



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DIEGO DE SOUSA MENDES

**O ESTÁGIO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA
EM PERSPECTIVA SEMIÓTICA: (RE)VER-SE E (RE)CRIAR-
SE EM IMAGENS**

Presidente Prudente
2016

DIEGO DE SOUSA MENDES

**O ESTÁGIO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA
EM PERSPECTIVA SEMIÓTICA: (RE)VER-SE E (RE)CRIAR-
SE EM IMAGENS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, *campus* de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos formativos, ensino e aprendizagem

Orientador: Prof. Dr. Mauro Betti

Presidente Prudente

2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Mendes, Diego de Sousa.

M49e O estágio na licenciatura em educação física em perspectiva semiótica: (re)ver-se e (re)criar-se em imagens / Diego de Sousa Mendes. - Presidente Prudente: [s.n.], 2016
256 f. : il.

Orientador: Mauro Betti

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia

Inclui bibliografia

1. Estágio supervisionado em educação física. 2. Semiótica. 3. Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). I. Betti, Mauro. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

BANCA EXAMINADORA

Mauro Betti

PROF. DR. MAURO BETTI
ORIENTADOR

Giovani Pires

PROF. DR. GIOVANI DE LORENZI PIRES
(UFSC)

Lucia Helena Ferraz Santagostino

PROFA. DRA. LUCIA HELENA FERRAZ SANTAGOSTINO
(UNESP/BAURLI)

Jose Milton de Lima

PROF. DR. JOSE MILTON DE LIMA
(UNESP/FCT)

Yoshie Ussami Ferrari Leite

PROF. DR. YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE
(UNESP/FCT)

Diego S. de Sousa Mendes

DIEGO DE SOUSA MENDES

Presidente Prudente, 10 de junho de 2016.

RESULTADO: APROVADO

DEDICATÓRIA

Ao meu querido filho Vinícius Botti Mendes e minha esposa Marise Botti.

Que me acompanharam e souberam serenar na espera do nascimento deste trabalho, sendo compreensivos em minhas ausências e limitações, me incentivando e tornando esta caminhada mais suave e feliz de ser vivida.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração direta e indireta de muitas pessoas e também algumas instituições, as quais manifesto minha profunda gratidão.

Agradeço primeiramente meus familiares, em especial minha esposa, Marise Botti, pelo companheirismo, compreensão e infinitos incentivos. Uma mulher que, mesmo dividida pelo trabalho e a maternidade, cedeu parte de sua vida para que eu pudesse me dedicar ao projeto de doutoramento, sendo pra mim eterno exemplo de abdicção, força e afeto. Também agradeço ao meu filho, Vinícius Botti Mendes, com quem compartilhei a maior parte do meu tempo enquanto produzia esta tese e que hoje é a parte mais fundamental do meu ser. Ao lado dele os últimos três anos foram imensamente mais felizes e repletos de inspiração.

Agradeço aos meus pais, Adir de Sousa Mendes e Hamilton Mendes, que zelaram por uma educação de qualidade em minha trajetória de vida e que, graças aos seus esforços (de toda uma vida) como educadores, me oportunizaram chegar onde cheguei. Aos meus irmãos pelos incentivos, em especial ao meu irmão, Ailson de Sousa Mendes, que na oportunidade de meus estudos em São Paulo me hospedou em sua casa e também a minha irmã, Roseley Mendes Silva.

Agradeço também a família de minha esposa, Sr. Hermógenes Botti, Marta Botti Capellari e Maria Luciana Botti, pelo incentivo e, em especial, minha sogra, Irone de Oliveira Botti, que, sempre que possível, voava para São João para nos auxiliar.

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Mauro Betti, por ter acreditado em meu projeto de estudo e me incentivado a ir muito além dele, por ter me aceitado no doutorado e compartilhado comigo sua imensa sabedoria, o aconchego de sua casa, a acolhida de sua família e de sua amizade. Raros são aqueles que conseguem fazer da academia um lugar de partilha, colaboração e rigor científico como ele. Meus sinceros agradecimentos pela formação e pelo convívio nos últimos anos.

Agradeço também aos professores que dedicaram seu tempo e atenção na avaliação do trabalho: Prof^ª. Dr^ª. Lúcia Helena Ferraz Sant'Agostino, Prof. Dr. Giovani De Lorenzi Pires, Prof. Dr. José Milton Lima, Prof^ª. Dr^ª. Yoshie Leite, Prof. Dr. Pierre Normando Gomes da Silva, Prof^ª. Dr^ª. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen.

Agradeço a Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ) pelo apoio institucional e ao Departamento de Ciências da Educação Física e Saúde (DCEFS) dessa mesma Universidade pela minha liberação e também pelo apoio no período de coleta de dados deste estudo.

Sou grato também à Superintendência Regional de Ensino de São João del Rei pela aprovação da realização da coleta de dados junto às escolas estaduais desse município. A todas as escolas que participaram do estudo, seus respectivos diretores e coordenadores pedagógicos, bem como aos professores supervisores de Estágio de Educação Física da rede estadual de São João del Rei que atuam em parceria com a UFSJ.

Igualmente agradeço aos acadêmicos da turma 2012-2015 do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSJ que participaram do estudo e colaboraram não apenas com o desenvolvimento de nosso tema de estudo, mas particularmente de minha formação como professor.

Agradeço ainda a Servidora Técnico Administrativa do DCEFS/UFSJ Telma Freitas de Abreu e a Professora Substituta Ana Cláudia Carvalho pelo auxílio na coleta de dados. Também agradeço ao Servidor Técnico Administrativo (DCEFS/UFSJ), Bernardo Cintra Teodoro e a tradutora Amanda Delarge.

Em especial agradeço ao Professor Dr. Ricardo Ducatti Colpas (DCEFS/UFSJ) que, além de parceiro de trabalho, foi corresponsável pela implementação de significativas mudanças didáticas na organização dos Estágios do curso de Educação Física da UFSJ, sem as quais este trabalho não aconteceria.

Agradeço também aos meus colegas do Grupo LaboMídia (UFSC e UFS) que sempre foram meus interlocutores, co-formadores e parceiros de estudos, pesquisas e publicações, desde minha graduação até o presente momento. Partilho com eles também a alegria da conclusão deste trabalho. Destaco aqui meus sinceros agradecimentos ao Prof. Dr. Giovani De Lorenzi Pires, eterno mestre, amigo e exemplo de profissional, que me acompanha desde meu primeiro ano de faculdade e com quem aprendi o significado da palavra *Philia*!

Agradeço ainda aos integrantes do Grupo de Estudos Socioculturais, Históricos e Pedagógicos da Educação Física (Unesp/Bauru) com quem, apesar do pouco convívio, pude aprender muito.

Estendo meus agradecimentos ainda a todo o corpo docente e técnico do Programa de Pós-Graduação da Unesp, campus Presidente Prudente. Agradeço também aos meus colegas de

pós-graduação, Sérgio Gouveia, Alan Q. Costa, Alan Antunes, Maurício Felício, Paloschi Athenus, Fabiane Grieco, Alan Antunes, Eduardo Oliveira Sanches, Achilles Delari Junior, com quem aprendi nas conversas, debates, cafezinhos, enfim, na fraternal convivência.

Agradeço a Eliane Gomes da Silva pela acolhida em sua casa, pelas ótimas conversas nos fim de semana em que pude conviver com sua família, na intimidade de sua casa, mas, sobretudo, pela decisiva provocação em me colocar diante do desafio de pesquisar o Estágio e minhas experiências pedagógicas com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Agradeço, por fim, e especialmente, a toda família Carlucci-Gouveia, Leda, Elô e meu querido amigo Gouveia, que foram nossos pilares em Presidente Prudente, acolheram a mim e minha família em todo período que estivemos fora de São João del Rei, sendo, mais do que amigos, parte mesmo de nossa família a partir de então.

Obrigado a todos vocês e também àqueles que não estão nominalmente citados aqui, mas que de alguma forma estiveram presente no apoio e/ou participação deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (*campus* de Presidente Prudente) e está vinculada à linha de pesquisa intitulada Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem. O estudo partiu do diagnóstico de que as experiências de estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, muitas das vezes, são meramente descritivas, burocráticas e baseadas em relatos verbais, orais e escritos, distante das demandas por uma formação crítica, reflexiva e criativa para os futuros professores. Na tentativa de avançar em relação a essa situação, o presente estudo investigou quais repercussões decorreram da constituição do Estágio Supervisionado a partir de pressupostos da perspectiva semiótica do filósofo e cientista norte-americano Charles S. Peirce. Na dinâmica de uma Pesquisa-Ação, realizada com uma turma de Estágio Supervisionado em Educação Física, da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), enfatizamos um enfoque pedagógico que privilegiou a comunicação, o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e as múltiplas linguagens, como meios de potencializar a experiência formativa nos estágios. Estimulou-se a produção e socialização de imagens fotográficas e de vídeos a respeito das experiências de estágios pelos participantes da pesquisa (30 professores em formação inicial). Os vídeos e fotografias foram utilizados ao longo de um semestre letivo, subsidiando análises e reflexões coletivas, presenciais e por meio das redes sociais da internet (*online*) sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nos estágios. A análise dos dados demonstrou que cinco elementos formativos impactaram sobre a conduta docente dos participantes do estudo, tornando a experiência de estágio mais significativa, a saber: i) interpretar os diálogos e as reflexões *dos, entre os, e com* os participantes do estudo, tendo como referência a lógica viva da investigação científica conforme proposto pela semiótica peirceana; ii) admitir uma abertura ao afeto e à sensibilidade na relação pedagógica escolar e na formação docente; iii) explorar as múltiplas linguagens (escrita, oral, fotográfica, audiovisual), em especial o universo das imagens fotográficas e audiovisual como meios detonadores da reflexão coletiva e do ímpeto de investigação sobre as práticas pedagógicas; iv) tematizar a experiência de estágio por meio do confronto e da interlocução com diferentes pontos de vista, como meio de ampliação da aprendizagem; e v) tomar como base a comunicação em rede e seus predicados, capazes de expandir a experiência de interconexão entre os agentes do Estágio (supervisores de estágio, professores em formação inicial, estudantes da educação básica), como modo de ampliar a colaboração na produção do saber pedagógico. Concluímos que a perspectiva semiótica de estágio desenvolveu entre os participantes do estudo uma atitude científica em relação à prática pedagógica, subsidiou a capacidade de pensar a partir *de/com* imagens, o que, por sua vez, repercutiu na capacidade analisar as práticas pedagógicas de forma mais criteriosa, racional e autodeterminada. Também constatamos a formação de uma conduta docente mais dialógica e consciente da relevância do trabalho coletivo e colaborativo entre os professores em formação inicial.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado em Educação Física; Formação de professores; Semiótica; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

ABSTRACT

This research was conducted at the Education Graduate Program at the Universidade Estadual Paulista (UNESP, Presidente Prudente campus - SP) and was linked to the research line entitled Formative Processes, teaching and learning. The aim was to investigate how the Semiotics (meta)theory, developed by Charles S. Peirce, a philosopher and American scientist of the XIX century, could provide scientific, theoretical-methodological and didactic-pedagogical elements to constitute a communicative perspective of supervised traineeship in the training of physical education teachers, from Information and Communication Digital Technologies (TDIC) use. For this, we conducted a qualitative research, the Action Research type, with a group of 30 teachers in initial training (PEFI) of Bachelor's Degree in Physical Education from the Federal University of São João del Rei/MG, registered with the SUPERVISED TRAINEESHIP curricular component of that institution during the first academic semester of 2015 (between the months of March and July). The purpose was, along with these subjects, develop a multimedia environment that would enable the production of photographic images and videos of pedagogical experiences lived in the field of traineeship, so these materials could be used during the course of that curricular component, supporting analyzes and reflections about the pedagogical practices developed there. The data were collected through: a) video footage and daily field journal register of classes held; b) conducting focus groups with participants; c) documentary analysis of the works produced by the participants during the traineeship. The data analysis showed that five aspects in the developed experience were relevant to constitute the internship in semiotic perspective, such as: i) to design dialogues and reflections of/between/with the PEFI and even the Traineeship experience in a dynamic way, based on the living logic of scientific inquiry; ii) admit an opening to affection and tenderness in the school pedagogical relationship and in teacher training; iii) exploring the multiple languages (written, oral, photographic, audiovisual), especially the world of photographic and audiovisual images as detonators means of semiosis; iv) recognize *fallibilism* as a humility intellectual conduit, which requests different dialogue points as a way to magnificate the learning; v) to take as base the network communication and its predicates able to expand the experience of interconnection between PEFI, considering the sharing and ongoing collaboration *between* the classes as a way to approach the traineeship of a *sinequism* conduct of knowledge production. We conclude that the internship experience in semiotic perspective brought contribution to PEFI teacher education to develop a "scientific attitude" between themselves regarding the pedagogic practice. In addition, the PEFI highlight that the experience brought contributions towards "teach them to think" from/to images, which, in turn, allowed them, by the same logic signical interaction, think and analyze their pedagogical practices more careful, rational and self-determined way. Furthermore, the research subjects speeches indicate appreciation of the experience implemented by raising them a more dialogic teaching behavior and importance awareness of collective and collaborative work in education.

Keywords: Physical Education Supervised Traineeship; Teacher education; Semiotics; Information and Communication Digital Technologies.

SUMÁRIO

1 PRIMEIROS APONTAMENTOS.....	1
2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	11
2.1 Aspectos históricos e legais	11
2.2 Diferentes concepções de estágio supervisionado	19
2.3 Estágio em perspectiva semiótica: apontamentos preliminares.....	28
3 A SEMIÓTICA DE CHARLES S. PEIRCE: CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA A ARTICULAÇÃO ENTRE COMUNICAÇÃO, MÍDIA-EDUCAÇÃO (FÍSICA) E ESTÁGIO	31
3.1 Dos signos e da semiose	35
3.2 Fenomenologia e categorias da experiência	43
3.3 Principais classificações dos signos	55
3.4 Semiótica e suas aproximações e contribuições à educação física.....	60
4 MÍDIA-EDUCAÇÃO (FÍSICA) E CULTURA DIGITAL: NAS TRILHAS DA COMUNICAÇÃO EM REDE.....	66
4.1 Uma visão panorâmica sobre a interface educação física, comunicação e mídias/tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).....	67
4.2 Uma inflexão rumo à internet e à cultura digital: aspectos contemporâneos do panorama comunicacional.....	73
4.3 Cultura digital e as novas demandas para a relação Educação Física e mídias/TDIC: pontos de contato com as redes sociais e as linguagens das imagens digitais	81
4.3.1 As redes sociais da internet.....	83
4.3.2 A fotografia e o audiovisual na/da cultura digital	86
5 MÉTODO E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	95
5.1 A lógica da investigação a partir da semiótica e do pragmaticismo	95
5.2 Pesquisa-Ação como recurso metodológico.....	104

5.3 Procedimentos de pesquisa	108
6 DESCRIÇÃO DO CAMPO: A TRAVESSIA	117
6.1 Pra que lado os ventos sopram? a cultura digital dos estudantes e suas inter-relações com a formação docente e o estágio supervisionado	118
6.2 Lançar-se ao mar: o início do estágio supervisionado	125
6.3 Na rota de constituição de um olhar pensante: os primeiros encontros.....	127
6.4 Momento de contemplar e planejar: encontros e desencontros entre a cultura digital e a cultura acadêmica	130
6.5 Interloquções pedagógicas: os PEFI em ação.....	135
7 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM PERSPECTIVA SEMIÓTICA: DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	149
7.1 O estágio como "coisa viva"	150
7.2 Para além do racionalismo: o estágio como espaço para o afetivo, o sensível e as emoções	158
7.3 As imagens como signos detonadores	169
7.4 A interlocação como atitude pedagógica.....	188
7.5 Expansão comunicativa: a ética do compartilhamento e da colaboração.....	199
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	208
REFERÊNCIAS	214
ANEXO I – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO I-II	234
ANEXO II – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO III-IV	235
ANEXO III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	237
ANEXO IV - TERMO DE ASSENTIMENTO	240
ANEXO V - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO À ESCOLA.....	242

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Arquitetura do sistema filosófico de Peirce.....	44
Quadro 2 – Denominações atribuídas às categorias.....	47

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O triângulo como modelo de signo peirceano.....	40
Figura 2 – O tripode como modelo de signo peirceano.....	40
Figura 3 – Diagrama do ciclo básico da investigação-ação.....	108
Figura 4 - Fotografia "Downtown" (1947), de Henry Cartier Bresson	129
Figura 5 – Primeira fotografia postada na rede social pelos PEFI	134
Figura 6 – Cena de aula publicada na rede social.....	138
Figura 7 – Apresentação de vídeo do estágio para análise coletiva.....	140
Figura 8 – Vídeo socializado pelos PEFI na rede social	141
Figura 9 – Fotos e vídeos socializados pelos PEFI.....	171
Figura 10 – Cena de um vídeo documentário produzido pelos PEFI	175
Figura 11 – Cena de conflito escolar em vídeo dos PEFI.....	177
Figura 12 – Cena II de um conflito escolar em vídeo dos PEFI.....	178

1 PRIMEIROS APONTAMENTOS

*"Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança:
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades."
(Luís Vaz de Camões, "Sonetos")¹*

O soneto de Camões é preciso em sua tese: se há alguma constante no mundo, esta é a mudança. As mudanças que nos afetam agora, no entanto, estão relacionadas, entre outras coisas, à ampla presença das tecnologias (digitais) de informação e comunicação (TDIC²) nas formas de socialização atuais. Estão em plena mutabilidade a educação e os meios pelas quais a educação se vem dando. Do mesmo modo, o relacionamento de estudantes e de professores com o saber vem-se alterando frente à imensidão de dados que a internet nos oferta e também pelo surgimento de meios que permitem uma comunicação mais horizontalizada entre os diversos agentes sociais que ocupam as mídias.

Há agora entre nós a possibilidade de ensino a distância e redes de comunicação sem fio, das quais fazem uso os estudantes contemporâneos, desde a mais tenra idade até os jovens universitários. Existem infindáveis bancos de dados digitais a nossa disposição: Informações cotidianas, livros, músicas, imagens, artes em geral, tudo está na internet. Mesmo que ainda haja enormes contingentes de pessoas à margem desse processo, sem acesso à internet, em especial nos países em desenvolvimento, o número de pessoas conectadas à rede mundial de computadores cresce no mundo e também no Brasil³. Tudo isso tem afetado a Educação, as instituições educacionais (especialmente a escola e a universidade) e, como não poderia deixar de ser, a formação de professores.

¹CAMÕES, L. V. D. *Sonetos de Camões*. 5ª edição. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011.

²O termo TDIC diz respeito a todo tipo de aparato ou dispositivo tecnológico/material de comunicação que se utiliza de dados digitalizados para tratar a informação e auxiliar na comunicação, o que inclui o *hardware* de computadores, redes de internet, telefones celulares etc.

³O número de pessoas que utilizam a internet no Brasil cresce ano a ano. Em 2014, o acesso à internet chegou a 95,4 milhões de brasileiros, um total de 54,9% da população, segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), coletados na Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2014). Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/acesoainternet2014/default.shtm>. Acesso em 15/06/2016.

Foi considerando os impactos das TDIC na formação de professores que, em 2003, começamos a pesquisar esse tema no Labomídia (Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Até o ano de 2008, investigamos, por meio de trabalho de conclusão de curso e pela produção de uma dissertação de mestrado, os limites e as possibilidades que a produção audiovisual poderia trazer à formação de professores de Educação Física. Naquele momento, nosso foco (MENDES, 2005; 2008) era compreender de que maneira o diálogo crítico e criativo entre professores de Educação Física e a linguagem audiovisual poderia contribuir para que esses profissionais atuassem na escola, considerando as demandas atuais de *educação para as mídias*, ou *Mídia-Educação*⁴ (BELLONI, 2001; FANTIN, 2006).

Apesar desta relação com as TDIC e suas linguagens enquanto objeto de estudo, nosso ingresso no âmbito da docência no ensino superior, em cursos de licenciatura em Educação Física, não foi inicialmente voltado para a atuação com essa temática (embora ela sempre tenha nos acompanhado de forma indireta), mas para a atuação com o componente curricular "Estágio Supervisionado". Desde nossa primeira experiência como docente no ensino superior (em 2007), quando atuávamos como professor substituto do curso de Educação Física da UFSC, passando por outras instituições, como a Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), a Universidade Federal de Sergipe (UFS), e, por fim, até os dias atuais, na Universidade Federal de São João del Rei (MG), sempre estivemos a cargo dessa disciplina. Somente a partir de 2009 foi que passamos a conciliar a experiência de docente de Estágio Supervisionado com outras disciplinas especificamente voltadas para a inter-relação entre Educação Física e TDIC/Mídias, ainda assim em cursos e/ou disciplinas não obrigatórias.

Como resultado dessa caminhada, em que se entrecruzaram a atividade de pesquisador da relação TDIC/Mídias e Educação Física e a experiência como professor de Estágio Supervisionado em diferentes instituições públicas de ensino superior, surgiu nosso interesse em entrelaçar esses fios, ou seja, em articular as experiências de Estágios em cursos de formação de professores de Educação Física com as potencialidades comunicativas das TDIC, especialmente por meio da produção de imagens (fotografias e audiovisual) e do uso das redes sociais da internet, em prol de um projeto semiótico de Estágio e de formação de professores.

⁴O conceito de Mídia-Educação será explorado mais adiante, no capítulo 2. De forma sintética, pode-se dizer que se trata de um campo interdisciplinar de conhecimento, que resulta da intersecção da educação e comunicação, e que considera a necessidade de formação de sujeitos críticos à recepção, ao uso e à produção de conteúdos e dispositivos midiáticos, com a finalidade de uma formação cidadã em uma sociedade midiaticizada.

Nossa experiência como docente nos deu a oportunidade de conceber que um dos possíveis pontos de contato entre as TDIC e a formação docente pode se dar junto aos componentes curriculares destinados aos Estágios. Isto porque fomos concebendo que a premissa fundamental (senão ontológica e teleológica) dos Estágios é a comunicação, seja ela entre universidade e escolas, ou entre teorias e práticas pedagógicas, ou entre as idealizações dos planejamentos e a realidade do trabalho docente, ou ainda entre os acadêmicos de licenciatura e a cultura escolar/docente. O Estágio é, fundamentalmente, um espaço comunicacional, um ambiente comunicativo, onde se coloca (ou se deveria colocar) em diálogo a universidade com a escola, a teoria com a prática, os desejos e intencionalidades dos professores em formação inicial (PEFI) no Estágio⁵ com a cultura escolar das instituições de educação básica. Desse ponto de vista, não seria admissível supor que os meios de comunicação contemporâneos, em especial as mídias digitais e suas linguagens, nada tivessem a contribuir com essa experiência formativa.

Com isso, fomos gradativamente incluindo as TDIC no âmbito de nossas experiências de Estágio. No ano de 2011, realizamos uma primeira tentativa de introduzir a produção audiovisual nesse componente curricular, em parceria com outro professor do curso de Educação Física da UFSJ, de modo que os trabalhos de conclusão dessa disciplina foram feitos pelos licenciandos em formato de vídeos-documentários das experiências de Estágio. Em 2012 uma nova tentativa foi feita, dessa vez incorporando, por sugestão de um acadêmico do curso, o uso de uma rede social da internet.

Esses experimentos foram socializados com a comunidade acadêmica (MENDES; COLPAS, 2014) em formato de artigo de relato de experiência que chamava a atenção para o fato de que a produção de vídeo, o uso da fotografia e as formas de comunicação em rede produziam um efeito de maior participação dos PEFI na socialização de suas práticas escolares. No mais, a produção de vídeos permitiu aos PEFI condensar suas experiências de Estágio em um produto final que julgavam dar-lhes maior criatividade como meio de expressão, além de ser esteticamente mais convidativo à apreciação do que um relatório escrito. Já o uso das redes sociais permitiu estender o espaço e tempo das aulas de Estágio

⁵Ao longo do texto, faremos a opção de utilizar o termo “professores em formação inicial” (PEFI) ao invés de “estagiários”, pois concordamos com aqueles estudos (BOLÍVAR, 2002; JOSSO, 2004; NÓVOA, 2000) que têm considerado que a aprendizagem da docência acontece em diferentes momentos e contextos da vida do professor, enquanto pessoa, profissional e ator social, de modo que o processo de tornar-se professor acontece ao longo da vida do professor, inclusive antes mesmo da formação inicial e durante ela. Além disso, nos estágios supervisionados dos cursos de licenciatura muitas vezes estes estudantes em formação inicial assumem funções proativas nas escolas, como a regência de turmas, a participação nos conselhos de classe, entre outras que não seriam funções atribuídas a um mero estagiário, em uma concepção comum, estando sua atuação já caracterizada, inclusive para os alunos das escolas, como aquela inerente a um professor.

para além dos momentos de discussão em sala de aula, constituindo um fórum permanente sobre as experiências de Estágio no ambiente *online*.

Contudo, estas experiências também demonstraram alguns limites quanto ao uso da produção de imagens digitais sobre os Estágios, pois, na maior parte do tempo, as fotografias socializadas ao longo do semestre letivo não geravam análises ou comentários críticos. Além disso, as imagens em vídeos, que poderiam ser exploradas de forma mais processual ao longo do semestre letivo, pouco foram utilizadas, sendo apresentadas apenas ao final do semestre, na ocasião das apresentações dos trabalhos finais da disciplina. A comunicação nas redes sociais também careceu de maior profundidade analítica quanto ao que ali era socializado. Principalmente, fomos percebendo, ao longo dessas experiências, a ausência de um referencial capaz de auxiliar nos processos de significação da produção e da leitura das fotos e dos vídeos.

Considerando os aspectos destacados acima, pareceu-nos necessário um investimento na temática das possibilidades formativas do Estágio supervisionado em Educação Física, concebendo-o radicalmente em uma *perspectiva comunicativa*. Assim, as mais variadas linguagens e meios de comunicação (incluindo-se aí especialmente as TDIC) poderiam ser consideradas conteúdos e meios a uma só vez, sem dissociação, visando uma formação mais criativa (dimensão estética), cidadã (dimensão ética) e crítica (dimensão lógica/científica).

Para esse intento, acreditamos que a Semiótica desenvolvida por Charles S. Peirce⁶, reconhecida como a lógica geral dos signos e de todas as linguagens (SANTAELLA, 1983), poderia trazer relevante contribuição, pois, ao estender o conceito de signo para qualquer fenômeno dotado de significação, e por entender o processo de produção de signos (linguagem) como a raiz da comunicação, permitiria voltar nossos olhares para os Estágios não mais como locais de aplicação de teorias predefinidas, mas como espaços comunicativos, de múltiplas afetações sgnicas. Signo, na teoria semiótica, diz respeito a tudo aquilo que, estando em relação de interconexão com um *segundo*, um *outro* (o objeto semiótico), o representa parcialmente, gerando um efeito interpretativo, denominado de *interpretante*, para uma mente interpretadora (PEIRCE, 1990). Desse modo, gestos, emoções, imagens, sons ou palavras podem operar como signo, desde que estejam comunicando, referindo-se,

⁶Charles Sanders Peirce (1839-1914), lógico, matemático, físico, químico e filósofo norte-americano, foi um dos mais profícuos pensadores do século XX e pai da semiótica geral. Peirce legou cerca de 12 mil páginas publicadas em vida e mais de 80 mil páginas de manuscritos póstumos, a maior parte ainda inéditos (produzidos entre 1884 e 1914), que estão à disposição na Universidade de Harvard, e vêm sendo publicados há várias décadas. Considerado como um dos mais profundos e originais pensadores norte-americanos, Peirce deixou contribuições em múltiplas áreas do conhecimento: lógica, semiótica, astronomia, geodésia, matemática, teoria e história da ciência, teoria das linguagens, econometria, psicologia, entre outras. Fonte: <https://estudospeirceanos.wordpress.com/c-s-peirce/> Acesso em: 15/04/2014.

representando, indicando, sinalizando algo, ou alguma outra coisa para algum intérprete, provocando ou desencadeando neste um efeito interpretante.

