

**Leila Lira Peters**

**Atividade em pequenos grupos  
nas aulas de Educação Física:  
*análise à luz da perspectiva histórico-cultural***

**Florianópolis - 2000**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**Atividade em pequenos grupos  
nas aulas de Educação Física:  
*análise à luz da perspectiva histórico-cultural***

***Leila Lira Peters***

**Florianópolis  
Fevereiro de 2000**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**LEILA LIRA PETERS**

**Atividade em pequenos grupos  
nas aulas de Educação Física:  
*análise à luz da perspectiva histórico-cultural***

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito parcial à obtenção de grau de mestre em Psicologia pelo programa de pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da professora Doutora Andréa Vieira Zanella.

Florianópolis  
2000

*Leila Lira Peters*

**ATIVIDADE EM PEQUENOS GRUPOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:  
ANÁLISE À LUZ DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação aprovada como requisito básico para a obtenção do Grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Mestrado, Área de Concentração Psicologia e Sociedade e aprovada pela Banca Examinadora composta pelos seguintes professores:



Prof. Dr. José Carlos Zanelli  
Coordenador do Curso

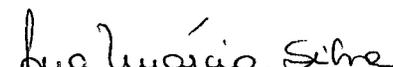
**Banca Examinadora**



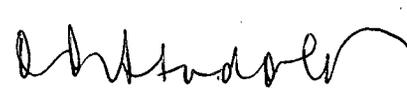
Profª Drª Andréa Vieira Zanella (UFSC)  
(orientadora)



Profª Drª Wanda Neves (PUC-SP)



Profª Drª Ana Márcia Silva (USFC)



Profª Drª Carmem Sílvia A. Andaló (UFSC)  
(suplente)

Florianópolis, 16 de março de 2000.

## *Dedicatória*

*Dedico este trabalho com especial carinho a duas mulheres que estimo imensamente:*

*Lucia Helena Lenzi, que me apoiou em todos os momentos, inclusive dando a motivação inicial para cursar o mestrado na Psicologia.*

*E Andréa Vieira Zanella, verdadeira mestra, cujo compromisso e empenho se fizeram presentes em todos os momentos de interlocução. Tais interlocuções, propiciaram-me múltiplas significações que extrapolaram os próprios limites da dissertação: ajudaram a compreender aspectos de minha própria prática pedagógica.*

## **Agradecimentos**

*Agradeço primeiramente ao programa de pós-graduação em Psicologia da UFSC pelo incentivo e apoio constantes e aos colegas e professores do curso, pelas trocas e, também, pela motivação para novas amizades.*

*À Janete, cuja disponibilidade e competência sempre se fizeram presentes no auxílio a tantas e tantas dúvidas.*

*Aos colegas e ex-colegas do LAESP: Adriano, Marcelo, Renata pela partilha de tempo, material e saberes. E com especial agradecimento à Gabi pela tradução do resumo em inglês.*

*Às minhas queridas amigas: Raquel, Mone, Rô, Helena, Sílvia, Manuela e Diomara, cuja agradável companhia e presença foram fundamentais nesse tempo de angústias. Dentre elas, um agradecimento especial à Aninha, valeu amiga.*

*À Mara e Samanta, por me ajudarem a lidar com os momentos de angústias e com o prazer das descobertas.*

*À "turma do café": Lúcia, Ingrid, Mariza e Ana Baiana, cujos momentos agradáveis e produtivas conversas, aos finais de tarde estarão para sempre guardados no meu coração.*

*À Denise Cord que prontificou-se a ler o esboço deste trabalho ainda como pré-projeto, à Carmem Andaló que, como participante da banca de qualificação do projeto, trouxe ricas contribuições.*

*Ao Alexandre Vaz, que me iniciou no universo da pesquisa e agora, enquanto colega de trabalho, junto com Fábio e Paulo, espero que muitos outros projetos ainda virão.*

*À professora de Educação Física e à turma 402 que gentilmente cederam sua intimidade cotidiana para ser registrada e analisada, sem receios de se exporem.*

*Aos colegas de trabalho no CA, principalmente as professoras das séries iniciais que solidariamente trocaram os horários de suas aulas para a realização da coleta dos dados.*

*Ao pessoal do Lantec e do Labic (Sérgio e Peri), que filmaram as aulas e ao departamento de transportes da UFSC que nos levou até o Rio Vermelho para as filmagens.*

*À Ivone pela revisão do texto e à Tati pelos desenhos.*

*À Dalal, minha mãe adotiva em Florianópolis, por todo cuidado e carinho.*

*À minha querida mãe, pelas incontáveis velinhas acesas para me "iluminar" e a toda minha família pela torcida, mesmo à distância.*

*Ao amor universal, fraternal, temporal, imortal, carnal, etc e tal...*

## Sumário

RESUMO .....	VII
ABSTRACT .....	VIII
<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
1.1. O CAMINHO QUE SE FAZ AO CAMINHAR: MUITOS PASSOS ATÉ CHEGAR À PROPOSTA DE ESTUDO .....	1
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>8</b>
2.1. SITUANDO TEORICAMENTE AS PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR .....	8
2.2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL .....	13
<b>3. MÉTODO.....</b>	<b>19</b>
3.1. PRESSUPOSTOS DA PESQUISA E PARTICIPANTES .....	19
3.2. CONTEXTUALIZANDO O GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADOS (GEA) .....	19
3.3. PROCEDIMENTOS PARA A ESCOLHA DOS SUJEITOS DE PESQUISA E COLETA DOS DADOS .....	22
3.4. ANÁLISE DOS DADOS: OS CAMINHOS PERCORRIDOS .....	26
<b>4. O CONTEXTO DA PESQUISA.....</b>	<b>29</b>
4.1. UM POUCO DA HISTÓRIA DO RIO VERMELHO: DOS PRIMEIROS HABITANTES À POPULAÇÃO ATUAL .....	30
4.2. A ESCOLA E SEUS SUJEITOS .....	39
4.2.1. <i>A professora</i> .....	42
4.2.2. <i>Os alunos</i> .....	43
4.2.3. <i>A prática pedagógica da professora</i> .....	48
4.2.4. <i>A atividade</i> .....	50
4.2.5. <i>Considerações sobre o transcorrer da atividade e intenções da professora</i> .....	51
4.2.6. <i>O grupo</i> .....	53
<b>5. A ATIVIDADE .....</b>	<b>55</b>
5.1. A ELABORAÇÃO DO JOGO (05/05/99) .....	55
5.1.1. <i>Episódio 1: A negociação, o que é mais coerente: “picar” ou tocar a bola?</i> .....	58
5.2. A APRESENTAÇÃO DO JOGO (26/05/99) .....	73
5.2.1. <i>Episódio 2: A centralidade na explicação do jogo: de Beatriz e Maria à professora - cadê o grupo?</i> .....	74
5.3. A EXECUÇÃO DO JOGO (26/05 E 02/06/99) .....	86
5.3.1. <i>Episódio 3. Como é mesmo a regra/movimento? É hora de lembrar (02/06/99)</i> .....	88
5.4. AVALIAÇÃO DO JOGO 30/06/99 .....	100
5.4.1. <i>Episódio 4. Está aberta a possibilidade de alterações: que tal jogar junto?</i> .....	100
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>114</b>
<b>7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>123</b>
<b>8. ANEXOS.....</b>	<b>131</b>
<i>Anexo I: Roteiro para entrevista com o coordenador da DEF</i> .....	131
<i>Anexo II: Roteiro para entrevista com as professoras</i> .....	132
<i>Anexo III: Roteiro para entrevista com a professora antes da filmagem da atividade</i> .....	134
<i>Anexo IV: Roteiro para entrevista com a professora depois da filmagem</i> .....	135
<i>Anexo V: Diagrama da escola</i> .....	136

## Resumo

Esta dissertação teve como objetivo analisar a forma de organização de uma atividade em pequenos grupos no contexto de aulas de Educação Física e seus desdobramentos no que se refere ao desenvolvimento da atividade e às relações interpessoais dali decorrentes. Pautadas na perspectiva histórico-cultural, foram tomadas como unidade de análise as significações veiculadas e produzidas no decurso dessa atividade pelos sujeitos compostos por uma professora de Educação Física e uma de suas turmas do ensino fundamental de uma escola municipal. Intencionando captar nuances da trama dialógica configurada pelas falas e expressões gestuais dos sujeitos em relação, foi utilizado como procedimento para a coleta de dados o uso de filmagens em VHS (videografia) e para a sua análise, a técnica de análise de episódios (Smolka, 1991). Para tanto, a professora dividiu a turma em grupos, e organizou a atividade que posteriormente foi analisada em quatro momentos: elaboração, apresentação, execução e avaliação de um jogo, sendo que as análises da presente pesquisa se centraram no movimento de um dos grupos. Mais do que conclusões, este estudo pretendeu explicitar processos, portanto, a partir dos dados analisados, foi possível apreender o fluxo de interações e significações propiciadas pelo desenvolvimento da atividade e pelas intervenções da professora.

## **Abstract**

This dissertation aimed to analyse the organization of an activity in small groups of physical education and its unfoldings towards its development and the interpersonal relations there occurred. Based on the socio-cultural perspective, it was taken as unity of analysis the significations produced and carried out through the activity by the individuals one teacher of physical education and one of her groups in a city's primary school. Trying to capture shadings of the dialogic plot formed by the lines and gestural expressions of the related individuals, VHS images were used as a procedure of collecting data and to its analysis the episode analysis technic was used (Smolka, 1991). In order to do so, being the class divided into groups, the activity was organized and afterwards analysed in four parts: the development, presentation, execution and evaluation of a game in which the analyses of this research focused on the group's movement. Beyond conclusions, this study aimed to explicit processes, therefore, from the analysed data it was possible to apprehend the flow of interactions and significations existent through the development of the activity and the teacher's interventions.

## 1. Introdução

### 1.1. O caminho que se faz ao caminhar: muitos passos até chegar à proposta de estudo

Minha trajetória acadêmica e profissional esteve sempre marcada por indagações referentes a como, sendo professora de Educação Física (EF), poderia contribuir para a formação de cidadãos críticos e para a construção de uma sociedade efetivamente mais justa e democrática.

Ainda como graduanda, de uma instituição que fomentava a prática da EF escolar pautada no esporte de rendimento, participei de uma pesquisa financiada pelo CNPq, cujo objetivo era estudar a ideologia manifesta através do esporte em Florianópolis, e que, logo após, abrangeu o estado de Santa Catarina (Andrade, Vaz, Peters & Paz, 1994). A fim de entender e analisar o fenômeno esportivo na sociedade capitalista, sua influência no contexto escolar e particularmente nas aulas de Educação Física, a equipe de pesquisadores se fundamentou nas categorias da dialética propostas por Cury (1987): contradição, mediação, hegemonia, totalidade e reprodução. Evidenciou-se que os valores, normas e representações considerados hegemônicos, tais como o individualismo, a competição, a concorrência, a naturalização das relações sociais, entre outros, eram reproduzidos pelos seus disseminadores e impostos por certas práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física.

Antes de iniciar o programa de pesquisa citado, compartilhava da concepção crítico-reprodutivista de educação e de Educação Física. Esta concepção entende a escola como um dos aparelhos ideológicos do Estado (Althusser, 1985) responsável pela manutenção do *status quo* vigente via reprodução da ideologia dominante. A ação educativa como processo de construção histórico e social marcado por contradições é vista nesta perspectiva somente como uma faceta da reprodução ideológica. Tal concepção se confirmava na especificidade da Educação Física, já que esta, no movimento de abertura política no Brasil na década de 80, passou por um período de denúncias que apontaram seu caráter reprodutivista. Autores como Medina (1983), Cavalcanti (1984), Oliveira (1985), Bracht (1987, 1989a, 1989b), Castellani Filho (1988), Guiraldelli Jr. (1988), entre outros, revisaram a história e o papel da EF na

escola, apesar de suas análises serem ainda insuficientes quanto à apresentação de propostas metodológicas coerentes com suas posições políticas.

Em seus estudos, esses autores afirmam que a EF escolar vinha assumindo códigos de outras instituições que não a escola, tais como “(...) a instituição médica (o corpo-eugênico), a instituição militar (o corpo produtivo, dócil e disciplinado) e a instituição desportiva (o corpo produtivo, apolítico, acrítico, alienado, mercador, mercadoria e consumidor” (Oliveira, 1997:13). A instituição desportiva se pautava, sobretudo, no esporte de rendimento,<sup>1</sup> o qual era visto como o conteúdo determinante das aulas de EF.

Através da perspectiva materialista e dialética, no entanto, fundamentalmente em Gadotti (1986), foi possível perceber que a escola é mais do que reprodutora e mediadora das formas hegemônicas do pensar da classe dominante na sociedade capitalista. Como “síntese de múltiplas determinações”, também apresenta elementos importantes de contradição e heterogeneidade que caracterizam/emergem dos sujeitos que a produzem cotidianamente.

Redimensiona-se, nessa perspectiva, tanto o papel da escola quanto do educador:

O educador, na sua prática, quer queira ou não, é um veiculador de valores. É neste sentido que reside a vinculação da forma de ensino com o seu conteúdo. A socialização do indivíduo ou da criança se dá exatamente através da internalização de valores e de normas de conduta da sociedade a que pertence. A escola é uma das instituições que promove tal socialização. Portanto, o fenômeno da socialização ou a aprendizagem do social também ocorre nas aulas de EF, sendo inclusive enfatizada como importante função da pedagogia desportiva ou da EF. (Bracht, 1992:74)

Nessa perspectiva é possível, através da Educação Física, contribuir para uma sociedade que vislumbre valores mais humanos, posto que através da prática pedagógica se contribui para a formação de cidadãos. Essa possibilidade residia, no meu entender, no seguinte pressuposto: privilegiar a busca da justiça e da igualdade de

---

1 Este pode ser considerado como “(...) típico de clubes esportivos e que se caracteriza pelo treinamento e pela competição, e como um produto de comércio e consumo.” (Kunz, 1991:109). Para tanto, o esporte de rendimento, segundo o autor, segue o princípio da sobrepujança (sobrepujar o adversário ou a equipe adversária a qualquer custo) e o princípio das comparações objetivas (padronização dos espaços, locais de disputa, universalização das regras e normas). Buscando privilegiar o “aumento de rendimentos do movimento humano”, segue a tendência do selecionamento, especialização e instrumentalização.

condições, via construção de relações mais solidárias e menos competitivas e seletivas, a fim de que o aluno passasse a

(...) reconhecer, a saber, a tomar consciência das regras e normas sociais que regulamentam a sua ação no esporte, na escola, etc., sua interação com os colegas e professores, como também a tomada de consciência por parte do aluno, da relatividade das normas, ou seja, da necessidade de adaptá-las às necessidades situativas. (*ibid.*:105)

A próxima indagação se evidenciou na disciplina “Prática de Ensino”: como objetivar esses valores numa metodologia de trabalho coerente para as aulas de Educação Física? A literatura a que tive acesso, no início da década de 90, ainda era insuficiente, e até mesmo a prática dos professores que eu observava durante meu estágio, mostravam-me possibilidades pouco promissoras.

Atuando como estagiária da disciplina Prática de Ensino, observei docentes ainda atuando com métodos ginásticos: “(...) o método sueco, o método francês, o método alemão, o método natural de Herbert, a EF desportiva generalizada, entre outros (Langlade, 1970), que na verdade não se configuram como métodos, mas simplesmente como sistematizações de exercícios físicos” (Coletivo de Autores, 1992:214). Juntamente com estes, encontrei professores com algum interesse em superar sua prática pedagógica, buscando na psicomotricidade sua fundamentação. Novamente estava fora da EF o que procuravam, ou seja, buscavam através da psicomotricidade os elementos e conteúdos “(...) que atendessem à formação de habilidades básicas nas crianças sem envolvê-las demasiadamente no processo de treinamento de uma modalidade esportiva.” (Kunz, 1994:17).

Fui buscar junto ao Curso de Especialização em Educação Física Escolar subsídios metodológicos para guiar a prática pedagógica almejada, acreditando que

O método didático necessário, segundo Wachowic (1989) é aquele que permite ao aluno ler criticamente a prática social em que vive. Deve ser entendido enquanto meio de apropriação do conhecimento e enquanto maneira que o pensamento tem para apropriar-se do concreto e de reproduzi-lo como concreto pensado. (Coletivo de Autores, 1992:218).

Através desse curso tive acesso a uma perspectiva metodológica “superadora” para a EF, representada pelo livro do Coletivo de Autores (1992), bem como a autores que discutiam novas perspectivas para o ensino de EF, com alguns exemplos de aulas

que condiziam com minhas reflexões: Kunz (1991, 1994), Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe-UFSM (1991) e Hildebrandt & Laging (1986).

Ao mesmo tempo em que iniciei a especialização, comecei a atuar como professora substituta de Educação Física no Colégio de Aplicação da UFSC. Nesta instituição, entrei em contato com uma das professoras de Educação Física, Lúcia Lenzi, a qual buscava, na sua práxis pedagógica<sup>2</sup> concretizar uma visão de homem apontada pelo materialismo dialético. A partir desta visão, que compreendia o homem enquanto um ser histórico, com possibilidades de intervenção no seu meio. Compartilhávamos a compreensão de que

(...) a ação pedagógica docente objetivada para a Educação Física escolar é uma práxis social. Através da sua inserção no currículo escolar, deve buscar intervir no sentido de transformar o nível de compreensão do aluno a respeito da cultura do movimento (objeto de estudo da Educação Física, de onde decorrem os seus conteúdos curriculares), passando de um saber ao nível do senso comum (prática) para um elaborado (prática refletida). Neste rito de passagem, da prática assistemática ao questionamento sistemático, retomando como ação refletida (práxis), ocorre o “nó” epistemológico da Educação Física. (Pires, 1996:139)

Em sua atuação pedagógica, a professora em questão propunha-se a superar questões cristalizadas na Educação Física, como as dicotomias teoria e prática, corpo e mente, movimento e pensamento, professor como transmissor e aluno como receptor de conhecimentos. Essa proposta tinha o mérito de ser construída cotidianamente nos seus vinte anos de prática pedagógica.

Propus-me a investigar tal prática pedagógica a partir da observação e do registro das aulas de Educação Física com a finalidade de sistematizar sua metodologia de trabalho. Na época (ano letivo de 1995), a professora realizava uma experiência pedagógica organizada na forma de um projeto intitulado: *Re-significando jogos nas aulas de EF a partir das idéias de Vygotski*. O objetivo do projeto desenvolvido foi “(...) proporcionar aos educandos a apropriação do conhecimento socialmente produzido na perspectiva da concepção histórico-cultural de educação.” (Lenzi, 1996).

O jogo enquanto conteúdo abordado foi concebido da seguinte maneira:

---

2 Utilizando o referencial marxista, práxis é entendida como uma atitude teórico-prática humana de transformação da natureza e da sociedade (Pimenta, 1995).

Sendo o jogo uma construção humana, deve ser problematizado e refletido em todas as suas possibilidades de ação para que a criança, nessa própria ação, reconheça, não a motilidade do que está posto na sociedade, mas sim o movimento de tese, antítese e síntese. (*ibid.*: 329)

Desta maneira, este foi experimentado no âmbito das aulas de Educação Física e sua re-significação concretizou-se em três momentos, a saber: “reprodução”, onde a turma da sala de aula era dividida em grupos de alunos que reproduziram os jogos fornecidos pela professora; “desconstrução”, onde os alunos alteraram as regras dos jogos a partir das necessidades surgidas na vivência destes; e por fim, “construção”, momento em que os grupos construíram novos jogos a partir de seus elementos constitutivos: participantes, material, espaço físico e regras.

A perspectiva teórica adotada pela professora acerca do processo ensino-aprendizagem destaca o papel das relações sociais ao postular que é na relação com os outros, numa atividade em comum e por intermédio da linguagem, que os indivíduos se constroem e se desenvolvem como sujeitos (Oliveira, 1995; Góes, 1992 e 1993; Smolka, 1991 e 1995a). Portanto, ao organizar a atividade em pequenos grupos, a professora procurou maximizar estas relações e proporcionar aos alunos, via possibilidade da desconstrução dos jogos, a realização ativa e coletiva de processos de significação (Peters, 1996).

Tal estudo teve a intenção de esclarecer algumas das minhas indagações sobre como trabalhar metodologicamente a Educação Física considerando a visão de homem como sujeito histórico que é ao mesmo tempo constituído e constituinte do contexto social. Ao final da monografia, algumas questões foram esclarecidas e outras surgiram, como por exemplo: que metodologia utilizar para fazer os registros das aulas visando não perder o movimento das relações estabelecidas pelos alunos em que se produzia a re-significação do jogo? Se a produção teórica da EF salientava a importância de resgatar o sentido/significado que os conteúdos têm para os alunos nas aulas de EF, como se dá então o processo de significação? Qual a sua importância para o processo educativo, principalmente nas aulas de EF? E, finalmente, de que forma organizar metodologicamente os pequenos grupos para qualificar as relações sociais e os processos de significação dali decorrentes? Essas eram questões com as quais a própria professora/sujeito da pesquisa se debatia.

Foi na busca de respostas para tais questões que iniciei o mestrado em Psicologia. Interessada em investigar a organização metodológica do trabalho em pequenos grupos no contexto da EF escolar, delimiti como problema a ser investigado: *Quais os desdobramentos do trabalho em pequenos grupos no contexto de aulas de EF no que se refere às relações interpessoais e à execução da atividade proposta?*

Objetivou-se analisar, à luz da perspectiva histórico-cultural, a organização de uma atividade em pequenos grupos no contexto de aulas de EF para uma turma de alunos de uma escola da Rede Municipal do Ensino de Florianópolis e seus desdobramentos no que se refere ao desenvolvimento da atividade e às relações interpessoais decorrentes.

Com esse fim, delimitou-se como unidade de análise as significações veiculadas/produzidas nas relações sociais decorrentes da forma de organização metodológica dos grupos para a execução da atividade proposta.

Justifica-se este estudo por tratar de duas questões pouco exploradas nas produções teóricas e nas pesquisas em EF: por um lado, a organização das atividades em pequenos grupos e, por outro, os processos de significação daí decorrentes.

Desse modo, a estrutura formal desta dissertação foi organizada em cinco capítulos:

O primeiro capítulo, refere-se às “considerações teóricas” que pautaram o olhar da pesquisadora sobre a realidade que se apresentou. Este capítulo contém as principais perspectivas teóricas da EF escolar e seus respectivos encaminhamentos quanto às atividades em pequenos grupos, também, são feitas considerações sobre as principais categorias da perspectiva histórico-cultural que guiou as análises sobre a produção de significações numa atividade em pequenos grupos.

O segundo capítulo, intitulado Método, apresenta os indicativos metodológicos que guiaram a coleta, organização e análise dos dados. Estes indicativos foram pautados nos principais autores que representam os estudos da abordagem histórico-cultural no universo escolar.

Na seqüência, procurando ser coerente com os pressupostos que embasam esta

pesquisa, cuja contextualização histórica e cultural constitui-se como um dos eixos fundamentais para as análises, o terceiro capítulo refere-se à caracterização do contexto, dos sujeitos e da atividade que fizeram parte deste estudo.

Já o quarto capítulo, referente à “análise dos dados”, discute sobre as significações veiculadas na atividade organizada em pequenos grupos. Tal atividade, foi organizada em quatro momentos, a saber: a elaboração, a apresentação, a execução e a avaliação de um jogo feito por um grupo. De cada momento, foi selecionado um episódio com o objetivo de caracterizar e possibilitar uma aproximação da pesquisadora ao olhar de investigação já referido.

Finalmente, o último capítulo, referente às “considerações finais”, é o momento onde são retomadas e sintetizadas as principais reflexões realizadas nos capítulos anteriores, possibilitando indicações de possíveis contribuições e questões em aberto para serem refletidas pelos leitores, ou mesmo, para servirem como tema para futuras pesquisas.

## 2. Fundamentação teórica

A fim de situar teoricamente o foco do presente estudo, a organização de uma atividade em pequenos grupos no contexto aulas de EF numa turma de alunos de uma escola da Rede Municipal do Ensino de Florianópolis e seus desdobramentos no que se refere ao desenvolvimento da atividade e às relações interpessoais decorrentes, inicialmente serão abordadas as tendências pedagógicas da EF consideradas como superadoras quanto às propostas metodológicas e explicitados os conceitos de sentido e significado presentes em cada uma delas, assim como, o seu respectivo encaminhamento quanto ao trabalho em pequenos grupos.

Pressupostos da abordagem histórico-cultural serão também enfocados, posto que este referencial guiará as análises sobre a produção de significações em aulas de EF. A ênfase centrar-se-á: nas proposições de Vygotski sobre a constituição do sujeito; nas considerações sobre a atividade de ensinar e aprender no contexto educacional; no conceito de dialogia em Bakhtin; e em contribuições de pesquisas atuais que analisam/salientam a importância da linguagem enquanto constitutiva dos sujeitos.

Por fim, serão tecidas algumas considerações referentes a estudos sobre pequenos grupos no espaço escolar.

### 2.1. Situando teoricamente as perspectivas da Educação Física escolar

Lima (1997), ao pesquisar a epistemologia da EF, identificou o predomínio de três abordagens: a perspectiva biologicista, pautada na aptidão física; a perspectiva desenvolvimentista, pautada nas habilidades motoras básicas; e a perspectiva da cultura corporal de movimento, que considera a expressão corporal como linguagem. Fundamentando-se em Bracht, o autor afirma que as duas primeiras perspectivas, no tocante aos saberes específicos da EF, a vêem “(...) não como construção histórica e social, e sim, como elemento natural e universal, portanto, a-histórico, neutro politicamente e ideologicamente.” (*ibid*:1529). Contrapondo-se a essa leitura, o autor destaca que:

A naturalização do objeto da EF por outro lado, seja alocando-o no plano do biológico ou do psicológico, retira dele o caráter histórico e com isso sua marca social. Ora, o que qualifica o movimento enquanto humano é o

sentido/significado do mover-se. Sentido/significado mediado simbolicamente e que o colocam no plano da cultura. (Bracht *apud* Lima, *ibid.*:1529).

A terceira perspectiva, a da cultura corporal de movimento preconizada pelo Coletivo de Autores (1992) e denominada ainda de “crítico superadora”, referencia-se na pedagogia histórico-crítica e fundamenta-se no materialismo histórico-dialético. Ela entende a sociedade como historicamente dividida em classes sociais que se encontram em luta pela hegemonia e viabilização dos seus interesses. Por ser a ideologia da classe dominante predominante em nossa sociedade, também está presente no contexto escolar com o intuito de manter o *status quo* vigente.

Assim, a perspectiva crítico-superadora propõe à EF tematizar formas de atividades corporais expressivas denominadas pelos autores como “cultura corporal”, as quais abrange jogos, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. Nesta ótica, a expressão corporal é vista como linguagem.

Sustentando-se em Libâneo (1985), os autores entendem que os conteúdos trabalhados nas aulas de EF devem estar ligados à significação humana e social. Dessa forma, os alunos, ao se apropriarem dos conhecimentos científicos confrontando-os com os conhecimentos que trazem do cotidiano, bem como “(...) outras referências do pensamento humano, como a ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais.” (Coletivo de Autores, 1992:27), instrumentalizam-se para uma leitura crítica do mundo ao seu redor. Partem assim da concepção de currículo ampliado.

Essa explicação põe em destaque um princípio curricular particularmente importante para o processo dos conteúdos do ensino: a relevância social do conteúdo que implica em compreender o sentido e o significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar. Este deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social. (*ibid.*:31)

Embora não constando nas três perspectivas apontadas por Lima (1997), vemos na EF perspectivas outras que também têm como pressuposto o resgate, o explicitamento e, portanto, buscam tornar consciente para os alunos, o sentido/significado das atividades desenvolvidas nas aulas de EF.

É possível ainda destacar a perspectiva “crítico-emancipatória”, preconizada por

Kunz (1994), a qual se sustenta na teoria crítica dos pensadores da Escola de Frankfurt, principalmente no paradigma da ação comunicativa de Habermas. Essa preconiza que a “cultura de movimento” como expressão comunicativa, pode contribuir para o processo emancipatório, sustenta também, que, a interação social, na valorização do trabalho coletivo em aula, não pode acontecer sem a participação da linguagem. O autor destaca ainda que a linguagem enquanto categoria de ensino não se restringe à linguagem verbal, pois considera o “se-movimentar enquanto diálogo com o mundo”. As categorias do trabalho, interação e linguagem de Habermas devem constituir o processo de ensino para o desenvolvimento da competência objetiva, social e comunicativa. Para Kunz, a competência comunicativa da EF e esportes

(...) não deve se concentrar apenas na linguagem dos movimentos que precisam, acima de tudo, ser compreendidos pelos integrantes de um jogo ou atividades lúdicas, mas, principalmente, a linguagem verbal deve ser desenvolvida (...) Se no processo natural/tradicional de ensinar, de praticar esportes em aula, identificamos uma série de problemas sociais e culturais desta prática, como podemos entendê-los e procurar possíveis soluções se não falarmos sobre eles? (*ibid.*:9)

Destaca-se, no entanto, que as perspectivas teóricas citadas, apesar de valorizarem a qualificação das relações sociais via linguagem no trato com o conhecimento, ainda que considerem, não expõe, explicitamente<sup>3</sup> uma forma de organização metodológica para as aulas de EF em pequenos grupos.

Podem-se ver alguns apontamentos iniciais desta forma de organização no Grupo de Trabalho Pedagógico (1991), o qual propõe, como alternativa ao “tradicional modelo de ensino fechado”, a prática pedagógica baseada nas “concepções de aulas abertas”. Nesta forma de organizar a prática pedagógica, os alunos participam do planejamento e da construção das aulas, valorizando sobretudo “o mundo de movimentos” que trazem de sua vida para a escola. Este mundo de movimentos é levado em consideração na determinação tanto dos objetivos quanto dos conteúdos a serem trabalhados em aula. Através dessa perspectiva, pretendem contribuir para “a dimensão social da capacidade de ação dos alunos” ao proporcionar inúmeras possibilidades de movimentos, situações de interação e comunicação.

---

<sup>3</sup> Necessário esclarecer que tal afirmação é feita com base na bibliografia consultada.

A perspectiva em questão sustenta-se na teoria do interacionismo simbólico dos sociólogos americanos Blumer, Turner, Mead e Garfinkel. Segundo os integrantes do Grupo de Trabalho Pedagógico (1991:7) “(...) pode ser que a prática de ensino de EF não queira fortalecer as condições fixas de interação, mas queira desenvolver, através da interação, todos os participantes, os possíveis significados e sentidos. Então deve-se, inicialmente descongelar os modelos fixos de interação no ensino da EF”. Por isso, preconizam a ação conjunta dos alunos em situações de ensino como promotoras de interações, onde estas “(...) devem ser formadas de maneira que os alunos, em preparação com os temas, possam achar perspectivas de ação.” (*ibid.*:54).

Brotmann (1986) também estabelece relações entre a importância do método de arranjo de situações problemas com o trabalho em grupo, afirmando que “(...) aos processos de solução de problemas arranjados como processos de grupo junta-se a esperança na melhoria da capacidade para o agir cooperativo.” (p.118).

Baecker & Baggio (1997) fazem um estudo interessante sobre os valores trabalhados na tematização dos conteúdos na prática pedagógica dos professores de EF. A partir de suas pesquisas, onde buscaram identificar os sentidos e significados expressos nas aulas observadas, identificaram duas correntes de trabalho na prática pedagógica que divergem em relação à base axiológica: a dos professores que trabalham valores que possibilitariam a construção da sociedade neoliberal, como a aptidão física, a autoridade, o individualismo, a reprodução do gesto motor, o respeito às regras e a competição; e a dos professores que trabalham valores que possibilitariam a construção de uma sociedade democrática, como a autonomia, a capacidade de comunicação, a co-decisão, a cooperação, a criatividade, a crítica e a prontidão afetiva.

O valor “capacidade de comunicação”, central para este estudo, é trabalhado nas aulas de EF na medida em que se oportuniza

(...) a prática do diálogo, através da linguagem verbal, a interação na busca de resoluções de problemas e a expressão corporal. Também evidencia-se a capacidade de comunicação quando são realizados trabalhos em grupo, onde se elabora conjuntamente o direcionamento das atividades. Através da linguagem verbal pode-se interpretar as experiências do contexto vivido, bem como compreender e discutir o tema em estudo. Neste caso, exercita-se a partilha de idéias, pareceres e sentimentos, num resgate à subjetividade. (Baecker & Baggio, 1997:297)

Também tratando da abordagem da concepção de aulas abertas, Hildebrandt & Laging (1986) guiam-se pelo princípio da co-decisão entre professores e alunos. Segundo os autores, só o ensino aberto propicia aos alunos a “(...) criatividade, independência, competência social, prontidão afetiva, capacidade de comunicação, de crítica e co-decisão”. Salientam a necessidade da criação de situações de descoberta e soluções de problemas que possam ser dominadas por eles “(...) através do desdobramento das situações dadas, no âmbito das intenções do professor e dos objetivos de ação dos alunos envolvidos.” (*ibid.*:17). Aqui já não são mais os conteúdos em si que constituem o ponto central do interesse didático (como por exemplo o esporte), mas sim o modo de tratar os conteúdos. A forma de organização social/metodológica denominada como mais importante para este fim, segundo os autores, é o trabalho em pequenos grupos.

Os alunos precisam ter a possibilidade de formar, autonomamente, os grupos nas aulas de EF. Deve-se considerar que este tipo de formação leva mais tempo e ao preço de indisciplina maior que a escolha ou a enumeração ou ainda a divisão da turma pelo professor. No entanto, não se trata de “tempo perdido”. Decidir-se sozinho por alguma coisa requer processos de discussão e reflexão (...) (Hildebrandt e Laging, 1986:28)

As perspectivas metodológicas/estudos citados (Grupo de Trabalho Pedagógico, 1991; Brotdmann, 1986; Baecker & Baggio, 1997; Hildebrandt & Laging, 1986) pontuam as contribuições pedagógicas advindas da forma de organização metodológica em pequenos grupos para a formação de sujeitos capazes de agir cooperativamente. Porém, não problematizam a importância da intervenção pedagógica na organização dos grupos e na mediação das relações sociais ali estabelecidas. Destaca-se essa questão pelo fato de que as interações daí decorrentes “(...) podem ser fonte de informações verdadeiras ou preconceituosas, de alienação ou de tomada de consciência, ou servir a outros interesses” (Carvalho, 1996). Outra questão que os autores não problematizam é a necessidade do professor, incluindo-se aí o de EF, instrumentalizar-se para fazer uma leitura satisfatória das relações ali estabelecidas e das aprendizagens que dali podem emergir.

Neste sentido, busquei junto à perspectiva histórico-cultural alguns subsídios que me auxiliassem nesta tarefa.

## 2.2. Considerações sobre a perspectiva histórico-cultural

Cabe aqui tecer considerações sobre alguns conceitos básicos da perspectiva histórico-cultural que pautarão a análise do presente estudo sobre a importância das interações propiciadas pelas atividades em pequenos grupos, bem como a importância da intervenção da professora nestas interações.

Ao estudar o psiquismo humano, Vygotski destaca que o mesmo se constitui via mediação semiótica. Assim, o homem, enquanto sujeito, é compreendido como socialmente constituído na relação dialética entre o contexto social e a sua respectiva individuação, decorrente do processo de apropriação da cultura.

Retomando as idéias de Marx e Engels sobre a noção de trabalho como atividade constitutiva da condição humana, Vygotski aponta a função mediadora dos instrumentos nas relações dos homens entre si, deles com o mundo e consigo mesmos (Vygotsky, 1984). Portanto, a “atividade instrumental” é marcada fundamentalmente por dois tipos de instrumentos: “(...) os técnicos, produzidos para agir sobre a natureza ou a realidade material, e os semânticos (sistemas de signos), criados para a comunicação entre os atores e para a representação da realidade.” (Pino, 1995:31).

Ao criarem sistemas de signos e instrumentos para conhecer e transformar o mundo, comunicar suas experiências e desenvolver as funções psicológicas superiores<sup>4</sup>, os homens produziram mudanças na natureza e modificaram-se a si mesmos. Dessa forma, “(...) o homem não é simplesmente produto das circunstâncias (mas agente que) transforma as circunstâncias e se transforma (se produz nessa atividade).” (Smolka, 1995:14).

Tentando estabelecer uma unidade de análise em seus estudos sobre o psiquismo humano, mais especificamente sobre as funções psicológicas superiores, como pensamento e linguagem, Vygotski encontrou-a no significado da palavra. Neste sentido, a palavra pela sua natureza sígnica, “(...) permite relacionar a ordem do real (das coisas) à ordem simbólica (das representações), o que torna a realidade pensável e

---

4 O conceito de função psicológica superior, para Vygotski “(...) está constituído pelos processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: o idioma, a escrita, o cálculo, o desenho; em segundo lugar, está constituído pelos processos de desenvolvimento das funções psíquicas especiais, não limitadas nem determinadas de nenhuma forma precisa e que tem sido denominadas pela psicologia

comunicável” (Pino, 1993). Originalmente partilhadas, as palavras são singularizadas pelo sujeito à medida em que este passa a utilizar os signos como elementos reguladores de suas ações. Destaca-se, dessa forma, o processo de significação, ou seja, “(...) processo de produção de signos e sentidos, a partir mesmo do dialético movimento produção/produto.” (Smolka, 1995).

