



UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE MESTRADO

KELLY CRISTINA ALVES DE ARAÚJO

JOGOS TRADICIONAIS E PERCEPÇÃO ECOLÓGICA DAS CORES NAS AULAS
DE EDUCAÇÃO FÍSICA

JOÃO PESSOA - PB
2018

KELLY CRISTINA ALVES DE ARAÚJO

**JOGOS TRADICIONAIS E PERCEPÇÃO ECOLÓGICA DAS CORES NAS AULAS
DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPB como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: CULTURA, EDUCAÇÃO E MOVIMENTO HUMANO
ORIENTADOR: PROF. DR. PIERRE NORMANDO GOMES-DA-SILVA

JOÃO PESSOA - PB

2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A663j Araújo, Kelly Cristina Alves de.
Jogos tradicionais e percepção ecológica das cores nas
aulas de educação física / Kelly Cristina Alves de
Araújo. - João Pessoa, 2018.
94 f. : il.

Orientação: Pierre Normando Gomes-da-Silva.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/UPE/CCS.

1. Educação física. 2. Percepção ecológica - Cores. 3.
Percepção-ação - Jogos tradicionais. I. Gomes-da-Silva,
Pierre Normando. II. Título.

UFPB/BC

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA UPE-UFPB
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A Dissertação: **Jogos Tradicionais e Percepção Ecológica das Cores nas Aulas de Educação Física**

Elaborada por Kelly Cristina Alves de Araújo

Foi julgada pelos membros da Comissão Examinadora e aprovada para obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA na Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano.

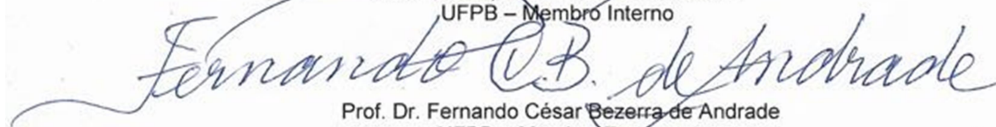
Data: 26 de abril de 2018


Prof. Dr. Alexandre Sérgio Silva
Coordenador – UFPB

BANCA EXAMINADORA:


Prof. Dr. Pierre Normando Gomes da Silva
UFPB - Presidente da Sessão


Prof. Dr. Iraquitan de Oliveira Caminha
UFPB – Membro Interno


Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade
UFPB – Membro Externo

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus por ter ouvido meu silêncio nas noites solitárias e acalentado minha alma, dando-me a força necessária para chegar até aqui.

A meu pai, exemplo de hoje e sempre, de quem herdo a paciência e a força de buscar os meus sonhos.

A minha mãe, que me fez enxergar a superação em cada obstáculo encontrado no caminho das pedras.

A minha irmã, por sempre estar ao meu lado, na dor e no amor, nos dias ensolarados e sombrios, sendo o farol que direciona a rota por onde eu devo seguir.

Ao meu esposo, que tantas vezes entendeu minha ausência, suportou minhas fraquezas e me segurou quando eu achava não ter mais forças, amo-te.

Ao Prof. Pierre Normando Gomes-da-Silva, meu orientador, grata pelos ensinamentos na pesquisa e na vida, e o principal: obrigado por sempre acreditar em mim.

Aos professores do PAPGEF, pelos grandes ensinamentos compartilhados, levarei por todos os meus dias o que aprendi e vivi nesse período acadêmico.

Aos professores Iraquitan de Oliveira Caminha “Caríssimo”, e Fernando César Bezerra de Andrade, membros da banca que admiro e respeito, contribuindo desde o início, sendo grandes responsáveis por eu ter chegado até aqui.

Ao Lepec, laboratório que está enraizado em meu ser, a todos os que fazem parte em especial Danielle e Samara, por estarem sempre dispostas a ajudar, ouvir e compartilhar sorrisos, abraços e palavras, que tanto me impulsionaram.

Aos amigos, que foram colocados por Deus nesta caminhada: Carmem, por ser meu anjo em Recife; Janaína por ser o pouso seguro em João Pessoa; Camila por estar firme na fé de que tudo daria certo; Priscilla Pinto, Emília e Patrícia por serem as amigas-irmãs que a Educação Física me deu, por sempre acreditarem que eu poderia conquistar o sonhado título de mestre; Pryscilla pela fundamental ajuda na pesquisa; e as de sempre e para sempre: Lidianne, Savana, Dellane, Suênia, Tatyelma, por que são irmãs que escolhi para a vida.

Aos colegas da turma de mestrado, pelos momentos inesquecíveis que compartilhamos em especial Valéria, Luciana, Marcela, Isabela, Simone, Giselly, Nilmara, que não mediram esforços e sorrisos quando estávamos juntas.

Aos alunos da escola básica da UFPB, participantes da pesquisa, pois além de dados, obtive carinho, abraços e muitos ensinamentos.

A Ricardo Lima, secretário do Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física - UFPB, sempre solícito, nos ajudando nos mais diversos assuntos com um largo sorriso, obrigada de coração.

"Não faças do amanhã o sinônimo de nunca, nem o ontem te seja o mesmo que nunca mais. Teus passos ficaram. Olhes para trás... mas vá em frente, pois há muitos que precisam que chegues para poderem seguir-te."

Charlin Chaplin

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa do tipo participante, com abordagem analítica dos dados que apresenta os resultados do Programa de Jogos Sensoriais para a Educação Infantil (PROJSEI), com enfoque na percepção visual, com trinta crianças de quatro e cinco anos, estudantes da educação infantil de duas turmas da escola de educação básica da Universidade Federal da Paraíba. O objetivo foi analisar como a percepção ecológica das cores afeta a percepção-ação no jogo. O PROJSEI jogos visuais foi ministrado em doze aulas para cada turma, cada aula com uma hora de duração em um período de dois meses. A proposta de intervenção na escola cumpriu as seguintes etapas: a) “Apresentação”, em que o projeto de pesquisa foi apresentado à coordenação pedagógica e as professoras das turmas, para que pudessem ter acesso ao cronograma de aulas e a documentação; b) “Avaliação”, nesse momento as crianças foram observadas nas situações de movimento, quais jogos elas brincavam, quais os espaços da escola que elas mais utilizavam, tendo como subsídio para esse processo um roteiro de observação; c) “Conversação”, elaborou um roteiro de entrevista semiestruturada em que, a partir de um passeio pelas dependências da escola, com o auxílio de uma filmadora portátil para o devido registro, fomos entrevistando as crianças com a finalidade de conhecermos a rotina delas na escola; d) “Realização”, em que foram realizadas as aulas propriamente ditas, buscando integrar todos os alunos, a partir da estrutura de aula-laboratório da Pedagogia da Corporeidade que é uma teoria-metodológica para a educação física, que compreende as situações de movimento como possibilidade para a experiência do brincar em suas dimensões artística, educativa e terapêutica, objetivando favorecer a reconfiguração existencial para um modo de viver mais criativo. Para demonstrar com mais precisão os resultados do PROJSEI jogos visuais, o roteiro de observação serviu de instrumento para separarmos as aulas em três fases: reconhecimento, de intervenção I e de intervenção II, organizando melhor as unidades de contexto nas fases e desenvolvendo as possibilidades apresentadas nas unidades de registro; as aulas ocorreram duas vezes por semana, sendo distribuídas duas aulas para a fase de reconhecimento, cinco aulas para a fase de intervenção I e cinco aulas para a fase de intervenção II. Para análise dos dados utilizamos a análise de conteúdo categorial e a discussão a partir da teoria ecológica gibsoniana. Os resultados da intervenção e análise dos dados estão apresentados no artigo 1 “A percepção-ação nas aulas de Educação física: uma análise a partir da movimentação das crianças nos jogos” em que analisamos, nos jogos aplicados, as possibilidades de movimentação, como também as possibilidades que surgiram entre o agente (criança) e o ambiente (escola) constituindo *affordances*, e no artigo 2 “As possibilidades de ação por meio da percepção ecológica das cores nas aulas de educação física”, percebendo como os alunos exploraram o ambiente utilizando os objetos disponíveis e as cores no espaço favorecendo novas ações nas aulas.

Palavras- chave: Educação física; Percepção visual; Cores; Jogo; Corporeidade.

ABSTRACT

This is a participatory type of research, with an analytical approach to the data that presents the results of the Program of Sensory Games for Early Childhood Education (PROJSEI), with a focus on visual perception, with thirty children aged four and five years old, from students of elementary school of the Federal University of Paraíba. The goal was to analyze the influence of colors in the change of the perception. The PROJSEI Sensory Games was taught in twelve lessons for each class, each course lasting one hour in a total period of two months. The intervention proposal in the school fulfilled the following steps: a) "Presentation", in which the research project was presented to the pedagogical coordination and to the teachers of the classes, so that they could have access to the class schedule and the documentation; b) "Evaluation", at this stage, the children were observed in the movement situations, which games they played, what spaces of the school they used the most, having as a subsidy for this process a roadmap of observation; c) "Conversation", we elaborated a semi-structured interview script in which, from a walk through the school premises, with the aid of a portable camcorder for the proper registration, we were interviewing the children with the purpose of knowing their routine in the school; d) "Realization", in which the actual classes were carried out, seeking to integrate all the students, based on the laboratory-class structured of the Corporeity Pedagogy which is a pedagogical proposal for physical education, in which the game is understood as a movement situation with possibility to the experience of playing in artistic, educative and therapeutic dimensions aiming to encourage the existential rewriting for a more creative way of life. In order to more accurately evaluate the results of PROJSEI sensory games, the observation script served as an instrument to separate the classes into three phases: recognition, intervention I and intervention II, better organizing the units context in the phases and developing the possibilities presented in the registration units; the classes took place twice a week, two classes were distributed for the recognition phase, five classes for the intervention phase I and five classes for the intervention phase II. To analyze the data, we used content analysis and discussion based on Gibsonian ecological theory. The results of the intervention and analysis of the data are presented in article 1 "Perception-action in Physical Education classes: an analysis from the movements of children in games" in which we analyze, in applied games, the possibilities of movement in the game, as well as the possibilities that arose between the agent (child) and the environment (school) constituting affordances, and in article 2 "The movements created through the ecological perception of colors in physical education classes", realizing how the students explored the environment using the available objects and colors in space to facilitate and create new actions in class.

Keywords: Physical education; Visual perception; Colors; Game; Corporeity.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALPC: Aula Laboratório da Pedagogia da Corporeidade

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

DCNEB: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEPEC: Laboratório de pesquisa em Pedagogia da Corporeidade

FR: Fase de Reconhecimento

FI: Fase de Intervenção

PC: Pedagogia da Corporeidade

PROJSEI: Programa Jogos Sensoriais para a Educação Infantil

PIBIC: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PROLICEN: Programa de Licenciatura

PIVIC: Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica

PROBEX: Programa de Bolsas de Extensão

TNT: Tipo de material classificado como um não tecido. É produzido a partir de fibras desorientadas que são aglomeradas e fixadas, não passando pelos processos têxteis mais comuns que são fiação, tecelagem e malharia.

PET: Polietileno tereftalato

EVA: Etil Vinil Acetato

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Roteiro de observação da percepção ecológica das cores	26
Quadro 2: Jogos utilizados na pesquisa	27
Quadro 3: Forma de análise	31

ARTIGO 1

Quadro 1: Roteiro de observação da percepção ecológica das cores	41
Quadro 2: Jogos utilizados na pesquisa	41
Quadro 3: Forma de análise	43
Quadro 4: Quadro sintético analítico	44
Quadro 5: Quadro das movimentações	53

ARTIGO 2

Quadro 1: Roteiro de observação da percepção ecológica das cores	66
Quadro 2: Jogos utilizados na pesquisa	66
Quadro 3: Quadro sintético analítico	70

LISTA DE FOTOS

Foto 1: Ocasão 1 Alunos explorando o ambiente	47
Foto 2: Ocasão 1 passeio pela escola	48
Foto 3: Alunos na ocasião Toca - alto cor	50

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
1.1	Problema.....	14
2	OBJETIVO.....	14
3	REFERENCIAL TEÓRICO.....	15
3.1	Abordagens teóricas da percepção ecológica até a teoria de James Gibson.....	15
3.2	O jogo tradicional no ensino infantil.....	18
3.3	Implicações da Pedagogia da Corporeidade para a educação infantil.....	19
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	24
4.1	Caracterização da pesquisa.....	24
4.2	Sujeitos da pesquisa.....	24
4.3	Instrumentos e procedimentos para coleta de dados.....	24
4.4	Procedimentos de análise dos dados.....	30
5	RESULTADOS.....	33
5.1	ARTIGO 1.....	34
5.2	ARTIGO 2.....	60
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
7	REFERÊNCIAS.....	81
	APÊNDICES.....	86
	ANEXOS.....	88

1 INTRODUÇÃO

Iniciamos essa pesquisa com um antigo desafio, dentre outros, uma educação que leve em conta os sentidos. Isso significa dizer, assim como defende Freire (1991), que é preciso mudar nossa crença nas divisões corpo-mente, na superioridade do espírito sobre o corpo, do inteligível sobre o sensível. Entretanto, ainda temos uma tradição hegemônica do conhecimento lógico-matemático e linguístico, baseado nos domínios da razão. Essas posturas racionalistas, de valorização do pensamento em detrimento do corpo, mostram-se em todas as modalidades educacionais. Este problema aparece de modo especial na educação infantil em que se deve lembrar que a concepção de infância, na perspectiva de Sarmiento (1997), varia entre sociedades, culturas e comunidades, assim como há diferenças individuais de classes sociais, etnias, gêneros, culturas e espaços geográficos de residência.

Assim, encontramos uma multiplicidade de infâncias, constituídas como sujeitos de direitos, e de participação ativa na sociedade. Internacionalmente, as iniciativas da UNESCO (2001) impulsionaram um novo olhar para a infância na escola. A primeira meta a ser cumprida, na pauta do encontro da Coreia, em 2015, foi: “expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem”. No caso do Brasil, apesar de existirem muitas diferenças, devido às grandes dimensões territoriais, às dificuldades de acesso e de permanência na escola – decorrentes, também, dos problemas sanitários, econômicos, sociais, além do trabalho infantil (UNICEF, 2009) – temos desafios semelhantes, que segregam nossas crianças e provocam a proliferação do ciclo de pobreza, o que requer esforços dos governos federal, estaduais, municipais, assim como de toda a sociedade civil organizada. Com isso, a educação infantil passou a ser considerada modalidade indispensável para promover o desenvolvimento da infância, que inclui crianças de zero a cinco anos de idade nas creches e nas pré-escolas brasileiras.

A presente pesquisa traz reflexões sobre o desafio da educação física em desenvolver um processo de ensino – aprendizagem que valorize os sentidos a partir do jogo na educação infantil, tomando como princípio norteador a teoria ecológica de James Gibson (1986), criando situações em que agente e ambiente estejam conectados. Nessa perspectiva, acreditamos que a escola deva oferecer

possibilidades de interações, percepções que conduzam para a formação integral da criança, pois, como salienta Freire (2009), as habilidades motoras precisam ser desenvolvidas, mas devem estar claras quais as consequências disso do ponto de vista cognitivo, social e afetivo. É preciso, portanto, “saber ver, ouvir, cheirar, saborear e tocar, o que equivale a dizer que os sentidos devem ser educados tanto quanto o pensamento lógico ou moral” (FREIRE, 2003, p. 126).

Nesse sentido somos desafiados a brincar, e a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social (BROUGÈRE, 1997). Compreendem as formas, o vocabulário típico, as regras e o seu momento de enunciá-las, as habilidades específicas requeridas para cada brinquedo, os tipos de interações condizentes etc. Como apontaram Opie e Opie (1976): nos jogos tradicionais de rua as crianças se engajam em regras testadas por séculos, que são passadas de criança para criança sem nenhuma referência à escrita, parlamento ou a alguma propriedade adulta. Tendo a compreensão de que o jogo é um fenômeno social que está em constante evolução, marcam uma comunidade, prolongam uma determinada cultura e, apesar de não ter tanta notoriedade quando posto em competição com a indústria do brinquedo, este se constitui “um patrimônio cultural, o espelho da sociedade que lhes coloca em cena” (PARLEBAS, 2013).

Essa busca pela valorização dos sentidos, a fim de proporcionar possibilidades de movimentação criadas pelas crianças no jogo, encontrou na teoria ecológica de James Gibson (1904-1979), autor da Psicologia dinâmica estruturadora da percepção-ação, pois, assim como Gibson, acreditamos que a percepção não é vista como um estado mental isolado do mundo físico, ela é resultante da interação direta entre agente e ambiente. Gibson (1986) concebe o mundo como um espaço rico de informação, e os (as) percebedores (as) como ativos (as) no processo de percepção do mundo, diferentemente das abordagens representacionistas nas quais eram apoiadas em uma concepção cognitivista e construtivista em que o processamento da informação seria de cima para baixo (*top down*), ou seja, o significado do mundo surge dentro do agente, apoiado em suas interações com o ambiente, resultando em uma percepção significativa (CHEMERO, 2003). Para Gibson (1986), a percepção não depende de inferências e encontra-se na interação direta entre agente e ambiente, não necessitando de associações ou mediações.

A psicologia de James Gibson (1986) tem guiado direta ou indiretamente estudos contemporâneos, de artigos científicos a dissertações de mestrado e teses

de doutorado sobre o estatuto ontológico da informação que ressaltam a estreita correlação entre informação e ação dos seres vivos em geral. Neste intuito, os estudiosos da abordagem ecológica da percepção-ação sugerem o conceito de informação ecológica presente no ambiente, que oferece aos diferentes organismos distintas possibilidades de ação: compreendemos assim que a cada instante o ambiente atua de maneira intensa e forte e o agente interage ativamente através de suas percepções, expressando possibilidades de ação disponíveis que emergem dessa interação agente-ambiente, constituindo o que Gibson (1986) denominou *affordances*. A percepção, na perspectiva gibsoniana, não se encontra no cérebro, ela é ecológica; sendo assim, concebe uma interação de reciprocidade entre o agente e o ambiente.

Dessa forma, com o intuito de aumentar essa percepção das informações oferecidas pelo ambiente escolar e conseqüentemente aumentar as possibilidades de ação no jogo pela criança, procuramos nesta pesquisa enfatizar as cores nos jogos propostos nas aulas de educação física, pois acreditamos que a cor, para videntes, é uma característica que impregna todo o ambiente, não somente especificando um atributo ou qualidade de superfícies e objetos, mas provocando profundos efeitos estéticos e emocionais, dominando grande parte do ambiente visual. A cor chama a atenção, realça o ambiente e o mais importante, fornece informações (SHIFFMAN, 2005). Procuramos assim aguçar essa interação entre o agente (criança) e o ambiente (escola), possibilitando mais ações através da cor à criança, facilitando a percepção-ação ao jogar.

A partir da Pedagogia da Corporeidade – PC (GOMES-DA-SILVA, 2017), uma proposta pedagógica para a Educação física que propõe o jogo ou situação lúdica, como espaço-tempo propício para aprender a se relacionar com o entorno como horizonte de significação. A Pedagogia da Corporeidade é uma teoria metodológica para a educação física, que compreende as situações de movimento como possibilidade para a experiência do brincar em suas dimensões artística, educativa e terapêutica, objetivando favorecer a reconfiguração existencial para um modo de viver mais criativo.

Sendo assim, a PC tem como “espaço de fundação” o brincar, e nesse espaço tem-se o jogo semiotizado ou refletido, realizando possibilidades, escolhas, antecipações, cognições, recordando seus significados. Além disso, tem como “espaço de expansão” o sentido do Ser, em que as experiências vividas no jogo

propiciam a configuração da corporeidade no sentido de uma abertura ao imaginativo e criativo. Assim, a partir da Semiose, que é a sua base, a PC estabelecem em suas pesquisas e intervenções docentes continuidades entre educação e saúde, indivíduo e sociedade, natureza e cultura, objetividade e subjetividade, cognição e afeto, espiritualidade e ciência, política e estética, superando outras tantas dicotomias (GOMES-DA-SILVA, 2017, p.26).