Com base nisso, podemos assumir o Estágio como um ambiente onde diferentes signos estão a emergir e a proliferar. Deste ponto de vista, o Estágio passa a ser concebido como lugar permanente de reconhecimento e de engendramento de novos e distintos signos (o que na Semiótica peirceana denomina-se “semiose”) acerca da docência. Uma aula emite sinais (signos) desde o espaço em que é realizada – com sua arquitetura, sua disposição espacial (por exemplo, uma aula de Educação Física em sala de aula é qualitativamente diferente de uma aula em uma quadra ao ar livre, ou em uma biblioteca) – até a expressão corporal dos sujeitos (professores e alunos) que nela se fazem presentes, passando pelos sinais gráficos ou sonoros que habitam o contexto da aula. E é no Estágio que os PEFI passam a conviver e a identificar os signos presentes em uma aula, traçando com eles diálogos pertinentes à formação docente. Contudo, por vezes, os professores tendem a não reconhecer a diversidade de signos que afetam sua aula, voltando seu olhar tão somente aos pontos mais visíveis e imediatos de uma aula, como, por exemplo, seu “conteúdo”.

Por esses motivos, consideramos que as TDIC demandam uma perspectiva semiótica de Estágio, na medida em que nos parece plausível que os registros fotográficos e/ou audiovisuais (tomadas como formas de linguagens) das experiências de Estágios (por exemplo, por meio dos aparelhos digitais portáteis), bem como a socialização e a interpretação coletiva dessas imagens, apontam para novas e diversificadas possibilidades de reflexão e ressignificação das interlocuções pedagógicas⁷ dos PEFI – posto que os registros dos Estágios, tradicionalmente e na maior parte dos casos, costumam ocorrer tão somente por meio da linguagem verbal (oral e/ou escrita).

Além disso, supomos que a produção de imagens fotográficas e audiovisuais das experiências pedagógicas pode diminuir (embora não elimine totalmente) as distâncias entre universidades e escolas, na medida em que é possível, por exemplo, a partir da produção de vídeos digitais sobre as interlocuções pedagógicas desenvolvidas nos Estágios, que os professores supervisores das universidades possam acompanhar tais experiências não apenas na ocasião de suas visitas presenciais às instituições escolares. Da mesma forma, com as ferramentas de teleconferência facilitadas pelas redes de internet rápidas e as formas de comunicação que se desenvolvem no uso de *sites* de redes sociais, os diálogos e o

⁷O termo “interlocução pedagógica” foi adotado neste trabalho em oposição à ideia de *intervenção* (termo mais frequente no linguajar acadêmico). Entende-se aqui, conforme sugere Betti (2006), que o termo *intervenção* carrega, na prática pedagógica, uma conotação autoritária e distante de uma proposição dialógica e colaborativa de prática educativa.

compartilhamento de todo tipo de material (textos, imagens, sons) entre os agentes envolvidos nos Estágios (supervisores, professores, acadêmicos, estudantes da educação básica) podem ser facilitados e melhor explorados, podendo vir a tornar a experiência de Estágio mais comunicativa e conectiva, ao promoverem a interação dos diferentes sujeitos envolvidos.

Sendo assim, as formas de reflexão coletivas sobre os Estágios podem se estender das salas de aulas para os espaços virtuais das redes da internet, estabelecendo outro modo de produção do saber no interior desse componente curricular. Com isso, o Estágio pode torna-se ponto de encontro entre diferentes instituições e suas práticas formativas, conforme sugere Neves (1998). Universidade e escolas, distanciadas pelas espacialidades urbanas e situadas em contextos educativos singulares, precisam colocar-se em diálogo permanente nos Estágios, o que nem sempre é efetivamente realizado, pelas condições particulares que afetam cada uma das instituições e suas culturas organizacionais. Mas esse diálogo pode ser alimentado pelos meios de comunicação digitais.

Assim, nos perguntamos de que modo a lógica dos signos imagéticos (fotográficos e audiovisuais), agora unida à lógica da comunicação em rede – mais especificamente às redes sociais da internet, assumidas como um suporte tecnológico-comunicacional para a publicação, socialização e edição das imagens – pode auxiliar os professores a se confrontarem com suas crenças pedagógicas ou confrontá-las com os amplos e distintos modos de significação que emanam da linguagem visual durante a experiência de Estágio. Para o intento dessas questões, as contribuições teórico-metodológicas da Semiótica peirceana parecem indicar um caminho profícuo de investigação que tentaremos explorar ao longo desta tese.

A nosso ver, o debate acadêmico a respeito dos Estágios na Educação e na Educação Física precisa ser oxigenado, uma vez que esta dimensão da formação docente demanda mudanças na mesma proporção e radicalidade que são solicitadas à Educação e à escola, dada as condições cambiantes e fluidas da contemporaneidade. Afinal, pode haver maiores possibilidades de mudança na educação se houver uma correspondente e radical transformação no âmbito da formação de professores.

Com o panorama traçado até aqui, temos como hipótese que uma perspectiva semiótica de Estágio Supervisionado, aliada ao uso das TDIC, em especial aquelas destinadas à produção e à socialização de imagens fotográficas e/ou audiovisuais, pode sinalizar novos olhares e perspectivas para o âmbito da formação de professores. Tal sugestão, no entanto, nos impôs a demanda de aprofundar estes pressupostos – ainda não enfrentados na produção de conhecimento acerca dos Estágios supervisionados – por meio da realização de uma

pesquisa que se deteve na seguinte questão de investigação: *que repercussões para a formação inicial de professores decorrem da constituição do Estágio Supervisionado a partir de pressupostos da perspectiva semiótica peirceana?*

Portanto, nosso intento foi analisar o desenvolvimento e a repercussão na formação de professores de Educação Física de uma proposta de Estágio Supervisionado fundamentada na Semiótica proposta por Charles S. Peirce, e que privilegia a produção e da socialização de imagens fotográficas e audiovisuais, junto ao curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de São João del Rei/MG (UFSJ). Além disso, buscamos contribuir com a produção acadêmica em termos propositivos e inovadores, na tentativa de apontar caminhos para transformações no delineamento pedagógico desta disciplina no âmbito dos cursos de licenciatura. As proposições inovadoras poderão advir da identificação e delineamento de elementos formativos inerentes ao Estágio em decorrência da perspectiva semiótica adotada.

Para isso, nos orientamos a partir das seguintes questões de investigação:

- i. Como constituir o Estágio Supervisionado a partir de pressupostos da perspectiva semiótica peirceana?
- ii. Quais as condutas docentes necessárias à constituição de uma perspectiva semiótica de Estágio?
- iii. Quais as contribuições e possíveis avanços do Estágio Supervisionado em Educação Física, concebido em uma perspectiva semiótica, para os professores em formação inicial no Estágio?
- iv. De que forma o Estágio em perspectiva semiótica pode corroborar para o desenvolvimento de uma "atitude científica" nos sujeitos da pesquisa em relação às interlocuções pedagógicas?
- v. Seria possível, por meio da mesma lógica de interação e análise de signos imagéticos, interpretar as interlocuções pedagógicas desenvolvidas no Estágio?
- vi. Quais as potencialidades formativas decorrentes do uso das imagens como mediadoras das experiências de Estágio concebido em perspectiva semiótica?

Entre outros aspectos referentes à relevância desta pesquisa, destacamos, em primeiro lugar, o fato de que ainda são escassos os estudos sobre Estágio Supervisionado na formação de professores de Educação Física, conforme diagnosticou Pires (2012) a partir de levantamento junto aos principais periódicos da área. Todavia, não se trata apenas de apontar um limite quantitativo, pois o mesmo autor destaca que, entre os poucos estudos encontrados,

há uma polarização entre aqueles de caráter prescritivo e os descritivos, tratando-se ora de trabalhos "teóricos" (estes minoritários), dedicados a formular e apresentar conceitos sobre/para os Estágios, ora de relatos de experiência, inovadores ou não, mas sem maiores detalhes teóricos, conceituais ou metodológicos substanciais. Isso, paradoxalmente, para tratar de um espaço de formação responsável, exatamente, pela síntese entre teoria e prática.

No mais, a partir de um levantamento feito em recursos de buscas junto a alguns dos principais bancos e de teses e dissertações⁸ disponíveis na internet, com uso da palavra-chave "Estágio", associada a termos como "supervisionado", "mídias", "TDIC" ou "tecnologias", constatamos também que não há estudos que abordem o uso das mídias como elemento formativo nesse componente curricular. A mesma constatação confirmou-se também junto a alguns dos mais populares bancos de dados de pesquisa⁹ da internet: foram encontrados apenas nove trabalhos, sendo a maior parte (sete trabalhos) registrado em anais de congressos e quase sempre como relatos de experiência que consideram o uso das TDIC como recurso didático do ensino de certos componentes curriculares específicos da educação básica (matemática, história etc.), mas não como mediadores da experiência de Estágio. Outros dois trabalhos tratavam da análise do Estágio na modalidade de educação à distância.

Com isso, pudemos constatar que o tema das produções em Estágio, no que diz respeito à sua relação com as TDIC, ainda não foi devidamente enfrentado pelas pesquisas educacionais, o que nos alerta para o fato de que a formação de professores ainda se mantém distante da realidade circundante que afeta os jovens atendidos pela Educação básica ou mesmo pelos cursos de licenciatura. As implicações deste fato são profundas, uma vez que há menores possibilidades de mudança das práticas pedagógicas no cotidiano escolar quando não há correspondente transformação na esfera da formação dos professores. Além disso, não estamos querendo dizer, evidentemente, que o uso das mídias na formação de professores, por si só, seja capaz de renovar as práticas pedagógicas, mas buscando evidenciar que é no espaço da formação de professores que podemos conceber as inovações pedagógicas necessárias, incluindo-se aí aquelas mediadas pelo uso das tecnologias.

Em segundo lugar, o presente estudo ganha relevância científica também por sua incursão junto à Semiótica peirceana como fundamentação teórico-metodológica desta

⁸Banco de dados de teses e dissertações do IBCT (bdtd.ibict.br); Banco de Teses da Capes (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>); Portal Domínio Público (www.dominiopublico.gov.br).

⁹Portal de Periódicos da Capes (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>); Portal de Revistas Científicas Eletrônicas - SciELO (<http://www.scielo.org>); Google Acadêmico (<http://scholar.google.com.br/>).

pesquisa, dado que esta ainda é uma perspectiva teórica pouco explorada no campo da Educação e, especialmente, na Educação Física. Se considerarmos o fato de que, desde 1996, com a implantação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Física passou a ser concebida – ao menos nesse documento oficial – como um componente curricular ligado à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, constataremos que até os dias atuais pouco esta área do conhecimento aprofundou-se nas ciências da linguagem. Isso dificulta, de um ponto de vista teórico, a sua sustentação e legitimidade como parte da área de linguagens, débito este que a Semiótica pode auxiliar a diminuir. Nesse sentido, concordamos com o alerta de Betti (1994), ao apontar que a Semiótica poderia auxiliar no papel que a Educação Física exerce na mediação simbólica dos saberes da cultura corporal de movimento para a consciência do sujeito que se movimenta, considerando o intermédio da língua e de outros signos não verbais em suas interlocuções pedagógicas.

Feita esta contextualização inicial, organizamos o texto de modo a apresentar no segundo capítulo uma breve revisão de literatura a respeito do Estágio Supervisionado, apresentando aspectos legais e conceituais que circunscrevem esse componente curricular. Já o terceiro capítulo é todo destinado à apresentação de alguns pontos específicos da obra do filósofo norte americano Charles Sanders Peirce, em especial os aspectos basilares de sua Semiótica, com destaque para os conceitos de signo, semiose, categorias da experiência e também a classificação e tipologia dos principais signos. Ao final do capítulo o leitor encontrará ainda uma apresentação das inter-relações estabelecidas entre a Educação Física e a Semiótica no âmbito acadêmico.

No quarto capítulo, apresentamos um breve panorama do estado da arte dos estudos relacionados à Educação Física e Mídias/TDIC, bem como a demanda por uma atualização no que diz respeito ao contexto da cultura digital, dada a relevância da crescente e aprofundada penetração da internet no cerne dos aspectos comunicacionais contemporâneos. É também neste capítulo que apontamos as principais características das tecnologias e linguagens que utilizamos em nosso campo, a saber: a fotografia e o audiovisual digital como conteúdos mediadores das experiências de Estágio, e as redes sociais da internet como um suporte tecnológico para a socialização e reflexão coletiva de tais imagens.

O quinto capítulo entra no território do pragmaticismo peirceano, outra faceta da obra de Peirce voltada para o aspecto lógico do raciocínio científico e da investigação/perquirição, apontando os principais pontos de contato desta teoria filosófica com a Semiótica geral do autor, bem como sua inter-relação com os aspectos metodológicos da Pesquisa-Ação no

campo da formação de professores. Por isso mesmo, também é nesta parte do texto que apresentamos o referencial da Pesquisa-Ação da vertente inglesa, referenciada principalmente na obra de Elliot (1998) e Stenhouse (1993), bem como os procedimentos adotados na pesquisa (características gerais do campo e dos sujeitos colaboradores, meios de coleta e análise dos dados).

Após esta inflexão teórica para embasar o estudo, no sexto capítulo, nos dedicamos à apresentação do trabalho de campo e dos dados produzidos. Neste capítulo descrevemos detalhadamente, e já com algumas pré-análises, o cotidiano e as principais situações pedagógicas que empreendemos no sentido de consolidar uma perspectiva semiótica de Estágio, alicerçada no uso da fotografia e do audiovisual como meios comunicacionais mediadores e das redes sociais como suporte tecnológico da experiência de Estágio.

No sétimo capítulo fazemos uma análise dos dados a partir do foco nos principais elementos que constituíram o Estágio em perspectiva semiótica, bem como sua contribuição para a formação dos PEFI.

Por fim, no oitavo e último capítulo, apresentamos nossas considerações finais.

2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

2.1 Aspectos históricos e legais

Nosso ponto de partida e de chegada neste trabalho é o Estágio Supervisionado nas Licenciaturas (de forma mais específica nos cursos de Educação Física), por isto começaremos nossa preparação teórica para o desenvolvimento deste estudo por meio da temática do Estágio.

Nos cursos de licenciatura do Brasil, o Estágio é parte integrante da estrutura curricular da habilitação cursada e pré-requisito para a obtenção do diploma de conclusão na formação de um professor. Representa, portanto, um momento singular da formação, em que o licenciando deve vivenciar os saberes e as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional nos ambientes educacionais (com ênfase nas escolas).

Em sua definição legal mais atual, proveniente da Lei n. 11.788/2008 – que dispõe sobre os Estágios de estudantes no país - o Estágio é caracterizado como:

Art. 1º – ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior [...].

§ 1º – O Estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

A referida lei discrimina também os Estágios não-obrigatórios daqueles que são obrigatórios, definindo estes últimos, no seu artigo 2º, como "aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma" (BRASIL, 2008).

Apesar de tal definição, a legitimidade dos estágios supervisionados na formação de professores remonta à sua constituição histórica e, nesse aspecto, observamos que a própria delimitação dos estágios, a relação teoria e prática, e também a relação universidade-escola sempre enfrentou (e ainda enfrenta) dificuldades em sua efetivação (ANDRADE; RESENDE, 2010).

No que diz respeito à consolidação histórica deste componente curricular já se sabe (ACCACIO, s/d) que, apesar das primeiras escolas de formação de professores do país datar

do início do século XIX, o lugar dos estágios e mesmo da prática como componente curricular na formação de professores passou a ser proposto tão somente na década de 1960, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961 (BRASIL, 1961), e ainda assim, pode-se dizer, timidamente. A consolidação dos estágios e da prática como componente curricular na formação de professores apenas ganhou a devida relevância, bem como um corpo legal e teórico mais consistente, após a elaboração da Lei 9.394/1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 (BRASIL, 1996), e, em especial, a partir do início dos anos 2000, com os documentos legais emanados do Conselho Nacional de Educação.

Até meados da década de 1940, não havia qualquer disciplina destinada à prática pedagógica, o que havia era algum espaço concedido à então chamada “prática de ensino”, prevista no interior de algumas disciplinas de cunho pedagógico, como as disciplinas de Metodologia ou Didática Geral. Para Accacio (s/d), provavelmente essas práticas de ensino não se efetivavam, pois a maior parte dos cursos era noturno, e também não articulavam com as demais disciplinas curriculares e mesmo com o corpo teórico dos cursos. Já em 1946, com a promulgação do Decreto-Lei Nº 8.530/1946, conhecida como Lei Orgânica do Ensino Normal - cujo intuito, entre outros, foi de estabelecer e salvaguardar um currículo único para a formação de professores no território brasileiro - as disciplinas de Práticas de Ensino, responsáveis por salvaguardar o lugar da prática na formação docente, tiveram lugar garantido nas grades dos cursos.

Para Pimenta (2001, p. 27):

[...] a Lei Orgânica, ao regulamentar o ensino Normal no país através de diferentes cursos, regulamenta a imprecisão quanto às disciplinas Didática, Metodologia e Práticas de Ensino. É explícita claramente a necessidade da prática de ensino primário na formação do professor (como regente, professor ou especialista).

Além disto, o Art. 47do Decreto-Lei n. 8.530/1946 estabelecia, ainda, a exigência de que todos os estabelecimentos de ensino normal mantivessem escolas primárias anexas, "para a demonstração e prática de ensino". Estas escolas anexas, no entanto, assim como os “colégios de aplicação”, não eram espaços obrigatórios para a realização de experiências de Estágio, mas permitiam o desenvolvimento de algumas práticas isoladas e de atividades de observação. As disciplinas de Prática de Ensino concentravam-se no final dos cursos e compreendiam as práticas como "imitação de modelos teóricos existentes”, segundo afirma Pimenta (2001, p. 29).

Outro ponto importante é que, mesmo havendo nos cursos de formação de professores algum espaço destinado para as práticas de ensino, não era obrigatório que fossem realizadas nas escolas. Na maior parte dos casos, as práticas de ensino eram espaços para debates de certos aspectos didáticos ou para o treino de certas atividades didáticas entre os próprios professores e apenas no interior dos cursos Normais (PIMENTA, 2001).

Somente na década de 1960 o Parecer do Conselho Federal de Educação 292, de 14 de novembro de 1962, alicerçado na LDB (1961), definiu, pela primeira vez, a Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado como componente mínimo curricular obrigatório para os cursos de formação de professores, determinando que o Estágio deveria ocorrer nas escolas da rede de ensino e que fosse supervisionado por um professor especialmente designado para tal. O parecer definia, ainda, que o Estágio tivesse período de duração de um semestre letivo.

Para Andrade e Resende (2010), deste período até ao menos o final da década de 1980, a prática de ensino passou a ter muito mais um significado de treinamento, de aplicação de conhecimentos pré-definidos e de aquisição de habilidades instrumentais necessárias ao desempenho docente, acompanhando o momento político conservador. Além disso, esses componentes curriculares tinham sua estrutura fundada no racionalismo técnico e os Estágios ficavam situados ao final dos cursos, tendo clara separação ou distanciamento das disciplinas teóricas e pedagógicas.

A década de 1970 ratificou a ideia da prática de ensino como Estágio, e o Estágio como lugar fundamentalmente de aquisição de experiência por meio da apreciação de exemplos dos professores mais antigos, que poderiam se constituir em modelos a serem replicados, conforme se pode constatar em documento oficial desta época:

A Didática fundamentará a Metodologia do Ensino, sob o tríplice aspecto de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino e com ela identificando-se sob a forma de estágio supervisionado. [...] Sempre que possível as escolas deverão representar verdadeiro, mas positivo campo de estágio, para que o futuro mestre receba os exemplos salutareos que lhe servirão de modelo e inspiração na sua atividade docente (BRASIL, PARECER CFE nº. 349/1972).

Para Pimenta (2001), esse Parecer e outros que se seguiram até o final da década de 1980 propõem à prática de ensino como instância de imitação de modelos, como se a realidade fosse verdadeira e positiva, trazendo à prática um caráter reproduzível dentro daquilo que é considerado positivo nos contextos escolares. Ainda para esta autora, a década de 1970 instituiu modelos de formação de cunho técnico, alicerçados nas formas de preparação

para o mercado, em que as práticas de ensino se converteram em espaços para aprender novas técnicas instrumentalizadas de dar aulas, em que a racionalização dos procedimentos de planejamento, de instrução programada, de avaliação de metas e da aprendizagem em termos objetivos, quantitativos e abstratos ganharam um caráter de controle e previsibilidade das ações pedagógicas.

Além disso, desde então, o Estágio foi concebido meramente como treinamento prático, ao passo que os demais componentes curriculares como a didática, por exemplo, ganharam *status* de “teóricos”, mantendo uma dissociação entre a teoria e a prática no contexto da formação de professores, mesmo que os textos legais passassem a se posicionar em defesa do contrário.

[...] o estágio, conforme escrito nas resoluções, encontra-se separado tanto das atividades práticas quanto das denominadas científico-culturais. Portanto, nem prática, nem teoria; apenas treinamento de competências e aprendizagem de práticas modelares. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 87).

Estes aspectos mudaram no plano legal apenas com a LDB/1996, quando então a dimensão prática na formação docente começou a ser mais valorizada como um eixo transversal. Com a Lei 9.394/1996, a LDB, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Estágio ficou definitivamente vinculado ao estreitamento entre formação inicial e mundo do trabalho, sendo considerado extremamente relevante para a formação profissional. Além disso, o artigo 61 da LDB/1996 tornou taxativa a prerrogativa de que a formação dos profissionais da educação deve ter como fundamento “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”. No ano de 2009, com respaldo na lei 12.014 (BRASIL, 2009), o referido artigo foi revisado e enfatizou que tal associação entre teoria e prática deveria dar-se não apenas “mediante a capacitação em serviço”, mas “mediante **estágios supervisionados** [grifo nosso] e a capacitação em serviço”. No mais, maior carga horária foi destinada para as práticas de ensino, no mínimo, 300 horas nos cursos de formação de professores.

A partir da LBD de 1996 novas diretrizes foram sendo delineadas para a formação de professores no Brasil, seja por meio do Conselho Nacional de Educação, ou pelo próprio Ministério da Educação, e que tocam em aspectos relevantes para os estágios supervisionados e a prática como elemento constituinte dos cursos de formação docente. Destacamos aqui o Parecer CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2001) e o Parecer CNE/CP nº 28/2001 (BRASIL, 2001), bem como a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002) e a Resolução CNE/CP nº 2/2002 (BRASIL, 2002).

O Parecer CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2001) e a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002) discorrem sobre a especificidade e as diretrizes para a formação de professores. Apresentam, portanto, “os princípios orientadores e as condutas que devem nortear a organização e a estrutura dos cursos de formação inicial.” (LEITE, 2011, p. 60). Esses documentos propõem o fim dos modelos de cursos chamados de 3+1¹⁰, distinguindo os bacharelados e as licenciaturas em suas especificidades, e destacam uma identidade própria para as licenciaturas. No que se refere especificamente ao Parecer CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2001), há no documento uma nova concepção da prática na formação docente, que não se confunde com o espaço único dos estágios e que, portanto, deve estender-se por todo o currículo, tornando a relação teoria e prática mais efetiva. Nesses termos, o Parecer define uma concepção de prática como componente curricular que

[...] implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional. (BRASIL, 2001, p. 22)

Assim, o Parecer destaca o caráter mais amplo da prática pedagógica, que se estende por diversos componentes curriculares dos currículos de formação de professores, buscando fazer com que esses estabeleçam a devida correlação teórico-prática entre seus conteúdos e a dinâmica escolar. Já o estágio supervisionado é apresentado como momento de investigação crítica da prática pedagógica, de forma supervisionada por um profissional ou coletivo de profissionais experientes, destacando que os estágios não devem ser momentos pontuais de trabalho, mas processuais, com imersão dos estagiários em períodos mais longos e continuados na rotina escolar. Considera assim que

[...] é muito diferente observar um dia de aula numa classe uma vez por semana, por exemplo, e poder acompanhar a rotina do trabalho pedagógico durante um período contínuo em que se pode ver o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e da própria escola e outros aspectos não observáveis em estágios pontuais. Além disso, é completamente inadequado que a ida dos professores às escolas aconteça somente na etapa final de sua formação, pois isso não possibilita que haja tempo suficiente para abordar as

¹⁰Para Andrade e Resende (2010), no final da década de 1930, com o Decreto-lei Nº 1.190, de 1939, foi permitido à Faculdade Nacional de Filosofia contar com um curso de Pedagogia de três anos que formaria o bacharel nesta respectiva área, e também incluía um curso de Didática de um ano, visando a formação para o magistério nas redes de ensino. Surgia, assim, o esquema “3 + 1”, que perdurou por várias décadas e estabeleceu uma nítida fragmentação entre conteúdos específicos e a formação pedagógica, o que repercutiu por muitos anos nas concepções de prática de ensino e Estágio Supervisionado na formação de professores.

diferentes dimensões do trabalho de professor, nem permite um processo progressivo de aprendizado. (BRASIL, 2001, p. 23)

Em síntese, os avanços se estendem para uma concepção de prática mais processual, que não se desarticula dos saberes teóricos, nem se restringe apenas ao estágio, tampouco do restante do currículo dos cursos de formação de professores. Portanto, a prática como componente curricular passa a ser uma preocupação de diferentes componentes curriculares no interior do currículo.

Seguindo a proposição básica do Parecer nº 9 de 2001, a Resolução CNE/CP nº 01/2002, define os estágios supervisionados como um espaço interdisciplinar de formação, com a finalidade de favorecer e valorizar o conhecimento da realidade escolar e docente, por meio de um “processo de estudo, análise, problematização, teorização, reflexão, proposição de alternativas, intervenção e redimensionamento da ação” (ANDRADE; RESENDE, 2010, p.243).

Ademais, a Resolução CNE/CP nº 01/2002 determina que a atividade de Estágio deve respeitar o regime de colaboração entre as instituições de ensino envolvidas e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de Estágio.

Já o Parecer CNE/CP nº 28/2001 e a Resolução CNE/CP nº 2/2002 tratam, sobretudo, da definição da duração e carga horária mínimas dos cursos de formação de professores. Destinam a duração mínima de 2.800 horas, e não inferior a três anos letivos, para conclusão dos cursos de licenciatura, bem como delimita o total de 400 horas para o desenvolvimento da prática como componente curricular e igualmente mais 400 horas para o Estágio Supervisionado. Observam ainda que o estágio deve começar a partir do início da segunda metade do curso e que a prática como componente curricular pode ser realizada desde o primeiro ano do curso e ao longo de toda a formação.

Além disso, a ratificação e diferenciação entre a prática como componente curricular e o estágio no Parecer CNE/CP nº 28/2001 é mantida e ampliada:

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente (...) de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico- científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. [...] Por outro lado, é preciso considerar um outro componente curricular obrigatório integrado à proposta pedagógica: estágio curricular supervisionado de ensino entendido

como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado. (BRASIL, 2001, p. 9-10)

Como podemos observar, os esforços legais que insurgem desde o final dos anos de 1990, em especial pós-LDB de 1996, têm tentado melhor definir, bem como atribuir maior quantidade de horas aos Estágios na formação de professores, além de estimular o desenvolvimento de experiências de Estágios qualitativamente mais expressivas, por meio de programas indutivos como, por exemplo, o Prodocência (Programa de Consolidação das Licenciaturas), cujo foco, entre outros era a "inserção, inovação nos conteúdos curriculares por meio do desenvolvimento de projetos em disciplinas, principalmente **nos Estágios** [grifo nosso] e práticas"¹¹. Do mesmo modo os Estágios ganharam maior carga horária nos cursos de formação e seu caráter passou a ser demarcado a partir da finalidade de fornecer aos Professores em formação inicial (PEFI) um maior conhecimento da realidade profissional, através de processos de estudo, análise e problematização das experiências escolares que decorre de um exercício profissional pleno por parte dos PEFI. Também observamos que os Estágios adquiriram maior caráter propositivo no que diz respeito à práticas alternativas nas escolas e um redimensionamento da ação em termos experimentais e também se consolidou como elemento integrador do currículo, possibilitando uma unidade teórico-prática na formação docente.

Outro importante marco legal foi a instituição da Lei N°. 11.788 de 2008, que reposicionou os Estágios como um componente curricular mais efetivo nos cursos de formação de professores, buscou incorporar as discussões sobre a formação do professor realizadas pelos estudiosos dessa temática, em especial aquelas que emergiram a partir das décadas de 1980 e 1990, e que trouxeram à tona críticas aos modelos curriculares baseados na racionalidade técnica (PÉREZ GOMES, 1995; SCHÖN, 2000), nos quais estavam ausentes os saberes tácitos na formação dos professores (TARDIF, 2002). Ademais, tais discussões evidenciaram a necessidade de contemplar a dimensão reflexiva e investigativa que compõe o processo formativo por meio da prática (STENHOUSE, 1993; NÓVOA, 1995; ZEICHNER, 2003; PIMENTA, 2006).