A gênese do psiquismo humano, então, é social, posto que decorre da apropriação da significação da atividade, processo onde o indivíduo transforma as funções “interpsicológicas” constituídas nas relações sociais em funções “intrapicológicas”.

(...) a criança nasce inserida num ambiente cultural significativo, feito de significações socialmente definidas e codificadas nos objetos e eventos que formam o meio concreto da criança através das ações daqueles que convivem com ela. Estas significações guiam o desenvolvimento da criança, mas não de forma determinista, e servem de referência para ela e para o grupo social nas suas inter-relações. (Smolka, 1995:22)

Ao destacar o papel da linguagem na constituição e desenvolvimento do psiquismo, a abordagem histórico-cultural destaca que a ação humana pode ser pensada e planejada. Desta forma, ser consciente diz respeito à capacidade de regular deliberadamente a própria conduta e vontade (Zanella, 1997).

A linguagem, concebida como um sistema articulado de signos construídos socialmente<sup>5</sup> e singularmente apropriados, veicula significados instituídos mais ou menos estáveis, e capacita o homem a produzir sentidos. Os sentidos, segundo Vygotski (1992:333), são a “soma de todos os sucessos psicológicos evocados na consciência graças às palavras”. Desse modo, o sentido está relacionado às vivências do sujeito, sendo que o “(...) significado é somente uma das zonas do sentido, a mais estável, coerente e precisa” (*ibid.*). A apropriação da cultura caracteriza-se como a síntese de múltiplos sentidos e significados presentes no contexto social onde, ao mesmo tempo, o sujeito participa ativamente como co-autor da produção dessa cultura.

Bakhtin privilegia as relações dialógicas como lugar de análise e produção de significação, salientando que a realidade do psiquismo é a realidade do signo; este,

---

tradicional com os nomes de atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc.” (1987:32).

<sup>5</sup> “O homem produz linguagem e se produz na linguagem. Nesse trabalho social e simbólico de produção de signos e sentidos, a linguagem não é só meio de (inter/oper)ação, mas é também produto histórico, objetivado, é constitutiva/constituidora do homem enquanto sujeito (da e na linguagem)” (Smolka, 1995:14).

porém, só emerge no terreno interindividual. Portanto, os sentidos e significados adquirem sua significação somente no contexto da interlocução, pois “a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (Bakhtin, 1999). Isso quer dizer que “(...) o discurso ou interlocução é um processo de produção social de significação, e a língua, o instrumento dessa produção” (Pino, 1991:39).

Considerando que a significação emerge no contexto das práticas sociais de sujeitos em interação, e em decorrência do funcionamento intersubjetivo, esta é marcada por “momentos de aproximação e afastamento do outro, posturas de convergência e divergência”. Dessa forma, as relações envolvidas podem ser “dinâmicas, tensas, conflituosas” e, portanto, “nem sempre harmônicas.” (Góes, 1992, 1993).

Destacado o papel do “outro” na constituição do sujeito, a aprendizagem é vista como processo de apropriação da cultura, gerando dessa forma, desenvolvimento. Neste sentido, o estudo de Vygotski relacionado ao processo de desenvolvimento/aprendizagem destacou-se por superar as visões inatistas, que entendiam o desenvolvimento como determinante da aprendizagem, e ambientalistas, que entendiam o desenvolvimento e aprendizagem como sinônimos. Contrapondo-se a essas perspectivas, o autor destaca que desenvolvimento e aprendizagem interrelacionam-se desde o nascimento da criança, posto que as relações que a mesma estabelece com o contexto social interferem tanto na aprendizagem quanto no desenvolvimento infantil.

(...) a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem aprendizagem. Por isso a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente. (Vygotski, 1987:114)

Ainda sobre a relação desenvolvimento/aprendizagem, os estudos de Vygotski evidenciam a existência de dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, visto como aquilo que a criança consegue resolver/realizar de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, visto como um conjunto de atividades que a

criança não consegue resolver de forma independente, mas que com a ajuda de alguém mais experiente ela consegue resolver (mediação feita entre pares, com um colega mais experiente, ou de um adulto). (Vygotski, 1984).

Para as ações pedagógicas, o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é fundamental na medida em que aponta para o ensino propedêutico (refere-se às funções psicológicas emergentes), ou seja, aquele que se adianta às capacidades reais, às funções já consolidadas da criança. Destaca igualmente as situações colaborativas como propulsoras de desenvolvimento. Essas interações podem ser “(...) tanto adulto/criança, interações de pares ou mesmo interações com um interlocutor ausente: o que caracteriza a ZDP é a confrontação ativa e cooperativa de diferentes compreensões a respeito de uma dada situação” (Zanella, 1994:108).

Porém, a própria autora adverte de que o resultado da interação de pares pode ser o avanço como o retrocesso no desenvolvimento, pois o resultado depende “(...) fundamentalmente, do contexto social e do nível de confiança dos sujeitos envolvidos quanto aos seus pontos de vista” (*ibid.*). Argumento este também defendido por Tudge (1996), pois seus estudos também apontam que a interação de pares não é garantia de desenvolvimento de ambas as partes, pois depende do grau de competência e de confiança de quem sabe mais e da aceitação da posição do seu conhecimento pela outra parte.

De qualquer forma, nesta perspectiva, a escola é considerada como um importante espaço de socialização de conhecimentos e veiculação/produção de significações, pois

(...) a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contexto familiar, valores e níveis de conhecimentos de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais. (Rego, 1995:110)

Ao salientar a importância das relações sociais no curso do desenvolvimento humano, autores como Pino (1996), Góes (1992, 1993, 1996), Smolka (1993), Fontana (1996, 1997), pautados no referencial histórico-cultural, investigam as interações sociais no espaço escolar e preconizam a promoção de interações dos educandos como

propiciadoras de uma postura mais ativa do aluno frente ao processo ensino-aprendizagem. Consideram, assim, que as interações podem possibilitar aos alunos tornarem-se sujeitos desse processo, bem como facilitar a produção de significações coletivas sobre os conteúdos trabalhados.

Nesse sentido, a intervenção do adulto/professor é fundamental no processo de socialização do conhecimento, visto que, como mediador do processo ensino-aprendizagem,

(...) é sua função organizar o espaço interativo (formando grupos compostos por indivíduos com diferentes níveis de conhecimento), apresentar problemas desafiadores e, fundamentalmente, prover *feedback*, ao longo da realização do trabalho.” (Zanella, 1994:108)

Em seu estudo sobre o grupal na sala de aula, referindo-se ao termo grupal enquanto aquele que “(...) pretende localizar as situações de ensino e aprendizagem como um campo, no qual se estabelecem redes relacionais em função de um saber que pretende incorporar, comunicar e compartilhar”, Cord (1994) destaca a importância fundamental da postura do professor como mediador das relações interpessoais nos subgrupos de trabalho em sala de aula. Ao acompanhar as configurações vinculares que se formavam espontaneamente e as formas de mediação efetivadas pelas professoras, observou

(...) que o estilo de mediação empreendido resultava em mudanças no movimento do grupo, facilitando ou dificultando o processo de construção de atitudes mais cooperativas e autônomas ou competitivas e dependentes por parte dos componentes dos subgrupos. (Cord, 1997:163)

Boruchovitch (1996) salienta que a prática educacional cada vez mais tem adotado essa forma de organização metodológica, porém alerta que “(...) pouco se sabe tanto sobre seus efeitos negativos para a aprendizagem, quanto sobre o que deve ser feito para se maximizar seus benefícios”. Baseada em diversas pesquisas sobre trabalhos em grupo, a autora cita os efeitos negativos e positivos mais comuns neste tipo de tarefa. Salienta, como uma variável importante, o tamanho do grupo: quanto maior o grupo, mais aumenta a tendência de se diluir a responsabilidade das tarefas e diminui a tendência de ajudar as pessoas.

Através da recreação, Brêtas (1997) procura trabalhar os conceitos de zona de

desenvolvimento proximal e de atividade compartilhada, e cita novas pesquisas sobre a atividade grupal a partir da perspectiva histórico-cultural, como as de Forman & Cazden (1985) e Rubstov (1989). Segundo a autora, estes estudos procuram compreender “(...) o papel da atividade conjunta no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, também, investigar de que forma este tipo de atividade favorece a apropriação do conhecimento” (Brêtas, 1997:1053). Assim, numa atividade compartilhada por pares de crianças, estas devem exprimir suas idéias sobre determinado assunto. Para tanto, estas idéias necessitam ser aprimoradas, o que aumenta o “grau de articulação e precisão de sua verbalização” e, assim, a criança “trabalha num nível mental que não alcançaria se tivesse que resolvê-lo sozinha.” (*ibid.*:1053).

A autora destaca ainda que os participantes de uma atividade em comum não podem se beneficiar igualmente da interação ocorrida, pois há diferentes níveis de participação nesse tipo de atividade. A seu ver, pode haver uma evolução quando os indivíduos deixam de se direcionar à resolução apenas de sua tarefa e passam a perceber que a resolução do problema também está condicionada ao trabalho conjunto. Dessa forma,

(...) deve ser considerado que não é qualquer tipo de atividade conjunta que leva ao desenvolvimento cognitivo. Há que se ter um problema a ser resolvido e esta resolução só ocorrerá se os indivíduos perceberem que é sua ação conjunta, isto é, sua ação descentrada que os conduzirá ao seu objetivo. (Brêtas, 1997:1054)

Pautada nesses pressupostos é que privilegiarei neste estudo a organização de uma atividade a ser desenvolvida em pequenos grupos, cuja execução/resolução será a meta em comum à qual os alunos deverão chegar.

### **3. Método**

Considerando que a significação emerge no contexto das práticas sociais e que as relações dialógicas são o lugar de produção de sentidos, delimitou-se como objetivo desta pesquisa analisar, à luz da perspectiva histórico-cultural, a organização de uma atividade em pequenos grupos no contexto de aulas de EF para uma turma de alunos de uma escola da Rede Municipal do Ensino de Florianópolis e seus desdobramentos no que se refere ao desenvolvimento da atividade e às relações interpessoais dali decorrentes.

#### **3.1. Pressupostos da pesquisa e participantes**

A presente pesquisa, pautada no referencial histórico-cultural, procura privilegiar o processo e não apenas os resultados do que foi investigado, analisando os dados a partir do contexto em que estes se encontram e procurando chegar às “raízes” dos significados veiculados pelos sujeitos em relação no espaço pedagógico.

Desse modo, segue a tendência dos estudos que procuram trabalhar “(...) a teoria e prática no contexto educacional, articulando as dimensões micro-(cotidiano) e macro-(relações estruturais e funcionais) da instituição escolar” (Smolka, 1991:52). Tais estudos dizem respeito à prática discursiva no contexto escolar e, para isto, recorrem aos princípios da etnografia a fim de captar a “(...) coreografia nas ações coletivas, com foco especial na dinâmica interativa, de modo a se poder tecer fios invisíveis entre protagonistas de um dado evento.” (Smolka e Góes, 1997:11).

Assim, esta pesquisa teve como sujeitos protagonistas uma professora de EF, que participou do Grupo de Estudos Ampliados, e uma turma de 4<sup>a</sup> série da Escola Básica Municipal Antônio Paschoal Apóstolo, localizada no distrito do Rio Vermelho, Florianópolis-SC.

#### **3.2. Contextualizando o Grupo de Estudos Ampliados (GEA)**

O Grupo de Estudos Ampliados formou-se em decorrência de um movimento de discussão/reflexão sobre o universo escolar com o objetivo de definir as novas diretrizes para o ensino, este movimento abrangeu toda a Rede de Ensino Municipal

durante a gestão da Frente Popular (93-96). A partir das diretrizes estabelecidas, a disciplina EF passou por um período de reavaliação, objetivando a definição das diretrizes referentes à sua especificidade pedagógica.

Ao assumir a Prefeitura Municipal de Florianópolis, a gestão da Frente Popular (1993-1996), formada pela coligação dos partidos políticos: PSDB, PSB, PDT, PT, PC, PC do B, PPS, desencadeou, via Secretaria Municipal da Educação (SME), um Movimento de Reorientação Curricular (MRC) nas escolas da rede. Buscando uma nova qualidade de ensino, o MRC deveria ocorrer em conjunto e totalmente integrado com a capacitação dos professores "(...) no sentido da interpretação histórico-crítica e dialética da Escola Pública, com o objetivo de contribuir para uma intervenção coletiva sobre a escola que temos e a escola que queremos" (Proposta Curricular para a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 1996:11).

Com o compromisso de democratização e qualificação da escola pública, o trabalho do MRC desenvolveu-se na intenção de efetivar quatro grandes diretrizes de ação para a educação: democratização do acesso e permanência, democratização da gestão, uma nova qualidade de ensino e uma política de educação para jovens e adulto." (*ibid.*:10).

Utilizou como marco teórico-metodológico para o Projeto Político-Pedagógico e para a construção de uma Proposta Curricular condizente com a visão de homem do materialismo histórico-dialético, a Pedagogia Histórico-Crítica preconizada por Saviani. Como teoria da constituição do sujeito, optou-se pela psicologia social com base em Vygotski. A escolha dessas teorias pautou-se no pressuposto de que as mesmas possibilitam

(...) aos professores mediar a processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos no sentido de que estes também se apropriem delas, através do saber escolar sistematizado sobre o conhecimento historicamente produzido pela humanidade. (*ibid.*:11)

A partir desse marco, iniciou-se o processo de reelaboração teórico-metodológico das disciplinas componentes do currículo escolar para a construção de uma Proposta Curricular. É pertinente salientar que esse processo se deu a partir de um projeto interdisciplinar pautado na participação ativa de todos os segmentos ligados ao

processo educacional: professores de todas as áreas, especialistas, funcionários, diretores, técnicos da Secretaria Municipal da Educação, pais e alunos.

O MRC constituiu-se a partir de diversas ações: projetos de ampliação do universo curricular (como por exemplo, canto coral, xadrez nas escolas, educação ambiental, sexual, etc); viabilização da consultoria de professores das universidades públicas (UFSC-UDESC); publicações das produções; criação da Escola de Formação Permanente com os professores da rede; grupos de estudos formados por professores membros da SME; encontros de micro-região; elaboração do Projeto Político-Pedagógico das escolas e Seminários de Educação. (Maurer, 1997).

A Educação Física, enquanto disciplina do currículo escolar, também foi alvo de significativas discussões e debates. Através do Grupo de Estudos Ampliados, que era formado por professores integrantes do grupo de estudos (dos membros da Divisão de EF da SME e organizadores do MRC da disciplina EF); professores de EF da rede e os consultores (professores do Núcleo de Estudos Pedagógicos de Educação Física do curso de EF da UFSC) foi formulado coletivamente um documento que objetivava sistematizar as produções oriundas do MRC e servir de diretriz curricular para os professores de EF do ensino fundamental, do ensino médio e da EF Infantil (creches e pré-escolas).

O documento *Traduzindo em ações*: das diretrizes a uma proposta curricular, produto final desse processo, contém as propostas de todas as disciplinas, bem como capítulos específicos sobre pressupostos teórico-metodológicos gerais e avaliação da aprendizagem. O capítulo específico da disciplina EF, intitulado *Diretrizes Curriculares para a EF no Ensino Fundamental e na EF Infantil na Rede Municipal de Florianópolis/SC*, foi fruto de 4 anos de trabalho coletivo “(...) em que se buscou diagnosticar, refletir e produzir a EF da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis a partir, com e para os sujeitos da ação educativa (...)” (*ibid.*:395).

Nesse documento os autores discorrem sobre a fundamentação teórica norteadora do trabalho que pretendeu ser coerente com as propostas encaminhadas pelas Diretrizes da Rede, bem como, ser corente com as perspectivas teórico-metodológicas das tendências pedagógicas pertencentes ao movimento “renovador” da EF escolar (Kunz,

1994; Coletivo de Autores, 1992). Também citam os princípios educacionais que norteariam uma prática pedagógica em comum para os professores de EF da Rede Municipal: princípio da totalidade, princípio de continuidade e ruptura, princípio da criticidade, princípio da co-gestão, princípio da ludicidade e princípio da dialogicidade.

Alguns dos procedimentos sugeridos para o “como fazer” pedagógico contemplam:

(...) o planejamento participativo das atividades, a ressignificação dos conteúdos a partir de novas compreensões construídas dialogicamente, aulas desenvolvidas através do processo de co-gestão, tomando o ensino aberto a experiências motoras e reflexões sobre tais vivências, o desenvolvimento de um caráter lúdico e criativo (negando as influências de modelos), a busca de autonomia e solidariedade nas ações dos alunos, entre outros. (Proposta Curricular, 1996:70)

Ao discutirem sobre a EF infantil, salientam a importância do entendimento do grupo ao qual a criança pertence na Instituição de Educação Infantil, pois este caracterizará sua interação social num coletivo. A ênfase é direcionada ao grupo quando discutem sobre a individualidade da criança no coletivo: “(...) o que se propõe é um trabalho propriamente voltado para as “trocas” entre essas individualidades, onde as interações sociais promovam, nas crianças, leituras de suas próprias vontades e de seus próprios limites individuais naquela convivência coletiva”. Propõem que essas trocas sejam pautadas por princípios de solidariedade e cooperação e sejam norteadas por conteúdos e metodologias que considerem a “(...) bagagem sócio-cultural de valores, de regras, de linguagens, etc e que seja integrante de um processo de convivência” (*ibid.*:78).

Com o fim da gestão da Frente Popular e com a troca de governo municipal, referendado num projeto político-educacional diferente do que estava em andamento, o referido documento, juntamente com toda a orientação para a sua efetivação, foi literalmente “engavetado”. Assim, os componentes do Grupo de Estudos Ampliados voltaram para o espaço escolar, atuando novamente como professores de EF.

### **3.3. Procedimentos para a escolha dos sujeitos de pesquisa e coleta dos dados**

Para esta pesquisa foram utilizados fundamentalmente três tipos de fontes, segundo a caracterização de Luna (1998): relatos verbais diretos, obtidos através de

entrevistas semi-estruturadas com o Coordenador da Divisão de EF durante a Gestão da Frente Popular, com duas professoras indicadas por este, quatro entrevistas com a professora escolhida como sujeito da pesquisa, realizadas antes, no decorrer e após a realização da atividade, uma entrevista com a professora regente da turma<sup>6</sup> e uma entrevista com uma moradora do local; documentos: produção teórica do/sobre o GEA e consulta junto ao fichário dos alunos; e observação direta, via filmagem e diário de campo sobre a atividade proposta pela professora e realizada pelos alunos: a elaboração, apresentação, execução e avaliação de um jogo a ser realizado em pequenos grupos.

Os relatos verbais diretos e os documentos foram utilizados como recursos auxiliares na definição do sujeito da pesquisa, na contextualização sobre a produção do GEA e sua influência no direcionamento do trabalho pedagógico da professora, bem como para a caracterização e contextualização da turma. Estes dados se caracterizaram como o cenário para a peça principal, a execução da atividade analisada, a qual foi foco de observação direta por meio da videografia - gravação em *videotape*.

Para eleger o sujeito da pesquisa, foi entrevistado o Coordenador da Divisão da EF durante a gestão da Frente Popular (ver roteiro no anexo I) com o objetivo de que este apontasse dados históricos sobre o GEA, indicasse documentos escritos e produções do/sobre o GEA, o nome dos participantes que atuaram na equipe central do GEA e que voltaram a atuar como professores de EF de I grau em escolas da rede e, mais especificamente, quais destes trabalhavam metodologicamente com pequenos grupos nas aulas de EF.

Dentre os indicados pelo coordenador e dos nomes que constavam no Documento de Reorganização Curricular, foram selecionadas apenas duas professoras que, no período, atuavam no Ensino Fundamental. Essas foram entrevistadas separadamente (ver anexo II) com o objetivo de buscar mais informações sobre o GEA, as diretrizes metodológicas do trabalho pedagógico de cada professora e como metodologicamente organizavam as atividades em pequenos grupos.

---

<sup>6</sup> A professora regente é a responsável pelos conteúdos "de sala", ou seja, português, matemática, integração social, ciências, religião e educação artística. Conseqüentemente, em comparação com a professora de EF é a pessoa que mantém um contato cotidiano maior com a turma.

Dentre as duas entrevistadas, foi escolhida intencionalmente a professora que mais demonstrou voltar-se à organização das atividades em pequenos grupos, estar atenta às significações produzidas/veiculadas em aula e que, depois de estar o par da intenção da pesquisadora, demonstrou interesse e permitiu que sua aula fosse registrada sistematicamente.

Dessa forma, a professora selecionada atuou como coordenadora de área da EF durante a Gestão da Frente Popular, participou do GEA e agora atua como professora de I grau na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Considerando a trajetória dessa profissional, onde a busca da qualificação de sua prática pedagógica parece ser uma constante, pressupõe-se uma certa preocupação na qualidade do seu fazer pedagógico.

Para a escolha dos alunos a serem investigados, priorizou-se turmas de 3<sup>as</sup> e 4<sup>as</sup> séries em que a professora estivesse atuando por apresentarem um nível mais elaborado de atividades em comparação com as outras turmas das séries iniciais. O critério para definição da turma acabou sendo o horário compatível com o da pesquisadora que, naquela época, lecionava no período vespertino. Assim, a turma escolhida foi uma 4<sup>a</sup> série da Escola Municipal Paschoal Apóstolo, localizada na localidade do Rio Vermelho - Florianópolis, SC.

Selecionadas a professora e a turma, o próximo passo constituiu-se em propor a ela que encaminhasse uma atividade com conteúdo a seu critério, sendo que deveria ser organizada/realizada prioritariamente na forma metodológica de pequenos grupos. Tal atividade foi filmada em seu início, desenvolvimento, até o final, sendo considerada como finalizada a partir do momento em que a professora começou a avaliar o trabalho desenvolvido e encaminhar a execução da próxima atividade.

Devido à greve que ocorreu na UFSC no ano de 1998, o II semestre letivo somente foi concluído no final do mês de março de 1999. Como o projeto deveria passar pela qualificação na Disciplina "Seminário e prática de pesquisa em Psicologia e sociedade" antes de ser iniciada a coleta dos dados propriamente dita - a filmagem da atividade -, não foi possível realizar alguns procedimentos que haviam sido previstos no projeto para sua fase anterior à filmagem pois, logo após a qualificação, a professora

iniciara o trabalho com a turma onde foram coletados os dados.

Tais procedimentos consistiam na aproximação prévia junto à turma selecionada objetivando um contato com a pesquisadora e com a câmera filmadora, e também, na coleta de elementos que contribuiriam para uma caracterização prévia da turma e uma contextualização do local, o que foi feito no decorrer das filmagens.

Para obter informações a respeito da turma, realizou-se um levantamento do número de alunos por sexo, idade, repetência, transferências e sua procedência em consultas ao fichário dos alunos, cedido pela secretaria da escola. Para maiores informações sobre as parcerias e as redes vinculares ali estabelecidas, foram realizadas entrevistas com a professora, sujeito da pesquisa, e com a professora regente da turma.

Junto à professora de EF foram realizadas entrevistas semi-estruturadas num momento anterior à realização da atividade a fim de registrar previamente suas intenções e objetivos referentes à atividade proposta, assim como verificar de que forma esta visualizava os vínculos existentes entre os alunos da turma (ver anexo III).

No decorrer da atividade foi realizada mais uma entrevista visando aprofundar como havia sido o processo de organização dos grupos, como a professora via seus alunos e como observava as relações entre os mesmos.

Posteriormente à realização da atividade, também ocorreu uma entrevista objetivando colher informações referentes à avaliação da professora sobre a atividade desenvolvida e a efetivação de seus objetivos, bem como seus desdobramentos no que se refere às relações estabelecidas entre os alunos (ver anexo IV).

Para a caracterização do contexto no qual os alunos estavam inseridos - a localidade do Rio Vermelho -, além da consulta bibliográfica a livros e dissertações que tratassem direta ou indiretamente da comunidade, também foi realizada uma entrevista com uma moradora local. Estes dados serão descritos a seguir, no capítulo referente à contextualização da pesquisa.

Para a coleta de dados referente à atividade utilizou-se a videografia. Para garantir a qualidade das filmagens, foi contratado um cinegrafista do Laboratório de novas tecnologias - CED (LANTEC) que filmou as aulas com uma câmera filmadora

Panasonic AG 456. Ao todo, o período de filmagens das aulas foi de 28/04/99 a 30/06/99, onde foram registradas 13 aulas com aproximadamente 45 minutos cada, perfazendo um total de 10h15 minutos de aula.

Nesse período de dois meses onde mantive contato com a turma, foi possível verificar que os alunos não tiveram 10 das 23 aulas de EF previstas. Este fato decorreu devido à dispensa dos alunos por falta de uma das professoras por motivo de doença ou a realização de conselho de classe em outra escola; paralisação municipal; identificação de um caso de meningite registrado na escola; comemoração do dia das mães, etc. Essas interrupções fizeram com que, não raro, ao chegar na escola com todo o equipamento para as filmagens, deparava-me com a suspensão da aula que pretendia registrar. Assim, o período das filmagens relativo à atividade, que inicialmente havia sido previsto para ser de um mês, estendeu-se por três meses.

Além da filmagem, as aulas também foram gravadas com um gravador Gradiente para fita cassete emprestado pelo Laboratório de educação e saúde popular (LAESP), o que foi de grande contribuição no momento da descrição das falas nos episódios.

### **3.4. Análise dos dados: os caminhos percorridos**

Depois de coletado o material em vídeo, onde procurei resgatar as ações comunicativas e gestuais no processo ensino-aprendizagem, realizar uma “análise microgenética”, a qual objetivei examinar em detalhes “(...) mudanças relativamente sutis nas relações entre seus agentes e suas ações” (Meira, 1994). Este exame pautou-se sobretudo no “olhar” sobre os discursos, formas de organização da atividade e participação dos alunos frente a estas.

Esta forma de análise sustenta-se nas proposições de Vygotski (1995) e vem sendo utilizada sobretudo nos estudos de Pino (1996), Góes (1993, 1997), Smolka (1991) e Meira (1994). Segundo Meira, a análise microgenética guia-se fundamentalmente por dois princípios básicos: “(...) primeiro, a análise de processos (...) é sempre mais informativa que a descrição de produtos (...) e segundo, a análise deve inspecionar ações detalhadamente, sem perder de vista o significado da atividade em que tais ações se inserem.” (Meira, 1994:61).

Considerando o método proposto pelos autores, após as filmagens, os vídeos foram assistidos por completo e sem interrupções tantas vezes quanto possível. Após isto, foram realizadas anotações preliminares e sintéticas de cada cinco minutos do decorrer da atividade.

Isso feito, foi produzido um índice de eventos significativos. Estes eventos foram considerados como significativos para a pesquisadora na medida em que comportavam elementos que possibilitavam entrar em contato com o objeto de investigação. Através desse índice é que foram identificados os episódios relacionados ao problema de pesquisa.

Inicialmente, a atividade foi desmembrada por temas: elaboração, apresentação, execução e avaliação de um jogo, sendo escolhido um episódio para cada um dos temas que representasse significativamente o todo da atividade.

Depois de escolhidos, foram transcritos os quatro episódios selecionados com o maior número possível de detalhes dos enunciados, dos movimentos e expressões gestuais dos sujeitos em relação. Estes episódios foram constituídos por turnos (Smolka, 1991) resultantes dos enunciados dos sujeitos nas relações dialógicas.

Os episódios selecionados foram assistidos repetidamente e, posteriormente, analisados, a fim de gerar interpretações plausíveis dos microprocessos envolvidos na atividade.

Vale lembrar que os episódios são um recorte do fluxo das interações num contexto específico; assim, não esgotam a complexidade dos processos de significação. É tarefa das análises adentrar na complexidade dos dados empíricos junto com a interpretação teórica, movimento este que possibilita "(...) ao mesmo tempo, uma reelaboração da perspectiva teórica assumida e uma compreensão mais elaborada do real" (Cruz, 1995), na medida em que o episódio é considerado como um lugar de construção de processos e de problematizações.

Partindo-se do pressuposto já exposto na fundamentação teórica, de que "os sujeitos se apropriam da significação da atividade e não da atividade em si", sendo que, essa "significação emerge nas práticas sociais", delimitou-se como unidade de análise

deste estudo, as significações veiculadas/produzidas na execução de uma atividade em pequenos grupos.

Assim, os indicativos de análise foram:

- \* As falas e expressões gestuais dos sujeitos em relação, analisadas no processo/produto da atividade.
- \* Momentos em que ocorreram intervenções da professora, considerando: de que forma organizou os grupos; como conduziu a atividade e mediou as relações aluno/aluno, alunos/atividade proposta.
- \* De que forma os alunos responderam à essas intervenções.

#### 4. O contexto da pesquisa

Na Ilha de Santa Catarina, com seus 410 Km<sup>2</sup> de superfície, é onde se localiza Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina. O município abrange toda a ilha e mais uma área de 41 km<sup>2</sup> do continente. Por contar com uma orla marítima de 172 Km, distribuída nas suas 44 praias, a chamada “Ilha da Magia” tem no turismo uma grande fonte de renda.

Segundo dados obtidos através de documento expedido pelo GAPLAN,<sup>7</sup> as principais fontes da economia do município se focalizam nos setores terciário, especialmente nas atividades de comércio e prestação de serviços, e secundário, através da indústria de transformação<sup>8</sup> e das atividades ligadas ao turismo. Segundo esse documento, há o predomínio do setor terciário, enquanto que no setor primário - agropecuária e pesca - há apenas uma pequena participação.

O turismo tem destaque no documento por ser expressivo na geração de novas atividades econômicas e, conseqüentemente, por propiciar alterações nas formas de organização social, pois

(...) além de gerar divisas através de estabelecimentos como hotéis, agências de viagens, restaurantes, bares, *campings* e outros, também estimula a economia informal com alugueis de casas pelos próprios proprietários, o surgimento de novos vendedores ambulantes nas praias e a organização de passeios de barco pelos pescadores. (GAPLAN, 1998:30)

Fazendo parte deste contexto, a comunidade pela qual nos interessamos e desejamos conhecer, o distrito e antiga freguesia de São João do Rio Vermelho, situa-se na parte nordeste da Ilha de Santa Catarina, sendo “(...) limitado a leste pelo oceano, a norte pelos morros que separam o distrito de Ingleses, a oeste por uma cadeia de morros que separam dos distritos de Cachoeira do Bom Jesus e de Rationes, e a sul pela Lagoa da Conceição.” (Lupi e Lupi, *s.d.*:14).

A origem do nome vem de um rio chamado Rio Vermelho, o qual recebe tal denominação pela coloração que adquire principalmente em dias de chuva, em função

<sup>7</sup> Gabinete de Planejamento de Florianópolis.

<sup>8</sup> Indústria que transforma a matéria prima em produtos.

do composto de óxido de ferro encontrado em suas margens. (Ferreira, 1995).

#### O distrito de São João do Rio Vermelho

(...) originou-se a partir da Resolução Régia de 11/08/1831. Sua área é de 31,68 Km<sup>2</sup>, fazem parte dele as seguintes localidades: Moçambique, Parque Florestal e a própria Sede Distrital que é São João do Rio Vermelho. (IPUF, 1998:11)

Embora tenha a possibilidade de ser considerado como um bairro turístico, em função de seus atrativos naturais - proximidade da praia, dunas, morro, lagoa e parque florestal - caracteriza-se, sobretudo, como um bairro residencial em franco processo de crescimento.

#### **4.1. Um pouco da história do Rio Vermelho: dos primeiros habitantes à população atual**

Com relação à população local, inicialmente a região do Rio Vermelho, como toda a Ilha, foi povoada pelos índios de língua Tupi-Guarani, os Pattos ou Carijós, conforme constaram as escavações arqueológicas realizadas por João Alfredo Horn na região, feitas com o auxílio de moradores locais. (Lupi e Lupi, *s.d.*).

Coletores e agricultores de subsistência (plantavam milho e mandioca e conheciam a fauna e flora do local), os primeiros moradores também confeccionavam artefatos em cerâmica. O contato com este conhecimento foi fundamental no período inicial de adaptação dos colonos açorianos que para cá vieram, pois a configuração geográfica e climática da Ilha era diferente daquela da qual vinham.

Após o período inicial da colonização, que será abordado a seguir, os índios, que eram de índole tranqüila, continuaram habitando a região por menos de duzentos anos (Carneiro, 1987). Devido à escravidão e contração de moléstias, decorrentes do contato com o homem branco muitos morreram ou se deslocaram para regiões do interior.

A imigração açoriana na Ilha de Santa Catarina, que ocorreu no período entre 1748 e 1756, teve seu início oficial marcado pelo Edital de D. João V de 31 de agosto de 1746 (Piazza, 1983). Pelo "Regimento" datado de 09 de agosto de 1747, o Rei dá instruções ao Brigadeiro José da Silva Paes, primeiro governante de SC, relativas às facilidades, aos benefícios, incentivos sociais e financeiros para os casais que

quisessem se estabelecer no Brasil. Estas diziam respeito a

(...) locação das povoações onde seriam estabelecidos os “casais” açorianos, o tratamento que lhes seria dado, tais como alojamento, rações alimentares, ajuda de custo, animais, utensílios e ferramentas, que lhes caberiam, as terras a que teriam direito, bem como a forma de organização das povoações, com o seu traçado urbano, a localização de suas igrejas e o socorro espiritual a lhes ser dado, bem como a estruturação das Companhias de Ordenanças, além de medidas fiscais. (*ibid.*:144)

Conforme Piazza (1983), os colonizadores açorianos deixaram sua terra natal, o Arquipélago dos Açores, devido aos abalos sísmicos e à superpopulação das ilhas. Atravessaram o oceano em frágeis embarcações, com péssimas condições higiênicas, escassez de alimentos e, conseqüentemente, manifestação de doenças contraídas a bordo que, em muitos casos, levaram vários deles à morte antes de atingir a terra que não conheciam. Ao chegarem aqui, defrontaram-se com uma série de dificuldades de adaptação ao clima tropical, além de problemas referentes à instalação e concretização das promessas reais, apontadas acima.<sup>9</sup>

Segundo Oliveira (1992), a Provisão Régia de 09 de agosto de 1747 determinava as dimensões físicas das propriedades,<sup>10</sup> destacando os dois pontos: diziam respeito à divisão das terras, dimensão e forma dos terrenos:

Um “quarto de légua em quadro”, corresponderia a 1650 metros “em quadro”. Mas seriam 1650 m<sup>2</sup> ou seria um terreno quadrado com 1650 metros de testada e de fundos? Em qualquer das duas hipóteses, ficava evidente o direcionamento para a pequena propriedade, diferentemente da maioria das demais situações do Brasil colonial, onde a base era a grande propriedade.<sup>11</sup> (...) O segundo ponto é a destinação de uma área para o logradouro público, ou seja, uma área coletiva e de uso comum. (*ibid.*:77)

Este segundo ponto citado na Provisão Régia, determinava também a organização

<sup>9</sup> A imigração açoriana foi dirigida a toda a região sul do Brasil e ocupou áreas do litoral de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, sobretudo por serem ponto de defesa portuguesa contra os espanhóis e também por servirem como porto para os navios que se dirigiam ao Rio da Prata. O seu estabelecimento foi regulado, em tese, através das instruções reais, chamadas Provisões Régias. No entanto, a literatura em geral, indica que a acomodação dos colonos não ocorreu conforme as promessas da Coroa, deixando-os muitas vezes em situações penosas.

<sup>10</sup> Para Piazza a Resolução Régia é de 07 de agosto de 1746 e estabelece “(...) que se dará a cada casal hum quarto de légua em quadro, para principiar sua cultura, sem que lhes levem direitos, nem salário algum por esta sesmaria.” (1983:152).

<sup>11</sup> Assim, segundo Campos, o que mais interessava à Coroa “(...) era a formação de um colono-soldado, que serviria tanto às necessidades das milícias (soldados) quanto às necessidades de produção e abastecimento de setores não produtivos (milícias, corpo administrativo, etc.) e do comércio, o que seria possível sob uma

espacial dos futuros povoados e fazia referência à obrigatoriedade da praça e da igreja. “Além de mostrar a intenção de determinar a configuração do povoado, o texto indica a estreita relação que existia entre o poder do Estado (a Coroa) e da Igreja.” (*ibid.*:79). Dessa forma, a autora faz referência ao lugar de destaque da Igreja (católica) que era reforçado pela situação de isolamento em que viviam as comunidades.<sup>12</sup>

A provisão determinava ainda, segundo a autora, que as casas de moradia deveriam ser distribuídas em torno da praça. No caso do Rio Vermelho, as casas de moradia acabaram situando-se nos terrenos de cultivo:

(...) em 1831, foi criado o distrito e a paróquia, onde nasce a denominação de Freguesia ou Sede para a área no entorno imediato à Praça e à Igreja. Este fato, associado à implantação inicial dos terrenos nas costas mais altas, originou a setorização do Rio Vermelho em lá em cima, a parte norte; lá em baixo, a parte sul e a Freguesia ou Sede, a parte central. (Oliveira, 1992:88)

Segundo o determinado pela Provisão Régia em relação à dimensão na distribuição das terras, os assentamentos açorianos ocorreram com base na estrutura agrária de pequena propriedade familiar. Como a cultura do trigo utilizada na terra natal não se adaptou às novas condições climáticas, os colonos açorianos passaram a cultivar produtos de subsistência como a mandioca, o milho, algodão, café e cana-de-açúcar. Dedicaram-se também à cultura da pesca artesanal (que dependia das épocas do ano em que os cardumes apareciam), e à caça às baleias e à produção de óleo desse animal.