Norteamos esta pesquisa pelo programa de jogos sensoriais para educação infantil (PROJSEI), proposta desenvolvida pela PC, que está voltado para o ensino e a aprendizagem da Pedagogia da Corporeidade na educação infantil, um programa cujo objetivo é de desenvolver pesquisas que contribuam para o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem com crianças, a fim de expandir suas experiências sensoriais, tendo a percepção como núcleo da aprendizagem. De acordo com a pesquisa documental desenvolvida por França (2016), em que foram catalogadas pesquisas desenvolvidas entre 2008 e 2015 referentes ao PROJSEI podem observar que esse programa, há vários anos, vem desenvolvendo projetos do PIBIC, do PROLICEN, do PIVIC e do PROBEX, aplicando a teoria da Pedagogia da Corporeidade no âmbito da percepção, no contexto da Educação Infantil, pontuando importantes avanços na formação de professores sensíveis à temática ecológica, como também oportunizam as crianças participantes uma expansão da capacidade sensorial e percepto-motora.

Para Santos Soares (2015), o PROJSEI tem como iniciativa contribuir para a educação física, e de modo geral, a educação na infância. Com o enfoque na percepção-ação a ser tratada nas aulas de educação física infantil, pretendemos responder a seguinte problematização: como a percepção ecológica das cores afeta as possibilidades de ação no jogo? Com isso objetivamos analisar como a percepção ecológica das cores na afeta a percepção-ação no jogo, para identificar as possibilidades de ação no jogo, a fim de analisar as movimentações criadas através da percepção ecológica das cores, favorecendo novas possibilidades de ação, affordances.

1.1 PROBLEMA

Como a percepção ecológica das cores afeta as possibilidades de percepção-ação no jogo?

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Analisar como a percepção ecológica das cores afeta a percepção - ação no jogo.

2.2 Objetivos específicos

- a) Identificar as possibilidades de ação no jogo;
- b) Analisar as possibilidades de ação no jogo por meio da percepção ecológica das cores.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Abordagens teóricas da percepção ecológica até a teoria de James Gibson

Desde a antiguidade, os filósofos têm indagado como adquirimos o conhecimento do mundo externo e conseguimos perceber algo que está fora de nós. Aristóteles (384-322 a.C) foi um importante filósofo grego a postular o cuidado na observação e na descrição da natureza, acreditando que todo conhecimento do mundo exterior é obtido através da experiência fornecida pelos sentidos, contribuindo com a formulação da básica divisão dos cinco sentidos em visão, audição, paladar, olfato e tato.

De acordo com Schiffman (2005, p. 2), “a percepção envolve organização, interpretação e atribuição de sentido àquilo que os órgãos sensoriais processam inicialmente”. A percepção é tida como um campo vasto de investigação; por isso se utiliza, desde os tempos remotos, de uma variedade de abordagens. Apresentaremos algumas que influenciou de alguma forma o pensamento intelectual humano acerca do tema, ressaltando que nenhuma abordagem é exclusiva e todas fornecem informações relevantes e complementares. De acordo com Hagen (1980), existem três grandes escolas que tratam da teoria da percepção: a dos gestaltistas, a dos construtivistas e a dos gibsonianos.

Para os gestaltistas, “percepcionar é *atribuir sentido* a uma realidade externa inacessível e caótica” (SANTOS; MESQUITA, 1991, p. 157). A percepção, nesse sentido, é uma relação entre os estímulos, que podem produzir elementos simples e individuais. Essa abordagem salienta que percebemos o ambiente segundo suas propriedades inerentemente organizacionais e relacionais e tendemos a perceber formas significativas, conexas e holísticas (SCHIFFMAN, 2005).

Para os construtivistas, “percepcionar é *interpretar* uma realidade externa, inacessível e caótica” (SANTOS; MESQUITA, 1991, p. 157). Consistiria em acrescentar significado por meio da correlação ou associação ao estímulo visual: para isso, utilizaria a inferência probabilística. Os perceptos seriam formados de sensações elementares e imodificáveis (SANTAELLA, 2004a). A abordagem construtivista enfatiza o papel ativo do observador no processo perceptivo, ideia trazida da tradição empirista. Propõe que percebemos a todo o momento é uma construção mental, baseada em nossas estratégias cognitivas, em experiências

passadas (SCHIFFMAN, 2005). Nessa abordagem acredita-se que o processamento da informação vem de cima para baixo (top-down): sendo a fonte de informação do contexto considerada relevante e relacionada à experiência adquirida, assim o conhecimento era “construído”. A percepção e a inteligência são consideradas como processos interativos, havendo uma ação mediadora entre o mundo físico e a percepção deste, construindo percepções baseadas na interpretação da informação fornecida pelo ambiente.

A Teoria da Psicologia Ecológica de Gibson constitui-se como um referencial fundamental para a compreensão sobre como vemos o ambiente que nos rodeia, como nos situamos em nosso ambiente e qual a relação do animal com o ambiente. Segundo Schiffman (2005), nessa abordagem os estímulos no ambiente, as informações fornecidas nas imagens visuais contêm todos os dados necessários para perceber diretamente o mundo físico, sendo desnecessários processamento ou construção de informações. De acordo com Gibson (1986), a capacidade de perceber depende dos órgãos responsáveis pelos sentidos, com os quais descobrimos o mundo: assim, a percepção não seria algo construído pelo cérebro a partir de uma somatória de sensações. Os órgãos sensoriais exteroceptores (olho, ouvido, pele, nariz, boca) obtêm as informações do ambiente, assim como os proprioceptores (músculos, juntas e ouvido interno) e os interoceptores (terminações nervosas nos órgãos viscerais), como afirma Santaella (2004). Para Gibson (1986), à medida que um observador se desloca pelo ambiente, ele recolhe diretamente a informação necessária para uma percepção eficaz e adaptativa, por isso a abordagem tem esse caráter direto de entendimento; assim como é uma teoria ecológica, pois concentra essa adaptação existente entre o organismo percebedor e o seu ambiente físico, pois como afirma Caminha (2016) perceber não se reduz a um ato representativo, mas relação com o que aparece de maneira presencial.

Na concepção ecológica, podemos verificar o quanto podemos conceber um percebedor ativo e um ambiente gerador de informação. Gibson (1986) diferentemente da tese representacionista, que defende a ideia de ser a percepção mediada por representações mentais, acredita que a percepção é direta e o ambiente oferece informação ao percebedor, existindo uma ressonância entre o ambiente e o percebedor; afirmando isso, significa dizer que não é mediada por imagens da retina ou imagens mentais, os percebedores não são recipientes passivos de informação, mas ativos e intencionais (CARELLO; MICHAELS, 1981).

Nesse sentido, o ambiente é percebido como *affordances* (SANTAELLA, 2012, p.57), complementaridade do animal e do meio ambiente. Os *affordances* do ambiente são o que ele oferece ao animal, o que ele provê ou fornece. Para Gibson (1986) existe uma reciprocidade sistêmica que o animal estabelece com o ambiente e é capaz de captar informações significativas necessárias para manter a vida. No ato de perceber as imagens, não são captadas as propriedades do ambiente, mas quais as suas possibilidades de ação, de acordo com Jorge (2011). A percepção, portanto, possibilitaria a identificação de *affordances* e assim o percebedor teria habilidade (ability) para selecionar ações que promoveriam a possibilidade do alcance de suas metas. A percepção, na perspectiva gibsoniana, não se encontra no cérebro ou na mente, ela é ecológica; sendo assim, concebe uma interação de reciprocidade entre o agente e o ambiente.

Nos estudos da percepção, o de tipo visual tem sido observado com mais evidência. De acordo com Gavriysky (1969), o homem vidente experimenta, aproximadamente, 85% de sua informação, em forma visual: neste sentido, a visão nos dá um conhecimento sobre o meio interno e externo, com plena exclusividade, por exemplo, da percepção relacionada à luminosidade da cor, do espaço, da distância, da profundidade, do tamanho, da forma e de movimento. James J. Gibson desenvolveu um modelo teórico da visão, considerando que há percepção visual suficiente em ambientes normais para proporcionar uma percepção verdadeira (percepção apurada do mundo). As impressões que o indivíduo consegue obter sobre o ambiente são dadas por seus sentidos, tendo o conhecimento de que quanto mais experiências vivenciar, maior será a apreensão de informações provenientes do meio pela percepção.

Dessa forma, ao enfatizarmos os jogos nas aulas de educação física, aguçamos essa interação entre o agente (criança) e o ambiente (escola), possibilitando ações à criança, que, por sua vez, receberá mais informações visuais no intuito de obter sucesso na tomada de decisão que fará no jogo, a fim de facilitar a percepção-ação vivida ao jogar.

3.2 O jogo tradicional no ensino infantil

Marin e Ribas (2013) definiram que o jogo tradicional é uma das manifestações culturais que compõe a identidade sociocultural de um povo e está intimamente ligado com as condições materiais de existência. O jogo tradicional não tem marca industrializada, não tem propaganda audiovisual, não possui chancela de alguma federação esportiva nem é praticado pela imposição de um adulto, ele faz parte da cultura infantil, em que as crianças aprendem umas com as outras. O jogo é um mediador dos códigos sociais, que possibilita ao sujeito usufruir criativamente de suas forças inconscientes, é toda atividade em que sujeito e circunvizinhança estabelecem uma organização de troca, produzindo uma espécie de prazer, na qual há uma combinação criativa de elementos culturais e psíquicos (GOMES-DA-SILVA, 2005). O jogo expressa os seres culturais que somos e as diferentes relações que desenvolvemos na sociedade, sejam elas com a natureza, em grupos sociais ou com objetos.

A utilização de jogos possibilita o gosto do educando pela aprendizagem. A prática explora a maior parte dos sentidos sensoriais, tornando maior essa porta de entrada do mundo exterior, facilitando a interpretação do cérebro no processo cognitivo. Os jogos e as atividades práticas podem ser encarados como simples brincadeiras pelas crianças; mas, no ensino, possuem uma proporção muito maior: levam a uma percepção cognitiva, transformando o concreto em abstrato. As crianças assimilam a cultura do meio em que vivem por meio de jogos e brincadeiras. Durante todo o tempo de desenvolvimento infantil, o lúdico está presente. A partir de uma atividade lúdica, além de sentir prazer e ter diversão, a criança desenvolve habilidades motoras e intelectuais (TAFNER; FISCHER, 2004).

O jogo tradicional, além produzir conhecimento para os seres em uma dada sociedade, expressando as habilidades motoras e cognitivas, atua de uma maneira muito mais rica no universo em que está inserido, pois, por existir desde um longo tempo e estar presente na cultura de uma região, um povo, assume características a partir do contexto e das relações sociais estabelecidas; dessa maneira, representa o passado e o presente (MARIN; STEIN, 2015). Acreditamos que o jogo tradicional permite perceber como agem as estruturas tempo – espaço e a informação ambiental que a criança deverá inferir para ter sucesso na tomada de decisão no jogo, no intuito de facilitar a ampliação dos processos perceptivos e a interação

destes processos com os estímulos e sensações vividas ao jogar um jogo tradicional. Entendemos que todo jogo desperta nosso repertório sensorial; a criança, ao brincar, experimenta, constrói regras, cria e recria o mundo que a cerca em cada brincadeira, sendo o brincar uma forma de linguagem dotado de comunicação.

Os jogos tradicionais constituem situações lúdicas de movimento, transmitidas de geração a geração, por meio da tradição oral/vivencial, sem um controle institucional, com flexibilização das regras, afirmando uma identidade cultural, porque mantêm vínculo com uma memória coletiva, marcada por traços históricos, ambientais e míticos (MARIN; STEIN, 2015). Os jogos tradicionais estão relacionados às diferentes classes sociais que os interpretam, deles se apropriam e lhes atribuem sentidos: assim, percebemos a influência da percepção no jogo, transformando as relações sociais, proporcionando experiências trocadas entre aqueles que jogam. Entendemos o jogo como uma prática de linguagem que pode resultar em inúmeras interações, ações, condutas e em uma compreensão mais aprofundada dele. O uso de jogos nas aulas de Educação Física no ensino infantil pode enveredar por um caminho de múltiplas interações associadas ao desenvolvimento das capacidades sensoriais, aderindo a uma nova linguagem do movimento humano. Gomes-da-Silva (2011, p.89) assevera que, “continuamente, no mover-se, formam-se novos nós de significação, novas aprendizagens, reorganizações do esquema-corporal”. Com isso, geram-se estratégias, combinações, gestos, movimentações, tomadas de decisão, acreditando ser na experiência do brincar que a criança é educada, pois o jogo é educativo porque dá destino às emoções; ao jogar, o sujeito realiza uma tradução do vivido, retomando registros afetivos e dando-lhes representação (GOMES-DA-SILVA, 2015).

3.3 Implicações da Pedagogia da Corporeidade para a educação infantil

A Pedagogia da Corporeidade (GOMES-DA-SILVA, 2014; 2015) compreende as situações de movimento como o objeto de ensino da Educação Física e pivô da aprendizagem escolar, esportiva, de lazer e de promoção da saúde. O centro do processo e organização do ensino, nessa concepção, não está nos aprendizes fazendo suas experimentações motoras, nem nos professores tratando do conhecimento da Educação Física na escola: ginásticas, programas de treinos

(funcionais, resistidos, desportivos), danças, esportes, atividades recreativas ou de lazer, práticas coreográficas e/ou circenses, exercícios terapêuticos, lutas, brincadeiras populares e tantas outras manifestações do jogo. Antes está no encontro da intencionalidade pedagógica do professor, do interesse do aprendiz e da disponibilidade do ambiente (físico e social). Como comenta GOMES-DA-SILVA (2014 p. 121):

Nessa perspectiva pedagógica da PC, o processo ensino-aprendizagem é complexo, envolve o encontro de três agentes (educador, educando e ambiente), trabalha com a situação emergida deste encontro (zona de corporeidade) e atenta aos efeitos produzidos na ambientação, seja das adaptações cognitivo-motoras e transformações subjetivas. A compreensão é ecológica e ontológica, porque as situações de movimento são tratadas como modos de ser interagindo com o mundo, aprendendo a estar vivo numa relação vital, portanto, expansiva e criativa.

A Pedagogia da Corporeidade refere-se ao movimento humano dotado de comunicação, o movimento é sempre da pessoa inserida no ambiente em que se encontra. É assim que nos configuramos com o mundo (GOMES-DA-SILVA, 2012). A corporeidade é, portanto, um “enraizamento existencial da movimentação com o entorno, como a maneira humana de habitar o tempo e o espaço circunstancial. Compreende a tendência dos gestos do ser no mundo, a maneira habitual de nos movermos no entorno” (GOMES-DA-SILVA, 2014a, p.17). A Pedagogia da Corporeidade, assim, investiga a unidade tensional corpo-mente-circunstância, toma a experiência vivida percursora para o conhecimento do mundo e para o autoconhecimento, demarcando como a tarefa educativa primordial.

A PC dessa forma pode trabalhar com diversos públicos e em diferentes ambientes, com o intuito de facilitar o conhecimento do mundo e de si mesmo, a partir das experiências vividas, pois a prioridade não está centrada no domínio crítico dos conteúdos, mas em estabelecer uma relação entre o conhecido e os estados de consciência dos conhecentes (GOMES-DA-SILVA, 2017).

Decorrente desta compreensão propõe que o ensino abranja as funções poéticas, científicas e simbólicas, pois na função poética realiza a abertura do ser ao mundo conhecido, fazendo uso da imaginação; então, buscando um nível de aprofundamento, o ensino chega à função científica, em que temas como ciências e tecnologias, as artes, a política serão tratados com rigor, dedicação e determinação; por fim, o ensino tem a função simbólica, responsável pela interiorização do

conhecido, pela acomodação e representação do aprendido, relacionando-se com o autoconhecimento (GOMES-DA-SILVA, 2017).

A Pedagogia da Corporeidade (PC) escolhe o jogo como uma situação de movimento educativo privilegiado, durante o qual o aprendiz se movimenta em interação com o mundo, e sua corporeidade é diretamente modelada pela interação que se dá quando se relaciona com os participantes, os objetos e o entorno; ou seja, o jogo não pode acontecer sem a presença do outro e, por isso, a “corporeidade refere-se ao modo do homem existir no mundo comunicando-se com ele” (GOMES-DA-SILVA, 2014, p.17). As experiências vividas são compartilhadas entre os jogadores, fazendo com que tenham sentido e contemplem a quem joga multiplicações de signos de ações. A metodologia da Pedagogia da Corporeidade é justamente a construção de um processo de ensino-aprendizagem em que o sujeito envolvido vivencia situações de movimentação, “como produtor de significados, como falante, como aquele que atribui sentido ao que faz, seja nas falas, nos movimentos e na obra realizada” (GOMES-DA-SILVA, 2014b, p.4).

Segundo Gomes-da-Silva (2014b), é possível pensar a corporeidade em termos pedagógicos, no sentido de proporcionar no processo educativo vivências, situações contextuais significativas para que os sujeitos da aprendizagem possam elaborar novas configurações existenciais, mantendo o senso de si mesmo. O objeto da PC é a aula, tendo o aprender como foco. Nesse processo de aprender, o (a) educador (a), a partir de sua mediação, possibilita o avançar, expandir e o crescer.

Nesse sentido, elegemos o jogo como elemento de análise, sendo instrumento necessário para possibilitar uma hermenêutica da corporeidade. Tomamos o jogo sensorial como situação de movimento, que faz exigências motoras, como também provoca subjetividade, exigindo do (a) jogador (a) mudanças de comportamento a partir do que é percebido. Segundo França (2016), a partir da leitura desta teoria que orienta o Programa Jogos Sensoriais para a Educação Infantil (PROJSEI), verifica-se que o ser humano é concebido em sua totalidade complexa, não sendo possível dissociar corpo e mente cognição, afetividade e motricidade.

O educando, jogando, se insere num processo de semiotização, e ao agir no ambiente, está semiotizando o espaço, identificando os signos do ambiente, pois, “ao decodificarmos o ambiente, tomarmos decisões e ações motoras, também estamos experimentando uma integração ao meio, evidentemente desde que se

estivermos atentos. Pertence ao professor esse papel de provocar o conhecimento do mundo e o autoconhecimento” (GOMES-DA-SILVA, 2014. p.28). Isso acontece, pois, à medida que conhecemos o mundo, ele também nos conhece, e da mesma forma que o nosso estar no mundo influencia o entorno, também somos influenciados por ele. Esse processo de semiotização do espaço pode ser entendida pela teoria ecológica de Gibson (1986), em que a percepção é tida como uma captação ativa de informação que especifica as possibilidades ao agente, ou seja, a percepção não é passiva ela enaltece as possibilidades de ação presentes no ambiente.

O processo de ensino-aprendizagem envolve a atuação de três agentes: o professor, o aluno e o ambiente, que precisam formar uma unidade em que haja harmonia, visto que, quando há ausência em um deles, todo o processo é prejudicado. Por isso, a PC considera que não depende apenas do professor, com seus conhecimentos e capacidade, trabalhar na realização de uma ação mediadora: assim, a concepção de “mediação” na PC não se restringe ao educador, mas a todo o ambiente gerado pela situação de movimento, denominada de zona de corporeidade. Assim, o trabalho pedagógico estará voltado para uma situação surgida desse encontro e atenta aos efeitos produzidos nessa ambientação, no âmbito de adaptações cognitivo-motoras e de transformações subjetivas (GOMES-DA-SILVA, 2015; 2011).

A PC, como sugere GOMES-DA-SILVA (2016, p.10), sugere ao professor de educação física uma proposta de sistema de percepção-ação, em que o jogador percebe o outro e se percebe, se conhece e conhece o outro no jogo: tem-se isso como o norteador central dessa área de conhecimento, de modo que essas experiências vividas pelos educandos resultem em experiências significativas, capazes de realizar configurações existenciais, pois a corporeidade é essa configuração de trocas de relações entre o entorno sociocultural e ambiental.