¹¹Informação presente no site <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>. Acesso em: 15/11/2015

Por fim, recentemente foi promulgado o Parecer CNE/CP nº 02/2015, bem como a Resolução CNE/CP nº 2/2015 que reformulam, atualizam e ampliam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de professores. As novas diretrizes para as licenciaturas previstas nos citados Parecer e Resolução têm como princípios a ampliação da formação interdisciplinar; a ênfase na unidade teoria-prática; o destaque ao trabalho coletivo e interdisciplinar; o compromisso social e valorização do profissional da educação; o destaque a necessidade da gestão democrática.

Um dos pontos de maior destaque desses documentos dizem respeito à carga horária dos cursos de licenciatura, que desde a Resolução CNE/CP nº 02/2002 exigia 2.800 horas de carga horária mínima para as licenciaturas, e que foi agora ampliada para 3.200 horas, com duração não inferior a quatro anos. No que diz respeito aos estágios, o parágrafo 6º do Art. 13 da Resolução CNE/CP nº 2/2015 os definem como “componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015). Quanto à carga horária do Estágio Supervisionado, o Parecer e a Resolução não apresentaram alterações em relação à Resolução CNE/CP nº 02/2002, permanecendo as 400 horas na área de formação e atuação na Educação Básica.

No entanto, não há mais o indicativo de que o estágio seja realizado apenas a partir do início da segunda metade do curso, ou seja, a partir do Parecer 02/2015, ele pode ocorrer em qualquer período, conforme o Projeto Pedagógico do Curso das Instituições de Ensino Superior.

A Resolução CNE/CP nº 02/2015 apresenta ainda os princípios de carga horária nos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e os cursos de segunda licenciatura, nos quais a carga horária do estágio deve ser de 300 horas. A prática como componente curricular na formação inicial de professores também se mantém com a carga horária de 400 horas distribuídas ao longo da formação inicial.

Outro aspecto destacado a ser destacado é que a nova Resolução não destaca de modo tão importante o termo “prática”, de preferir dar ênfase à relação entre a teoria e prática. No inciso 3º, § 1º, Artigo 13 da Resolução CNE/CP, de 2 de Julho de 2015, por exemplo, lê-se que “Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.” (BRASIL, 2015).

A partir do acesso aos documentos citados, pode-se afirmar que houve progressos e delineamentos importantes na legislação do Estágio referente à formação de professores. A legislação garantiu melhorias na regulamentação e direcionamento do Estágio Supervisionado a partir do final da década de 1990, ao legitimar a importância desse componente curricular na formação inicial, favorecendo a construção de uma prática pedagógica mais reflexiva e crítica dos futuros professores.

Mas, apesar da relevância da dimensão legal que atravessou as diferentes concepções de prática, prática de ensino e Estágio na história recente do campo da Educação, temos que ponderar que a formação do profissional docente deve ser pensada “a partir”, mas também “para além” de suas diretrizes legais; afinal, ainda que essas incorporem discussões que se travaram na área, a dinâmica da realidade e da complexa relação teoria-prática mostra-se sempre mais complexa e dinâmica do que qualquer documento legal. Em termos mais concretos, todo este processo histórico nos legou, como apontam Pimenta e Lima (2005/2006), concepções diferenciadas de Estágios que, de certa forma, até os dias atuais se entrelaçam nas dinâmicas curriculares dos cursos de formação de professores.

2.2 Diferentes concepções de estágio supervisionado

O Estágio Supervisionado, na literatura das ciências da Educação, ocupa lugar sempre no bojo da complexa relação teoria-prática, sendo constantemente citado como espaço de aproximação entre universidade e realidade escolar, e alicerçado em diferentes concepções sobre a sua função na formação docente. Em especial, as noções de Estágio como momento para adquirir experiência profissional ou desenvolvimento de saberes práticos, como mostramos no tópico acima, foram consolidadas e permaneceram enraizadas nas representações dessa prática até os dias de hoje.

Pimenta e Lima (2005/2006) identificam na história deste componente curricular ao menos três modelos de Estágios que decorrem das diferentes concepções de "prática" que envolvem a formação docente, sendo eles: imitação de modelos; instrumentalização técnica; e espaço de reflexão e pesquisa.

Da primeira concepção de Estágio, entendido como espaço/tempo para apropriação de modelos de ensino já consolidados pela tradição educacional, o seu fundamento reside na apropriação de posturas pedagógicas de professores experientes, principalmente por meio de "observação, imitação, reprodução e, às vezes, da re-elaboração dos modelos existentes na

prática, consagrados como bons" (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 7). Neste modelo, os PEFI aprendem observando e imitando os professores mais experientes e precisam dispor de suas experiências prévias e outros saberes para elaborar seu próprio modo de ser.

Mesmo tendo seu valor reconhecido pelas autoras, este modelo apresenta limitações no que se refere ao pressuposto de que a realidade escolar e os alunos são tomados como imutáveis, descontextualizados da cultura e da história. A formação do novo professor se dá, por assim dizer, por meio da observação e da reprodução das práticas que são tidas como modelares na tradição. Quanto mais próxima for a prática do professor em formação inicial daquela observada na realidade escolar, melhor. Por isto, trata-se de uma perspectiva de formação conservadora de hábitos, ideias, valores e comportamentos sociais legitimados pela cultura dominante nas práticas escolares.

Além disto, é uma perspectiva que subvaloriza a formação intelectual do professor, hipervalorizando a atividade docente como um mero fazer. No mais, nesta concepção à escola e ao professor competiria o papel de ensinar segundo à tradição, portanto, de forma enciclopédica, fragmentada, controlada e com forte traço disciplinar e normativo. Aqui também impera a ideia dos alunos como passivos nos processos educativos. Dessa forma, não caberia à tradição ensinar os professores em formação inicial a lidarem com contextos sociais ambivalentes, nem com as transformações históricas de democratização das escolas que trouxeram a estas instituições alunos e jovens marginalizados do processo de escolarização e com culturas e posições sociais distintas.

No que se refere à Educação Física, os modelos de Estágio baseados na observação foram à tônica em muitos cursos durante as décadas de 1970 e 1980, como afirma Faria Junior *et al.* (1987), a ponto tal que esse autor se dedicou a estabelecer uma metodologia científica para o registro e análises das observações de Estágio. Nesta perspectiva, o Estágio de observação “Constitui um processo para a identificação, para a medida e/ou para a avaliação de fenômenos por descrição, classificação ou ordenação, sem instrumentos ou com instrumentos que afetem o observador, e não o fenômeno a ser observado” (FARIA JUNIOR *et al.*, 1987, p. 10). Portanto, considera que a observação é um processo complexo e “científico que permite um melhor conhecimento do objeto de um estudo, seja ele de uma coisa, uma situação em sua globalidade, um grupo de indivíduos ou uma só pessoa”. (KHON, 1974 apud FARIA JUNIOR, 1987, p. 7).

Não obstante a relevância das observações nos Estágios, especialmente quando atrelados a uma perspectiva hermenêutica, ou "pensante", conforme propõe Weffort (1996), é preciso ter em mente que o ato de observar necessita ser aprendido, não é uma competência

inata, pois a observação despreparada e automática não é capaz de captar além dos estereótipos, do habitual e das facetas autoritárias da cultura e das crenças individuais. E, no modelo de Estágio como momento de aprendizagem de modelos, a tônica da observação parece estar mais situada neste último caso, reduzindo os Estágios inteira e tão somente a práticas de observação para as quais se está pouco preparado, somadas ao caráter burocrático que este componente curricular por muitas vezes se reveste, sendo mera atividade a ser cumprida, sem orientação e acompanhamento por parte dos supervisores, como denuncia Gatti (2013 – 2014, p. 40):

[...] as observações largamente difundidas sobre o funcionamento das licenciaturas e estudos específicos publicados nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, os estudantes procuram por conta própria as escolas, sem plano de trabalho e sem articulação entre instituição de ensino superior e escolas, e sua supervisão acaba tendo um caráter mais genérico, ou apenas burocrático, muitas vezes, em função do número de licenciandos a serem supervisionados por um só docente da instituição de ensino superior. Esses estágios acabam não se constituindo em práticas efetivas e fonte de reflexão sobre ações pedagógicas para os estagiários. Sobre a orientação e a validação deles, não se encontra, na grande maioria dos casos, referência clara.

Outra perspectiva de Estágio citada por Pimenta e Lima (2005/2006) é o entendimento deste componente curricular como momento de aplicação de técnicas. O Estágio assim concebido exige uma postura mais ativa dos futuros professores no que se refere às intervenções, visto que é esperado algo mais que apenas observações de aulas. Mas trata-se de uma atividade fortemente ancorada em uma premissa empirista, que tangencia a formação intelectual crítica do professor e a autonomia docente, dado que os PEFI são meros executadores/implementadores de atividades prescritas por especialistas. “Nessa perspectiva, o profissional fica reduzido ao ‘prático’, o qual não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas” (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 9).

Aqui, o fundamental aos PEFI durante os Estágios é dominar às técnicas a serem empregadas na implementação dos conteúdos ou na relação com os alunos, o desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, o preenchimento de fichas de observação e de diários de classes.

Trata-se de um modelo de inspiração no que se convencionou chamar de racionalidade técnica ou instrumental. O tema foi tratado inicialmente pelos autores da chamada Escola de

Frankfurt¹², fora do campo educacional, associando o uso da razão instrumental à consolidação da sociedade de consumo. Para Marcuse (1979) a racionalidade técnica está associada ao desenvolvimento da técnica e da tecnologia como meios de controle social na sociedade moderna, em que:

Os princípios da ciência moderna formam uma estrutura apriorística de tal modo que puderam servir de instrumentos conceptuais para um universo de controle produtor automotor; o operacionalismo teórico passou a corresponder ao operacionalismo prático. O método científico que levou à dominação cada vez mais eficaz da natureza forneceu, assim, tanto os conceitos puros como os instrumentos para a dominação cada vez maior do homem pelo homem *por meio* da dominação da natureza. A razão teórica, permanecendo pura e neutra, entrou para o serviço da razão prática. A fusão resultou benéfica para ambas. Hoje, a dominação se perpetua e se estende não apenas através da tecnologia, mas *como* tecnologia, e esta garante a grande legitimação do crescente poder político que absorve todas as esferas da cultura. (MARCUSE, 1979, p. 153-154)

Tal forma de racionalidade, no campo educacional, foi expressa como:

[...] uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular. Segundo o modelo da racionalidade técnica, a actividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediando a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação. (PERÉS GOMES, 1995, p. 96)

Portanto, a razão técnica adentra o campo da formação de professores como uma via de contraposição ao empirismo tradicionalista presente na formação docente até meados dos séc. XX. A formação empírico-tradicional considerava o processo de socialização docente junto ao campo escolar sem qualquer apoio teórico-conceitual ou fundamentação científica que pudesse balizar a conduta dos professores. Neste cenário, a atuação dos professores se subordinava à reproduzir as práticas pedagógicas selecionadas no curso da tradição escolar.

Como se pode ler na citação anterior, a razão técnica passou a operar como a faceta científicista do magistério, na busca por superar uma formação meramente aportada nas

¹²Escola de Frankfurt refere-se a um grupo de estudiosos do Instituto para Pesquisa Social de Frankfurt (*Institut für Sozialforschung*) da Universidade de Frankfurt-am-Main na Alemanha, onde se desenvolveu a chamada Teoria Crítica. Entre os estudiosos da Escola de Frankfurt pode-se destacar Marcuse, Adorno, Horkheimer e Benjamin.

tradições. No que se refere a noção de "prática" no contexto da formação de professores, esta passou a ser sinônimo de "prática competente" quando "o instrumental de solução de problemas é baseado no conhecimento sistemático, de preferência científico" (SCHÖN, 2000, p. 19).

O Estágio, nesta concepção, é convertido em espaço para o exercício de aplicação de métodos adequados à rotina escolar e aos alunos, visando uma aprendizagem eficiente. Os PEFI, durante os Estágios deveriam, então:

desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática. Sua ação prática volta-se à solução de problemas, mediante a aplicação de teorias e técnicas científicas, não necessitando chegar ao conhecimento científico, mas dominar as técnicas derivadas dele para ter uma atividade profissional prática e eficaz (SILVA, 2004, p. 28-29).

No caso específico da Educação Física, a formação embasada pela racionalidade técnica foi identificada por Betti e Betti (1996) nos currículos que denominaram *técnico-científicos*.

O currículo de orientação técnico-científica valoriza as disciplinas teóricas – gerais e aplicadas – e abre espaço ao envolvimento com as Ciências Humanas e a Filosofia. O conceito de prática é outro: trata-se de "ensinar a ensinar". Um exemplo são as "seqüências pedagógicas". Adiantamos que ainda é um conceito limitado, pois o graduando aprende a "executar" a seqüência, e não a aplicá-la, porque a aplicação – dizem os defensores deste modelo – é um problema da prática de ensino. (BETTI; BETTI, 1996, p. 10)

Um dos principais problemas identificados neste tipo de formação está na forma hierárquica com que trata (leia-se "fragmenta") os saberes científicos e os saberes docentes (TARDIF, 2002). Isto porque, como já havíamos constatado em trabalhos anteriores (MENDES; PIRES, 2006; MENDES, 2008; MENDES; PIRES, 2009), a racionalidade técnica, com sua crença numa ciência objetiva, neutra e prescritiva, coloca em segundo plano o papel dos saberes advindos da ação docente, que por sua vez passa a ser orientada tão somente pelas leis e evidências do âmbito científico, em desprezo à outras formas de conhecimento de cunho mais subjetivo, criativo e pessoal. O conhecimento, neste modelo, flui da teoria para prática, enquanto esta última não passa de mero espaço de aplicação.

Por fim, o último modelo de Estágio encontrado na literatura refere-se ao seu reconhecimento como campo de reflexão e de pesquisa. Nesta concepção, a prática pedagógica é vista como um espaço de produção de conhecimentos profissionais e não mais como âmbito de reprodução das tradições educacionais ou de aplicações de regras científicas.

A ideia central é que os professores, a partir da reflexão sobre suas práticas, se consolidem como produtores de conhecimentos, estabelecendo uma nova relação teórico-prática entre as atividades empreendidas no exercício profissional, os saberes docentes e os conhecimentos teóricos. Assim, o Estágio deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade.

É uma vertente que valoriza a formação intelectual dos professores, que toma como base e princípio as ideias de "reflexão na ação e sobre a ação" (STENHOUSE, 1993; NÓVOA, 1995; SCHÖN, 2000; ZEICHNER, 2003; GHENDIN, 2006), em que se valorize tanto os saberes que emergem do campo de atuação profissional como as teorias que ofereçam uma perspectiva de análise e compreensão do contexto desta atuação (seja em termos filosóficos, políticos, históricos, culturais, técnicos e organizacionais). Em outros termos, trata-se de um constante questionamento entre o que se pensa como teoria (que orienta determinada prática) e o que se faz no âmbito profissional (GHEDIN, 2006), seja para que conhecimento elaborado a partir de modelos teóricos reconheça a experiência particular, ou mesmo para que a experiência particular ganhe caráter generalizável nas teorias da educação.

A teoria como cultura objetiva é importante na formação docente, uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. (PIMENTA, 2006, p. 26)

O que se espera, portanto, é que, nestes termos, com o desenvolvimento de uma competência reflexiva, os professores se tornem mais autônomos em relação à gestão de suas próprias atividades (inclusive as de formação contínua) e da vida escolar, além de se tornarem mais eficazes no enfrentamento de situações singulares da prática profissional.

As contribuições deste modelo para a constituição dos Estágios vão desde considerar a complexidade da educação como prática social contextualizada num sistema educacional, em uma dada cultura e sociedade e em um tempo histórico determinado e não como fenômeno universal e abstrato, até o estímulo em gerar novas práticas, num exercício coletivo de criatividade.

Além disso, para a organização curricular das licenciaturas, o Estágio deixa de ser considerado apenas um apêndice do currículo, passando a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores, no sentido de permear todas as suas disciplinas. Como

afirmam Pimenta e Lima (2005/2006, p. 21), os Estágios como reflexão e pesquisa não se fazem por si, devem envolver "todas as disciplinas do curso de formação, constituindo um verdadeiro e articulado projeto político pedagógico de formação de professores" em torno da pesquisa sobre o ensino como princípio pedagógico.

Apesar destas contribuições, é preciso considerar que juntamente com a popularização de tal perspectiva no campo acadêmico, críticas também vêm sendo evidenciadas. De modo geral, na literatura encontram-se três tipos de críticas aos pressupostos da formação de professores com base nas ideias de professor-reflexivo ou de professor-investigador, sendo elas: as hipóteses de que tal perspectiva subvaloriza as teorias pedagógicas; as críticas ao "praticismo" latente nesta abordagem; e, por fim, uma preocupação com a individuação das práticas reflexivas e de formação de professores.

No que se refere à sugestão de que as perspectivas de formação docente baseadas na reflexão e análise da prática desvalorizem os conhecimentos teóricos e científicos (DUARTE, 2003), é preciso observar que tais análises não conseguem sustentar-se quando confrontadas com o conjunto das produções que já se realizaram a respeito deste tema, uma vez que todos os autores que figuram nestas proposições (STENHOUSE, 1993; NÓVOA, 1995; SCHÖN, 2000; ZEICHNER, 2003) sustentam a necessidade de que as reflexões *na* e *sobre* a ação sejam fundamentadas na lógica e na produção científica. O que parece haver em tais críticas é, em verdade, uma confusão entre a crítica que os autores das correntes reflexivas sustentam ao hermetismo de uma formação acadêmica baseada apenas no enciclopedismo, com uma suposta hipervalorização dos saberes docentes e tácitos, como se estes últimos devessem se constituir em esferas únicas e suficientes da formação docente.

As outras duas críticas, no entanto, referentes aos riscos de um "praticismo" e da individuação docente, a nosso ver, merecem atenção. Diversos autores (LIBÂNEO, 2006; CONTRERAS, 2002) têm apontado os riscos de um possível 'praticismo' decorrente de uma reflexão que pode girar em torno de si própria, em que os aspectos políticos e estruturais que afetam o campo didático são tangenciados, o que limitaria a reflexão e a pesquisa sobre a prática à problematização e intervenção apenas nas ações particulares que se localizam estritamente no saber-fazer, nos aspectos procedimentais ligados ao trato com os alunos e os conteúdos.

Segundo Contreras (2002), é necessário que as práticas de reflexão e investigação sobre a ação docente carreguem uma compreensão crítica do contexto social no qual se desenvolve a ação educativa, para que a reflexão dos professores não seja deixada ao seu próprio curso, o que implicaria em correr o risco de restringir a experiência aos círculos

viciosos em que ela se encontra. Assim, para Beyer (apud CONTRERAS, 2002), o professor precisa aprender a analisar o contexto político, cultural e econômico no qual a escola se situa, e qual a influência que ocorre no ensino ou na maneira como se introjetam padrões ideológicos na estrutura educacional e no fazer pedagógico. Por este motivo, Contreras (2002) defende um deslocamento do termo "professor-reflexivo" para a ideia de um "professor-intelectual". Nas palavras do autor,

Conceber o trabalho dos professores como trabalho intelectual quer dizer, portanto, desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e que questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino.

Portanto, a preocupação fundamental deste autor e de outros que vislumbram nas formulações de uma prática reflexiva o risco de uma inflexão ao que se pode chamar de "praticismo", é que a reflexão sobre as práticas pedagógicas não se isente de questionar as estruturas institucionais e as condições sociais e históricas que se inscrevem no âmbito da ação docente.

Em resposta a este tipo de crítica, Zeichner (1993; 1995) afirma que toda prática reflexiva na formação docente tem que passar por três níveis diferentes de reflexão ou de análise da realidade circundante: técnica, prática e crítica. O primeiro nível corresponde à análise das ações explícitas: o que fazemos e é passível de ser observado (as questões levantadas durante a aula, a postura do professor na sala, etc.). O segundo nível implica o planejamento sistemático e a reflexão: planejamento do que se vai fazer e a reflexão sobre o que foi feito, destacando o seu caráter didático. Por último, o nível das considerações éticas, que passa pela análise ética ou política da própria prática, bem como das suas repercussões contextuais; este nível de reflexão é imprescindível para o desenvolvimento de uma consciência crítica nos professores sobre as suas possibilidades de ação e as limitações de ordem social, cultural e ideológica do sistema educativo. Este é o campo de investigação política, em que se abrange a crítica para além das fronteiras do inteligível no momento da atuação. Portanto, o que se espera é que o professor reflexivo tenha em sua reflexão não só a análise de suas práticas, mas, sobretudo, o compromisso de transformação social, um ato essencialmente político-educacional.

Por fim, a terceira crítica endereçada às premissas reflexivas e investigativas de formação docente diz do risco da individualização, ou seja, o risco de que a reflexão seja uma atividade isolada de cada professor consigo mesmo e, neste sentido, ineficaz no que se refere

ao tensionamento das crenças e hábitos individuais, ou do questionamento de apreensões subjetivistas e tendenciosas. Além disso, como reflexão tão somente individual os professores, isolam-se ainda mais em uma cultura docente na qual prevalece a máxima de “cada um por si” e “a cada uma sua verdade”, desprezando a faceta pública e coletiva própria da lógica científica e da produção do saber. Neste sentido, é preciso reafirmar que a prática reflexiva só tem sentido se socializada com outros professores. Tal afirmação coloca em evidência a necessidade de transformar as escolas e os Estágios em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se auxiliem e reflitam mutuamente. Este é um elemento indispensável para que se permitam mudanças institucionais e sociais.

Para Zeichner (2008), um dos problemas da reflexão individual dos professores é que os docentes passam a considerar seus problemas como exclusivamente seus, não relacionando-os aos de outros professores ou à estrutura da educação escolar. Por isto o autor reafirma que a noção de reflexão na formação docente deve ser considerada como uma prática social que acontece em comunidades de professores que se apóiam mutuamente, e em que um sustenta o crescimento do outro. Pois, "ser desafiado e, ao mesmo tempo, apoiado por meio da interação social é importante para ajudar-nos a clarificar aquilo que nós acreditamos e para ganharmos coragem para perseguir nossas crenças" (ZEICHNER, 2008, p. 543).

Assim, o Estágio deve ter como função preparar para um trabalho docente coletivo, uma vez que a ação docente não é um assunto individual do professor, mas resultado das ações coletivas dos docentes e das práticas institucionais. Por isto, a formação de professores pela reflexão e pela pesquisa deve proporcionar não só novos e mais aprofundados conhecimentos, mas também desenvolver a partilha de experiências, dinâmicas reflexivas e a (re)construção de conhecimentos coletivos.

Constatamos que a produção em torno da temática tem se desenvolvido no sentido de apontar caminhos para a superação das críticas destacadas anteriormente, sem deixar de lado as contribuições que esta perspectiva traz ao recusar a formação dos professores em termos meramente técnicos, e reafirmando a prática docente como locus de saber, de interpretação e de consciência deliberada, portanto, como ato pedagógico. Nestes termos, é valorosa a contribuição de considerar o Estágio como espaço para a reflexão e a pesquisa sobre a prática, em termos compreensivos e, sobretudo, como meio para obtenção de mudanças e avanços no âmbito educativo.

Entretanto, como dissemos em nossa introdução, o fundamento para que uma perspectiva reflexiva de Estágio se desenvolva decorre da capacidade de questionamento e auto-questionamento dos professores em formação, para que possam problematizar as

situações de ensino e sua própria ação, e deste modo torná-las passíveis de investigação. Mas esta capacidade diagnóstica não surge espontaneamente, nem é resultado de dom natural, mas emerge de um amplo processo de procura e inquietação, de constante confronto consigo próprio e com as circunstâncias externas que emergem de situações nas quais, diríamos em uma perspectiva semiótica, há *produção e circulação de signos*.

Portanto, o que observamos acima trata-se de um problema de ordem semiótica e que circunscreve a formação de professores. Sendo assim, a lógica dos signos de Charles Sanders Peirce pode contribuir como ferramenta conceitual relevante para uma radicalização do sentido investigativo e reflexivo de formação docente.

2.3 Estágio em perspectiva semiótica: apontamentos preliminares

O Estágio pode ser pensado em suas bases semióticas como um processo pelo qual os professores em formação inicial interagem com sinais, indícios e convenções simbólicas que suscitam processos de significação, não só em termos cognitivos, mas também e principalmente como meio de afetação das condutas, pois a lógica de produção e significação dos signos, segundo Peirce, não é apenas de ordem psicológico, ou racional, mas também sensível e criativa, fundada na comunicação e nas múltiplas linguagens (verbal, sonora, visual, imagética, digital).

Em nosso entendimento, é precisamente essa dimensão semiótica a raiz do processo de reflexão sobre as práticas pedagógicas. Isso porque o professor somente poderá se colocar em reflexão se for capaz de "ler" os problemas pedagógicos que emergem de sua aula e, para tal, é preciso que se reconheça como os signos estão a comunicar tais problemas. De modo que só é capaz de refletir aquele professor que for capaz de "ler" semioticamente os sinais/signos que emergem, circulam ou se mantêm latente em uma aula.

Neste quesito as contribuições peircenas são profundamente promissoras, dado que o processo de interpretação decorrente da Semiótica de Peirce, como veremos com maior detalhamento nos capítulos 3 e 5, rompe com a habitual noção grega de que interpretação seja a relação entre as palavras e os pensamentos, ou entre os pensamentos e as coisas, de modo que, o que quer que seja que ocorra no pensamento, dá conta do que se passa no mundo. Ao contrário, em Peirce a interpretação não é um ato simplesmente mental, mas também um hábito de ação, uma resposta habitual e constante que o intérprete dá ao signo ou ao objeto. Ou seja, um signo pode ser interpretado em consequência de um hábito ou de uma disposição

para a ação (DI SARNO, 2000). Portanto, de um ponto de vista semiótico, refletir sobre a prática significa não apenas interpretar de forma mental as situações pedagógicas analisadas, ou apenas construir pensamentos – signos mentais –, mas também agir e se predispor a agir são relações interpretantes e não meramente resultantes de uma interpretação.

Interpretar, à luz das formulações peirceanas, significa estabelecer uma relação entre pensamento e ação/conduta. A esse respeito, Peirce, no escopo de sua obra, buscou arquitetar uma ampla teoria do conhecimento, em que sua Semiótica (lógica geral dos signos) encontra-se intrinsecamente articulada a uma inovadora teoria da Investigação ou Perquirição (*Inquiry*), conhecida como Pragmaticismo (tópico que será aprofundado no capítulo 5). O pragmaticismo considera que as ideias, os conceitos e “as palavras produzem efeitos físicos e que a essência de todo signo pode ser “exibida numa influência em uma possível conduta” (CP 4.533). Com base nisto, podemos nos voltar para a formação de professores no sentido de investigar de que forma uma concepção comunicativa de Estágio, aliada ao uso das TDIC, pode interferir na “modificação de conduta” docente por parte dos professores em formação inicial no Estágio em Educação Física.

Em outras palavras, discutir o pragmaticismo permite avançar no entendimento da ação dos signos (a semiose) como meio e sinônimo de produção de conhecimento. Afinal, como sugere SILVA (2013, p. 22):

[...] ao deflagrar que a ação do signo estende-se para uma influência na conduta, ou para a geração de outros pensamentos, Peirce sugere que a semiose deve ser correlata a uma expansão do próprio conhecimento, ou melhor, a ação do signo exige a necessidade de investigar (pensar, perguntar, inquirir) sobre essa mesma ação.

Isto implica que o fio condutor de uma influência do pensamento na conduta é o mesmo que dirige a necessidade do questionamento. Nesses termos, a modificação dos signos torna-se consequência de uma ação de investigação/perquirição e também da modificação da conduta. Não por acaso, Peirce (apud IBRI, 1992) concebia a aprendizagem como a inter-relação entre aquisição de conceitos e modificação na conduta¹³. Estas afirmações, a nosso ver, são chaves decisivas para o estudo da formação de professores e dos Estágios supervisionados, atribuindo rumos mais concretos e ao mesmo tempo também mais complexos e mais profundos à formação docente neste componente curricular.

¹³O termo conduta na filosofia de Peirce não tem um caráter psicologizante e comportamentalista, ou seja, subjugado a alteração comportamental. O termo se refere a capacidade de, por meio das idéias, ampliar-se a razoabilidade estética, ética e lógica do pensamento, da ação e dos sentimentos.