Além da cultura alimentícia de subsistência,

O pequeno produtor desenvolvia ainda, em sua propriedade, importante atividade de produção manufatureira, como engenhos de açúcar, de farinha, alambiques, confecção de roupas em teares próprios, produção de

---

pequena produção mercantil.” (1991:24)

<sup>12</sup> Tal organização espacial deu-se no Rio Vermelho e sua influência ainda se faz presente, como descreve o estudo de Lupi e Lupi realizado na década de oitenta: “Ultimamente instalaram-se em Rio Vermelho outras igrejas havendo dois templos da Assembléia de Deus, com um pastor residente e outro na Lagoa; e há reuniões dos presbiterianos. Mas os moradores dizem que a reunião dos crentes é de pessoas que vieram de fora (têm “alguns daqui”) e que não são muitos, querendo com isto dizer que estas agregações não estão dentro da tradição do lugar, nem criaram acontecimentos que envolvam todo o povoado, como as festas católicas.” (*s.d.*:65). Estas, segundo o calendário da Igreja são: a do Divino Espírito Santo, a Páscoa, o Natal e as festas de junho, sobretudo a de São João Batista, padroeiro do Rio Vermelho. Em entrevista com uma moradora local, esta reforça tal afirmação ao relatar que “(...) as festas que rolam, giram em torno da Igreja, não tem outro ponto de encontro no Rio Vermelho. O ponto de encontro é a Igreja.” (Moradora local, 03/08/99)

móveis, louças de barro, ferramentas e utensílios caseiros, etc., o que reduzia substancialmente a relação de consumo do campo para com a cidade. (Campos, 1991:26)

Esta forma de organização em pequenas propriedades, em que se cultivava e fazia “um pouco de tudo”, teve como consequência a formação de um pequeno produtor independente e dono de seus meios de produção, o que garantia, mesmo que de forma precária, a sua auto-suficiência.

No entanto, acerca do trabalho produtivo dos colonizadores e seus descendentes, Lupi e Lupi (*s.d.*) constataram:

Se os açorianos não se desenvolveram mais não foi por falta de iniciativa, mas porque os governos lhes proibiam tudo, desde o corte da madeira à tecelagem e às exportações, visto que o sucesso que começavam a ter punha em perigo outros monopólios e interesses; e para agravar a vida, aquilo que o governo não proibiu o clima e as terras não deixavam, como foi o caso do plantio do trigo, base de sua alimentação nos Açores. Mas quando, vencendo todas as dificuldades, conseguiam exportar os produtos da agricultura, o governo impunha preços ridículos, os intermediários roubavam, os oficiais da alfândega confiscavam. (*ibid.*:23)

Mesmo nesse contexto adverso, a comunidade do Rio Vermelho desenvolveu-se e destacou-se pelo cultivo de mandioca e amendoim (Várzea, 1985). Através deste cultivo, “(...) foi um núcleo agrícola bastante expressivo, onde foram combinadas a agricultura e a pesca artesanal, sendo a produção intercambiada comercialmente com as localidades de Canasvieiras e Ingleses, principalmente.” (IPUF, 1993 *apud* Ferreira, 1995:10).

Dessa forma, o plantio da mandioca e a conseqüente produção da farinha transformou-se na atividade principal do Rio Vermelho, fazendo dessa região uma das maiores concentrações de engenhos da Ilha. Além disso, os moradores produziam ainda uma série de outros produtos, como se pode ver, “Atualmente, por relatos dos moradores mais antigos, ou por ainda existir como tradição, sabe-se também sobre uma variada produção caseira e de subsistência, como o café sombreado, cana, rendas, sabão, etc.” (Oliveira, 1992:84).

O comércio usual entre as freguesias, no início do século, era feito à base do sistema de troca, o dinheiro em moeda pouco circulava. De acordo com Lupi e Lupi (*s.d.*), somente por volta da década de 50 é que a moeda começou a ser efetivamente

utilizada nas trocas comerciais do povoado do Rio Vermelho. Até então, o dinheiro só era usado para transações mais importantes (terras, casas) e para as compras na cidade.

A autonomia na pequena produção e o isolamento físico do Rio Vermelho<sup>13</sup> configurado pela dificuldade de acesso por sua peculiaridade paisagística, determinou o desenvolvimento relativamente independente da região e um crescimento interno lento, até a década de 60 desse século “(...) acompanhando, de longe, o desenvolvimento da Vila que também evoluía devagar.” (Oliveira, 1992:70).

Dessa forma, as características pitorescas da cultura açoriana, adaptadas às novas condições de vida, permaneceram por mais tempo vivas no Rio Vermelho se comparadas com outras regiões da Ilha de Santa Catarina. Lupi e Lupi (*s.d.*) ao pesquisarem a região no início da década de 80, descreveram a presença de remanescentes culturais dos imigrantes açorianos em seus descendentes.

Estes diziam respeito, sobretudo, ao modo de vida de uma comunidade onde as pessoas se conheciam e se ajudavam mutuamente, como na farinhada ou no arrastão da tainha. Também caracterizado pela presença de algumas pequenas plantações, ou da circulação, no final da tarde, das vacas saindo das pastagens e indo em direção aos currais, e até do próprio carro de boi.

O apelo às benzedeadas para espantar as doenças, o mau-olhado e as feiticeiras era uma constante nas entrevistas realizadas pelos pesquisadores, bem como, a valorização de uma boa conversa regada ao sotaque açoriano. Este caracteriza-se pela fala num tom agudo e de velocidade rápida, gerando assim, “(...) um cantado próprio de certas pessoas, em que na penúltima sílaba da frase o tom se eleva, para cair de novo na última sílaba, mas um pouco acima do tom médio da frase.” (Lupi e Lupi, *s.d.*:82).

Os autores citam ainda algumas formas culturais relatadas como não mais presentes na comunidade: os bailes nos clubes em que se reuniam também pessoas das comunidades vizinhas; as danças, como o pau-de-fita, boi-de-mamão, chamarrita, ratoeira, gazona, quadrilha; e ainda, o hábito dos pares dizerem versos uns aos outros (palco das flores). Citam também o carnaval como uma importante manifestação

---

<sup>13</sup> Segundo Ferreira (1995:16), a comunidade do Rio Vermelho mantinha “(...) contato com a vila central apenas para a comercialização da farinha, do leite, ou pelas festas religiosas.”

cultural em que toda a comunidade “brincava” de jogar água e polvilho uns nos outros, alguns estando mascarados.

O que sobreviveu dessas manifestações culturais, segundo moradora local, foi o boi-de-mamão, realizado por crianças da comunidade, e o carnaval, quando as crianças saem mascaradas à noite andando em bando e assustando as pessoas.

As atividades de cultivo iniciadas com a colonização perderam a importância e foram lentamente abandonadas devido a vários fatores, como a decadência da agricultura nos anos 30, decorrente do esgotamento dos solos e dos baixos preços oferecidos na cidade, e também pelo fato de a qualidade da farinha ir perdendo competitividade com outros centros produtores.

Juntam-se a isto o surgimento de outras possibilidades econômicas, como a pesca embarcada em outras regiões, como em Santos-SP e em Rio Grande-RS, e a possibilidade de empregos assalariados permanentes ou ocasionais no centro urbano de Florianópolis. “Este processo ajudou a estabilizar a economia das famílias que já estavam um tanto empobrecidas e ocasionou o abandono das antigas atividades e tradições da comunidade.” (Ferreira, 1995:16).

Tais mudanças no Rio Vermelho ocorreram de forma muito mais lenta do que em outras freguesias da Ilha de Santa Catarina em função da dificuldade de acesso. Em 1939 o IBGE registrou a existência de três caminhos por terra que ligavam o Rio Vermelho às comunidades próximas e à Vila.

Um primeiro que levava aos Ingleses e Capivari, na continuação do caminho principal; um segundo que ligava com a Vargem Grande, através dos morros, e um terceiro que seguia pela beira da praia, para o sul, alcançando a Barra da Lagoa. (Oliveira, 1992:92)

Segundo a autora, somente com a implantação da Estação Florestal foi aberta, em 1965, uma “picada” atravessando o parque e ligando o Rio Vermelho à Barra da Lagoa.

A dificuldade de acesso foi definitivamente superada em 1985, quando se iniciou o asfaltamento da Rodovia João Gualberto Soares. Seu principal objetivo foi possibilitar o acesso à costa leste da Ilha, ligando o sul e o norte da Ilha sem passar pelo centro urbano.

Com a conclusão do asfalto da rodovia João Gualberto Soares, em 1991, a área começa a chamar mais atenção, pois a rodovia SC 406 tornou-se mais uma opção de acesso para os Balneários da Costa norte. Conseqüentemente, a localidade revelou-se, praticamente, como o único bairro que possui vários atrativos turísticos concentrados numa mesma localidade: praia, dunas, morro, lagoa e parque florestal. (Ferreira, 1995:10)

Essas mudanças vêm ao encontro de outras, iniciadas a partir da década de 60 e 70 desse século, que transformam a configuração econômica e política da Ilha de Santa Catarina: a conclusão da BR 101, que integrou Florianópolis à rede urbana da região sul; a implantação da Universidade Federal de Santa Catarina e do aeroporto, a vinda da sede da Eletrosul (Centrais Elétricas do Sul Brasileiro), entre outras empresas estatais e federais. Conseqüentemente, ampliaram-se os cargos públicos administrativos e houve um incremento no comércio e na prestação de serviços, o que trouxe à Ilha “(...) um novo ritmo de cotidiano e crescimento, alterando substancialmente seu espaço, assimilando social e fisicamente a maioria das localidades que se mantinham isoladas.” (Oliveira, 1992:71).

A autora descreve que este processo foi marcado, sobretudo, por três características:

A primeira é o interesse turístico-balneário nas localidades costeiras, consagrado no início dos anos 80, gerando grande crescimento da densidade construída e da densidade populacional sazonal que, em geral, dobra a população no período do verão.

A segunda é a participação destas populações no sistema produtivo urbano, levando ao contínuo abandono das atividades agrícolas e pesqueiras e ao ingresso em empregos assalariados nas instituições públicas e privadas.

A terceira é que, com a ampliação das atividades urbanas da cidade-capital, houve um incremento populacional pela imigração interna do estado e de estados vizinhos. Estes novos contingentes populacionais são atraídos por modos alternativos de morar, por algumas localidades, mais distantes do centro. (*ibid.*:72)

As duas últimas características são consideradas como transformadoras destas localidades em bairros urbanos, “(...) seja pela população já existente e seus descendentes, chamados “nativos”, seja pela população oriunda do crescimento urbano, principalmente “o pessoal de fora.” (*ibid.*:72).

O Rio Vermelho é considerado uma dessas localidades, numa região interiorizada que até meados da década de 80, praticamente, não interagiu com o espaço balneário,<sup>14</sup>

(...) de forma que eram poucas e lentas as transformações espaciais, tanto no nível macro do assentamento, como a nível micro dos seus espaços abertos comuns, das edificações, ou do parcelamento. (*ibid.*:74)

Em decorrência disso, a transformação espacial do Rio Vermelho é considerada “além e conjuntamente” ao desenvolvimento turístico da Ilha, pela transformação da comunidade em bairro de moradia permanente. De qualquer forma, tornou-se um bairro residencial que cresceu em razão do desenvolvimento interno de sua população local e pela expansão da cidade.

Sendo uma das últimas comunidades próximas do mar a receber asfalto na circulação principal, o Rio Vermelho, que sempre foi considerado uma comunidade tradicionalmente fechada, constituiu “(...) praticamente, a última fronteira da expansão urbana de Florianópolis, apesar de na última década notar-se um processo dinâmico de urbanização, caracterizado ainda pela mercantilização da terra.”<sup>15</sup> (Ferreira, 1985:3).

Sobretudo a partir da última década, o Rio Vermelho tem chamado a atenção pelos terrenos de baixo custo. Adquiridos por herança, estes são vendidos através dos “loteamentos”, que consistem no parcelamento dos terrenos em lotes irregulares feitos por seus proprietários.

Como inicialmente o parcelamento é definido pelo número de herdeiros da família, Campos (1991) discute sobre esta questão e indica que a origem da colonização açoriana, pautada na pequena propriedade, foi impedida de desenvolver-se devido ao seu sistema de sucessão de terra, o que gerou estagnação e decadência de sua economia. “Cada filho que casava e que constituía uma nova família, herdava parte da

---

<sup>14</sup> Os três primeiros balneários - Coqueiros e Balneário, no Continente, e Canasvieiras, na Ilha -, surgiram nas décadas de 40 e 50. Mas foram somente as mudanças econômicas e políticas na década de 70, junto com as mudanças espaciais (implantação da Beira Mar Norte, melhoria das estradas), que viabilizaram a caracterização da Ilha, no seu conjunto, como uma cidade balneária no período de verão. No entanto, para Oliveira (1992), no caso do Rio Vermelho, estas transformações nem sempre estiveram ligadas diretamente ao desenvolvimento turístico dessa região.

<sup>15</sup> Santos (1993) faz uma discussão interessante sobre o processo de mercantilização da terra na sociedade capitalista. A seu ver, “A terra é uma mercadoria incomum pois não se consome, não se deteriora, que tende a ter o preço constantemente elevado, proporcionando a oportunidade de acumular riquezas. É um bem da natureza transformado em mercadoria”. Assim, “(...) a propriedade privada de parcelas do espaço aparece como título jurídico que sacramenta o processo de apropriação que está na base do sistema capitalista de

terra. Após algumas gerações, esse parcelamento indiscriminado do solo cultivável levou a um forte uso e ao seu conseqüente desgaste, provocando queda nos rendimentos”, o que levou os proprietários a diferentes situações: “(...) mudarem-se para outras regiões; manterem a terra, mas assalariarem-se em outras atividades; ou simplesmente perderem totalmente a propriedade e seus meios de produção.”(*ibid.*:27).

É o que parece ter acontecido com os pequenos produtores do Rio Vermelho: estimulados pela valorização repentina de suas terras e livres da fiscalização dos órgãos competentes, parcelaram seus terrenos improdutivos e incrementaram a renda familiar.<sup>16</sup>

O sucessivo parcelamento dos lotes na região, que provavelmente seguiu o modelo de repartição do Arquipélago de Açores, em faixas estreitas que se prolongavam do povoado até morro acima, e até os “cômodos de areia”, conformando uma malha tipo “espinha de peixe”, com terrenos sem dimensão mínima exigida fez surgir inúmeras servidões, estes terrenos vem sendo vendidos e tomaram-se uma nova fonte de renda e exploração. (Ferreira, 1995:16)

A ocupação dos terrenos se deu ao longo da Rodovia João Gualberto Soares, em compridas glebas retangulares que, em função do sobreparcelamento, tornaram-se mais estreitas com o passar dos anos e, conseqüentemente, diminuíram de tamanho e valor, tornando-os mais acessíveis à sua comercialização.<sup>17</sup>

Dados do IBGE expressam claramente o resultado desse processo de comercialização de terras que propiciou um aumento considerável da população: esta praticamente dobrou em uma década. A população total do distrito de São João do Rio Vermelho, na década de 80, era de 1.223 moradores e já na década de 90, contava com praticamente o dobro desse número, 2.386 habitantes.

Como resultado, a população é bastante diversificada; segundo moradora do

---

produção.” (*ibid.*:53)

<sup>16</sup> O objetivo deste parcelamento, muitas vezes não diz respeito somente ao incremento da renda visando a sobrevivência familiar, mas também reflete a busca do alcance de *status* social que decorre, muito provavelmente, da assimilação de novos valores, antes não presentes nos seus modos de vida. Segundo moradora local “(...) na nossa sociedade, a cultura nativa foi comprada por esse modelo de desenvolvimento que toda a sociedade vive, que o que é bom é o asfalto, um monte de carro, isto que é progresso (...) muitos nativos vendem o terreno e compram um carro zero, isto é bem comum”. (Moradora local, 03/08/99)

<sup>17</sup> “Até 1991, estes parcelamentos eram feitos clandestinamente em função de uma série de fatores como a legislação vigente que define a área como de Exploração Rural ou mesmo do custo de um investimento legal - padrões dimensionais exigidos, infraestrutura básica, etc.”(Oliveria, 1992:75).

local, no Rio Vermelho há uma concentração de artistas, “Muita gente mora e produz as coisas lá. Agora, tem muita gente que trabalha aqui também como a gente, mora lá [no Rio Vermelho] e trabalha aqui [na região central de Florianópolis]. Aí os nativos não, muitos nativos pescam, a pesca eles fazem muito, vão para o mar pescar, agricultura tem pouco.” (Moradora local, 03/08/99). Para a entrevistada, além da pesca, os “nativos” trabalham fazendo serviços de biscate como pequenas construções, jardinagem, limpeza de residências, lavam roupa, etc.

A economia da região gira em torno do comércio local, mini-mercados, lojas de material de construção, lanchonetes. Segundo a moradora local, “(...) têm trocentas casas que os caras reformaram e fizeram loja na frente. As pessoas que têm casa na estrada geral estão fazendo isto. Esse ano mesmo, teve umas dez lojas de roupas que eles abriram. Cabeleireiro, eu nunca vi tanto cabeleireiro junto como no Rio Vermelho.” (Moradora local, 03/08/99).

O turismo na região não é muito expressivo, sendo representado por alguns Hotéis Fazenda (Pousada do Rio Vermelho, Hotel Fazenda Engenho Velho e Hotel Fazenda Rio Vermelho), e pelo *camping* do parque florestal e dos escoteiros, estes últimos freqüentados sobretudo no verão.

#### 4.2. A escola e seus sujeitos

Como vimos no capítulo anterior, os imigrantes açorianos e seus descendentes viviam, até há pouco tempo, numa forma de organização social mais familiar, onde o saber/fazer cotidiano valorizado advinha da tradição repassada de “mãe pra filha”/ “pai pra filho”.<sup>18</sup> Aos poucos, porém, a urbanização foi se estendendo até sua localidade, ou dela eles foram se aproximando em busca de trabalho formal e assalariado visando garantir sua subsistência, ou mesmo para adquirir novos bens e serviços.

Se antes o conhecimento necessário para o trabalho era aprendido no contexto

---

<sup>18</sup>Franklin Caescaes, citado por Lupi e Lupi, descreve os conhecimentos que eram necessários para uma moça poder noivar: “(...) chumbar e torrar café, descarçar, bater, fiar e tingir o algodão, tecer roupas no tear, fazer a costura da casa, lavar a roupa e fazer barela, fazer sabão, escamar e escaldar o peixe (...)” (Lupi e Lupi, *s.d.*:43). Do rapaz, esperava-se que ele soubesse: “Cevar mandioca, prensar massa de mandioca, trabalhar com carro de boi e com carroça, fraquejar madeira para a construção da casa, tratar de animais (...)” (*ibid.*:44). Além dessas atividades, faziam-se necessários conhecer o plantio de vários tipos de cultivo, como o da mandioca, milho, cana, arroz, etc; e ter habilidades como carpinteiro e construtor.

familiar, pois a educação dava-se no fazer cotidiano e informalmente, surge então a necessidade de se preparar sistematicamente para o mundo do trabalho. Este passou a ser mediado, sobretudo, pela instituição escolar.

Estudos de Lago (1996) sobre os modos de vida de três gerações da população do interior da ilha mostram que,

Nas representações dos sujeitos pertencentes às populações jovens da ilha, aparece muito claramente a necessidade de estudar para ingressar no mercado de trabalho urbanizado. Não se cogita permanecer apenas na atividade tradicional. (*ibid*: 251)

Em seus escritos Lupi e Lupi (*s.d.*) relatam a existência de uma escola no Rio Vermelho já há um certo tempo.<sup>19</sup> As crianças a freqüentavam até o momento em que os pais precisassem delas para os serviços da casa, lavoura ou pesca, tempo este que poderia ser de alguns meses ou vários anos. “Assim, os que ficavam na escola poucos meses, para poderem ajudar os pais, logo esqueciam o que tinham aprendido, de tal modo que alguns de mais idade não sabem ler e hoje lamentam essa falta.” (*ibid*: 80).

Ainda em Lupi e Lupi, vimos que até 1956 a escola era mantida pelo Estado e, a partir desse ano, foi municipalizada e passou a chamar-se Escola Básica Municipal Antônio Paschoal Apóstolo. Localizando-se na região central do Rio Vermelho, sua estrutura física configura-se numa área construída de 1.726 m<sup>2</sup><sup>20</sup> e, conjuntamente com o espaço da quadra de esportes e “campinho”,<sup>21</sup> abrange uma área de 3.882,9 m<sup>2</sup> (ver anexo V). A escola atende ao ensino fundamental, de 1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série e possui, ao todo, 12 turmas do ensino fundamental (1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série) e 12 turmas no ensino médio (5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série), distribuídas nos períodos matutino e vespertino.

Neste ano (1999), a escola atende a 715 alunos, a maioria residentes na própria comunidade e, segundo informações da secretaria da escola apenas 5 alunos residem na região vizinha, chamada de Sítio do Capivari.

<sup>19</sup> Não se tem registros exatos sobre o ano de fundação da escola. Ao ser consultada sobre este assunto, a secretária da escola nos forneceu, pautada na informação do índice do IBGE, como datada no dia 05/10/71.

<sup>20</sup> Esse total de área construída conta com 12 salas de aula e demais salas individuais onde se distribuíram a direção, secretaria, sala dos professores e sala da equipe pedagógica, laboratório de ciências, sala de vídeo, biblioteca, sala do material de Educação Física, cozinha, barzinho, vestiário.

<sup>21</sup> O “campinho” é um espaço localizado no final do terreno da escola e ao lado do vestiário, perto da quadra. O seu centro é de chão/areia batido e as suas laterais têm grama, sendo assim, é utilizado pelas crianças para brincarem no recreio e também para as aulas de Educação Física, pois por falta de espaço disponível, as

Para as aulas de Educação Física (EF), a escola conta com um pátio externo, uma quadra polivalente (em precárias condições: sem rede nas traves e sem as cestas de basquete) e um campinho de “chão batido”. Entre a quadra e o campinho, existe um vestiário também em precárias condições, por este motivo está desativado. A escola possui uma sala de EF onde os materiais utilizados durante as aulas (rede de vôlei, bolas variadas, arcos, etc.) são guardados.

Atualmente seu corpo de funcionários compreende 48 pessoas, dentre as quais 28 são professores e os demais respondem pelos serviços administrativos e técnicos (direção, orientação, secretaria, serviços de limpeza e manutenção escolar, merendeiras, vigias, etc). Dos professores que lecionam na escola, 16 são efetivos e 12 são substitutos. Dentre os professores efetivos, sete são moradores do Rio Vermelho e os demais são, assim como os substitutos, provenientes de outras localidades.

Sobre o número de professores efetivos e substitutos na escola do Rio Vermelho, suas possíveis conseqüências, é pertinente resgatar alguns dados levantados e discutidos por Alves (1998) referentes à relação entre a forma de contratação docente e o respectivo trabalho pedagógico. Seu estudo indica que quase 50% das contratações de docentes municipais são de professores substitutos. Essa condição de trabalho é, na maioria dos casos, adversa a uma boa qualidade de ensino devido à rotatividade de escolas a que são submetidos anualmente esses profissionais, gerando assim, fragmentação do trabalho docente e a conseqüente acentuação do fracasso escolar. A argumentação da autora é de que,

A rotatividade contribui não só para a a-historicidade da instituição escolar como para a constituição do profissional-professor como sujeito, pois este fica impossibilitado de criar vínculos com a comunidade, com a escola, com os discentes e seus colegas. Há uma a-historicização também de sua própria ação pedagógica, pois acentua a descontinuidade do processo educativo. Há ainda o agravante no que se refere aos substitutos entrevistados, que a maioria são “rotativos” e “itinerantes”, uma vez que são obrigados a trabalhar em mais de uma instituição”. (*ibid.*:132)

Quanto à questão do local de moradia, os dados da escola também são expressivos, na medida em que todos os professores substitutos são advindos de outras regiões. As condições de trabalho decorrentes dos baixos salários e da instabilidade

---

professoras alternam suas aulas nesse espaço e na quadra esportiva.

desses profissionais, como vimos, pode vir a influenciar na qualidade do trabalho pedagógico, pois necessitam trabalhar em duas escolas. A distância do Rio Vermelho de outras localidades, as poucas opções de horário e percurso do ônibus, e o tempo despendido na locomoção, fazem com que muitas vezes alguns professores sacrifiquem sua hora do almoço para chegar no horário. Ou, como no caso de uma professora que morava na Armação (praia do sul da ilha) e relatou chegar em casa, muitas vezes, às 20h00 - 21h00 por não ter uma linha de ônibus que ligue as praias do norte e do sul da Ilha, tendo assim de ir até o terminal urbano no centro de Florianópolis e de lá pegar o ônibus até a Armação.

#### *4.2.1. A professora*

Dos 28 professores da escola, cinco lecionam EF, sendo apenas dois efetivos. Dentre esses cinco, quatro professores são do sexo feminino e um é do sexo masculino, sendo que este último é um dos efetivos na escola e o único a residir na própria localidade do Rio Vermelho. Esses professores alternam-se nos espaços destinados às aulas de Educação Física - de 45 minutos -, que ocorrem três vezes por semana em cada turma, nos períodos matutino e vespertino. Atualmente, para cada turma do ensino fundamental I e fundamental II, há um professor de EF responsável. Até há pouco tempo, cada turma do ensino fundamental II era subdividida em duas: uma masculina e outra feminina, havendo assim, dois professores de Educação Física para cada turma.

A professora de EF cujo trabalho com uma das turmas para a qual leciona acompanhamos sistematicamente, tem 31 anos e mora em Ingleses, localidade vizinha. Adquiriu um terreno no Rio Vermelho e pretende ser moradora do local.

Ela formou-se no curso de Educação Física na UFSC em 1994. No ano seguinte, cursou especialização em Educação Física Escolar nessa mesma instituição. Em 1996 efetivou-se com 40 horas semanais na Escola Isolada Ponta do Morro, na Vargem do Bom Jesus, onde atua 20 horas como professora de EF no período matutino. Para as demais 20 horas, devido ao processo de remanejamento dos professores de EF decorrente da nova forma de organização das turmas, pediu designação para a Escola Antônio Paschoal Apóstolo, do Rio Vermelho, onde atua no período vespertino.

Durante a Gestão da Frente Popular trabalhava como professora substituta da rede

na Escola da Barra do Sambaqui quando foi chamada para contribuir nas discussões e participar do GEA (Grupo de Estudos Ampliados), que tinha como tarefa elaborar as Diretrizes Curriculares para o ensino da EF municipal.

Pelo seu relato, atualmente cada professor de EF faz seu próprio planejamento para as aulas e não recebe mais nenhum tipo de acompanhamento ou assessoria por parte da escola ou Secretaria Municipal de Educação.<sup>22</sup> As reuniões pedagógicas que acontecem nas escolas realizam-se a cada dois meses, com um caráter administrativo. Ainda segundo a professora, a Secretaria Municipal de Educação apenas organiza alguns encontros “esporádicos” de professores de Educação Física onde é chamado um palestrante para discorrer sobre algum tema considerado relevante pela secretaria, como, por exemplo, as regras de um determinado esporte.

#### **4.2.2. Os alunos**

A turma em que foi realizada a coleta de dados para esta pesquisa foi a 4ª série (402) do período vespertino. A sala de aula onde se realizam as aulas dessa turma fica numa construção anexa ao prédio da escola e se localiza ao lado da quadra esportiva (ver anexo V).

Durante o período da coleta de dados, vários alunos entraram e saíram da turma, por isto tomamos como ponto de referência para caracterizar seu perfil, o final da coleta de dados. Sobre a constituição numérica e flutuação de alunos na turma: na fase inicial da coleta de dados (28/04/99), esta constituía-se por 38 alunos e, ao final da coleta (30/06/99), por 39 alunos. Nesse período, saíram 2 alunos para outra escola e transferiram-se para essa turma 3 alunos, portanto, houve um fluxo de 5 alunos.<sup>23</sup>

**Tabela 1: alunos que saíram da turma.**

<b>Período</b>	<b>Frequência</b>	<b>% de 39 alunos</b>
Abr/99	1	00,5
Mai/99	2	02,6
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>03,1%</b>

*Dados obtidos junto ao fichário dos alunos na escola em 30/06/99.*

<sup>22</sup> Difere assim do período da Gestão da Frente Popular (93-96), em que a Secretaria Municipal de Educação deu apoio institucional e chamou a comunidade escolar, sobretudo os professores, a elaborarem as Diretrizes Curriculares para a orientação do trabalho pedagógico municipal a ser realizado e assistido em parceria.

<sup>23</sup> No início do ano letivo a turma estava constituída por 35 alunos e, no final da coleta, constituía-se por 39 alunos. Isso significa que antes do início da coleta de dados entraram três alunos na turma.

**Tabela 2: alunos que entraram na turma.**

<b>Período</b>	<b>Frequência</b>	<b>% de 39 alunos</b>
Abr/99	1	02,6
Mai/99	2	05,1
Jun/99	1	02,6
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>17,9%</b>

*Dados obtidos junto ao fichário dos alunos na escola em 30/06/99.*

No período da coleta, saíram da turma 3 alunos, que correspondem a 3,1%, e vieram transferidos para esta turma 4 alunos, que correspondem a 10,5%. Esse processo gerou um fluxo total de 11 alunos que entraram e saíram da turma, o que corresponde a 20% da mesma, número bastante expressivo se considerarmos as relações que ali se estabelecem.

Os dados da tabela ainda indicam um fluxo de alunos bastante diversificado quanto às épocas de chegada dos alunos, fato este que pode acarretar dificuldades para os alunos que chegam na escola, por terem que se ambientar a um contexto cujas relações já estão, de certa forma, consolidadas. Ou, pelo contrário, relações que poderiam se consolidar, ficam impedidas por este fluxo. Assim, a entrada e saída constante de alunos caracteriza um movimento permanente em termos de relações nessa turma.

Vimos que na fase final da coleta, no dia 30/06/99, a turma estava constituída por 39 alunos e, como consta na tabela 3, a distribuição destes por sexo é praticamente equivalente.

**Tabela 3: Distribuição dos alunos por sexo.**

<b>Sexo</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Masculino	20	51,3
Feminino	19	48,7
<b>TOTAL</b>	<b>39</b>	<b>100%</b>

*Dados obtidos em 30/06/99.*

Em relação ao tempo de permanência na escola, os dados indicam que 25,6% dos alunos estão matriculados na instituição há 4 anos, o que corresponde ao tempo esperado para um aluno de 4ª série, como se observa na tabela 4. Levou-se em consideração que a matrícula é sempre feita no mês de dezembro do ano anterior à entrada do aluno na escola e contou-se até o mês 06/99 (período final da coleta de dados). A partir dos dados, observa-se que a soma dos alunos acima desse tempo corresponde a 12,9 %.

**Tabela 4: Tempo de ingresso na escola.**

<b>Ingresso na escola</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
01/92 a 06/93 (6 anos e 6 meses)	1	02,6
07/93 a 12/93 (6 anos)	0	000
01/94 a 06/94 (5 anos e 6 meses)	1	02,6
07/94 a 12/94 (5 anos)	2	05,1
01/95 a 06/95 (4 anos e 6 meses)	1	02,6
07/95 a 12/95 (4 anos)	10	25,6
01/96 a 06/96 (3 anos e 6 meses)	2	05,1
07/96 a 12/96 (3 anos)	2	05,1
01/97 a 06/97 (2 anos e 6 meses)	4	10,3
07/97 a 12/97 (2 anos)	5	12,8
01/98 a 06/98 ( 1 ano e 6 meses)	2	05,1
07/98 a 12/98 ( 1 ano)	2	05,1
01/99 a 06/99 (6 meses)	7	17,9
<b>TOTAL</b>	<b>39</b>	<b>100%</b>

*Dados obtidos junto ao fichário dos alunos na escola em 30/06/99.*

Os dados apontam que 61,4 % dos alunos estão a menos de 4 anos na escola, o que pode indicar o índice de transferência de alunos para esta turma. A partir desse índice, nota-se sobretudo o número expressivo de 17,9% dos alunos provenientes nos últimos seis meses de aula. Assim, esses dados confirmam a discussão realizada anteriormente de que a região do Rio Vermelho passou por um processo relativamente recente de transformação num bairro de moradia em virtude do aumento crescente de sua população.

Dados da tabela 5 indicam que a maioria dos alunos dessa turma reside no Rio Vermelho e que apenas 2 alunos residem na comunidade vizinha, chamada de Sítio do Capivari.

**Tabela 5: Residência atual em Florianópolis.**

<b>Localidade</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Rio Vermelho	37	94,9
Sítio do Capivari	2	05,1
<b>TOTAL</b>	<b>39</b>	<b>100%</b>

*Dados obtidos em 30/06/99.*

Também há a indicação da existência de um número maior de alunos provenientes de outras cidades do estado e outros estados do que os próprios “nativos”, moradores da região do Rio Vermelho, ou mesmo, provenientes de outras localidades

de Florianópolis, como demonstram as tabelas 5, 6 e 7.

**Tabela 5: Procedência dos alunos por Estado e país.**

<b>Localidades</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Santa Catarina	25	64,1
Paraná	3	07,7
São Paulo	2	05,1
Rio Grande do Sul	8	20,5
Outros países	1	02,6
<b>TOTAL</b>	<b>39</b>	<b>100,0%</b>

*Dados obtidos junto ao fichário dos alunos na escola em 30/06/99.*

**Tabela 6: Procedência dos alunos de Santa Catarina.**

<b>Localidades</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Grande Florianópolis	19	76,0
Oeste Catarinense	5	20,0
Norte Catarinense	1	04,0
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>

*Dados obtidos junto ao fichário dos alunos na escola em 30/06/99.*

**Tabela 7: Procedência dos alunos da Grande Florianópolis.**

<b>Localidades</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Centro de Florianópolis	3	16,0
Trindade	1	05,2
Saco Grande	1	05,2
Santo Antônio	1	05,2
Campeche	1	05,2
Rio Vermelho	9	47,5
Santo Amaro	1	05,2
Palhoça	2	10,5
<b>TOTAL</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>

*Dados obtidos junto ao fichário dos alunos na escola em 30/06/99.*

Com relação à idade (ver tabela 8), 25,6 % dos alunos encontram-se com 10 anos e 6 meses, o que indica a faixa etária correspondente aos alunos de 4<sup>a</sup> série, pois estes matriculam-se com a idade de 7 anos. Se somarmos esse número de alunos com a idade de 10 anos a 11 anos e seis meses, estes correspondem a 66,6 % da turma. Assim, 33,4% dos alunos apresentam idade acima de 11 anos, o que pode indicar o nível de reprovação dos alunos da turma.

**Tabela 8: Idade dos alunos.**

<b>Data de nascimento e idade</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
07/89 a 12/89 (10 anos)	5	12,8
01/89 a 12/89 (10 anos e 6 meses)	10	25,6
07/88 a 12/88 (11 anos)	6	15,4
01/88 a 06/88 (11 anos e 6 meses)	5	12,8
07/87 a 12/87 (12 anos)	6	15,4
01/87 a 06/87 (12 anos e seis meses)	1	2,6
01/86 a 06/86 (13 anos e seis meses)	1	2,6
07/86 a 12/86 (13 anos)	3	7,7
07/85 a 12/85 (14 anos)	1	2,6
01/85 a 06/85 (14 anos e 6 meses)	1	2,6
<b>TOTAL</b>	<b>39</b>	<b>100%</b>

*Dados obtidos junto ao fichário na secretaria da escola em 30/06/99.*

Apesar do predomínio da religião católica, que corresponde a 76,9% dos alunos, vimos também um número variado, porém não tão expressivo de outras religiões entre os alunos dessa turma, como se observa na tabela abaixo.

**Tabela 9: Religião dos alunos.**

<b>Religião</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Católica	30	76,9
Quadrangular	2	5,1
Cadeia da prece	1	2,6
Evangélica	1	2,6
Cardecista	1	2,6
Crente	1	2,6
Sem dados	3	7,7
<b>TOTAL</b>	<b>39</b>	<b>100%</b>

*Dados obtidos junto ao fichário dos alunos em 30/06/99.*

Tais dados confirmam os estudos de Lupi e Lupi (*s.d.*) realizados na década de oitenta onde apontam o predomínio da religião católica, porém, estes não indicam haver, naquela época, um número tão variado de religiões. Esta recente variedade de religiões, pode estar relacionada ao aumento da população local vinda de outras regiões do estado e do país (ver tabelas 5 e 6).

A partir dos dados apresentados, explicita-se a diversidade dessa turma, a qual é relatada pela professora regente da sala como responsável pela dificuldade em obter 100% de rendimento dos alunos. De um modo geral, estes são caracterizados pela professora regente como "(...) críticos, defendem seu ponto de vista, participam das

atividades, (...) têm muita energia, falam muito, mas são extremamente participativos, a gente vê que a aprendizagem ocorre” (Professora regente, 28/04/99). A mesma ainda cita a existência de alguns alunos com dificuldade que acabam “freinando” a turma e também a agressividade manifestada por outros.

