

JOGOS LIVRES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM SEMIÓTICA

DOI: 105902/0102830818242

Data de Submissão: 04/06/2015

Data de Aprovação: 06/10/2015

Rodrigo Wanderley de Sousa Cruz

rodrigousacruz@gmail.com

Instituto de Educação Superior da Paraíba

Pierre Normando Gomes-da-silva

pierrenormandogomesdasilva@gmail.com

Universidade Federal da Paraíba

Eliane Gomes-da-Silva

nani.gomes@terra.com.br

Instituto Superior de Educação Orígenes Lessa

RESUMO: Pela Pedagogia da Corporeidade o jogo é compreendido como situação de movimento privilegiada para percepção de si e do mundo, compreendido como espaço comunicativo, produtor de signos. Esta pesquisa objetivou analisar a produção sógnica nos jogos livres, realizados por 15 crianças no intervalo da educação infantil, em João Pessoa – Paraíba. As observações ocorreram três vezes por semana, totalizando 240 minutos, com quase 30 cenas de jogos registradas, a partir de um protocolo. Pela análise da semiótica peirciana destacou-se a riqueza cognitiva, motora e social das situações de movimento criadas pelas crianças, umas com as outras em relação ao ambiente.

Palavras-chave: Jogo. Semiótica. Infância. Escola.

1. Introdução

A infância é o tempo em que o lúdico está mais presente, porém a escola insiste considerá-lo apenas como um recurso para se chegar ao conhecimento. O jogo, nesse sentido, é compreendido que só é educativo se estiver intencionalmente objetivado pelo professor. Neste artigo, estamos realizando uma análise dos jogos praticados por crianças, no intervalo escolar, compreendendo-os pela Pedagogia da Corporeidade (GOMES-DA-SILVA, P., 2014). Para a qual o jogo é uma situação de movimento constituída como epicentro da aprendizagem de si mesmo e do entorno.

A hipótese é que os jogos realizados pelas crianças, principalmente aqueles que não possuem a intervenção direta de um adulto, são uma prova inconteste do quanto há de aprendizagem envolvida. Aprendizagem como produção de sentido desenvolvido pelas crianças por ocasião da interação de uns para com os outros e destes para com o espaço-tempo do brincar livre. Livre aqui não significa que as crianças se encontrem num mundo estruturado por elas mesmas, ao contrário, reconhecemos que elas vivem organizadas a partir das relações materiais, sociais, emocionais e cognitivas do mundo adulto. Porém, elas, nesse contexto, não devem ser vistas como passivas, antes, são membros de um grupo social e ao interagirem com o mundo criam formas próprias de interpretação e ação sobre a realidade.

Estamos denominando “brincar livre”, a partir de Borba (2007), como uma forma específica de ação da criança, que reproduz, contorna e até transforma as estruturas existentes da cultura adulta imposta. O brincar no pátio, no intervalo escolar, sem a condução/supervisão de um adulto, é livre porque as crianças conjuntamente criam ações/brincadeiras para lidar com a complexidade dos valores, conhecimentos, hábitos e artefatos que lhes são impostas. É um livre relativo, porque no intervalo escolar, mesmo sob o olhar distanciado das professoras e a estruturação espacial predeterminada, as crianças possuem algum grau de poder e controle sobre o tempo vago. E no interstício da regulamentação, constroem

uma ação coletiva, o brincar livre, por meio da qual estruturam e sistematizam formas próprias de representação, interpretação e de ação sobre o mundo.

Apesar de Brougère (2003, p. 230) afirmar que “para criança, é legítimo que o espaço da escola proponha jogos e brinquedos” marcados pela incerteza e pelo acaso, para que desenvolvam a liberdade e gosto pela ação; estudos recentes, Kuhn; Cunha; Costa (2015); Oliveira et. al. (2013); Reverdito et. al. (2013); Staviski; Surdi; Kunz (2013); Gurski (2012); Soares et. al. (2010); Raymundo et. al. (2010); Romera et. al. (2007) e Silva e Daolio (2007), discutem a fragilidade da infância no que concerne ao jogar livremente e a negação da possibilidade de viver o tempo de criança. O entendimento da inutilidade do jogo livre e da criança como alguém passivo ainda permanece na atualidade, por isso as creches e escolas de educação infantil, ainda priorizarem um brincar sempre conduzido ou pelo menos “fiscalizado” pelo adulto, como procedimento didático-pedagógico aceitável.

As brincadeiras livres são reconhecidamente o modo de ser criança. Ou como prefere Eliane Gomes-da-Silva (2012), o brincar é a ação própria do corpo-movimento, porque é nessa condição que as crianças experienciam, conhecem e dialogam com o mundo, com os outros e consigo mesmas, a partir da sua especificidade de produzir linguagens. Contudo, nem sempre a escola valoriza essa característica, e acaba tratando o jogo como apenas uma estratégia de transmissão do conhecimento (BROUGÉRE, 2004).