Com base nestas formulações, passamos a reconhecer que a questão da reflexão sobre a prática nos Estágios pressupõe o entendimento do Estágio como comunicação, o que até os dias atuais não nos parece explícito entre os autores que adotaram a perspectiva do que se convencionou chamar de professor reflexivo (SCHÖN, 2000; NÓVOA, 1995). Afinal, a reflexão sobre a prática na formação de professores implica o entendimento das ações pedagógicas, incluído aí o Estágio, como elementos comunicantes, que se expressam por meio dos signos. Sendo assim, outro pressuposto que assumimos para o desenvolvimento desta tese é que a reflexão docente torna-se mais rica, consciente, crítica e auto-crítica se antes o professor tiver desenvolvido uma capacidade de leitura semiótica das situações pedagógicas nas quais atua, no sentido de identificar os sinais que emanam de uma aula e que podem ser problematizados. Do contrário, como poderão os professores refletir sobre suas aulas, se não identificam, nelas, problemas latentes ou emergentes que afetem as relações pedagógicas propostas?

Reconhecemos, assim, que o paradigma do professor reflexivo não explicita a questão epistêmica de *como* a reflexão pode florescer no âmbito formativo. Bastariam formular problemas ou questões aos alunos? Bastariam auto-questionamentos? Como diz Peirce (1972), a formulação de hipóteses, premissas e inferências é uma faculdade aprendida e não inata, sendo assim, o pressuposto para a reflexão é a capacidade de leitura semiótica, de decifrar os signos que emanam da realidade e engendrará-los em novas redes de significação.

Elaborar esta ideia e buscar “tirá-la do papel”, ou seja, operacionalizar uma perspectiva semiótica de Estágio é um grande desafio para o campo da formação de professores ainda não explorado pelos acadêmicos. Para tal, trataremos nos tópicos seguintes dos principais conceitos da Semiótica peirceana e da relação destes com o uso das TDIC na formação docente para, em seguida, apresentarmos os resultados de uma experiência baseada nestes fundamentos e que tentam apontar não apenas possibilidades concretas de viabilização de uma perspectiva semiótica de Estágio Supervisionado, mas também suas possíveis contribuições para a formação docente.

3 A SEMIÓTICA DE CHARLES S. PEIRCE: CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA A ARTICULAÇÃO ENTRE COMUNICAÇÃO, MÍDIA-EDUCAÇÃO (FÍSICA) E ESTÁGIO

O estudo que empreendemos buscou embasamento em alguns pontos específicos da obra do filósofo norte americano Charles Sanders Peirce, em especial nos aspectos basilares de sua Semiótica, ou lógica geral dos signos, bem como em determinados traços fundamentais de sua teoria pragmática da investigação/perquirição¹⁴, conhecida como Pragmaticismo¹⁵. É da Semiótica e do Pragmaticismo peirceano que extraímos os principais conceitos e procedimentos que permeiam esta pesquisa, o que nos exige tomar as formulações de Peirce como ponto de partida de nossa fundamentação teórica, já que todos os demais tópicos abordados neste capítulo e no decorrer de nossa pesquisa estarão de algum modo entrelaçados, direta ou indiretamente, às concepções e conceituações que encontramos nesse autor.

Mais do que uma demarcação teórica, a trajetória que traçamos toma alguns aspectos da obra de Peirce como um ponto de articulação entre a formação inicial de professores de Educação Física no Estágio com a linguagem da fotografia e do audiovisual na cultura digital. Se, como dissemos em nossa introdução, nossa hipótese é de que os Estágios na formação de professores são fundamentalmente espaços comunicativos, assim como as linguagens midiáticas são da ordem da comunicação, isto implica reconhecer que ambos os fenômenos se dão pela ação e mediação dos signos, sendo ontologicamente semióticos.

No mais, a Semiótica e o Pragmaticismo de Peirce, não são, por assim dizer, dois campos autônomos da produção intelectual desse autor; são fios interligados em uma complexa arquitetura filosófica que compõe um todo coeso em torno da *significação*. A Semiótica e o método pragmaticista são duas faces de uma mesma moeda, se podemos assim dizer, que se dedicam aos processos de significação e que em muitos pontos se entrelaçam. Afinal, Peirce dedicou sua obra ao desenvolvimento da Lógica (que o autor passou a chamar

¹⁴Para Peirce (1972, p.46-47), “perquirir é reconhecer que ainda não tem conhecimento satisfatório”. Diferentemente de investigação que “pressupõe uma busca determinada por algum vestígio, a inquirição é uma atividade aberta, que não pressupõe uma busca por algo definido; é um perguntar a fundo” (RODRIGUES, apud COSTA; SILVA, 2011, p. 21-22).

¹⁵Foi Peirce quem resgatou o termo *pragmatismo* como traço fundador da filosofia norte americana, considerando-o um método lógico para clarificar ideias abstratas, sendo isso distinto de uma filosofia pragmática como popularmente se concebe, como uma filosofia voltada para o desenvolvimento de ações e resultados imediatos. Já no início do século XX, em função do termo *pragmatismo* vir a ser empregado em contextos distintos de suas formulações, por autores como William James e Fernand C. Schiller, Peirce passou a denominar seu método de *pragmaticismo*, pois conforme o próprio autor, esse seria um termo "suficientemente horrível para estar a salvo de raptos" (PEIRCE, 1990, p. 132)

de Semiótica), entendida como uma teoria geral, formal e abstrata dos métodos de investigação utilizados nas mais diversas ciências (SANTAELLA, 2010a). Nesta lógica geral, o pragmaticismo torna-se um método para precisar a significação de conceitos abstratos.

Por isso, como tratamos nesta tese do desenvolvimento e análise de uma perspectiva semiótica de Estágio Supervisionado na formação inicial em Educação Física, estar munido de aspectos teóricos que nos auxiliem a adentrar o universo da comunicação, das linguagens midiáticas e da significação na formação de professores é aspecto fundamental. Deste modo, organizamos este capítulo visando apresentar os aspectos gerais e alguns dos principais conceitos da Semiótica que foram utilizados na pesquisa para, num momento seguinte (capítulos 3 e 4), adentrarmos na relação já existente entre os campos da Mídia-Educação e da Educação Física, com destaque para a relevância da cultura digital – e, no interior dessa, o lugar das redes sociais e das imagens fotográficas e audiovisuais – e, por fim, nas formulações de Peirce sobre o Pragmaticismo e sua relação com o âmbito da investigação com/sobre a formação de professores e o Estágio Supervisionado, desembocando, pois nos aspectos metodológicos e procedimentos da pesquisa.

Dito isso, podemos passar para um detalhamento da perspectiva semiótica de Peirce. A Semiótica, entendida como uma disciplina que se ocupa dos signos, possui raízes antigas, remontando aos filósofos pré-socráticos, bem como a Platão e Aristóteles, ao filósofo medieval Agostinho e até mesmo à filosofia moderna, em especial com John Locke (NÖTH, 1995). Apesar de suas longevas raízes históricas, foi no final do século XIX e início do século XX que a Semiótica se aprofundou como uma disciplina filosófica específica.

A Semiótica de Charles Sanders Peirce poderia ser definida de forma razoável como um verdadeiro tratado a respeito da forma pela qual o conhecimento se constitui, se faz acessível, se desenvolve e se comunica ou prolifera. Não menos justo é concebê-la como uma ciência de todas as formas de linguagem, dado que não há conhecimento sem que haja linguagem, nem tampouco é possível conhecimento que se faça comunicar sem linguagem. Ou, ainda, poderíamos definir a Semiótica peirceana de forma sintética por meio do fenômeno da comunicação. Não por acaso, estas três palavras – conhecimento, linguagem, comunicação – figuram com peso entre os diversos estudiosos de Peirce quando se trata de tentar definir sua Semiótica. Afinal, todos esses conceitos habitam o coração da Semiótica peirceana com profundidade.

Mas, para sermos mais precisos, é relevante situar que a Semiótica peirceana é um originalíssimo tratado de *Lógica*, alicerçado ao conceito de signo e de semiose – esse último se referindo ao fluxo pelo qual os signos se constituem e se proliferam em novos e distintos

signos, desencadeando, por conseguinte, infinitos processos de significação. Por esse motivo, Peirce também denominou sua Semiótica de "Lógica geral dos signos".

Portanto, quando falamos em Semiótica, falamos da ciência que estuda os signos. De maneira abrangente, Nöth (1995, p. 17) define a Semiótica como "a ciência dos signos e dos processos de significação (semiose) na natureza e na cultura". Segundo o mesmo autor, a origem etimológica do termo remete ao grego *σημεῖον* (*sēmeion*), que significa "signo" ou "sinal". Mais especificamente, poderíamos dizer que a Semiótica estuda a ação dos signos, uma vez que o próprio conceito de signo, como veremos adiante, se refere a um processo, ou melhor dizendo, a uma relação lógica. Assim, podemos afirmar que só há signos em ação de se tornarem signos e de se desenvolverem em novos e diversos signos, num processo de significação expansivo e contínuo, denominado, como já dissemos, semiose.

Não por acaso, alguns dos estudiosos de Peirce, como Merrell (2012), concebem a Semiótica como o estudo da semiose. Para esse autor, a semiose, ou a ação do signo, consiste nos "processos e efeitos, no engendramento e interpretação de signos de todos os tipos e formas, quer por agentes humanos ou não humanos" (MERRELL, 2012, p. 13). De igual modo, Santaella (2000, p. 6) considera que mal se pode compreender a Semiótica "sem o batismo da compreensão da semiose, verdadeiro sistema nervoso central ou corrente sanguínea do pensamento peirceano".

Em síntese, quando falamos em Semiótica estamos nos referindo a um ramo de conhecimento que descreve e analisa, de forma ampla e em alto grau de generalidade, a estrutura do processo de significação, sem se delimitar a suportes materiais específicos em que tais processos podem acontecer, ou ainda em que escala podem ser observados, seja no interior de células (citossemiose), no mundo físico (fiossemiose), ou no âmbito da comunicação humana (QUEIROZ, 2004).

Sendo assim, começamos a entrar no universo da Semiótica peirceana chamando a atenção para o fato de que não estamos falando de uma *Teoria* em sentido estrito, já que por Semiótica Peirce concebeu uma lógica geral. Como lógica, a Semiótica peirceana perpassa todas as teorias, pois estas somente podem existir quando expressas em signos linguísticos verbais (especialmente a linguagem escrita), de tal sorte que não pode haver teoria sem linguagem, sem palavras e, portanto, sem signos organizados segundo certa lógica. Tampouco poderia haver teorias científicas sem que alguma forma de acesso à realidade se pudesse fazer presente e sem que ideias fossem submetidas à formulação de hipóteses possíveis de serem testadas na experiência. Para tal, é preciso que o pensamento seja posto em ação por meio de princípios lógicos e, mais precisamente, por meio da lógica de ação dos signos, dado que são

esses agentes que nos permitem entrar em contato com a realidade e inter-relacionar realidade e pensamento. Do contrário, sem princípios lógicos regidos a partir da ação sígnica, não haveria argumentação, silogismos, inferências, elementos fundantes para toda e qualquer formulação de teorias científicas.

Além disso, a Semiótica peirceana, concebida como Lógica, não se confunde com uma ciência aplicada, como equivocadamente muitos pensam. Como observa Santaella (1983, p. 11) "O esforço de Peirce era o de configurar conceitos sígnicos tão gerais que pudessem servir de alicerce a qualquer ciência" e não apenas converter seus preceitos em procedimentos instrumentais prescritivos para tipos específicos de análises.

Outra particularidade da Semiótica peirceana é sua abrangência, visto que sua compreensão dos fenômenos sígnicos se estende a tudo o que compõe o universo e não apenas no âmbito humano, pois, para Peirce, tudo no universo é ou pode ser signo. Tampouco é uma ciência ou disciplina restrita aos limites da linguagem verbal, como ocorre em outras correntes semióticas¹⁶. O axioma central da lógica geral dos signos em Peirce é sua visão pansemiótica do universo (NÖTH, 1995), ou seja, sua interpretação de que os signos não são uma classe de fenômenos ao lado de outros fenômenos "não-semióticos", mas que todo o universo está permeado de signos, ou até seja constituído exclusivamente de signos. Disso decorre que todas as cognições, ideias, pensamentos e até o próprio homem são entidades semióticas, o que atribui um caráter universal a sua Semiótica, que é extensível a qualquer área do conhecimento.

Ao conceber a Semiótica como Lógica geral, Peirce subdividiu sua disciplina em três ramos. O primeiro ramo, chamado de *gramática especulativa*, é aquele dedicado ao estudo da natureza do signo e dos mais variados tipos de signos existentes, bem como de suas formas de ação e representação na condução do pensamento. O segundo ramo, conhecido como *lógica crítica*, consiste na classificação e validação dos argumentos, das inferências e dos raciocínios: abdução, indução e dedução. Já o terceiro e último ramo da Semiótica, chamado de *metodêutica*, se presta a analisar os métodos a que cada um dos tipos de raciocínio dá origem. Portanto, ao contrário do que muitos pensam, a Semiótica filosófica de Peirce vai

¹⁶Em paralelo com o desenvolvimento da semiótica de Peirce nos Estados Unidos, nascem quase que simultaneamente no curso da história (final do século XIX e início do século XX) outras duas vertentes semióticas. Uma delas, oriunda do *Curso de Linguística Geral* (1916) de Ferdinand de Saussure, também denominada de Semiologia, ou Semiótica Narrativa do Discurso (de origem francesa). A outra, a Semiótica da Cultura (russa), é representada por autores como Iuri Lotman, B. Uspenski e Mikhail Bakhtin. O que ambas as linhagens apresentam em comum são o enraizamento linguístico (observando o signo apenas como elementos da comunicação verbal – escrita ou falada) e a compreensão do signo a partir de um sistema diádico/dual, ao passo que a semiótica peirceana apoia-se, como o *semeion* platônico e o aristotélico, num esquema triádico (NÖTH, 1995).

muito além de uma mera teoria dos signos, sendo uma fundação para qualquer tipo de pesquisa.

Do primeiro ramo, extraímos a definição de signo e do modo como os signos agem, bem como as principais tipologias de signos existentes. A partir desses conceitos, podemos vislumbrar estratégias metodológicas para a leitura e análise de processos empíricos sógnicos, como as imagens, vídeos etc., bem como sobre as possibilidades comunicativas das aulas de Educação Física realizadas pelos PEFI, entendidas como entidades sógnicas, e que estão aptas a produzir efeitos interpretantes. Já do último ramo, a metodêutica, fazemos um recorte das linhas gerais do pragmaticismo, que, conforme trataremos mais adiante, assenta-se na ideia de que o sentido de um conceito ou proposição pode ser explicado pela consideração dos seus efeitos práticos, o que contribui, neste estudo, para a compreensão da significação dos Estágios e da utilização das mídias nos Estágios, por meio dos efeitos práticos que eles estão aptos a produzir nos agentes envolvidos nesta experiência.

Começemos, pois, pelas contribuições da gramática especulativa da Semiótica e seus conceitos fundamentais.

3.1 Dos signos e da semiose

*O que quer dizer, diz.
Só se dizendo num outro
(Paulo Leminski)¹⁷*

A compreensão da Semiótica peirceana só faz sentido se compreendemos o que são os signos e como esses agem. De forma ampla, poderíamos dizer que signo é todo sinal que nos chega da realidade, que nos é dado a perceber, representando ou se colocando no lugar de alguma outra coisa que está fora dele. Nesse sentido, as palavras não são as coisas, nem os nomes são as pessoas, mas as palavras representam as coisas às quais fazem referência, e os nomes representam as pessoas às quais se referem ou se dirigem.

Do mesmo modo, gatos negros podem sinalizar mau agouro e folhas que se desprendem secas das árvores em dada época do ano representam a chegada do outono, ou, ainda, a palavra "Educação Física" nos traz a mente uma ideia ou uma representação que nos remete ao que quer que seja que entendamos como tal. No universo de um simples jogo de

¹⁷LEMINSKI, P. *Distraídos venceremos*. Brasília: Brasiliense, 1987.

futebol, aquele que comemora um gol caindo de joelhos no chão e levantando seus braços e mãos aos céus, coloca sua gestualidade como signo para alguém que o interpreta. Expressa, portanto, sinais que nos dão a entender algo de mais complexo que com ele se passa, talvez sua devoção para com um Deus que lhe concedeu a sorte daquele momento. Da mesma forma, o ato de abaixar a cabeça, fechar os olhos em uma piscadela mais lenta e pesada do que a habitual, seguida de uma queda do tronco para frente, interrompida pelas mãos que buscam se apoiar nos joelhos semiflexionados, são expressões corporais que, em seu conjunto, podem sinalizar talvez a dor ou a frustração do adversário goleado, ou ainda, dadas as circunstâncias, pode indicar apenas um momento de recuperação do fôlego.

Em perspectiva semiótica, o movimento e o corpo são signos e signos sempre são entes comunicantes, significantes, expressivos. Como nos lembram Gomes-da-Silva, P. N.¹⁸(2011, p. 85),

[...] quando o corpo comunica, ele se estende no mundo, expandindo-se pelos movimentos (dos pontapés do feto na barriga da mãe a corrida da criança na rua), pelos sentidos (dos órgãos biológicos aos aparelhos tecnológicos que ampliam sua capacidade – o telescópio e o olho) e pelos códigos sociais assumidos (das roupas as crenças). É na expansão comunicativa do corpo no mundo que o mundo vai codificando o corpo em camadas superpostas, semelhante a uma cebola. O corpo converte-se em túnicas carnosas e cada túnica é uma mensagem: o músculo esculpido fala do exercício, a flacidez fala do sedentarismo, o puxão da perna fala do AVC, a dilatação torácica fala da natação, as rugas falam da idade, a barriga distendida fala da esquistossomose, o cabelo mau cortado fala da condição social, o odor fala da higiene, as roupas falam da moda...

Tudo o que é signo, portanto, quer dizer algo. É neste sentido que o poema de Leminski, citado na epígrafe deste tópico, converte-se em metáfora do conceito de signo. Afinal, tudo o que habita o universo e nele se expressa, fá-lo sempre por meio de um outro, se diz num outro – por meio do signo –, que, dada sua natureza mediadora, representa a realidade, permitindo-nos acesso a ela.

Na definição de Peirce (2008), signo é qualquer coisa em processo de inter-relação, interação, interconexão com outra coisa, denominada seu *objeto* semiótico, de modo a expressar uma representação desse último para uma mente interpretadora – o que ocorre

¹⁸No decorrer deste e outros capítulos utilizamos como referência dois autores que possuem o mesmo sobrenome, são eles Eliane Gomes-da-Silva e Pierre Normando Gomes-da-Silva, e que por vezes compuseram artigos em parceria. Para diferencia entre um e outro no corpo do texto utilizaremos a estratégia de citar o sobrenome "Gomes-da-Silva" seguido das iniciais de seus respectivos nomes (Eliane Gomes-da-Silva será citada como Gomes-da-Silva, E.; e Pierre Normando Gomes-da-Silva será citado como Gomes-da-Silva, P.N.), além dos referidos anos e demais dados de publicação.

sempre na forma de um novo signo. Essa representação final sintetizada em um novo signo é denominada de *interpretante*.

A definição de signo mais conhecida e disseminada do autor, diz: "Um signo ou *representamen*, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém" (PEIRCE, 2008, p. 46). Apesar da clareza sintética contida nesta definição, muitos estudiosos (SANTAELLA, 2000; MERRELL, 2012; DA SILVEIRA, 2007) asseveram sobre seus limites, se não forem observadas certas ponderações expressas pelo autor no decorrer de sua obra. A esse respeito, Santaella (2000) adverte que a definição acima foi escrita por Peirce com o intuito de se fazer entender para alguns de seus contemporâneos, por meio de certa "simplificação" temporária de sua abstração lógica, visto que suas conceituações anteriores causavam estranhamentos e imprecisão entre alguns de seus debatedores.

A simplificação à qual a autora se refere reside no fato de que, em seu grau máximo de abstração conceitual, o *interpretante* não se trata necessariamente de "alguém" (no sentido de um ser humano ou uma pessoa) ou um intérprete individual, mas é um efeito de sentido capaz de se interconectar a qualquer forma de cognição possível. Isso significa que o intérprete se refere ao *Ser* capaz de produzir um interpretante, pois o interpretante não é à pessoa, mas o signo/pensamento produzido no ato interpretativo. Segundo Ferrara (1981, p. 57), "O interpretante não é certamente o intérprete, é uma operação ativa na medida em que faz um objeto tornar-se signo e atuando nesta operação se torna ele mesmo interpretante".

O que permanece de essencial do sintético conceito de Peirce (1990) citado anteriormente é, que quando falamos em signo, estamos nos referindo a um processo ou a uma relação que se estabelece entre três correlatos – o *representamen* (aquilo que representa, ou que opera como elemento sígnico propriamente dito e que, com frequência, é propriamente chamado de signo), o *objeto* (o "algo representado" da definição acima. Não é necessariamente uma "coisa", no sentido de um objeto material; o objeto semiótico pode ser um objeto físico, mas também um ato ou acontecimento, ou ainda sonhos, imaginações, etc.), e o *interpretante* (que é responsável por engendrar o significado do signo por meio de outro signo).

Além disso, uma das características mais marcantes do signo peirceano reside em seu potencial parcial de representação ou em sua falibilidade enquanto meio de acesso aos objetos semióticos e à própria realidade. Como alerta Peirce (2008, p. 47) "O Signo pode apenas representar o Objeto e referir-se a ele", mas não é capaz de representá-lo em sua totalidade. Do contrário, seria ele próprio indistinguível do objeto. Ou seja, aquilo que está representado

no signo não corresponde ao todo do objeto, mas apenas a uma parte ou aspecto dele. O signo é sempre incompleto em relação ao objeto.

Isso significa que o objeto semiótico sempre resguarda uma relação de alteridade para com o signo. Tomemos, por exemplo, o signo comumente impresso nas portas de banheiros masculinos. Normalmente, trata-se de um desenho de um homem feito de poucos traços. Este *representamen* (o desenho contendo poucos traços de uma forma humana) se inter-relaciona a um conceito ou ideia geral de homem, que é seu *objeto*. Mas, de todas as qualidades que podemos predicar do que seja um "homem" (ser mortal, racional, bípede, com olhos, cabelos, nariz e boca, afetivo, subjetivo, etc.) no signo em questão, apenas algumas (poucas) características figuram com poder de representação: pelo desenho, deduz-se que homem seja algo que tenha cabeça em forma de círculo, um tronco, braço e pernas, ao passo que outras características, como o número de dedos, unhas, rugas, etc., são dispensadas. Como afirma Volli (2007, p. 38), "Isto significa que o *representamen* equivale ao seu objeto não sob todo aspecto possível, mas somente a partir de uma determinada escolha de *pertinência*". O mesmo vale para o interpretante, que tendo também a natureza de um signo, não é perfeitamente equivalente ao seu objeto, mas se desenvolve a partir de algumas de suas propriedades, excetuando outras.

Outro ponto importante de destaque é que o conceito de signo, ao contrário do que pode parecer em um primeiro momento, não nos diz de *substituições*, ou seja, não são meramente espécies de *status* secundário, ocupando o lugar de coisas genuínas. É o que afirma Merrell (2012), quando destaca que a expressão *estar no lugar de (stand for) outra coisa* foi, de fato, utilizada por Peirce, mas resguarda em sua obra um sentido que se estende em direção à noção de um *mediato*. Para Peirce, *estar no lugar de* algo, significa estar no lugar de um mediador entre a realidade e uma mente interpretadora, um mediador que interage e se inter-relaciona com coisas, acontecimentos, sentimentos etc., enfim, com outros signos, de forma processual. Essa ideia ganha clareza com o exemplo citado por Merrell (2012, p. 19-20):

Por exemplo, você está assistindo a um jogo de basquete com Michael Jordan – este que foi e ainda é um ícone da cultura norte-americana. E lá está ele, disparando para a cesta, como se estivesse atraído em direção a um signo, o signo-aro. O agente semiótico em questão, Michael Jordan (MJ), ele próprio é um outro signo, está na zona de recepção deste desejado signo-esfera, a bola de basquete, que ele agarra e – com a língua pendurada para fora da boca e olhos vibrados – ele recria seu notório signo-MJ para si mesmo, para seus companheiros de time, oponentes e o público que o assiste, com um salto que desafia a gravidade e uma enterrada violenta do signo-esfera através do signo-aro. Durante sua enterrada, ele se encontra

com um vociferante signo de aprovação de sua hoste de admiradores. Ele então conscienciosamente aponta seu signo-dedo-indicador em direção ao signo-pivô que lhe serviu o signo-esfera como um gesto de reconhecimento. E tudo isso ocorreu no que, para efeitos práticos, foi um fluxo de imagens contínuas, mutuamente interpenetrantes [...] Não havia como demarcar precisamente onde um signo saía de cena e outro começava. [...] MJ, companheiros de time, bola, salto, cesta, enterrada, aplauso, e tudo mais, não substituem coisa alguma: MJ é o que é, como são todos os signos.

Signo, portanto, não é um substituto estático, desempenhando um papel no lugar de outra coisa igualmente estática. Este conceito refere-se a um ente processual, trata-se de um signo conectado a uma miríade de outros signos, interagindo e se inter-relacionando com outros signos, constituindo aquilo que se poderia chamar de um fluxo de "ideias" ou de "significação". Não se trata, portanto, de definir *o que é um signo*, mas como algo *age* ou *opera como um signo*. Afinal, signos não são algum tipo especial de coisas, mas antes, "qualquer coisa é um signo na medida em que manifesta a *função de signo* – uma função que defini em termos de *interação e inter-relacionalidade interdependente*" (MERRELL, 2012, p. 70).

Para expressar a ideia de signo, recorrentemente, utiliza-se uma esquematização gráfica, apesar de sabermos que Peirce nunca desenvolveu sistematicamente modelos gráficos de signo ou de semiose, como alerta Queiroz (2004). O resultado é que, entre os especialistas em sua obra, não há um consenso sobre a melhor forma de modelizar esses conceitos, sendo a representação popularmente mais conhecida do conceito de signo aquela expressa na forma de um triângulo – criada por Ogden-Richards, em 1923 (MERRELL, 2012) e que apresentamos a seguir (Figura 1). Contudo, a ideia do triângulo esbarra em certos limites como diagrama do conceito de signo peirceano, pois não faz referência a um processo genuinamente triádico, expressando o conjunto de três relações binárias, a saber: *representamen*-objeto; *representamen*-interpretante e objeto-interpretante.

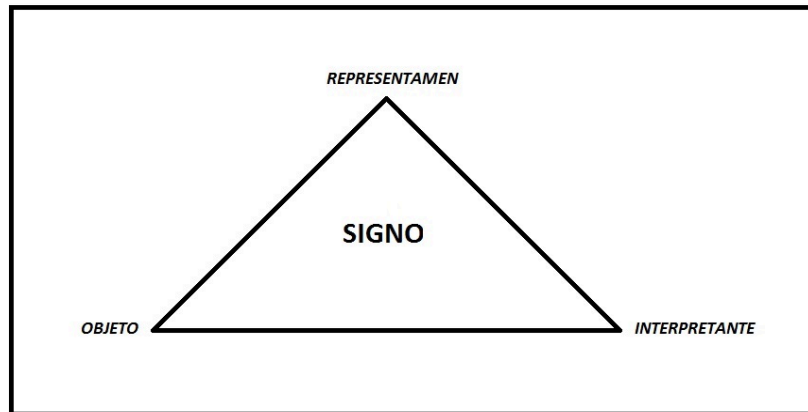


Figura 1 – O triângulo como modelo de signo peirceano

Fonte: Merrell (2012, p. 82)

Para assumir um modelo notadamente triádico, o diagrama proposto por Merrell (2012) é expresso por meio de um trípede (Figura 2), representação esta que nos parece mais adequada, pois em um trípede o ponto axial central de intersecção cria uma inter-relação entre todas as três hastes da figura, de modo que não há como passar de uma haste A para outra B sem intercruzar com uma haste C. É, portanto, o ponto central a porta através da qual o signo pode tornar-se signo. O trípede, no entanto, mesmo sendo uma representação que expressa melhor a definição de signo em Peirce, mantém ainda um limite, pois não indica a necessária relação de dinamismo, movimento, processo e fluidez que a definição determina dentro do fluxo de geração de novos e distintos signos.