A descrição feita pela professora regente é confirmada pela professora de EF, quando caracteriza a turma como “(...) agitada, conversadeira, fala pra caramba. Mas eles são super produtivos, são participativos.” (professora de EF, 28/04/99).

#### ***4.2.3. A prática pedagógica da professora***

A participação dos alunos acima citada é valorizada e estimulada pela professora de EF, na medida em que procura organizar suas aulas a partir do planejamento participativo.<sup>24</sup> Através dessa forma de encaminhamento, procura ser coerente com a construção de um projeto político pedagógico para a escola,<sup>25</sup> em que a questão central é a democratização do acesso à escola e do conhecimento.

Assim, a professora, ao desenvolver o trabalho a partir do planejamento participativo, em busca de qualidade no ensino, objetiva “(...) abordar os assuntos de interesse da comunidade. Mas a gente não fica só nisso, a gente amplia, para um conteúdo social maior para que a gente consiga ter uma compreensão maior das coisas que acontecem. Para que as crianças consigam, através do seu movimentar, através da EF, das brincadeiras, dos jogos, das coisas, também ter uma outra visão, uma outra perspectiva dessas mesmas coisas que estão fazendo e como é que elas são colocadas nesse contexto que a gente vive.” (Professora de EF, 15/09/98).

A professora também estabelece um currículo mínimo a ser trabalhado e, por meio do resgate das brincadeiras e jogos infantis com as crianças e os pais, estas atividades são exploradas através de comparações e de possíveis alterações entre as

---

<sup>24</sup> No documento sobre as Diretrizes Curriculares já referido anteriormente, não é explicitado um conceito de planejamento participativo. O documento apenas o sugere como um procedimento que intenciona valorizar os conhecimentos com que os alunos chegam na escola - “o saber popular como possibilidade de reinventar o mundo” (1996:70) - e possibilitar a participação dos alunos na escolha dos conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo.

<sup>25</sup> Apesar de não existir um projeto político pedagógico oficial da escola, a professora o segue baseada nas Diretrizes Curriculares elaboradas na gestão anterior.

mesmas. Também trabalha os movimentos básicos e combinados,<sup>26</sup> habilidades físicas e iniciação esportiva com pequenos jogos.

Os conteúdos abordados são chamados de “temas principais” e, a partir de sua execução, são levantados os “temas paralelos”, que consistem nos problemas imediatos que surgem em cada turma no decorrer do tema principal. A professora cita como tema paralelo que pode vir a emergir: a questão de gênero, a integração dos alunos, o racismo, a discriminação, que “(...) são atacados a partir do tema principal que a gente trabalha” (professora de EF, 15/09/98).

Como os “temas principais”<sup>27</sup> são apresentados pela professora, esta dá espaço para os alunos decidirem os “subtemas” a partir do que eles gostam ou não gostam de fazer e, conforme vão explorando, a partir do que sabem ou não acerca do conteúdo trabalhado nas aulas. Dessa forma “(...) vão juntando as duas perspectivas, a que eles têm e a que a gente têm e o que a gente têm que estar trabalhando para resolver os problemas que vão surgindo ao longo do trabalho.” (Professora de EF, 15/09/99).

Sua forma metodológica de encaminhar as aulas é marcada pela conversa inicial em sala objetivando encaminhar o que irão fazer, como irão se organizar e como irão sair para a realização da atividade proposta no espaço da aula de Educação Física. Sobretudo no ensino fundamental, professora e alunos levantam em conjunto o tema a ser trabalhado na aula (uma possibilidade de movimento), o executam e experimentam através de brincadeiras que se relacionam com o tema eleito e seus movimentos correlatos. Posteriormente, avaliam a atividade: “Às vezes não dá nada certo, a gente combina na sala e eles fazem diferente na rua, tu sabe disso. Sabe como é que eles são, fazem completamente diferente, aí a gente volta para sala, reavalia, porque é que foi diferente, o que é que aconteceu.” (professora de EF, 28/04/99). Nota-se, dessa forma, a disposição da professora em fazer de suas aulas de Educação Física um espaço de diálogo.

---

<sup>26</sup> Como movimentos básicos são considerados o ato de caminhar, correr, saltar, lançar, quadrupedar (engatinhar), rolar, etc; e movimentos combinados, consistem na execução de movimentos mais complexos que são decorrentes de junção de movimentos básicos.

<sup>27</sup> Os temas principais são considerados os conteúdos selecionados pela professora como importantes de serem trabalhados em cada turma.

#### 4.2.4. A atividade

Para a turma de 4<sup>a</sup> série (402) em que foi realizada a coleta de dados, a atividade encaminhada pela professora foi a seguinte: “(...) vou tentar pegar os elementos que eles já conhecem do vôlei e do futebol, vou fazer um levantamento do que eles lembram, do que eles identificam do vôlei e do futebol. A partir daí nós vamos formar os grupos que já estão formados dos times que eles mesmos formaram.<sup>28</sup> Cada grupo vai ter que fazer um novo jogo com elementos desses dois esportes, com estes dois jogos que eles conhecem e de acordo com algumas coisas que eu mesma vou colocar:(...) Eu vou colocar um roteiro com características que eu vou elencar para estar montando esse jogo:(...) (professora de EF, 28/04/99): nome, pontuação, duração, formação das equipes, formato do local do jogo, regras gerais e material.” (*id.*, 11/05/99).

Conforme o depoimento acima, o procedimento inicial da professora de EF consistiu em levantar com os alunos os principais componentes que caracterizavam os dois conteúdos que foram trabalhados anteriormente (futebol e vôlei). Ao questionar os alunos e ouvir as contribuições a respeito dos elementos que caracterizavam os mesmos, ia listando-os no quadro, enquanto os alunos copiavam no seu caderno.

Os componentes do futebol listados no quadro foram: “joga-se no campo, com o pé, com a cabeça, com a mão, tem pênalti, tem falta, substituição, banco de reservas, onze/seis jogadores, escanteio, times/grupos, regras (passar por duas meninas),<sup>29</sup> recuo da bola só com o pé, cartões (amarelo e vermelho), impedimento, tática, torcedores, estádio, inversão da bola (?),<sup>30</sup> gol, bater em outras partes do corpo (?), tem uniforme, técnico, juiz, bandeira, joga-se com bola, chuta (bicicleta, balãozinho, voleio, meia-lua, drible da vaca, peruzinho, elástico, chuveirinho, bicão, bomba, trivela), barreira (falta perto da área), goleiras, linhas de campo”. (Anotações feitas pela professora no quadro negro na aula do dia 28/04/99.)

Da mesma forma, os componentes do vôlei citados foram: “saque, posição

<sup>28</sup> Ou seja, para esta atividade, a professora não organizou novos grupos para a execução da atividade, mas, sim, aproveitou os grupos que já haviam sido formados para a atividade anterior: futebol. A forma de organização desses grupos será descrita a seguir.

<sup>29</sup> A bola deveria passar, no mínimo, por duas meninas para ser contado o gol.

<sup>30</sup> A professora colocava um ponto de interrogação ao lado dos componentes onde apareciam dúvidas não

(rodízio-saque-levantador-atacante), manchete, árbitro (juiz, 2 bandeirinhas), jogado na quadra ou na areia, fardamento ou uniforme, bola, rede, times (seis), técnico, gandula, limpadores da quadra, faltas (bater na rede, invasão), no nosso jogo – pode segurar com a mão, jogo oficial – não pode segurar com a mão, cada time pode dar três toques, regras (não pode chutar, pode defender com o pé, ponto – uma equipe faz ponto: saca e cai na quadra adversária, -saca e o adversário joga a bola para fora da quadra), tem bloqueio, bola – pode defender com a cabeça, tem cartão (vermelho e amarelo), 25 pontos por “set”, vantagem (quando a equipe que não sacou retoma a bola)”. (Anotações feitas pela professora no quadro negro na aula do dia 29/04/99.)

Organizados em 6 grupos com 6 participantes cada, os alunos tiveram como tarefa elaborar um jogo que utilizasse componentes do vôlei ou do futebol e que tivesse os seguintes itens: um nome, forma de pontuação, duração, formação das equipes, formato do local do jogo, regras gerais e material. Após isto, deveriam descrevê-lo num cartaz juntamente com o desenho de sua proposta. Cada grupo apresentou o seu jogo em sala, posteriormente a turma toda o vivenciou na quadra ou no campinho e, após a vivência, o avaliaram seguindo os itens indicados pela professora para a sua elaboração.

Todas essas fases: elaboração, apresentação, execução e avaliação serão melhor compreendidas a partir das análises apresentadas no capítulo a seguir que se refere à análise do trabalho de um grupo.

#### ***4.2.5. Considerações sobre o transcorrer da atividade e intenções da professora***

Durante a elaboração e execução dos jogos, a postura da professora foi de ouvir as contribuições dos alunos e questioná-las no sentido de levantar suas possibilidades e coerências, pedir esclarecimentos ou justificativas para as mesmas. Além disso, procurou acrescentar às intervenções dos alunos informações complementares e, assim, responder ou enriquecer as questões por eles levantadas.

A participação dos alunos era intensa e marcada também por muita conversa “paralela”, sendo necessária a chamada de atenção, por parte da professora, a fim de

---

solucionáveis na hora e que, portanto, seriam pesquisados mais tarde.

que estes voltassem a se concentrar na atividade que transcorria. Outras vezes, os alunos apresentavam uma certa resistência a ficar trabalhando na sala de aula; assim, ocorria um certo “pacto” entre os alunos a fim de que respondessem rapidamente o que a professora solicitava para “sair para a aula de Educação Física”.

Em alguns momentos, a professora de EF trabalhou a aula toda com os alunos em sala: no levantamento dos componentes do vôlei e futebol, na elaboração dos jogos e avaliação dos mesmos. Em outros momentos, permaneceu apenas temporariamente em sala: durante a apresentação e avaliação dos jogos; no início de cada aula, como procedimento cotidiano para o encaminhamento da atividade a ser realizada; em reflexões sobre o que havia transcorrido na aula anterior; ou mesmo, em momentos, voltavam para a sala a fim de refletir sobre o que aconteceu (ou deixou de acontecer) na aula lá fora (no espaço destinado à aula de EF).

Ao entrar em sala, normalmente a disposição das carteiras era a tradicional, os alunos sentados individualmente em sua carteira no local definido pela professora regente. Em uma das aulas observadas eles estavam sentados em duplas. A disposição espacial das carteiras foi alterada quando da formação em grupos para a elaboração dos jogos.

Através dessa atividade, a professora objetivou, segundo entrevistas realizadas em 15/09/98 e 09/08/99 :

-Fazer um levantamento do que eles conseguiram captar do futebol e do vôlei, o que tinha ficado para eles com relação à experiência que tinham tido naqueles dois jogos;

-Que eles conseguissem ter a idéia de que também podem estar criando e não só reproduzindo os jogos que já estão estabelecidos.

-Incentivar a criatividade, através da possibilidade de eles estarem construindo formas diferentes de jogar.

Outro objetivo que está presente na proposta da professora consiste em trabalhar as relações entre os alunos, pois, a seu ver, as atitudes destes nas tomadas de decisões partem, em grande medida, dos seus interesses individuais, o que acaba gerando muitos

conflitos. Dessa forma, procura “(...) trabalhar essa questão do grupo o tempo todo, a importância do grupo se responsabilizar pelas questões coletivas, de todos terem de estar assumindo as coisas, mas é muito difícil.” (professora de EF, 15/09/99).

Em função de estar atenta ao fato de que “não é só a relação que está em jogo, mas o aprendizado também” (professora de EF, 15/09/99), a professora parece procurar viabilizar a atividade em pequenos grupos em função da aprendizagem que dali pode emergir.

Assim, para a realização da atividade citada não foram formados novos grupos de trabalho, mas aproveitados os já existentes, vindos da atividade anterior, o jogo de futebol. Segundo seu relato, normalmente a forma de organizar os grupos, como foi o caso do jogo de futebol, é a seguinte: formam-se seis grupos de trabalho, onde ela seleciona aleatoriamente três meninos e três meninas que levantam a mão para escolher os demais. “Eles vão escolhendo, e é sempre assim, se uma menina vai escolher primeiro, vai ter que escolher um menino e o menino tem que escolher uma menina e assim por diante. Têm que ir alternando.” (professora de EF, 11/05/99). E foi assim que se encaminhou a formação dos grupos de trabalho para a atividade descrita.

#### **4.2.6. O grupo**

Para a coleta dos dados, acompanhamos a apresentação do jogo de dois grupos sendo que apenas um foi selecionado para a análise. Para a escolha desse grupo, inicialmente foi solicitado à professora que indicasse em qual dos seis grupos ela observara haver diferenças significativas entre os alunos. A seu ver, em todos os grupos haviam diferenças, não aparecendo nenhum que se destacasse. Dessa forma, no momento da filmagem, foi escolhido um grupo em que parecia haver mais diferenças, pois pelo pouco que foi acompanhado na observação, havia alunos que chamaram a atenção por participarem e/ou por se anularem nas atividades.

O grupo escolhido para a coleta de dados no qual foi filmada a execução da atividade e será feita posteriormente a análise, é composto por Maria, Lucas, Beatriz, Valdir, Eliane e André.<sup>31</sup> De forma geral, estes eram vistos pela professora como alunos que tinham um bom relacionamento com os demais, principalmente Maria e

Beatriz, sendo que dois deles apresentavam uma certa liderança: “o Lucas comanda os grupos (...) e o Valdir (...) a liderança dele é mais afetiva do que assim, de autoridade.” (professora de EF, 11/05/99). A professora ainda comentou que normalmente Maria, Beatriz e Eliane andavam sempre juntas.

Todos os alunos estavam na faixa etária de 10-11 anos e eram de religião católica. Quatro deles moravam na própria comunidade do Rio Vermelho e duas alunas, Maria e Eliane, residiam na localidade vizinha - Sítio do Capivari.

Apenas Beatriz nasceu na própria localidade do Rio Vermelho; Eliane e Valdir nasceram em outras comunidades da ilha - Saco dos Limões e Campeche respectivamente - e os demais, André, Lucas e Maria, nasceram em cidades do interior do Rio Grande do Sul - Alegrete, Carazinho e Frederico Westphalen, respectivamente.

Lucas ingressou na escola no início do ano letivo de 1997 e Valdir no início de 1999, os demais ingressaram em 1996 na 1ª série. Pela idade dos alunos, supõe-se que, entre eles, não há repetentes.

---

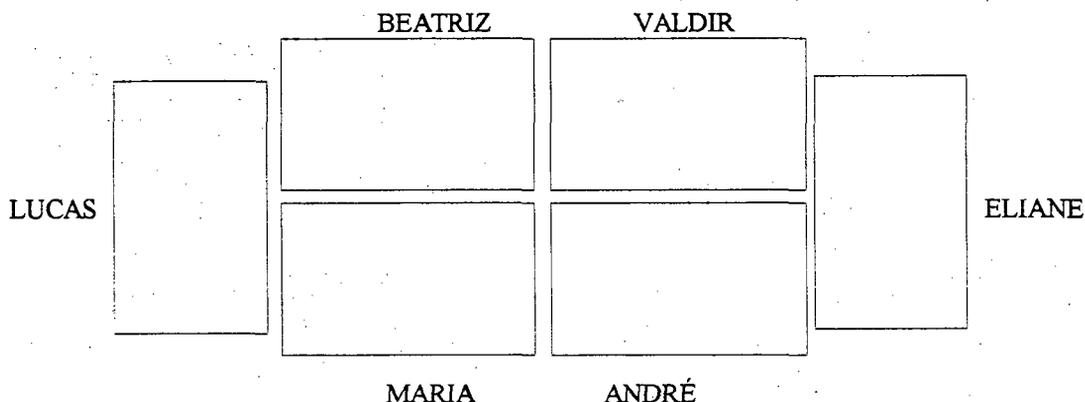
<sup>31</sup> Com o objetivo de preservar a identidade dos alunos, os nomes são fictícios.

## 5. A atividade

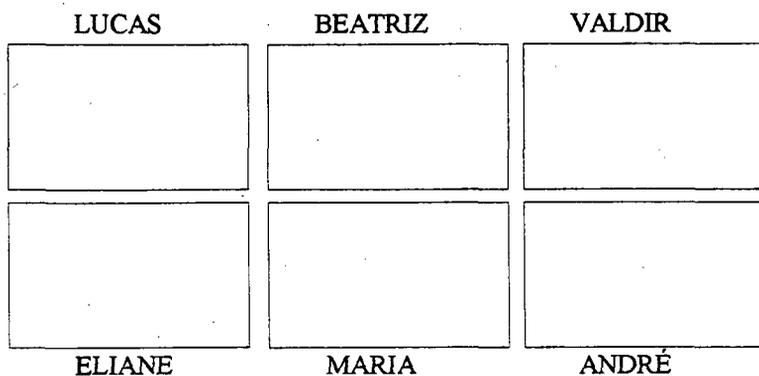
### 5.1. A elaboração do jogo (05/05/99)

Depois de ouvirem as explicações feitas pela professora sobre qual seria a atividade e de como esta seria encaminhada, rapidamente os membros do grupo selecionado se reuniram bem a frente da sala ficando praticamente encostados na parede onde se situa o quadro negro.

O grupo reuniu as carteiras de duas em duas, ficando assim duas duplas de frente com mais dois alunos sentados individualmente ao lado. Dessa forma, Beatriz sentou com sua carteira em frente à carteira de Maria, ficando Lucas com sua carteira do seu lado direito; já Valdir sentou com sua carteira em frente à carteira de André, ficando Eliane sentada com sua carteira ao lado (vide diagrama abaixo).



No decorrer do trabalho, Eliane reclamou não poder ouvir Beatriz e Maria que discutiam sobre o jogo; assim, pegou sua carteira e a colocou em frente da de Lucas, sentando-se ao lado da Maria.



Logo todos sentaram e conversaram informalmente, até a chegada do gravador que, com a devida licença, foi colocado sobre a mesa. Sua presença chamou a atenção e suscitou brincadeiras. Também houve, risadas por estarem sendo filmados, indício de um certo constrangimento inicial que foi superado com o envolvimento na atividade.

Depois disso, passaram a se concentrar na elaboração do jogo. Inicialmente procuraram um nome para o jogo, não o encontrando passaram a discutir e a negociar sobre suas idéias de como este poderia ser. Depois de definirem provisoriamente a forma como jogariam, novamente levantaram possíveis nomes até chegarem a um consenso quanto ao nome definitivo: futevôlei. Isso feito, seguiram negociando e descrevendo minuciosamente o jogo no caderno de Maria, pautando-se nos itens propostos pela professora para a sua elaboração. Finalmente, Maria, sendo de perto acompanhada pelos demais, passou o jogo a limpo no cartaz.

Como não sobrou espaço no cartaz para fazer o desenho do jogo, conforme havia solicitado a professora, o grupo propôs-se a fazê-lo no quadro negro durante a explicação do jogo para a turma.

O período de elaboração do jogo (quase duas aulas totalizando uma hora e meia) foi marcado por muita tensão no grupo durante as negociações, mas também foi permeado por vários momentos de descontração, sendo que somente em poucos momentos houve dispersão da atividade por parte do grupo.

Desde o início, Beatriz e Maria centralizaram o encaminhamento da atividade e as decisões sobre a elaboração do jogo. A disputa já iniciou no momento da decisão sobre quem descreveria o jogo, ficando esta tarefa a cargo de Maria que tomou a iniciativa de descrevê-lo no seu caderno, e se fez presente também nos posicionamentos e nos encaminhamentos que se dariam a partir da idéia de quem prevalecesse.

Beatriz e Maria eram respeitadas no grupo e suas argumentações e decisões foram ouvidas com atenção pelos demais. Porém, quando não conseguiam chegar a um acordo sobre suas idéias, dificilmente ouviam os colegas de grupo para resolver o impasse, buscavam na palavra final da professora a solução. Somente solicitaram a participação direta dos colegas quando encaminharam uma votação para a escolha da cor da canetinha com a qual passariam o jogo a limpo no cartaz, pois Beatriz escolheu a cor azul e Maria, a verde.

A professora, na maioria das vezes, procurou não dar a palavra final sobre a decisão de quem estaria com a razão, mas questionar o que se passava e deixar para as mesmas resolverem o impasse. Como havia seis grupos trabalhando ao mesmo tempo, a professora passava por todos e ouvia suas explicações, questionando-as e esclarecendo dúvidas. A prioridade de sua presença era garantida junto aos grupos que apresentavam conflitos mais emergentes e que, dessa forma, exigiam sua mediação.

Eliane que se sentou mais distante de Maria e Beatriz, não participou da discussão inicial e demonstrou dificuldade devido à distância, de ouvir as colegas. Depois de um certo tempo, transportou sua carteira para o foco da discussão, do lado esquerdo de Maria, para quem de vez em quando deu algumas sugestões, depois de ouvir atentamente o que se passava.

André, que se sentou do lado direito de Maria, mostrou-se atento ao que se passava, riu das brincadeiras dos colegas e concentrou-se para ouvir a discussão sobre o jogo. Pouco expressou sua opinião sobre o jogo, porém, várias vezes censurou Valdir.

Depois de Beatriz e Maria, Lucas é o segundo centro de atenções do grupo, não pela participação nas decisões necessárias ao encaminhamento da atividade, mas, sim, pelas brincadeiras que fazia a partir do que discutiam. Os comentários de Lucas pareciam pouco contribuir para a atividade, mas eram bem aceitos e considerados

engraçados pelos demais. Mostrou-se atento não só ao que acontecia no grupo, mas também ao que se passava ao seu redor, relatando em voz alta o que ocorria e expressando seu parecer para os demais. Em algumas situações ameaçou “dedurar” ou “dedurou” os colegas para a professora.

Esforzando-se na disputa pelo espaço com Lucas estava Valdir. Era através de brincadeiras que tentava expor o seu ponto de vista, só que suas idéias não eram bem acolhidas pelos demais, que o censuravam. Depois de várias tentativas frustradas (que serão demonstradas no episódio a seguir), se auto-excluiu e foi rechaçado pelo grupo. Após censuras constantes, disse que não mais se posicionaria, silenciando-se frente ao grupo, mesmo sendo, posteriormente, cobrada a sua participação.

O grupo, que contraditoriamente não dera crédito às suas sugestões, posteriormente cobrou sua não-participação na elaboração do jogo, inclusive denunciando-o várias vezes à professora, que não demonstrou estar muito atenta ao fato. Por fim, ele ficou sob a ameaça de não ter o seu nome no cartaz do grupo, sobretudo por pressão de Beatriz que disse achar injusto alguém ter o nome no cartaz e tirar nota dez sem ter participado.

Para melhor ilustrar esse processo, será apresentado a seguir um episódio do momento inicial da elaboração do jogo.<sup>32</sup>

### **5.1.1. Episódio 1: A negociação, o que é mais coerente: “picar” ou tocar a bola?**

Logo após os alunos do grupo se sentarem nos seus devidos lugares e se concentrarem na execução da atividade são sugeridos alguns nomes.

1. Bea. - *Ô Valdir, tu é o único que está falando, vê se te liga, né? Não tá vendo?* Eliane comenta algo e volta-se para ele. Todos olham para a direção de Valdir, menos Lucas que está conversando com o grupo ao lado. Após isto, começam a citar possibilidades de nomes.

2. Mar. - (...)

3. Val.: - *Pique-bola!*

4. Bea.: - *É, pode ser.*

5. Luc.: - *Futi o quê?*

6. Val.: - *Pique-bola*

7. Luc.: - *Pinque-bola?*

---

<sup>32</sup> Para a transcrição dos episódios adotei alguns códigos, que são: (...) fala inaudível; ... fala não completada; [...] acaba a fita; Al.: aluno não identificado; Vár.: vários alunos falando ao mesmo tempo; Prof.: professora; And.: André; Bea.: Beatriz; Eli.: Eliane; Luc.: Lucas; Mar.: Maria; Val.: Valdir.

- 8.Val.: - *A brincadeira é só a bola picar uma vez e deu!*
- 9.Bea.: - *É! Pique-bola!*
- 10.Val.: - *Pique-bola, bota aí.*
- 11.Mar.: - *Poderia ser Pique-bola. Poderia ser assim, os jogadores... a gente poderia fazer uma brincadeira assim..., daí tem a linha, daí vem aqui...* Enquanto fala, Maria vai desenhando o esquema do jogo no seu caderno e todos a observam com atenção. Beatriz também havia preparado o seu caderno para escrever, mas é Maria quem toma rapidamente a iniciativa.
- 12.Vár.: - (...)
- 13.Mar.: - *Não, daí sai correndo...*
- 14.Luc.: - *Batendo balãozinho?*
- 15.Mar.: - *Picando a bola.*
- 16.Bea.: - *Picando a bola. Vai assim ó... daí se cair uma vez perde. É, vamos colocar esse nome!*
- 17.Mar.: - *Não, é assim ó, quer ver? Igual ao que a gente fez no ano passado com a professora.*
- 18.Luc.: - *Quem?*
- 19.Mar.: - *Não lembro. Aquele dia, naquele campo... aí tinha um número de jogadores. Lembra que tinha que passar pelo bambolê? A gente vai picando a bola e aí quando volta, entrega para o outro e corre para o final da fila.*
- 20.Luc.: - *Arco-bola então!*
- 21.Val.: - *É, Arco-bola então.*
- 22.Luc.: - *É Arco-bola!*
- 23.Bea.: - *Mas não vai ter arco!*
- 24.Luc.: - *A gente faz assim com o bambolê.* (Gesticula e faz movimentos como se estivesse com um bambolê na cintura. Todos o observam e riem. Depois, a atenção dos alunos volta-se para o grupo ao lado, onde a professora está conversando).
- 25.Luc.: - *Ai ai, a gente ri com o Marcelo. O Marcelo quer dar uma porrada na cara da Maria, porque a Maria mandou ele calar a boca. Tem que ser muito homem.*
- 26.Bea.: - *Maria? Marilena.*
- 27.Prof.: - *Pessoal, o trabalho é em silêncio, tem muita gritaria. Falem com seu grupo (...), o outro não consegue trabalhar com gritaria, gente!* (Fala alto para todos os grupos ouvirem)
- 28.Luc.: - *Bota então Arco-bola e a gente bate balãozinho.* Maria o observa e reinicia a fazer o esquema do jogo no seu caderno:
- 29.Mar.: - *Aí tem a linha, aí vai saindo daqui...* (Reinicia a demonstração do jogo no caderno, mas Beatriz o tira de suas mãos, coloca-o sobre o seu caderno e tenta demonstrar o que pensa.)
- 30.Bea.: - *Empresta um pouco aqui. A gente pode fazer assim, ó...* (Tenta anotar algo no caderno). *A gente pode colocar... Calma! Calma! Calma! Calma!* (Tentando impedir que Maria pegue de volta seu caderno. Enquanto isso, os demais a observam.)
- 31.Mar.: - *Não, Beatriz! Dá aqui, Beatriz.* (Pega de volta seu caderno e a professora aproxima-se ao ver o tumulto.)
- 32.Prof.: - *Por que gritam?* (Gilberto procura a professora e esta lhe dá atenção.)
- 33.Mar.: - *Ela fica puxando o meu caderno!*
- 34.Bea.: - *Eu também quero dar um exemplo, Maria, não é só teu (...)* (Nesse momento,

a professora vai para outro grupo e Valdir faz uma expressão de quem teve uma boa idéia. Para ser ouvido, toca várias vezes no braço de Maria e de Beatriz que discutem. Bate na mesa e volta a tocá-las até ter a atenção voltada para si.)

35.Val.: - *Ei, ó Pique-esconde, eu tenho uma idéia esquisita. Ó Maria, eu tenho uma brincadeira assim: Pique-esconde. É só na árvore, um conta até dez...* (Todos olham para ele.)

36.Bea.: - *O que isso tem a ver com futebol e com vôlei?*

37.Luc.: - *Um esconde a bola e o resto vai achar.* (Ri ao falar.)

38.Val.: - *Ah, eu não falo mais nada, não!* (Bate na cabeça, cruza os braços e olha para o lado.)

39.Bea.: - *É melhor.*

40.Luc.: - *Vocês pareciam duas galinhas brigando na rua por causa de um homem: - Me dá isso aqui! - Me dá aqui! - Esse é meu! - Não, é meu!* (Fala gesticulando, o que gera risos em todos os membros do grupo, inclusive em Valdir, que há pouco, mostrara-se chateado.)

41.And.: - *Pare de gracinha, vai.*

42.Luc.: - *Eles já estão na metade e a gente não está nem no começo.*

43.Bea.: - *Espera aí, Maria, eu só quero explicar! A gente pode fazer assim:* (Pega o seu caderno e desenha o esquema de sua proposta de jogo nele.) *Tá como a Maria explicou. Aqui vai ter um monte de pessoas com colete, uma equipe com colete e a outra sem colete, aí a gente vai correndo, a pessoa vem com a bola picando. Ah! É melhor assim, vai chutando a bola, e depois tem que ir voltando assim* (Faz movimentos de vôlei, é observada pelos demais e, posteriormente, imitada por alguns. Lucas e Valdir, porém, fazem movimentos de puxar. Fala olhando para Valdir.)

44.Bea.: - *Calma, gente! Estou tentando explicar.* (Este bate na mesa, coloca a mão no queixo e fixa o olhar para o lado.)

(...) Continua a negociação entre Maria e Beatriz sobre como seriam os movimentos do jogo.

45.Bea.: - *A gente pode fazer assim: é melhor ir chutando e voltar fazendo assim* (movimentos do vôlei) *Maria, porque é vôlei e futebol.*

46.Val.: *Jesus!* (No momento antes do episódio descrito, Lucas e Valdir, por causa do gravador, diziam a palavra Jesus num tom de nota mais alto e em forma de brincadeira. Neste momento, Valdir utilizou o mesmo dizer, mas como a câmera não está focada nele, não deu para acompanhar o que desencadeou esta fala).

47.Bea.: - *Pare, Valdir, eu vou dizer para a professora. A gente não vai colocar o seu nome no cartaz.* (Ela se levanta da carteira, ameaça sair e volta a se sentar).

48.Mar.: - *Vai picando e volta chutando, e depois que acabar...* (Aponta para o desenho no seu caderno.)

49.Bea.: *Está muito complicado, é melhor assim Maria...*

50.Mar.: - *Ai Beatriz, é só prestar atenção!*

51.Bea.: - *Não é picar, não é picar, Maria (...)!* (Aumenta o tom da voz ao falar.)

52.Prof.: - *Esse é o grupo mais barulhento que tem.*

53.Bea.: - *Tá professora, mas as pessoas querem...*

54.Vár.: - (...)

55.Bea.: - *Professora, não é vôlei com futebol? As regras do vôlei e do futebol? Eu estou dando a idéia de a gente ir chutando a bola, uma linha aqui e outra ali, né? Ir*

*chutando a bola e voltar dando coisa de vôlei, sabe? (Demonstra com o movimento.) Mas a Maria acha que é bom ir chutando, voltar chutando para o outro ir picando, voltar picando, depois ir chutando e voltar chutando, daí é muito complicado!*

56.Prof. - *Mas não tem que picar a bola no vôlei e no futebol!*

57.Bea.: - *É isso que eu estou perguntando!*

58.Mar.: - *Eu disse para ela que não era picar, agora eu lembrei (...).*

59.Prof.: - *Gente, isso é um jogo? (Fala olhando para Beatriz, depois de ter olhado no caderno de Maria.)*

60.Bea.: - *A gente está tentando inventar um jogo.*

61.Luc.: - *Podéria ser assim, quem acabava primeiro ganhava.*

62.Eli.: - *Ah, eu não estou escutando nada. (Fala lá do outro lado das mesas.)*

63.Prof. - *É um bom caminho, podem continuar assim. Estão no caminho certo.*

Para uma análise dos processos de significação decorrentes da produção de conhecimento numa atividade em grupo é fundamental um olhar mais atento ao funcionamento intersubjetivo dos alunos/sujeitos em ação, “(...) já que o espaço interativo é o contexto de constituição do sujeito, de seus conhecimentos e formas de ação” (Góes, 1992:1).

Nesse sentido, o episódio mostra um espaço interativo intencionalmente organizado pela professora em forma de pequenos grupos e trata de um momento onde os alunos interagem, nesse contexto, em pares durante a execução de uma tarefa formal - a elaboração de um jogo - também deliberadamente encaminhada pela professora. Para a execução de tal tarefa, foram delimitados por esta, de antemão, os procedimentos e critérios para a sua criação: objetivos (elaborar um jogo), movimentos esperados (vôlei e futebol) e os itens a serem seguidos (nome, forma de pontuação, regras gerais e materiais).

Entendendo interação como “a forma como os sujeitos entram em relação” (Pino, 1996:24), analisaremos mais detidamente a trama das relações estabelecidas entre estes sujeitos em ação, relações essas determinadas pelas pautas de negociação e pelos sentidos em circulação na atividade conjunta.

Assim, ao considerar o referencial teórico histórico-cultural como referência para a análise desse episódio, parte-se do princípio da constituição do sujeito como semioticamente mediada por signos e pela presença do outro. Dessa forma, atribuem-se aos signos em geral e à linguagem verbal enquanto um sistema de signos por

excelência, um valor fundamental na organização do psiquismo humano.

Ao considerar o significado da palavra como unidade de análise entre pensamento e linguagem foi possível, para Vygotski, estabelecer relações entre processos de significação e organização da experiência, justamente por considerar a possibilidade de generalização da palavra e a interação social.

(...) assim, como interação social é impossível sem o signo, é também impossível sem o significado (...) A interação social pressupõe a generalização e o desenvolvimento do significado verbal; a generalização torna-se possível somente com o desenvolvimento da interação social. (Vygotski, 1987: 48)

Esse valor atribuído ao signo foi também considerado por Bakhtin (1999) ao discutir a impossibilidade da atividade psíquica sem material semiótico e ao argumentar que é somente através da linguagem que “a consciência desperta e começa a operar”. Este autor entende que é na dinâmica comunicativa das trocas verbais, chamada de dialogia, que os interlocutores incorporam, articulam, - e, a nosso ver, recusam - as vozes que emergem da pluralidade e unicidade da palavra. Nesse sentido, a palavra é compreendida num terreno interindividual composto pelo meio social que envolve os sujeitos que produzem os enunciados. Assim, o enunciado se refere a pelo menos dois sujeitos em relação.

Na realidade, toda a palavra procede de duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constituiu justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro (...) (Bakhtin, 1999:113).

Dessa forma, o autor entende que a significação não está nem na palavra e nem na alma do falante ou do interlocutor, mas “Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um complexo sonoro. É como uma faísca que só se produz quando há contato entre dois pólos opostos.” (*ibid.*:132).

Pino (1991, 1995, 1996) e Góes (1992, 1993, 1996, 1997) ao evidenciarem a participação do outro na constituição do sujeito salientam que esta acontece num cenário marcado pela produção permanente de conflitos e tensões, aproximações e distanciamentos, posturas de convergências e divergências frente ao outro, em que “o sujeito é uma composição, nada uniforme e regular, dessas tensões e sínteses” (Góes,

1993a:5), constituinte e constituído no mundo de significações.

Sendo a significação entendida como um processo de produção e circulação de signos e sentidos em situações concretas de interlocução, o que se evidencia no episódio apresentado, num primeiro olhar, é justamente essa pluralidade/circulação de sentidos expressos nas vozes que compõem a negociação inicial da criação do jogo.

Tal processo de negociação, de pluralidade de sentidos, como vimos, não acontece de forma harmoniosa, mas é marcado por momentos de alianças, tensões, rupturas e conflitos no grupo, onde os interesses e motivações de cada participante são expressos pelo seu direito à voz decorrente do lugar social<sup>33</sup> que ocupa.

Do turno 3 até o turno 28, os enunciados destacam uma certa convergência e aliança de sentidos expressos e desencadeados pelas falas. O discurso de um influencia a organização do pensamento do outro e é por este complementado através da expressão de sua aceitação ou não.

Bakhtin (1999) escreve que a apreensão do discurso do outro é um processo dialógico de confrontação entre as palavras “alheias” e as palavras já elaboradas pelo sujeito. Assim, “para cada palavra há uma contrapalavra”, que pode encontrar um local adequado no contexto correspondente formando, assim, uma réplica desencadeadora de sentidos de aceitação ou negação na incorporação do discurso/voz do outro. É o que veremos a seguir.

No início, o nome Pique-bola, sugerido por Valdir (turno 3), é aparentemente aceito por todos com entusiasmo e, a partir dele, vários outros sentidos são expressos. Podemos citar como exemplo, as considerações feitas por Lucas que parecem não ter sentido com o que estão discutindo. Este aluno faz duas perguntas que aparentemente não tem a ver com o nome sugerido Pique-bola: (turno 5: *-Futi o quê?*; e turno 7: *-Pinque-Bola?*), mas, se prestarmos atenção no contexto da atividade, o “futi” diz respeito ao movimento solicitado pela professora e, assim, anuncia o que será posteriormente definido como um dos movimentos do jogo.