Desse entendimento depreendem-se as concepções técnico-instrumental e funcionalista das pedagogias com crianças que recorrem ao jogo desconsiderando o que cada brincadeira desenvolve em termos de tomadas de consciência do outro, de si mesma e do entorno. Então, a liberdade imaginativa, criativa e expressiva do jogo ainda carece ser levada em conta no processo educativo. Como afirma Brougère (2004, p. 102), “a brincadeira fornece a ocasião de tentar combinações de conduta que, sob pressões funcionais, não seriam tentadas”.

As próprias DCNEIS – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 25) definem como eixos norteadores do currículo para Educação

Infantil as “interações e a brincadeira”, as quais devem garantir às crianças, dentre outras experiências, “o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança”.

Esta pesquisa prima pela leitura dos jogos livres, por se constituírem em espaço comunicativo, produtor de linguagens corporais. O jogo, para a Pedagogia da Corporeidade (GOMES-DA-SILVA, P., 2011) é uma construção sociocultural, provida de sentido, portanto, uma forma de fala, organizada pela interação dos sucessivos gestos, vividos num tempo de realização do ser que brinca. Assim, os movimentos no brincar são comunicativos, porque se dão num sentido de interação com o mundo, revelando o ser cultural do brincante e sua ação de transformação no espaço-tempo em que está acoplado (SOUSA CRUZ et al, 2015; STAVISKI; SURDI; KUNZ, 2013; OLIVEIRA et. al., 2013; BETTI, 2007; GOMES-DA-SILVA, P., 2011; GOMES-DA-SILVA, E., 2005).

Assim, nosso objetivo é analisar a produção sógnica resultante da criação de jogos em que as crianças interagem umas com as outras mediadas pelo ambiente (objetos e espaços). Desse modo, nossa questão de investigação: quais os significados educativos dos jogos livres, realizados pelas crianças de quatro anos nos intervalos escolares na Escola de Educação Básica, escola de aplicação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)?

2. Trajetória metodológica

A pesquisa se caracteriza como descritiva e de abordagem qualitativa, do tipo etnográfica e localiza-se no universo das pesquisas do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Corporeidade, Cultura e Educação- LEPEC/UFPB. Os participantes da pesquisa foram constituídos pelas 15 crianças matriculadas na turma de “4 anos”, no turno da tarde, da Escola de Educação Básica/UFPB no município de João Pessoa – Paraíba. Meninos e meninas que brincavam livremente, sem a condução/supervisão do adulto, nos intervalos escolares das 15h:00min às

15h:40min. As observações ocorreram três vezes por semana, durante um mês (novembro/2013), totalizando 240 minutos de observação, com quase 30 cenas de jogos registradas. A observação foi direta, com o auxílio de um formulário de observação, que constavam dados sobre número de participantes, narrativa do gestual da atividade realizada e qualidade dos objetos utilizados.

O que denominamos de “cenas de jogos” compreendia atividades que apresentassem a brincadeira numa estrutura completa (início/aproximação, desenvolvimento e conclusão/distanciamento). O posto de observação distava uns 5 metros do pátio, possibilitando uma visão ampla do local em sua estrutura, objetos e crianças brincando. A observação não interferia nas brincadeiras e muitas vezes passávamos despercebidos pelas crianças. Em alguns casos, crianças se aproximavam e perguntavam o que estávamos fazendo ali, de modo que havia certa interação entre os observadores e as crianças.

A observação estava focada numa cena de jogo e não nas crianças em aleatório. O registro era notação dos comportamentos na sequência temporal e circunstancial (GOSSO; SALUM E MORAIS; OTTA, 2006; SANTOS; DIAS, 2010). As cenas foram escolhidas de acordo com a situação que surgia no tempo de observação. Não houve preferência por meninos e/ou meninas, a quantidade de ambos não foi fator relevante para a pesquisa. Das 30 cenas observadas e registradas, utilizando o critério de inclusão, a repetição, terminamos com 10 cenas analisadas.

O método de análise das informações foi a semiótica de Charles Peirce (1995), roteirizando a realização da “leitura” semiótica dos gestos nos jogos por Gomes-da-Silva (2011) que são três: Significação, Objetivação e Interpretação, mas nos limitamos em analisar os jogos no primeiro nível. Na Significação exploramos o interior das mensagens (relação do signo consigo mesmo). No que diz respeito às qualidades e propriedades internas (quali-signos), as particularidades da mensagem, no seu aqui e agora, em um determinado contexto (sin-signos) e as generalidades que a mensagem possui (legi-signos). A significação se refere à

relação do signo consigo mesmo, ou seja, trata da natureza do seu fundamento e da sua capacidade para funcionar como signo. “Dizer signo, portanto, é dizer projeto de significação, informação, mediação e interação” (BETTI; GOMES-DA-SILVA.E; GOMES-DA-SILVA.P, 2013, p. 93).