A escola é um ambiente propício para obter conhecimento em relação aos processos cognitivos (percepção, atenção, tomada de decisão, resolução de problemas), especialmente nas aulas de educação física, por ser um espaço de possibilitar o aperfeiçoamento dos sentidos. Freire (2009) afirma que, como o conteúdo de aprendizagem da aula de educação física é o jogo, o brinquedo ou a brincadeira, ela proporciona uma liberdade de movimentos numa atmosfera de diversão. O jogo, para a Pedagogia da Corporeidade é um espaço em que acontece

toda situação de movimento, inclusive o da percepção, em que o ser que joga obtém a informação e percebe as possibilidades do jogo, as qualidades e fragilidades do adversário, percebendo então os *affordances*, como cita GIBSON (1977).

Por isso acreditamos evidenciar muitas contribuições, utilizando os jogos voltados à percepção visual nas aulas de Educação Física, na intenção de priorizar os sentidos com a perspectiva de integrar a vivência corporal que as crianças possuem com a diversidade multicultural que o jogo proporciona, atendendo às necessidades das habilidades perceptivas a fim de favorecer a promoção da aprendizagem, expandindo a capacidade perceptiva das crianças através do jogo, para que elas mobilizem seus sistemas de atenção e melhor configurem a comunicação consigo e com os outros assim como na relação com o meio.

Compreendemos, portanto, que é na experiência de brincar que somos formados e transformados, somos "sendo", como diz GOMES-DA-SILVA (2016, p.41), e o jogo tradicional, como manifestação cultural, movimenta muito mais com o ser brincante, pois acreditamos que, devido à riqueza de possibilidades que ele proporciona, trará uma comunicação perceptiva mais rica; assim, poderemos alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Caracterização da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois seguindo as orientações de Flick (2009), a escolha por este tipo de pesquisa dá-se pelo fato de trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser mensurados à operacionalização de variáveis; do tipo pesquisa participante, por levantar dados e interagir com os sujeitos da pesquisa, ao acompanhá-los em todos os momentos das atividades planejadas, com abordagem analítica dos dados.

4.2 Sujeitos da pesquisa

As aulas aconteceram na escola de educação básica da Universidade Federal da Paraíba localizada no Campus Universitário I, no bairro Castelo Branco, na cidade de João Pessoa-PB. É vinculada ao Centro de Educação (CE) e atende ao público de filhos de servidores ativos da UFPB, filhos de alunos regularmente matriculados na Universidade e comunidade local (dos bairros circunvizinhos), sendo destinada ao atendimento da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Os sujeitos participantes da pesquisa foram 30 crianças de quatro e cinco anos distribuídas em duas turmas do ensino infantil IV manhã e tarde.

4.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Esta pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do CCS/UFPB CAAE: 67186417.9.0000.5188 (protocolo nº0190/17).

Para melhor organizar o trabalho pedagógico, nossa proposta de intervenção na escola seguiu as seguintes etapas:

1º Etapa: “Apresentação” - Inicialmente, o projeto de pesquisa foi apresentado à coordenação pedagógica e às professoras das turmas, para que pudessem ter acesso ao cronograma de aulas e à documentação (Termo de anuência e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

2º Etapa: “Avaliação” - Nesse momento, observamos as crianças nas situações de movimento, quais jogos elas brincavam, quais os espaços da escola que elas mais utilizavam. Para Gibson (1986), perceber o mundo é coperceber a si próprio. A detecção de informações é um processo ativo, em que indivíduos exploram continuamente o ambiente, e partes variadas do corpo estão diretamente relacionadas à captação de informações. De acordo com Gomes-da-Silva (2017), o aguçamento visual é a percepção que mais utilizamos nas aulas de educação estratégias de ocupação e invasão do espaço, até os jogos de pontaria, do tipo “tiro ao alvo”, nos quais os jogadores necessitam divisar seus alvos para o jogo acontecer.

A categoria analítica foi elaborada a partir da categoria operacional, inspirada nas categorias de Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Na análise de conteúdo do tipo categorial por temática, são utilizados dois grupos de categorias: as analíticas e as empíricas. Sobre estes dois grupos explica Minayo (1999, p.94) que as analíticas “são aquelas que retêm historicamente as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais”. Já as empíricas “são aquelas construídas com finalidade operacional, visando ao trabalho de campo”. Assim, a partir da nossa temática de investigação, “Percepção ecológica das cores” foi delimitada como categoria analítica. Já no campo empírico, foi delimitada “*Affordances*” e as unidades de contexto: a ocasião, o organismo, o ambiente e a mutualidade entre o organismo e o ambiente. De acordo com Bardin (2011) e Souza Junior, Melo e Santiago (2010), entendemos que as unidades de contexto contribuem para a compreensão das unidades de registro, que são categorias usadas para complementar uma a outra formando um sentido. Já a unidade de registro “é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando à categorização e a contagem frequencial”. (BARDIN, 2011, p.134). A partir disso foi elaborado o roteiro de observação que norteou a pesquisa, elencado a seguir:

Quadro 1: Roteiro de observação da percepção ecológica das cores

CATEGORIA ANALÍTICA	CATEGORIA EMPÍRICA	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO I	UNIDADES DE REGISTRO II
Percepção Ecológica das cores	"Affordances"	A ocasião O organismo O ambiente A mutualidade entre o organismo e o ambiente	a) Identificar as possibilidades de ação no jogo; b) Analisar as possibilidades de ação no jogo através da percepção ecológica das cores.	Como foi o favorecimento das movimentações existentes ao longo das fases de reconhecimento, intervenção I e II? A partir da percepção ecológica das cores quais possibilidades surgiram no jogo?

Fonte: A autora.

3º Etapa: "Conversação"- A fim de conhecermos a rotina das crianças na escola, assim como saber da percepção que as crianças possuíam quanto ao ambiente e as cores, elaboramos um roteiro de entrevista semiestruturada em que, a partir de um passeio pelas dependências da escola, com o auxílio de uma filmadora portátil para o devido registro, íamos entrevistando as crianças, a cada parada, num determinando ambiente iam respondendo as perguntas solicitadas.

4º Etapa: "Realização" - Nesse período, o PROJSEI jogos visuais foi ministrado em doze aulas para cada turma, cada aula com uma hora de duração em um período de dois meses. Nelas utilizamos os jogos em que favorecem a percepção ecológica das cores e os affordances durante as aulas. Os jogos foram inspirados de acordo com a *Oficina de Brinquedos e Brincadeiras* proposta por Gomes-da-Silva (2013), que compõe o projeto de uma formação em ludicidade para o docente em educação física, a fim de facilitar o trabalho didático. A Oficina foi inicialmente desenvolvida em uma turma de graduação em didática da educação física da UFPB em 2008, sendo aplicada em diferentes contextos escolares e publicada em livro, organizada para construir brinquedos e sugerir brincadeiras. A oficina de brinquedos e brincadeiras é um programa didático da PC, cuja proposta é levar para a escola situações de movimento manipulativas e cooperativas, por intermédio da construção de brinquedos e experimentações de brincadeiras (GOMES-DA-SILVA, 2016a).

A opção por trabalhar com os jogos advém da compreensão de que segundo França e Gomes-da-Silva (2016) constituem situações lúdicas de movimento, transmitidas de geração a geração, por meio da tradição oral/vivencial, sem um controle institucional, com flexibilização das regras e afirmativo de uma identidade cultural, porque mantém vínculo com uma memória coletiva, marcada por traços históricos, ambientais e míticos.

Com a finalidade de apresentar os jogos utilizados na pesquisa, expomos no quadro a seguir os 12 jogos aplicados com suas respectivas descrições e habilidades percepto-motoras:

Quadro 2: Jogos utilizados na pesquisa

Nº	Nome dos jogos	Descrição dos jogos	Habilidades percepto-motoras
1	Passeio na escola	Nas dependências da escola movimentar-se pelo ambiente, observando as cores dos objetos e quando perguntar qual cor encontrou verbalizar a cor vista.	Percepção espacial, imaginação.
2	Seu Mestre mandou	Um participante escolhe uma cor e solicita que os outros participantes a encontrem nos objetos dispostos no ambiente, movimentando-se o mais rápido que puder.	Percepção espaço-temporal; agilidade.
3	Semáforo	Com cartões de cartolina verde, vermelho e amarelo ao sinal sonoro, observar qual cartão a professora levanta, caso for o cartão verde todos têm que correr por todo o ambiente, caso for o amarelo tem que caminhar devagar, caso for o vermelho todos têm que parar.	Percepção espaço-temporal; atenção aos comandos; agilidade; coordenação global.
4	História do arco-íris	Participantes livres pelo ambiente criam a história do arco – íris utilizando objetos e situações que veem, podendo adicionar movimentos à história.	Imaginação; percepção espaço-temporal.

5	História de chapeuzinho vermelho	Dispostos em uma roda, escutam a história de chapeuzinho vermelho trazida pela professora, então, com o auxílio de uma capa vermelha de TNT, os participantes são convidados a contar a história de chapeuzinho vermelho, cada um complementando a história da forma que achar melhor, podendo movimentar-se livremente, vestidos com a capa vermelha da chapeuzinho.	Imaginação; percepção espaço-temporal.
6	Coelho sai da toca	Bambolês de várias cores de numeração igual inicialmente ao de participantes sendo as 'tocas' distribuídas no chão. Os participantes têm que correr para as tocas com a cor escolhida pelo professor. No decorrer do jogo vão diminuindo as tocas e os participantes têm que movimentar-se rapidamente e acomodar-se dentro da toca de modo a não deixar nenhuma parte do seu corpo toque fora da toca.	Percepção espaço-temporal, equilíbrio dinâmico, atenção aos comandos, coordenação global.
7	Toca alto cor	Subir em objetos ou locais altos dispostos no ambiente em que acontece o jogo com a cor sugerida pelo professor o mais rápido que puder.	Percepção espaço-temporal e corporal atenção aos comandos; agilidade; velocidade.
8	Boliche de garrafas saturado	Colocar pinos de garrafas PET com uma cor e ir distribuindo em linha de acordo com a saturação dessa cor. De uma dada distância, cada integrante da equipe terá o direito de lançar a bola duas vezes, uma bola maior e outra menor, cada pino mais escuro derrubado valerá dois	Arremesso; Coordenação viso-manual; Percepção espacial; pontaria; tática na escolha dos pinos.

		pontos e o mais claro um ponto, a equipe que alcançar o maior número de pontos será a vencedora.	
9	Tapete colorido	Tapetes de EVA azuis, amarelos, verdes e vermelhos distribuídos pelo ambiente, o professor verbaliza uma cor e os participantes terão que movimentar-se e acomodar-se em algum tapete, o mais rápido possível.	Percepção espaço-corporal; atenção aos comandos; agilidade;
10	Alerta cor	Um participante com uma bola nas mãos terá que lançar a bola e verbalizar uma cor em que todos os participantes terão que movimentar-se para encontrar no ambiente em que acontece o jogo.	Coordenação; percepção viso-manual.
11	Acerte o alvo colorido	Arremessar as bolas coloridas no alvo feito com um arco com as cores azul claro, azul escuro e azul dessaturado (desbotado).	Arremesso; pontaria; percepção; coordenação.
12	Circuito das cores	Em duas filas, cada integrante participará de três estações: passar pelo túnel sem poder estar de pé, lançar bolas e acertar o alvo com a cor igual (bola e alvo) e encontrar uma forma de acomodar todos de sua respectiva fila em algum colchonete de espuma da cor verde, vence a equipe que cumprir o circuito primeiro.	Percepção espacial e corporal; coordenação viso-manual; arremesso; velocidade.

Fonte: Gomes-da-Silva, P.N. (org.). Oficina de brinquedos e brincadeiras, RJ: Vozes, 2013.

As aulas foram norteadas de acordo com a Aula Laboratório da Pedagogia da Corporeidade – ALPC (GOMES-DA-SILVA, 2015), pois “parte do princípio que a aula é uma lição significativa, resultante da experiência de interação, implicação e integração agente-ambiente” (p.123). A ALPC organiza as situações de movimento em três categorias: sentir, reagir e refletir, portanto, é estruturada nesses três

momentos. A ALPC demanda três modos de experiência: a primeiridade, a secundidade e a terceiridade, tendo como finalidade a experimentação, o conhecimento e o amor. A experimentação é a interação agente-ambiente regulada pela percepção; o conhecimento, no sentido de se envolver com o entorno; e o amor, como um envolvimento integral com a circunstância, com o mundo e com o outro, encarnando-o e simbolizando-o (GOMES-DA-SILVA, 2015).

As situações de movimento categorizadas em sentir, agir e refletir têm o objetivo de alcançar três efeitos cognitivos (encantar, singularizar e generalizar). Numa perspectiva semiótica, os três momentos da aula são modos de experiências: assim, o sentir (primeiridade), o reagir (secundidade) e o refletir (terceiridade) estão engendrados numa experiência de formação do ser brincante. Em outras palavras, primeiro sensibilizamos os participantes, despertando-lhes o interesse; segundo, proporcionamos vivências problematizadoras; terceiro, refletimos por intermédio de construções simbólicas e de verbalizações (GOMES-DA-SILVA, 2015). Partindo desse princípio, o jogo nas aulas de educação física é “semiotizado”, porque está orientado para favorecer e acompanhar a tríade dos efeitos semióticos: emocionais energéticos e lógicos denominados respectivamente de Socialização, Empoderamento e Significação. Na Socialização vivenciam-se situações de identificação no jogo, sejam sociais (regras e pertencimento cultural) ou ambientais (terreno, clima) e também relações consigo e com os outros; Empoderamento, devido a realizações no jogo de tomadas de decisões, fazem escolhas e recriam-se as regras; com isso ocorrendo a Significação, que é a produção de significados pelos jogadores em relação ao que é vivido (relação entre os objetos, as regras, as jogadas, ao campo de jogo) (GOMES-DA-SILVA, 2016).

4.4 Procedimentos de análise dos dados

Para analisar com mais precisão os resultados do PROJSEI jogos visuais com enfoque na percepção ecológica das cores, o roteiro de observação (quadro 1) serviu de instrumento para separarmos a pesquisa em três fases: Reconhecimento, Intervenção I e Intervenção II, desenvolvendo melhor a categoria empírica affordances, em que para ser formalizado de acordo com Shaw, Turvey e Mace (1982) necessita envolver quatro fatores: a ocasião (situações de movimento), o

ambiente (espaço escolar), o organismo (sujeito) e a mutualidade entre o organismo e o ambiente. Desta forma, desenvolvemos o quadro de análise a seguir:

Quadro 3:Forma de análise

Categoria Empírica	Fatores	Fase de Reconhecimento	Fase de Intervenção I	Fase de Intervenção II
Affordances	A ocasião	Situações de movimento		
	O ambiente			
	O organismo			
	Mutualidade entre o ambiente e o organismo	Possibilidades surgidas no jogo		

Fonte: A autora.

A ocasião é a situação de movimento propriamente dita, que não é programada, pois pode favorecer ou não novas possibilidades de ação, dependendo da relação entre o agente e o ambiente e a mutualidade entre eles, gerando *affordances*. De acordo com Gomes-da-Silva (2014), a situação de movimento, portanto, é analisada como Zona de Corporeidade, porque ela é a ambiência comunicativa e constitutiva do ser.

O ambiente, como já bem observado por Winnicott (2000), é onde a criança tem uma responsabilidade direta em sua constituição, consistindo em fazer com que ela seja direcionada a atividades construtivas e integrativas, em que possam se socializar e ser capazes de reconhecer o outro, não como um objeto, mas como uma pessoa como ela, que deve participar das atividades colaborando para um ambiente saudável. Numa ocasião (situação de movimento), perceber as qualidades dos adversários e do ambiente, a criança percebe as possibilidades de jogo, portanto, os *affordances*, com afirma Gibson (1977).

O organismo é o sujeito ecológico, perceptivo, que não depende de inferências e encontra-se numa relação direta com o ambiente, expressando possibilidades de ação disponíveis que emergem dessa relação direta. Gonzalez, Broens e Serzedello (2000) comentam que, se houver a preocupação em entender como e por que os organismos determinam os *affordances*, estaremos reunindo as marcas que caracterizam o processo de formação de diferentes identidades.

Mutualidade entre o ambiente e o organismo é a relação gerada pela própria movimentação comunicativa dos participantes como meio, na zona de corporeidade produzindo uma ambiência afetiva. De acordo com Gomes-da-Silva (2014) essa totalidade sentida independe do planejamento do professor, já ocorre formando um ambiente que poderá ser “suficientemente bom” ou desastroso. Por isso a ambientação nas aulas é de suma importância, organizando suas situações de movimento, para que haja semiotização e consequente subjetivação da aprendizagem desejada. Para Gomes-da-Silva (2014) ao tempo que conhecemos o meio, somos também conhecidos, pelos desdobramentos sensoriais e imaginários que essa experiência produz. De modo que, ao decodificarmos o ambiente, tomarmos decisões e ações motoras, também estamos experimentando uma integração ao meio, evidente que se estivermos atentos.

A análise consistiu na descrição desses fatores de acordo com a distribuição das aulas, que se deu em fases: a fase de reconhecimento, de intervenção I e intervenção II. A fase de reconhecimento, segundo Gomes-da-Silva (2016), é a fase de ter o contato com a cultura local, percebendo as necessidades dos aprendizes, para assim situar o programa curricular. Nessa fase preliminar de reconhecimento observamos as crianças no ambiente escolar, se este ambiente era bem explorado por elas e proporcionavam situações de movimento a fim de observar as possibilidades de percepção-ação, gerando affordances.

Após a fase de reconhecimento, a segunda etapa do projeto consistiu na fase de intervenção I, que segundo Gomes-da-Silva (2016) é o momento em que após definido o programa de jogos coloca o professor e os aprendizes em processo de adaptação, portanto de aprendizagem contínua. Nessa fase foram desenvolvidas aulas com jogos que favoreciam uma importante informação visual de cores no ambiente em que aconteciam as aulas no intuito de observar as possibilidades de ação, para assim compreender com uma maior sensibilidade o processo de movimentação no jogo ao longo das fases. Chegando na fase denominada intervenção II, aplicamos novamente alguns jogos utilizados na fase de intervenção I, sendo escolhidos os que observamos maior envolvimento e que mais favoreceram as movimentações.

5 RESULTADOS

Os resultados da pesquisa estão apresentados em dois artigos; o primeiro contempla a contribuição de um programa de jogos sensoriais a partir da percepção-ação nas aulas de Educação Física estruturadas pela Pedagogia da Corporeidade destinadas ao ensino infantil, verificando as situações de movimento que as crianças desenvolveram no jogo, as movimentações, constituindo informações importantes para que *affordances* aconteçam. O segundo artigo analisa as possibilidades de ação no jogo por meio da percepção ecológica das cores, possibilitando *affordances*.

5.1 ARTIGO 1

A PERCEPÇÃO-AÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA MOVIMENTAÇÃO DAS CRIANÇAS NOS JOGOS

Resumo: A teoria ecológica permite expressar possibilidades de ação, configurando uma compatibilidade entre a percepção-ação. O objetivo foi identificar as possibilidades de ação no jogo. Trata-se de uma pesquisa do tipo participante, com abordagem analítica dos dados. Participaram do estudo crianças de quatro e cinco anos, estudantes da educação infantil de duas turmas da escola de educação básica da Universidade Federal da Paraíba. Foi aplicado o Programa de Jogos Sensoriais (PROJSEI) com ênfase na visão, em doze aulas para cada turma, a partir da estrutura de aula-laboratório da Pedagogia da Corporeidade é uma teoria-metodológica para a educação física, que compreende as situações de movimento como possibilidade para a experiência do brincar em suas dimensões artística, educativa e terapêutica, objetivando favorecer a reconfiguração existencial para um modo de viver mais criativo. A aula foi organizada em três sessões (Sentir, Reagir e Refletir), numa ordem recíproca da emoção à ação e desta para a reflexão. Foram vivenciados jogos sensoriais com ênfase no sentido da visão, doze aulas, cada uma com uma hora de duração em um período de dois meses. Para análise dos dados utilizamos a categorização da análise de conteúdo e a discussão e análise a partir da teoria ecológica. Os jogos sensoriais escolhidos para serem trabalhados nesta pesquisa tiveram uma relação direta com as cores, pois percebemos que produzem no ser humano efeitos emocionais, dominando grande parte do ambiente visual, com isso analisamos nos jogos aplicados o favorecimento das possibilidades de movimentação no jogo, as possibilidades que surgiram entre o agente (criança) e o ambiente (escola), constituído por *affordances*. Percebemos que os alunos exploraram o ambiente utilizando os objetos disponíveis no espaço e criaram ações problematizadoras nas aulas.