Considerando que o “sentido da palavra é determinado pelo seu contexto”

---

33 O termo “lugar social” é entendido aqui como “(...) um espaço simbólico através do qual os sujeitos produzem enunciados dirigidos a uma audiência específica” (Nuernberg, 1999:5)

(Bakhtin, 1999:106), observa-se que Maria segue propondo uma alternativa de jogo baseada no significado e no movimento que as palavras Pique-bola sugeriram - o movimento de quicar - e na referência que este nome suscitou desencadeando a lembrança de um jogo já vivenciado anteriormente em que a bola era quicada (turno 17: - *Não, é assim ó, quer ver? Igual ao que a gente fez no ano passado com a professora;* e no turno 19: - (...) *Aquele dia, naquele campo... aí tinha um número de jogadores. Lembra que tinha que passar por um bambolê?(...)*).

Observamos a partir desses enunciados como as interações se transformam através da confrontação de sentidos e significados “(...) tanto a objetos e situações presentes quanto relacionados e comparados com experiências passadas” (Góes, 1996:79).

Bakhtin expressa bem esse movimento ao afirmar que,

A palavra está sempre carregada de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.  
(Bakhtin, 1999:95)

Porém, devido à rotatividade de alunos nessa turma, ao resgatar uma experiência ocorrida no ano anterior (turno 17), podemos observar um movimento de inclusão e exclusão de alunos relativo à experiência citada. É possível citar como exemplo de exclusão de um membro do grupo, o fato de Valdir não ter freqüentado as aulas com essa turma no ano anterior, pois transferiu-se para esta escola no início deste ano letivo (1999) e isso não foi levado em consideração pelo grupo, deixando-o à parte do que se passava.

Por outro lado, Lucas reage à palavra bambolê apresentada pelo jogo descrito por Maria e, a partir desta, suscita uma nova possibilidade de nome: Arco-bola (turno 20 e 22), sendo que a confirmação expressa por Valdir (turno 22) lhe dá abertura para explicitar uma nova proposta de jogo (turno 24: - *A gente faz assim com o bambolê*).

Observamos como a mesma palavra desencadeia sentidos diferentes e, deles, novas palavras com novos sentidos precedentes de contextos diferenciados de sujeitos que estão em relação. Dessa forma, “Os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem diferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e

conflito tenso e ininterrupto.” (Bakhtin, 1999:107)

Vimos, até então, um movimento rápido e intenso de negociações: Valdir sugere um nome, Maria dá um encaminhamento de como este poderia ser, Lucas cita outra possibilidade de nome e, dado o aval de Valdir, expõe sua idéia. Nesse movimento, uns abrem mão do seu ponto de vista, como Valdir que aceita a proposta de Lucas (turno 21: *-É, Arco Bola então*), e outros, como Beatriz, que a partir de então, assume uma posição de relativa distância desse processo para resgatar o objetivo da atividade e analisar o que se sugere (turno 23: *-Mas não vai ter arco!*)

Do turno 24 a 27, a atenção dos alunos é desviada para outros acontecimentos, mas ao ser retomada a atividade, Lucas reformula sua sugestão (turno 28: *- Bota Arco-bola e a gente bate balãozinho.*)

A partir do turno 29, inicia-se explicitamente um movimento de conflito determinado pela oposição e resistência ao encaminhamento dado ao jogo até então, representado, sobretudo, por parte de Beatriz que tenta estabilizar estes vários sentidos em circulação. A aluna procura encaminhar um acordo para o cumprimento do objetivo da tarefa do grupo: elaborar não um jogo qualquer, mas um jogo que seguisse os critérios definidos pela professora.

Aí então, aparece o movimento de ruptura, pois Maria segue pensando o jogo a partir do nome eleito, e da referência que o nome do jogo suscitou remetendo à vivência passada de um jogo onde o movimento predominante era o de quicar; Beatriz, por outro lado, procura ser coerente com a proposta da atividade encaminhada pela professora onde o movimento deveria ser de vôlei e de futebol.

Nessa tensão entre o retrospectivo e o prospectivo, a submissão e a superação ao que está posto inicia-se o conflito e a disputa por garantir o direito à voz e um lugar social de destaque no grupo. Esse movimento pode ser visualizado já a partir do turno 29, quando Maria reinicia a explicação do jogo no seu caderno. Este dizia respeito provavelmente a duas equipes em filas que deveriam ir até um arco, dar a volta no mesmo e voltar, sempre quicando a bola. Beatriz a interrompe, tirando o caderno de sua mão e tentando iniciar sua explicação (turno 30), mas Maria o pega de volta. Estas são interrompidas tanto pela professora (turno 32), que chama a atenção devido ao barulho,

quanto por Valdir (turno 35), que tem uma outra sugestão de nome - Pique -esconde.

Ao sugerir este nome, é criticado por Beatriz por não ter relação com o vôlei nem o futebol (turno 36) e “gozado” por Lucas que fala em tom de chacota (turno 37). No entanto, Valdir não estava brincando, parece realmente não ter entendido o objetivo do jogo.

Lucas, que até então parece não levar muito a sério a atividade ao fazer uma série de “gracinhas” sobre os acontecimentos, no turno 40, ao observar os outros grupos trabalhando, chama a atenção dos colegas sobre o rendimento do grupo (turno 42:- *Eles já estão na metade e a gente não está nem no começo*).

Ao retomar a discussão, no turno 43, Beatriz decide fazer o desenho de sua proposta de jogo no seu caderno. Reinicia a explicação, seguindo a lógica do jogo proposto por Maria, mas durante seu raciocínio propõe que este seja feito com movimentos de futebol e vôlei, como solicitado pela professora, e não mais de quicar, como propunha Maria.

Beatriz continua nos turnos seguintes defendendo o movimento de vôlei, enquanto Maria defende o movimento de ir chutando e voltar quicando a bola. Nesse ínterim, Beatriz chama novamente a atenção de Valdir por este ter feito uma brincadeira considerada indevida para o momento (turno 46 e 47). Só que, neste momento, a chamada de atenção já parte para a ameaça de contar para a professora (o que é feito mais tarde, não no decorrer do episódio) e deste não ter seu nome no cartaz do grupo.

Após isto, volta-se para a discussão com Maria, que se prolonga até o turno 56, quando então a professora é solicitada, por Beatriz, para dar seu parecer sobre o impasse de como deveria ser o movimento. Ao se aproximar, antes de ouvir as alunas, a professora faz referência ao grupo (turno 52: - *Esse é o grupo mais barulhento que tem*), dessa forma, atribui também ao grupo, um lugar social perante os demais -o de mais barulhento-, indicando um possível sentido pejorativo, de que o barulho é sinônimo de não produção.

Ao tomar conhecimento do impasse, esta de certa forma contrapõe-se à proposta

de Maria resgatando um conhecimento que todos deveriam ter: movimentos do vôlei e do futebol, nos quais não está presente o movimento de quicar (turno 56). Beatriz se vê de certo modo “reconhecida” em seus argumentos enquanto que Maria acaba dizendo que não havia dito que era para quicar a bola (turno 57). Recébendo o aval da professora, a proposta de Beatriz segue sendo encaminhada na discussão de como seria o jogo.

Um olhar mais geral sobre esse episódio possibilita compreender que fica evidente o lugar social assumido por Beatriz diante do grupo, e como esta ocupou seu espaço garantindo seu direito à voz. Mais do que apresentar propostas, como Valdir, Lucas e Maria, sua posição foi de coordenar o encaminhamento da atividade estabilizando os sentidos expressos pelo grupo e atribuindo, implícita ou explicitamente, o direito à voz aos demais. De certa forma, assumiu em algumas situações voz e a postura de professora perante o grupo em situações diferentes:

› Ao dar seu aval positivo: (turno 4: - *É, pode ser*; turno 9: - *É! Pique-bola!*; e no turno 16: - *Picando a bola. Vai assim ó... daí se cair uma vez perde. É, vamos colocar esse nome!*);

› Ao questionar o que transcorria: (turno 23: - *Mas não tem arco!*; turno 26: - *Maria? Marilena.*; turno 36: - *O que isso tem a ver com futebol e com vôlei?*; e no turno 55: - *Professora, não é vôlei com futebol? (...)*);

Em outros momentos, participa como colega e integrante do grupo:

› Ao sugerir: (turno 43: - (...) *É melhor assim, vai chutando a bola, e depois tem que ir voltando assim...* (gesto do toque de vôlei));

› Ao afirmar: (turno 45: - *A gente pode fazer assim: é melhor ir chutando e voltar fazendo assim* (movimentos de vôlei) *Maria, porque é vôlei e futebol.*; turno 49: - *Está muito complicado, é melhor assim Maria...*; turno 51: - *Não é picar! Não é picar Maria (...)*! turno 57: - *É isso que eu estou perguntando!*);

Por vezes, diferenciou-se enquanto par, assumindo o lugar intermediário entre a professora e os colegas. Isso fica explícito na sua relação com Valdir, constantemente por ela censurando: (turno 1: - *Ô Valdir, tu é o único que está falando. Vê se te liga,*

*né?*; turno 36: - *O que isso tem a ver com o futebol e com o vôlei?*; turno 39: - *É melhor!* (depois dele dizer que não mais se posicionaria); turno 44: - *Calma, calma gente! Estou tentando explicar!* (Fala olhando para ele); e no turno 47: - *Pare, Valdir, eu vou dizer para a professora. A gente não vai colocar o teu nome no cartaz*);

Nas filmagens, que vão além do episódio descrito, esse movimento do grupo, representado por Beatriz em relação a Valdir, continuou dessa forma. Valdir não se posicionou mais e por pouco não teve seu nome excluído do cartaz do grupo devido à alegação de Beatriz de que ele não havia participado da elaboração do jogo. Nesse sentido, vale a pena nos determos com mais detalhes nos motivos desencadeadores dessa "auto-exo-exclusão" de Valdir. A pergunta é: ele se auto-excluiu da atividade ou foi excluído pelo grupo? Vamos acompanhar seu movimento:

No início da atividade estavam todos descontraídos conversando, sendo que Lucas estava em outro grupo quando Beatriz chama a atenção por ser o "único" do grupo a estar conversando (turno 1). Na continuação do episódio, Valdir foi o primeiro a sugerir o nome para o jogo, que foi aceito por todos (turno 3); sugere como este poderia ser (turno 8) e não contraria a proposta de Maria de como este deveria ser. Depois, quando Lucas sugere outro nome para o jogo, foi o único a se mostrar favorável (turno 21), abrindo mão da sugestão anteriormente dada por ele e aceita por todos. É evidente que procura participar ativamente da trama dialógica, colaborando com o processo e abrindo mão de pontos de vista, o que não parece ter acontecido com Maria e Beatriz.

Quando Maria e Beatriz discutiram sobre o jogo, foi necessário a Valdir despende um certo esforço para ter a tenção voltada para si, a fim de expor a idéia que teve de um jogo: *Pique-esconde* (turno 35), que parecia ser coerente com a proposta do primeiro nome do jogo que sugeriu: *Pique-bola* (turno 35). Beatriz o questiona, de certa forma agressivamente, sobre a relação deste com o vôlei e o futebol (turno 36), o que não fez com a proposta do jogo Arco-bola apresentada por Lucas, que também parecia não ter a ver. Quando Valdir diz que não falaria mais nada (turno 38), Beatriz reforça sua decisão dizendo que era melhor assim (turno 39). Depois, ao acompanhar o movimento de brincar de Lucas, novamente Beatriz chama a sua atenção (turno 44). E,

por fim, Beatriz explicita a possibilidade de não colocar mais o seu nome no grupo (turno 47). Esse movimento continua até o final da aula.

Diante dessas situações, é possível afirmar que Valdir não estava interessado com o andamento da atividade como Beatriz e o grupo fizeram crer? Por que suas colocações eram censuradas e desconsideradas por Beatriz, que de certo modo representava a voz do grupo, posto que não questiona as de Lucas? Por que esta não desaprovou também as colocações de Lucas que não pareciam estar assim tão coerentes com o jogo?

Se fizermos uma análise nos enunciados de Lucas, teremos a impressão de que suas intervenções não se diferenciavam quanto ao conteúdo e sua relação com a atividade em questão ao que Valdir estava propondo. Este se posiciona:

› Pedindo confirmação em forma de chacota/provocação ao que passava: (turno 5: -*Futi o quê?*; turno 7: - *Pinque-bola?*; turno 14: - *Batendo balãozinho?*; turno 18: - *Quem?*)

› Apresentando propostas que seguiam as proposições de Maria e de Valdir: (turno 20: - *Arco Bola então!*; turno 24: - *A gente faz assim com o bambolê* (imita o movimento de bambolear), turno 28: - *Bota-arco Bola então e a gente faz balãozinho.*; turno 38: - *Um esconde a bola e o outro vai achar!*; turno 61: - *Poderia ser assim, quem acabava primeiro, ganhava.*)

› Comentando sobre o que se passava no grupo e ao seu lado: (turno 25: - *A gente ri com o Marcelo (...)*; turno 40: - *Vocês pareciam duas galinhas brigando (...)*; turno 42: - *Eles estão na metade e a gente não está nem começo.*)

Ao invés de receber censuras, suas colocações eram aceitas pelos demais, e a manifestação de aceitação era marcada por risos.

Neste sentido, quando Bakhtin afirma que “Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” (1999:95), podemos voltar a atenção às relações de Beatriz com Valdir e Lucas. Como Beatriz assume um lugar social de destaque no grupo, as idéias destes dependiam, sobretudo, de sua aprovação.

Independentemente do que estes falavam, desde o início sua atitude de negação não parece ser em relação aos enunciados, mas em função do que cada um dos dois significava neste contexto. Não são suas palavras que foram significadas, mais sim o lugar social de cada um no grupo. Fontana (1996) pode nos ajudar a pensar sobre esse movimento quando coloca que,

A dominância de um sentido sobre os outros é produzida nas condições da enunciação. Os lugares sociais ocupados por aqueles que tomam a palavra, e os “modos” como o fazem, da mesma maneira que os lugares sociais, a partir dos quais se apreendem e elaboram as palavras do outro, são constitutivos dos sentidos produzidos e da sua aceitabilidade ou não.”  
(*ibid.*:26)

Necessário considerar, portanto, que a atitude de “auto-exo-exclusão” de Valdir inicia principalmente no turno 1, e já expressa a não aceitabilidade/reconhecimento de sua participação pelo grupo. Essa não aceitação se manifestou de diferentes formas: ao dirigir-lhe o olhar de reprovação, no tom da voz, na demora em ouvi-lo, na atitude de Eliane em sair do seu lado e sentar-se ao lado de Maria, isolando-o ainda mais do grupo e, também, pela sua exclusão quando Maria sugere um jogo vivido numa época em que este ainda não se encontrava na escola.

A réplica/defesa/negação em relação aos colegas manifestou-se de diferentes formas, destacando-se o não dito, demonstrado pela sua postura e expressões gestuais: cruzar o braço, pôr a mão no queixo, olhar para o lado, bater na mesa e na cabeça, levantar-se para sair do grupo.

Dessa forma, expressões de significação podem ser também produzidas e sustentadas no olhar, nos gestos, nos sons, expressões fisionômicas que também incluem características afetivo-volitivas, pois “(...) tudo que ocorre no organismo pode tornar-se material para a expressão da atividade psíquica, posto que tudo pode adquirir um valor semiótico, tudo pode tornar-se expressivo.” (Bakhtin, 1999:52)

Se nos detivermos nas características do grupo descritas no capítulo anterior, podemos levantar algumas hipóteses em relação ao lugar social assumido pelos sujeitos resultantes do contexto das relações estabelecidas no cotidiano escolar onde já possuem uma história de relações, e que podem, de certa forma, indicar pistas para entender o que se passa nesse contexto específico da atividade.

Beatriz, segundo a professora de EF, era filha da professora regente da sala, o que poderia garantir um lugar diferenciado. No entanto, a professora de EF explicou que a aluna não procurava fazer uso de tal condição a seu favor e nem era cobrada por isto pelos colegas, estabelecendo um bom relacionamento com a turma. Mesmo assim, parece ter sido mais fácil para ela se identificar com o lugar social de professora e assumir a voz desta durante a atividade do grupo.

Também segundo afirmações da professora, Beatriz, Maria e Eliane andavam sempre juntas, o que pode explicar o respeito que permeou as discussões entre Beatriz e Maria, apesar da divergência de idéias. Isso pode explicar também porque Beatriz não cobrou a participação de Eliane, ao contrário do que fez com Valdir, pois esta quase não se posicionou no grupo.

Este fato pode também nos ajudar a pensar sobre a estratégia utilizada pela professora para a organização dos grupos, mais especificamente os critérios de escolha dos integrantes e a exigência de composições mistas de integrantes - masculino e feminino - para a formação de grupos equilibrados. Vimos que no decorrer do trabalho esses cuidados de certa forma foram “burlados”, pois os alunos acabaram se agrupando segundo afinidades anteriores e dialogando mais com os iguais: Maria e Beatriz e posteriormente Eliane que se aproxima delas, Lucas e Valdir.

André parece assumir uma posição neutra no grupo, mesmo não contribuindo com sugestões, mostrou-se atento, o que pareceu ter deixado Beatriz satisfeita, pois foi do tipo que “não colaborou, mas também, não atrapalhou.” (Nota minha).

Lucas, por sua vez, é caracterizado pela professora de EF como o “galã da turma, o que comanda os grupos até na hora do recreio” e, para o grupo, tal posição parece merecer respeito, mesmo que este desvie a atenção da atividade e não colabore no seu encaminhamento. A sua presença parece ser vista como agradável aos demais.

André, Beatriz, Maria e Eliane iniciaram juntos a primeira série, em 1996, o que já pressupõe uma certa proximidade. Lucas ingressou nessa turma na segunda série, em 1997; já Valdir, ingressou em 1999, portanto, no início desse ano letivo, o que pode explicar em parte a dificuldade de sua aceitação pelo grupo.

Esses podem ser alguns motivos a partir dos quais podemos levantar suposições que nos ajudam a compreender o movimento do grupo numa atividade conjunta, movimento este que, na maioria das vezes, passa despercebido pela professora pelas próprias condições em que a tarefa ocorre - 39 alunos em sala -, ou mesmo, por não ter um olhar voltado para tal por estar mais atenta à produção e apropriação do conhecimento por parte dos alunos. Esses aspectos discutidos, no entanto, são fundamentais na constituição desses sujeitos que estão em relação, pois

É nesse jogo de posições, lugares, perspectivas, vozes, pressuposições, enunciações, convergências e diferenças que sujeitos se constituem (são interpelados como tais) e múltiplos sentidos se produzem. Nesse jogo, podemos conceber os sentidos (que condensam diversas acepções em português: sensações e sentimentos; direções e posições; significados e interpretações) emergindo e funcionando como vetores (dadas as relações de forças/poder) no campo da significação. (Smolka, 1995a:48)

Por fim, necessário se faz destacar: qual o movimento de intervenção da professora nesse episódio? Talvez, por estar no momento inicial da atividade, este foi marcado mais pela necessidade de organizar o espaço pedagógico para a produção dos seis grupos que dividiam o espaço da sala de aula do que propriamente mediar os conflitos no grupo (turno 32: - *Por que gritam?*; turno 52: - *Esse é o grupo mais barulhento que tem.*). Apesar das adversidades, destacam-se no entanto, movimentos de intervenção com a intenção de estabilizar sentidos visando a produção do conhecimento (turno 56: - *Não tem picar a bola no vôlei e no futebol*; turno 59: - *Gente, isso é um jogo?*; turno 63: - *É um bom caminho, podem continuar assim. Estão no caminho certo.*).

## 5.2. A apresentação do jogo (26/05/99)

Tentando evitar o que aconteceu na apresentação do primeiro grupo, onde apenas um representante havia explicado o jogo, para o grupo que acompanhamos, que foi o segundo a apresentar, a professora solicitou a presença de todos os seus membros lá na frente da sala. Assim sendo, todos foram até lá e se posicionaram formando um semicírculo. O grupo iniciou a explicação com vários membros falando ao mesmo tempo e um se sobrepondo à fala do outro. Para organizar a apresentação, a professora interveio e solicitou que falassem um de cada vez.

Posicionando-se ao lado dos alunos que estavam apresentando, a professora segurou o cartaz com a síntese do jogo feita pelo grupo.

### Futevôlei

São 6 jogadores

Regras: Quando a pessoa está jogando com os pés, não pode tocar com a mão. E quando a pessoa está jogando com as mãos, não pode tocar com os pés.

Tem 2 filas.

Serão usadas duas bolas, uma para cada time.

A duração é até o jogo terminar.

Vai até 3 pontos para vencer o jogo

Vai valer o ponto quando todos os jogadores pararem de jogar.

Maria, Lucas, Beatriz, André, Eliane, Valdir.

Após a intervenção da professora, Beatriz e Maria tomaram a iniciativa e explicaram a maior parte do tempo enquanto que os demais as observaram. Como a primeira tentativa de explicação do jogo por parte de Beatriz não foi suficiente, a professora sugeriu que o grupo desenhasse no quadro negro o esquema do jogo a fim de propiciar seu melhor entendimento para os demais alunos e passou, então, após a exposição de Maria, a ajudá-los na explicação, o que será descrito no episódio a seguir.

No momento de desenhar o jogo no quadro, quase todos os seus membros foram ansiosamente até ele na tentativa de apagá-lo e colaborar de alguma forma na exposição

do grupo. Mas novamente a atividade se centralizou em Maria que desenhou o esquema do jogo no quadro e continuou a explicação para a professora e o restante da turma.

Depois de o jogo estar aparentemente compreendido, iniciou-se o processo das perguntas onde a professora passou, então, a respondê-las e a tomar decisões sobre detalhes do jogo não pensados pelo grupo. Dessa forma, acabou introduzindo algumas alterações, como: a organização dos jogos de um grupo contra o outro em forma de campeonato; arranjou a posição das bolas ( dois alunos sairiam com uma bola de vôlei, dariam a volta no arco e voltariam com a bola de futebol que já estaria lá esperando. Alguém, depois as levaria de volta) e combinou que haveria dois árbitros para acompanhar o andamento do jogo.

Ao propor tais mudanças, a professora solicitou o posicionamento da turma toda que, com pressa de sair, acabou não se contrapondo ao exposto. Nesse movimento, pareceu não ter sido importante para a professora que essas decisões passassem diretamente pelo aval do grupo, já que o jogo foi elaborado por ele. Seus membros ficaram lá na frente da sala o todo tempo, em pé, observando o que se passava. Alguns mais atentos procuraram se posicionar, como por exemplo Beatriz, a qual questionou a professora sobre o fato de chutar a bola de vôlei, algo que convencionalmente não pode acontecer nas aulas de EF; ou Maria, que lembrou de um detalhe não pensado antes, de que os dois primeiros de cada fila deveriam ter o mesmo tamanho. Outros, mesmo atentos, não se posicionaram, como Eliane, André e Valdir. Já Lucas, inquieto, caminhou de um lado para outro, mexeu com Valdir e aparentemente se preocupou mais com o comportamento dos demais alunos dedurando-os à professora do que, propriamente, no encaminhamento que estava sendo dado ao jogo. André, mais para o final da apresentação, sentou-se na primeira carteira, que era de Beatriz, provavelmente por ter cansado de ficar em pé.

### ***5.2.1. Episódio 2: A centralidade na explicação do jogo: de Beatriz e Maria à professora - cadê o grupo?***

1.Prof.: - *Qual é o nome do jogo?* (Segura bem alto o cartaz e depois o vira para o grupo. Este encontra-se em semicírculo na seguinte posição: Beatriz, André, Maria, Eliane, Valdir e Lucas).

2.Luc.: - *Futevôlei.*

3.Prof.: - *Fala bem alto para os colegas.*

- 4.Luc.: - *Futevôlei.*
- 5.Prof.: - *Agora falem as regras gerais como está aqui.*
- 6.Bea.: - *São seis pessoas.*
- 7.Prof.: - *De cada lado?*
- 8.Mar.: - *O jogo tem que ter duas filas...*
- 9.Eli.: - *Cada fila tem que ter seis porque quando tiver jogando com o pé não pode tocar com a mão e quando está jogando com a mão não pode estar tocando com o pé.*
- 10.Bea.: - *Porque para ir, vai ter uma linha para ir...*
- 11.Mar.: - *Porque quando começar o jogo...*
- 12.Prof.: - *Fala uma de cada vez, só um pouquinho.*
- 13.Bea.: - *Vai ter uma linha para ir e para voltar. Na hora de ir, tem que ir chutando (faz movimentos de chutar) e na hora de voltar dando qualquer, saque, tudo de vôlei (faz movimento de vôlei) e quando estiver chutando, não pode encostar com a mão e quando estiver assim, com a mão, não pode encostar o pé. (Beatriz explica olhando para a professora. Quando esta conclui, a professora olha para a turma, que ouve em silêncio).*
- 14.Al.: - *Eu não entendi nada.*
- 15.Prof.: - *Não entendeu?*
- 16.Vár.: - *Não! Sim! Eu não entendi nada.*
- 17.Prof.: - *Então vamos fazer o seguinte, vamos tentar explicar... É legal, entendeu Horácio? Vamos tentar explicar no quadro. Prestem atenção, gente, só um pouquinho, o jogo é aonde? (O grupo todo volta-se para o quadro e o apaga, menos Lucas que se mantém mais distante).*
- 18.Mar.: - *Na quadra.*
- 19.Bea.: - *No campo.*
- 20.Prof.: - *É num lugar então fechado, retangular assim (desenha um retângulo no quadro) Tem uma linha no meio? Não precisa?*
- 21.Mar.: - *Uma linha aqui e uma linha aqui. Daí faz a fila. (Maria desenha duas linhas na lateral e continua a completar o desenho e a explicação).*
- 22.Prof.: - *Gente, vamos prestar atenção, se não vão chegar lá e não vão saber.*
- 23.Mar.: - *Cada um pega uma bola, cada um tem que ter uma bola. Quando for assim, quando disser já, tem que ir chutando até essa linha.*
- 24.Prof.: - *O primeiro de cada fila?*
- 25.Mar.: - *É, o primeiro de cada fila tem que ir chutando e voltar fazendo qualquer coisa de vôlei. Aí, entrega na mão, não é para jogar porque daí perde tempo. Depois esse daqui...*
- 26.Prof.: - *Ele vem jogando com a mão, entrega...*
- 27.Mar.: - *Mas tem gente que joga e daí até buscar a bola...*
- 28.Prof.: - *Se chegar e jogar, vai acontecer o quê?*
- 29.Mar.: - *Perde tempo, né. Daí depois, esse daqui... (Lucas, olha para a câmera e faz uma gracinha. Valdir, que até o momento prestou atenção na explicação, comenta algo com Lucas e logo é chamado a atenção pela professora.)*
- 30.Prof.: - *Gente... com conversa, tem gente do grupo conversando (olha para Valdir) e tem gente lá trás conversando. (Ana Paula e Juana cantam uma música de novela em voz alta enquanto o grupo apresenta o jogo)*
- 31.Jua.: - *Eu não, professora, mentira!*

- 32.Luc.: - *As duas lá, é, as duas sim.* (Aponta para elas)
- 33.Prof.: - *Eu não quero saber quem é, eu só estou ouvindo vozes. Silêncio!* (Coloca o dedo indicador nos lábios, volta-se para o grupo e escuta).
- 34.Mar.: - *A pessoa, depois de entregar a bola, ela vai para trás e senta, fica parada. Aí vai indo, quando formar a próxima fila, e todos jogarem o outro é a mesma coisa...* (Continua a explicar e a desenhar no quadro. Os demais se aglomeram perto do desenho. Valdir e Lucas ficam mais atrás. Lucas brinca de dar soco no Valdir, que não lhe dá atenção)
- 35.Bea.: - *Quando chegar o primeiro de novo...*
- 36.Prof.: - *Esse primeiro que foi aqui, voltou para trás, quando chegar na frente de novo...*
- 37.Mar./Bea.: - *Quando chegar, daí eles ganham.*
- 38.Prof.: - *Entendeu pessoal? Ana Paula? João, Juana... Todo mundo entendeu, gente?*
- 39.Vár.: - *Sim! Não! É de ganhar. Tem que tocar...*
- 40.Prof.: - *Não entendeste nada! Estás conversando, atrapalhando a aula e não entendeu.* (Vários falam ao mesmo tempo. Todos do grupo observam a professora, menos Lucas que caminha de um lado para o outro da sala).
- 41.Prof.: - *Pessoal, só um pouquinho. Alguém tem alguma dúvida? Matheus? Lucas? Alguém tem alguma dúvida?*
- 42.Vár.: - *Não!*
- 43.Prof.: - *Se alguém tiver alguma dúvida, eu vou voltar para a sala e vou explicar aqui dentro.*(Lucas volta para o seu lugar).
- 44.Luc.: - *É que todos disseram que entenderam.*
- 45.Jua.: - *Não, professora, eu não entendi nada.*
- 46.Al.: - *Eu também não.* (Vários falam ao mesmo tempo e saem do lugar. Beatriz fala algo à Maria e ambas se dirigem até a professora).
- 47.Prof.: - *Gente, eu vou esperar, senta cada um no seu lugar. Ana Paula senta no seu lugar, senta.* (Espera um pouco) *Gente, a Bianca perguntou como é que faz ponto. Vai fazer ponto a fila que terminar primeiro e passar por todos.*
- 48.Jua.: - *Então são os dois na mesma hora?*
- 49.Prof.: - *Os dois na mesma hora, gente. Gente, é uma competição...*
- 50.Al.: - *É um tipo de corrida?*
- 51.Prof.: - *É uma corrida, essa fila contra essa fila.* (Indica o desenho no quadro).
- 52.Al.: - *Ah, eu entendi!* (Vários falam).

O episódio descrito expõe uma situação considerada como tipicamente escolar, pois se configura numa relação de ensino. Mesmo que a professora procure romper deliberadamente com as características “tradicionais” dessa relação ao propiciar uma certa reversibilidade ao possibilitar aos educandos o espaço de aprender ensinando, fica evidente a ocupação do seu lugar social de “autoridade” ao coordenar o espaço pedagógico.

Assim, mesmo numa prática pedagógica que privilegia a interação e possibilita a

elaboração de formas coletivas de conhecimento, esta é permeada por uma hierarquização dos lugares ocupados pelos interlocutores, sendo que “A professora, é, na dinâmica discursiva, a representante autorizada da escola e da sociedade. A ela é atribuído não só poder, mas a responsabilidade de instaurar e assegurar as relações de ensino na sala de aula.” (Carvalho, 1997:171). E o que está em jogo nesta relação de ensino? A garantia da apresentação/explicação da proposta do jogo pelo grupo e o seu entendimento pela turma.

A professora, ao ocupar o lugar social diferenciado e hierarquicamente organizado pela instituição escolar a ela atribuído, procura guiar a explicação do jogo, por parte do grupo, seguindo numa ordem lógica os itens elencados anteriormente: nome, pontuação, duração, número de jogadores, formato do local do jogo, regras gerais e materiais descritos no cartaz. Dessa forma, auxilia a explicação do grupo indicando o caminho a ser percorrido em forma de perguntas (sobre o jogo descrito no cartaz e sua necessária complementaridade) e é na composição entre pergunta e resposta que se constitui a descrição do jogo.

Inicialmente a professora pergunta o nome do jogo (turno 1) que é respondido por Lucas em voz baixa (turno 2), solicita então que fale mais alto (turno 3), provavelmente por não ter sido ouvido pelos demais colegas. Como no cartaz do grupo a ordem de apresentação dos itens era outra que a solicitada pela professora, esta segue a ordem do cartaz e solicita, então, que descrevam as regras (turno 5: - *Agora falem as regras gerais como está aqui*).

Ao ser dada essa abertura, há uma disputa pelo direito de voz para explicar o jogo, sobretudo entre Maria e Beatriz. Porém, estas não descrevem as regras gerais, Beatriz inicia indicando o número de jogadores (turno 6: - *São seis pessoas*), a professora pede continuação da explicação (turno 7: - *De cada lado?*), que é dada por Maria (turno 8: - *O jogo tem que ter duas filas...*).

Do turno 6 a 11, as falas vão entrecortando-se e complementando-se umas as outras, mas é Eliane quem procura responder à pergunta inicial feita pela professora referente às regras gerais. Assim, Eliane, pautada na descrição do cartaz, explica (turno 9: - *Cada fila tem que ter seis porque quando tiver jogando com o pé, não pode tocar*

*com a mão e quando está jogando com a mão, não pode estar tocando com o pé.* Beatriz continua (turno 10: - *Porque para ir, vai ter uma linha para ir...*) e é interrompida por Maria (turno 11: - *Porque quando começar o jogo...*).

A professora interfere pedindo para falar uma de cada vez (turno 12) e Beatriz traz então elementos novos para a explicação que não constavam no cartaz (turno 13: - *Vai ter uma linha para ir e para voltar. Na hora de ir, tem que ir chutando (faz movimentos de chutar) e na hora de voltar dando qualquer, saque, tudo de vôlei (faz movimento de vôlei) e quando estiver chutando, não pode encostar com a mão e quando estiver assim, com a mão não pode encostar o pé.* (Beatriz olha para a professora e a professora olha para a turma, que ouve em silêncio.)

Nesse momento o que nos chama a atenção é o resultado da estratégia da professora em utilizar a escrita, materializada em forma de um cartaz, como fio condutor para o grupo inicialmente descrever o jogo e, posteriormente, guiar-se através deste para explicá-lo.

A escrita, para Vygotski (1987), é uma ação conscientemente dirigida e necessita de uma atitude analítica para que a teia de significados seja estruturada deliberadamente. Assim sendo, como o que vai ser descrito precisa ser detalhado e explicado plenamente para que se torne inteligível, a produção do grupo, principalmente referente a parte relativa à descrição das regras gerais do jogo no cartaz [que diz "*Quando a pessoa está jogando com os pés, não pode tocar com a mão. E quando a pessoa está jogando com as mãos, não pode tocar com os pés*" utilizada no enunciado de Eliane (turno 9)] parece não ter sido a mais adequada para explicá-lo.

Já Beatriz, influenciada pela própria situação dinâmica da interlocução, transcende o que está descrito e traz um elemento novo para a explicação que foi discutido no grupo, mas não descrito no cartaz (turno 13 - *Vai ter uma linha para ir e para voltar. Na hora de ir, tem que ir chutando (faz movimentos de chutar) e na hora de voltar dando qualquer, saque, tudo de vôlei (faz movimento de vôlei) e quando estiver chutando, não pode encostar com a mão e quando estiver assim, com a mão não pode encostar o pé.* Essa parte em negrito é a que foi, daí para diante, utilizada para descrever as regras gerais e não mais a descrita no cartaz.

A dúvida que surge é a seguinte: a intenção da professora de que os alunos descrevessem o jogo no cartaz era no sentido de que este os guiasse na explicação, ou para que servisse de referência para os demais alunos da turma? Se for o primeiro caso, o cartaz deu conta de servir como referência para os alunos lembrarem dos itens básicos do jogo. Agora, se for o segundo caso, o de servir de referência para a turma compreender/interpretar o jogo, a parte que diz respeito à descrição das regras gerais estaria insuficiente.

Assim, segundo Góes (1997), para que a escrita se torne um meio de ação reflexiva e permita ao sujeito formular enunciados deliberadamente e possa analisá-los objetivamente em termos de adequação

(...) requer que o escritor comece a considerar as implicações do caráter dialógico do ato de escrever, tomando, ao mesmo tempo, o dizer do texto como objeto de atenção e o leitor como sujeito que constrói sentidos a partir de pistas do texto. (*ibid.*:104)

Mais adiante, no episódio referente à avaliação do jogo, veremos que a adequação da escrita do cartaz não foi comentada/avaliada.

Beatriz, ainda no turno 13, explica a regra geral e olha para a professora buscando sua confirmação. Mesmo relatando uma produção do grupo, esta pareceu tornar-se legítima somente perante a confirmação da professora. Tal necessidade de aprovação, pode ter sua significação explicitada por Fontana (1996) ao apontar que “O lugar por ela ocupado é institucional, está inscrito no imaginário social e nos rituais próprios da escola” (*ibid.*:124), sendo que também foi seguida como referência neste momento intencionalmente organizado para reverter a relação de ensino.

Aparentemente concluída a explicação, a turma manifesta-se dizendo não ter entendido o jogo (turnos 14 e 16). Este pode ter ficado confuso pelo fato de a professora solicitar o início da descrição pelas regras gerais (que estavam inicialmente incompletas) e esta ter sido entrecortada pela necessária exposição de detalhes outros do jogo que foram aparecendo.

A partir daí a professora muda a estratégia e propõe que o grupo faça o desenho do esquema do jogo no quadro para clarear sua explicação (turno 17). Nesse sentido, há uma certa flexibilidade por parte da professora que se mostra atenta ao movimento da

turma como um todo, pois

O processo de escolha e o uso de estratégias não se relacionam apenas às características do desenvolvimento, mas sobretudo ao tipo de situação e de interpelação produzidas na relação de interlocução pelos sentidos em circulação (...) (Fontana, 1997:128)

No processo de desenhar o esquema do jogo e ao perguntar sobre onde este seria, aparece a primeira divergência entre Maria e Beatriz, nesse episódio: uma afirma que é na quadra (turno 18) e a outra afirma que é no campo (turno 19). A professora não determina em qual dos dois espaços o jogo deveria acontecer, mas indica que seria num local fechado e retangular, desenhando-o no quadro (turno 20: - *É num lugar então fechado, retangular (...) Tem uma linha no meio? Não precisa?*).