A Escola de Educação Básica/UFPB possuía, na época, dezoito profissionais (pedagogos, médico, nutricionista, enfermeira, assistente social), uma brinquedoteca em andamento e a área de recreação, pátio, no qual realizamos as observações, área com areia, parquinho com escorrego, trezinhos de concreto, árvores. Seu Projeto-Político-Pedagógico se baseava na teoria construtivista. E matriculados possuía setenta e três alunos no turno da tarde, distribuídos em trinta e nove meninas, trinta e quatro meninos com faixa etária entre dois a sete anos, todos pertencentes a filhos da comunidade universitária ou do bairro do Castelo Branco, em João Pessoa. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética, na Plataforma Brasil, autorizada sob o parecer n. 708.172.

2.1. Descrições das cenas dos jogos livres

Cena 1 – Uma menina caminha em direção a uma motoca colorida. Rodas vermelhas, banco azul e pedais amarelos. Com cuidado, leva-a para o pátio de areia. Inicia o processo de encher o banco do brinquedo com pequenas camadas de areia seguradas pelas mãos, em forma de concha. Em determinado momento se aproximam cinco crianças, um menino e quatro meninas. A menina para de colocar areia; de repente, monta na motoca e sai em disparada, sob a observação das demais crianças.

Cena 2 – Dois meninos de estaturas semelhantes começam a cavar na área, de modo rápido. Correm e voltam com mais três crianças e continuam a cavar o mesmo buraco. Os olhares se misturam entre si, passam a mão no rosto suado. Depois se dispersam aos risos para lados distintos, desaparecendo do local.

Cena 3 – Um menino de posse de uma pazinha amarela inicia uma brincadeira de pegar areia com uma das mãos e levá-la até o pequeno muro que se encontra à sua frente. Ele se abaixa, ergue-se com areia que a espalha sobre a mureta. Abaixa-se novamente, pega mais areia e

a põe em cima do muro, inúmeras vezes. Sem perceber, outro menino aproxima-se espalhando a areia para o chão. Ao ser notado, arregala os olhos e se assusta! Um esboça um pequeno sorriso, resultando em várias risadas. Os dois afastam toda a areia em cima do muro para o chão e saem correndo.

Cena 4 – O menino se pendura no ferro azul do parquinho e empurra o corpo para frente e para trás. Outro menino que estava perto o empurra: - “Sai!” O menino salta e vai para o escorrego. O colega também se pendura no ferro. Permanece pouco tempo. Desloca-se para o escorrego também. Um fica em cima, o outro embaixo. Olhares se cruzam. Conversam baixinho. Os dois ficam no topo do escorrego. Um desce, sendo seguido pelo outro e caem, rolando na areia. Discutem brevemente, com olhares permanentes por instantes, depois se dispersam.

Cena 5 – Oito crianças, sendo cinco meninos e três meninas correm aleatoriamente, uma atrás da outra, pelo pátio de areia. A corrida é aleatória e alegre. Desaparecem repentinamente e surgem simultaneamente. Param. Retomam a corrida com várias voltas nos arredores da creche, sem demonstrar cansaço. Posteriormente, cada um corre para lados diferentes e juntam-se com outras crianças no pátio.

Cena 6 – Dois meninos, cada um com uma pá e um balde de igual cor (vermelho), brincam com os materiais, batendo entre si. Um bate com a pá no braço do outro. O outro rebate. As pás e baldes se acertam. Um dos meninos leva o outro próximo a uma árvore, encurralando-o com a pá e o balde. O menino encurralado, solta os brinquedos. O outro ri e também solta os materiais. O “duelo” acabou.

Cena 7 – Dois meninos e uma menina iniciam um engatinhamento na caixa de areia. Vão percorrendo de forma rápida pelo espaço. Esse instante é marcado por várias risadas, atraindo mais crianças, sendo uma menina e um menino. Começam a imitar animais. Um sugere: - Eu sou o leão! Uahhhhhhh! Os outros respondem da mesma forma. Outra criança diz: - Eu sei imitar um cachorro: Auauauauauau! Todos imitam um cachorro. Dois meninos se dizem um jacaré e se arrastam pela areia. Dispersão ocorre com corrida em disparada.

Cena 8 – Cinco meninas utilizam um conjunto de ferros de cores azul e amarelo, fincados na areia. A altura dos ferros supera a das crianças. Porém, pequenos ferros que ajudam na subida, podendo ser mais explorado. Elas vão subindo de forma progressiva, devagar. Duas delas, afirmam que estão com medo. As demais já se encontram em cima. As

duas resolvem subir, gritando. As outras incentivam, chamam. Todas saltam do ferro e caem na areia, penduram-se e agacham-se nos ferros.

Cena 9- Dois meninos sentam no espaço entre dois tubos de concreto de cores azul, vermelho, laranja e amarelo. Um levanta, enquanto o outro permanece sentado. Depois acontece o contrário. Quem estava sentado levanta e quem estava em pé senta. Isso se repete inúmeras oportunidades, causando risadas. Posteriormente, um imita o outro, seguidamente. Uma sucessão de gestos são realizados: coçar cabeça, tocar na perna, levantar a camisa, fechar os olhos. O imitado corre atrás do imitador.