Palavras-chave: Educação física; Percepção visual; Cores; Jogo; Corporeidade.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da educação infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nos últimos anos, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29 BRASIL,), tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade.

A Educação Física é um componente curricular obrigatório nas escolas de Educação Básica, de acordo com a LDB (Art.26, BRASIL, 1996/2013). Contudo,

embora as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB - BRASIL, 2013) considerem o “brincar” como componente de um dos princípios básicos como a estética e que “corpo, gestos e movimentos” constituem um dos “Campos de Experiência”, o ensino da Educação Física não é obrigatório nesse nível educacional.

Essa lacuna da obrigatoriedade da Educação Física na educação infantil desrespeita o que é recomendado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, ECA, 1990), em seu Art. 4º, que assegura “o direito à educação, ao esporte, ao lazer”, que é garantido pela instância familiar, da comunidade e da sociedade em geral.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil caracterizam a criança como um sujeito histórico e de direitos, que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta e formula sentidos sobre a natureza e sobre a sociedade, produzindo cultura (BNCC - BRASIL, 2016), evidenciando conhecer o modo da criança se relacionar com o mundo, utilizando recursos tais como a corporeidade, a linguagem e a emoção. É nessa faixa etária que as interações e as brincadeiras propiciam a aprendizagem para a criança, e para que esse momento seja assegurado, seis grandes direitos de aprendizagem devem ser garantidos às crianças na Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se. Assim, todos os objetivos de aprendizagem da Educação Física devem constituir em seus conteúdos esses princípios presentes.

Neste sentido, nos últimos anos, a Educação Física tem tido a preocupação em comprovar que a sua prática pedagógica na educação infantil pode contribuir para a leitura do mundo por parte das crianças. Pois como afirma Freire (2009), pelo menos até o 5º ano existe um rico e vasto mundo de cultura infantil repleto de movimentos, jogos, de fantasia quase sempre ignorada pelas instituições de ensino.

Percebendo que o movimento não acontece isoladamente, corpo e mente deve ser entendida como componentes que integram um único organismo. Toda ação tem uma intenção e cada ação humana deve sempre ser considerada não somente uma relação motora, mas também uma relação cognitiva, afetiva e social, buscando uma Educação Física em que não se objetive antecipar conteúdos visando preparar as crianças para o ingresso no ensino fundamental, ou apenas para serem atletas no futuro. Como salienta Freire (2009) as habilidades motoras

precisam ser desenvolvidas, mas devem estar claras quais as consequências disso do ponto de vista cognitivo, social e afetivo.

Observamos possibilidades de aprendizagem através do jogo tradicional, pois como afirma Marin e Ribas (2013), ele é uma manifestação cultural que compõe a identidade sociocultural dos povos e está intimamente ligada com as condições materiais de existência; e a percepção ecológica com enfoque visual integra a vivência corporal aos quais as crianças possuem, utilizando atividades harmonizadoras centradas na percepção, eixo central em nossa investigação, cuja base de referência é James Gibson (1904-1979), autor da Psicologia cuja abordagem ecológica da percepção norteia este estudo, no que toca à dinâmica estruturadora da percepção-ação.

Gibson (1986) foi um dos primeiros autores a formular uma proposta classificada dentro das teorias ecológicas, afirmando que todas as informações necessárias para tornar inteligível o meio ambiente visual já estão diretamente no *input visual*, considerando que não são necessários processos cognitivos superiores ou experiências prévias, não são necessários processos inteligentes para perceber, pois a inteligência é um processo sequencial à percepção.

Gibson (1986) concebe o mundo como um espaço rico de informação, e os (as) percebedores (as) como ativos (as) no processo de percepção do mundo, diferentemente das abordagens tradicionais, as quais eram apoiadas em uma concepção cognitivista e construtivista em que o processamento da informação seria de cima para baixo (*top down*). Gibson (1986) considera que o processamento vem de baixo para cima (*bottom-up*), significando que a fonte de informação proveniente do estímulo físico é influenciada pelo *input* sensorial e utilizada para reconhecer os estímulos. Ligada à filosofia ecológica, a psicologia gibsoniana tem guiado direta ou indiretamente estudos contemporâneos sobre o estatuto ontológico da informação que ressaltam a estreita correlação entre informação e ação dos seres vivos em geral, oferecendo aos diferentes organismos distintas possibilidades de ação. Gibson explica que uma maçã é comível para um pássaro, isto é, possibilita ao pássaro comê-la. Tal comestibilidade constitui um *affordance* para o pássaro, isto é, significou uma possibilidade de ação. Para Gibson “existe uma reciprocidade sistêmica que o animal estabelece com o ambiente que é capaz de captar informações significativas necessárias para manter a vida”. Assim, o autor cria um conceito que é essencial à sua obra e que não tem tradução para a língua

portuguesa, trata-se do termo *affordances*, que significa a complementaridade do animal e do meio ambiente. Os *affordances* do ambiente são o que ele oferece ao animal, o que ele provê ou fornece. A percepção na perspectiva gibsoniana, não se encontra no cérebro ou na mente, ela é ecológica, sendo assim, concebe uma interação de reciprocidade entre o agente e o ambiente.

Remetendo-nos ao campo da Educação Física, acredita-se que os jogos podem contribuir com o aumento da percepção visual nas aulas de Educação Física no ensino infantil. Assim, podendo aumentar as possibilidades das crianças se perceberem no jogo, caracterizando, assim, os *affordances*. A relação entre o agente e o ambiente envolve um único sistema em que a criança receberá mais informações visuais através das cores e suas propriedades no intuito de obter sucesso na tomada de decisão que irá fazer no jogo, a fim de facilitar o aumento dos processos perceptivos e comunicativos vividos ao jogar.

Nesta pesquisa, restringimo-nos a enfatizar a percepção visual que, segundo Schiffman (2005), é o sistema sensorial predominante e mais significativo para os seres humanos, relacionando-se à importância indiscutível e ao significado funcional da visão. Partindo do nível biológico, isso se verifica pelo fato de que cerca de metade do córtex cerebral é destinada ao processamento visual. Nesse sentido, a visão é um dos mais importantes mecanismos para se obter o conhecimento fundamental sobre todos os objetos e acontecimentos.

A percepção das cores pelo olho humano se dá pela informação vinda de células localizadas no olho, chamadas de cones e bastonetes. Os bastonetes são responsáveis à adaptação ao olho a pouca luz, e os cones funcionam melhor com uma intensidade maior de luz e são capazes de distinguir as cores. Nas crianças até os cinco anos os cones e os bastonetes não estão completamente desenvolvidos. Dessa forma, a utilização de cores nas atividades destinadas às crianças dessa faixa etária favorece a percepção das mesmas; além disso, o contraste deve ser introduzido para facilitar a compreensão da distinção, pois como os cones e os bastonetes ainda estão em desenvolvimento, a diferenciação dos matizes, gamas e tonalidades não possui total eficácia.

Segundo Farina (2000), a cor exerce uma ação tríplice: a de impressionar, a de expressar e a de construir. A cor impressiona a retina, provoca emoções e é construtiva, pois tendo um significado próprio tem valor de símbolo e capacidade, construindo uma linguagem que comunique uma ideia. Dessa forma, o uso de jogos

que explorem as cores contribui para o desenvolvimento das capacidades sensoriais, perceptivas e comunicativas. Tavares e Souza (1996) define o jogo sensorial como “sendo destinados aos estímulos dos sentidos humanos”. Acreditamos que, na medida em que oportunizarmos *affordances*, por meio dos jogos sensoriais, as crianças terão possibilidades de se perceberem no mundo, desenvolverem relações de responsabilidade consigo, com o outro e com seu entorno.

Nessa direção, a escola é um ambiente propício para obter conhecimento em relação aos processos cognitivos (percepção, atenção, tomada de decisão, resolução de problemas), especialmente nas aulas de educação física, por ser um espaço de grande troca de informações. Freire (2009) afirma que, como um dos conteúdos de aprendizagem da aula de educação física é o jogo, o brinquedo ou a brincadeira, ela proporciona uma liberdade de movimentos numa atmosfera de diversão. O jogo, para a Pedagogia da Corporeidade (PC) é um espaço em que acontece toda situação de movimento, inclusive o da percepção, em que o ser que joga é estimulado a perceber as possibilidades do jogo, as qualidades e fragilidades do adversário, acontecendo assim os *affordances*. Percebe-se com isto que a percepção das cores relaciona-se a essa percepção das possibilidades no jogo, entendendo, de acordo com Fonseca e Porto (2007) que a cor é um fator de estímulo num ambiente e as pessoas buscam estímulos o tempo todo. Para as pessoas sem deficiência visual, cerca de 80% do que percebem é através da visão e a cor é um atributo importante nesta relação, pois influencia na percepção da harmonia dos espaços e no bem estar, possibilitando mudanças no comportamento.

Por isso compreendemos que é na experiência de brincar que somos formados e transformados, somos "sendo": o jogo constitui-se no centro do trabalho pedagógico, como prática educativa escolar, de lazer, esportiva e de saúde. O jogo é um dos elementos agenciadores de modelagem do indivíduo e da coletividade, este modela os sujeitos sociais tanto na estrutura do comportamento, quanto em suas disposições íntimas ou subjetivas (GOMES-DA-SILVA, 2016). A PC compreende que a educação sensorial faz parte dos objetivos da educação física escolar, por isso tem produzido pesquisas de intervenção nesse campo (GONÇALVES; GOMES-DA-SILVA, 2008). Assim, aliamos aos jogos a manipulação das cores para que houvesse um favorecimento da capacidade perceptiva e comunicativa pois, “ao decodificarmos o ambiente, tomarmos decisões e ações

motoras, também estamos experimentando uma integração ao meio, evidente que se estivermos atentos. Pertence ao professor esse papel de provocar o conhecimento do mundo e o autoconhecimento” (GOMES-DA-SILVA, 2014. p.28). Isso acontece, pois à medida que conhecemos o mundo ele também nos conhece, e da mesma forma que o nosso estar no mundo influencia o entorno, também somos influenciados por ele. Assim, o objetivo do estudo é analisar como os jogos podem contribuir com as possibilidades de ação que as crianças têm no jogo nas aulas de Educação Física destinado ao ensino infantil, constituindo os *affordances*.

METODOLOGIA

Caracterização da pesquisa

Esta análise consiste numa predominância descritiva, em que se caracteriza por estudar as características de um grupo (GIL, 2008) cuja abordagem foi qualitativa (MINAYO, 1999). Aplicamos e filmamos 12 aulas durante oito semanas a movimentação de 30 crianças entre quatro e cinco anos de duas turmas do infantil IV, uma pela manhã e outra à tarde, matriculadas e adaptadas na escola básica da Universidade Federal da Paraíba. As filmagens, escolhidas por captarem fatos e processos “[...] rápidos ou complexos para o olho humano” (FLICK, 2005, p. 162) foram orientadas por roteiro para identificar e registrar a movimentação das crianças.

Sujeitos da pesquisa

Participaram da pesquisa alunos de duas turmas da escola de educação básica da Universidade Federal da Paraíba localizada no Campus Universitário I, no bairro Castelo Branco, na cidade de João Pessoa-PB. É vinculada ao Centro de Educação (CE) e atende ao público de filhos de servidores ativos da UFPB, filhos de alunos regularmente matriculados na Universidade e comunidade local (dos bairros circunvizinhos), sendo destinada ao atendimento da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Esta pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do CCS/UFPB CAAE: 67186417.9.0000.5188 (protocolo nº0190/17).

Para melhor organizar o trabalho pedagógico, nossa proposta de intervenção na escola seguiu as etapas de “Apresentação” - Inicialmente, o projeto de pesquisa foi apresentado à coordenação pedagógica e as professoras das turmas, para que pudessem ter acesso ao cronograma de aulas e a documentação (Termo de anuência e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido); “Avaliação” - Nesse momento, observamos as crianças nas situações de movimento, quais jogos elas brincavam, quais os espaços da escola que elas mais utilizavam; “Conversação” - Na ideia de entendermos a rotina das crianças na escola, assim como saber da percepção que as crianças possuíam quanto às cores, elaboramos um roteiro de entrevista semiestruturada em que a partir de um passeio pela escola, íamos entrevistando as crianças, e a cada parada num determinando ambiente iam respondendo as perguntas solicitadas; “Realização” - O PROJSEI jogos visuais foi ministrado em doze aulas para cada turma, cada aula com uma hora de duração em um período de dois meses. Nelas os jogos em que priorizam a percepção ecológica das cores foram vivenciados durante as aulas.

Os jogos foram inspirados de acordo com a *Oficina de Brinquedos e Brincadeiras* proposta por Gomes-da-Silva (2016), que consiste numa proposição didática da Pedagogia da Corporeidade, projeto que compreende como um tempo educativo-terapêutico com possibilidades de instalação em diversos espaços coletivos. A Oficina foi inicialmente desenvolvida em uma turma de graduação em didática da educação física da UFPB em 2008, sendo aplicada em diferentes contextos escolares e publicada em livro, sendo organizada para construir brinquedos e sugerir brincadeiras.

Trabalhar com os jogos advém da compreensão de que, segundo França e Gomes-da-Silva (2016), constituem situações lúdicas de movimento, transmitidas de geração a geração, por meio da tradição oral/vivencial, sem um controle institucional, com flexibilização das regras e afirmativo de uma identidade cultural, porque mantém vínculo com uma memória coletiva, marcada por traços históricos, ambientais e míticos.

A categoria analítica foi elaborada a partir da categoria operacional, inspiradas nas categorias de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), elencadas em três unidades de contexto, baseadas na teoria dos affordances desenvolvida por Gibson (1986). De acordo com Bardin (2011) e Souza Junior, Melo e Santiago (2010), entendeu que as unidades de contexto contribuem para a compreensão das unidades de registro, que são categorias usadas para complementar uma a outra formando um sentido. Já a unidade de registro “é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando à categorização e a contagem frequencial”. (BARDIN, 2011, p.134). A partir disso, foi elaborado o roteiro de observação que norteou a pesquisa, elencado a seguir:

Quadro 1: Roteiro de observação da percepção ecológica das cores

CATEGORIA ANALÍTICA	CATEGORIA EMPÍRICA	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO I	UNIDADES DE REGISTRO II
Percepção Ecológica das cores	“Affordances”	A ocasião O organismo O ambiente A mutualidade entre o organismo e o ambiente	Identificar as possibilidades de ação no jogo.	Como foi o favorecimento das movimentações existentes ao longo das fases de reconhecimento, intervenção I e II?

Fonte: A autora.

Com isso, apresentamos alguns jogos utilizados na pesquisa, com suas respectivas descrições:

Quadro 2: Jogos utilizados na pesquisa

Nº	Nome dos jogos	Descrição dos jogos
1	Passeio na escola	Nas dependências da escola movimentar-se pelo ambiente, observando as cores dos objetos e quando perguntar qual cor encontrou verbalizar a cor vista.
2	Seu Mestre mandou	Um participante escolhe uma cor e solicita que os outros participantes a encontre nos objetos dispostos no ambiente, movimentando-se o mais

		rápido que puder.
3	Coelho sai da toca	Bambolês de várias cores de numeração igual inicialmente ao de participantes sendo as 'tocas' distribuídas no chão. Os participantes têm que correr para as tocas com a cor escolhida pelo professor. No decorrer do jogo vão diminuindo as tocas e os participantes têm que movimentar-se rapidamente e acomodar-se dentro da toca de modo a não deixar nenhuma parte do seu corpo toque fora da toca.
4	Toca alto cor	Subir em objetos ou locais altos dispostos no ambiente em que acontece o jogo com a cor sugerida pelo professor o mais rápido que puder.

Fonte: Gomes-da-Silva, P.N. (org.). Oficina de brinquedos e brincadeiras, RJ: Vozes, 2013.

Procedimentos de análise dos dados

Para analisar os resultados do PROJSEI jogos visuais, o roteiro de observação (quadro 1) serviu de instrumento para separarmos as aulas em três fases: a Fase de Reconhecimento, a Fase de Intervenção I e a Fase de Intervenção II, organizando as unidades de contexto de acordo com a categoria empírica *affordances*. Utilizando como base teórica Gibson (1986) e formalizada de acordo com Shaw, Turvey e Mace (1982), para que possamos identificar e desenvolver *affordances* faz-se necessário pontuar quatro fatores: a ocasião (situações de movimento), o ambiente (espaço escolar), o organismo (sujeito) e a mutualidade entre o organismo e o ambiente.

A ocasião é a situação de movimento propriamente dita, que não é programada, pois pode favorecer ou não novas possibilidades de ação, dependendo da relação entre o agente e o ambiente e a mutualidade entre eles, gerando *affordances*. De acordo com Gomes-da-Silva (2014) a situação de movimento, portanto, é analisada como Zona de Corporeidade, porque ela é a ambiência comunicativa e constitutiva do ser.

O ambiente, como já bem observado por Winnicott (2000), é onde a criança tem uma responsabilidade direta em sua constituição, capaz de fazer com que ela seja direcionada a atividades construtivas e integrativas, em que possam se socializar e ser capazes de reconhecer o outro, não como um objeto, mas como um ser integral, que deve participar das atividades colaborando para um ambiente saudável. Numa ocasião (situação de movimento) em que possa oferecer as

qualidades dos adversários e do ambiente, a criança percebe as possibilidades de jogo, portanto, os *affordances*, com afirma Gibson (1977).

O organismo é o sujeito ecológico, perceptivo, que não depende de inferências e encontra-se numa relação direta com o ambiente, expressando possibilidades de ação disponíveis que emergem dessa relação direta. Gonzalez, Broens e Serzedello (2000) comentam que, se houver a preocupação em entender como e por que os organismos determinam os *affordances*, estaremos reunindo as marcas que caracterizam o processo de formação de diferentes identidades.

Mutualidade entre o ambiente e o organismo é a relação gerada pela própria movimentação comunicativa dos participantes como meio, na zona de corporeidade produzindo uma ambiência afetiva. De acordo com Gomes-da-Silva (2014) essa totalidade sentida independe do planejamento do professor, já ocorre formando um ambiente que poderá ser “suficientemente bom” ou desastroso. Por isso a ambientação nas aulas é de suma importância, organizando suas situações de movimento, para que haja semiotização e consequente subjetivação da aprendizagem desejada. Para Gomes-da-Silva (2014) ao tempo que conhecemos o meio, somos também conhecidos, pelos desdobramentos sensoriais e imaginários que essa experiência produz. De modo que, ao decodificarmos o ambiente, tomarmos decisões e ações motoras, também estamos experimentando uma integração ao meio, evidente que se estivermos atentos.

Desta forma, desenvolvemos o quadro de análise a seguir:

Quadro 3: Forma de análise

Categoria Empírica	Fatores	Fase de Reconhecimento	Fase de Intervenção I	Fase de Intervenção II
Affordances	A ocasião	Situações de movimento		
	O ambiente			
	O organismo			
	Mutualidade entre o ambiente e o organismo	Possibilidades surgidas no jogo		

Fonte: A autora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para inferir os significados da pesquisa vivida nas fases, fizemos a descrição e análise da primeira fase denominada fase de Reconhecimento, a partir de duas aulas em que observamos as unidades de contexto “a ocasião”, “o organismo”, “o ambiente” e a “mutualidade entre o organismo e o ambiente” que envolve a identificação das situações movimento, assim como possíveis possibilidades de ação. Em consequente, descrevemos e analisamos as fases de intervenção I e II, conferindo as cinco aulas destinadas a estas etapas, totalizando as doze dispostas na pesquisa, fazendo as devidas considerações acerca de como se deu as unidades de contexto a partir da intervenção feita.