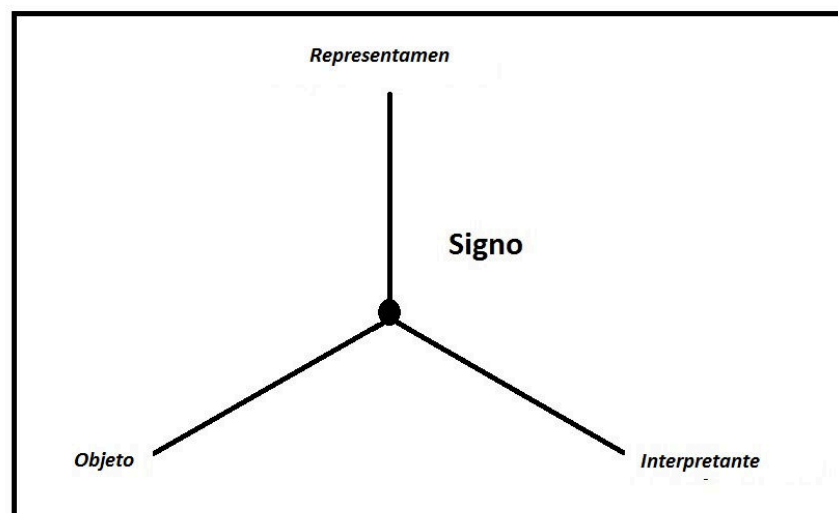


Figura 2 – O trípede como modelo de signo peirceano

Fonte: Merrell (2012, p. 83)

Apesar dessa "deficiência", o modelo ternário de engendramento do signo no tripóde é certamente um progresso frente à concepção "binarista" presente no cerne das relações expressas por meio de um triângulo. Afinal, como afirma Peirce (2008, p. 11), "uma estrada com uma bifurcação é um análogo de um fato triplo, porque põe três terminais em relação uns com os outros". Nesse sentido, o tripóde de Merrell (2012) parece ser a figura que mais se aproxima da estrada com uma bifurcação, aludida por Peirce (2008). Mas é preciso que tenhamos em mente que "Modelos são parte de estratégias usadas para entender estruturas e processos a partir de evidências, e de aproximações através de descrições simplificadas destas evidências" (QUEIROZ, 2004. p. 51). Portanto, toda modelização envolve certa idealização, abstração e simplificação em sua forma de se constituir em signo de um conceito ou ideia.

O conceito de signo na Semiótica peirceana, conforme buscamos destacar, não se refere tão somente a modelos linguísticos, de modo que permite ao campo da Educação Física e da Educação de modo mais geral conceber contribuições dos signos não verbais na constituição de processos educativos. Apesar disso, os pontos de contato entre a Semiótica peirceana e a Educação Física, podemos dizer, ainda são pouco explorados. Como relatamos em nossa introdução, há pouquíssimos trabalhos publicados nos principais periódicos da área que se dedicaram a esta aproximação e, ao que nos parece (e neste aspecto trazemos uma mera impressão), há igualmente pouca repercussão desses trabalhos nos principais congressos, em livros ou mesmo nos cursos de formação de professores da área.

Um dos textos inaugurais sobre a temática foi publicado por Betti, em 1994, em um ensaio denominado "O que a Semiótica inspira ao ensino da educação física". Naquele momento, reconhecia o autor que o movimento humano deveria ser considerado como uma linguagem específica e, portanto, como forma de comunicação com o mundo e que a questão da linguagem poderia estar na raiz dos problemas que afetavam o distanciamento entre teoria e prática na Educação Física. Em relação ao primeiro ponto, de considerar o movimento humano como linguagem, é importante lembrar que não apenas Betti (1994) destacava este aspecto; outros autores importantes da área ainda na década de 1990 também seguiam com posicionamentos semelhantes (BRACHT, 1999; KUNZ, 1994; DAÓLIO, 1995), em especial pela aproximação que estes autores mantinham com o campo das ciências humanas. Apesar disso, o texto de Betti foi um dos únicos a tratar a questão do movimento humano como linguagem a partir do referencial teórico da Semiótica peirceana.

No artigo, destacava o autor que o movimento humano, além de comportar uma dimensão cognitiva (crítica) comunicável através da linguagem verbal, referente a um

substrato corporal, também seria sempre impregnado do sentir e do relacionar-se, o que atribuiria ao campo da Educação Física uma relação com um *saber orgânico* “que não pode ser alcançado pelo puro pensamento [...] não é um saber que se esgota num discurso sobre o corpo/movimento” (BETTI, 1994, p. 42). Neste caso, o papel da Educação Física deveria se assentar em auxiliar “na mediação simbólica desse saber orgânico para a consciência do sujeito que se movimenta, por intermédio da língua e outros signos não verbais, levando-o à autonomia no usufruto da cultura corporal de movimento” (BETTI, 2007, p. 208). Também reconhecia o autor que, por meio do conceito de signo em Peirce, é possível entendermos que há formas de saber que não são codificados pela forma de comunicação verbal, citando como exemplo as ideias de “conhecimento tácito/conhecimento do trabalho” de Lawson (1990 apud BETTI, 1994), que evidenciam que professores desenvolvem saberes que nascem do contexto da prática e não da linguagem científica, e também a noção de “paradigma indiciário” de Ginzburg (1989 apud BETTI, 1994), que se manifestaria nas formas de saber não verbais, que nascem da experiência, das formas de expressão, pelos gestos e pelos olhares, etc.

As provocações iniciais de Betti (1994) a respeito das possíveis contribuições epistemológicas da Semiótica para a Educação Física teve repercussão em algumas obras importantes da área (BRACHT, 1999; DAÓLIO, 2004), mas não houve, a nosso ver, maior interesse da área em dar continuidade às portas abertas naquele texto, permanecendo a discussão semiótica ainda bastante incipiente por toda década de 1990.

Até aqui vimos definindo o signo peirceano, mas, como dissemos anteriormente, esse é um conceito intimamente conectado à ideia de semiose. A ação dos signos em tornarem-se outros signos, ou simplesmente a compreensão dos signos em processo infinito de se inter-relacionarem com outros signos, por meio de cadeias associativas que se seguem em *continuum*, é o que se denomina de semiose (MERRELL, 2012) na obra peirceana. A semiose está relacionada ao fluxo do tempo, pois envolve o processo de como os signos se multiplicam em novas ações sígnicas a cada momento, gerando inter-relações entre signos passados, presentes e futuros (o potencial para gênese futura).

É da noção de fluxo e de contínuo que fala o conceito de semiose. Afinal, o processo de algo tornar-se signo implica a produção de um efeito de significação por um intérprete na forma de um novo signo, o *interpretante*. Sendo o *interpretante* um novo signo mental, ele desencadeará a produção de novos e distintos *interpretantes*, ou seja, novas interconexões com outros signos de forma infinita, ampliando as relações interpretativas que são produzidas acerca de um signo inicial. Esse fluxo contínuo de associações dos signos com outros signos

de forma progressiva, expansiva e ilimitada é o que se define como semiose a partir da obra peirceana.

Nas palavras do autor,

Se um Signo é algo distinto de seu Objeto, deve haver, no pensamento ou na expressão, alguma explicação ou outro contexto que mostre como, segundo que sistema ou por qual razão, o Signo representa o Objeto ou conjunto de Objetos que representa. Ora, o Signo e a Explicação em conjunto formam um outro Signo, e dado que a explicação será um Signo, ela provavelmente exigirá uma explicação adicional que, em conjunto com o já ampliado Signo, formará um Signo ainda mais amplo (PEIRCE, 2008, p. 47)

Da noção de semiose, podemos extrair que o pensamento é análogo aos processos semióticos, dado que pensar é necessariamente ligar signos em uma concatenação ilimitada de associações de ideias. Por esse motivo, Eco (2009) adjetiva a semiose peirceana de semiose ilimitada.

A semiose é, portanto, o elemento conceitual que garante o dinamismo envolvido na noção de signo, bem como seu caráter evolucionista, no sentido de que o pensamento e a linguagem, como fenômenos propriamente semióticos, tendem sempre à expansão de seus sistemas. Essa afirmação, no entanto, não significa, em absoluto, que a semiose é um evento de aprimoramento do pensamento e da linguagem de um ponto de vista romântico ou idealista, como se tendessem sempre para o aperfeiçoamento ético da humanidade. Significa apenas que, como processo desencadeante de novas significações, todo engendramento sêmico é expansivo, ou seja, conduz-nos a outros pontos de contatos ou a novas inter-relações sêmicas.

3.2 Fenomenologia e categorias da experiência

A Semiótica peirceana, além das características citadas acima, resguarda mais um elemento original frente às demais correntes semióticas existentes: ela é alicerçada em um fundo filosófico próprio. É válido afirmar que Peirce elaborou um sistema hierárquico dos conhecimentos que norteavam suas formulações. Aqui nos deteremos apenas em uma parte desse sistema, a que delimita a posição das ciências da filosofia em seu arcabouço teórico (Quadro 1).

1 – Fenomenologia
2 – Ciências Normativas
{ 2.1 Estética
{ 2.2 Ética
{ 2.3 Lógica ou Semiótica
{ 2.3.1 gramática pura
{ 2.3.2 lógica crítica
{ 2.3.3 metodêutica
3 – Metafísica

Fonte: DI SARNO (2000, p. 40)

Segundo Ibri (1992), Peirce atribui à Fenomenologia a primeira posição entre as ciências da Filosofia e é nela que o autor funda as bases de sua Semiótica, bem como das demais ciências normativas. Isto se deve ao fato de que, para Peirce (1972), toda a Filosofia se baseia ou tem fundamento numa ciência da aparência, ou seja, naquilo que aparece à consciência e que constitui a experiência.

Para Peirce é a Fenomenologia

[...] que fornece as categorias que regem todas as ciências subsequentes [...] em seguida, vêm as ciências normativas que investigam as leis universais e necessárias da relação dos fenômenos com os fins, ou seja, talvez, com a verdade, o direito e a beleza. Trata das leis da relação dos fenômenos com os fins; [...] Estudam não o que é na realidade, mas o que deveria idealmente ser; são três: a *Estética* (o ideal do admirável em si), a *Ética* (o ideal da conduta e do agir) e a *Lógica ou Semiótica* (o ideal do pensamento e da racionalidade) (PEIRCE apud DI SARNO, 2000, p. 38-39)

Portanto, na arquitetura do conhecimento estruturada por Peirce, é na Fenomenologia que os princípios gerais para todo o conhecimento ulterior começa, pois é ela quem fornece as categorias que regem todas as ciências subsequentes, bem como a experiência. Na sequência aparecem as ciências normativas, que estudam o que as coisas *deveriam idealmente ser* na realidade: a Estética (o ideal do admirável em si); a Ética (o ideal da conduta e do agir) e a Lógica ou Semiótica (o ideal do pensamento e da racionalidade). A Lógica ou Semiótica funda-se na Ética e essa na Estética, ao passo que o conjunto das ciências normativas funda-se nas categorias estabelecidas pela Fenomenologia. E, por fim, a Metafísica (que não será abordada neste estudo), trata do estudo dos princípios gerais *do que é* na realidade.

Peirce destaca a Filosofia em seu sistema porque é nela que todas as grandes questões a respeito da experiência humana são discutidas. A sua Fenomenologia ganha destaque por se tratar do pano de fundo da Semiótica, sendo a área que se incumbe de descrever os fenômenos

nas suas *aparências* mais universais, constatando e classificando tudo aquilo que está de modo presente diante da consciência. Como afirma Peirce, a Fenomenologia compreende:

o estudo que, apoiado na observação direta dos fenômenos e generalizando suas observações, assinala um amplo espectro de classes de fenômenos; descreve as feições de cada um; mostra que embora estejam tão misturados que nenhum possa ser isolado, ainda que seja manifesto que seus caracteres sejam bastante díspares; então prova, além de qualquer questão, que uma lista muito curta compreende todas as mais vastas categorias de fenômenos que existem; e finalmente procede à laboriosa e difícil tarefa de enumerar as principais subdivisões daquelas categorias. (CP, 1.296)¹⁹

Ao considerar a questão do signo como central à forma pela qual a realidade nos chega, somos colocados imediatamente em contato com a Fenomenologia peirceana, pois é essa disciplina que diz das possíveis formas que os signos se apresentam à consciência. Para Peirce (1972) fenômeno é tudo que de qualquer modo ou em qualquer sentido se apresenta a uma mente, independentemente de que corresponda ou não a uma coisa real. Deste modo, compreender as formas pelas quais os fenômenos se apresentam a mente significa tornar inteligíveis os modos pelos quais os signos afetam e chegam à consciência.

É por meio de sua Fenomenologia que Peirce (1972) chega à conclusão de que há não mais do que três *modos de ser* dos Fenômenos, ou melhor, três modos pelos quais os fenômenos podem se manifestar/apresentar à mente por meio da experiência. Isto implicou ao autor reconhecer que todo e qualquer processo de significação está co-implicado com certos princípios gerais e a eles submetido. Tais princípios foram delimitados em três categorias fenomenológicas universais, denominadas: “Primeiridade”, “Secundidade” e “Terceiridade”. As categorias fenomenológicas da experiência demarcam para Peirce as condições *a priori* do que é inteligível, constituindo-se em uma espécie de princípio metateórico, em que tudo o que pode ser conhecido deve se apresentar à mente de modo inter-relacionado a ao menos uma das categorias.

Estas categorias emergem da experiência, conceito primordial na filosofia peirceana e que diz respeito “ao inteiro resultado cognitivo do viver” (CP, 7.527). É, portanto, aquilo que tendo sido vivenciado de um ponto de vista sensível, existencial e elevado ao nível da interpretação, coloca o pensamento em atividade de modo a afetar a conduta.

¹⁹Como convenicionado, nos trabalhos sobre Peirce, utilizaremos a referência CP. para sua obra *Collected Papers* aqui citada, sendo o primeiro número referente ao livro e o segundo ao parágrafo.

O que é a experiência sobre a qual se baseia a filosofia? Para qualquer uma das ciências especiais, experiência é aquilo que diretamente é revelado pela arte observacional daquela ciência. Isto está conectado ao conhecimento já possuído e derivado de outro modo, recebendo, assim, uma interpretação ou teoria. Mas em filosofia não existe uma arte observacional especial, e não existe conhecimento adquirido anteriormente à luz do qual a experiência é interpretada. **A interpretação em si mesma é experiência** [grifo nosso][...]. Em filosofia, experiência é o inteiro resultado cognitivo do viver (CP, 7.527).

Aqui é preciso alguns cuidados com este conceito basilar em Peirce. Quando Peirce diz que a experiência é a interpretação em si mesma, não está querendo dizer que a experiência é uma atividade reflexiva que ocorre “dentro da cabeça” de pessoas individualmente, ou que seja a atividade de conceituação intelectual. Isto pode ser uma consequência da experiência ou até mesmo um certo nível mais especializado de experiência (como veremos em breve na categoria de Terceiridade), mas a experiência não é meramente racional, pois como veremos a seguir, a interpretação sígnica também pode ser da ordem emocional e prática (uma ação). Tampouco é algo meramente individual, estendendo-se também ao sentido de experiência coletiva, como aquilo que nos chega por meio da memória coletiva e da cultura.

Experiência, em Peirce, diz de um conceito relacional. Trata-se do diálogo que os seres vivos estabelecem com o mundo, no sentido de serem afetados pelo mundo, ao passo mesmo em que, reciprocamente, afetam o mundo. Conectar-se ao mundo de forma afetiva (no sentido de afetação), em suas inúmeras e contingenciais possibilidades de relações, é o que Peirce denomina de “interpretação”, ou “resultado cognitivo do viver”, ou seja, experiência.

Assim, a experiência não é tão somente interpretação em um sentido meramente intelectual, como o experimento dos empiristas. Nem é estritamente aquilo que nos chega por meio dos sentidos, como fonte de erros sensórios, em uma perspectiva cartesiana ou racionalista. Nem sequer é o simples acúmulo de vida, como paira no senso comum. É a conexão com o mundo, entendida como feixe de relações e aberta a atualização e produção de novos signos e significações.

Desta forma, o mundo é um conjunto de relações, ou, como afirma Ghiraldelli (2016), é um conjunto variável de experiências, em que passamos a viver com a ideia de que tudo está em contínua mudança segundo as relações que se vão estabelecendo. Caso o homem queira tirar as melhores maneiras de se conduzir no mundo, ele deve buscar entender essa característica relacional e prática do mundo.

Neste sentido, a interpretação pode ser considerada experiência no sentido em que ela também está sujeita a se transformar frente a novos fatos. Por isso, ela não é necessariamente fonte de eterna sabedoria, mas, como afirma Ibri (1992), um fator corretivo do pensamento, ou uma falível atividade cognitiva de organismos viventes. Por este motivo, na óptica de Peirce, a Fenomenologia é uma ciência dos modos de ser de toda experiência, tendo como solo a vida cotidiana, pois é a partir dela que se torna possível a observação dos fenômenos que se apresentam à mente e sua generalização em categorias.

Segundo Hausman (apud QUEIROZ, 2004, p. 24) as categorias fenomenológicas podem ser definidas como: "classes (ou tipos) através das quais as coisas que são conhecidas, ou podem ser conhecidas, são divididas; ou são consideradas modos, condições por meio das quais as coisas podem ser distinguidas e, de acordo com elas, ser conhecidas".

Conforme Queiroz (2004), ao longo dos anos Peirce atribuiu diferentes terminologias às suas três categorias, denominando-as inicialmente, no artigo "Sobre uma nova lista de categorias", de 1868, como: qualidade/ relação/ representação. Posteriormente, outras denominações surgiram e as categorias foram apresentadas como: espontaneidade/dependência/mediação, *feeling*/reação/hábito, qualidade/ reação/ mediação, até chegar aos termos Primeiridade/ Secundidade/ Terceiridade, utilizados pelo autor com maior frequência a partir de 1904, embora alguns textos anteriores já contenham tal terminologia.

Quadro 2 – Denominações atribuídas às categorias

	Qualidade	Relação	Representação
1891	Espontaneidade Mente <i>Feeling</i>	Dependência Matéria Reação	Mediação Evolução Mediação
1896	Qualidade	Fato	Lei
1897	Ideias de <i>Feelings</i> Feelings	Atos de reação Reação	Hábitos Pensamento
1898	Primeiras Qualidades/Ideias Acaso Liberdade	Existência Reação <i>Self-willedness</i>	Potencialidade/Continuidade <i>Continuum</i>
1902	<i>Orience</i> (originalidade)	Luta	---
1903	Presentidade Qualidade de <i>feeling</i>	Ação Luta Reação Força Mecânica	Lei Geral Representação Mediação
1904-1914	Primeiridade	Secundidade	Terceiridade

Fonte: QUEIROZ (2004, p. 28)

Apesar da terminologia empregada por Peirce sugerir, em sua tradução para o português, uma possível relação de hierarquia entre as categorias, de forma alguma esta

prerrogativa é apropriada. Neste sentido, as categorias peirceanas apenas dizem de três formas ontológicas possíveis dos fenômenos, ou ainda uma gradação de três propriedades que circunscrevem tudo o que pode manifestar-se a uma consciência. Não se trata, pois, de uma escala de importâncias, da qual se poderia inferir (equivocadamente) que um *terceiro* é mais relevante à significação do que um fenômeno *primeiro*, ou vice-versa. Na definição de Peirce (1972, p.136),

Primeiridade é o modo de ser daquilo que é tal como é, positivamente e sem referência a qualquer outra coisa.

Secundidade é o modo de ser daquilo que é tal como é, com respeito a um segundo, mas independentemente de qualquer terceiro.

Terceiridade é o modo de ser daquilo que é tal como é, colocando em relação recíproca um segundo e um terceiro.

Portanto, Primeiridade diz das qualidades puras, das sensações que a nós se manifestam em um presente imediato, sem o estabelecimento de qualquer relação com essas sensações. É a forma de afetação primeira, antes mesmo de as pensarmos e as inter-relacionarmos com qualquer outro objeto, conceito, ideia ou memória. Está relacionada ao reino das possibilidades, da experiência estética, do espontâneo, da liberdade e da originalidade. Peirce (1972), em uma carta a Lady Welby descreve a Primeiridade como a pura qualidade de sentimento de alguém que está voando solitário em um balão, muito acima das nuvens e que, diante de um horizonte infinitamente azul, é tomado por um sentimento de silêncio e paz absoluta, sem qualquer pensamento, tal qual um zen budista em pleno estado de meditação, absorto na imensidão azul que o cerca. Essa afetação primeira da consciência, essa sensação absoluta, o puro sentir, intraduzível e que parece suspender a consciência da ação e a ação da consciência, é o que se apresenta na Primeiridade. Trata-se, pois, da percepção num estágio de frescor, pré-reflexivo, por vez até caótico, antes que tenha sido elevada ao cuidado da consciência.

Imaginemos, pois, à título de exemplificação, a situação perceptiva de um atleta da modalidade de salto com vara quando da execução de um salto. Nesta complexa modalidade há ao menos quatro etapas que compõem a dinâmica do salto. Em primeiro lugar a corrida de aproximação, fase em que o atleta corre numa pista em direção ao sarrafo empunhando a vara para ganhar velocidade para o salto. Depois o momento da impulsão, em que o atleta faz o encaixe da vara no solo e se projeta para o salto. Então, o salto ou o voo, etapa na qual o atleta salta e é impulsionado pela vara para cima num deslocamento vertical que se segue até a transposição do sarrafo. Depois, por fim, a queda, quando o atleta agora se projeta de costas

para o colchão até sua aterrissagem. Depois de todo esforço e concentração exigidos nas etapas anteriores, durante a queda não há pensamento ou avaliação precisa, racional, consciente que possa ser feito ali mesmo, naqueles átomos de segundo em que o corpo do atleta nada mais é do que puro "ser-em-queda". Se a Primeiridade se refere, então, a pura qualidade de sentimento, podemos compará-las a momentos como esses, em que somos tomados por fortes sensações que nos chegam tão somente por meio daquela apreensão mais vívida de nossos aparelhos sensórios, sem qualquer interpretação ainda. Tanto é assim, que tais momentos são difíceis de serem traduzidos em palavras posteriormente. Podemos dizer que se tratam daquelas apreensões perceptivas que ocorrem de súbito, quando nosso aparato racional está, por assim dizer, "desarmado".

Se a Primeiridade se refere tão somente a uma qualidade ainda não correlacionada a nada efetivamente discernível, sendo pura possibilidade, um inevitável "pode ser", a Secundidade, por sua vez, representa exatamente a percepção de uma correlação, de uma interconexão entre o sentimento absoluto, a potência da possibilidade presente na Primeiridade com algo mais, com a realidade bruta, como diz Peirce (2008). Daí o porquê da definição de Secundidade apelar à dualidade da ação-reação, ou ao contato com o fato *bruto*. Trata-se da categoria que indica a atualização daquilo que antes, de um ponto de vista lógico, era apenas potência, a partir do contato com algum objeto real, "encarnado".

Assim, a Secundidade se refere à experiência de interconexão ou relação entre um primeiro – mera qualidade ou possibilidade de significação – com um segundo, existente, concreto, atual. É a categoria que diz da percepção da concretude do mundo se forçando sobre nossos sentidos, ou de nossa reação à força bruta da realidade. É o nível da percepção em que algo que sentimos se associa a um outro (*alter-ego* ou *não-ego*), a algo concreto, um existente. Assim, a Secundidade diz da "presentidade" da experiência dos fenômenos existentes, sendo o aqui-agora o que constitui sua essência: "Ela é um evento individual (...) tem uma individualidade. Ela acontece apenas uma vez. Se ela é repetida, a repetição é outra ocorrência, não importando quão parecida com a primeira ela possa ser" (CP, 7.532 e 538, apud IBRI, 1992, p. 7).

Voltando ao nosso saltador, se, no momento de queda livre de um salto com vara podemos dizer o saltador foi tomado por um puro sentimento, uma qualidade primeira sem qualquer referência racional imediata, ao encontrar-se com o colchão, sua percepção agora já é outra. Há agora o encontro ou confronto daquelas sensações primeiras com aquelas do choque contra o chão; ação e reação. Sua consciência já é capaz de lhe indicar que o salto foi concluído, que está no chão. Sabe, pelo choque com o colchão, que se depara novamente com

o solo. Já é possível uma (re)tomada de consciência capaz de situar que já não estás mais em pleno voo. Pode ter também uma dimensão se foi possível ou não ultrapassar o sarrafo, já que o choque do corpo contra esse também é um momento de Secundidade, tal como o reencontro com o chão. Mas ainda não é possível avaliar as sensações que tomaram conta do seu aparato perceptivo naqueles momentos antecedentes, nem tampouco a proporção exata do seu desempenho, bem como dos fatores que auxiliaram ou atrapalharam o êxito ou o fracasso do salto. Não é possível ainda, no momento exato de reencontro com o solo, que o saltador faça alguma avaliação racional de seu salto. Ele pode, pela consciência de alteridade que se lhe apresenta, apenas constatar que concluiu o salto em certas condições (de êxito ou de insucesso).

Quando estamos diante de um signo, seja ele qual for ou o que quer que seja, a primeira forma pelo qual ele nos atinge se dá por meio da afetação de nossos sentidos. Pela experiência, sentimos suas qualidades inerentes, suas particularidades sensíveis, sejam elas táteis, visuais, sonoras, odoríferas. Abre-se um campo de possibilidades infinitas de sentidos. Do mesmo modo, a percepção avança sobre a realidade e a capta em sua materialidade (o tocar o chão ou o sarrafo de nosso exemplo), permitindo que "nos apercebamos" da relação entre as qualidades primeiras e a materialidade do objeto ao qual o signo faz referência. Uma correlação é estabelecida. Chegamos ao que Peirce denomina como Secundidade.

Para Di Sarno (2000, p. 63),

Secundidade está relacionada à ideia de objeto, de reação, de determinação, da existência do fato que consiste no *conflito*, isto é, na existência em que tudo é ação e reação, caracterizada pela relação do individual contra uma consciência primeira, ou seja, o objeto aparece como sendo e não o que queremos que ele seja, tornando-se a 'base de todo pensamento'.

Por fim, a Terceiridade é a categoria da mediação entre um primeiro e um segundo, por meio de uma síntese intelectual, de uma generalização, de um pensamento como hábito ou convenção. É o modo em que algo se apresenta à consciência de forma determinada como uma representação ou tradução (embora muitos comentadores não gostem desses termos) da inter-relação entre um primeiro e um segundo.

A Terceiridade, portanto, se refere à experiência de mediar ou de realizar uma síntese. Isso, para Di Sarno (2000), significa dizer que, para conhecer e compreender qualquer coisa, a consciência produz um pensamento mediador entre mim e os fenômenos. Sempre que percebemos um objeto, com suas qualidades inerentes provocando nossos sentidos (Primeiridade), reconhecido como um existente (Secundidade), somos também acometidos

por uma representação desse objeto, uma tradução mental desse objeto. Sendo uma representação, a ideia gerada do objeto tem de recorrer a certos hábitos mentais, ou seja, a certas generalizações. Temos que associar essa representação àquilo que nos é habitual, a certas classes de coisas já conhecidas. Esta função categorizante do pensamento é que Peirce atribui à Terceiridade:

A Terceiridade é a ideia daquilo que é tal qual é por ser um Terceiro ou Meio entre um Segundo e seu Primeiro. Isto é o mesmo que dizer que ele é Representação como um elemento do fenômeno. (...) *Terceiridade* nada é senão o caráter de um objeto que incorpora a *Qualidade de Estar Entre* (Betweeness) ou *Mediação* nas formas mais simples e rudimentares; e eu a uso como o nome daquele elemento do fenômeno que é predominante onde quer que *Mediação* seja predominante, e que encontra sua plenitude na *Representação*, [e] *Terceiridade*, como eu uso o termo, é apenas um sinônimo para a *Representação* (PEIRCE apud Di SARNO, 2000, p. 66)

Novamente recupero o exemplo do saltador. Durante a queda, sua percepção é pré-reflexiva, puramente sensória, é uma consciência corpórea das qualidades do estar-em-queda (Primeridade). No encontro com o chão a percepção do saltador se altera. A ação empreendida (de saltar com o auxílio da vara) é definida no plano perceptivo pelo conjunto de reações que o ambiente (ou o fundo fenomênico ao seu redor) lhe impõe, tais como a movimentação da vara durante a impulsão, o contato do corpo do atleta com o solo ou com o sarrafo. São dados da realidade que se forçam sobre a percepção e assim possibilitam uma noção da materialidade daquele evento/experiência. Há uma dimensão da conclusão do salto: a materialidade do salto se apresenta de forma mais nítida (Secundidade). Por fim, passados estes eventos mais imediatos, a razão se apresenta como um mediador ou juiz desses estados perceptivos, a processar ou (re)elaborar, em termos racionais, a forma pela qual a experiência ou a realidade se apresentou como um pensamento elaborado, analítico (Terceiridade). O atleta agora pode elaborar o que ocorreu. O *feedback* que a derrubada ou não do sarrafo lhe proporciona, indicará uma significação de êxito ou fracasso. Ele pode comparar objetivamente seus resultados anteriores com aquele imediato, extrair dele significação – se foi um salto ruim, suficiente, bom, excelente ou um recorde. Pode interpretar se sua técnica foi bem empreendida ou não e em quais etapas, ou analisar o que aquilo representa em sua história de vida, algo como um momento único, singular, uma experiência frustrante ou extremamente gratificante. Enfim, a Terceiridade se refere à mediação lógica que é possível apreender das experiências imediatas.