Cena 10 – Uma caixa de esgoto coberta por uma tampa de concreto é utilizada por seis meninos para depositar areia em cima de diferentes formas: com uma mão, com ambas, com o balde, com a pá e com os pés. Isso acontece muito rápido, com grande intensidade. De repente, um deles sobe e fica agachado em cima da tampa de concreto. Os outros jogam areia no menino em direção ao seu corpo. A criança, assustada, foge correndo, desaparece. Os demais esboçam perseguir, desistem.

3. Resultados da significação do jogo

Pela Pedagogia da Corporeidade (Gomes-da-Silva, P.,2011), pesquisar o espaço-tempo do brincar significa conceber a estrutura do jogo como uma trama sógnica, que transcende as necessidades imediatas do cotidiano e confere um sentido à ação. Portanto, o jogo é signo, encerra um determinado sentido, possui forma significante, comunica alguma coisa e depende de codificações particulares. Enfim, ao pressupormos descrever os jogos livres dos brincantes nesses termos, estamos anunciando nossa opção metodológica para “ler” esses gestos através da semiótica.

Escolhemos a instituição pré-escolar por atender crianças da educação infantil, além de que, é nessa fase que a imaginação no ato de movimentar-se está em êxtase, favorecendo assim, a formação de significados durante o brincar (BETTI, 2007; GOMES-DA-SILVA, P., 2012; 2011; GOMES-DA-SILVA, E., 2005; 2012; OLIVEIRA et al, 2013; STAVISKI et al, 2013; BETTI; GOMES-DA-SILVA,P; GOMES-DA-SILVA, E., 2013).

A significação, na semiótica peirceana (1995), diz respeito à análise das propriedades internas do fenômeno. De modo que analisaremos o jogo adentrando especificamente na arquitetura da sua primeira tricotomia (significação), cuja finalidade é situar nossa compreensão básica do jogo, ou seja, como essa atividade humana nos aparece como signo à consciência. E o significado das mensagens em si mesmas, nos seus aspectos qualitativos, singular e geral.

Pensando nos jogos livres realizados pelas crianças, criamos um quadro em que categorizamos, a partir das descrições das cenas e pelo viés semiótico, a produção de signos para os brincantes nos jogos, nos aspectos qualitativos, singulares e gerais. Pela Pedagogia da Corporeidade o jogo é prática de linguagem, que opera com signos, produzindo e comunicando pensamentos e sentimentos, cujo sistema falante envolve gestos, espaços, objetos, sons e roupas, conforme Gomes-da-Silva (2006; 2011; 2015).

Categorias	Indicadores Semióticos	Produção de Linguagens nos Jogos
Análise das propriedades sógnicas	Analisa a arquitetura da Primeiridade	Compreensão do jogo, ou seja, como essa atividade humana nos aparece como signo à consciência. E o significado das mensagens em si mesmas, nos seus aspectos qualitativos, singular e geral.
Aspectos Qualitativos	Qualidade do fundamento (Quali-signo)	Situar as propriedades sógnicas que existem nas situações dos jogos
- Vitalidade das ações; - Cores nos jogos infantis; - Implementos nos jogos;	- Ímpulso lúdico; - Diversidade de cores, misturas; - Formatos diferentes, texturas;	- Envolvimento pleno no jogo; Entrega na atividade. -Atração para o jogo, percepção; - Manipulação de objetos; Conhecer suas possibilidades.

Aspectos da singularidade existencial	Corporificação do quali-signo (sin-signo)	Dirigir um segundo olhar para as cenas e observações dos jogos infantis
<ul style="list-style-type: none"> - Jogos com areia; - Presença de materiais nos jogos; - Expressões nos jogos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escorre pelas mãos, construções; - Riqueza de movimentos, simbologias; - Mímicas, Fisionômicas, sonoras e táteis; 	<ul style="list-style-type: none"> - Manipular espontaneamente a areia; ações interiores. - Aumentar a criatividade no jogar; pensar, apreensão. - Comunicação verbal e não-verbal no jogo, personagens, ficção, sensações.
Aspectos da generalidade	Réplicas do sin-signo	Situar as cenas e as observações das situações dos jogos em seus tipos gerais
<p>Classificação de jogos (Roger Callois)</p> <p>Classificação de jogos (Jean Piaget)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alea - Agon - Mimicry - Ilinix - Jogos de exercício (assimilação sensório-motora, 1-6anos); - Jogos simbólicos (assimilação fictícia, até 11 anos); - Jogos de regras (assimilação por representação adaptada) 	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos infantis de tirar sorte/azar, cara ou coroa, apostas; - Competição não regulamentada, corridas, lutas; - Simulação, imitações infantis, jogos de ilusão, mímicas; - Vertigem, acrobacias infantis, giros sobre si mesmo. - Não supõem qualquer técnica particular. Conjunto variado de condutas sem mudar as respectivas estruturas; - Implica a representação de um objeto ausente, visto ser comparação entre um elemento imaginado e uma representação fictícia; - A regra supõe necessariamente, relações sociais ou interindividuais. A regra é uma regularidade imposta pelo grupo.