Fase de Reconhecimento

A partir do roteiro de observação da percepção ecológica das cores e do quadro de análise 3, elaboramos este quadro sintético para nortear melhor os dados obtidos e organizar a análise de acordo com a seguinte disposição:

Quadro 4: quadro sintético analítico:

Categoria empírica	Fator	Fase de reconhecimento	Fase de intervenção I	Fase de Intervenção II
Affordances	Ocasião de movimento)	Percebe brinquedos e não explora o ambiente.	Reconhece a informação no jogo; Cria movimentações utilizando o jogo.	Percebe o ambiente e sua relação com o meio dispostos em diferentes lugares.
		Escorrega no brinquedo; Transpõe túnel.	Utiliza-se de um objeto do ambiente para possibilitar ações no jogo.	Utiliza parede com nichos como degraus.

Fonte: A autora.

Observamos que a escola básica da UFPB possui um ambiente de área externa grande, com dois espaços possuindo brinquedos de escorregar fixos e um túnel em forma de trem dispostos numa quadra de areia, situados no setor inicial da escola. Possui salas de aula espaçosas e bem ventiladas, um refeitório, salas de

coordenação e de professores no centro do prédio, assim como dois pátios com distribuições de objetos e estrutura física bastante colorida, possuindo também vegetação em seu entorno, constituindo um ambiente propício ao bem-estar de quem o frequenta. Constitui-se, então, nesse contexto, a tarefa dos profissionais da Educação proporcionar um ambiente favorável ao desenvolvimento emocional saudável, pois é em um ambiente estável, onde as crianças se sintam confiantes, e seu potencial de agressão seja canalizado para atividades construtivas, numa relação de cooperação com os demais participantes, é que elas poderão superar essas dificuldades. Trata-se de promover um ambiente estável, para que as relações de confiança sejam restauradas (WINNICOTT, 2000).

Observando o organismo envolvido (as crianças) participantes da pesquisa, principalmente nos momentos destinados a ficarem livres, geralmente no horário posterior ao lanche, entre 15h30min às 16h20min, percebemos que não utilizavam todos os espaços da instituição para brincar, reunindo-se apenas às quadras de areia. Acreditamos que as informações distribuídas não eram propriamente percebidas pelas crianças, pois, de acordo com Gibson (1986) a informação é significativa justamente por expressar propriedades dos elementos do ambiente (dureza, forma, altura, cheiro, textura, etc.), as quais delimitam o escopo de ação de um organismo, ou seja, elas designam o qual as coisas permitem a um sistema de percepção-ação.

Considera-se então um desafio contemporâneo reconhecer o ambiente em que se relaciona com o outro como parte do processo da vida. Percebendo assim, que é relevante à aproximação física, que se torna necessário estabelecer relações cotidianas junto aos elementos naturais, assim como a mutualidades entre o organismo e o ambiente, fazendo com que sejam elementos presentes, reconhecendo-os como parte das atividades educativas e vindo a constituir e contribuir na formação ecológica das crianças. Pois como cita Gibson (1977), o entendimento da noção de *affordances* pode auxiliar na compreensão do entendimento dos processos de formação da identidade individual, um complexo processo de auto-organização, dado que podem ocorrer muitas disponibilidades na relação entre ambiente e o organismo, indicando caminhos para a formação da identidade.

Podemos observar que, no horário destinado a liberdade das situações de movimento (a ocasião), a criança das turmas participantes da pesquisa nesta fase

de reconhecimento limitava-se a estar nos escorregos e no túnel localizado nas duas quadras de areia, não tendo intervenção de nenhuma professora, elas resumiam as situações de movimento entre o correr, passar no túnel e escorregar nos escorregos. Desta forma, nessa liberdade entre o organismo, ambiente e a mutualidade entre eles as ocasiões não eram oferecidas, não existindo uma reciprocidade entre o organismo e o ambiente, essencial para que possam possibilitar *affordance*. Pois, para Moraes (2000, p.48) a reciprocidade expressa a relação potencial de complementaridade, que se estabelece entre o organismo e o seu meio ambiente. Ao considerar que *affordance* refere-se às possibilidades de ação do agente (organismo) frente ao ambiente, e que sua percepção depende dessas possibilidades, nota-se que a reciprocidade é fundamental para que esse movimento aconteça.

Fase de Intervenção I

Nesta fase iniciamos as intervenções em dois dias por semana, sendo cada dia com uma aula de aproximadamente uma hora de duração. Descrevendo a ocasião 1 o jogo “passeio na escola”, que consistiu em utilizar todas as dependências abertas da escola, movimentando-se livremente por todo o ambiente, observando as cores dos objetos, as plantas existentes, e ir questionando o que as crianças iam encontrando, para que elas verbalizassem. A professora-pesquisadora ao final fez a seguinte pergunta: “o que vocês aprenderam na aula hoje?”. Então destacamos a resposta da aluna 3: “Apreendi todas as cores em uma cor só, vermelho claro, vermelho escuro, vermelho desbotado”. Para Ingold (2006) quando o educador passeia pelos jardins da escola e apresenta o universo do ambiente escolar às crianças em forma de encantamento, transmite-se ou revela-se na intenção do educador um código. Os códigos revelados nas interações constituem e contribuem no processo de formação ecológica.

Nas intervenções feitas nesta fase pelo professor, em conjunto com o ambiente colorido e o grupo de crianças, a aprendizagem é multiplicada pelas possibilidades do jogo. Cada leitura do jogo terá diferentes affordances para diferentes crianças, pois cada um possui repertórios diversos de ação (GIBSON, 1971b). Percebemos nesta ocasião 1 o interesse das crianças ao “descobrir” o ambiente. Vale destacar que em determinado momento, a aluna 1 percebeu que o

mesmo arco-íris pintado num determinado espaço estava no bordado de seu uniforme escolar, o que ocasionou grande alegria. Percebemos que antes não existia uma atenção tão incisiva em relação às cores no ambiente, e que esse ambiente não era tão explorado. Isso nos mostra que o jogo tem a capacidade de proporcionar percepções que antes as crianças não tinham despertado, enfatizando que o jogo na perspectiva da PC torna um meio de ensino que envolve os participantes na situação de movimento. Assim Gomes-da-Silva (2015, p. 130), aponta:

O jogo ensina que é suficiente o sentir-se inteiramente vivo. Ensina que a evolução do jogador consiste em realizar ações cada vez mais elaboradas. Portanto, o jogo é o núcleo cognoscente da PC ou seu epicentro teórico-metodológico para intervir na promoção da saúde, cultura, esporte e lazer, enfim, no desenvolvimento humano em relação ao seu ecossistema planetário.

Para tornar visível a ocasião comentada, resolvemos apresentá-la em duas imagens e assim oferecer um melhor entendimento, sendo dispostas a seguir:



Foto 1: Ocasião 1 Alunos explorando o ambiente.
Fonte: Arquivo fotográfico da autora.



Foto 2: Ocasião 1 passeio pela escola.
Fonte: Arquivo fotográfico da autora.

Descrevendo o jogo “coelho sai da toca”, como a ocasião 2, bambolês de várias cores de numeração igual inicialmente ao de participantes, sendo as ‘tocas’ distribuídas no chão. Os participantes teriam que correr para as tocas com a cor escolhida pelo professor. No decorrer do jogo vão diminuindo as tocas e os participantes têm que movimentar-se rapidamente e acomodar-se dentro da toca de modo a não deixar nenhuma parte do seu corpo fora da toca. O intuito inicial é de trabalhar a velocidade com que as crianças buscam a toca com a cor verbalizada certa, mas a partir do momento que vão diminuindo as tocas, proporciona à criança criar movimentações para que todos possam acomodar-se na toca solicitada. Então dessa forma, surgiram durante o jogo perguntas como: “professora posso deixar uma perna dentro da toca e outra sem tocar o chão?”, “professora posso abraçar meu amigo para ele não sair da toca?”, “posso tocar com as mãos e tocar os pés na parede?” e assim eles iam descobrindo possibilidades dentro desse ambiente. O jogo a princípio era apenas para identificar a cor da toca e movimentar-se até ela, mas proporcionou um ambiente favorável as disponibilidades da relação mútua entre o organismo participante (a criança) e o meio (ambiente), fazendo uso de um fator presente na abordagem ecológica que é a efetividade, pois, de acordo com ela, as capacidades de ação de um indivíduo que permite a ele fazer uso do *affordance* é chamada efetividade (MICHAELS; CARELLO, 1981).

No jogo “Seu mestre mandou” definimos como ocasião 3, no qual um participante escolhe uma cor e solicita que os outros participantes encontrem nos objetos dispostos no ambiente, movimentando-se o mais rápido que puder. Durante a ocasião 3, um aluno pede que toquem em algo vermelho brilhoso, sendo que o único objeto com essa descrição situava-se numa placa alta ao lado do refeitório da escola. A princípio o ambiente era apenas o que estava ao seu alcance, e a placa apenas um objeto para informar o cardápio do dia na escola, mas começa a despertar situações de movimento desafiadoras. Inicialmente todos os alunos foram procurar objetos ao seu alcance, mas um aluno, observando os lugares mais altos, consegue identificar e chama os demais colegas para tocar na placa brilhosa que está no alto, cada um tentando apoiar-se para tocar, elaborando uma “escada”, cada um subindo com o auxílio do outro e assim chegar a completar a tarefa proposta. Nessa ocasião 3 a informação foi captada pelo organismo envolvido (a criança) e assim o objeto placa que é um invariante, produziu o *affordance* (a escada) servindo como a ponte que estava necessitando para haver a mutualidade entre o organismo e o meio, e assim possibilitar a ação no jogo. Para Gibson (1986) “os affordances dizem respeito às propriedades significativas do ambiente que são consistentes com as possibilidades comportamentais”.

Aplicamos o jogo “toca alto cor”, definida como ocasião 4, descrita como subir em objetos ou locais altos dispostos no ambiente em que acontece o jogo com a cor sugerida pelo professor, o mais rápido que puder. A professora-pesquisadora pediu aos alunos que explorassem qualquer lugar que eles achassem alto e da cor azul para poder subir. Percebemos que, no ambiente no qual a ocasião acontecia existiam bancos azuis. Além dos bancos azuis, as crianças (os organismos participantes) viram um local no ambiente em que eles também poderiam utilizar que, a princípio, não tinham percebido: uma parede com nichos coloridos. Esses nichos serviram de degraus para que eles ficassem acima do chão e obtivessem êxito na ocasião 4 (jogo). Podemos partir do que Gibson (1986) afirma: a percepção de *affordance* é aquilo que percebemos em um ambiente, são seus affordances, não suas propriedades ou dimensões. Assim, o *affordance* é o produto das relações entre estruturas físicas do ambiente e o intelecto dos seres vivos. A ação decorrente dessa relação está comprometida, também, com a escala e as capacidades físicas do agente, como força, produção de movimentos, e outras; onde um adulto vê uma simples parede sem serventia, as crianças veem mais um espaço para jogar. Isso

não significa que os *affordances* dependam do agente. Elas existem como oportunidades, sejam utilizadas ou não. Não são fisicamente fáceis de exibir, no entanto são perfeitamente reais e perceptíveis. Para Gibson (1986), formas de vida e ambiente compõem um ecossistema reciprocamente integrado. Ambos são mutuamente limitantes e complementares. Nesse sentido, quando a criança percebe os *affordances*, percebe a si mesmo; ou seja, ao perceber as possibilidades de ação dentro de um determinado ambiente, também toma consciência de suas capacidades físicas e, sendo humano, intelectuais.

Dessa forma podemos demonstrar a ação descrita na ocasião 4 na foto a seguir:



Foto 3: Alunos na ocasião Toca - alto cor.
Fonte: Arquivo fotográfico da autora.

Fase de Intervenção II

Esta fase consistiu em mais cinco aulas que foram intensificadas as situações nos jogos aos quais as crianças pudessem explorar mais essas novas possibilidades que vinham surgindo. Reaplicado o jogo “Coelho sai da toca” adaptando algumas regras, no qual não poderia ficar mais de um coelho em cada toca, tendo também que procurar as casas com mais brilho e que ninguém ficasse de fora das tocas. Foi percebido como uma primeira ocasião eram que todos buscaram as tocas brilhosas e quando aparentavam não caber todos, os alunos já se posicionavam com um pé

dentro do círculo e o outro suspenso, relatando que como o pé suspenso não tocaria no chão, ele estaria dentro da toca, não quebrando a regra sugerida. Não existiram mais as perguntas como quando o jogo foi aplicado na fase de intervenção I, a movimentação já ia sendo construída pelos organismos participantes (as crianças). Nesse aspecto gerou uma nova forma de jogar, no momento do jogo todos percebem que existem outras possibilidades além daquela que está a sua frente, o processo de descoberta está sempre aberto. A criança faz uma leitura do layout, da organização, em que cada leitura terá diferentes *affordances* para diferentes crianças, pois cada um possui repertórios diversos de ação (GIBSON, 1971b).

Gibson (1977) contribui com a noção de *affordances*, expressando as possibilidades oferecidas pelo ambiente a partir das capacidades e intenções do agente, aproximando o agente de sua natureza, nesse processo o jogo exerceu um papel fundamental na constituição destas concepções, permitiu uma nova experiência.

Dentre alguns relatos sobre as possibilidades de percepção ecológica do ambiente, o aluno 4 comentou sobre a cor azul ao olhar o pátio da escola na ocasião da reaplicação do jogo “passeio na escola”: “ Tem o azul escuro, o azul desbotado e o azul brilhante”. Observamos nesta fase que, com a intervenção feita e as informações sugeridas aos participantes eles puderam diferenciar melhor os objetos, assim como perceberam novos lugares em que poderiam explorar, e assim ter mais opções para que a brincadeira pudesse ficar mais dinâmica, ocorrendo uma “relação de complementaridade, que se estabelece entre o indivíduo e o ambiente” (MATURANA, 2002, p.28-30). Tanto para Gibson (1979) como para Maturana (2002), a informação une o indivíduo e seu ambiente, e especifica ambos, pois envolve estrutura que, por sua vez, envolve relações.

Confirmamos nesta fase que os fatores que são indispensáveis para a formalização de *affordances*, estão presentes quando intervimos, pois a ocasião do jogo na fase de reconhecimento praticamente não existia, o organismo apenas repetia movimentos a partir de alguns objetos dispostos no local em que ele usava para brincar, não oportunizando situações de movimento, seguindo a perspectiva representacionista que só percebe as qualidades do ambiente, e não a mutualidade entre a criança e o ambiente.

Com o decorrer das aulas nas fases de intervenção, as crianças demonstraram curiosidade pelo jogo que iriam brincar e visualmente mais focadas

ao prestarem atenção nas informações repassadas pela professora-pesquisadora. Percebemos as crianças mais sensíveis e dispostas a jogar interagindo com o ambiente, produzindo uma ocasião criativa em cada jogo. Para evidenciar isto trouxemos a fala do aluno 1 que comentou: “Não sabia que existiam tantos azuis na cor azul, nem tantos vermelhos na cor vermelha”. Também trouxemos a fala do aluno 2 que relata em relação as aulas “Um grande arco-íris, só que com mais cores do que o arco-íris de verdade, nesse da gente tem cor brilhosa, desbotada, forte, cor de todo jeito!”, evidenciando o que Gibson (1986) enfatiza: a percepção é direta, agente e ambiente formam um único sistema. Assim foi notório que dentro da perspectiva da percepção ecológica das cores e conseqüentemente dos elementos que compõem o ambiente escolar, que foi possível influenciar a forma de leitura e interpretação das crianças no que concerne o espaço e suas possibilidades.

Na intervenção feita nesta fase acreditamos que estavam presentes em cada aula movimentações das crianças participantes, que organizamos no quadro 5, mostrando alguns movimentos criados por elas, a partir do que o jogo problematizava, oportunizando uma percepção-ação como afirma Gibson (1966, p.30) “os princípios da perspectiva ecológica de percepção - ação, na qual os indivíduos são capazes de perceber possibilidades de ação *affordances* são oferecidas ou suportadas pelo ambiente”. As ocasiões (situações de movimento) que foram oportunizadas nas aulas possibilitaram um diálogo com o ambiente, tornando-o mais favorável para que o organismo participante (a criança) pudesse construir uma mutualidade com o meio.

Desta forma, podemos demonstrar a partir do quadro analítico (quadro 5) estas movimentações nas fases desenvolvidas na pesquisa, a seguir:

Quadro 5: quadro das movimentações:

Jogos	Movimentação das crianças na fase de reconhecimento	Movimentação das crianças na fase de intervenção I	Movimentação das crianças na fase de Intervenção II
Ocasões descritas	- Em pé, olhar restrito ao escorregador; - Abaixados para passar no túnel fixo; - Deslizam no brinquedo, sem interação com o meio.	-Cabeça erguida, reconhecendo cores e informações do ambiente; - presente nos objetos e no seu uniforme; - Envolvimento entre as crianças (tomadas de decisão na criação de escada humana para alcançar objeto).	- Em pé com variações de pernas (um fixa e outra suspensa); - (Em pé com uma perna reta e outra dobrada encostada na parede); - Olhar diretivo para o objeto e o colega; - Correm e escalam nichos dispostos na parede.

Fonte: A autora.

Dessa forma, podemos perceber a diversidade de movimentações surgidas nas fases de intervenção da pesquisa, oportunizando um ambiente propício ao surgimento de *affordances*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, a proposta foi de identificar as possibilidades de ação no jogo, a fim de analisar as movimentações criadas através da percepção ecológica das cores. Percebemos durante a observação na fase preliminar chamada de

reconhecimento que as movimentações ficavam dependentes dos brinquedos dispostos no espaço em que as crianças brincavam, restringindo a repetições de movimentos como abaixar e deslizar. Além do quê, não percebiam que poderiam interagir com as informações contidas em outros ambientes aos qual a escola possuía.

Durante a fase de intervenção I, percebemos que todas as crianças participantes da pesquisa demonstraram movimentações como: o reconhecimento de cores, percepção de informações do ambiente presente nos objetos e no seu uniforme escolar; surgiu numa das turmas participantes o desenvolvimento de tomadas de decisão na criação de uma escada humana na ocasião do jogo “seu mestre mandou”, situação de movimento que proporcionou um novo olhar para o jogo, as crianças perceberam uma possibilidade de ação entre elas e o ambiente em que estavam.

Constatamos na fase de intervenção II que surgiram variações nas movimentações na ocasião do jogo “coelho sai da toca”, em que para que houvesse êxito e todos pudessem estar juntos na toca, das quinze que participavam em cada turma a metade variava a disposição das pernas, colocando dentro da toca uma perna fixa e outra suspensa, ou uma perna reta e outra dobrada encostada na parede, organizando as informações recebidas pelo jogo configurando uma necessidade de adaptar o movimento as disposições do meio, relacionando-os para ter sucesso na ação.

Percebemos também nesta fase de intervenção II que movimentações fora do chão foram exploradas, cinco crianças escalaram nichos dispostos na parede, para explorar o ambiente colorido na ocasião do jogo “toca- alto cor”, apesar de existir locais fixos no chão para eles irem, preferiram observar o ambiente e perceberam que o jogo poderia tornar-se mais atraente com essa movimentação, tendo a motivação e sentimentos de euforia e alegria expostos ao conseguirem escalar e tocar na cor almejada.

Acreditamos que os jogos proporcionaram uma ótima relação entre os agentes da pesquisa (crianças) e o ambiente (escola), a partir da vivência da estrutura de aula-laboratório da PC que é uma proposta pedagógica para a Educação Física, organizada em três sessões (Sentir, Reagir e Refletir), numa ordem recíproca da emoção à ação e desta para a reflexão.

Acreditamos que, a partir desta pesquisa, o PROJSEI jogos visuais mostra-se como uma importante alternativa pedagógica na Educação Infantil, percebendo que os alunos exploraram mais o ambiente, utilizam mais os objetos disponíveis no espaço para facilitar e criar novas ações nas aulas, proporcionando diferentes informações captadas pelas crianças para que elas possam realizar uma variedade maior de movimentações no jogo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em 20 de abril de 2016.