Como afirma Medeiros (2009), a Terceiridade é expressão de toda espécie de mediação. Por isso, está presente nas formas assumidas pelo pensamento e em qualquer possibilidade de síntese conceitual. Uma vez que a Terceiridade é a categoria da mediação, não lhe é possível ficar isenta ao fluxo temporal, ou seja, da experiência pretérita e da intencionalidade ou planejamento de um futuro. Isto porque a mediação de algo diz sempre de fenômenos pelos quais fomos afetados no passado e no presente e da intencionalidade desses para o futuro, residindo nesse elo a possibilidade de generalização que nos permite diferenciar quem somos e o que são as coisas e sem a qual se torna impossível o conhecimento.

Tendo isto em vista, Peirce (CP, 1.381 apud IBRI, 1992, p.14) afirma que a Terceiridade é aquele elemento perceptivo que:

não é sentimento nem sentido de polaridade, é a consciência de um processo, e isto na forma de um sentido de aprendizagem, de aquisição, de crescimento mental, é eminentemente característico da cognição. Este é um tipo de consciência que não pode ser imediato, uma vez que ele demanda um tempo, e isto não meramente porque ele continua através de todo instante daquele tempo, mas porque ele não pode ser contraído a um instante. Ele difere da consciência imediata como uma melodia difere de uma nota prolongada. Nem pode a consciência bipolar de um instante, de uma ocorrência súbita, na sua realidade individual, abarcar possivelmente a consciência de um processo. Ela é consciência de síntese

Esta consciência de síntese da Terceiridade é que permite predizer que algo se comportará com certa regularidade *in futuro*, no curso do tempo, possibilitando à razão estabelecer generalidade e regularidade em casos particulares.

Para elucidar brevemente a inter-relação entre as três categorias da Fenomenologia de Peirce, Santaella (1983) sugere que o azul no céu, em sua mera qualidade de ser azul é um primeiro; o céu, como lugar e tempo onde se encarna o azul, é um segundo; ao passo que é um terceiro a síntese intelectual de que "o céu é azul" ou que tal azul é "um azul da cor dos teus olhos".

Se trouxermos tais exemplos para o campo da formação de professores, podemos consideremos o modo como um professor de Educação Física experimenta/incorpora uma situação de aula. Estar em uma aula é entrar em sintonia com uma série de afetações que nos trazem à tona sentimentos diversos: expectativas, angústia, frustrações, medo, realização, alegria. Algumas destas afetações nos adentram sem que sequer as percebamos no plano de nossa consciência imediata. Somente depois que a aula se encerra é que o professor se dá conta de que foi afetado de diferentes modos. Essas afetações que nos tocam sem qualquer definição imediata clara à consciência pertencem ao plano da Primeiridade. No momento em

que nos chegam à percepção, são qualidades de sentimentos, são indefinidas pela razão. Mas são uma presença, uma presença em si, ou a afetação estética dos signos que se fazem presentes em uma aula. Já a situação concreta de aula, com alunos presentes, um dado espaço físico, certos materiais, integra a experiência da aula em sua concretude; é a aula em sua realidade, forçando-se sobre o professor. Portanto, diz respeito ao plano da Secundidade. Por fim, a síntese intelectual que o professor faz da aula – sua interpretação daquela situação vivida, estabelecendo relações reflexivas e generalizações – está relacionada ao plano da Terceiridade.

O que importa observar é que não há demarcação rígida entre esses modos de expressão dos fenômenos. Ou seja, estados como sentimento, ação e conhecimento não nos aparecem de forma estanque, nitidamente delimitados e separados gradualmente. As formas pelas quais os fenômenos se apresentam são inter-relacionadas, fluidas e intercambiáveis. A experiência em Peirce é distinguível, mas não separável, pois ela não consiste em unidades atômicas que simplesmente se seguem umas às outras. William James (1997 apud BERNESTEIN, 2010), que foi aluno e amigo de Peirce (embora em muitos aspectos Peirce tenha discordado das apropriações de James em relação à sua obra), enfatiza a qualidade dinâmica e fluida da “corrente da experiência”, argumentando que experimentamos “relações”, “continuidades” e “conexões”.

A Fenomenologia permite, então, compreender melhor a relação lógica que compõe os signos, pois o que define o *representamen*, o objeto e o interpretante de um signo é a posição (de Primeiridade, de Secundidade ou de Terceiridade) que cada um dos elementos ocupa no processo representativo. Com base em sua fenomenologia, Peirce elaborou seu sistema semiótico, correlacionando as três categorias fenomenológicas da experiência ao diagrama dos signos. Assim, considerou o *representamen* como o primeiro da relação triádica, manifestando a possibilidade e espontaneidade do signo. O objeto semiótico foi tomado como segundo correlato, que assume a função da Secundidade, atribuindo resistência, alteridade, em relação ao signo. Ao passo que ao interpretante, representado pela categoria da Terceiridade, cabem as funções mediativas, que conduzem à generalidade.

Pensando em uma aproximação das formulações peirceanas a respeito das categorias fenomenológicas com os campos da Educação e da Educação Física, Gomes-da-Silva, E.; Sant'agostino; Betti (2005) indicaram possibilidades de conceber o movimento humano como um campo expressivo autônomo, relacionado ao conceito de expressão corporal, contrariando a representação comum que associa o campo expressivo e estético no âmbito educativo

apenas às manifestações ligadas à dança e às atividades rítmicas e expressivas. Afirmam os autores que:

Nas proposições da Educação Física, a expressão corporal propriamente dita aparece vinculada a danças já codificadas culturalmente (como as citadas pelos PCNs: samba, maracatu, catira, baião, xaxado, danças européias e americanas etc.) e às brincadeiras cantadas, o que de certa forma manifesta o entendimento de que a expressão corporal só existe em tal âmbito.

O que ainda não aparece com consistência na Educação Física é a expressão corporal como conteúdo em si próprio, que possui sua própria identidade como mensagem gestual, e por mensagem gestual, entendemos a capacidade de produção de significados/sentidos através de gestos. (GOMES-DA-SILVA; SANT'AGOSTINO; BETTI, 2005. p. 29-30).

A partir do conceito de experiência e das categorias da experiência de Peirce, os autores reconhecem que a Educação Física normalmente se debruça sobre as manifestações *codificadas* da cultura corporal de movimento (os esportes, as lutas, as danças etc.) e, portanto, em signos da Terceiridade, mas sem atentar à questão de como surgem novos signos no âmbito do movimento humano. A partir deste questionamento, os autores apontam que é do campo da expressão corporal que todas as formas institucionalizadas/codificadas da Educação Física foram forjadas, sendo esta a linguagem primordial da área. Propõe, então, que as dinâmicas de ensino dessa área se voltem para a produção de signos novos (gestos não-codificados, espontâneos, originais) que possam ser deflagrados nas situações de aula e que podem ser assimilados às atividades já codificadas para permitir aos alunos uma produção efetiva de conhecimento. Isto significa dizer que as produções espontâneas que surgem dos alunos (em termos de gestos) podem/devem ser incorporadas às manifestações já codificadas pela cultura corporal de movimento, e para atribuir a essas um "ar de novidade, frescor, diversidade", atendendo, pois, ao universo de significação dos estudantes e estendendo a significação corrente que se tem sobre determinadas práticas. Isto implica permear as atividades da Educação Física com formas de percepção oriundas da Primeiridade:

Então, quando a Educação Física lida com o conteúdo "basquetebol" ou "dança", o objetivo não deve ser apenas chegar às formas institucionalizadas/codificadas de movimentar-se nessas atividades, ou à conceitualização/teorização (típicas da terceira idade) como ápice do processo de ensino e aprendizagem, porém, abrir espaço também para novas mensagens gestuais, imprevistas e inusitadas.

Tal prática pedagógica permitiria a alunos e professores a permanente experiência da criação e da descoberta (GOMES-DA-SILVA; SANT'AGOSTINO; BETTI, 2005, p. 37)

Portanto, com a citação anterior queremos destacar que as categorias fenomenológicas não apenas são as bases para a compreensão das formulações peirceanas a respeito de signo – e também, como veremos mais adiante, para o método pragmaticista de investigação – como também podem prestar considerável contribuição às pesquisas em Educação e Educação Física no que se refere a considerar a experiência educativa e, em nosso caso, a experiência de formação de professores, de um modo mais abrangente e complexo, em que não só a mediação racional deve ser levada em conta, mas também as experiências estéticas e éticas das categorias de Primeiridade e Secundidade, que são fundamentais para uma perspectiva semiótica de investigação e formação humana.

Para concluirmos, as categorias da experiência de Peirce nos alertam para a dimensão relacional e multifacetada que envolve a experiência, que não se resume, portanto, em algo meramente racionalizado. Sem desqualificar ou subestimar a importância da nossa atividade racional, as categorias peirceanas nos lembram que conceitos e noções culturais não são suficientemente adequados para capturar a concretude da experiência. Dizer isso não é afirmar que a experiência não está também ligada à razão, mas trata-se de afirmar que existe mais na experiência do que simplesmente o racional e o consciente. Parafraseando Hamlet, Peirce poderia muito bem ter dito a seus colegas filósofos: “Existem muito mais coisas na experiência do que sonha a vossa filosofia”!

No mais, foi dessa correlação entre as formas de ser dos fenômenos e dos elementos constituintes dos signos que Peirce chegou, então, à sua famosa classificação dos signos.

3.3 Principais classificações dos signos

Após conceber as categorias fenomenológicas da experiência, o conceito de signo e semiose, a tarefa a que Peirce se dedicou foi inventariar os tipos possíveis de signos existentes. Esta atividade, no entanto, veio precedida de uma definição importante a respeito da relação que os signos mantêm com seu objeto: a importância de não confundirmos o signo com o objeto, ou mesmo de não tomarmos os signos como a totalidade de seus objetos. Para isso, Peirce tratou de distinguir as noções de objeto dinâmico e objeto imediato.

Resta observar que normalmente há dois tipos de Objetos [...]. Isto é, temos de distinguir o Objeto Imediato, que é o Objeto tal como o próprio Signo o representa, e cujo Ser depende assim de sua representação no Signo, e o

Objeto Dinâmico, que é a realidade que, de alguma forma, realiza a atribuição do Signo à sua representação. (CP, 4536).

O objeto do signo, portanto, deve ser considerado em dois aspectos: enquanto ele está representado no interior do signo (objeto imediato) e enquanto guarda exterioridade ao signo (objeto dinâmico). Por exemplo, uma fotografia de uma aula de Educação Física é um signo daquela aula (seu objeto semiótico). Neste signo fotografia, há algo, algum elemento ou conjunto de elementos, que reporta, que indica, que apresenta a aula fotografada. Este algo presente na fotografia é chamado de objeto imediato. Já a aula em si, é muito mais dinâmica e complexa do que a fotografia pode registrar. Por isso, a aula é o objeto dinâmico ao qual o signo se refere. Uma mesma aula pode ser fotografada de vários ângulos: em uma vista aérea, nas laterais da quadra, por meio de *closes*, etc. Neste caso, teremos vários objetos imediatos diferentes de um mesmo objeto dinâmico, que é o acontecimento de uma aula de Educação Física. Do mesmo modo, um pesquisador de Educação Física pode ter acesso a uma realidade escolar tão somente por meio de signos (depoimentos verbais, textos, imagens). Este pesquisador, no entanto, se relaciona só com o objeto imediato reportado nos signos e não com a aula em si, o objeto dinâmico ao qual os signos se referem.

Esta delimitação é de capital importância para demonstrar a impossibilidade de acessarmos diretamente um objeto dinâmico de um signo. O objeto dinâmico é inevitavelmente mediado pelo objeto imediato dos signos. Além disso, a depender de como o objeto imediato se manifesta no signo, toda a cadeia de semiose se comportará de uma dada maneira específica. Portanto, "Dependendo do fundamento, ou seja, da propriedade do signo que está sendo considerada, será diferente a maneira como ele pode representar seu objeto" (SANTAELLA, 2010a, p. 14).

Desta noção, é que adveio a atividade classificatória dos signos em que o autor chegou a mais de 66 tipos de signos. No entanto, temos três tríades/tricotomias que compõem os signos que se tornaram mais conhecidas e que são suficientes aos propósitos deste trabalho. Na definição de Peirce, o signo é composto por três elementos e pode ser analisado/classificado, conforme sua natureza triádica, do seguinte modo:

- i. em si mesmo, nas suas propriedades internas;
- ii. em sua relação com o objeto (dinâmico) a que ele indica, faz referência ou representa;
- iii. a partir dos tipos de efeitos que produz nos seus receptores.

A primeira tricotomia de signos foi realizada tendo como referência a primeira categoria fenomenológica, a Primeiridade. Por esse motivo, levou em consideração o

elemento que age como signo (neste caso, o *representamen*) em si mesmo, sem referência a nenhuma outra coisa, em sua pura potencialidade para agir como tal. A primeira tricotomia dos signos demonstra o que dá fundamento a um signo, para esse operar como tal. Diz respeito às propriedades que fazem algo se constituir em signo, seu “caráter de apresentação” (QUEIROZ, 2007, p. 189). Afinal, se tudo pode ser signo, o que é preciso haver para que algo funcione como signo? Um signo pode se apresentar sendo uma qualidade ou por meio de suas qualidades intrínsecas (estes signos são chamados de *qualisignos*); por sua simples existência, ou seja, o simples fato de existir já permite a algo ser signo (estes signos são chamados de *sinsignos*); e também as convenções e as leis (naturais ou não) são modos de apresentação dos signos (estes signos são chamados de *legisigno*). Nas palavras de Peirce (CP, 8.334),

como ele é em si mesmo, um signo é da natureza de uma aparência, quando o chamo de qualisigno; ou, em segundo lugar, é um objeto individual ou evento, quando eu o chamo de sinsigno (a sílaba *sin* sendo a primeira sílaba de *semel*, *simul*, *singular*, etc.); ou, em terceiro lugar, é da natureza de um tipo geral, quando eu o chamo legisigno.

Portanto, uma mera qualidade pode ser signo (qualisigno), pois pode representar um possível objeto dotado daquela mesma qualidade, e que, portanto, assemelha-se nas qualidades que denota. Um existente pode ser signo (sin-signo), pois pode representar ou designar outros objetos possíveis e que estão relacionados à sua existência. Por fim, as leis e convenções podem representar coisas/situações singulares por meio de classes gerais. Nestes casos, por se tratar de uma classificação que leva em consideração apenas o que habilita algo a agir como signo, estes tipos (qualisigno, sinsigno e legisigno) são chamados também de quase-signos, ou signos degenerados; pois, embora tenham em si uma habilitação para agirem como signo, ainda não são signos genuínos, dado que não estão em relação com um objeto, nem com os interpretantes.

Já a segunda triconomia diz respeito aos signos em relação com seus objetos e tem como referência a segunda categoria fenomenológica, a Secundidade. Considerando que são três os tipos de propriedades – qualidades, existência e convenções/leis – que dão fundamento aos signos, Peirce concebeu que também há três tipos de relações que o signo pode ter com seu objeto:

Se o *representamen* estabelecer uma relação com o objeto por meio de uma qualidade que ambos têm em comum, o objeto lhe resguardará semelhança e será denominado de *ícone*. Se o *representamen* estabelecer uma conexão existencial com o objeto e não uma mera

similaridade, assumindo uma função indicativa, esse signo é chamado de *índice*. Por fim, no caso de o *representamen* ser um signo geral, uma classe geral de objetos poderá com ele se correlacionar representando-o, e este signo é chamado de **símbolo**.

Os ícones são signos que se reportam aos seus objetos por similaridade e semelhança. São capazes apenas de sugerir ou evocar algo, porque a qualidade que eles exibem se assemelha a outra qualidade de seu objeto. É o caso, por exemplo, de uma fotografia. O objeto contido na fotografia é similar em suas qualidades ao objeto fotografado. Por isso, somos capazes de imediatamente reconhecer uma fotografia de uma pessoa que conhecemos, com um atleta famoso. Afinal, os traços presentes na foto são igualmente similares, semelhantes aos da pessoa ou do atleta famoso que conhecemos, partilhando ambos de qualidades em comum (a mesma cor de olhos, de pele, de cabelo, as mesmas feições, rugas, cicatrizes, tudo posicionado igualmente na mesma posição da face, etc.).

Já o índice tem uma função indicativa. Para agir como tal, deve ser considerado em seu aspecto existencial, como parte de outro existente para o qual aponta, ou do qual é uma parte (SANTAELLA, 2010a), mantendo uma relação causal. Seu fundamento está em um *representamen* que opera por meio de um sinsigno, um existente que está de algum modo correlacionado existencialmente a um segundo, seu objeto. Os exemplos mais comumente citados são a fumaça (como índice do fogo), o chão molhado ou nuvens negras (como índices de chuva), pegadas no chão (como índices de que algum ser vivo por ali passou), o cata-vento (como índice da direção do vento). Do mesmo modo, um professor que fala em um volume mais alto do que o habitual, de forma mais ríspida e com um semblante fechado é índice de um estado de raiva ou nervosismo. O índice, portanto, opera com os indícios os quais testemunha.

O símbolo, por sua vez, é resultado de uma relação entre o signo e seu objeto que depende de um caráter imputado, convencional. Por este motivo, os símbolos são da ordem da Terceiridade, e o *representamen* que lhes dá fundamento é sempre um legisigno. Para existir como signo, no entanto, o símbolo necessariamente requer um interpretante que faça a mediação entre uma convenção e um objeto representado. O exemplo mais conhecido são as palavras que, para funcionar como signos, precisam ser convencionadas dentro de uma comunidade linguística específica. Uma palavra só é capaz de representar seu objeto, ou uma classe de objetos, porque uma dada comunidade, por meio de seus aspectos culturais, forja determinadas figuras gráficas, que, correspondendo a certo som, passam a representar algo. Esta representação, no entanto, é forjada na cultura e se dá por meio de uma convenção que

imputa a certos traços e sons a capacidade representar certo objeto. Como diz Santaella (2010a, p. 20),

Se o fundamento do símbolo é uma lei, então, o símbolo está plenamente habilitado para representar aquilo que a lei prescreve que ele represente. O hino nacional representa o Brasil. A bandeira brasileira representa o Brasil. A praça dos três poderes em Brasília, representa os três poderes. Convenções sociais agem aí no papel de leis que fazem com que esses signos devam representar seus objetos

Por fim, a terceira classificação dos signos diz respeito a como os signos são interpretados, operando no nível dos interpretantes. Como dissemos anteriormente, o interpretante se refere ao terceiro elemento da tríade que constitui o signo, e dele Peirce extraiu três tipos básicos: o interpretante imediato, o interpretante dinâmico e o interpretante final.

O *interpretante imediato* refere-se a um potencial interpretativo inerente ao próprio signo. Assim como o signo possui um objeto interno (o objeto imediato) que lhe é inerente, ele também possui um interpretante interno. Voltemos ao exemplo da foto de uma aula de Educação Física. Tal foto, mesmo sem ter sido observada por qualquer pessoa, contém um potencial para ser interpretada, de modo que, quando o espectador, a observar, atualizará sua carga de significação.

Já o *interpretante dinâmico* trata-se do efeito particular que, efetivamente, o signo produz em um receptor. Conforme cada uma das categorias fenomenológicas, este interpretante gera/pode gerar três modos de afetação: emocional, energética, e lógica. Quando um signo afeta seu intérprete por meio de uma simples qualidade de sentimento, seu efeito deverá ser de um *interpretante emocional*, trazendo os sentimentos ao primeiro plano. A dimensão icônica de uma música, de uma pintura ou de um vídeo nos afeta em nossos sentimentos. O segundo tipo de efeito ocasionado por um signo é o *interpretante energético*, que corresponde a uma ação (física ou mental), exigindo dispêndio de energia de alguma espécie. Os índices tendem a nos colocar em movimento, na busca de associar as relações causais a que dispõem seus interpretes. O terceiro efeito de significação de um signo é denominado *interpretante lógico*, decorrente dos símbolos. É o entendimento geral gerado pelo signo, ou "a apreensão intelectual do significado de um signo" (JOHANSEN apud SANTAELLA, 2000, p. 80), conduzida por um hábito associativo e engendrador de possíveis mudanças de hábitos – dado que todo efeito interpretante lógico é transformativo e evolutivo no processo de interpretação.

Por fim, concebendo que todo processo interpretativo pode ir se estendendo rumo ao aumento de sua razoabilidade, Peirce concebeu em um nível abstrato, o *interpretante final*, "que se refere ao resultado interpretativo a que todo intérprete estaria destinado a chegar se os interpretantes dinâmicos do signo fossem levados até o seu limite último" (SANTAELLA, 2010a, p. 26). Trata-se, portanto, do limite de significação que um conceito ou ideia pode alcançar. Evidentemente, são raros os casos em que isso é possível - se é que podemos dizer que isto é realmente possível. Por isso, o interpretante final é um limite pensável, mas não inteiramente atingível. Sua função está em conduzir o pensamento rumo ao crescimento da razoabilidade do saber.

Com essas tríades, Peirce permite explorar os modos de ser dos signos, bem como o modo como eles operam em relação ao objeto semiótico e aos efeitos interpretantes que podem gerar, sem limitar esses últimos aos elementos lógicos, racionais, mas admitindo também seus elementos sensórios, emotivos, ativos e reativos como parte das relações interpretantes. Estes são conceitos fundamentais para o desenvolvimento de uma habilidade de leitura semiótica, seja de objetos empíricos específicos, como as imagens, pinturas, vídeos, etc., seja para todo tipo de fenômeno semiótico circunscrito ao mundo da vida; pois, onde há vida, haverá signos em busca de comunicação e *inter-ação*.

Expostos estes conceitos basilares da Semiótica peirceana, resta-nos agora explorar, mesmo que brevemente, como esta teoria tem a contribuir com o campo da Educação Física e do Estágio nesta área.

3.4 Semiótica e suas aproximações e contribuições à educação física

Os pontos de contato entre a Semiótica peirceana e a Educação Física ainda são pouco explorados na literatura acadêmica, conforme relatamos em nossa introdução. Do mesmo modo, o tema do Estágio Supervisionado em perspectiva semiótica também permanece inédito na literatura da Educação e da Educação Física. Deste modo, vamos apresentar alguns dos pontos de contato entre Semiótica, Educação Física e o Estágio Supervisionado neste tópico, na tentativa de explorar algumas das contribuições teóricas suscitadas pela obra de Peirce ao nosso objeto de estudo em questão.

Há igualmente pouca repercussão desses trabalhos nos principais congressos, em livros ou mesmo nos cursos de formação de professores da área.

Apesar da escassez de trabalhos a respeito do tema, podemos considerar que a Semiótica de Peirce lança luz nas produções da Educação Física em, ao menos, três campos:

- a) Epistemológico
- b) Metodológico
- c) Pedagógico

No que se refere ao âmbito epistemológico, autores como Betti (1994; 2007) e também Betti; Gomes-da-Silva, P. N.; Gomes-da-Silva, E; (2013) e Betti; Gomes-da-Silva, E.; Gomes-da-Silva, P. N; (2015) abordam como é possível pensar um viés semiótico de Educação Física que supere as constantes visões dualistas e dicotômicas que fragmentam teoria *versus* prática, corpo *versus* mente, biológico *versus* cultural nesta área do saber.

Nesta perspectiva, as reflexões iniciadas por Betti (1994) e ampliadas em Betti (2007) visam tomar a Semiótica como uma base teórica para superar alguns dos impasses trazidos ao debate acadêmico da Educação Física a partir de sua aproximação com o conceito de cultura e das teorias críticas da sociedade, que, na visão do autor, foram em parte responsável por aumentar ainda mais a fragmentação entre teoria e prática nessa área. Tal distanciamento deve-se ao fato de que, ao situarmos o objeto da prática pedagógica da Educação Física no campo da cultura, certa ambiguidade manifesta-se na forma de compreender os saberes provenientes do universo da cultura corporal de movimento. Isto porque, conforme reconheceu Bracht (1999), o saber inerente ao movimento humano expressar-se-ia em duplo caráter: a) em um saber que se traduz num *saber-fazer*, portanto, num realizar corporal; b) em um saber sobre este *saber-fazer*, sobre o realizar corporal. Com esta ambiguidade inerente ao saber que encerra o movimento humano, Betti (1994) observava que, apesar dos avanços obtidos pela via cultural, há certa tendência na área em hipervalorizar aqueles saberes que compõem o âmbito do *saber sobre o saber-fazer corporal*, fadando "as teorias da Educação Física [...]a falar sobre o corpo e o movimento sem jamais atingi-los" (BETTI, 1994, p. 28).

Para Betti (1994), acessar o movimento tão somente por meio da linguagem das ciências ou da filosofia – portanto, como apreensão intelectual – implica acessar uma representação parcial do fenômeno. O autor conclui que a dimensão cognitiva (crítica) sobre o movimento, o movimentar-se e o corpo que passam a constituir os horizontes da Educação Física por meio da linguagem verbal é instrumento importante – para o professor da área –, embora não único, pois o movimento humano é também *saber orgânico*, que não se esgota em um discurso sobre o corpo/movimento, mas é atualizado tão somente por meio do âmbito vivencial. Assim, ao desvalorizar esta especificidade, uma distorção potencial foi interpretar ou conceber a aula de Educação Física como uma aula *sobre* o movimento e não mais uma

aula *com* o movimento, ou ainda uma aula com o movimento, mas com conotação "tradicional", agregada à discursos críticos, que, por vezes, sequer se inter-relacionam de maneira explícita ao contexto da aula.

É importante aqui levar em conta, também, o que afirma Gustorf, citado por Betti (1994, p. 27), para quem a língua é “[...] meio de comunicação entre os homens, mas não da expressão completa, as palavras não dão acesso direto à verdade pessoal, as palavras são apenas intermediários”.

Assim, estaríamos, pois, diante de um dilema, segundo BETTI (2007, p. 208):

Daí o dilema da abordagem culturalista: quer valorizar o discurso científico e filosófico *com* a cultura corporal de movimento, mas corre o risco de perder a especificidade da Educação Física (sua dimensão profissional-pedagógica), ao se tornar um discurso *sobre* a cultura corporal de movimento – algo que a Sociologia ou a Psicologia, por exemplo, também podem fazer.

Frente a tal ambiguidade, Betti (2007) aponta que, por meio da Semiótica, não há como conceber a experiência senão em sua "integridade". Assim, a experiência daquele que vivencia o movimento deveria supor o trânsito permanente entre a Terceiridade, a Secundidade e a Primeiridade. Nesta direção, assumir as generalizações das ciências somente teria sentido na Educação Física se isto implicasse uma inflexão à conduta dos alunos (à Secundidade) e ao campo das sensorialidades pré-reflexiva associadas ao movimentar-se e ao conhecimento (Primeiridade).

Concordamos com as formulações apontadas por este autor e complementamos observando que, de um ponto de vista Semiótico, a produção acadêmica da Educação Física crítica/culturalista, por pertencer ao campo das generalizações e estar sedimentada nos debates e representações da área pedagógica – criando, inclusive hábitos interpretativos já comuns (característicos dos fenômenos da Terceiridade) – seria um signo apto à constituição de interpretantes lógicos, dando lugar às definições, aos conceitos e aos argumentos sobre o corpo e o movimento. Assim, a Semiótica nos chama a observarmos as relações entre o corpo lógico – por exemplo, o corpo lógico da medicina, orientador para o médico; o corpo lógico na biologia, como modelo orientador para o biólogo; e também o corpo lógico do cientista social, antropólogo, historiador, etc. – e o plano emocional (interpretante emocional), bem como da ação e do agir (interpretante energético).