Quadro 1 – Categorias e indicadores semióticos do jogo - adaptação Gomes-da-Silva, P., 2011.

4. Discussão

A cultura do jogo como uma construção social, provida de sentido e significado, é organizada pela interação dos sucessivos gestos vividos no espaço e no tempo de uma situação lúdica. Situação lúdica é o contexto criado pelos jogadores ao jogarem. Para a Pedagogia da Corporeidade (GOMES-DA-SILVA, P., 2011; 2015), entender a cultura do jogo significa decifrar a lógica ou o sistema de significação que orienta o comportamento dos sujeitos que brincam. Examinar a situação lúdica é descobrir o contexto de significado e de identidade que estrutura o mundo e ordena o comportamento dos brincantes. Como toda e qualquer produção e realização de sentido já é sistema de linguagem definimos a gestualidade dos jogadores como signos e, a partir dessa observação, descrevemos e classificamos todos os tipos de signos possíveis, elaborando enunciados.

4.1. Qualidades dos Jogos

O percurso da análise semiótica começa pela qualidade do fundamento, ou seja, pelas propriedades sgnicas, ou quali-signos, que existem nas situações dos jogos. A primeira impressão que as cenas e as observações dos jogos nos oferecem é a vitalidade das ações. A vitalidade surge da própria concepção de criança: ativa, singular, comunicativa e produtora de linguagem (GOMES-DA-SILVA, P., 2015). Corridas pelo espaço da creche, o uso da areia com as mãos, subidas, descidas, saltos, lutas, reclamação, discussão, agachamentos e rastejamentos, numa intensidade de impulsos lúdicos, gerando vários envolvimento plenos nos jogos vividos.

As crianças são insistentes no seu modo singular de envolvimento, em demonstrar seus sentimentos, desejos, necessidades e experiências vividas. Esse processo comunicativo é conhecimento, em termos de interação sgnica. Porque estrutura um nível cada vez mais elevado de ato motor e pensamento. Isso porque sua interação com espaço-tempo foi reorganizada, como explica Gomes-da-Silva

A criança quando está no jogo de forma inteira, entregue, perde a noção do tempo cronológico, pois está em outro tempo, num determinado espaço. Estão ocupadas no jogo, sozinha ou coletivamente, num agir comunicativo constante, presente na relação dos brincantes, inerente ao próprio ato de brincar (GOMES-DA-SILVA, P., 2012, p. 177-178).

As cores eram diversificadas nos jogos. As rodas vermelhas, banco azul e pedais amarelos da motoca. O amarelo e vermelho das pazinhas. O azul dos ferros fincados, o vermelho, azul, laranja e amarelo dos tubos de concreto, enfim, cores vivas, atraíam as crianças e as deixava mais atentas na percepção de sua circunvizinhança. A visibilidade das cores primárias (vermelha, amarela e azul) e a tutilidade dos materiais, apelavam à sensibilidade do brincante. Sobre as cores nos jogos, Gomes-da-Silva, P. (2015) afirma não são apenas elementos constituintes do campo de jogo, mas partícipes do ato de brincar, na medida em que envolve os brincantes. Dessa forma ratificamos a relevância das cores em despertar o interesse pelo manuseio, pelo conhecimento, pelo convite a ação.

Destacamos também a materialidade dos objetos: o plástico resistente da motoca; a areia do pátio; o redondo do balde; a estrutura curva da pazinha; o firme dos ferros; a altura e lisura do escorrego; a circularidade dos tubos de concreto; o quadrado das tampas de concreto das caixas. Segundo Kishimoto (2009), a criança precisa dominar as formas de manipulação dos objetos, para então poder explorar as possibilidades de emprego do material. Por isso, é importante dar um tempo necessário para a livre exploração dos materiais. Isso culmina numa maior aprendizagem na manipulação dos objetos, assim como no conhecimento de suas possibilidades de exploração.

Um espaço ocupado e com implementos utilizados favorece a inventividade, significados oriundos da experiência, em face de que essa interação com as instalações da creche, fomenta o ver, tocar, sentir, experimentar as coisas, o mundo, em diferentes aspectos, formas e dimensão. Através de Gomes-da-Silva, E. (2015), compreendemos o ambiente do jogo como espaço e objetos que são

qualificados e significados pelos sujeitos que com eles se relacionam, gerando novas aprendizagens para os brincantes.

4.2. Singularidades dos Jogos

Gomes-da-Silva, P. (2015) orienta para um segundo olhar para as cenas dos jogos, que se refere ao seu aspecto singular, realçando suas especificidades existenciais e delineando seu contexto, afirma: “A singularidade das situações lúdicas também se manifesta no local em que os jogos se realizam” (GOMES-DA-SILVA, P., 2011, p.276). O sin-signo do jogo consiste na ocorrência do jogo, em seu espaço e no tempo, descrevendo as ações dos jogadores nas situações vividas: atividades simples, curtas e repetitivas, num pátio a céu aberto num momento de tarde ensolarado.