Observa-se pelo processo de mediação da explicação do jogo, e demonstrado pelas próprias indagações da professora, que esta se propõe, ao organizar a explicação, a incorporar as vozes dos alunos para que, nesse processo, apropriem-se do jogo - situação em que também se inclui -, visto que

No próprio ato de ensinar, a professora aprende, expondo-se aos efeitos de sentidos possíveis, emergentes dos dizeres em circulação. No próprio ato de aprender, a criança expõe e propõe sentidos possíveis, bem como se expõe a eles, ensinando e aprendendo. (Fontana, 1997:149)

Desse turno em diante é Maria quem continua a explicação dos detalhes do jogo (turnos 21, 23, 25, 27, 29). Dentre eles, destaca a importância de entregar a bola nas mãos do colega e não jogá-la para este, pois, no seu entender, "perderia tempo". Na verdade, se os alunos conseguissem passar a bola nas mãos do colega, economizariam tempo. Nesse sentido, o "perder tempo" pode ter sido atribuído ao fato da pouca habilidade dos alunos com a bola e, em razão disto, ela cairia com mais facilidade no momento do passe, o colega teria de ir buscá-la e, nesse movimento, perderia mais tempo.

A explicação de Maria foi acompanhada sempre pela mediação da professora que a indaga sobre o jogo (turnos 24, 26, 28) e chama a atenção da turma para a sua explicação (turno 22). A explicação de Maria é interrompida quando a professora chama a atenção de Valdir e Juana devido à conversa (turno 30:- *Gente... com conversa, tem gente do grupo conversando e tem gente lá trás conversando.*). Não

chama a atenção de ambos diretamente pelo nome, mas olhando em sua direção. Valdir resigna-se em silêncio e Juana imediatamente defende-se dizendo não ser ela (turno 31:- *Eu não, professora, mentira!*). Mas Lucas contrapõe-se dizendo ser ela e Ana Paula. Porém, a professora frisa que o importante não é saber quem é, mas que quer silêncio no transcorrer da atividade (turno 33: - *Eu não quero saber quem é, eu só estou ouvindo vozes. Silêncio!*).

Como vimos no episódio anterior, em que os alunos trabalhavam no grupo, o que parecia garantir o direito à voz por parte dos seus membros, era o seu lugar social no grupo, que, de certa forma, dava sentido às palavras. Assim, essa parte do episódio confirma a hipótese de que no espaço da sala de aula não existe apenas o lugar social de professora de um lado e, de outro, o lugar social de alunos como uma coletividade homogênea. Entre os alunos também existem diferentes lugares sociais que permeiam os processos de significação em trânsito. (Nuernberg, 1999).

Assim, a professora, ao utilizar a expressão, "*Tem gente lá trás conversando*" (turno 30) faz referência a um "território" da sala de aula que tem um significado bem explícito. Brandão (1986) o traduziu bem, ao chamar os alunos que lá sentam de a "turma do fundão". Segundo o autor, na classe existe uma divisão entre "o lado da norma *versus* o lado da transgressão", este último localizado no fundo da sala: é um território ocupado pelos alunos considerados "bagunceiros", sendo normalmente os maiores, os mais velhos e os repetentes, como é o caso das alunas Juana e Ana Paula, que foram chamadas a atenção.

Tais alunos normalmente assumem a função de transgredir as regras, negar e resistir ao que está posto institucionalmente entre alunos e professores e entre as próprias categorias de alunos na "(...) complexa trama de relações de aliança e conflito, de imposição de normas e estratégias individuais ou coletivas de transgressão de acordos(...)" (*ibid.*:121) que ocorrem no ambiente escolar.

O movimento da professora parece ter sido contraditório na medida em que, inicialmente, indica o lugar físico e simbólico "lá trás" de quem estava conversando e afirma, posteriormente, que não importava saber quem estava falando. A significação, no entanto, já estava posta em função do lugar ocupado por Juana e Ana Paula (como

alunas repetentes, maiores e, aparentemente, desinteressadas ao que se passava), assim como de Valdir (aquele que não contribuiu com o grupo), alunos que ocupam de certa forma lugares característicos de exclusão na turma.

Na seqüência do episódio, Maria segue a explicação (turno 34) que é complementada por Beatriz (turno 35). Para completarem a indagação da professora (turno 36), ambas se posicionam ao mesmo tempo com a mesma resposta (turno 37: - *Quando chegar, daí eles ganham*).

Considerada como aparentemente esgotada a explicação do grupo, a professora pergunta à turma se havia entendido o jogo (turno 38:- *Entendeu pessoal? Ana Paula? João, Juana...Todo mundo entendeu, gente?*), as respostas divergem (turno 39:- *Sim! Não! É de ganhar. Tem que tocar...*). Ao ouvir a resposta positiva por parte de Juana, a professora chama a sua atenção dirigindo-lhe o olhar e ao falar (turno 40:- *Não entendeste nada, estás conversando, atrapalhando a aula e não entendeu.*). Como quando ao novamente perguntar se alguém tinha alguma dúvida (turno 41), a resposta foi negativa (turno 42), a professora faz agora uma ameaça (turno 43:- *Se alguém tiver alguma dúvida, eu vou voltar aqui para a sala e vou explicar aqui dentro*). Sob ameaça, Juana diz não ter entendido nada (turno 45) e dá abertura para outros colegas posicionarem-se da mesma forma (turno 46).

Quando Fontana (1996), sustentada em Bakhtin (1999), afirma que “O sentido é constituído pelos interlocutores, pela situação, pelo contexto, pelas imagens que os interlocutores se fazem e pela forma como eles representam a situação e se representam na situação.” (*ibid.*:125) podemos buscar indícios para tentar entender esta situação. O “sim” de Juana chamou mais a atenção da professora do que o dos outros alunos em função do que a aluna significava. A professora não ouviu suas palavras, mas a representação da resistência da turma em ficar na sala, o que fez com que utilizasse a estratégia da ameaça em voltar para a sala caso não soubessem o jogo na hora de jogar. Diante disso, inicialmente Juana e, posteriormente, os demais alunos voltaram atrás, assumiram que não entenderam o jogo e passaram a se interessar realmente em aprendê-lo.

Nesse movimento da professora perguntar se haviam entendido, ou se tinham

alguma dúvida sobre o jogo (turnos 15, 38, 41) percebemos os múltiplos sentidos do sim e do não por parte dos alunos (turnos 16, 39, 42). Muitas vezes a resposta positiva ou negativa, pelo movimento do grupo, indicava não o real entendimento do jogo ou a manifestação do seu não entendimento, mas a vontade de sair logo do espaço da sala.

Após isto, a professora tenta organizar a turma, chamando os alunos pelo nome e pedindo para se sentarem, ameaçando esperar em silêncio (turno 47) caso isto não acontecesse. Os alunos, pressionados, começam a fazer perguntas relativas ao jogo (turno 48 e 50) que são respondidas pela própria professora. Desse momento em diante, a professora segue a explicar o jogo sem tanta dispersão por parte da turma.

O fato de não haver mais tumulto por parte da turma ao iniciar a explicação do jogo por parte da professora, mesmo sendo este jogo uma produção do grupo é muito bem respondido por Fontana (1996).

O dizer da professora, ocupando uma posição semântica determinada, representa o saber escolar. Esse saber tem um valor social distinto de outras formas de saber. Ele tem legitimidade. A posição institucional de onde as crianças ouvem o que a professora diz e as imagens que elas fazem desse dizer, reafirmam-no como saber legítimo.” (*ibid.*:125)

Além desse saber legitimado do lugar social de professora, existem também marcas desse lugar institucional de onde a mesma fala, na dinâmica interlocutiva, que constitui “(...) um modo de falar característico, que se realiza nas suas formulações, na coerência que mantém com o papel institucional.” (Carvalho, 1997:172).

Esse falar característico que expressa a voz da professora, expõe o seu movimento no jogo de interlocução junto aos alunos e fortalece as significações que giram em torno do seu lugar social através de diferentes estratégias:

› Ao perguntar/indicar pistas para a apresentação do grupo: (turno 1:- *Qual é o nome de jogo?*; turno 7:- *De cada lado?*; turno 17:- *(...) o jogo é aonde?*; turno 20:- *(...) Tem uma linha no meio?*; turno 24:- *O primeiro de cada fila?*; turno 28:- *Se chegar e jogar, faz o quê?*)

› Ao organizar as falas do grupo: (turno3:- *Fala bem alto para os colegas*; turno 5:- *Agora falem as regras gerais como está aqui.*; turno 12:- *Fala um de cada vez, só um pouquinho*)

› Ao complementar a explicação do grupo iniciando a frase e deixando-a em aberto:(turno 26:- *Ele vem jogando com a mão, entrega...*; turno 36:- *Esse primeiro que foi aqui, voltou para trás, quando chegar na frente de novo...*)

› Ao evocar a participação de todos na atividade:(turno 22:- *Gente, vamos prestar atenção, senão vão chegar lá e não vão saber*; turno 38:- *Entendeu pessoal? Ana Paula, João, Juana... Todo mundo entendeu, gente?*; turno 41:- *Pessoal, só um pouquinho. Alguém tem alguma dúvida? Matheus? Lucas? Alguém tem alguma dúvida?*)

› Ao chamar a atenção do grupo e da turma: (turno 30:- *Gente... com conversa, tem gente do grupo conversando e tem gente lá trás conversando.*; turno 33: - *Eu não quero saber quem é, eu só estou ouvindo vozes. Silêncio!*; turno 40:- *Não entendeste nada! Estas lá trás conversando, atrapalhando a aula e não entendeu*).

› Ao ameaçar: (turno 43:- *Se alguém tiver alguma dúvida, eu vou voltar para a sala e vou explicar aqui dentro.*; turno 47:- *Gente, eu vou esperar, senta cada um no seu lugar (...)*.)

› Ao explicar o jogo/afirmar "impondo" de certa forma sua compreensão e considerando regras suas como sendo do grupo que o criou: (turno 49:- *Os dois na mesma hora, gente. Gente, é uma competição...*; turno 51:- *É uma corrida, essa fila contra essa fila.*)

A estratégia de chamar os alunos pelo nome como um recurso disciplinar, solicitando explicitamente aos dispersos a darem sua opinião sobre o que se passava, parece ser uma outra forma que a professora utilizou para convocar os alunos para a atividade do que chamando diretamente sua atenção. Este foi o recurso utilizado para trazer Lucas para a atividade, bem como outros alunos dispersos.

E o movimento do grupo, como foi? As crianças parecem assumir diferentes lugares sociais. Eliane, inicialmente, procurou se posicionar, mas posteriormente, calou-se. André e Valdir se calaram o tempo todo, mas se mostraram atentos. Porém, quando Valdir comenta algo com Lucas, logo é chamado a atenção. Lucas fica a maior parte do tempo de um lado para o outro, mostrando-se menos atento à explicação e

mais ao que passa na turma, dedurando quem conversava e mexendo com as pessoas. Já Beatriz e Maria se alternam na monopolização da explicação, havendo entre ambas momentos de divergência (turnos 18 e 19), de complementação (turnos 10 e 11, 34 e 35, ) e de convergência (turno 37).

Mesmo a professora procurando garantir a participação de todos através da presença do grupo completo lá na frente, não os instigou a se posicionarem. Beatriz, inicialmente, e Maria, posteriormente, centralizaram a explicação. Por fim, o grupo como um todo não assumiu o lugar de autor do jogo e tampouco foi instigado a dar seu parecer frente às novas decisões que precisaram ter sido tomadas no momento da sua apresentação.

Nesse movimento, a professora pareceu estar mais preocupada em ajudar na coordenação de quem fazia a explicação ao realizar perguntas relacionadas aos itens propostos, a fim de que seguissem uma ordem, e em motivar a turma toda a prestar atenção para entender o jogo do que propriamente garantir/propiciar a participação de todos os membros do grupo a se posicionarem na apresentação. Ela própria, posteriormente, centralizou a explicação e encaminhou alterações/complementações referentes ao jogo do grupo, distanciando-o do seu jogo.

Se levarmos em consideração que a mediação “(...) é considerada uma permanente atuação do outro (o social) e da linguagem (signo). Em termos positivos ou negativos estamos sempre mediando na/pela linguagem, favorecendo a aproximação ou o distanciamento do sujeito de seu objeto de conhecimento.” (Carvalho, 1997:174), esse movimento da professora, parece ter distanciado/desapropriado o jogo do grupo, que, apesar de sua autoria, foi desresponsabilizado pelo mesmo.

A maioria do grupo acabou se anulando e perdendo o seu compromisso frente ao jogo em virtude de que “(...) quanto mais forte for o sentimento de eminência hierárquica na enunciação de outrem, mais claramente definidas serão as fronteiras, e menos acessível será a ela a penetração por tendências exteriores de réplica e comentário” (Bakhtin, 1999:153).

### 5.3. A execução do jogo (26/05 e 02/06/99)

Depois de explicado o jogo e definidos os dois grupos que iniciariam a jogar - os grupos de Brenda e Maria-<sup>34</sup>, os alunos deslocaram-se até a quadra e, enquanto a professora organizou o início do primeiro jogo, os demais ficaram à sua volta.

Com os dois primeiros grupos posicionados, a professora lembrou como era o jogo e deu início à partida. Inicialmente a maioria dos alunos, que naquele momento não jogava, observa os colegas jogando; um pequeno grupo de alunos subia na tela que cercava a quadra como uma forma de brincadeira e outros conversavam em pequenos grupos.

Muito do que havia sido combinado em sala sobre o jogo não aconteceu, como por exemplo, a existência de uma bola de vôlei e de futebol para cada time. No momento da execução, havia apenas uma bola de vôlei e uma bola de futebol. Assim, o grupo de Brenda, que recebeu a bola de futebol, reclamou para a professora da dificuldade de realizar os movimentos de vôlei com essa bola. A professora argumentou que o outro grupo, o de Maria, chutaria a bola de vôlei, o que também não era bom. Não muito convencido, o primeiro grupo aceitou a argumentação da professora. Esse fato, por si só, mudou a posição das bolas combinada em sala e também a própria execução do jogo: chutar a bola de futebol e dar toque com a bola de vôlei.

Como a professora apitou o jogo sozinha, não houve dois árbitros - um para cada time - como havia sido combinado, os quais teriam como tarefa arranjar as bolas de cada time e, da mesma forma, cuidar da execução, por parte dos alunos, do movimento previsto.

Isso gerou uma certa dificuldade para a professora que, além de apitar o jogo, precisava mediar os conflitos que aconteciam durante a sua execução e ao seu redor. Conseqüentemente, a maioria dos alunos não fez o movimento como havia sido combinado, sobretudo o de vôlei. Como não foi possível a efetiva cobrança, os poucos

---

<sup>34</sup> O grupo de Maria foi o que apresentou o jogo e era composto, portanto, pelos sujeitos desta pesquisa. O grupo de Brenda era composto por Marcelo, Gilberto, Ruthe, Jamir e Marcos. Este último, no momento da execução do jogo havia saído da escola e, dessa forma, alguém entrou no seu lugar, mas não foi possível a

alunos que eram vistos pela professora não cumprindo o combinado, voltavam e realizavam o movimento novamente. O mesmo aconteceu com a entrega da bola: esta deveria ser entregue em mãos para o primeiro aluno de cada fila, mas a grande parte dos alunos jogou para seu colega de grupo.

Além disso, os alunos apresentaram muita dificuldade na execução dos movimentos, sobretudo as meninas em relação ao ato de chutar e os meninos nos movimentos de vôlei. Em consequência, ambos acabaram mais quicando a bola do que realizando os movimentos de vôlei. Aparentemente, os alunos demonstraram pouca habilidade com a bola, esta acabava rolando para o fundo da quadra no momento de fazer a volta no arco, ou mesmo, para o lado. Soma-se a isto, o fato de executarem com pressa os movimentos na tentativa de serem mais rápidos que os colegas da outra equipe, e assim, ganhar o jogo para ter o privilégio/possibilidade de jogar novamente.

Essa certa negligência ao executar os movimentos e as regras foi uma característica que prevaleceu também entre os membros do próprio grupo que elaborou o jogo e que, de certa forma, seria também responsável pelo bom andamento deste.

Somente as duas primeiras partidas<sup>35</sup> foram realizadas de forma completa. Já a terceira foi cancelada devido às confusões que aconteceram: Gilberto reclama do colega do outro grupo que chutou a bola do seu time; Marcelo chutou deliberadamente uma bola para o lado de fora do muro da escola; em função disso, Lucas pressionou insistentemente a professora para mandar Marcelo à diretoria; Thargo recusou-se a participar do jogo com seu grupo; as bolas eram jogadas, pelos alunos, para lá e para cá entre uma partida e outra; a falta de atenção dos alunos que ficaram sem jogar; as brigas entre eles; e a demora para organizar os grupos no momento de iniciar novas partidas.

Assim, a professora os chamou à sala com o objetivo de refletirem sobre suas atitudes, fundamentalmente: sobre o fato de quem não jogou ter ficado “se soqueando” e atrapalhando o andamento do jogo, e das bolas serem chutadas. Ao final da conversa e da aula, pediu para eles refletirem sobre o que aconteceu e já vinha acontecendo nas

---

pesquisadora identificá-lo pelo nome.

<sup>35</sup> Cada partida corresponde a um grupo (de seis alunos), em fila, jogando contra outro grupo. O grupo vencedor

aulas anteriores.

No início da aula seguinte, a professora realizou um *feedback* com os alunos sobre o jogo, o que será relatado no episódio que segue.

### **5.3.1. Episódio 3. Como é mesmo a regra/movimento? É hora de lembrar (02/06/99)**

1.Prof.: - *Pessoal, senta um pouquinho. Vamos lá, gente! Todo mundo se lembra do jogo que era?* (A professora fala em pé, atrás de sua mesa).

2.Vár.: - *Sim! Não!*

3.Prof.: - *Então é o seguinte, a Beatriz vai explicar, que ela é do grupo desse jogo.*

4.Al.: - *De novo?* (Reclama um aluno)

5.Prof.: - *Levanta, Beatriz, e explica para os colegas.*(Ao ouvir resistências, complementa) *Rapidinho, gente! Tem gente que não sabe, que é nova.* (Beatriz fica ao lado da professora).

6.Bea.: - *É..., tem que ser em fila* (A professora desenha no quadro). *Tem duas filas, daí cada um fica com a bola, daí vai chutando a bola* (Faz movimentos de chutar). *Depois vai ter uma linha para ir e depois para voltar. Daí vai chutando a bola até chegar na linha. Depois volta, dá a volta no arco.* (Olha para a professora para receber a confirmação e esta o faz.)

7.Al.: - *Só um minutinho, e se não der?*

8.Prof.: - *Gente, se não der, como é que a gente fez da outra vez? Quem não desse, ia voltar e ia fazer de novo, não era? Ia perder tempo, certo?*

9.Bea.: - *E depois é para voltar dando manchete e coisa assim* (Faz movimento de toque vôlei).

10.Al.: - *Tinha um monte de gente que vinha assim.* (Não aparece no vídeo a aluna realizando um movimento, provavelmente o de quicar).

11.Bea.: - *É, não pode.*

12.Prof.: - *Picar faz parte do vôlei?* (Faz movimento de quicar a bola)

13.Vár.: - *Não!*

14.Prof.: - *Jogar a bola rolando assim* (movimento de rolar) *faz parte do vôlei?*

15.Vár.: - *Não!*

16.Prof.: - *O que que é toque de vôlei? Me explica.* (Os alunos, sentados nas carteiras, fazem movimentos de toque e manchete para mostrar à professora).

17.Vár.: - (...)

18.Prof.: - *Se é movimento de vôlei, é movimento de vôlei, tá pessoal? Não é bola picando no chão. Não é bola assim. Não é bola rolando, certo? Se vocês não sabem fazer direito, não tem problema, não é isso que a gente vai cobrar.* (Os alunos a ouvem com atenção).

19.Al.: - (...)

20.Prof.: - *Se não sabem dar manchete, não tem problema. Vocês tentam e fazem como vocês sabem. Ok? Mas, segundo a regra do grupo, é movimento de vôlei, certo? Então quem não fizer, eu vou mandar voltar.*

---

da partida, jogaria, posteriormente, com o vencedor da outra partida.

21. Gil.: - *Professora, pode dar um corte na linha? Uma cortada lá da linha?* (Fala lá do fundo da sala, em pé)
22. Prof.: - *Não tem que entregar na mão da pessoa? Não é uma regra? Será que pode?*
23. Vár.: - *Não! Sim!* (Muitos alunos falam ao mesmo tempo).
24. Jua.: - *Daí é pior para o nosso grupo.*
25. Prof.: - *Só um pouquinho, ó...*
26. Bea.: - *Para entregar para o outro, tem que ser na mão. Senão vai perder tempo, se der cortada ...*
27. Prof.: - *Entenderam, gente? Não pode passar* (Faz movimento de cortada). *Pessoal, não pode entregar assim, ó. Eu jogar para a Beatriz assim.* (Joga o giz para a Beatriz). *Eu tenho que chegar e entregar na mão* (Entrega o giz na mão da Beatriz). *Outra coisa antes da gente sair, sabemos como vamos nos comportar lá fora?*
28. Vár.: - *Sim! Não!*
29. Prof.: - *Nós vamos precisar voltar?*
30. Vár.: - *Não!* (Os alunos vão saindo)
31. Prof.: - *Os primeiros times a jogar vão ser: time da Aninha e do Matheus lá no campinho.*

A execução do jogo após o *feedback* pareceu ocorrer de forma um pouco mais organizada: a maioria dos meninos, no momento em que não estava jogando, foi para cima de um muro ao lado do campinho e de lá acompanhou o jogo que acontecia, fazendo torcida para os alunos que o executavam.

A realização dos movimentos pareceu ser um pouco melhor, mesmo assim foi feita com pressa. Os alunos que a professora observava não estarem fazendo conforme o combinado, voltavam e repetiam os movimentos. O que ficou evidente é que os alunos procuraram executar corretamente o movimento como o combinado, mas continuaram não entregando a bola nas mãos do colega do primeiro da fila.

Dessa vez, o jogo foi realizado com duas bolas de vôlei, estas ficavam com a professora entre o intervalo dos jogos e a organização das equipes foi mais rápida.

A lógica da competição presente na aula anterior continuou, porém, como os alunos estavam mais atentos ao que se passava (não estavam tão agitados fazendo outras coisas), foi possível agilizar sua organização e realizar vários jogos. Como a câmera não estava perto de onde a professora se localizava, não foi possível acompanhar quais foram as equipes vencedoras que posteriormente voltariam a jogar. Também, por causa de confusões decorrentes da pouca habilidade dos alunos com a bola, alguns jogos terminaram empatados e a aula finalizou com os alunos não tendo

uma perspectiva de quem ganhou de quem. A professora anunciou que o desempate aconteceria na aula seguinte, o que não ocorreu, pois naquela aula foi realizada a avaliação do jogo.

Bem, de forma geral, o episódio descrito se refere a uma situação de ensino onde a fala da professora e das crianças circulam em torno de algo específico: o não cumprimento das regras do jogo. A professora busca, a partir da realização de um *feedback* sobre o jogo executado na aula anterior, lembrar as suas regras em função de um aluno novo na turma e refletir sobre o cumprimento dessas regras por parte dos alunos que participaram do jogo.

Levando-se em conta que “A ação reflexiva pode ser entendida como aquela que é tomada como objeto de atenção pelo próprio sujeito. Trata-se não só de saber fazer, mas também de pensar sobre o que e como se faz” (Góes, 1997:103), destacamos o cuidado que a professora teve neste sentido, ao propor deliberadamente um espaço/momento para refletirem sobre o que ocorreu na aula anterior visando mudanças posteriores nas atitudes dos alunos.

Assim, organiza o espaço pedagógico encaminhando o início da atividade (turno 1: *-Pessoal, senta um pouquinho. Vamos lá, gente! Todo mundo se lembra do jogo que era?*). É importante destacar que a mesma procura, como estratégia metodológica, de resgatar o conhecimento dos alunos a respeito do jogo. Trata-se de um recurso importante na medida em que, além de verificar o quanto se apropriaram do conteúdo trabalhado, também os chama a se fazerem presentes na atividade que se inicia.

As respostas dos alunos foram variadas (turno 2: *-Sim! Não!*), porém não exploradas pela professora. Como houve as afirmativas, essas poderiam ter sido resgatadas, levando assim a uma participação dos mesmos no processo. Ao invés disso, a professora dá voz à Beatriz, por ser do grupo, para explicar o jogo (turno 3).

Um aluno questionou a professora: (turno 4: *-De novo?*). Inicialmente podemos supor que sua fala expressa o fato de que ter de ouvir novamente a explicação do jogo na sala, o tenha chateado. Porém, sua fala pode ter outro sentido, o de que novamente a professora chamou Beatriz para explicar o jogo. A professora poderia ter deixado em

aberto para quem, do próprio grupo, se dispusesse a fazê-lo. Mas logo solicita que Beatriz se levante para explicar e justifica, além de dizer que seria “*rapidinho*” e que tinha gente nova na sala que, conseqüentemente, não conhecia o jogo (turno 5).

Beatriz, ao lado da professora, inicia a explicação enquanto esta faz o desenho do esquema do jogo no quadro (turno 6). Beatriz relembra que, no jogo, há duas filas, onde um aluno de cada fila, estando com uma bola, iria chutando-a até uma linha com um arco, daria a volta e voltaria.

Esta não conclui sua explicação, pois logo uma aluna pergunta sobre o que aconteceria se o que ela relatou não acontecesse (turno 7). É muito provável que a aluna já sabia a resposta da pergunta, pois havia vivenciado o jogo anteriormente, mas como deve ter percebido o não cumprimento da regra do jogo por grande parte dos alunos, queria a confirmação da efetiva cobrança, por parte da professora, na próxima arbitragem do jogo, ou pelo menos, discutir sobre o assunto. A professora questiona a turma remetendo a como encaminhou a penalização de quem não cumpriu a regra na aula anterior (turno 8: *-Gente, se não der, como que a gente fez da outra vez? Quem não desse, ia voltar e ia fazer de novo, não era? Ia perder tempo, certo?*). Beatriz não espera a resposta e conclui sua explicação dizendo que depois de dar a volta no arco, deveria voltar dando manchete e “*coisa assim*”, não definindo claramente qual, mais indicando de forma gestual o movimento de toque de vôlei (turno 9).

Outra aluna relata que “*Tinha um monte de gente que vinha assim*” (turno 10). A aluna demonstrou o movimento e, como não aparece no vídeo, este deve ter sido o de quicar. Essa afirmação significa que a aluna estava, durante a realização do jogo, atenta ao que acontecia e, lembrando a regra, foi capaz de avaliar o que aconteceu e indicar a inadequação dos movimentos realizados por alguns colegas. Como resposta, Beatriz afirma que não podia (turno 11) e a professora, além do movimento de quicar, relembra que o movimento de rolar a bola também foi utilizado, questionando se estes faziam parte dos movimentos de vôlei (turno 12 e 14).

Como a resposta dessa vez é consensualmente negativa entre os alunos, a professora utiliza a pergunta como um recurso para os mesmos participarem da atividade (turno 16: *-O que que é toque de vôlei? Me explica?*). Essa estratégia

utilizada pela professora, que se repete até o turno 20, é a mesma utilizada no primeiro turno deste episódio. Aqui, no entanto, a expressão dos alunos em forma de fala e gestos é valorizada. A maior parte destes, sentada em suas carteiras, simula movimentos de toque e de manchete utilizados no vôlei.

O porquê da diferença de procedimento da professora neste momento em comparação ao turno 3, onde deu voz a uma aluna do grupo que propôs o jogo, pode ser explicada pelo fato de se tratar, aqui, de um conteúdo - movimentos do vôlei - já conhecido pelos alunos, cuja veiculação é periodicamente exposta pela mídia, pois o vôlei, depois do futebol, é o segundo esporte mais popular no país - o que explica o fato de tê-los escolhido como conteúdo no planejamento participativo. Os alunos tem uma idéia de como é o movimento mas, devido à idade, à coordenação motora ainda em desenvolvimento e a conseqüente pouca habilidade com a bola, a sua correta execução não acontece.

A professora, nos turnos 18 e 20, retoma o que está na regra "*Se é movimento de vôlei, é movimento de vôlei, tá pessoal?*" e que este não inclui o movimento de quicar e rolar. Demonstra compreender que os alunos não dominam completamente os movimentos de vôlei ao afirmar que a execução correta destes não seria cobrada, que eles poderiam fazer como soubessem. Essa atitude é interessante na medida em que conscientiza os alunos de suas limitações e demonstra, implicitamente, que as habilidades necessárias para a correta execução seriam trabalhadas no devido tempo e, sobretudo, na vivência indireta durante o jogo. Ainda assim, complementa: "*Mas, segundo a regra do grupo, é movimento de vôlei, certo? Então quem não fizer, eu vou mandar voltar.*"

Como a professora salientou a necessidade da execução de movimentos de vôlei, Gilberto pergunta se pode dar uma cortada lá da linha (turno 21). A professora não responde diretamente, questiona o aluno sustentada na regra "*-Não tem que entregar na mão da pessoa?*" e se volta para a turma "*Não é uma regra? Será que pode?*" (turno 22). As respostas são diferentes (turno 23: *-Sim! Não!*) e é Juana quem argumenta (turno 24: *-Daí é pior para o nosso grupo.*), cuja complementação, sustentada na regra, veio de Beatriz (turno 26: *-Para entregar para o outro, tem que ser na mão. Senão vai*

*perder tempo, se der cortada...).*

Nesse movimento, Beatriz, a representante do grupo, responde à pergunta da professora se sustentado num detalhe da regra já discutida em outros momentos. No entanto, Juana, extrapola a pergunta e a analisa, reportando-se a um comentário realizado por Maria no turno 25 do episódio referente à apresentação do jogo, de que se não entregasse a bola na mão o grupo perderia tempo (cuja possível significação já foi discutida anteriormente), levantando as conseqüências que essa atitude implicaria para o grupo, o que é confirmado por Beatriz.

Até o momento, a regra do jogo se apresentava ambígua, pois definia a execução de quaisquer movimentos de vôlei; entretanto, como a entrega da bola deveria ser nas mãos do colega, na verdade não eram quaisquer movimentos, mas sim os que poderiam propiciar a entrega da bola em mãos.

No turno 9, Beatriz havia indicado que poderia ser qualquer movimento de vôlei, não limitando qual dos movimentos do vôlei seriam possíveis executar, pois estes incluem, além do movimento de manchete e toque, os mais citados pelo grupo, os movimentos de saque, cortada, bloqueio, toques em qualquer parte do corpo e até a utilização do pé. Ao definir que a cortada não seria permitida pois não seria possível, através desse movimento, entregar a bola na mão do colega, indiretamente delimitaram um movimento não possível, embora não tenham sido explicitados quais então seriam possíveis.

Essa abertura para o detalhamento da regra do jogo pode ser considerada um momento importante para os alunos vivenciarem a provisoriamente na produção do conhecimento. No momento da elaboração do jogo, pelo próprio movimento das crianças do grupo estas não tinham condições de prever todos os detalhes possíveis do jogo, pois, os mesmos aparecem no decorrer de sua experimentação.

Na continuação do episódio a professora resgata a argumentação de Juana e Beatriz, recapitulando as falas dos alunos para organizar a sua própria fala, utilizando a expressão gestual para chamar a atenção dos alunos para si e para o que estava sendo dito/mostrado (turno 27: *-Entenderam, gente? Não pode passar (Faz movimento de cortada). Pessoal, não pode entregar assim, ó. Eu jogar para a Beatriz assim.* (Joga o

giz para Beatriz). *Eu tenho que chegar e entregar na mão* (Entrega o giz na mão de Beatriz)).

Após esse fechamento, a professora procura deliberadamente antecipar ações, em termos de comportamento, por parte dos alunos: “-*Outra coisa antes da gente sair, sabemos como vamos nos comportar lá fora? Vamos precisar voltar?*” A segunda pergunta veicula, ainda que de forma velada, uma ameaça aos alunos, de que se não se comportassem, voltariam para a sala. Trata-se de uma mensagem que traz conseqüências negativas para os próprios encaminhamentos da professora, visto que, em vários momentos, trabalha com os alunos em sala de aula e procura valorizar este espaço como também produtor e porque não, tão prazeroso quanto as aulas de EF fora da sala de aula são para as crianças, para a produção/veiculação dos conhecimentos concernentes à EF escolar.

Um dos significados que historicamente tiveram as aulas de EF e que ainda hoje muitas vezes se faz presente, foi de ser um espaço onde, através de atividades corporais como jogos, brincadeiras, atividades motoras ao ar livre, os alunos podiam extravasar energias acumuladas na sala de aula e depois voltarem tranquilos e dispostos para as necessárias aprendizagens que ali deveriam acontecer. Ao veicular/utilizar a sala como um espaço significando castigo, por sua vez, a professora desperdiça a possibilidade de reverter esse sentido para os alunos.

Por fim, depois de lembrá-los de como deveriam sair, a professora encaminha os times que começariam a jogar (turno 31).

Ao final do episódio, em termos gerais, os enunciados dos sujeitos (professora e alunos) chamam a atenção em função do destaque dado à necessidade do cumprimento da regra e da forma como isto não aconteceu na aula anterior. Esta dizia respeito à execução dos movimentos de vôlei e futebol e se referia à entrega da bola em mãos para o próximo aluno da fila, não podendo esta ser arremessada para o mesmo.

A significação que perpassa nas falas é de que parece ser consensual que a regra existe para ser cumprida, sobretudo quando a professora destaca sua necessidade, nos turnos 18 e 20, ao afirmar que não seria cobrada a correta execução dos movimentos, mas que deveriam tentar fazer como sabiam, pois caso não o fizessem, voltariam e

fariam de novo.

Parece que a discussão encaminhada se ateve ao cuidado em salientar o sentido moral do cumprimento das regras, mas não sobre o significado da regra no jogo e nem sua articulação com as práticas sociais, ou seja, seu sentido histórico e ético (como exemplo, nas próprias relações entre os alunos na sala de aula, na escola e na comunidade, existem, explicitamente ou não, regras de convivência). O que aconteceu após o episódio mostra, no entanto, que a importância do cumprimento das regras parece não ter sentido para os alunos, na medida em que muitos deles continuaram a burlá-las após a atividade da sala.

O que aconteceu nos permite questionar: se foi aberta a possibilidade de os alunos definirem as regras do jogo, por que então eles mesmos não as cumpriram? Eles não se apropriaram das regras do jogo ou a ação deles estava permeada por sentidos/motivações outras, determinadas pelo contexto da atividade?

Vygotski (1987), no capítulo referente ao papel do brinquedo no desenvolvimento humano, destaca a brincadeira e o jogo como atividades psicológicas que possibilitam a apropriação dos signos sociais. A seu ver, inicialmente, a percepção imediata dos objetos determina a ação da criança pequena, mas posteriormente, no brinquedo, os objetos perdem sua força motivadora e a criança começa a agir independentemente daquilo que vê. Através da imaginação, ela passa a atribuir outros significados para satisfazer seus desejos e necessidades mais imediatos que, de outra forma, não seriam possíveis devido às restrições situacionais.

Utiliza o exemplo clássico da criança brincando de cavaleiro montado num cavalo que é um cabo de vassoura. O cabo de vassoura é visto por Vygotski como um pivô da separação entre objeto - cabo de vassoura - e o significado - "cavalo" - de um cavalo real/quadrúpede. Nesse movimento, "(...) o pensamento separa-se dos objetos e as ações surgem das idéias e não das coisas." (Vygotski, 1987:111). Para o autor, com a apropriação das palavras, esse ato passa a se tornar voluntário/consciente.

A seu ver, este é o primeiro estágio entre as restrições situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser desvinculado das situações reais. Salienta também que operar com o significado das ações leva ao pensamento abstrato, pois

desenvolve a vontade e a capacidade de fazer escolhas conscientes.

(...) operar com o significado das coisas leva ao pensamento abstrato, observamos que o desenvolvimento da vontade, a capacidade de fazer escolhas conscientes, ocorre quando a criança opera com o significado de ações. No brincar, uma ação substitui outra ação, assim como um objeto substitui outro objeto”. (*ibid.*:115)

Vygotski salienta ainda que a situação imaginária na brincadeira “é mais memória em ação do que uma situação imaginária nova” (*ibid.*, 117) e a considera, assim, muito mais como uma lembrança de algo que aconteceu do que uma criação fantástica. Dessa forma, o conteúdo imaginário expresso na brincadeira também demonstra como a criança se apropria dos objetos culturais que, como produtos da atividade humana, envolvem também relações sociais e regras de comportamento muitas vezes ainda impraticáveis na vida real da criança.

Estudos de Elkonin (1998) também demonstram que na brincadeira as crianças reconstróem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais e que seus temas são influenciados diretamente pela realidade que as circunda. Para o autor, essa realidade que circunda a criança pode ser convencionalmente dividida em duas esferas, a dos objetos naturais e produzidos pelos homens, e a da atividade das pessoas, de seu trabalho e das relações que estabelecem.