BRASIL. **As Diretrizes e as Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 de abril de 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum**. (2016) disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acessado em: 8 de abril de 2016.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1990.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

CAMINHA, I. de O. **O distante-próximo e o próximo-distante**. Corpo e Percepção na filosofia de Merleau-Ponty. João Pessoa, PB. Editora UFPB, 2010.

CARELLO, Claudia. MICHAELS, Claire. **Direct perception**. London: Prentice-Hall, c1981.

FLICK, U. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FRANÇA, Ana Raquel de Oliveira. **Programa de jogos sensoriais para educação infantil: percepção e desenvolvimento bioecológico**. Dissertação (Mestrado). João Pessoa: UFPB, 2016.

FREIRE, J. B. **De corpo e alma**: o discurso da motricidade. São Paulo: Summus, 1991.

FREIRE, J. B. **Educação como prática corporal**. SP: Scipione, 2003.

FREIRE, J. B. **Por uma educação de corpo inteiro**. In: HERMIDA, J. F (org.). Educação física: conhecimento e saber escolar. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2009.

GAVRIYSKY, V. ST. **Color vision in sport**. Journal of Sports Medicine and Physical Fitness, 9(1): 49-53, 1969.

GIBSON, E. & Gibson, J. **The senses as information-seeking systems**. Times Literary Supplement :London, 1971b.

GIBSON, J. **The Theory of Affordance**. In: SHAW, R.; BRANSFORD, J. (Eds.). Perceiving, Acting, and Knowing: Toward an Ecological Psychology. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1977, p.67-82.

GIBSON, J. **The ecological approach to visual perception**. Boston: Houghton Mifflin, 1979.

GIBSON, J. **The ecological approach to visual perception**. New Jersey: Lawrence, 1986.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES-DA-SILVA, P. N. Jogo, cultura e pulsão: uma semiótica dos brinquedos e dos brincantes. In: VITA, ANDRADE (orgs). **Desafiando a trama: a psicanálise nas teias da educação**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2005.

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

GOMES-DA-SILVA, P.N. A corporeidade do movimento: por uma análise existencial das práticas corporais. In: HERMIDA, Jorge Fernando; ZOBOLI, Fábio (Orgs.). **Corporeidade e educação**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012, p. 139-173.

_____. (org.). **Oficina de brinquedos e brincadeiras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

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

GOMES-DA-SILVA, P.N. Pedagogia da corporeidade: o decifrar e o subjetivar em educação [online]. **Rev. Tempos e espaços em educação**, v. 13, p. 15-39, 2014 a.

GOMES-DA-SILVA, P.N. Pedagogia da corporeidade: construindo uma teoria. In: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR DE SAÚDE, DESPORTO E PEDAGOGIA DO MOVIMENTO. n.1, João Pessoa-PB, Brasil, **Anais n. 1**, João Pessoa, 2014b, p.1-8.

_____. **Pedagogia da corporeidade e seu epicentro didático: estruturação da aula-laboratório**. Rev. Bras. Educ. Física Escolar, v.1, n.1, agosto, 2015. p.136-176.

_____. Pedagogia da corporeidade e seu epicentro didático: estruturação da aula-laboratório. **Rev. Bras. Educ. Física Escolar**, v.1, n.1, agosto, p.136-176, 2015 a.

GOMES-DA-SILVA, P.N. **Educação física pela Pedagogia da Corporeidade: um convite ao brincar**. Curitiba: CRV, 2016.

GONÇALVES, Danielle Menezes de Oliveira. **Repercussões educativas de uma prática com experiência sensorial e expressiva em crianças**. Monografia. João Pessoa: UFPB, 2009.

GONZALEZ, M. E. Q.; BROENS, M. C.; SERZEDELLO, J. Auto-organização, autonomia e identidade pessoal. In:D'OTTAVIANO, I. M. L.; GONZALEZ, M. E. Q.(Org.). **Auto-organização**. Campinas: Unicamp, 2000.

INGOLD, T. **Sobre a distinção entre evolução e história**. Revista Antropolítica, n. 20, p. 17-36, 1 sem. 2006.

JORGE, A. M. G. **Introdução à percepção** – entre os sentidos e o conhecimento. São Paulo: Paulus, – Coleção temas de comunicação. 2011.

MARIN, E.C; RIBAS, J.F. M (Org.). **Jogo tradicional e cultura**. Santa Maria: UFSM, 2013.

MARIN, Elizara Carolina. STEIN, Fernanda. **Jogos autóctones e tradicionais de povos da América Latina**. 1ed. Curitiba: 2015.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 1999.

MORAIS, S. R.A **Questão das Representações Mentais na Percepção Visual**. Marília, 2000. 139f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia Ciências, Universidade Estadual Paulista.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

PARLEBAS, P. Prefácio. In: MARIN, E.C; RIBAS, J.F. M (Orgs). **Jogo tradicional e cultura**. Santa Maria: UFSM, 2013.

SANTAELLA, L. **Percepção**: fenomenologia, ecologia, semiótica. São Paulo: Cengage Learnig, 2012.

SANTOS, J. A.; MESQUITA, A. O debate contemporâneo sobre a percepção visual. **Análise psicológica**, 2 (IX).p.157-169,1991.

SCHIFFMAN, HR. **Sensação e percepção**: Rio de Janeiro: LTC, 2005.

SHAW, R., TURVEY, M.T., MACE, W. **Ecological psychology**: The consequence of a commitment to Realism. In. Weimer W, Palermo D, editores.Cognition and the symbolic processes.Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1982.

SOARES, L. E. dos S. *et al* . **Sensorialidade para crianças**: o paladar na Educação Física Escolar. Rev. educ. fis. UEM, Maringá, v. 26, n. 3, p. 341-352, Set. 2015.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M.; MELO M. S. T.; SANTIAGO, M. E. **A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar.** Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, jul./set. 2010.

TAFNER, M. A.; FISCHER, J. **O cérebro e o corpo no aprendizado.** Indaial: ASSELVI, 2004.

TAVARES, M. SOUZA, JM. **O jogo como conteúdo de ensino para a prática pedagógica da educação física na escola.** Revista Corporis: 1996.

UNESCO. **Educação para todos:** compromisso de Dakar. 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf> Acesso em: 4 de fev. 2017.

UNICEF. Relatório do UNICEF. **Situação da infância e da adolescência brasileira – O direito de aprender:** potencializar avanços e reduzir desigualdades. 2009. 131p. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/PT-BR_SOWC_2012.pdf> Data de acesso: 4 fev.2017.

WINNICOTT, Donald Woods. **Da pediatria à psicanálise:** obras escolhidas, Rio de Janeiro: Imago, 2000.

5.2 ARTIGO 2

AS POSSIBILIDADES DE AÇÃO POR MEIO DA PERCEPÇÃO ECOLÓGICA DAS CORES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Resumo: Acreditamos que a situação de movimento, em especial o jogo, constitui-se na ocasião central da aprendizagem. O objetivo foi analisar as possibilidades de ação no jogo por meio da percepção ecológica das cores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo participante, com abordagem analítica dos dados. Participaram da pesquisa trinta crianças de quatro e cinco anos, estudantes da educação infantil de duas turmas da escola de educação básica da Universidade Federal da Paraíba. O Programa de jogos sensoriais PROJSEI foi ministrado em doze aulas para cada turma, a partir da estrutura de aula-laboratório da Pedagogia da Corporeidade que é uma teoria-metodológica para a educação física, que compreende as situações de movimento como possibilidade para a experiência do brincar em suas dimensões artística, educativa e terapêutica, objetivando favorecer a reconfiguração existencial para um modo de viver mais criativo. Foram vivenciados jogos com ênfase ao sentido da visão, cada aula com uma hora de duração em um período de dois meses. A análise foi organizada a partir da categorização da análise de conteúdo e a discussão a partir da teoria da percepção ecológica. Os jogos escolhidos para serem trabalhados tiveram uma relação direta com as cores azul, amarelo, vermelho e verde pois foram as mais percebidas no ambiente escolar utilizado na pesquisa. Os resultados apontaram significativas ações no jogo a partir da utilização das cores no desenvolvimento das aulas, assim como uma variação de possibilidades de tomadas de decisões surgidas além das preexistentes, proporcionando experiências corporais em que o aluno percebe o ambiente na medida em que joga.

Palavras-chave: Educação física; Percepção visual; Cores; Jogo; Ambiente.

INTRODUÇÃO

Inicialmente abordamos ideias advindas do modelo de escola racionalista em que existe sempre essa premissa: professor à frente, corredor separando salas e corpos imóveis, numa constatação infeliz de que a aprendizagem só pode ser obtida se tudo estiver nesta disposição, desmerecendo todo um corpo que sente, percebe, assim como desvalorizando todas as possibilidades de interação e aprendizagem que são desenvolvidas quando a criança brinca, importando apenas que ele “pense”. Assim como comenta Freire (1991), é preciso mudar esta crença nas divisões corporeamente, na superioridade do espírito sobre o corpo, do inteligível sobre o sensível.

Ao movimentarem-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas

corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo.

Percebemos esta preocupação em mudar este conceito corpo separado da mente também em instituições como a UNESCO (2001) que define um novo olhar para a infância na escola. A primeira meta presente na pauta do encontro na Coreia, em 2015, fala em “expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem”. Nas políticas públicas brasileiras para a Educação Infantil houve um aumento no financiamento da Educação Básica, além de um reconhecimento dessa etapa como essencial para investimentos de recursos e preparação de docentes. De acordo a LDB (BRASIL, 1996), a partir da Lei nº 12.7961 (BRASIL, 2013), a primeira fase compreende os (as) atendidos (as) por creches de zero a três anos, e a segunda, denominada de pré-escola, atende a crianças de quatro e cinco anos. Com isso, a Educação Infantil passou a ser considerada modalidade indispensável para promover o desenvolvimento da infância e inclui crianças de zero a cinco anos de idade nas creches e nas pré-escolas brasileiras. As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil caracterizam a criança como um sujeito histórico e de direitos, que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta e formula sentidos sobre a natureza e sobre a sociedade, produzindo cultura (BNCC - BRASIL, 2016).

É importante conhecer as políticas públicas e a realidade em que o Programa Jogos Sensoriais para a Educação Infantil (PROJSEI) está envolvido para criar possibilidades de inserir uma educação que valorize os sentidos nos processos de ensino-aprendizagem, pois percebemos que esta prática dos sentidos na escola é um tanto esquecida, ou não tão explorada, precisando que esse posicionamento seja mudado. Como afirma Moraes (2003), é urgente um novo paradigma educacional, voltado para a formação integral, que coloque no centro do processo de ensino-aprendizagem o indivíduo em totalidade, com todas as suas inteligências. Segundo Batista (2009), as crianças de 4 a 6 anos se encontram no auge do jogo simbólico, portanto valorizar a capacidade de produção simbólica das crianças requer evidenciar a sua competência para construir sentidos sobre o mundo. É preciso reconhecer suas formas específicas de ocupar e se apropriar dos espaços,

entendendo o jogo como fundamental, tanto para a criança conhecer o mundo quanto reconhecer-se no mundo.

Neste sentido, nos últimos anos, a Educação Física tem tido a preocupação em comprovar que a sua prática pedagógica na educação infantil pode contribuir para a leitura do mundo por parte das crianças, buscando não antecipar conteúdos visando preparar as crianças para o ingresso no ensino fundamental, ou apenas para serem atletas, pois as habilidades motoras precisam ser desenvolvidas, mas devem estar claras quais as consequências disso do ponto de vista cognitivo, social e afetivo.

Percebemos uma articulação entre a aprendizagem e o uso do jogo através da percepção ecológica integrando a vivência corporal que as crianças possuem com atividades harmonizadoras centradas na percepção-ação. Por isso acreditamos que a Pedagogia da Corporeidade, que é uma teoria educacional que ensina o jogo como uma situação de movimento privilegiada, pode ser uma ferramenta essencial para que essa articulação: aprendizagem, jogo e percepção ecológica ganhem asas e voem alto na escola, pois é pelo jogo que se almeja formar o ser brincante, isto é, um modo de gozar a vida, de viver criativamente.

Comenta Gomes-da-Silva (2016a, p.10) que a finalidade das experiências vividas no jogo é auxiliar os jogadores a reconfigurarem sua corporeidade. Defende que o sentido do ser é a abertura ao modo lúdico de viver. O jogo assim para a Pedagogia da Corporeidade (PC) é um espaço em que acontece toda a situação de movimento, inclusive o da percepção, em que o ser que joga é estimulado a perceber as possibilidades do jogo, as qualidades e fragilidades do adversário, e compreender a Educação, de modo geral, e a Educação Física, de modo específico, são pertencentes ao campo dos processos vitais, complexo sistema de interações cognitivas ou sógnicas com o mundo, portanto, uma prática de intervenção comprometida com produção de sentido ou linguagem.

A Pedagogia da Corporeidade propõe o jogo ou situação lúdica aulas de educação física, como espaço-tempo propício para aprender a se relacionar com o entorno como horizonte de significação. Numa forma triádica diríamos, nossa compreensão semiótica de educação física baseia-se num primeiro (concebe a situação de movimento como simiose) em relação a um segundo (ao sentido de ser posto na experiência de movimento), mediados pelo terceiro (brincar) (GOMES-DA-SILVA, 2017, p.25).

James Gibson (1904-1979), autor da Psicologia cuja abordagem ecológica da percepção norteia esta pesquisa, no que toca à dinâmica estruturadora da

percepção-ação, foi um dos primeiros autores a formular uma proposta classificada dentro das teorias ecológicas, afirmando que todas as informações necessárias para tornar inteligível o meio ambiente visual já estão diretamente no *input visual*, considerando que não são necessários processos cognitivos superiores ou experiências prévias, não são necessários processos inteligentes para perceber, pois a inteligência é um processo sequencial à percepção.

A psicologia ecológica busca compreender como o ambiente é percebido pelas pessoas, partindo da inseparabilidade entre ação e percepção (BRUCE; GREEN, 1993; GIBSON; GIBSON, 1972; HEFT, 2001; REED, 1993, SCARANTINO 2003). Neste sentido, a percepção incorpora e guia ações ao mesmo tempo em que as ações informam as percepções, portanto não há informações inatas, a adaptação da espécie em sua evolução e do indivíduo durante a sua vida, se orienta pelo sucesso interativo com o ambiente. Desde o nascimento da pessoa, a percepção extrai informações do ambiente através dos sentidos. Contudo, a percepção não se limita a interpretar as mensagens ambientais, ela funciona mais no sentido da exploração de um arranjo (GIBSON; GIBSON, 1972). De acordo com Gibson, a percepção dos eventos tem histórico filogenético e se inicia muito cedo na vida da pessoa. Como propriedade rudimentar, a percepção é um mecanismo adaptativo que independe do poder de simbolização. A percepção acessa as informações acerca das propriedades do ambiente, do *layout* espacial, dos eventos que nele ocorrem e dos objetos que nele interagem. Ligada à filosofia ecológica, a psicologia gibsoniana tem guiado direta ou indiretamente estudos contemporâneos sobre o estatuto ontológico da informação que ressaltam a estreita correlação entre informação e ação dos seres vivos em geral, oferecendo aos diferentes organismos distintas possibilidades de ação.

Os *affordances* se enunciam como conceito-chave formulado com base na teoria ecológica e com ênfase na mutualidade e reciprocidade da interação entre os seres vivos e seus ambientes. De acordo com Chemero (2003), “o ambiente *afforda* comportamento do organismo” e as habilidades são geradas pelo desenvolvimento das pessoas, em suas dimensões filogenéticas e ontogenéticas. Nesta abordagem, os *affordances* podem se transformar em função dos eventos ambientais sem que as habilidades se alterem. Da mesma forma, também é possível uma alteração nos *affordances* sem mudanças nas características do ambiente, apenas por meio de uma transformação nas habilidades (CHEMERO, 2003). De modo geral, a

percepção pode ser compreendida como “acoplamento e organização de *affordance* sem uma maneira útil e segura para o indivíduo” (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2006, p. 127). Neste sentido, é fundamental compreender quais informações disponíveis são acessadas pelas pessoas, dado que é este processo que orienta sua ação no ambiente. Assim, o objetivo do nosso estudo foi analisar as possibilidades de ação no jogo por meio da percepção ecológica das cores. Quando oportunizamos *affordances* nas aulas de educação física, nos jogos selecionados enfatizando os sentidos, especificamente o visual através das cores azul, amarelo, verde e vermelho, acreditamos na hipótese de que as crianças têm a possibilidade de ação no jogo por meio da percepção ecológica das cores, visando favorecer *affordances*.

METODOLOGIA

Caracterização da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois como afirma Hengel e Silveira (2009) não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os sujeitos da pesquisa foram 30 alunos regularmente matriculados em duas turmas do ensino infantil IV manhã e tarde na escola de educação básica da Universidade Federal da Paraíba localizada no Campus Universitário I, no bairro Castelo Branco, na cidade de João Pessoa-PB. É vinculada ao Centro de Educação (CE) e atende ao público de filhos de servidores ativos da UFPB, filhos de alunos regularmente matriculados na Universidade e comunidade local, sendo destinada ao atendimento da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Esta pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do CCS/UFPB CAAE: 67186417.9.0000.5188 (protocolo nº0190/17).

Para um melhor entendimento do trabalho pedagógico, nossa proposta de intervenção deu-se em etapas: A Apresentação - Inicialmente, o projeto de pesquisa foi apresentado à coordenação pedagógica e às professoras das turmas, para o devido acesso ao cronograma de aulas e à documentação exigida para a execução da pesquisa; A Avaliação - observamos as crianças nas situações de movimento, os jogos aos quais brincavam, os espaços da escola que elas mais utilizavam; A Conversação – conhecendo a rotina das crianças na escola, utilizamos um roteiro de entrevista semiestruturada em que, a partir de um passeio pelas dependências da

escola íamos entrevistando as crianças, a cada parada num determinando ambiente iam respondendo as perguntas solicitadas; A Realização – Aqui foram realizadas as doze aulas para cada turma, cada aula com uma hora de duração em um período de dois meses. Nelas utilizamos os jogos em que favorecem as movimentações a partir da percepção ecológica das cores e os *affordances* durante as aulas. Os jogos foram inspirados de acordo com a *Oficina de Brinquedos e Brincadeiras* proposta por Gomes-da-Silva (2013), em que compõe o projeto de uma formação em ludicidade para o docente em educação física a fim de facilitar o trabalho didático. A Oficina foi inicialmente desenvolvida em uma turma de graduação em didática da educação física da UFPB em 2008, sendo aplicada em diferentes contextos escolares e publicada em livro, sendo organizada para construir brinquedos e sugerir brincadeiras. A oficina de brinquedos e brincadeiras é um programa didático da PC, cuja proposta é de levar para a escola situações de movimento manipulativas e cooperativas, por intermédio da construção de brinquedos e experimentações de brincadeiras (GOMES-DA-SILVA, 2016a).

A categoria analítica e a operacional foram elaboradas a partir das categorias de Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Na análise de conteúdo do tipo categorial por temática, é utilizado dois grupos de categorias: as analíticas e as empíricas. Sobre estes dois grupos explica Minayo (1999, p.94) que as analíticas “são aquelas que retêm historicamente as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais”. Já as empíricas “são aquelas construídas com finalidade operacional, visando ao trabalho de campo”. Assim, a partir da nossa temática de investigação, “Percepção ecológica das cores” foi delimitada como categoria analítica. Já no campo empírico, foi delimitada “Affordances” e as unidades de contexto: a ocasião, o organismo, o ambiente e a mutualidade entre o organismo e o ambiente. De acordo com Bardin (2011) e Souza Junior, Melo e Santiago (2010), entendeu que as unidades de contexto contribuem para a compreensão das unidades de registro, que são categorias usadas para complementar uma a outra formando um sentido. Já a unidade de registro “é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando à categorização e a contagem frequencial” (BARDIN, 2011 p.134). A partir disso foi elaborado o roteiro de observação que norteou a pesquisa, elencado a seguir:

Quadro 1: Roteiro de observação da percepção ecológica das cores

CATEGORIA ANALÍTICA	CATEGORIA EMPÍRICA	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO I	UNIDADES DE REGISTRO II
Percepção Ecológica das cores	"Affordances"	A ocasião O organismo O ambiente A mutualidade entre o organismo e o ambiente	Analisar as possibilidades de ação no jogo por meio da percepção ecológica das cores.	A partir da percepção ecológica das cores quais possibilidades surgiram no jogo?