As cenas ou situações de movimento dos jogos aconteciam num espaço de areia que proporcionou a construção de diversas brincadeiras. Formação de conchas com as mãos, cavando buracos e pondo a areia na parte superior do muro; rolamentos após usar o escorrego; engatinhar e rastejar, lançando areia no outro. Eram diferentes jogos, numa riqueza de ações, desde a areia escorrendo pelas mãos até a exploração peculiar e versátil dos espaços. As ações com a areia se destacaram, havia muita exploração, experimentação e compartilhamento, tudo acontecendo num esforço de concentração e dedicação integral. O estudo de Raymundo et. al. (2010) confirma uma maior interação de crianças de quatro anos com construções na areia utilizando todo o espaço disponível numa Escola Pública de Educação Infantil.

A presença dos materiais nas situações de movimento dos brincantes: tubos de ferro e de concreto; escorregos; trenzinho; brinquedos de plástico espalhados no pátio, disponível às crianças e uma extensão de areia de uns 12 mt de largura por 5 de profundidade. A presença das professoras, em seu momento de descanso, tomando um cafezinho, conversando entre si e observando as crianças e das

funcionárias limpando o ambiente. As crianças em liberdade criando seus jogos, explorando e usando suas próprias simbologias. “O uso da simbologia significa a realização de movimentos, dos mais diversos possíveis, sem necessariamente a criança perceber que está construindo relações entre o fazer e o pensar, assimilando a própria realidade” (MOREIRA et. al, 2009, p.122).

Observamos que em todas as cenas os corpos, os gestos, as expressões evidenciavam muita atenção: olhos fixos da menina colocando areia no banco da motoca; o passar brusco das mãos dos meninos nos seus rostos suados, cavando na areia, sob o calor do sol; o olhar assustado do menino descoberto tirando areia do muro; o sorriso do menino ao descobrir a astúcia do colega; a fala raivosa do menino que estava perto do ferro azul se pendurando; os gritos dos animais imitados na areia; os rostos das meninas com medo de subir no ferro até o alto; a imitação mútua entre dois meninos no tubo de concreto; as jogadas de areia incessante do coletivo de meninos na criança que subiu na tampa.

Estudos de Oliveira et. al. (2013); Reverdito et. al. (2013) e Gomes-da-Silva, E. (2012) nos indicam a importância de atentarmos para as expressões produzidas pelas crianças como possibilidades de vivenciar novas relações interpretativas do mundo e como os fazeres próprios das crianças, suas maneiras de se relacionarem com seus pares, com seu entorno e, fundamentalmente, sobre suas experiências espontâneas de brincadeira, ocorridas em espaços e tempos de convivência autônoma. Todavia, o esclarecimento da linguagem própria da criança é compreendido no estar sendo experimentando, comunicando-se e aprendendo sobre as potencialidades e limitações suas e de seus companheiros, conforme descreve Gomes-da-Silva, P. (2015).

4.3. Generalidades do Jogo

Seguindo a orientação de Gomes da Silva, P. (2011; 2015) o terceiro olhar analítico sobre as brincadeiras diz respeito às generalizações, das réplicas, do que há de comum com outros jogos. As cenas, apesar das distinções de espaços,

tempos e jogadores, mantinha-se certa regularidade. Essa regularidade das corridas, saltos, subidas, descidas, manuseio de objetos, manipulação da areia, utilização dos equipamentos do parque, imitação de animais, aconteceram mais de três vezes, daí as abordarmos como *legi-signo*.

Os jogos são livres, no entanto regulares: imprevisíveis no início e fim, mas regulares pelas condutas dos brincantes durante o jogo. Não se trata do mesmo jogo, mas a conduta dos jogadores se repetia. Como *legi-signos* caracteriza-se como uma tendência dos gestos, portanto compreendia a visibilidade da corporeidade, segundo Gomes-da-Silva (2014).

Escolhemos Roger Callois (1913-1978) e Jean Piaget (1896-1980) para tratarmos das repetições nos jogos, porque entendemos que as relações desses jogos oferecem uma paisagem que nos possibilita fazermos generalizações. Segundo Callois (1990), os jogos são classificados em quatro categorias (*agon*, *alea*, *mimicry* e *ilinx*). Classificamos as cenas dos jogos livres nestas categorias propostas, exceto o *Alea*, porque as crianças estavam sempre tomando decisões, dependendo de suas habilidades, portanto não se caracterizavam como relacionados à sorte. Essa ausência revela a complexidade do jogo aleatório (*sorte*), porque, segundo Gomes-da-Silva, P., (2015), exige do jogador uma relação de transcendência, incluindo um terceiro que está participando do jogo, mas não é visível ou palpável-a sorte.