Assim, a base do jogo protagonizado em forma evoluída não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas as relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem. É como a reconstituição e, por essa razão, a assimilação dessas relações transcorrem mediante o papel do adulto assumido pela criança (...) (*ibid.*:34)

Nesse sentido, outro exemplo utilizado por Vygotski que pode expressar como as crianças reconstróem as relações e de como se apropriam na brincadeira de regras de comportamento, é o de quando crianças brincam de irmãs. Ao brincarem de ser irmãs elas tentam ser o que pensam que uma irmã deveria ser, pois “(...) na vida, a criança comporta-se sem pensar que ela é irmã de sua irmã (...) o fato de as duas irmãs terem decidido brincar de irmãs induziu-as a adquirir regras de comportamento”. Nesse movimento, “(...) o que passa despercebido na vida real, torna-se uma regra de comportamento no brinquedo.” (*ibid.*:108)

Vygotski também salienta que essas regras de comportamento não são definidas *a priori* pelas crianças, elas vão aparecendo no próprio desenrolar do enredo da brincadeira. Nesse movimento, a criança se subordina às regras de comportamento para atingir o prazer de brincar e assim, muitas vezes age de forma contrária a que gostaria de fazê-lo. Nesse movimento, expressa indícios iniciais de autocontrole dos impulsos imediatos.

O maior autocontrole da criança ocorre numa situação de brinquedo. Ela mostra o máximo de força de vontade quando renuncia a uma atração imediata (...) de agir sob impulsos imediatos são o meio de atingir o prazer máximo. (Vygotski, 1987:113)

No texto de Vygotski, há uma certa diferenciação entre brincadeiras e jogos, e o que o autor chama de evolução da brincadeira, parece ser a evolução da brincadeira para o jogo, “O desenvolvimento a partir de jogos em que há uma situação imaginária às claras e as regras ocultas para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta delineia a evolução do brinquedo das crianças.” (*ibid.*:109).

Em síntese, na brincadeira a situação imaginária está explícita e a regra de comportamento, determinada pelo conjunto de relações nas quais a criança se insere, participa, é latente; já no jogo, a regra é explícita e definida *a priori*, ou seja, passa por um processo de antecipação e a situação imaginária latente.

Leontiev (1998) ajuda a explicar esse movimento ao afirmar que “Os jogos com regras só surgem em um certo estágio do desenvolvimento e não simultaneamente ao jogo de papéis pela diferença de motivação” (*ibid.*:135). A motivação que dá sentido e prazer à brincadeira parece estar no próprio processo da ação e não no resultado a que esta ação deva levar, diferentemente do que Vygotski chama de jogos atléticos ou desportivos - os de ganhar e perder, como o vivenciado pela turma - em que o prazer é determinado pelo seu resultado.

O desenvolvimento desses jogos que envolvem mais de uma pessoa, que envolvem relações sociais, cujo elemento mais importante é a subordinação do comportamento da criança durante o jogo a certas regras reconhecidas de ação, é uma importante pré-condição para o surgimento da consciência do princípio da própria regra do brinquedo, é sobre esta base que também surgem os jogos com “regras”. São jogos cujo conteúdo não é mais o papel e a situação lúdica, mas a regra e o objetivo. (Leontiev, 1998:138)

Assim como na brincadeira a criança aprende a renunciar aos impulsos imediatos para seguir regras de comportamento, no jogo também esse processo parece acontecer, com a diferença de que as regras são definidas *a priori* pelos participantes e seu prazer máximo está atrelado não só ao processo, mas em alcançar os melhores resultados.

E como que ficou o auto-controle das crianças durante o jogo no episódio analisado? Não houve? Se operar com o significado das coisas leva à capacidade de fazer escolhas e tomar decisões, será que houve a intenção deliberada de burlar a regra do jogo com o objetivo de alcançar um resultado positivo? Que outros significados, determinados pelo contexto poderiam permear as ações das crianças?

Por um lado, se analisarmos a forma como foi encaminhada pela professora a organização do jogo, um campeonato - um grupo contra o outro, num processo eliminatório onde quem perdesse demoraria mais tempo para jogar e a rapidez na execução da atividade garantia a possibilidade de jogar novamente -, de certo modo, parece justificar o ato de burlar as regras, já que a motivação fundamental era ganhar o jogo de qualquer jeito para poder executá-lo novamente e não o processo de execução dos seus movimentos.

Por outro lado, também podemos pensar na necessidade de ganhar constituindo uma situação imaginária que permeou a motivação dos alunos no jogo. Como vimos, a situação imaginária é subordinada a significados determinados pelo conjunto de relações oriundas do contexto social onde a criança vive. Ora, se vivemos numa sociedade capitalista que estimula valores como a rivalidade, a concorrência e a competição, sobretudo se utilizando da imagem do atleta campeão e da vitória como uma conquista de poucos e que deve ser vista com respeito e admiração,<sup>36</sup> como não tentar compreender que os alunos buscassem tal posição para garantir um lugar social de destaque no grupo? Essa questão merece ser considerada pelo fato de que, no processo de jogar, também se fazem presentes julgamentos e avaliações que as crianças fazem dos outros e de si próprias que, de certa forma, expressam possibilidades de ocupar um lugar social diferenciado frente aos demais. Assim, a garantia de um lugar

---

<sup>36</sup> Como não é nosso objetivo aprofundar essa questão, sugiro a leitura de Bruhns (1993), onde a autora faz um estudo sobre o significado do jogo na atualidade. Para isto, buscou os determinantes do mesmo nos diferentes momentos históricos da vida em sociedade e ressaltou a mudança na característica dessa atividade corporal

social de destaque no grupo pareceu depender, entre outros motivos, do desempenho de seus membros no jogo e, no caso da atividade desenvolvida, resultante da rapidez na execução dos movimentos para garantir a vitória do seu time, não importando como e a despeito do controle da professora.

---

conforme foram se alterando as relações de produção.

#### 5.4. Avaliação do jogo 30/06/99

Ao anunciar que a avaliação do jogo seria feita naquela aula, os alunos reclamaram bastante. Em consequência, a professora despendeu um certo tempo para fazê-los se concentrarem na atividade à qual daria início: a avaliação do jogo. Isso só foi possível no momento em que os alunos copiaram do quadro os itens do jogo anotados pela professora e que serviriam, posteriormente, de roteiro para a avaliação que se seguiria.

A resistência dos alunos para esta atividade, de certa forma, esteve presente em toda aula, pois queriam fazer rápido a fim de terminarem depressa a atividade e, assim, saírem para a quadra. A professora teve de insistir constantemente para que eles se posicionassem frente ao jogo e, em vários momentos, precisou parar a aula e chamar a atenção dos alunos em função da dispersão; por vezes, ameaçou de que esta atividade continuaria na aula seguinte caso não concluíssem nessa aula todos os itens do jogo.

Em relação aos membros do grupo, Beatriz foi praticamente a única aluna do grupo a se posicionar, com exceção de Lucas, que fez algumas sugestões. Os demais somente os ouviram, mas não deram seu parecer.

##### 5.4.1. Episódio 4. *Está aberta a possibilidade de alterações: que tal jogar junto?*

1. Vãn.: - *Vamos fazer isso bem rápido.*

2. Prof.: - *Bem rapidinho, vamos lá. Pessoal, é continuação daquilo que nós já fizemos na semana passada, tá? (Anota no quadro: AVALIAÇÃO DO JOGO II. Enquanto anota, Marcelo vai até a professora e pergunta em voz baixa)*

3. Mar.: - *Professora, não vai ter prova?*

4. Prof.: - *Não. O que que é avaliar? (Não dá para ouvir a resposta de Marcelo). Pessoal, o Marcelo perguntou uma coisa aqui para mim, se isso aqui é prova. (Aponta para o que havia escrito no quadro). Avaliação não é só prova. O que é a gente avaliar um jogo? Que nem a gente fez no outro jogo. O que é?*

5. Mar.: - *A professora botou avaliação.*

6. Prof.: - *O que é, gente, a gente avaliar um jogo?*

7. Vãn.: - *Ver o que está bom, o que está ruim, o que precisa melhorar...*

8. Prof.: - *Isso.*

9. Al.: - *Falou bem, Zé.*

10. Prof.: - *Pessoal, qual é o jogo que a gente vai avaliar?*

11. Al.: - *Nenhum.*

12. Prof.: - *É o jogo do grupo da Beatriz...*

13. Al.: - *Do Lucas.*

- 14.Prof.: - *Quem mais?*
- 15.Al.: - *Da Maria, do Valdir, do André.*
- 16.Prof.: - *Isso, então vamos lá.* (Anota os itens no quadro enquanto os alunos copiam silenciosamente: nome do jogo, pontuação, duração do jogo, número de jogadores, formato do local do jogo, regras do jogo, material utilizado) *Copiem para a gente começar.* (A professora senta na mesa e aguarda eles copiarem. Nem todos copiam, mas aguardam em silêncio). Passam alguns minutos (...)
- 17.Prof.: - *O nome do jogo é Futevól, né Beatriz?*
- 18.Bea.: - *Futevôlei.*
- 19.Prof.: - *É Futevôlei, ou Futevol?*
- 20.Vár.: - *Futevôlei.*
- 21.Prof.: - *Alguém tem alguma sugestão sobre o nome? Acha que não serve o nome, que não está adequado?*
- 22.Vár.: - *Serve.*
- 23.Al.: - *Tá bom o nome, pode passar para o próximo.*
- 24.Prof.: - *Alguém tem alguma coisa para falar sobre o nome?*
- 25.Vár.: - *Não!*
- 26.Prof.: - *Alguém do grupo quer explicar por que deu esse nome?*
- 27.Bea.: - *Porque a gente chuta e dá coisa de vôlei, daí ...*
- 28.Prof.: - *Agora eu quero comentar sobre a coisa de vôlei, alguém fez os movimentos de vôlei quando estava jogando?*
- 29.Bea.: - *A maioria só picava. Eu né, eu não picava...* (Vários alunos falam ao mesmo tempo)
- 30.Prof.: - *Deixa a Beatriz falar.*
- 31.Bea.: - *Só que tinha gente que na hora que a gente explicou...*
- 32.Prof.: - *Flávia!*
- 33.Bea.: - *Na hora que a gente explicou, eles disseram que...*
- 34.Prof.: - *Só um pouquinho, o Horácio não está prestando atenção, está falando junto.* (Espera um pouco). *Fala:*
- 35.Hor.: - (...) (Faz movimentos de sim com a cabeça).
- 36.Prof.: - *É isso que ela está falando, Horácio, na hora que explica vocês não estão ouvindo.*
- 37.Bea.: - *Na hora que a gente explicou, a gente disse que era só saq..., só coisa de vôlei e entregar a bola na mão da outra pessoa e eles disseram que estava tudo certo para já ir para a rua e na hora começavam a picar, jogavam para o outro para pegar.* (Os colegas a ouvem em silêncio).
- 38.Prof.: - *Gente, por que vocês acham que ninguém conseguia fazer movimentos de vôlei?*
- 39.Al.: - *Professora, tinha um monte de gente que dava manchete para a gente sair correndo para pegar a bola.*
- 40.Al.: - *É.*
- 41.Al.: - *Tinha um monte de gente que ficava esperando, pegava e chutava a bola para a gente.* (Levanta-se e demonstra o movimento).
- 42.Al.: - *O Gilberto não corria e daí dava um sacão na Bola.*
- 43.Bea.: - *Naquela hora que a Vânia também chutou a bola, tudo bem que foi sem querer, mas ela chutou e aí eu me atrasei toda.*

44. Gil.: - (...)
45. Prof.: - *Pessoal, uma pergunta para vocês: por que que vocês acham que vocês não fizeram o movimento do vôlei certinho?*
46. Vár.: - *Eu fiz! Eu fiz. Eu fiz!*
47. Bea.: - *Porque eles estavam com pressa para ganhar.*
48. Prof.: - *Primeiro, estavam com pressa, segundo... não precisam copiar isso aqui, gente. Segundo, eu acho que eu sei porque vocês não fizeram. Agora eu quero que vocês me digam.*
49. Bea.: - *Queriam ganhar dos outros (...)*
50. Prof.: - *Pessoal, deixa a Bianca falar um pouquinho.* (Ela havia levantado a mão e esparava o momento de falar).
51. Bia.: - *Porque todo mundo não sabe dar manchete.*
52. Prof.: - *Exatamente, gente. A maioria da turma ainda não sabe nem dar manchete, nem dar o toque direitinho. Não é verdade, pessoal?*
53. Al.: - *Eu sei.*
54. Prof.: - *Eu não estou dizendo que... Marcelo, vai para o teu lugar.* (Ele havia levantado para conversar com um colega). *Eu não estou dizendo, gente que ...* (Vários falam ao mesmo tempo e a professora espera).
55. Prof.: - *Gente, se não terminarmos isso hoje, amanhã nós terminamos, na sala. Ei, pessoal!* (Espera por silêncio, mas têm criança que ainda fala). *Enquanto tiver gente falando, eu não falo mais.* (Dá um tempo e continua). *Não é verdade, gente, que vocês não sabem os movimentos do vôlei?*
56. Al.: - *Sim.*
57. Prof.: - *Lembram daquele jogo que a gente fez do vôlei?*
58. Al.: - *Eu sei mais ou menos.*
59. Prof.: - *Que vocês não sabiam e daí nós tivemos que mudar o jogo para pegar a bola e dar três passes. Lembram?*
60. Al.: - *Sim*
61. Prof.: - *Então é o seguinte, eu quero perguntar para vocês, continua o mesmo sistema do jogo?*
62. Vár.: - *Sim.*
63. Prof.: - *Mesmo vocês não sabendo?*
64. Vár.: - *Sim! Não!* (O assunto é polêmico e as opiniões se dividem).
65. Prof.: - *Quem diz que não, então, dá uma sugestão para mudar. Tem alguma sugestão?*
66. Al.: - *Vai, Ana Paula, dá. Vai, Juana, dá.*
67. Jua.: - *Eu nem abri a boca, estava quieta.*
68. Al.: - *Votação, professora.*
69. Prof.: - *Não vai ter votação, eu quero que quem me disse, ai... (A Ruthe se levanta para falar com a colega). Está difícil hoje, hein gente?*
70. Vár.: - (...) (Alguns alunos discutem entre si).
71. Prof.: - *Quando vocês deixarem de discutir e pararem, me avisem.* (Espera um pouco). *Alguém que acha que tem que mudar, tem alguma sugestão? Porque é assim, lembram bem, a gente ia chutando a bola e voltava dando toque de vôlei, né?* (Faz o desenho de uma seta representando o movimento de chutar e uma seta em sentido contrário, representando o movimento de vôlei).

- 72.Al.: - *Eu achava que deveria ir chutando e voltar dando...*
- 73.Prof.: - *A gente está com problema aqui. Alguém tem alguma sugestão? (Aponta para a seta do toque).*
- 74.Luc.: - *Ir dando toque de vôlei e voltar chutando.*
- 75.Al.: - *Bota Futitoque.*
- 76.Prof.: - *O problema vai continuar o mesmo Lucas. Não está na ordem das coisas, está ... (Alguns alunos levantam a mão para falar).*
- 77.Al.: - *Professora, ir e voltar chutando.*
- 78.Prof.: - *Aí não vai ser Futivôlei. Eu quero uma outra sugestão, que tenha o vôlei junto e que a gente consiga dar conta disso aqui, gente.*
- 79.Al.: - *Tá, professora, pontuação agora...*
- 80.Prof.: - *Não terminamos ainda, não terminamos isso aqui, gente. Alguém tem alguma sugestão?*
- 81.Al. - *Não.*
- 82.Bea.: - *Eles querem fazer sempre com muita pressa, depois tentam fazer e não conseguem... querem fazer com pressa para ganhar, daí (...)*
- 83.Prof.: - *A Beatriz deu uma sugestão, senão... aí que coisa séria, hoje a coisa está brabo, hein Lucas? Tá, né. A Beatriz deu uma sugestão, já que vocês não estão pensando, estão com dificuldade... Fala, Ruthe. (Esta levantou sua mão para falar).*
- 84.Rut.: - *A gente pode ir chutando e, quando chegar lá, dá saque direto.*
- 85.Prof.: - *Dá o saque direto?*
- 86.Vár.: - *Não! (Vários alunos a vaiam).*
- 87.Prof.: - *Ô gente, foi a única pessoa que deu uma sugestão diferente. Eu quero que alguém indique uma coisa melhor do que essa então. Fala, Márcio.*
- 88.Marc.: - *Ir com a bola jogando para cima com a mão...*
- 89.Thar.: - *Ô professora, ou então ir de dois em dois um passando a bola para o outro. (Faz movimentos de vôlei).*
- 90.Al.: - *É mesmo, professora!*
- 91.Prof.: - *Ó, tem uma boa idéia, aí vamos fazer assim, aí já dá conta do que a Beatriz está dizendo. Ao invés de ser uma competição de quem chegar primeiro ganha, a gente pode fazer assim, ó...*
- 92.Vár.: - *...de quem chegar por último! Quem estiver mais organizado...*
- 93.Prof.: - *Não, a gente faz assim, os dois times vão jogar juntos. (Inicia a desenhar o esquema do jogo no quadro).*
- 94.Vár.: - *Ó que baita! Que legal!*
- 95.Prof.: - *Esse vai sair com a bola de futebol, vai chutar para ele, que vai chutar para ele, que vai chutar para ele até chegar aqui, faz a volta. Quando fizer a volta, vem os dois (...). Aí assim, ó, soluciona assim, não precisa ter pressa...*
- 96.Al.: - *Ninguém vai ganhar aí.*
- 97.Prof.: - *Não precisa ter pressa que não é uma competição. Aí vocês vão aprender mais porque vão fazer com mais calma*

De forma geral, o episódio demonstra o movimento deliberado da professora em organizar/incorporar as vozes dos alunos e, de como, nesse movimento, os alunos

acabam incorporando as vozes e os sentidos em circulação. Podemos tentar elucidar esse movimento ao utilizarmos os escritos de Smolka (1997) quando trata sobre a internalização do discurso do outro sustentado-se nos últimos escritos de Bakhtin. A autora analisa o processo de apreensão das “palavras alheias” em que o discurso do outro é transformado, pelo indivíduo, em “palavras próprias”, passando por um processo de “esquecimento progressivo dos autores”. Nesse sentido, “(...) ao serem incorporadas, as palavras dos outros, as vozes dos outros vão se apagando, tornando-se anônimas(...)” (*ibid.*:42).

Esse movimento de exposição de “palavras próprias” e de apropriação das “palavras alheias”, é o que marca a veiculação de sentidos estáveis e a circulação de sentidos emergentes no episódio “(...) num jogo permanente entre forças de estabilização e de controle com forças de dispersão e ruptura, evidenciando o caráter sócio-histórico da dominância de alguns sentidos sobre outros.” (Fontana, 1997:126). Essa dominação de sentido ora foi marcada pela voz da professora, ora foi marcada pela voz dos alunos que se faziam presentes no jogo interlocutivo.

Nesse sentido, o que nos chama a atenção no início do episódio, em termos de significação, é o consenso que perpassa entre alunos e professora quanto ao cumprimento da atividade, a qual seria feita de forma rápida (turno 1:-*Vamos fazer isso bem rápido.*; e turno 2:-*Bem rapidinho, vamos lá.*). Essa necessidade de fazer rápido para sair, já se evidenciou no episódio analisado anteriormente, mas no desenvolver deste em análise, a necessidade de fazer as tarefas com pressa e de forma rápida foi duramente criticada, sobretudo com as argumentações de Beatriz (que serão analisadas mais adiante) sobre o fato de que, ao fazerem os encaminhamentos em sala com pressa, resulta em que sua execução, fora da sala, fique comprometida. Mas, apesar disso, parece difícil para os mesmos romperem com esta atitude, visto que, mesmo discutindo sobre, continua uma certa resistência, de ficarem na sala de aula.

Outra questão em evidência, ainda no início da atividade, decorre do significado do ato de avaliar atribuído por Marcelo, de que seria sinônimo de prova (turno 3:-*Professora, não vai ter prova?* e quando se justifica, turno 5:-*A professora botou avaliação.*). Após questionamento da professora remetendo a uma situação já

vivenciada anteriormente (turno 4: *...Avaliação não é só prova. O que é avaliar um jogo? Que nem a gente fez no outro jogo. O que é?*), é uma aluna, Vânia, quem expõe um novo sentido para a avaliação (turno 7: *-Ver o que está bom o que está ruim, o que precisa melhorar*), o qual vai de encontro ao que a professora pretendia veicular.

Esse sentido demonstrado pela fala da aluna provavelmente decorreu de uma experiência significativa vivenciada com a avaliação do jogo do grupo anterior - o Futilinha - que é repetida no decorrer desta avaliação: o jogo é avaliado quanto à sua viabilidade seguindo os itens elencados para a sua elaboração e na proposição de sugestões de alterações. Dessa forma, ao romper com a avaliação em forma de prova, a professora propicia uma nova significação em torno da mesma.

Passado este momento, o episódio, nos turnos 12 a 15 apresenta os lugares sociais atribuídos pela professora e pela turma aos alunos do grupo. A professora inicia chamando Beatriz como a representante do grupo (turno 12: *-É o jogo do grupo da Beatriz*) quando, na verdade, quem escolheu os membros do grupo foi Maria e, dessa forma, o jogo então poderia ser designado como do grupo de Maria e não Beatriz. Já a turma cita o nome de Lucas (turno 13) como fazendo parte do grupo, o que talvez ocorra devido à sua popularidade frente à turma. Somente quando a professora solicita o nome dos demais integrantes (turno 14) é que estes são citados, menos o nome de Eliane que, por isso, parece ser a mais inexpressiva do grupo frente à turma. A professora, nesse caso, parece também não ter lembrado que esta aluna integrava o grupo.

Após isto, a professora dá voz à Beatriz para confirmar o nome do jogo (turno 17: *-O nome do jogo é Futevôl, né Beatriz?*) e, ao perguntar se alguém do grupo queria explicar o porquê do nome do grupo, é Beatriz quem responde (turno 27: *-Porque a gente chuta e dá coisa de vôlei, daí...*). A professora não a deixa concluir seu raciocínio e questiona se alguém fez os movimentos de vôlei quando estava jogando (turno 28). Beatriz não espera a resposta da turma e logo se defende argumentando que ela não picava a bola (turno 29). Tenta continuar sua fala (turno 31), mas é interrompida pela professora que, dada a agitação que inicia, chama a atenção da turma várias vezes solicitando que escutem Beatriz (turnos 30, 33 e 36).

Aqui se observa claramente o movimento das interlocuções entre professora e alunos, como este é marcado por preferências, tensões e conflitos. Como autoridade do espaço pedagógico, cabe à professora organizá-lo, garantindo voz e vez a todos (Zanella e Nuernberg, 1997). O que o episódio indica, de certa forma, é que a voz do “grupo autor do jogo” é transformada, pela professora, na voz de Beatriz: a ela são dirigidas as perguntas e é ela quem assume esse lugar que lhe é atribuído pela professora. Esse movimento pode ser elucidado nos episódios 27, 31, 33 e 37, onde Beatriz fala mais pelo grupo, ao transportar sua fala para o plural “...a gente explicou...”, do que se referindo a si mesma, como no turno 29.

A partir desse momento, inicia-se o movimento de avaliação referente ao fato de os alunos não terem executado os movimentos como indicavam as regras do jogo. A professora repete várias vezes a mesma pergunta, porém, reformulando-a sutilmente no seu decorrer: (turno 28:-...*alguém fez os movimentos de vôlei quando estava jogando?*; turno 38:-*Gente, por que vocês acham que ninguém conseguiu executar os movimentos de vôlei?*; e turno 45:-*Pessoal, uma pergunta para vocês: por que vocês acham que vocês não fizeram o movimento de vôlei certinho?*).

Na verdade, parece que a professora está mais buscando confirmação para sua afirmação de que eles não haviam executado os movimentos corretamente, do que esperando a resposta sobre seus devidos motivos.

Smolka (1991) ilustra esse processo chamando de “pergunta típica do discurso pedagógico” quando a professora pergunta sabendo de antemão a resposta, num movimento onde “(...) ela é anunciada várias vezes e vai adquirindo, no desenrolar da situação, nuances interessantes com relação aos seus possíveis sentidos”. (*ibid.*:62)

Desse modo, várias são as respostas que indicam os “possíveis sentidos” dos alunos, que parecem indicar sempre o movimento do que o outro não fez no jogo (turno 39:-... *tinha um monte de gente que dava manchete para a gente sair correndo para pegar a bola*; turno 41:-*Tinha um monte de gente que ficava esperando, pegava e chutava a bola para a gente*; turno 42:-*O Gilberto corria e dava um sacão na bola*; turno 43:-*Naquela hora que a Vânia chutou a bola, tudo bem que foi sem querer, mas eu me atrasei toda*; e turno 47:-*Porque eles estavam com pressa para ganhar.*)

Esse movimento dos alunos em falar dos outros e não de si mesmos, parece refletir um certo receio de expor-se frente aos demais, principalmente quando a questão determinadora é a possibilidade de uma resposta inadequada. Ou, em contrapartida, pode indicar uma certa dificuldade em observar seu próprio movimento do jogo, sendo mais fácil, neste caso, expor o movimento do outro, e não o seu, sobretudo quando a questão é indicar o que faltou, o que não deu conta de fazer.

Smolka (*ibid.*) ainda discute a questão de que as perguntas da professora trazem implícitas as imagens que esta faz das crianças e do conhecimento que elas têm - “o que vão pensar e falar” -, mas parece que neste caso, nenhuma das respostas dos alunos é a esperada, o que é indicado pela própria fala da professora. Esta até chama a atenção para a questão da pressa levantada por Beatriz, mas a continuidade da fala nos mostra que não se trata da resposta que está esperando (turno 48:-*Primeiro, estavam com pressa, segundo, (...). Segundo, eu acho que eu sei porque vocês não fizeram. Agora, eu quero que vocês me digam*).

Beatriz novamente argumenta dizendo que o motivo era porque os alunos “*Queriam ganhar dos outros*” (turno 49), mas a professora não lhe dá atenção e, como Bianca levantou a mão para falar, esta lhe dá a palavra: (turno 51:-*Porque todo mundo não sabe dar manchete*). Eis a resposta que a professora estava esperando: turno 52:-*Exatamente, gente. A maioria da turma ainda não sabe nem dar manchete, nem dar o toque direitinho. Não é verdade, pessoal?*). Contrapondo-se a essa afirmação, uma aluna representa a voz da turma, assume sua palavra (turno 53:-*Eu sei*) e, a partir de então, a turma passa a se agitar.

As crianças demonstram compreender os múltiplos sentidos da pergunta e, no movimento discursivo de alternância e confluência de vozes/movimentos, fazem emergir sentidos de oposição/negação frente a estes possíveis sentidos atribuídos pela professora, respondendo em forma de agitação. O interessante é que o mesmo aconteceu após o turno 28, onde a professora questionou se eles fizeram os movimentos de vôlei durante o jogo e Beatriz se defende afirmando que ela havia feito (turno 29). A turma, da mesma forma, mostrou-se agitada interrompendo a continuação da sua fala.

Podemos perceber também, no decorrer do episódio, um movimento explícito de

resistência dos alunos frente à avaliação encaminhada pela professora, ou quem sabe, frente ao fato de terem de ficar na sala para fazê-la:

› (turno 10:-*Pessoal, qual é o jogo que a gente vai avaliar?* turno 11:-*Nenhum*)

› (turno 21:-*Alguém tem alguma sugestão sobre o nome? Acha que não serve o nome, que não está adequado?* turno 11:-*Serve;* turno 12:-*Tá bom, pode passar para o próximo.*)

› (turno 24:-*Alguém tem alguma coisa para falar sobre o nome?;* turno 25:-*Não!*)

› (turno 61:-*Então é o seguinte, eu quero perguntar para vocês, continua o mesmo sistema do jogo?;* turno 62:-*Sim.*)

› (turno 79:-*Tá, professora, pontuação agora...;* turno 80:-*Não terminamos ainda, não terminamos isso aqui, gente. Alguém tem alguma sugestão?* turno 81:-*Não.*)

Como a fala da professora é interrompida pela agitação dos alunos, esta chama a atenção dos mesmos e ameaça ficar na sala na próxima aula caso não terminem a avaliação nesse dia. Observa-se que o que foi uma ameaça velada no turno 29, do episódio analisado anteriormente, referente à execução do jogo, onde foi discutida a questão da contradição entre a opção metodológica da professora em ocupar o espaço da sala de aula para a produção/ veiculação de conhecimentos da disciplina EF, e o sentido que perpassa de que seria um espaço de castigo, torna-se agora, explícita (turno 55:-*Gente, se não terminarmos isso hoje, amanhã nós terminamos, na sala. Hein, pessoal! Enquanto tiver gente falando, eu não falo mais*). Na continuação de sua fala, a professora novamente pede a confirmação dos alunos de que não sabem executar os movimentos de vôlei “-*Não é verdade, gente, que vocês não sabem os movimentos do vôlei?*” Sob a ameaça, a resposta, por parte dos alunos agora é afirmativa (turno 56:-*Sim*).

É interessante observar o movimento da turma que, dada a ameaça, responde o que a professora quer ouvir. Portanto, marcas homogeneizadoras na relação de ensino se fazem presentes nesse momento, onde a professora parece esperar características uniformes nas respostas dos alunos que, como vimos, são eminentemente marcadas pela heterogeneidade de sentidos. Assim, parece que a professora tenta fazer valer a sua

interpretação de que os alunos não haviam executado os movimentos de vôlei porque não sabiam, e não por motivos outros como a pressa em ganhar, como foi a argumentação de Beatriz.

O encaminhamento segue, então, para a reformulação do jogo onde a professora faz referência a um jogo de vôlei ocorrido anteriormente em que eles haviam mudado as regras em função da dificuldade de execução por parte dos alunos. Intencionando fazer o mesmo nesse momento, a professora, para fazer referência a este jogo, pergunta se os alunos lembram dele e do que aconteceu (turno 57: *-Lembram daquele jogo que a gente fez de vôlei?*; e turno 59: *-Que vocês não sabiam e daí nós tivemos que mudar o jogo para pegar a bola e dar três passes. Lembram?*). Como a resposta é positiva, pergunta se para o jogo que estavam avaliando no momento deveria continuar o mesmo sistema de jogo (turno 61: *-Então é o seguinte, eu quero perguntar para vocês, continua o mesmo sistema de jogo?*). Novamente a resposta é positiva.

Como a significação que predominou é a de que não executaram os movimentos de vôlei porque não sabiam, a professora pergunta então se, dessa forma, continuaria o sistema de jogo como estava mesmo eles não sabendo o movimento (turno 63: *-Mesmo vocês não sabendo?*). Possivelmente a professora utiliza essa argumentação para que eles pensassem em outras possibilidades de movimento para o jogo, como aconteceu no jogo anterior onde eles, pelo visto, em detrimento da dificuldade na execução dos movimentos de vôlei, passaram para o movimento de agarrar a bola para depois passá-la.

Visto que agora as opiniões divergem: uns dizem que sim e outros não (turno 64), a professora aproveita “a deixa” dos alunos que disseram não e os “aperta” solicitando sua sugestão (turno 65: *-Quem diz que não, então, dá uma sugestão para mudar. Tem alguma sugestão?*). Os próprios alunos pressionam os que disseram não a se posicionarem. Juana, que provavelmente disse não, logo se defende dizendo que estava quieta (turno 67). Outro aluno sugere que seja feita uma votação para decidir se era para mudar o sistema do jogo ou não (turno 68), mas a professora não abre mão, insiste na sua decisão: (turno 69: *-Não vai ter votação, eu quero que quem me disse, ai...).*

A professora então muda de estratégia, relembra o jogo desenhando-o no quadro e

apontando onde estava o problema que eles deveriam solucionar (turno 71-...*Porque é assim, lembram bem, a gente ia chutando a bola e voltava dando toque de vôlei, né?*; e turno 73:-*A gente está com problema aqui, alguém tem alguma sugestão?*). Começa então um novo movimento de sugestões de novas possibilidades para o jogo. Estas são levantadas pelos alunos (turno 74:-*Ir dando toque de vôlei e voltar chutando*; turno 75:-*Bota Futitoque*; e turno 77:-*Professora, ir e voltar chutando*) e passam pelo aval da professora (turno 76:-*O problema vai continuar o mesmo, Lucas. Não está na ordem das coisas, está..*; e turno 78:-*Aí não vai ser Futivôlei. Eu quero uma outra sugestão, que tenha o vôlei junto e que a gente consiga dar conta disso aqui, gente*).

Um aluno diz para passar para o próximo item (turno 79:-*Tá professora, pontuação agora...*) e a professora afirma que não terminaram o que haviam iniciado e insiste se alguém tem alguma sugestão. Como a resposta é negativa, Beatriz analisa que eles estão com pressa em sair e relaciona essa pressa em sala, que os impede de ouvir e argumentar, com o fato de depois eles não conseguirem fazer direito o combinado: (turno 82:-*Eles querem sempre fazer com muita pressa, depois tentam fazer e não conseguem... querem fazer com pressa para ganhar, daí...*).

Bakhtin (1999:113) ao afirmar que “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente, e por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação.”, nos ajuda a refletir sobre a fala de Beatriz que, insistindo no seu ponto de vista, faz uma análise sobre a situação imediata, ao fazer críticas à pressa em sair logo da sala e suas conseqüências para o andamento do jogo. Também, abre possibilidades de uma análise contextual mais ampla, quando faz crítica à pressa em executar os movimentos para ganhar. Dessa forma, Beatriz traz elementos mediadores para discutirem sobre a competição no jogo, motivo que a professora não havia considerado até então.

A fala de Beatriz evidencia também o lugar social que assume – fala dos alunos “*eles fazem com pressa*” - como se não fosse um deles; avalia o que aconteceu considerando o conjunto de fatos, o que implica um certo distanciamento da situação vivenciada. Dessa forma, ao falar de uma voz outra que não a sua: é a voz de quem organiza, da professora, ou de quem propôs o jogo e está atenta à sua execução.

A professora parece ter dado ouvidos, agora, ao que Beatriz havia, há tempo, argumentado e transportou sua fala como se fosse uma sugestão (turno 83:-*A Beatriz deu uma sugestão, senão...*). Mas ao ver que outra aluna levanta a mão para falar, lhe dá a palavra. Esta sugere (turno 84:-*A gente pode ir chutando e, quando chegar lá, dá saque direto*), mas sua sugestão não é bem aceita e é, então, vaiada pelos alunos. A professora solicita então, sugestões melhores. Outras começam a aparecer (turnos 88:-*Ir com a bola jogando para cima com a mão...*; e 89:-*Ô professora, ou então ir de dois em dois um passando a bola para o outro.*).

A última sugestão chama a atenção da professora que estabelece uma relação interessante com o que Beatriz havia apontado (turno 91:-*Ô, tem uma boa idéia, aí vamos fazer assim, aí já da conta do que a Beatriz está dizendo. Ao invés de ser uma competição de quem chegar primeiro ganha, a gente pode fazer assim, ó...*).

Nesse sentido, evidencia-se como a insistência de Beatriz (turnos 47, 49 e 82) acabou contribuindo para um novo encaminhamento ao jogo e na reformulação de sentidos em circulação frente a este. Fontana (1996:106) ilustra bem esse movimento na medida em que escreve que “Os sentidos recortados/destacados pelas crianças na sua prática discursiva, vão se multiplicando e transformando pela mediação do outro.” Essa circulação de sentidos influenciou, na própria intervenção da professora no jogo interlocutivo, na medida em que “Os dizeres das crianças não só ecoam em seus enunciados, como, muitas vezes, os direcionam obrigando-a a uma reformulação e/ou redirecionamento de suas colocações em face de suas intervenções”.

Os alunos parecem ter achado a idéia interessante (turno 90:-*É mesmo, professora!*), mas demonstram não ter entendido a lógica que a professora queria chegar, pois propõem mudanças no critério que definiria a vitória e não no fato de não ter vitória no jogo (turno 92: *...de quem chegar por último! Quem estiver mais organizado!*). Talvez tenha acontecido em decorrência da própria forma de se expressar da professora que dizia: “*Ao invés de ser uma competição de quem chegar primeiro, a gente pode fazer assim...*”.

Da mesma forma, as sugestões dos alunos podem ter sido influenciadas não somente pela fala da professora, mas também podem expressar matizes de significações

produzidas culturalmente em relação ao jogo - onde há a necessidade de haver vencedores e perdedores -, e para isto, necessário se faz, existir um critério que os defina: parece que os alunos não conseguiram vislumbrar um jogo sem vitória.

A professora reformula então sua fala (turno 93: *-Não, a gente faz assim, os dois times vão jogar juntos*) e os alunos acabam gostando da idéia: (turno 94: *-Que baita! Que legal*). Na continuidade, aprofunda a explicação de como este seria (turno 95: *-Esse vai sair com a bola de futebol, vai chutar para ele, que vai chutar para ele, que vai chutar para ele até chegar aqui, faz a volta e volta. Quando fizer a volta, vem os dois (...). Ai assim, ó, soluciona assim, não precisa ter pressa*).

Os alunos demonstram ter entendido a proposta (turno 96: *-Ninguém vai ganhar aí*.) e a professora conclui: (turno 97: *-Não precisa ter pressa que não é uma competição. Ai vocês vão aprender mais porque vão fazer com mais calma*.)