Fonte: A autora.

A opção por trabalhar com os jogos advém da compreensão de que segundo (FRANÇA; GOMES-DA-SILVA, 2016) constituem situações lúdicas de movimento, transmitidas de geração a geração, por meio da tradição oral/vivencial, sem um controle institucional, com flexibilização das regras e afirmativo de uma identidade cultural, porque mantém vínculo com uma memória coletiva, marcada por traços históricos, ambientais e míticos.

Com a finalidade de apresentar alguns jogos utilizados na pesquisa, expomos no quadro a seguir alguns jogos aplicados com suas respectivas descrições:

Quadro 2: Jogos utilizados na pesquisa

Nº	Nome dos jogos	Descrição dos jogos
1	História do arco-íris	Participantes livres pelo ambiente criam a história do arco – íris utilizando objetos e situações que veem, podendo adicionar movimentos à história.
2	História de chapeuzinho vermelho	Dispostos em uma roda, escutam a história de chapeuzinho vermelho trazido pela professora, então, com o auxílio de uma capa vermelha de TNT, os participantes são convidados a contar a história de chapeuzinho vermelho, cada um complementando a história da forma que achar melhor, podendo

		movimentar-se livremente, vestidos com a capa vermelha de chapeuzinho.
3	Boliche de garrafas saturado	Colocar pinos de garrafas PET com uma cor e ir distribuindo em linha de acordo com a saturação dessa cor. De uma dada distância, cada integrante da equipe terá o direito de lançar a bola duas vezes, uma bola maior e outra menor, cada pino mais escuro derrubado valerá dois pontos e o mais claro um ponto, a equipe que alcançar o maior número de pontos será a vencedora.
4	Tapete colorido	Tapetes de EVA azuis, amarelos, verdes e vermelhos distribuídos pelo ambiente, o professor verbaliza uma cor e os participantes terão que movimentar-se e acomodar-se em algum tapete, o mais rápido possível.
5	Acerte o alvo colorido	Arremessar as bolas coloridas no alvo feito com um arco com as cores azul claro, azul escuro e azul dessaturado (desbotado).
6	Circuito das cores	Em duas filas, cada integrante participará de três estações: passar pelo túnel sem poder estar de pé, lançar bolas e acertar o alvo com a cor igual (bola e alvo) e encontrar uma forma de acomodar todos de sua respectiva fila em algum colchonete de espuma da cor verde, vence a equipe que cumprir o circuito primeiro.

Fonte: Gomes-da-Silva, P.N. (org.). Oficina de brinquedos e brincadeiras, RJ: Vozes, 2013.

As aulas foram norteadas de acordo com a Aula Laboratório da Pedagogia da Corporeidade – ALPC (GOMES-DA-SILVA, 2015), pois “parte do princípio que a aula é uma lição significativa, resultante da experiência de interação, implicação e integração agente-ambiente” (p.123). A ALPC organiza as situações de movimento em três categorias: sentir, reagir e refletir, portanto, é estruturada nesses três momentos. A ALPC demanda três modos de experiência: a primeiridade, a secundidade e a terceiridade, tendo como finalidade a experimentação, o conhecimento e o amor. A experimentação é a interação agente-ambiente regulada pela percepção; o conhecimento, no sentido de se envolver com o entorno; e o amor, como um envolvimento integral com a circunstância, com o mundo e com o outro, encarnando-o e simbolizando-o (GOMES-DA-SILVA, 2015).

Procedimentos de análise dos dados

Para analisar os resultados do PROJSEI jogos visuais com enfoque na percepção ecológica das cores, o roteiro de observação (quadro 1) serviu de

instrumento para separarmos a pesquisa em três fases: Reconhecimento, Intervenção I e Intervenção II, desenvolvendo melhor a categoria empírica *affordances*, em que para ser formalizado de acordo com Shaw, Turvey e Mace (1982) é preciso desenvolver quatro fatores: a ocasião (situações de movimento), o ambiente (espaço escolar), o organismo (sujeito) e a mutualidade entre o organismo e o ambiente.

A ocasião é a situação de movimento, que não é programada, pois pode favorecer ou não novas possibilidades de ação, dependendo da relação entre o agente e o ambiente e a mutualidade entre eles, gerando *affordances*. De acordo com Gomes-da-Silva (2014) a situação de movimento, portanto, é analisada como Zona de Corporeidade, porque ela é a ambiência comunicativa e constitutiva do ser. O ambiente, como afirma Winnicott (2000), é onde a criança tem uma responsabilidade direta em sua constituição, e consiste em fazer com que ela seja direcionada a atividades construtivas e integrativas, em que possam se socializar e ser capazes de reconhecer o outro, não como um objeto, mas como um ser integral, que deve participar das atividades colaborando para um ambiente saudável. Numa ocasião que é o jogo, a criança tem poder de ter a vivência de perceber as qualidades dos adversários e do ambiente, a criança percebe as possibilidades de jogo, portanto, os *affordances*, com afirma Gibson (1977).

O organismo é o sujeito ecológico, perceptivo, que não depende de inferências e encontra-se numa relação direta com o ambiente, expressando possibilidades de ação disponíveis que emergem dessa relação direta. Gonzalez, Broens e Serzedello (2000) comentam que, se houver a preocupação em entender como e por que os organismos determinam os *affordances*, estaremos reunindo as marcas que caracterizam o processo de formação de diferentes identidades.

Mutualidade entre o ambiente e o organismo é a relação gerada pela própria movimentação comunicativa dos participantes como meio, na zona de corporeidade produzindo uma ambiência afetiva. De acordo com Gomes-da-Silva (2014) essa totalidade sentida independe do planejamento do professor, já ocorre formando um ambiente que poderá ser “suficientemente bom” ou desastroso. Por isso a ambientação nas aulas é de suma importância, organizando suas situações de movimento, para que haja semiotização e consequente subjetivação da aprendizagem desejada.

A análise consistiu na descrição desses fatores de acordo com a distribuição das aulas, que se deu em fases: a fase de reconhecimento, de intervenção I e intervenção II. A fase de reconhecimento, segundo Gomes-da-Silva (2016), é a fase de ter o contato com a cultura local, percebendo as necessidades dos aprendizes, para assim situar o programa curricular. Nessa fase preliminar de reconhecimento observamos as crianças no ambiente escolar, se este ambiente era bem explorado por elas e proporcionavam a percepção-ação nas situações de movimento a fim de analisar as possibilidades de movimentação criadas, gerando *affordances*.

Após a fase de reconhecimento, a segunda etapa do projeto consistiu na fase de intervenção I, que segundo Gomes-da-Silva (2016) é o momento em que após definido o programa de jogos coloca o professor e os aprendizes em processo de adaptação, portanto de aprendizagem contínua. Nesta fase as aulas tiveram jogos que favoreciam uma importante informação visual de cores no ambiente, pois percebemos que produzem no ser humano profundos efeitos estéticos e emocionais, dominando grande parte do ambiente visual no intuito de analisar as possibilidades de ação, constituindo os *affordances* para assim compreender com uma maior sensibilidade o processo de movimentação no jogo.

Chegando na fase denominada intervenção II, aplicamos novamente alguns jogos utilizados na fase de intervenção I, sendo escolhidos os que observamos maior envolvimento e que mais favoreceram novas movimentações, podemos afirmar então que a implementação do Projsei jogos sensoriais pôde contribuir com o aumento das movimentações nas aulas de Educação Física destinadas ao ensino infantil, fator este demonstrado no material coletado em campo e que nos permitiu fazer as análises de cada etapa da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para analisar os significados da pesquisa, fizemos aqui a descrição e análise das fases de Reconhecimento, Intervenção I e II, relatadas a seguir.

Fase de Reconhecimento

Observamos inicialmente duas aulas e como se comporta as unidades de contexto “a ocasião”, “o organismo”, “o ambiente” e a “mutualidade entre o organismo e o ambiente” que envolve a identificação das situações movimento, assim como possíveis possibilidades de ação.

A partir do roteiro de observação da percepção ecológica das cores organizamos este quadro sintético para elencar melhor os dados obtidos, dispostos a seguir:

Quadro 3: quadro sintético analítico

Categoria empírica	Fator	Fase de reconhecimento	Fase de intervenção I	Fase de Intervenção II
Affordances	Ocasião (situação de movimento)	Percebe brinquedos e não explora o ambiente.	Reconhece a informação do jogo; Cria movimentações utilizando os objetos;	Percebe o ambiente e sua relação com o meio utilizando diferentes espaços da escola;
		Escorrega no brinquedo; Transpõe no túnel.	Utiliza-se de um objeto do ambiente para possibilitar ações no jogo.	Utiliza-se de movimentos diferentes para lançar bolas.

Fonte: A autora.

Observamos que a escola básica da UFPB possui uma grande área tanto interna, com salas espaçosas, como externa grande, dispondo de brinquedos de escorregar fixos localizados em duas quadras de areia no setor inicial da escola além de um túnel em forma de trem situados nestas quadras. Possui um refeitório, salas de coordenação e de professores no centro do prédio, assim como dois pátios com distribuições de objetos e estrutura física bastante colorida, com plantas e flores em seu entorno, constituindo um ambiente favorável ao bem-estar de quem o frequenta.

Concordamos com Winnicott (1999; 2001) quando comenta que o ambiente deve ser facilitado para o crescimento do indivíduo, nos âmbitos morais e sociais. Assim, o ambiente facilitador possibilita ao indivíduo a chance de crescer, frequentemente, em direção à saúde, enquanto que o ambiente falha, principalmente no início, mais provavelmente levará à instabilidade e à doença.

Observando o organismo envolvido (as crianças) participantes da pesquisa, nos momentos destinados a ficarem livres, geralmente no horário posterior ao lanche, entre 15h30min às 16h20min, tinham a preferência para brincar apenas nas quadras de areia. A grande área da escola básica, com os pátios e o ambiente colorido exposto não era propriamente percebida pelas crianças, pois, de acordo com Gibson (1986) a informação é significativa justamente por expressar propriedades dos elementos do ambiente (dureza, forma, altura, cheiro, textura, etc.), as quais delimitam o escopo de ação de um organismo, ou seja, elas designam o qual as coisas permitem a um sistema de percepção-ação.

Observamos que, no horário destinado a liberdade das situações de movimento (a ocasião), as crianças participantes da pesquisa nesta fase de reconhecimento limitavam-se a estar nos escorregos e no túnel localizados nas duas quadras de areia, não tendo nenhuma influência de professores. As situações de movimento ficavam entre o correr, passar no túnel e escorregar nos escorregos. Desta forma, nessa relação entre o organismo, ambiente e a mutualidade entre eles as ocasiões não eram mais bem oferecidas, não existindo uma reciprocidade entre o organismo e o ambiente, essencial para que possam possibilitar *affordance*. Pois, para Morais (2000, p.48) a reciprocidade expressa a relação potencial de complementaridade, que se estabelece entre o organismo e o seu meio ambiente. Ao considerar que *affordance* refere-se às possibilidades de ação do agente (organismo) frente ao ambiente, e que sua percepção depende dessas possibilidades, nota-se que a reciprocidade é fundamental para que esse movimento possa acontecer efetivamente.

Fase de Intervenção I

Nesta fase, iniciamos as intervenções em dois dias por semana, sendo cada dia com uma aula de aproximadamente uma hora de duração. Iniciamos descrevendo o jogo história de chapeuzinho vermelho, denominado de ocasião 1, em que dispostos em uma roda, as crianças escutavam a história de chapeuzinho vermelho trazida pela professora-pesquisadora e com o auxílio de uma capa

vermelha de TNT os participantes eram convidados a contar a história de chapeuzinho vermelho, cada um complementando a história da forma que achar melhor, podendo movimentar-se livremente, vestidos com a capa vermelha. Inicialmente as crianças ficaram sentadas ouvindo a história, mas logo em seguida começaram a movimentar-se com a capa, relatando que a mesma era bonita e vermelha clara pediu então que a professora-pesquisadora fosse narrando a história e eles pudessem dramatizar utilizando a capa. Um aluno então começou a incluir movimentos de “super-herói”, relacionando a capa ao personagem de um filme que ele gostava, correndo e fazendo movimentos com giros e saltos para que a capa “voasse”, utilizando todo o ambiente externo da escola. Acreditamos que essa experiência se deu devido ao espaço potencial existente entre o organismo (criança) e o ambiente (originalmente, o objeto). O mesmo se pode dizer do jogo, a experiência criativa começa com o viver criativo, manifestado, primeiramente, na brincadeira (WINNICOTT, 1975, p.159).

Winnicott comenta que os educadores precisam reconhecer a existência dessa área especial do viver humano, que se manifesta, principalmente, na brincadeira, o que nos leva a refletir sobre a qualidade do ambiente de aula que é oferecido às crianças na escola, que deve ser um espaço potencial que proporcione um agir criativo, que servirá de base para sua herança cultural. Por isso nos diz Winnicott que “a característica especial desse lugar em que a brincadeira e a experiência cultural têm uma posição, está em que ele depende, para sua existência, de experiências do viver, não de tendências herdadas” (WINNICOTT, 1975, p.172). Ao promover um espaço com um jogo em que dê liberdade para as crianças, também estamos promovendo um espaço de experiências que podem ser significativas.

Durante o jogo “boliche de garrafas saturado”, denominado de ocasião 2, em que consistia colocar pinos de garrafas PET com uma cor e ir distribuindo em linha de acordo com a saturação dessa cor. De uma dada distância, cada criança tinha o direito de lançar a bola duas vezes, uma bola maior e outra menor, cada pino mais escuro derrubado valeria dois pontos e o mais claro um ponto, a equipe, dividida entre os meninos e meninas, que alcançasse o maior número de pontos seria a vencedora. Inicialmente todos jogavam apenas com as mãos e colocavam bastante força, sem preocupação com a pontuação e sim em derrubar algum pino. Então depois de cada jogada, a professora-pesquisadora organizava os pinos, e pedia que

eles variassem os locais para que eles pudessem explorar a distância, assim como poderiam utilizar qualquer parte do corpo para lançar a bola, logo os que jogavam a bola de uma distância maior utilizavam as mãos e abaixavam, já os que jogavam mais perto jogavam com as mãos e pulavam, proporcionando alegria e abraços em cada bola lançada e algum pino derrubado. A ocasião 2 com os ajustes feitos para que não apenas a criança jogasse a bola e acertasse, mas explorasse distâncias e movimentos diferentes para que a bola batesse e derrubasse os pinos, favoreceu possibilidades de ação ao organismo envolvido (criança), confirmando o que a teoria ecológica defendida por Gibson comenta: “esta teoria objetiva explicar a riqueza, a variedade e precisão com os quais o agente conhece seu mundo”.

Fase de intervenção II

Esta fase consistiu em mais cinco aulas em que foram reaplicados os jogos, para que as crianças pudessem explorar mais essas novas possibilidades que vinham surgindo. Reaplicado o jogo “história de chapeuzinho vermelho” (ocasião 1), agora sendo as crianças que teriam que contar a história utilizando qualquer objeto disposto no pátio, além da capa de TNT vermelha. Percebemos que durante o jogo, quem colocava a capa ia representando o passeio na floresta, correndo e buscando em diferentes lugares da escola objetos, uns traziam flores, outros bonecos e assim o ambiente ia sendo composto por um jogo com símbolos, sons e muitos sorrisos, as informações visuais iam sendo incorporadas a ocasião, proporcionando um sistema de percepção-ação, pois como afirma Gibson (1986) a informação é significativa justamente por expressar propriedades dos elementos da natureza, as quais delimitam o escopo da ação de um organismo, permitindo que *affordances* possam surgir.

Ao reaplicar o jogo boliche de garrafas saturado, agora com uma disposição de pinos em diferentes posições, e com cores azuis, amarelos, verdes e vermelhos, as crianças poderiam escolher a bola e jogar livremente sem um local específico, percebemos então diferentes maneiras de lançar a bola para acertar: eles já observavam se deveria jogar com força ou mais devagar como também se quando jogavam com o braço para cima acertavam mais do que lançando apenas soltando a bola. A partir disso, as jogadas passaram a ser feitas alternando braços em cima ou embaixo, correndo e indo buscar as bolas, tentando a critério deles acertar o pino da cor da bola que eles estavam segurando. Por meio do jogo, as crianças tiveram a

oportunidade de compreender quais as informações que o ambiente lhes dá para que possam agir. A criança faz uma leitura do layout, da organização, em que cada leitura terá diferentes *affordances* para diferentes crianças, pois cada um possui repertórios diversos de ação (GIBSON, 1971b).

A partir desta perspectiva, as aulas destinadas à percepção ecológica das cores e consequentemente dos elementos que compõem o ambiente escolar, de acordo com os resultados demonstrados, comprovam que a informação proporcionada às crianças são lidas e interpretadas por elas, oportunizando possibilidades de ação. As ocasiões (os jogos) possibilitaram uma melhor utilização do ambiente, tornando-o favorável para que o organismo participante (a criança) pudesse construir uma mutualidade com o meio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, a proposta foi de analisar as possibilidades de ação no jogo por meio da percepção ecológica das cores, visando favorecer *affordances*. Percebemos durante a observação, na fase inicial denominada de reconhecimento, que poucas experiências com a percepção ecológica das cores era oportunizadas às crianças participantes da pesquisa, e que apesar de vivenciarem momentos juntos e terem um ambiente favorável para criarem situações de movimento, poucos faziam, restringindo a escorregar nos objetos disponíveis e situarem em apenas alguns locais do ambiente escolar, não o explorando de maneira mais efetiva.

A partir das informações obtidas durante a fase de intervenção I e II, percebemos, a partir das unidades de contexto (a ocasião, o organismo, o ambiente e a mutualidade entre o organismo e o ambiente), fatores importantes para que *affordances* acontecessem, sendo oportunizados durante as ocasiões (o jogo) situações de movimento. O “super-herói”, feito por um aluno no jogo “História de chapeuzinho vermelho” em que relaciona a capa ao personagem de um filme que ele gostava, com giros e saltos para que a capa “voasse”, utilizou todo o ambiente externo da escola, o jogo possibilitou ao aluno ações diferenciadas das encontradas na primeira fase: ele observou e explorou o objeto, sentindo-se confiante.

Na ocasião descrita como “boliche de bolas saturadas” pudemos perceber a exploração do ambiente, em que todos iam jogando a bola de uma distância maior e depois experimentavam lançar a bola mais perto, possibilitando lançar bolas de

diferentes formas, com força ou apenas empurrando percebendo como essa movimentação influenciava na derrubada do pino, e, derrubando, ocasionava além de saltos, também abraços e sorrisos. Dessa forma, os participantes observaram e exploraram com mais envolvimento o ambiente, utilizando os objetos disponíveis no espaço para facilitar e criar novas ações durante o jogo.

Acreditamos que o PROJSEI jogos visuais, estruturado a partir da aula-laboratório da PC, elegendo o jogo como ocasião principal, num trabalho de refletir para melhorar, foi um fator importante para que todas as crianças participantes da pesquisa apresentassem uma postura mais ativa nas aulas, percebessem com mais efetividade a influência do ambiente colorido, conseqüentemente o influenciando também, porque quando o jogo não é refletido assemelha-se apenas a repetição de gestos, não compreendendo o momento. Nesta estruturação de aula, o jogo é uma situação de movimento cultural e a experiência do brincar é transformadora, com a possibilidade de reconfigurar a corporeidade dos sujeitos, e assim o jogo é dotado de comunicação em que é propício a favorecer novas possibilidades.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em 20 de abril de 2016.

BRASIL. **As Diretrizes e as Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 20 de abril de 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum**. (2016) disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acessado em: 8 de abril de 2016.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1990.