Poucos jogos observados pertenceram à categoria *Agon*. As competições foram mínimas e em menor rivalidade baseada na proeza do vencedor. As cenas que caracterizaram esse tipo de jogo foram: os meninos que disputavam um duelo com as pás e baldes, as corridas coletivas entre meninos e meninas no espaço da creche e as escavações na areia entre meninos. Tivemos muitos jogos na categoria *Mimicry* ou simulação. Os jogos de imitações supõem uma aceitação temporária de uma ilusão, com aspectos imaginários, esquecendo e disfarçando uma personalidade para assumir outra. Mímica e disfarce estiveram muito presentes na imitação dos animais (leão, cachorro, jacaré...), além das mímicas entre os

meninos. Já na categoria Ilinix (vertigem), tivemos alguns jogos que consistiam numa tentativa de destruir, por instantes, a estabilidade da percepção e infligir à consciência lúcida uma espécie de voluptuoso pânico. Destacamos o medo das meninas que subiam para o ponto mais alto do ferro fincado na areia, posteriormente, penduravam-se como pêndulos e soltando as mãos, caíam ao chão.

Classificando os jogos por Piaget (1990, p. 116-187) faríamos uma nova denominação. Nos jogos livres observamos duas das três grandes classes de condutas lúdicas: Jogos de Exercício (assimilação sensório – motora), aqueles jogos que exigiam um comportamento sensório-motor, reproduzido por prazer funcional. Nesta categoria exemplificamos com jogos de corridas, saltos, subidas, manuseio da areia, rolamentos e quedas. Nos Jogos Simbólicos (assimilação fictícia) referem-se aqueles que realizam uma transposição simbólica que sujeita as coisas à atividade do indivíduo, sem regras, nem limitações. Nesta classe tivemos as imitações de animais, os personagens inventados e as mímicas reproduzidas. Não houve aparição de Jogos de Regras (assimilação por representação adaptada), até porque como o próprio Piaget lembra, são jogos caracterizados pela adaptação da conduta a regra estabelecida, portanto para a idade posterior aos 6 anos.

Considerações finais

A riqueza educativa das situações de movimento analisadas materializa-se na relação das crianças com o ambiente, especificamente com os objetos em suas diferentes cores, texturas e substâncias. Bem como na multiplicidade de ações desenvolvidas, criando inúmeros jogos, com evidente suporte de cognição, responsável pela adaptação e superação dos obstáculos, competências social de comunicação e maturidade afetiva no confiar em si mesmo; enfim, as crianças em seus jogos livres produziram uma multiplicação de signos.

Estes jogos livres também sinalizam a necessidade das crianças terem a oportunidade de explorar e desenvolver, por sua iniciativa própria, seus jogos livres, com os ambientes adequados e com a supervisão do adulto. Não se pode pensar

em desenvolvimento integral da criança sem a inserção, já na Educação Infantil, destas situações de movimento criadas pelos próprios alunos. Pois são nestas situações que se aprende a estabelecer outros níveis de interação com o próprio corpo, o ambiente e o movimento. Daí porque a Pedagogia da Corporeidade, segundo Gomes-da-Silva (2014) implica uma Educação Infantil mais sensível aos processos comunicativos, compreendendo que são nas situações de movimento que as crianças aprendem a atribuir sentidos às suas ações no mundo. Nessa direção, compreendemos a necessidade de continuarmos realizando estudos semióticos na escola como valorização da cultura infantil como produtora sígnica, portanto de pensamentos, hábitos motores, percepções e simbolizações.

Referências

BETTI, M.; GOMES-DA-SILVA, P.N.; GOMES-DA-SILVA, E. Uma gota de suor e o universo da educação física: um olhar semiótico para as práticas corporais. **Kinesis**. v.31, n.1, jan/jun, 2013.

_____. Educação física e cultura corporal do movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **Revista Educação Física**. Maringá, v.18, n.2, p.207-217, 2 sem, 2007.

BORBA, A.M. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. **Momento**, Rio Grande, v. 18, p. 35-50, 2006/2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BROUGERE, G. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2003.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2004.

CALLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990.

GOMES-DA-SILVA, E. et. al. Expressão corporal e linguagem na educação física: uma perspectiva semiótica. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. v.4, n.4, p. 29-38, 2005.

GOMES-DA-SILVA, E. **Movimento e educação infantil: uma pesquisa-ação na perspectiva semiótica**. 2012. 214fls. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação – Universidade de São Paulo, 2012.

GOMES-DA-SILVA, P.N; CAVALCANTI, K.; HILDEBRANDT-STRAUMANN, R. A poética dos gestos dos jogadores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.27, n.2, p. 105-119, jan. 2006.

GOMES-DA-SILVA, P.N. **O jogo da cultura e a cultura do jogo: por uma semiótica da corporeidade**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2011.