Ainda no plano Epistemológico, a Semiótica peirceana, na visão de Betti; Gomes-da-Silva, P. N.; Gomes-da-Silva, E. (2013), contribuiria para a superação dos impasses gerados nas oposições fronteiriças que, na produção acadêmica da Educação Física, isolava

quantitativo e qualitativo, pedagógico e saúde, fisiológico e cultural, uma vez que, do ponto de vista semiótico, os signos habitam a inteireza humana e cósmica, e fornecem um aumento da razoabilidade concreta da razão por meio da inter-relação, da interconexão e da interdependência. Segundo esses autores, a Semiótica peirceana nos impõe compreender que o objeto de investigação/intervenção da Educação Física é composto de associações comunicativas entre os processos fisiológicos e as significações culturais. Os autores ilustram isso com o seguinte exemplo:

A gota de suor que escorre na pele de um atleta, de uma criança que brinca ou de alguém que dança, faz parte de uma rede de comunicação – de enzimas, hormônios, sinapses nervosas, oxigênio, sensações, emoções, valores, conhecimento, contexto, cultura, meio ambiente, indivíduo, espécie, povo, sociedade, nação, planeta, universo... Rede como conjunto de elementos que se entrecruzam, que mantém contato, gerando um ambiente complexo, integrado e mutável (BETTI; GOMES-DA-SILVA, P. N.; GOMES-DA-SILVA, E., 2013, p. 92-93).

No que se refere às contribuições metodológicas, a Semiótica permite às pesquisas em Educação e Educação Física um aprofundamento sobre a lógica do método científico e seu fundamento pragmático (assunto que aprofundaremos no capítulo 4), que poderia favorecer uma atitude mais inter ou transdisciplinar nos modos de produção do saber nesta área. Em especial no âmbito da pesquisa em Educação Física, Betti; Gomes-da-Silva, E.; Gomes-da-Silva, P. N.; (2015, p. 106) afirmam que, com base na lógica dos signos, não há razões para opor ciências humanas e ciências biológicas, uma vez que o *fundamento* do método científico para ambos é o mesmo (o que não significa dizer, advertem os autores, que todas as ciências e seus procedimentos são iguais) e que tal dicotomia científica está enraizada mais nas "diferenciações e hierarquizações institucionais relativas à organização das instituições universitárias, na competição entre grupos por poder, prestígio e recursos financeiros". Apesar destas formulações dos autores, cabe destacar que as contribuições semióticas para o campo metodológico em Educação Física, nestes termos, permanecem em aberto nas produções da área, sendo este ainda um território praticamente inexplorado.

Outra faceta da perspectiva metodológica da Semiótica para o campo da Educação Física pode ser considerada quando os modos de análise da gramática especulativa de Peirce são utilizados para análises especiais de conteúdos sógnicos. Assim, a partir da compreensão da lógica dos signos é possível analisar obras de arte, fotografias, pinturas, peças publicitárias, filmes, etc. em que as temáticas da cultura corporal de movimento estejam presentes, no sentido de elucidar as relações sociais, políticas, históricas e culturais que permeiam a

construção e partilha de significados a respeito do corpo e do movimento na esfera cultural. Exemplo disso, é o trabalho de Zoboli *et al.* (2014), em que os autores fazem uma análise, a partir de uma metodologia semiótica, do quadro “A coluna partida”, de Frida Kahlo, estabelecendo relações entre elementos presentes naquela obra e na cultura *fitness* contemporânea. Também podemos citar a dissertação de Messa (2010), em que o autor, com base na metodologia peirceana de análise sgnica e também nas correntes estruturalistas de semiótica, faz uma análise semiótico-discursiva de 77 charges jornalísticas sobre o Avaí Futebol Clube, durante o Campeonato Brasileiro de 2009, publicadas nos principais jornais impressos da Grande Florianópolis.

Por fim, no âmbito pedagógico, as contribuições peirceanas podem se prestar à compreensão e ao desenvolvimento de uma "atitude" semiótica nas interlocuções pedagógicas desenvolvidas nas instituições educacionais. Situamos a presente tese precisamente neste campo.

A respeito da Educação Física escolar, o fundamental à prática pedagógica residiria em promover uma compreensão do corpo e do movimento humano como linguagens, como signos capazes de “pôr o corpo e o movimento a falarem” nas aulas de Educação Física, e, portanto, de tornar comunicantes e significativos os seus sinais. Isto implicaria conceber uma aula de Educação Física como sinônimo de uma semiosfera (LOTMAN, 2007), ou seja, um espaço que possibilita a realização dos processos comunicativos e a produção de novas informações, funcionando como um conjunto de diferentes textos e linguagens.

Nesse ambiente semiótico, compete ao professor de Educação Física saber ler os signos de sua aula e como eles o afetam e afetam aos alunos, como afetam a estrutura de sua aula, as relações que ali se forjam. Do mesmo modo, o professor de Educação Física deve auxiliar os alunos a conhecerem e ressignificarem os signos relacionados à cultura corporal de movimento de forma crítica, rumo ao crescimento do conhecimento, ao ponto de serem os estudantes afetados em sua conduta (o que implica aprendizagem²⁰). Aqui, tanto aluno como professores são, a um só tempo, produtores e intérpretes no fluxo da semiose.

Em síntese,

Em uma perspectiva semiótica, o “aluno” é visto como produtor de signos, e ao “professor” cabe, por um lado, apresentar inicialmente “quase-signos” (possibilidades), e, de outro, auxiliar na articulação da trama das relações

²⁰ Na teoria semiótica, aprendizagem é sinônimo de afetação da conduta. Portanto, só há aprendizagem quando aquele que aprende, de posse de seu novo aprendizado, se modifica, transmuta suas ações e relações com o mundo, com os outros e consigo próprio.

interpretantes estabelecidas pelos alunos, sugerindo-lhes, conforme o efeito que se busca (estético, ético ou lógico), interpretantes que possam ser incorporadas ao fluxo de signos. (BETTI, 2007, p. 215)

No que se refere à formação de professores em perspectiva semiótica, destacamos o estudo de Gomes-da-Silva, E. (2012), que investigou, em sua tese de doutoramento, mediante uma Pesquisa-Ação, as possibilidades de ressignificação das crenças pedagógicas de professoras de educação infantil, por meio de situações (sígnicas) que buscavam instaurar dúvidas e provocar as docentes a agir reflexivamente em prol de mudanças em suas condutas frente às singularidades das crianças. A autora concluiu que, para haver modificação de hábitos docentes, é preciso oportunizar aos professores experiências de confronto concretas (Secundidade) com o outro, que instaurem a dúvida, para então admitir novos conhecimentos e condutas pedagógicas (Terceiridade).

Também no que diz respeito às contribuições da Semiótica ao campo da formação em Educação Física, Antério e Gomes-da-Silva, P. N. (2013) analisaram as repercussões pedagógicas dos gestos de professores de Educação Física nas suas aulas, considerando a comunicação corporal como um sistema sígnico. Neste estudo, os autores revelaram que signos referentes à timidez, bem como a distância entre intencionalidade pedagógica e expressividade corporal, comprometiam a intervenção pedagógica dos professores investigados. Concluíram que os efeitos de uma aula para mobilizar a atenção e o interesse do aluno dependem da gestualidade dos professores e do que eles expressam. Por esse motivo, promoveram oficinas de vivências corporais, abordando os aspectos gestuais, posturais e de exploração do espaço para melhorar a capacidade comunicativa dos professores.

Em complementaridade ao que apontaram os autores anteriormente citados, pensamos que a Semiótica poderia auxiliar os professores de Educação Física a melhor compreender a comunicação que se estabelece entre o mundo que se força sobre nós, por meio da ação dos signos, e as relações interpretantes que se forjam no campo da subjetividade e, como regra geral, no âmbito da cultura, no intento de significarmos o universo da cultura corporal de movimento em suas relações com as interlocuções pedagógicas vivenciadas no chão da escola.

Mas não apenas aí podemos ter algumas contribuições da Semiótica peirceana para o campo da Educação Física e da formação de professores. Muitos outros pontos continuam abertos por esta ciência especial.

4 MÍDIA-EDUCAÇÃO (FÍSICA) E CULTURA DIGITAL: NAS TRILHAS DA COMUNICAÇÃO EM REDE

A proposição que temos nesta tese, quer seja, de tratar da linguagem das imagens (fotográficas e audiovisuais) geradas e geradoras da cultura digital na formação de professores de Educação Física, por meio das práticas de Estágio Supervisionado, nos coloca diante de questões relacionadas às inter-relações e interfaces estabelecidas entre Educação Física e o campo da Comunicação Social.

A relação entre Educação Física e as Ciências da Comunicação surge a partir da constatação da importância da informação tecnologicamente mediada pelos meios de comunicação de massa (o cinema, as revistas e os jornais impressos, o rádio, a televisão) na constituição de compreensões culturalmente compartilhadas a respeito dos mais diversos setores da vida cotidiana. Por este motivo, as preocupações decorrentes das transformações sociais provocadas pelas mídias/TDIC²¹, de modo geral, já apontavam à Educação a necessidade de incorporação desses meios à formação humana, como bem ilustraram Ferrés (1996), Belloni (2001) e Fantin (2006). Igualmente na Educação Física, compreendida como uma prática pedagógica que aborda/tematiza a Cultura Corporal de Movimento²², foi reconhecida a relevância que as TDIC ocupam na divulgação/mediação dos saberes sobre o corpo, o esporte e o exercício físico na formação de crianças e jovens.

²¹A rigor os termos *mídia*, *mídias* e *TDIC* resguardam algumas diferenciações no que se refere ao significado a que se referem. Para Santaella (1992) o termo *mídia* se refere aos meios de comunicação de massa (como o cinema, o rádio, os meios impressos, a televisão), dado que esse termo tem origem na expressão inglesa *mass media* (*meios de massa*, em português). Estes, por essência, operam na lógica da comunicação de poucos para muitos. Outra especificidade é que *mídia* quase sempre se destinava aos meios de transmissão de notícias e informação. *Mídias*, no plural, tratou-se de uma expansão do termo para abarcar outros meios de comunicação, da fala à comunicação por computadores, considerando também outros meios além dos massivos e também meios e produtos destinados à publicidade e ao entretenimento (video-games), que não se situavam no campo dos meios de transmissão de notícias. Já *TDIC* seria um termo mais preciso a todo tipo de aparato tecnológico/material e suas linguagens, desconsiderando, de alguma forma, o aspecto mais sistêmico e institucionalizado que se sobrepõe ao conceito de *mídia*. Mas, para os fins que se destinam este trabalho trataremos dos termos *mídias* e *TDIC* de forma análoga, considerando os meios de comunicação em sua generalidade (não apenas os meios massivos), sem fragmentar o aparato tecnológico do aparato institucional que lhe é subjacente na dinâmica da sociedade e da cultura. Por este motivo, ambos os termos serão usados na tese, mas atribuindo-se a eles o mesmo significado.

²²O conceito de Cultura Corporal de Movimento se refere a uma dada parcela da cultura geral que abrange as formas culturalmente codificadas (simbólicas e materiais) historicamente decorrentes da execução intencionada e da motricidade humana, tais como os esportes, as ginásticas, as danças, etc. (BETTI, 2005).

4.1 Uma visão panorâmica sobre a interface educação física, comunicação e mídias/tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)

A intersecção entre Educação Física e Comunicação/Mídias remonta ao início da década de 1990, com a iniciativa pioneira de um grupo de pesquisadores ligados ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria (PPCMH/CEFD/UFSM), e ganhou força e novas direções ao final dos anos de 1990, como detalharemos um pouco mais nas linhas que se seguem.

Para a composição deste tópico, no entanto, cabe destacar que outros autores (PIRES, 2003; PIRES *et al.*, 2006; AZEVEDO; COSTA; PIRES, 2007; SANTOS *et al.*, 2012; PIRES; PEREIRA, no prelo) já abriram o caminho no que se refere ao mapeamento da produção e mesmo de alguns marcos históricos que contextualizam a constituição da interface acadêmica estabelecida entre Educação Física e Mídias/TDIC. Portanto será com base nesses autores que vamos traçar um voo panorâmico sobre tal discussão. Em especial tomaremos aqui o trabalho de Pires e Pereira (no prelo) como uma espécie de "mapa de bordo" para este tópico.

Os primeiros trabalhos publicados a respeito da temática remetem ao surgimento de uma subárea de pesquisa denominada "Comunicação, Movimento e Mídia na Educação Física" e a criação de um Laboratório (LCMMEF) junto ao Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria, por um grupo de pesquisadores que ficaram conhecidos como "Grupo de Santa Maria" (PIRES *et al.*, 2008), representados, sobretudo, pela figura do Professor Dr. Sérgio de Carvalho. Além da criação do LCMMEF, o professor Sérgio de Carvalho organizou uma publicação seriada sob sua responsabilidade, a *Revista de Comunicação, Movimento e Mídia na Educação Física*, que pode ser considerada um marco fundador deste tipo de publicação na Educação Física. Mais tarde, em 1996, o professor Carvalho propôs e instalou um Grupo de Trabalho (GT) em Mídia e Esporte junto à INTERCOM²³.

Quanto ao teor dos trabalhos do Grupo de Santa Maria, pode-se constatar que suas publicações centraram-se mais precisamente em análises de produtos midiáticos relacionados ao esporte, em especial nos meios impressos (jornais de circulação nacional e regional) e de alguns produtos televisivos (matérias de teleprogramas esportivos), abordando desde questões pedagógicas da Educação Física e Mídia até estudos sobre publicidade e marketing no

²³Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares de Comunicação – <http://www.portalintercom.org.br/>

esporte, "o que parece ter sido facilitado pelo acolhimento, no grupo, de pesquisadores oriundos de diversas áreas do conhecimento, especialmente da Comunicação Social e do Jornalismo" (PIRES *et al.*, 2008, p. 39). Em linhas gerais, pode-se perceber que em muitas das publicações do referido grupo havia uma preocupação em munir a Educação Física de estudos midiáticos que dessem condições ao profissional desta área de atuar profissionalmente em assessorias esportivas nos meios de comunicação profissional, nas editorias esportivas.

Apesar do pioneirismo do grupo, suas publicações e ações sofreram reveses, ainda em meados da década de 1990, com a paralisação da edição da *Revista do Laboratório* e, posteriormente, com o fechamento do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano de Santa Maria. É nos anos finais de 1990, na virada do século, que a Educação Física parece despertar, de forma mais efetiva, para a importância da interface entre as mídias/TDIC e os conteúdos clássicos deste componente curricular, agora em uma perspectiva mais diretamente direcionada a preparar os professores da área para reflexões e experimentações didático-pedagógicas que pudessem dar conta de abordar o tema no âmbito da Educação Física Escolar em uma perspectiva fundamentada na compreensão crítica de tais relações (PIRES, 2002; AZEVEDO; COSTA; PIRES, 2007).

Não obstante o enfraquecimento e fim do grupo de Santa Maria, ao final dos anos de 1990, outra iniciativa relevante emergiu no contexto da produção de estudos sobre Educação Física e Mídia no Brasil em 1997, quando se tratou da criação, durante o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), do Grupo de Trabalho Temático (GTT) Comunicação e Mídia. Este espaço tem sido de considerável relevância para a produção de pesquisa em Educação Física, Comunicação e Mídia, tendo divulgado, até 2015, 286 estudos sobre a temática.

Não obstante a relevância dos grupos de discussão citados acima, outra potencial via de disseminação das relações entre Mídias, TIC e Educação Física destacadas por Pires e Pereira (no prelo) remonta à publicação de livros e artigos no âmbito acadêmico acerca da temática. Esses autores destacam ao menos três livros que datam do final dos anos 1990 e início dos anos 2000. A saber, em 1998, o livro *A Janela de Vidro: esporte, televisão e educação física* (BETTI, 1998), que traz discussões a respeito da relação intrínseca entre a mídia televisiva e o esporte, bem como a repercussão dessa para o campo da Educação Física escolar; o livro *Educação Física e o discurso midiático: abordagem crítico-emancipatória* (PIRES, 2002), obra que trata da importância da tematização dos discursos midiáticos na formação inicial em Educação Física, para que os futuros professores dessa área pudessem compreender e agir na direção de tematizar criticamente tal fenômeno na escola; e, por fim, a

coletânea *Educação Física e Mídia: novos olhares, outras práticas*, também organizada por Betti (2003), que reúne diversos estudos que tematizam as relações entre o discurso televisivo a respeito do esporte, chamado pelo organizador de *esporte telespetáculo*, e seu impacto no âmbito da formação em Educação Física, além de reflexões pioneiras sobre as implicações e demandas trazidas pela internet para a Educação Física, o Esporte e o Lazer.

Desde então, as publicações em periódicos brasileiros da Educação Física e em congressos da área têm veiculado um número cada vez mais significativo de trabalhos que tratam das interfaces entre esporte, corpo, exercício físico/*fitness* e lazer, de modo inter-relacionado aos meios de comunicação contemporâneos, bem como sobre as implicações desses pontos de contato para formação docente ou para intervenção escolar em Educação Física. Para se ter uma ideia do desenvolvimento do campo, SANTOS *et al.* (2012) levantaram, num universo de 13 revistas *online* da área, considerando apenas o intervalo de 2009 a 2012, a existência de 92 artigos originais ou de revisão que inter-relacionam Educação Física, Esporte e Lazer com Mídias/TDIC.

Apesar deste aumento considerável na produção de pesquisas em Educação Física e Mídias/TDIC, os levantamentos de literatura (PIRES, 2003; PIRES *et al.*, 2006; AZEVEDO; COSTA; PIRES, 2007; SANTOS *et al.*, 2012) destacam também que ainda há poucos estudos (embora esse número venha aumentando timidamente) que envolvem a intervenção/interlocução com/sobre as Mídias/TDIC na esfera da Educação Física escolar (por exemplo: Pesquisa-Ação, estudos descritivos, relatos de experiência). Esta é uma lacuna já anunciada em outros estudos (MENDES, 2008) e que aponta para o fato de que, apesar dos avanços teóricos e metodológicos para compreensão do fenômeno das Mídias/TDIC na Educação Física, pouco tem sido o investimento em reverter tais aspectos compreensivos no campo da intervenção profissional dos professores dessa área.

Além desses aspectos, Pires e Pereira (no prelo) apontam que ao menos dois aspectos foram fundamentais para que os estudos de interlocução escolar surgissem no panorama das publicações em Educação Física e Mídias/TDIC: i) a emergência do conceito de "mediação", advindo dos estudos culturais latino-americanos²⁴; ii) e a ampla repercussão do campo da Mídia-Educação no espectro de alguns autores da interface Educação Física, Comunicação e Mídias/TDIC.

²⁴Com destaque para as obras de Jesús Martín-Barbeiro, Guillermo Orozco Gómez e Nestor Canclini, todos de alguma forma embebidos de aspectos dos estudos culturais britânicos (da Universidade de Birmingham), com base em autores como Raymond Williams e Stuart Hall. Os estudos culturais, segundo Kellner (2001, p. 39), “delineiam o modo como as produções culturais articulam ideologias, valores e representações de sexo, raça e classe na sociedade, e o modo como esses fenômenos se inter-relacionam”.

Quanto à noção de mediação, destacamos que ela ganhou destaque na América Latina com Martín-Barbeiro (2003) e Orozco Gómez (1993), que, com base nos estudos culturais ingleses, instituíram o reconhecimento da mídia como instância mediadora do processo de produção cultural, reposicionando a recepção como ato ativo e complexo, dependente de diversas estruturas e instituições sociais. Para ambos os estudiosos, a mídia não incidiria verticalmente sobre os sujeitos, persuadindo-os de modo irrestrito, ou mesmo direcionando suas opiniões. Na teoria das mediações não só a mídia funciona como vetor de mediação dos significados culturalmente partilhados, como também a recepção atua neste papel. Contudo, esta última também é mediada por outras instituições, tais como a família, a religião, a escola, entre outras. Destacam, portanto, que os significados que os sujeitos atribuem às mensagens midiáticas são resultado da intermediação exprimida pelo próprio contexto dos receptores. Portanto, o conceito de mediação diz dos lugares sociais dos quais provêm as construções/representações sociais que são configuradas pelos espectadores dos meios de comunicação e também da expressividade cultural que tais agentes assumem em relação à comunicação (MARTÍN-BARBERO, 2003).

Para Orozco Gómez (1993), a ideia da recepção mediada é particularmente destacada, uma vez que o autor propõe um modelo analítico em que considera as múltiplas mediações, que seriam constituídas por seis tipos diferentes de mediações: a videotecnológica, a cognoscitiva, a situacional, a cultural, a de referência e a institucional²⁵. Dessas, vale destacar especialmente a mediação institucional, porque o autor afirma que diferentes instituições sociais, entre elas, a escola, são significativas na mediação do processo da recepção.

O aprofundamento teórico da noção de mediação no campo da Comunicação impactou de forma direta os estudos que inter-relacionavam mídias e Educação, e que gradativamente foram se constituindo em uma linha singular e específica de pesquisa e intervenção/interlocução pedagógica, hoje denominada de Mídia-Educação (BELLONI, 2001; FANTIN, 2006). Esta vertente educacional trata especificamente do estreitamento das relações entre Comunicação e Educação no que tange às perspectivas de integrar possibilidades de educação *com*, *para* e *através* das mídias (FANTIN, 2006) na direção da formação de cidadão críticos e autônomos no tocante aos meios midiáticos, seus conteúdos e linguagens.

²⁵A respeito das múltiplas mediações, Orozco Gómez reviu seu modelo em 1996, em seu livro *Televisión y Audiencias*. Nessa obra, o autor reduziu as seis instâncias mediadoras para quatro: a individual (que uniu a cognoscitiva e de referência), a situacional, a institucional e a videotecnológica.

Para explicitar um pouco mais tal definição, o que se entende por educar *com* as mídias se refere às práticas educativas que trazem para o centro da atividade educativa os meios de comunicação (os aparatos tecnológicos como o *data-show*, computadores com acesso à internet, máquinas de fotografar, etc.) em sua dimensão instrumental, ou seja, como ferramentas de ensino, ou mediante veiculação das narrativas e discursos dos meios hegemônicos. Isso pode ser feito por meio da exposição de vídeos, programas de televisão, conteúdos de jornais ou revistas semanárias, ou ainda de sites de notícias, abordando-se o conteúdo dos meios de comunicação tecnológicos no âmbito da sala de aula.

Educar *para* a mídia, por sua vez, implica acrescentar ao trabalho de educação com as mídias, uma dimensão reflexiva e, portanto crítica, em relação ao significado que os meios de comunicação veiculam, as representações que invocam, sustentam ou tendenciam, observando ainda qual o tipo de repercussão social os conteúdos e as práticas comunicativas dos meios de comunicação engendram, perpetuam ou condicionam ao mundo em que vivemos. Ou seja, qual o impacto de uma sociedade midiaticizada sobre as mais diferentes esferas da vida? Se *educar com as mídias*, sugere trazê-las para dentro das escolas e utilizá-las como ferramentas para o ensino-aprendizagem ou vivenciar seus conteúdos, *educar para as mídias* aponta para questionar, refletir, analisar, conjunturar acerca do papel social e político das mídias, das notícias e informações que nos são ofertadas, na direção de preparar os receptores para uma relação mais crítica e autônoma com tais meios.

Evidentemente, a perspectiva de uma *educação para as mídias* não pode prescindir do contato com os meios, portanto, *de uma educação com as mídias*. Do contrário tratar-se-á de uma análise opaca, desconexa, talvez até mesmo idealista. Por isso, Belloni (2001), uma das autoras pioneiras no tratamento da temática no Brasil, distingue entre o que denomina *tecnologia educacional* – uma perspectiva que trata apenas da incorporação das mídias como ferramentas pedagógicas – e *práticas de Mídia-Educação*, que, no seu entender, devem abordar as mídias como objeto de estudo, como um conteúdo a ser examinado, dissecado, analisado à luz de uma postura crítica que possa dar conta de formar cidadãos autônomos em relação a esses meios, preferivelmente de forma indissociável do uso desses aparatos nas práticas educativas. Proposta semelhante pode ser encontrada em Ferrés (1996)²⁶, que propõe que se eduque *com* e *no* meio. Educar *com os meios* seria utilizar a mídia enquanto instrumento didático, ao passo que educar *nos meios* se refere a educar na linguagem dos

²⁶A abordagem de Ferrés (1996) foi delimitada mais precisamente para a educação com o meio televisivo e a linguagem audiovisual. No entanto, muitos pesquisadores se apropriam de suas formulações de forma mais abrangente, estendendo-as à classe geral dos meios de comunicação.

meios, ensinando seus mecanismos técnicos, suas relações com a esfera política e econômica, entre outros, visando como ponto de chegada a análise crítica dos conteúdos.

Já educar *através das mídias* significa tomá-las como meios que viabilizam uma dimensão autoral, ou seja, utilizar os aparatos/dispositivos e suas linguagens para produzir conteúdos midiáticos que possam ser veiculados. Evidentemente, como alerta Buckingham (apud FANTIN, 2006), a noção de ensino *através das mídias* foi amplamente utilizada pelas propostas de tele-ensino ou, tomando um termo mais contemporâneo, pela educação a distância. Mas isso foi feito de forma instrumental, desenvolvendo conteúdos e habilidades sem questionamento. Por isso, o autor recomenda que esta forma de presença midiática na educação não deva ser dissociada "de um ensino *sobre* as mídias, de caráter reflexivo. Ensinar sobre as mídias envolveria o conteúdo e a forma dos textos midiáticos e a reflexão sobre os contextos sociais em que eles são produzidos e consumidos" (FANTIN, 2006, p. 84). Mas, atualmente, com a presença de dispositivos mais acessíveis de produção e socialização de imagens, sons, textos etc., as possibilidades de educação *através* das mídias se ampliaram para além das práticas de tele-ensino, configurando uma possibilidade mais concreta de ser operada no "chão" da escola, por professores e estudantes que dispõem desses aparelhos (celulares e *notebooks*, por exemplo)

Deste modo, por considerar estes três modos de participação das mídias nos processos educativos (educação *com*, *para* e *através* das mídias) é que Fantin (2006), com base nos escritos do autor italiano Rivoltella classifica os contextos da Mídia-Educação em:

i) **Metodológico ou Tecnológico** (que absorve as possibilidades de *educação com as mídias*) – diz respeito às mídias como ferramentas para reinvenção da didática por meios dos recursos que os dispositivos/aparatos midiáticos disponibilizam para o ensino-aprendizagem;

ii) **Crítico** (que diz das possibilidades de *educação para as mídias*) – visa exercitar a capacidade analítica dos consumidores, veiculadores e produtores de conteúdos midiáticos. Isto implica, segundo Fantin (2006, p. 100), assumir a criticidade em duas dimensões:

uma significa a capacidade de metarreflexão (saber do saber, ter consciência da estratégia que utilizou e colocar isto em jogo quando conhece) e a capacidade de questionamento (saber fazer perguntas, pois quando se faz perguntas se compreende a questão); e outra que significa a capacidade de saber fazer análise de textos (analisar, refletir, apreciar, comentar) e a produção (fazer mídias através de aprendizagem colaborativa, de resolução de problemas e de co-investigação).

iii) **Produtivo** (integra o sentido de fazer mídia-educação *através das mídias*) – assume as mídias como linguagem, como forma de expressão e produção, partindo da

premissa de que, assim como não é possível aprender a ler sem escrever, também não se pode fazer mídia-educação somente com leitura crítica dos meios; é preciso aprender a "escrever", criar, compor com a linguagem midiática.

Para a autora, portanto, o termo mídia-educação, em abrangência geral, comporta todos esses contextos, de modo que não haveria necessidade de delimitar a Mídia-Educação a apenas um ou outro contexto específico. Apesar disto, Fantin (2006) salienta que seu entendimento pressupõe uma perspectiva ecológica da Mídia-Educação, em que não deve haver dissociabilidade entre esses contextos. Só assim ela poderá atingir seu ímpeto formativo, que abrangeria os 4C's, fomentando a cultura, a crítica, a criação/criatividade e a cidadania.