BRUCE, V.; GREEN, P. **Visual Perception: Physiology, Psychology, and Ecology**. 2.ed. Hove: LEA, 1990.

CAMINHA, I. de O. **O distante-próximo e o próximo-distante**. Corpo e Percepção na filosofia de Merleau-Ponty. João Pessoa, PB. Editora UFPB, 2010.

CARELLO, Claudia. MICHAELS, Claire. **Direct perception**. London : Prentice-Hall, c1981.

CHEMERO, A. **An outline of a theory of affordance**. Ecology Psychology, 2003.

FLICK, U. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FRANÇA, Ana Raquel de Oliveira. **Programa de jogos sensoriais para educação infantil: percepção e desenvolvimento bioecológico**. Dissertação (Mestrado). João Pessoa: UFPB, 2016.

FREIRE, J. B. **De corpo e alma: o discurso da motricidade**. São Paulo: Summus, 1991.

FREIRE, J. B. **Educação como prática corporal**. SP: Scipione, 2003.

FREIRE, J. B. **Por uma educação de corpo inteiro**. In: HERMIDA, J. F (org.). Educação física: conhecimento e saber escolar. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2009.

GIBSON, J. **The Theory of Affordance**. In: SHAW, R.; BRANSFORD, J. (Eds.). Perceiving, Acting, and Knowing: Toward an Ecological Psychology. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1977, p.67-82.

GIBSON, J. J. **The ecological approach to visual perception**. Boston: Houghton Mifflin, 1979.

GIBSON, J. **The ecological approach to visual perception**. New Jersey: Lawrence, 1986.

GOMES-DA-SILVA, P. N. Jogo, cultura e pulsão: uma semiótica dos brinquedos e dos brincantes. In: VITA, ANDRADE (org.). **Desafiando a trama: a psicanálise nas teias da educação**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2005.

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

GOMES-DA-SILVA, P.N. A corporeidade do movimento: por uma análise existencial das práticas corporais. In: HERMIDA, Jorge Fernando; ZOBOLI, Fábio (Orgs.). **Corporeidade e educação**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012, p. 139-173.

_____. (org.). **Oficina de brinquedos e brincadeiras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

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

GOMES-DA-SILVA, P.N. Pedagogia da corporeidade: o decifrar e o subjetivar em educação [online]. **Rev. Tempos e espaços em educação**, v. 13, p. 15-39, 2014a.

GOMES-DA-SILVA, P.N. Pedagogia da corporeidade: construindo uma teoria. In: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR DE SAÚDE, DESPORTO E PEDAGOGIA DO MOVIMENTO. n.1, João Pessoa-PB, Brasil, **Anais n. 1**, João Pessoa, 2014b, p.1-8.

_____. **Pedagogia da corporeidade e seu epicentro didático: estruturação da aula-laboratório**. Rev. Bras. Educ. Física Escolar, v.1, n.1, agosto, 2015. p.136-176.

_____. Pedagogia da corporeidade e seu epicentro didático: estruturação da aula-laboratório. **Rev. Bras. Educ. Física Escolar**, v.1, n.1, agosto, p.136-176, 2015 a.

GOMES-DA-SILVA, P.N. **Educação física pela Pedagogia da Corporeidade: um convite ao brincar**. Curitiba: CRV, 2016.

GONÇALVES, Danielle Menezes de Oliveira. **Repercussões educativas de uma prática com experiência sensorial e expressiva em crianças**. Monografia. João Pessoa: UFPB, 2009.

GONZALEZ, M. E. Q.; BROENS, M. C.; SERZEDELLO, J. Auto-organização, autonomia e identidade pessoal. In: D'OTTAVIANO, I. M. L.; GONZALEZ, M. E. Q. (Org.). **Auto-organização**. Campinas: Unicamp, 2000.

ENGEL, Tatiana. SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

JORGE, A. M. G. **Introdução à percepção** – entre os sentidos e o conhecimento. São Paulo: Paulus, – Coleção temas de comunicação. 2011.

MARIN, E.C; RIBAS, J.F. M (Org.). **Jogo tradicional e cultura**. Santa Maria: UFSM, 2013.

MARIN, Elizara Carolina. STEIN, Fernanda. **Jogos autóctones e tradicionais de povos da América Latina**. 1ed. Curitiba: 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 1999.

MORAIS, S. R.A **Questão das Representações Mentais na Percepção Visual**. Marília, 2000. 139f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia Ciências, Universidade Estadual Paulista.

OPIE, I. & Opie, P. **Street games: Coounting-out and chasing**. Em J. S. Bruner, 1976. A. Jolly & K. Sylva (Org), Play: Its role in development and evolution (pp. 395-412). New York: Peguin.

PARLEBAS, P. Prefácio. In: MARIN, E.C; RIBAS, J.F. M (Orgs). **Jogo tradicional e cultura**. Santa Maria: UFSM, 2013.

SANTAELLA, L.. **Corpo e comunicação**: sintoma da cultura. São Paulo: Cengage Learning, 2004.

SANTAELLA, L. **Percepção**: fenomenologia, ecologia, semiótica. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SANTOS, J. A.; MESQUITA, A. O debate contemporâneo sobre a percepção visual. **Análise psicológica**, 2 (IX).p.157-169,1991.

SARMENTO, M.. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, M.; PINTO, M. (Org.). **As crianças: contextos e identidades**: Universidade do Minho, 1997, p. 9-29.

SOARES, L. E. dos S. *et al* . Sensorialidade para crianças: o paladar na Educação Física Escolar. **Rev. educ. fis. UEM**, Maringá , v. 26, n. 3, p. 341-352, Set. 2015.

SCHIFFMAN, HR. **Sensação e percepção**: Rio de Janeiro: LTC, 2005.

SHAW, R., TURVEY, M.T., MACE, W. **Ecological psychology**: The consequence of a commitment to Realism. In. Weimer W, Palermo D, editores.Cognition and the symbolic processes.Hills dale: Lawrence Erlbaum Associates, 1982.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M.; MELO M. S. T.; SANTIAGO, M. E. **A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar**. Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, jul./set. 2010.

TAFNER, M. A.; FISCHER, J. **O cérebro e o corpo no aprendizado**. Indaial: ASSELVI, 2004.

TAVARES, M. SOUZA, JM. **O jogo como conteúdo de ensino para a prática pedagógica da educação física na escola**. Revista Corporis: 1996.

UNESCO. **Educação para todos**: compromisso de Dakar. 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>> Acesso em: 4 de fev. 2017.

UNICEF. Relatório do UNICEF. **Situação da infância e da adolescência brasileira – O direito de aprender**: potencializar avanços e reduzir desigualdades. 2009.

131p. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/PT-BR_SOWC_2012.pdf> Data de acesso: 4 fev.2017.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa, expostos em artigos, contemplam aulas do PROJSEI a partir da teoria ecológica utilizando jogos com ênfase na visão. O estudo teve como principal intuito identificar as possibilidades de ação no jogo, a fim de

analisar as movimentações criadas através da percepção ecológica das cores, assim como analisar as possibilidades de ação no jogo por meio da percepção ecológica das cores, visando favorecer *affordances*.

Percebemos durante a observação na fase preliminar da pesquisa, que as crianças usufruíam de seus momentos livres, brincando em lugares específicos na escola, apesar de esta possuir ambientes diversos para a vivência do brincar, com uma interessante variedade de espaços ricos em cores. As crianças eram dispostas a movimentos repetitivos de correr para subir no escorrego e deslizar, como também agachar para passar por um túnel e repetir até a hora do recreio acabar e elas voltarem para suas respectivas salas de aula.

Com isso identificado, possibilitamos às crianças momentos diferenciados, tivemos a preocupação de proporcionar experiências com a percepção ecológica das cores, a partir das informações contidas no ambiente juntamente com os jogos aplicados nas aulas durante a fase de intervenção I e II. Oportunizamos às crianças aulas em espaços diversos, utilizamos objetos dispostos no ambiente, e assim produzimos uma mutualidade entre as crianças e o ambiente para o surgimento de diversas movimentações, saindo dos atos motores apenas repetitivos, oportunizando situações de movimentos ricas em gestos, posturas e olhares que enxergavam a cada intervenção uma maior liberdade de possibilidades para criar novas ações no jogo.

7 REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.
- CAMINHA, I. de O. **O distante-próximo e o próximo-distante**. Corpo e Percepção na filosofia de Merleau-Ponty. João Pessoa, PB. Editora UFPB, 2010.
- CARELLO, Claudia. MICHAELS, Claire. **Direct perception**. London : Prentice-Hall, c1981.
- CHEMERO, A. **An outline of a theory of affordance**. Ecology Psychol, 2003.
- FLICK, U. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FRANÇA, Ana Raquel de Oliveira. **Programa de jogos sensoriais para educação infantil: percepção e desenvolvimento bioecológico**. Dissertação (Mestrado). João Pessoa: UFPB, 2016.

FREIRE, J. B. **De corpo e alma**: o discurso da motricidade. São Paulo: Summus, 1991.

FREIRE, J. B. **Educação como prática corporal**. SP: Scipione, 2003.

FREIRE, J. B. **Por uma educação de corpo inteiro**. In: HERMIDA, J. F (org.). Educação física: conhecimento e saber escolar. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2009.

GAVRIYSKY, V. ST. **Color vision in sport**. Journal of Sports Medicine and Physical Fitness, 9(1): 49-53, 1969.

GIBSON, J. **The Theory of Affordance**. In: SHAW, R.; BRANSFORD, J. (Eds.). Perceiving, Acting, and Knowing: Toward an Ecological Psychology. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1977, p.67-82.

GIBSON, J. **The ecological approach to visual perception**. New Jersey: Lawrence, 1986.

GOMES-DA-SILVA, P. N. Jogo, cultura e pulsão: uma semiótica dos brinquedos e dos brincantes. In: VITA, ANDRADE (org.). **Desafiando a trama: a psicanálise nas teias da educação**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2005.

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

GOMES-DA-SILVA, P.N. A corporeidade do movimento: por uma análise existencial das práticas corporais. In: HERMIDA, Jorge Fernando; ZOBOLI, Fábio (Org.). **Corporeidade e educação**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012, p. 139-173.

_____. (org.). **Oficina de brinquedos e brincadeiras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

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

GOMES-DA-SILVA, P.N. Pedagogia da corporeidade: o decifrar e o subjetivar em educação [online]. **Rev. Tempos e espaços em educação**, v. 13, p. 15-39, 2014 a.

_____. **Pedagogia da corporeidade e seu epicentro didático: estruturação da aula-laboratório**. Rev. Bras. Educ. Física Escolar, v.1, n.1, agosto, 2015. p.136-176.

_____. Pedagogia da corporeidade e seu epicentro didático: estruturação da aula-laboratório. **Rev. Bras. Educ. Física Escolar**, v.1, n.1, agosto, p.136-176, 2015 a.

GOMES-DA-SILVA, P.N. **Educação física pela Pedagogia da Corporeidade: um convite ao brincar**. Curitiba: CRV, 2016.

GONÇALVES, Danielle Menezes de Oliveira. **Repercussões educativas de uma prática com experiência sensorial e expressiva em crianças**. Monografia. João Pessoa: UFPB, 2009.

GONZALEZ, M. E. Q.; BROENS, M. C.; SERZEDELLO, J. Auto-organização, autonomia e identidade pessoal. In: D'OTTAVIANO, I. M. L.; GONZALEZ, M. E. Q. (Org.). **Auto-organização**. Campinas: Unicamp, 2000.

JORGE, A. M. G. **Introdução à percepção** – entre os sentidos e o conhecimento. São Paulo: Paulus, – Coleção temas de comunicação. 2011.

LUCENA, Francisco Almeida de; CAMINHA, Iraquiton de Oliveira; SOUZA, Galileu Galilei Medeiros de. (Org.). **Ser, Pensar e Dizer: ensaios sobre percepção**. Mossoró: Edições UERN, 2016.

MARIN, E.C; RIBAS, J.F. M (Org.). **Jogo tradicional e cultura**. Santa Maria: UFSM, 2013.

MARIN, Elizara Carolina. STEIN, Fernanda. **Jogos autóctones e tradicionais de povos da América Latina**. 1ed. Curitiba: 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 1999.

OPIE, I. & Opie, P. **Street games: Coounting-out and chasing**. Em J. S. Bruner, 1976. A. Jolly & K. Sylva (Org), Play: Its role in development and evolution (pp. 395-412). New York: Peguin.

PARLEBAS, P. Prefácio. In: MARIN, E.C; RIBAS, J.F. M (Orgs). **Jogo tradicional e cultura**. Santa Maria: UFSM, 2013.

SANTAELLA, L.. **Corpo e comunicação**: sintoma da cultura. São Paulo: Cengage Learning, 2004.

SANTAELLA, L. **Percepção**: fenomenologia, ecologia, semiótica. São Paulo: Cengage Learnig, 2012.

SANTOS, J. A.; MESQUITA, A. O debate contemporâneo sobre a percepção visual. **Análise psicológica**, 2 (IX).p.157-169,1991.

SARMENTO, M.. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, M.; PINTO, M. (Org.). **As crianças: contextos e identidades**: Universidade do Minho, 1997, p. 9-29.

SOARES, L. E. dos S. *et al* . Sensorialidade para crianças: o paladar na Educação Física Escolar. **Rev. educ. fis.** UEM, Maringá, v. 26, n. 3, p. 341-352, Set. 2015.

SCHIFFMAN, HR. **Sensação e percepção**: LTC; 2005.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M.; MELO M. S. T.; SANTIAGO, M. E. **A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar**. Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, jul./set. 2010.

TAFNER, M. A.; FISCHER, J. **O cérebro e o corpo no aprendizado**. Indaial: ASSEVI, 2004.

TAVARES, M. SOUZA, JM. **O jogo como conteúdo de ensino para a prática pedagógica da educação física na escola**. Revista Corporis: 1996.

UNESCO. **Educação para todos**: compromisso de Dakar. 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>> Acesso em: 4 de fev. 2017.

UNICEF. Relatório do UNICEF. **Situação da infância e da adolescência brasileira – O direito de aprender:** potencializar avanços e reduzir desigualdades. 2009. 131p. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/PT-BR_SOWC_2012.pdf> Data de acesso: 4 fev.2017.

WINNICOTT, Donald Woods. **Da pediatria à psicanálise:** obras escolhidas, Rio de Janeiro: Imago, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA DE PERCEPÇÃO VISUAL

- 1- Você gosta da escola?
- 2- A sua escola tem que você mais gosta?
- 3- Qual é o lugar que você mais gosta de ficar na escola? Qual a cor desse lugar?
- 4- Qual é o lugar que você mais gosta de jogar na escola? Por quê?
- 5- Qual brinquedo que tem na escola com que você gosta de brincar? De que cor é esse brinquedo?
- 6- Com que cor você vê a escola?
- 7- Como seria a sua escola tudo fosse da mesma cor? E as flores? E os nossos brinquedos? Seria legal?

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

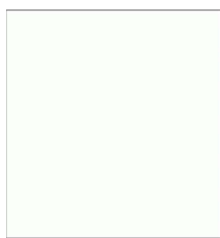
Prezado (a) Senhor (a) Esta pesquisa é sobre JOGOS TRADICIONAIS E PERCEPÇÃO VISUAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Está sendo desenvolvida por Kelly Cristina Alves de Araújo, aluna do Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPB, sob a orientação do Prof. Dr. Pierre Normando Gomes-da-Silva.

O objetivo do estudo é analisar a percepção visual através do jogo tradicional nas aulas de Educação Física. Para atingir tal objetivo geral, contemplamos objetivos necessários que nos permite abarcar aspectos importantes para o desenvolvimento das aulas. São eles: Observar as reações das crianças às práticas educativas relacionadas à sensorialidade na educação física no ambiente escolar; Identificar a capacidade perceptiva das crianças através do jogo tradicional percebendo seus sistemas de atenção ao meio, autopercepção, tomadas de decisões, comunicação com os outros; Implementar jogos que estimulem a percepção visual com a perspectiva de integrar a vivência corporal que as crianças possuem com a diversidade multicultural que o jogo tradicional proporciona. Nossa pesquisa contribuirá para ampliar a discussão local e nacional sobre as práticas educativas relacionadas à sensorialidade da Educação Física na infância, tão necessárias, mas tão pouco evidenciadas nas pesquisas que abordam essa temática.

Solicitamos a sua autorização para a participação e colaboração de seu (a) filho (a) nas filmagens, fotos e diálogos durante as aulas, como também, a liberação para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde/educação e submissão com vistas à publicação em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome do seu filho (a) como também o rosto nas filmagens será mantido em sigilo. Informamos que os participantes da pesquisa responderão a um roteiro de entrevista semi-estruturada, composto por perguntas referentes às aulas utilizando jogos tradicionais com ênfase no estímulo sensorial da visão. Durante a entrevista, poderão surgir desconfortos ao entrevistado de ordem psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual, devido à incompreensão de alguma pergunta contida no instrumento. Neste caso, a pesquisadora estará preparada para reformular as perguntas a fim de facilitar o entendimento do assunto ao entrevistado.

Mesmo assim, caso haja algum desconforto por parte do participante, ficará assegurada as providências cabíveis, uma vez que a pesquisadora contará com o apoio da coordenadora geral da escola que estará presente nos dias da pesquisa. Este profissional ficará a certa distância para que seja preservada a identidade e respostas do participante, que poderá abandonar a pesquisa a qualquer momento. Ainda assim, caso necessário, será garantido o atendimento hospitalar ou ambulatorial, que serão custeados pela pesquisadora. Esclarecemos que a participação no estudo é voluntária e, portanto, o senhor (a) não é obrigado (a) a autorizar e/ou liberar seu filho (a) na participação das atividades solicitadas pelo pesquisador. Caso decida a não autorizar a participação ou a captação das imagens, seu filho (a) não sofrerá nenhum dano, nem haverá mudança de assistência que os alunos vêm recebendo da instituição escolar.

O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para que meu filho (a) venha a participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento. Assinatura do Responsável Legal do Participante da Pesquisa



Espaço para impressão dactiloscópica

Contato com o Pesquisador (a) Responsável: caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Kelly Cristina Alves de Araújo (83) 988189733. E-mail: profkellyalves@hotmail.com, Universidade Federal da Paraíba – Campus I, Centro de Ciências da Saúde. Laboratório de Estudo e Pesquisa em Corporeidade, Cultura e Educação – LEPEC Cidade Universitária, João Pessoa, PB – Brasil. 58059-900 – telefone: (83) 3216-7067.

Comitê de Ética em Pesquisa, Universidade Federal da Paraíba-Campus I,
Centro de Ciências da Saúde. Endereço: Cidade Universitária S/N, Castelo Branco,
João Pessoa-PB-Brasil. 58051-900 – telefone: (83) 3216-7791.

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE C

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, MARLÚCIA CABRAL DOS ANJOS, Coordenadora Geral da Escola de Educação Básica da Universidade Federal da Paraíba (EEBAS), declaro para os devidos fins acadêmicos que concordo com a execução da pesquisa JOGOS TRADICIONAIS E PERCEPÇÃO VISUAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA em que corresponde à Dissertação de Mestrado da aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPB Kelly Cristina Alves de Araújo, orientanda do Prof. Dr. Pierre Normando Gomes da Silva que será realizada nesta instituição escolar no ano de 2017.

Atenciosamente,



Assinatura do Pesquisador


Pierre N. Gomes da Silva
Prof. Dr. UFPB

Assinatura do Orientador


Assinatura da Coordenadora Geral da escola

MARLÚCIA CABRAL DOS ANJOS
Coordenadora Geral da EEBAS
SIAPE 0701442

ANEXO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 3ª Reunião realizada no dia 27/04/2017, o Projeto de pesquisa intitulado: **“JOGOS TRADICIONAIS E PERCEPÇÃO VISUAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA”** da pesquisadora Kelly Cristina Alves de Araújo. Prot. nº 0190/17. CAAE: 67186417.9.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do relatório final do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Teresa Cristina Cunha
Mat. SIAPE 0331417
CEP-CCS-UFPB