GOMES-DA-SILVA, P.N A corporeidade do movimento: por uma análise existencial das práticas corporais. In: Hermida, Jorge Fernando; Zoboli, Fabio. (Orgs). **Corporeidade e Educação**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2012, p.139-174.

GOMES-DA-SILVA, P.N. Pedagogia da corporeidade: o decifrar e o subjetivar na educação. **Tempos e espaços em educação**. v.7, n.13, maio/ago, 2014.

GOMES-DA-SILVA, P.N. **Semiótica das situações de movimento: análise dos jogos infantis**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2015.

GOSSO, Y.; SALUM E MORAIS, M.L.; OTTA, E. Pivôs utilizados nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças brasileiras de cinco grupos culturais. **Estudos de psicologia**, v.11, n.1, p.17-24, 2006.

GURSKI, R. O lugar simbólico da criança no Brasil: uma infância roubada? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n.1, p. 61-78, mar, 2012.

KISHIMOTO, T. **Jogos Infantis**: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 2009.

KUHN, R; CUNHA,A.C; COSTA,A.R. Sem tempo para brincar: as crianças, os adultos e a tirania dos relógios. **Kinesis**. v.33, n.1, jan-jun, 2015.

MOREIRA, E.C et. al. Considerações, reflexões e proposições para a educação física na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. In: MOREIRA, E.C; NISTA-PICCOLO, V.L. (Orgs). **O quê e como ensinar Educação Física na escola**. SP: Fontoura, 2009.

OLIVEIRA, V. J. M et. al. O cotidiano da educação infantil e a presença da educação física na poética de ser criança. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n.1, p.1-319, jan/jun, 2013.

PIERCE, C. **Semiótica**. 2.ed. SP: Perspectiva, 1995.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. 3. ed. RJ: Zahar, 1990.

RAYMUNDO, L.S. et. al. O espaço aberto da educação infantil: lugar para brincar e desenvolver-se. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v.16, n.2, p.251-270,Ago, 2010.

REVERDITO, R.S et. al. O cotidiano da criança na instituição de ensino: espaço e tempo disponível para atividades lúdico-motoras. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.16, n.2, p. 320-618, abr/jun, 2013.

ROMERA, L. et. al. O lúdico no processo pedagógico da educação infantil: importante, porém ausente. **Movimento**, Porto Alegre, v.13, n.2, p. 131-152, maio/ago, 2007.

SANTOS, A.K.; DIAS, A.M. Comportamentos lúdicos entre crianças do Nordeste do Brasil: categorização de brincadeiras. **Psicologia: teoria e pesquisa**, out.-dez., v.26, n.4, p.585-594, 2010.

SILVA, A.M; DAOLIO, J. Análise etnográfica das relações de gênero em brincadeiras realizadas por um grupo de crianças de pré-escola: contribuições para uma pesquisa em busca de significados. **Movimento**, Porto Alegre, v.13, n.1, p. 13-27, jan/abril, 2007.

STAVISKI, G.; SURDI, A.; KUNZ, E. et. al. Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação física de crianças e implicações nas aulas de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v.35, n.1, p. 113-128, jan/mar, 2013.

SOARES, A. J. G. et. al. Tempo e espaço para educação corporal no cotidiano de uma escola pública. **Movimento**, Porto Alegre, v.16, n.1, p. 71-96, jan/mar, 2010.

SOUSA CRUZ, R. W. et. al. Interação e criação no jogo barra-bandeira: aprendizagem na perspectiva parlebasiana e winnicottiana. **EFDeportes**, Revista Digital. Buenos Aires, Año 19, N° 201, Febrero de 2015.

Spontaneous Games in Early Childhood Education: An Approach Semiotics

Abstract: From the Pedagogy of Embodiment the game is understood as a privileged motion situation for the perception of the own self and the world, understood as a communicative space, producer of signs. This research aimed to analyze the sign production on spontaneous games, performed by 15 children during playtime, at one preschool in João Pessoa - Paraíba. The observations occurred three times a week, resulting in 240 minutes with about 30 games scenes recorded from a protocol. For the Peirce's semiotics analysis, it was said the importance to cognitive wealth, motor and social movement of the situations created by the children, with each other in relation to the environment.

Keywords: Game. Semiotics. Childhood. School.

Juegos Livres en Educación Infantil: Un Enfoque Semiótico

Resumen: La Pedagogía de la Corporeidad comprende el juego como una situación privilegiada de movimiento en la percepción de sí mismo y del mundo, es entendido como espacio comunicativo, productor de signos. Esta investigación tuvo como objetivo analizar la producción de signos en los juegos libres, a cargo de 15 niños que van desde preescolar en João Pessoa - Paraíba. Las observaciones se produjeron tres veces a la semana, fueron 240 minutos con 30 juegos grabadas en un protocolo. Para el análisis de la semiótica del Peirce dijo a la riqueza cognitiva, motriz y el movimiento social de las situaciones creadas por los niños, entre ellos en relación con el medio ambiente.

Palabras clave: Juego. La semiótica. La infância. La escuela.