Na fala da professora, no entanto, não ficou claro o que eles podem vir a aprender com essas mudanças. Por outro lado, esta não aproveitou as colocações de Beatriz quanto a questão da pressa para ganhar enquanto força motivadora para o jogo e, dessa forma, deixou passar uma boa oportunidade de discutir com os alunos sobre o porquê dessa motivação que os levou a não executar corretamente os movimentos.

Mesmo assim, ao valorizar a proposta do aluno de os dois times executarem juntos os movimentos, abriu a possibilidade de, posteriormente, quando os alunos o jogassem novamente, experienciarem uma outra vivência de jogo. Essa posterior vivência possivelmente poderá resultar em uma nova significação em relação a este - de que é possível jogar com o outro, e não somente contra o outro -, revertendo, de certa forma, essa lógica e motivação implícita que perpassou o jogar.

Fontana (1997), pautada em Bakhtin, discute a “relação de ensino” como ação intencional de “formação ideológica” que, como uma prática social contraditória, possibilita a mediação de interesses antagônicos, pois pode propiciar a possibilidade do acesso aos conhecimentos historicamente acumulados e a sua articulação aos interesses de classe dos interlocutores. Isso nos leva a observar a participação ativa das crianças e da professora na produção de significações - via falas, silêncios, insistências, resistências veladas ou explicitadas -, que, ao analisarem uma vivência anterior, no

movimento de seus próprios argumentos construíram a possibilidade de alterações no curso futuro da realização dessa atividade e, da mesma forma, de sentidos atribuídos a mesma.

Portanto, o que se destaca é a intenção deliberada da professora em propiciar um ambiente de reflexão democrática, onde mesmo a presença de um jogo de forças que se fazem presentes na ocupação de lugares sociais, institui “(...) um espaço de reprodução/estabilização dos sentidos historicamente dominantes e, ao mesmo tempo, um espaço de dispersão dessa dominância, que emerge como heterogeneidade, variabilidade” (*ibid.*:128).

## 6. Considerações Finais

A pesquisa aqui apresentada se caracterizou como um importante momento para minha formação como pesquisadora e professora de EF, pois, além das discussões referentes ao problema delimitado - os desdobramentos da forma de organização de uma atividade em pequenos grupos nas aulas de EF no que se refere às relações interpessoais e à execução da atividade proposta -, outras tantas, tendo sido suscitadas em situações novas e inesperadas, mostraram-se relevantes e complementares para esta pesquisa. Dessa forma, ao surgirem, as novas indagações, me propiciaram inúmeras incursões teóricas ao tentar compreendê-las e elucidá-las.

Portanto, como já foi abordado na questão metodológica, este trabalho, mais do que apontar resultados ou conclusões, buscou apreender processos ao elucidar e analisar exaustivamente os episódios para captar o movimento do grupo na atividade e as intervenções da professora frente ao grupo. Assim, neste último capítulo, faz-se necessário realizar algumas considerações finais quanto ao problema/objetivo proposto, indicando reflexões e partilhando algumas dúvidas que ficarão em aberto para possíveis novos estudos.

Primeiramente, em relação à atuação docente, o que se evidenciou na proposta de trabalho da professora foi a intenção deliberada de garantir que suas aulas de EF consistissem não somente como um espaço de divertimento mas, fundamentalmente, de produção de conhecimento. A forma como a professora organizou a atividade analisada explicita essa intenção, na medida em que incentivou as crianças a desenvolverem funções psicológicas superiores, em maior ou menor grau, em todos os momentos da atividade: na elaboração do jogo, na apresentação deste aos colegas, no desenvolvimento de habilidades durante sua execução, em momentos de reflexão e na avaliação, onde sugestões para alterações foram propostas. Dessa forma, esse movimento gerou "(...) possibilidades sócio-cognitivas novas para as crianças e desencadeou processos de desenvolvimento cognitivo" (Fontana, 1997:128).

Porém, apesar da preocupação com a estratégia de utilizar o espaço da sala de aula nos momentos voltados para produzir conhecimento e para refletir sobre o ocorrido em aula, parece ter mantido a dicotomia que normalmente caracteriza o espaço

da EF escolar e sua relação com as demais disciplinas, ou seja, “sala de aula como espaço de saber/sistematização de conhecimentos” e “espaço fora da sala de aula como de prazer/execução”. A atitude de resistência dos alunos em ficar na sala durante as aulas de EF, o que aparece de forma clara em vários momentos expressos pela pressa em sair, e a utilização, pela professora, do espaço da sala como “castigo” caso o encaminhamento dado não saísse a contento, como apareceu na maioria dos episódios, marcaram esse movimento.

A estratégia de utilizar o espaço da sala de aula como propício para o saber/refletir também pode indicar limitações que podem ter sido determinantes para que a professora não os encaminhasse para fora da sala de aula: dificuldade de trabalhar com um número elevado de alunos num espaço amplo; dividir espaços próximos com a turma de outro professor; crianças circulando por perto, o que muitas vezes atrapalhava a aula; dependência de condições climáticas favoráveis para o desenvolvimento de atividades ao ar livre, pois, sobretudo nos dias de “vento sul”, a voz da professora era, literalmente “levada pelo vento”, o que dificultava a concentração dos alunos na realização da atividade. Da mesma forma, cabe a pergunta: essa dificuldade dos alunos de produzir conhecimento/se concentrarem fora do espaço da sala de aula, além das razões apontadas, não pode refletir a falta de hábito dos demais professores em ocuparem outros espaços que não somente o institucionalizado?

Em relação à forma como a professora encaminhou os pequenos grupos, também podem ser feitas algumas considerações. Para isto, pautaremos-nos em Patto (1995) ao discutir questões formais e estratégicas sobre a formação dos grupos na atividade encaminhada com seus possíveis desdobramentos.

Como a turma era composta por 36 alunos, a professora organizou seis grupos contendo seis alunos cada. Segundo (Patto, 1995), para manter a coesão de um grupo, este não pode estar constituído por mais de cinco alunos, pois grupos com um número superior a este tendem a subdividir-se, o que parece ter acontecido no grupo analisado. Em contrapartida, dividir a turma num número maior de grupos com menos alunos diminui a possibilidade de acompanhamento, por parte do professor, da continuidade do trabalho de cada grupo e, conseqüentemente, dificulta a relação entre os grupos.

Assim, a opção pelo número de seis alunos por grupo organizado pela professora parece ter sido a mais coerente e possível naquela situação, dado o número elevado de alunos na turma.

A formação de grupos mistos (alunos de sexo diferente) foi garantida pelo processo de escolha de um menino e uma menina de cada vez, iniciado por um aluno que seria o representante do grupo. Essa composição mista é considerada adequada na medida em que “Os grupos formados por alunos do mesmo sexo reproduzem as características do desenvolvimento desse sexo nessa faixa etária, sem o contraponto do outro sexo, favorável a um crescimento equilibrado.” (Patto, 1995:29). A estratégia utilizada também garantiu, ao menos em tese, a formação de grupos compostos por alunos com diferentes níveis de conhecimento/desenvolvimento, o que também é considerado positivo, na medida em que propicia interações qualitativamente diferenciadas e troca de experiências, gerando assim, possibilidades de novas aprendizagens.

Porém, por outro lado, a autora adverte que a existência de alunos que evidenciam grande diferença no que se refere às suas possibilidades pode gerar bloqueios psicológicos na ação dos alunos que se sentirem em inferioridade. Por isto, alerta sobre a importância de o professor estar atento ao comportamento dos implicados e procurar garantir que os mais confiantes não abafem a expressão dos demais. O que parece ter acontecido no grupo, sobretudo pela atitude de Beatriz em relação a Valdir: a voz desse aluno era insistentemente negada ou confrontada.

O processo de formação do grupo por escolha apresenta outro aspecto que pode interferir significativamente nas relações interpessoais: propiciar uma marginalização ainda maior dos excluídos da sala, no sentido de que as escolhas normalmente são feitas inicialmente por identificação e pelo desempenho dos alunos. Assim, os alunos que não se enquadram nestes critérios são escolhidos por último, o que normalmente gera um certo constrangimento por terem sido escolhidos por condescendência dos demais. Esse movimento geralmente marca a participação desses alunos já início do trabalho de grupo, vindo a direcionar, da mesma forma, o direito de voz de seus integrantes. Não sabemos se este foi um dos motivos da discriminação de Valdir no grupo, pois não

acompanhamos o processo e, da mesma forma, a ordem de escolha dos seus membros.

Durante a elaboração do jogo, as discussões/decisões acabaram se centrando em Beatriz e Maria; Lucas se posicionou algumas vezes e Valdir fez várias tentativas, mas foi visivelmente excluído pelos demais, até mesmo por André e Eliane, que se posicionaram pouco. O que se evidenciou naquele momento foi uma relação bilateral no grupo, representada por Beatriz e Maria, e um processo de discriminação de um membro. Essa discriminação se explicitou nas falas e no momento em que Eliane, sentada ao lado de Valdir e distante de Beatriz e Maria, onde estava o foco da discussão, muda sua posição, sentando-se ao lado das mesmas, distanciando-o ainda mais da dinâmica do grupo. Por outro lado, esse movimento de Eliane pode indicar a busca de proximidade das colegas do mesmo sexo. Portanto, apesar dos cuidados da professora em montar grupos mistos, configuraram-se subgrupos - masculino e feminino - , sendo que um elemento ficou à parte.

Patto (1995) salienta que na observação do funcionamento de um grupo, de início podem ser detectadas situações que impedem "(...) uma dinâmica adequada ou que não são favoráveis à otimização das condições de aprendizagem de todos, e que podem ser alteradas com a troca de posição dos elementos do grupo." (*ibid.*:33). Cita como exemplo as relações bilaterais como prejudiciais à dinâmica do grupo, que podem ser acentuadas pela proximidade e/ou isolamento de um aluno mais tímido ou passivo do grupo, no caso analisado, do aluno excluído. Esse movimento continuou nas demais etapas do trabalho.

Na apresentação, foi solicitada a presença de todo o grupo na frente da sala para explicar o jogo, mas novamente as vozes de Beatriz e Maria é que foram ouvidas, sendo que os demais não foram instigados a participar. No decorrer da exposição, a professora acabou explicando detalhes do jogo e dando novos encaminhamentos ao mesmo, como, por exemplo, organizando-o em forma de campeonato, idéia que o grupo não havia cogitado.

Por sua vez, durante a execução, a voz central foi a da professora, pois ela organizou os times, o material, os alunos que aguardavam a vez de jogar e apitou o jogo sozinha. Fica a pergunta: onde está o grupo como autor nesse processo? Pelos

encaminhamentos dados, os alunos que elaboraram a atividade perderam, nesse movimento, a responsabilidade deste acontecer e, conseqüentemente, sua autoria.

Como a elaboração e a apresentação ficaram centradas em Beatriz e Maria, sobretudo na primeira, alguns encaminhamentos poderiam ter sido dados pela professora, a nosso ver, no sentido de atender uma das intenções do seu próprio trabalho - a de que todos os alunos deveriam se responsabilizar pelas questões do grupo. Uma possibilidade seria a distribuição de diferentes tarefas para os membros do grupo durante a execução do jogo, pois assim todos poderiam ter se sentido como participantes e responsáveis pelo processo. Desse modo, os alunos do grupo, tendo a possibilidade de atuarem como árbitros, colaboradores na organização do espaço, alunos e material do jogo, poderiam se responsabilizar e comprometer com o desenvolvimento do jogo por eles elaborado. Ao viverem essa experiência, provavelmente colaborariam de forma mais responsável com o andamento do jogo do próximo grupo, pois poderiam vir a se colocar no lugar deste ao lembrar o quanto é importante a participação dos demais alunos no andamento da atividade e o quanto é difícil estar na posição de organizador.

Com essa dinâmica, na qual os alunos auxiliariam a professora, todos os times poderiam jogar ao mesmo tempo, o que poderia melhorar a organização da atividade como um todo, evitando-se alunos dispersos e executando movimentos de forma rápida e sem atenção para ganhar o jogo e jogar novamente.

Até então, percebe-se o destaque dado pela professora à Beatriz, sobretudo ao atribuir-lhe, em vários momentos, o direito à voz. A pergunta é: Beatriz usa a voz de professora porque esta a coloca num lugar diferenciado ou, ao assumir a voz e o lugar de quem coordena o grupo e as reflexões, é reconhecida pela professora? Ou o fato de ser nativa da comunidade, e ainda, filha da professora regente tem alguma interferência nesse processo?

Finalmente, na avaliação da atividade, torna-se clara a coerência que a professora teve ao encaminhar a análise do jogo seguindo os mesmos itens que foram elencados para a sua elaboração e o seu cuidado em propiciar para que sugestões de alterações

fossem levantadas possibilidade de sua “ressignificação”<sup>37</sup>. No caso da atividade descrita, um dos aspectos dessa ressignificação dos conteúdos pode ser exemplificado no momento em que, aproveitando a sugestão de um aluno, a professora encaminhou a alteração do jogo para um “time jogar *com* o outro e não *contra* o outro time” como havia sido organizado, tentando superar assim a motivação/significação que perpassou o ato de jogar: a pressa e o individualismo para vencer a competição.

Porém, nesse momento de avaliação da atividade, a professora se volta somente para a avaliação do seu produto - o jogo -, deixando de lado, o processo do grupo na produção deste. Esse movimento pode ser expresso na forma como organizou a atividade: na qual não previu uma auto-avaliação do grupo que, além de permitir verificar o que foi apropriado pelos alunos, poderia ser útil para explicitar o movimento de seus integrantes. Assim, tanto os “problemas” que tiveram com Valdir ficaram sem ser reconhecidos e refletidos, como a própria centralidade de Beatriz e Maria e a inexpressividade dos demais no processo vivenciado pelo grupo durante toda a atividade que envolvia o jogo deixaram de ser questionadas. Da mesma forma, não foi prevista uma avaliação externa (da turma) sobre o jogo que o grupo produziu, bem como sua apresentação e organização (que podem ser exemplos de critérios para a avaliação do grupo, assim como outros que eles poderiam definir previamente).

A esse respeito, Patto (1995) salienta a importância de se realizar, de tempos em tempos, uma auto e hetero-avaliação dos grupos de trabalho, na medida em que tal postura possibilitaria aos alunos avanços na sua formação, pois

(...) aprender e habituar-se a refletir sobre seu comportamento, face aos outros, é dar passos relevantes na educação para a vida. No mesmo sentido, não menos importante será o desenvolvimento da atitude de abertura a opiniões e críticas dos outros, aceitando-as e refutando-as com argumentos (...) (*ibid.*:75).

Segundo avaliação da professora em entrevista após a atividade (09/08/1999), os objetivos que almejava relacionado ao levantamento do que os alunos haviam captado em relação ao vôlei e ao futebol e a possibilidade de estarem criando e não apenas

---

<sup>37</sup> Este termo foi utilizado no documento “Traduzindo em ações: das diretrizes à uma proposta curricular” (1996:30) como um dos procedimentos sugeridos para o “fazer pedagógico”. Não está conceituado, mas indica que a ressignificação dos conteúdos se realiza “(...) a partir de novas compreensões construídas dialogicamente (...)”.

reproduzindo os jogos que já estão estabelecidos foram alcançados. Porém, o objetivo de trabalhar a questão do grupo para se responsabilizar pelas questões coletivas não foi, segundo a docente, atingido. A seu ver, a atividade em grupos não fez com que alterassem muito as relações: “As pessoas que eram amigas, continuaram amigas, os grupinhos continuaram grupinhos”, e justifica: “Até por parecer tão natural para mim essa questão das diferenças individuais e por eles estarem necessitando tanto de atenção na questão da tarefa, dos esclarecimentos, eu me detive muito mais na questão de estar puxando a criatividade e deixei um pouco de lado essa questão das intervenções.”

O reconhecimento da docente das dificuldades na concretização de seus objetivos é importante. Porém, na sua fala se evidencia uma certa dicotomia entre suas intervenções na tarefa e nas relações que ali se estabeleceram. Há um reconhecimento das diferenças individuais na produção coletiva, no entanto, parece não reconhecer que essas diferenças influenciam na dinâmica da produção de conhecimento que procura viabilizar no grupo, no caso analisado e citado pela professora, a elaboração de um jogo. Também o fato de perceber as diferenças individuais no grupo como “naturais”, parece naturalizar diferenças que são sociais, pois, se são naturalizadas, por que precisam ser discutidas e levadas em consideração?

Para a professora também ficou claro que os jogos inventados pelos grupos ficaram em torno da competição; assim, eles se juntavam no grupo “(...) para conseguirem vencer o outro, não pela perspectiva do grupo em si, da troca, da necessidade de estar junto, de socializar”. No entanto, na atividade proposta pelo grupo, a competição foi introduzida pela docente ao organizá-la na forma de campeonato e não pelos alunos, conforme se viu no episódio 2 referente à apresentação do jogo. Em contrapartida, a professora percebeu uma mudança nas relações entre os alunos que começaram a participar de um grupo de dança de pau-de-fita iniciado com esta turma após a festa junina. Nessa atividade, os alunos iam num horário oposto ao da aula, ensaiavam em pares a dança do “pau-de-fita”.<sup>38</sup> Mais detalhes sobre este trabalho não podem ser fornecidos porque não foi acompanhado. Porém, algumas questões podem

---

<sup>38</sup> “Espécie de baile de roda em torno de um poste do qual pendem longas fitas coloridas. (Tomando-as pela extremidade, os bailarinos geralmente moças, tecem complicadas tranças dançando em direções variadas (...))” (Grande Enciclopédia Delta Larousse, 1980:5.175 – 5.176).

ser levantadas: que fatores podem ter determinado essa mudança de atitude que aparentemente não ocorreu no jogo? O fato do pau-de-fita ser uma manifestação da cultura local, como vimos em Lupi e Lupi (*s.d.*)? Pode ser atribuído a um diferente envolvimento dos alunos na atividade? A motivação da dança foi diferente da motivação do jogo? Ou o que foi diferente foram as intervenções da professora?

Em relação à organização do grupo encaminhada, Patto (1995) afirma que não se pode falar em trabalho de grupo quando não há grupo estruturado como tal: “Só existe trabalho em grupo quando se gerou uma dinâmica tendente à coesão dos elementos do grupo e isso não acontece apenas com meia dúzia de horas de trabalho desse grupo” (*ibid.*:22). Por isso, necessário se faz, desde o início do trabalho e a partir da iniciativa do professor, definir regras de funcionamento interno do grupo e de co-responsabilização de todos no trabalho, o que pode vir a propiciar uma maior autonomia e eficácia na atividade do grupo. Portanto, espera-se do professor disponibilidade para observar, orientar, dinamizar e avaliar o que se passa no grupo. A orientação do processo requer “teoria e técnica, intuição e criação coletiva” (Macêdo, 1998) para que o grupo venha a ter cada vez mais autonomia e segurança em relação à atividade, pois, segundo Patto (*ibid.*:51) “O caminho para a autonomia é gradual (por vezes, com aparentes recuos). A capacidade de auto-responsabilização de um grupo aumenta sempre que os alunos ganham autoconfiança ao viverem situações de êxito”. O que a autora nos indica é que, à medida que os alunos vão ganhando experiência no trabalho de grupo e segurança no controle da dinâmica de seu próprio grupo, a necessidade da intervenção do professor, como árbitro, tende a desaparecer “É uma aprendizagem por etapas, em que o grupo tem que sentir que pode recorrer ao professor sempre que a situação se impuser, mas que é maior o valor do sucesso quando por si, a sós, superam dificuldades.” (*ibid.*:51).

Em suma: a pesquisa realizada permitiu constatar que a atividade em pequenos grupos, organizada intencionalmente pelo professor, seguidos alguns procedimentos e atentados alguns detalhes, pode ser um interessante recurso metodológico na formação dos educandos, na medida em que se caracteriza como um importante espaço de interlocução entre pares, como um lócus de produção de significações pela

possibilidade de confrontos/oposições/alianças (tendo a possibilidade desses conflitos serem também, em alguma medida, avaliados e negociados), e abre a possibilidade de os alunos ocuparem lugares sociais diferentes.

Outra questão que se evidencia é a importância de se promover, no espaço escolar, condições para estimular a capacidade de confiança dos alunos (Tudge, 1996) frente aos seus pontos de vista como um importante requisito para o seu desenvolvimento, o que parece não ter acontecido com Valdir, o qual manifestou idéias interessantes, mas não teve a confiança ou competência necessárias para defendê-las.

Enfim, quando se trabalha em grupo, surge a necessidade de trocas imposta pela própria dinâmica que este propicia: os alunos precisam expor/defender pontos de vista ao irem se confrontando com pontos de vista discordantes, ajudar ou enfrentar colegas, tirar dúvidas e ocupar seus espaços, o que pode gerar a possibilidade do “eu” se colocar no lugar do “outro”. Esse movimento é visto como importante para a constituição de sujeitos capazes de relativizar os lugares que ocupam e interessados em construir relações mais solidárias. Pois, como escreve Milton Santos (1998)

A educação não tem como objetivo armar o cidadão para uma guerra, a da competição - competição com os demais. Sua finalidade cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo.

## 7. Referências bibliográficas

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos do Estado*: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1985.
- ALVES, S. *Professores efetivos, professores substitutos*: caminhos de persistência e renição norteados pelo tipo de contratação. Florianópolis, 1998. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina.
- ANDRADE, A. VAZ, A. PETERS, L. & PAZ, R. Ideologia no esporte: um estudo sobre os reprodutores da ideologia no esporte em Florianópolis. *Universidade e desenvolvimento*. Florianópolis, n.3, 1994.
- BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9ª ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 1999.
- BAECKER, I. M & BAGGIO, I. C. A tematização dos conteúdos das aulas de EF e seus valores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE; RENOVACÕES, MODISMOS E INTERESSES (10: 1997: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte). *Anais*. Goiânia: Ed. Potência, 1997.
- BORUCHOVITCH, E. Trabalhos em grupo: efeitos positivos e negativos para a aprendizagem. *Tecnologia educacional*, n. 24, 1996.
- BRACHT, V. Criança que pratica esportes respeita as regras do jogo... capitalista. In: OLIVEIRA, V. M de (org.). *Fundamentos pedagógicos da EF*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, v. 2, 1987.
- \_\_\_\_\_. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. *Revista da Fundação de Esportes do Paraná*, n. 2, 1989a.
- \_\_\_\_\_. Esporte-Estado-Sociedade. *Revista brasileira de ciências do esporte*. Campinas-SP, n.2, 1989b.
- \_\_\_\_\_. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRUHNS, H. T. *O corpo parceiro e o corpo adversário*. Campinas-SP: Papyrus, 1993.
- BRÊTAS, A. Recreação e a psicologia sócio-histórica: novas bases, novos caminhos.

- In.: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE; RENOVAÇÕES, MODISMOS E INTERESSES (10: 1997: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte). *Anais*. Goiânia: Ed. Potência, 1997.
- BRODTMANN, D. "Conteúdos de ensino e concepção de ensino". In: DIECKERT, J., KURZ, D. & BRODTMANN, D. *Elementos e princípios da Educação Física: uma ontologia*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- CAMPOS, N. J. *Terras comunais e pequena produção açoriana na Ilha de SC*. Florianópolis: FCC /Ed. da UFSC, 1991.
- CARNEIRO, G. *Florianópolis: roteiro da ilha encantada*. Florianópolis: Museu de Arte de São Paulo e Banco Bandeirantes, 1987.
- CARVALHO, M. G. T. *O processo interativo na formação de professores: problema ou solução?* São Paulo, 1996. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- CARVALHO, M. F. "Aspectos da dinâmica interativa no contexto da educação de crianças e jovens com Síndrome de Down." In: SMOLKA, A. L. & GÓES, C. (org). *A significação nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação*. Campinas-SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).
- CASTELLANI FILHO, L. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas-SP: Papirus, 1988.
- CAVALCANTI, K. B. *Esporte para todos: um discurso ideológico*. São Paulo: Ibrasa, 1984.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério 2º grau - Série formação do professor).
- CORD, D. "A dinâmica grupal nas salas de aula: um aspecto pouco investigado." In: ZANELLA, A. V. et al. *Psicologia e Práticas Sociais*. Porto Alegre: ABRAPSOSUL, 1994.
- \_\_\_\_\_. *O grupal na sala de aula: aspectos da organização e reorganização do grupo no*

- cotidiano da relação pedagógica. Florianópolis, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina.
- CRUZ, M. M. *Palavras e gestos no jogo interativo: um estudo dos processos de significação no cotidiano de um berçário de creche*. Campinas-SP, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas.
- CURY, C. R. J. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1987. (Autores Associados).
- ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FERREIRA, F. A. C.; et all. *São João do Rio Vermelho*. Monografia apresentada para conclusão da disciplina Urbanismo I, no curso de Arquitetura e Urbanismo, 2º Sem., 1995. Mimeo.
- FONTANA, R. A. C. *Mediação pedagógica na sala de aula*. 2ª ed. Campinas, 1996. (Autores Associados).
- \_\_\_\_\_. "A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula." In: SMOLKA, A. L. & GÓES, C. (org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas-SP: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).
- FRANCO, M. L. P. B. "Que é análise de conteúdo." In: FRANCO, M. L. P. B. *Ensino médio: desafios e reflexões*. Campinas-SP: Papyrus, 1994.
- GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação: um caso introdutório*. São Paulo: Cortez, 1986.
- GAPLAN - GABINETE DE PLANEJAMENTO. *Perfil de Florianópolis*. 1998.
- GÓES, M. C. R.. Os modos de participação do outro no funcionamento do sujeito. *Educação Sociedade*. Campinas-SP, n. 42, 1992.
- \_\_\_\_\_. Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito. *Temas em Psicologia - SBP*. Ribeirão Preto-SP: Gráfica e Editora do FCA, n. 1, 1993.

- \_\_\_\_\_. Interações infantis em creche e a construção de representações sociais de gênero. *Coletâneas da ANPEPP*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, n.4, 1996.
- GÓES, M. C. R.. "A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever." In: SMOLKA, A. L. & GÓES, C. (org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. 7ª ed. Campinas-SP: Papirus, 1997a. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).
- \_\_\_\_\_. "As relações intersubjetivas na construção do conhecimento." In: SMOLKA, A. L. & GÓES, C. (org.). *A significação nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação*. Campinas-SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).
- GRANDE ENCICLOPÉDIA DELTA LAROUSSE. Rio de Janeiro: Delta, 1980.
- GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPe-UFSM. *Visão didática da Educação Física: análises críticas e exemplos práticos de aulas*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.
- GUIRALDELLI JR, P. *Educação Física progressista: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a Educação Física brasileira*. São Paulo: Loyola, 1988.
- HAUFF, S. N. *Diagnóstico ambiental integrado da Bacia Hidrográfica da Lagoa da Conceição*. Florianópolis, 1996. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina.
- HILDEBRANDT, H. e LAGING, H. *Concepções abertas no ensino da Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- IPUF - Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis. *Informações básicas do Município de Florianópolis*. 1998.
- KUNZ, E. *Educação Física: ensino e mudanças*. Ijuí: Unijuí, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.
- LAGO, M. C. de S. *Modos de vida e identidade: sujeitos no processo de urbanização na Ilha de Santa Catarina*. Florianópolis: Ed. da UFSC: 1996.
- LENZI, L. H. C. Resignificando jogos nas aulas de Educação Física a partir das idéias

de Vygotski. *Revista Motrivivência: o jogo e o brinquedo na educação Física*. Florianópolis, n. 9, 1996.

LEONTIEV, A. "Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar." In: VYGOTSKY, L. S.; LÚRIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998.

LIMA, H. L. A. Tendências epistemológicas em torno do movimento humano e suas implicações para o campo acadêmico. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE; RENOVAÇÕES, MODISMOS E INTERESSES (10: 1997: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte). *Anais*. Goiânia: Ed. Potência, 1997.

✕ LUNA, S. V. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 1998.

LUPI, J. e S. (s.d.). *São João do Rio Vermelho: memória dos Açores em Santa Catarina*. Ed. Grafosul, s.d

MACÊDO, S. M. Grupo e instituição: relações de poder na dialética de um processo grupal de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*. Campinas-SP: Átomo, n. 15, 1998. (Instituto de Psicologia da PUCCAMP).

MAURER, C. F. Construção das Diretrizes Curriculares para a Educação Física no ensino fundamental e na Educação Física Infantil da Rede Municipal de Florianópolis/SC: um processo coletivo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE; RENOVAÇÕES, MODISMOS E INTERESSES (10: 1997: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte). *Anais*. Goiânia: Ed. Potência, 1997.

MEDINA, J. P. S. *A Educação Física cuida do corpo... e "mente": bases para a renovação e transformação da educação física*. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 1983.

MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. *Temas em Psicologia-SBP*. Ribeirão Preto-SP: Gráfica e Editora do FCA, n.3, 1994.

NUERNBERG, A. *Investigando a significação dos lugares sociais de professora e*

- alunos no contexto da sala de aula*. Florianópolis, 1999. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina.
- OLIVEIRA, V. M. *Educação Física humanista*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.
- OLIVEIRA, L. T. A. *O Rio Vermelho no seu vir-a-ser cidade: estudo da dinâmica da organização espacial*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade de São Paulo.
- OLIVEIRA, Z. M. R. Interações sociais e desenvolvimento: a perspectiva sócio-histórica. *Cadernos Cedes: implicações pedagógicas do modelo histórico cultural*. Campinas-SP: Papyrus, n. 35, 1995.
- OLIVEIRA, S. A. Reinvenção do esporte: possibilidade da prática pedagógica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE; RENOVAÇÕES, MODISMOS E INTERESSES (10: 1997: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte). *Anais*. Goiânia: Ed. Potência, 1997.
- PATTO, M. H. *Trabalho de grupo no ensino básico*. 7ª ed. Lisboa, Portugal: Texto Editora, 1997.
- PETERS, L. L. *Teoria e prática no cotidiano da Educação Física escolar: um estudo de caso*. Florianópolis, 1996. Monografia (Especialização em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina.
- PIAZZA, W. F. *Santa Catarina: sua história*. Florianópolis: Ed. da UFSC /Ed. Lunardelli, 1983.
- PIMENTA, S.G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Cadernos Cedes*. Campinas: Papyrus, n. 24, 1991.
- \_\_\_\_\_. As características do público e do privado na análise do processo de internalização. *Educação e Sociedade*. Campinas: Papyrus, n. 42, 1993.
- \_\_\_\_\_. Semiótica e cognição na perspectiva histórico cultural. *Temas da Psicologia-*

- SBP. Ribeirão Preto, SP: Gráfica e Editora FCA, n.2, 1995.
- \_\_\_\_\_. Constituição e modos de significação do sujeito no contexto da pré-escola. *Coletâneas da ANPEPP*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, n.4, 1996.
- PIRES, G. L. Na prática a teoria é outra! Será...? *Revista Motrivivência: Educação Física/ teoria & prática*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 8 (8). 1996.
- PROPOSTA Curricular para a rede municipal de ensino de Florianópolis: traduzindo em ações as diretrizes a uma proposta curricular. Florianópolis, 1996.
- REGO, T.C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 2ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.
- SANTOS, C. S. U. *Planejamento Turístico e seus reflexos no processo de urbanização nas praias de Canasvieiras e Jurerê Internacional*. Florianópolis, 1993. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina.
- SANTOS, M. *O espaço cidadão*. 4ª ed. São Paulo: Nobel, 1998.
- SMOLKA, A. L. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. *Cadernos Cedes* Campinas-SP: Papirus, n. 24, 1991.
- \_\_\_\_\_. Construção de conhecimentos e produção de sentido: significação e processos dialógicos. *Temas em psicologia-SBP* Ribeirão Preto-SP: Gráfica e Editora FCA, n.1, 1993.
- \_\_\_\_\_. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. *Temas em psicologia-SBP*. Ribeirão Preto-SP: Gráfica e Editora FCA, n.2, 1995.
- \_\_\_\_\_. Conhecimento e produção de sentido na escola: a linguagem em foco. *Cadernos Cedes*, Campinas-SP: Papirus, n.35, 1995a.
- \_\_\_\_\_. "A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura." In: SMOLKA, A. L. & GÓES, C. (org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. 7ª ed. Campinas-SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

TUDGE, J. Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. In: MOLL, Luis. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VÁRZEA, V. *A Ilha*: Florianópolis. Florianópolis: Ed. Lunardelli, 1985.

VYGOTSKI, L.S. *A formação social da mente*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. "Pensamiento y palabra." *Obras Escogidas II*. Madrid: Visor Distribuciones, 1992.

\_\_\_\_\_. "Método de investigación." In: *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

ZANELLA, A.V. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. *Temas em Psicologia-SBP*. Ribeirão Preto-SP: Gráfica e Editora FCA, n.2, 1994.

\_\_\_\_\_. *O ensinar e o aprender a fazer renda de bilro: estudo sobre a apropriação da atividade na perspectiva histórico-cultural*. São Paulo, 1997. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

\_\_\_\_\_ & Nuernberg, A. "Relações sociais: investigando aspectos das práticas pedagógicas promotores de cidadania." In: ZANELLA, A. V. et al. *Psicologia e práticas sociais*. Porto Alegre: ABRAPSOSUL, 1997.

## 8. Anexos

### *Anexo I: Roteiro para entrevista com o coordenador da DEF*

1. A constituição do Grupo de Estudos Ampliados surgiu a partir do quê?
2. O que o determinou?
3. Quem foi o responsável pela sua constituição? Quem o formava originalmente?
4. Como foi o processo de constituição do GEA?
5. Teve a participação de outras entidades? Quais?
6. Quais foram os pressupostos iniciais?
7. O que tinha como meta?
8. Como eram efetivados os trabalhos do GEA?
9. Quais eram os pressupostos teóricos? O que liam? O que discutiam?
10. Como avalia o trabalho do GEA? O que resultou desse trabalho?
11. Como foi o processo de elaboração do Documento das Diretrizes Curriculares para a EF escolar?
12. O projeto teve continuidade após o término da gestão popular?
13. Ainda tem alguém na secretaria atualmente? Quem ficou?
14. Onde estão atuando seus componentes atualmente?
15. Eles têm se encontrado?

## *Anexo II: Roteiro para entrevista com as professoras*

1. A partir do que o Grupo de Estudos Ampliados surgiu? Qual era o seu objetivo?
2. Como esse grupo se organizava? Qual foi sua produção?
3. Como foi a construção do documento?
4. Fale um pouco sobre sua participação nesse grupo:
5. No seu entender, quais foram os principais resultados do trabalho efetivado pelo Grupo de Estudos Ampliados?
6. Quando acabou a gestão popular, esse projeto teve continuidade? Como ficou?
7. As pessoas voltaram a se encontrar?
8. Como foi sua volta para a escola?
9. Qual é a escola que você leciona atualmente? É a mesma que você atuava antes de ir para SME? Onde fica?
10. Qual é o período de aula que você ministra? Quais são as turmas?
11. Qual o seu objetivo com suas aulas?
12. Como são preparadas? Os alunos participam do planejamento das aulas?
13. Como as suas aulas são metodologicamente organizadas? Conte um pouco sobre como suas aulas acontecem:
14. Como os alunos participam no decorrer das atividades?
15. Qual é o valor que você atribui às relações entre os alunos nas aulas de EF?
16. Como elas se objetivam?
17. De que maneira procura mediar essas relações?
18. Vê algum tipo de resposta por parte dos alunos às suas intervenções? Poderia falar um pouco sobre?
19. Quando é dado o “trato pedagógico” aos conteúdos trabalhados, qual é a importância atribuída à organização das atividades em grupo?

20. Você costuma trabalhar com seus alunos formando pequenos grupos?

21. De que forma encaminha a constituição dos grupos?

22. O que propõe de atividades para esses grupos? Como são propostas as atividades aos alunos?

23. Por que propõe atividades em grupo? Qual o objetivo?

24. O que observa na sua execução? Seus objetivos são alcançados?

25. Quais os principais empecilhos ou dificuldades no encaminhamento das atividades em pequenos grupos?

26. Você se disporia a “abrir” suas aulas para eu registrá-las por um período de tempo, a fim de serem analisadas no que se refere às atividades em grupo, tema de minha dissertação de mestrado?

***Anexo III: Roteiro para entrevista com a professora antes da filmagem da atividade***

1. Fale um pouco sobre a turma na qual será realizada a atividade: como são os alunos? Quais são suas manifestações em relação às aulas de EF? Existem vínculos estabelecidos entre os alunos?

2. Como você lida com esses vínculos?

3. Qual será a atividade que você proporá aos alunos?

4. De que forma você encaminhará a atividade?

5. De que forma você encaminhará a organização dos grupos? Como estes serão formados?

6. Qual é o seu objetivo quanto à atividade a ser proposta?

7. O que você espera que os alunos atinjam ao executar tal atividade?

*Anexo IV: Roteiro para entrevista com a professora depois da filmagem*

1. Até o momento, você atingiu seus objetivos propostos para esta atividade?

Quais?

2. Como você viu ocorrer o desenvolvimento da atividade proposta?

3. Qual sua avaliação sobre o decorrer da atividade?

4. De um modo geral, fale sobre as relações estabelecidas entre alunos/alunos e alunos/professora decorrentes dessa atividade. O que você observou?

5. Em relação ao grupo que apresentou seu trabalho, o que você achou da atividade que este elaborou e a participação dos alunos na atividade?

*Anexo V: Diagrama da escola*