Portanto, tomando como base as noções de *mediação* e *Mídia-Educação*, as produções em Educação Física, Comunicação e Mídias/TDIC, paulatinamente foram abrindo caminhos do polo analítico-compreensivo, focado nos meios de produção e nos produtos midiáticos, em que se situaram as primeiras pesquisas na área, para o pólo da interlocução pedagógica, que abarca estudos e práticas centradas nos/com os sujeitos envolvidos no âmbito das práticas pedagógicas da Educação Física, em especial na escola. O impacto da Mídia-Educação na Educação Física tem-se dado de forma tão simbiótica que alguns autores (BIANCHI, 2009; PIRES; LAZZAROTTI FILHO; LISBÔA, 2012, LEIRO; RIBEIRO, 2014) já têm empregado a expressão *Mídia-Educação (Física)*, para se referir ao recorte específico possibilitado por tal intersecção.

4.2 Uma inflexão rumo à internet e à cultura digital: aspectos contemporâneos do panorama comunicacional

Apesar da interface Educação Física e Mídias/TDIC já se ter consolidado há cerca de duas décadas, podemos observar que a maior parte dos estudos ainda se concentram em problemas sociais e pedagógicos advindos dos meios de comunicação de massa, em especial a televisão – conforme apontaram os levantamentos de Pires (2003) e Pires *et al.* (2006), apesar de haver algum aumento, nos últimos anos, nos estudos que consideram o contexto da comunicação em rede. Isto se deve, em grande medida, a dois fatores: de um lado, ao forte impacto da chamada Teoria Crítica da Sociedade (a partir dos autores da escola de Frankfurt) nos estudos de educação para as mídias na América Latina, desde 1980 (FANTIN, 2006); e de

outro, pela primazia que o meio televisivo ocupa na sociedade brasileira. Nessa perspectiva, algumas propostas pedagógicas em Educação Física (PIRES, 2002; BETTI, 1998) enfatizam que a leitura crítica das mídias tem como função desmistificar as estruturas de produção dos discursos a respeito da Cultura Corporal de Movimento, com base no reconhecimento, questionamento e enfrentamento dos traços da cultura hegemônica.

Mas, na atualidade, com o cenário de uma ecologia híbrida das mídias²⁷ (SANTAELLA, 2003; 2007; 2008), em que se destaca o surgimento de uma série de inovações tecnológicas inauguradas pelo advento do computador pessoal e o acesso à internet – principal motor da remodelação das mídias e dínamo da comunicação e cultura globalizada – tem-se renovado as relações de consumo com os meios de comunicação, o que fez emergir um novo contexto midiático, além de outros problemas pedagógicos a respeito das potencialidades e limites das Mídias/TDIC na Educação e na Educação Física.

No que se refere especificamente à internet, estamos em pleno apogeu do que se convencionou chamar de *Web 2.0*. Segundo Coll e Monereo (2010), a primeira versão da internet disponível comercialmente para o público, denominada de *Web 1.0*, apresentava um paralelo com o tradicional modelo da comunicação de massa, no sentido de que havia uma postura transmissiva de conteúdos e informações, competindo ao usuário basicamente, ler, seguir as instruções e baixar arquivos. O termo *Web 2.0* se refere ao desenvolvimento de ferramentas, aplicações e *sites* que permitem a participação dos usuários na produção e compartilhamento de conteúdo, por meio de práticas interativas, como *blogs*, *wikis*, *sites* de redes sociais, entre outros.

Além disso, no cenário contemporâneo, contamos com a imensa e rápida difusão dos aparatos móveis de comunicação (celulares, *tablets*, etc.) e vivemos na iminência de um novo patamar de desenvolvimento da comunicação digital, seja por meio da terceira geração da internet, capaz de "compreensão" (por meio da inteligência artificial) do que o usuário deseja na rede, buscando por ele os conteúdos e serviços necessários, seja por meio da "internet das coisas", tecnologias que se caracterizam pela emissão de informação para dispositivos móveis a partir de lugares e objetos, permitindo a comunicação máquina a máquina através da

²⁷A expressão *ecologia midiática híbrida* foi apropriado pela autora do âmbito da ecologia e da ecologia da mente, de Gregory Bateson, para designar o aparecimento contínuo e a convivência de novas tecnologias comunicacionais, considerando que a gradativa introdução histórica de novos meios de produção, armazenamento, transmissão e recepção de signos no seio da vida social se constituiu em um princípio organizador da sociedade. Além disso, por entender que a tendência dos meios de comunicação não é a mútua exclusão, mas, ao contrário, é propensa à ação cumulativa e integrativa, a ideia da ecologia midiática se faz adequada. Nessa direção, Santaella (2008) aponta que, na ecologia midiática híbrida, “coexistem, sobrepõem-se, intercambiam-se e misturam-se inextricavelmente: a cultura oral, a escrita, a impressa, a cultura de massa, cultura das mídias e a cibercultura” (SANTAELLA, 2008, p. 95).

internet. Isto significa que máquinas e objetos conectados a nano computadores podem ser capazes de "aprender" a partir de situações prévias e de comunicar resultados dessas situações para outros recursos e usuários. Além disso, as máquinas conectadas à internet podem mudar seu comportamento para melhor se adequar a determinadas situações, sendo capazes de gerar, transmitir, processar, correlacionar informação de maneira significativa como guia para ação.

No que se refere aos processos comunicativos tecnologicamente mediados, a passagem de um contexto de tecnologias analógicas/eletrônicas, que fizeram ascender um modelo de comunicação massivo, para outro de tecnologias digitais e em rede, que permitiu o florescimento de formas de comunicação mais individualizadas e descentralizadas, comportou alterações significativas no modo de repasse das informações, modificando principalmente a direção dos fluxos comunicativos e a identidade dos sujeitos interagentes desse fluxo, conforme afirma Di Felice (2008). Isto porque, enquanto a forma analógica e massiva de comunicação caracteriza-se pelo repasse de informações de um polo emissor para muitos receptores através de um fluxo unilateral, distribuído por um canal (chamado de comunicação *broadcasting*), a comunicação digital é rizomática, distribuída, ramificada por entre vários fios que se entrelaçam a outra infinidade de ramificações, compondo a noção de "rede".

Portanto, se a comunicação analógica pressupõe uma arquitetura de distinção clara entre a figura de um emissor e o receptor, além de um fluxo hierárquico e unidirecional nas relações comunicativas, na comunicação em rede mediada pela internet os fluxos informativos implicam interações entre sujeitos, entre diversas redes, resultando sempre em uma navegação única e individual, sendo impossível reconstruir uma única fonte de emissão, um único sentido ou direção do fluxo comunicativo. Trata-se de um modelo de comunicação de todos para todos (*narrowcasting*).

A natureza da rede impactou sobre as formas de produção e socialização do saber, bem como sobre as formas de sociabilidade, apresentando ao contemporâneo novas condições tecnocomunicativas que se encontram ainda em processo de desenvolvimento. Outro ponto interessante é que o desenvolvimento de uma arquitetura de comunicação digital em rede não significa a supressão de todas as demais formas de culturas comunicativas (cultura de massa, cultura impressa etc.) e suas respectivas condições de socialização e constituição do humano. É nesse contexto que se pode falar, então, de uma ecologia híbrida das mídias (SANTAELLA, 2007; 2013), ou de uma cultura da convergência (JENKINS, 2009), em que há um cruzamento entre mídias digitais e analógicas, assistido por múltiplos suportes.

Evidentemente, como alerta Jenkins (2009), nessa ecologia, as corporações midiáticas ainda exercem um poder incomensurável sobre os consumidores individuais de mídia. Mas o

autor reconhece que, com a fluidez dos conteúdos para as plataformas digitais e a capacidade de organização coletiva dos sujeitos conectados a esses espaços, novas configurações comunicativas mais horizontalizadas têm surgido e, inclusive, pressionam a mídia tradicional a modificar seus conteúdos, destacando-se uma forma de cidadania política digital decorrente das redes.

A potencialidade da conexão entre os atores em rede já era esboçada por Lévy (1999, p. 127), quando este afirmava que:

Junto ao crescimento das taxas de transmissão, a tendência à interconexão provoca uma mutação física da comunicação: passamos das noções de canal e rede a uma sensação de espaço envolvente. Os veículos de informação não estariam mais no espaço, mas, por meio de uma espécie de reviravolta topológica, todo o espaço se tornaria um canal interativo. A cibercultura aponta para uma civilização de telepresença generalizada. Para além de uma física da comunicação, a interconexão constitui a humanidade em um contínuo de sem fronteiras, cava um meio informacional oceânico, mergulha os seres e as coisas no mesmo banho de comunicação interativa. A interconexão tece um universo por contato.

As premissas sugeridas por Lévy (1999) ganharam contornos mais evidentes nos tempos atuais com a tônica do momento se situando nas redes sem fio e nos aparatos móveis de comunicação (como celulares, *smartphones*, *tablets*, *notebooks*, etc.). Com isso, viabilizou-se um cenário no qual tanto é possível acessar as mídias de determinados pontos estáticos do globo terrestre, como também as mídias podem se deslocar com os indivíduos e seus aparelhos, sendo acessíveis de qualquer lugar, estático ou não (evidentemente, desde que haja sistemas de cobertura das redes das internet). Este fato gerou um ambiente em que a comunicação se tornou *ubíqua*, ou seja, é realizável de forma onipresente, acessada e viabilizada a qualquer hora e em qualquer lugar, independente do movimento ou da localização dos comunicantes.

Segundo Araújo (2003) a comunicação ubíqua é a resultante da síntese entre a computação móvel e *pervasiva*²⁸. Para esta autora, a computação móvel se define pela possibilidade de movimentação física humana portar consigo serviços de computação. Já a ideia de tecnologias pervasivas, por sua vez, refere-se à capacidade de micro ou nano computadores estarem embarcados/infiltrados no ambiente de forma invisível (em objetos, monumentos, prédios, meios de transportes etc.), sendo capazes de interagir com dispositivos

²⁸“Pervasivo” ou “pervasiva” é termo adaptado para a língua portuguesa como tradução do adjetivo “*pervasive*”, em inglês, e refere-se à noção de algo penetrante, infiltrante, difusível. Esta palavra, frequente no campo de estudos da comunicação, designa ideias como a de “*pervasive media*”, ou “mídias pervasivas”.

portáteis e fornecer informações do ambiente para serem utilizadas ou ajustadas às necessidades dos usuários. Isso significa que qualquer dispositivo computacional que levamos conosco

pode construir, dinamicamente, modelos computacionais, ou seja, controlar, configurar e ajustar a aplicação para melhor atender as necessidades do dispositivo ou usuário dos ambientes nos quais nos movemos e configurar serviços dependendo das necessidades (ARAÚJO, 2003, p. 50).

A comunicação ubíqua, resultante dessas novas possibilidades tecnológicas relacionadas às redes de computadores sem fio e à mobilidade é, na definição de Souza e Silva (2006, p. 179), "a habilidade de se comunicar a qualquer hora e em qualquer lugar via aparelhos eletrônicos espalhados pelo meio ambiente".

Disso decorre que a nossa condição contemporânea é situada por uma existência ubíqua, ou seja:

Em função da hipermobilidade, tornamo-nos, seres ubíquos. Estamos, ao mesmo tempo, em algum lugar e fora dele. Tornamo-nos intermitentemente pessoas presente-ausentes. Aparelhos móveis nos oferecem a possibilidade de presença perpétua, de perto ou de longe, sem presença. Somos abordados por qualquer propósito a qualquer hora e podemos estar em contato com outras pessoas quaisquer que sejam suas condições de localização e afazeres no momento, o que transmite um sentimento de onipresença. (SANTAELLA, 2013, p. 16)

Com estas novas maneiras de processar e interagir com as Mídias/TDIC e suas linguagens, novas formas de cognição, percepção e ação no mundo são engendradas, posto que a explosão dos recursos móveis e da comunicação ubíqua por redes digitais sem fio trouxe para o âmago de nossa experiência sensível (e, portanto, Semiótica), reviravoltas em nossos modos de viver e conviver, de aprender, de sentir, de crer, de nos engajarmos e de agir. Isso significa, ao modo de ver da Semiótica peirceana, que estamos, por meio de novos signos, suas linguagens e mensagens, constituindo novas relações interpretantes, ou seja, novos hábitos mentais acerca do mundo, que, por sua vez, podem desaguar em novos modos de agir.

Para Feixa (2011), a condição juvenil contemporânea é atravessada pelas tecnologias de comunicação analógicas e digitais. Esse contingente de jovens que se constituiu em um ambiente social perpassado por diferentes tecnologias de comunicação (um ambiente híbrido de tecnologias digitais e analógicas) teve, em alguma medida, suas visões de mundo configuradas pelas mediações culturais decorrentes dessa ambiência tecnológica.

Para esse autor, as gerações atuais são constituídas a partir de três tendências de mudanças sociais, a saber: (i) o acesso universal (ainda que não necessariamente geral) às novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC); (ii) a erosão das fronteiras tradicionais entre os sexos; e (iii) - o processo de globalização da cultura, que implica, necessariamente, novas formas de exclusão social em escala planetária. Essas características, por sua vez, demarcam a relação da juventude com as novas formas de sociabilidade, sendo parte integrante de sua vida as tecnologias de comunicação, em especial as mídias digitais conectadas à rede mundial de computadores.

Na mesma direção, Tapscott (1999) afirma que, em geral, esses jovens possuem características multitarefas, transitam pelo espaço virtual e operam dispositivos tecnológicos com extrema facilidade, valorizam a interatividade por meio de tecnologias como forma de relacionamento com o mundo, sendo essa uma tendência que provavelmente se expandirá entre os jovens. Por outro lado, precisamos reconhecer que, com a nova temporalidade e espacialidade radicalizadas nos meios digitais, essa mesma juventude é perpassada pela escassez de espaço e tempo para a reflexão e abstração, reduzida na valorização dos microrrelatos, dos microssegundos, das microculturas, dos microrrelacionamentos afetivos. Isso, por sua vez, pode ocasionar, ao menos para uma parcela dessa mesma juventude, uma microcompreensão da esfera política (FEIXA, 2011). Porque a simultaneidade extrema e o imediatismo com que flui a informação em nossa sociedade implicam a extrema atemporalidade que envolve a juventude, a qual, em seu espectro conectivo com a multiplicidade do presente, pode ter dificuldades no que diz respeito à consciência histórica.

Portanto, se a condição moderna que nos envolve, incluídas aí as novas configurações sócio-comunicativas advindas das mídias, vem radicalizando mudanças em todas as esferas da vida, atravessando o social, a cultura, a política, a econômica, as subjetividades contemporâneas, é mais do que urgente e necessário o reconhecimento da relevância destes fenômenos para o âmbito educativo.

Nessa conjuntura, a demanda por uma leitura crítica das mídias, embora ainda amplamente necessária, deve ser atualizada na direção de uma formação para a *inter-ação* crítica e criativa com os meios. Concebe-se aqui não apenas o caráter analítico, em uma perspectiva meramente racionalista frente aos signos midiáticos; considera-se também a gama de possibilidades abertas para a produção de novos signos e significados, a partir do contexto da comunicação em rede e das tecnologias digitais de informação e comunicação no qual estamos imersos, com especial destaque para o que alguns autores vêm chamando de cibercultura ou cultura digital.

O termo *cibercultura*, segundo Rüdger (2011), foi cunhado em 1964, pela engenheira norte americana Alice Hilton, fundadora do Instituto de Pesquisas Ciber Culturais, e se referia às configurações emergentes do mundo da cibernética ao plano social. Mas foi com Escobar (2000) e Lévy (1999) que o termo ganhou um sentido teórico e reflexivo mais adequado ao contexto contemporâneo. Para Escobar (apud RÜDGER, 2011, p. 10) o termo refere-se “a um amplo processo de construção sociocultural [da realidade] posto em marcha no rastro das novas tecnologias”. Já Lévy (1999, p. 17), de forma mais direta, denominou a cibercultura como o “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

No que se refere à definição de Lévy, no entanto, consideramos que o ciberespaço já é um efeito da cibercultura, de modo que parece mais adequada a definição de Lemos (2010), a qual atribui ao termo a noção de especialização da cultura contemporânea decorrente da associação das formas de sociabilidade com as tecnologias digitais (ciberespaço, simulação, tempo real, processos de virtualização etc.), disto resultando uma forma particular de cultura atravessada pela permeabilidade do mundo digital. Nas palavras do autor,

A cibercultura se constitui como uma ciber sociabilidade, ou seja, uma estética social alimentada pelo que poderíamos chamar de tecnologias do ciberespaço (redes informáticas, realidade virtual, multimídia). A cibercultura forma-se precisamente da convergência entre o social e o tecnológico, sendo através da inclusão da sociabilidade na prática diária da tecnologia que ela adquire seus contornos mais nítidos. Não se trata, obviamente, de nenhum determinismo social ou tecnológico, e sim de um processo simbiótico, onde nenhuma das partes determina impiedosamente a outra [...] A cibercultura é sociabilidade como prática da tecnologia. (LEMOS, 2010, p. 88-89).

Apesar do uso corrente do termo, Fantin e Ferrari (2013) alertam que cibercultura diz respeito apenas ao fazer *online* e às formas de produção a partir das redes, motivo pelo qual a autora, com base nas formulações de Rivoltella, tem preferido adotar o conceito de “cultura digital”, o qual, por sua vez, refere-se ao impacto das tecnologias digitais e da conexão em rede na sociedade, considerando também a exploração em torno do digital, que envolve as dimensões da vivência, da ação e da compreensão de todo o contexto digital, *online* e *offline*. A autora também chama a atenção para o fato de que não há consenso em relação a essas terminologias e que, inclusive, parcela dos estudiosos do tema toma ambas as definições como sinônimas, como é o caso de Amadeu (2007) e Lemos (2010).

Outro ponto em favor da adoção da expressão *cultura digital* é o fato de que a cibercultura, *stricto sensu*, diz do cultivo do mundo, nós incluídos aí, em termos das

contribuições da disciplina/ciência e dos efeitos das tecnologias cibernéticas. Isso, nos dias atuais, não corresponderia aos efeitos sócio-comunicativos das tecnologias de comunicação digital, que extrapolaram o âmbito meramente cibernético. Como bem observou Rüdger (2011, p. 10), a

Cibercultura, rigorosamente falando, seria a exploração do pensamento cibernético e suas circunstâncias, de acordo com um projeto que vai se criando historicamente mas que, com tal, vai incorporando inúmeras ordens e outros fatores, levando sua ideia central, a de cultivo, a perder sua conexão originária com aquele pensamento e seus desenvolvimentos especializados, a projetar-se de um modo cada vez mais cotidiano e profano, em que só de forma mediada, estranha para o seu sujeito, está em jogo a cibernética.

Assim, com todo esse cenário em conformação e reconhecendo que a cultura digital é um conceito recente e impreciso, consideramos que os efeitos da produção, circulação e recepção de bens, produtos e condutas culturais que decorrem dos meios digitais de comunicação são o que tem demarcado nossa cultura, mais do que os efeitos cibernéticos, que são indiretos. Deste modo, como afirma o sociólogo da comunicação, Marcos Palácios, o termo cultura digital evidencia,

uma separação entre a cultura até então existente e algo que estava emergindo, que era o digital. Nos primeiros artigos sobre a cultura digital era muito comum se usar a expressão *real life* para se referir ao mundo das coisas sólidas, em contraposição a esse outro mundo, que seria o mundo virtual. Essa separação inicial vai perdendo sentido à medida que o digital vai se entranhando nas coisas, as tecnologias digitais vão se naturalizando na vida das pessoas. Ninguém hoje mais fala em *real life*. O digital virou parte do *real life*. Mesmo os excluídos vivem num mundode tecnologias digitais. A pessoa passa a usar um cartão de banco para receber a sua aposentadoria rural, isso é parte da digitalização do mundo. Códigos numéricos, redes complexas são acionados cada vez que uma operação dessa é realizada. É um digital que se transfere a todos esses equipamentos coletivos que nós utilizamos como parte do nosso dia-a-dia. (PALÁCIOS apud SAVAZONI; COHN, 2009, p. 253)

O cenário da cultura digital, portanto, tem trazido à tona novas demandas para o campo da Mídia-Educação e suas possibilidades de interlocução com a Educação Física, em que destacamos a potência das novas interações e compartilhamentos em rede, em especial nos *sites* de redes sociais, e também o lugar que a imagem digital (fotográfica e em vídeo), como relato, assume no âmbito da comunicação em rede.

4.3 Cultura digital e as novas demandas para a relação Educação Física e mídias/TDIC: pontos de contato com as redes sociais e as linguagens das imagens digitais

Conforme destacam muitos autores da cultura digital (LÉVY, 1999; AMADEU, 2007; LEMOS, 2010), a potência da comunicação em rede está nos processos mais horizontalizados de interação, compartilhamento e autoria que a internet permitiu, além do fluxo rizomático e hipertextual pelo qual a informação agora trafega e é modificada/editada/remixada e consumida. Evidentemente, toda forma de comunicação é interativa, mas quando ela deixa de ser imediata e passa a depender de outros meios tecnológicos, os níveis de interatividade podem ser variados.

A comunicação no âmbito da cultura de massa, por exemplo, com os impressos, o rádio e também com os meios audiovisuais eletrônicos, possuía algum grau de interatividade, mas, como destaca Rüdger (2011), em um sentido simples. Porque esses meios ofereciam pouca ou nenhuma possibilidade de “reagenciamento sistêmico direto e imediato pelo próprio meio” (RÜDGER, 2011, p. 12), ou pelos receptores do conteúdo veiculado. Além disso, pressupunham uma interação passiva, com o fluxo de mão única das mensagens.

Já nas mídias digitais decorrentes da internet e da *Web 2.0*, a comunicação assume um caráter de interatividade maior, em sentido ampliado e específico, quando comparado aos meios tecnológicos antecedentes. Como destaca Rüdger (2011, p. 13), este processo é:

[...] ampliado, por um lado, porque permite a interação humana ativa e em mão dupla com os próprios meios e equipamentos que a viabilizam; específico, de outro, porque esta circunstância permite ainda a interação social ativa e em mão dupla entre os seres humanos, ao ensejar o aparecimento de redes sociotécnicas participativas que transcendem a sua pura e simples interligação social, como ocorria na esfera da velha mídia.

A principal implicação deste fenômeno para a Mídia-Educação e, por conseguinte, sua interlocução com a Educação Física reside em ampliar seu escopo de atuação, fazendo ecoar no âmbito de sua dimensão crítica agora não somente uma preparação para a leitura crítica dos conteúdos ideológicos dos meios de comunicação de massa, mas também, e sobretudo, uma reflexão e ação ética sobre/nas produções, edições e divulgações que se realizam no campo da comunicação digital. Hoje, quando as facilidades de acesso transformaram todos em potenciais criadores e emissores de conteúdo, a qualidade e a repercussão do que produzimos e difundimos no mundo digital passa a ser uma preocupação. Isso coloca ao campo Mídia-Educação um novo desafio, quer seja, o da ética da comunicação:

No novo contexto social, a mídia-educação torna-se um fator importante de cidadania ativa: é muito difícil, em nossa sociedade sermos cidadãos ativos sem nos valermos da mídia-educação. Então, a tarefa da mídia-educação e da educação para a cidadania vão se compondo. (RIVOLTELLA, 2012, p. 26).

Outro desafio, destacado por Jenkins *et al.* (2006), estaria em deslocar o âmbito de ação da cultura digital da interatividade – uma característica associada às tecnologias – para a participação, situada no plano da cultura. Para esses autores, a participação na cultura digital seria marcada pela: i) *afiliação* formal e informal em comunidades *online* centradas em diferentes formatos de mídia; ii) *expressão* de novas formas de produção criativa a partir da interação; iii) *solução colaborativa de problemas* e produção de novos conhecimentos; e iv) *circulação* da produção cultural nos canais midiáticos do ciberespaço. (JENKINS *et al.*, 2006, p. 8).

Apesar de lançar tal desafio às práticas educativas que visam a cultura digital, os autores reconhecem que a passagem do foco tecnológico para o cultural, ou mesmo da expressão individual para o envolvimento comunitário, precisa enfrentar alguns obstáculos que podem ser superados tão somente pela via do investimento político e educacional. O primeiro refere-se ao acesso desigual às oportunidades, experiências, habilidades e conhecimentos que poderiam preparar os jovens para uma participação plena na cultura digital. O segundo obstáculo refere-se às dificuldades enfrentadas pelos jovens em discernir com criticidade os modos como a mídia forma as percepções do mundo. O terceiro ponto diz da necessidade da dimensão autoral crítica, que se destina a preparar os jovens para desempenharem papéis públicos como produtores de conteúdos midiáticos orientados por parâmetros éticos (JENKINS *et al.*, 2006, p.12-18).

No plano educacional, ao menos, uma das formas para “atacar” o problema da participação ativa e da autoria ética deve começar pelo mapeamento dos principais pontos de interação dos agentes da cultura digital, para que esses pontos sejam trazidos ao plano da formação e às instituições educacionais. Nesta direção, o cenário comunicacional contemporâneo vem indicando que as interações e participações sociais *online*, bem como para o compartilhamento e circulação de mensagens e informações, têm-se dado de forma privilegiada nos *sites* de redes sociais da internet, em especial por meio dos dispositivos móveis de comunicação e com grande ênfase no compartilhamento de imagens, pontos específicos da cultura digital que têm nos chamado a atenção.

4.3.1 As redes sociais da internet

Segundo dados do Comitê Gestor da Internet²⁹, o acesso à internet no Brasil vem aumentando nos últimos anos. Em 2007, 34% da população brasileira (45 milhões de pessoas) utilizava a internet como meio de comunicação. Em 2011, o número de pessoas que acessou a internet por meio de celulares cresceu 340% e estimava-se que os acessos móveis no país chegassem a 73 milhões de usuários em 2012 e a 124 milhões em 2014.

Os dados revelaram ainda que, em 2012, o celular já era a segunda tecnologia mais presente nos domicílios brasileiros, estando em 87% dos lares no país, atrás apenas da televisão, presente em 98% deles. Já segundo dados do *site* Brasil LINK³⁰, o público internauta jovem do Brasil é líder mundial em uso de redes sociais. Cada jovem brasileiro passa cerca de 14 horas por mês navegando nestes *sites*, média superior a de grandes mercados *on-line*. O segundo maior país em termos de uso de redes social foi a Rússia, com uma média de 10,8 horas por mês. O Facebook foi o site mais popular (96% dos internautas brasileiros têm uma página nessa rede social), seguido do YouTube (70%), Skype (69%), Google+ (67%), Twitter (64%), Orkut (57%) e Instagram (52%). E grande parte desse acesso se deu por meio das tecnologias móveis, já que 88% dos celulares dos jovens internautas brasileiros têm os aplicativos dessas redes sociais.

Essa tendência é confirmada também pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil, segundo a qual 53% dos jovens internautas brasileiros usam seus celulares para entrar em mídias sociais e 16% usam *tablets*. Por fim, os levantamentos publicados no *site* da Brasil Link indicam também que 71% dos internautas brasileiros são amplos compartilhadores de conteúdos nas redes sociais, o maior percentual entre todos os países pesquisados.

Portanto, as redes sociais da internet se constituem como um dos ambientes midiáticos mais relevantes para parcela da juventude brasileira. Segundo Haythornthwaite e Wellman (apud RECUERO, 2009, p. 15), “Quando uma rede de computadores conecta uma rede de pessoas e organizações é uma rede social”. Essa definição nos permite pensar as redes sociais não apenas como um fenômeno tecnológico, mas como algo que resulta da interação social

²⁹O Comitê Gestor da Internet é uma entidade criada pelo Governo Federal para tornar efetiva a participação da sociedade nas decisões envolvendo a implantação, administração e uso da Internet. É um órgão composto por membros do Ministério das Comunicações e do Ministério da Ciência e Tecnologia e por representantes das empresas operadoras e gestoras da infraestrutura de acesso a internet, de provedores de acesso ou de informações, de usuários e da comunidade acadêmica. Disponível em: <cgi.br>. Acesso em: 10 ago. 2014.

³⁰Disponível em: < <http://brasillink.usmediaconsulting.com/2014/08/6-tendencias-recentes-em-redes-sociais-no-brasil/>>. Acesso em: 10 ago.2014.

mediada pelas tecnologias digitais. Portanto, em cada nó da rede há pessoas historicamente situadas. Seguindo esta definição, Recuero (2009) explicita que as redes sociais são constituídas de atores sociais (pessoas, instituições, grupos organizados etc.) e suas conexões. Os atores, no entanto, não se referem necessariamente a indivíduos imediatamente reconhecidos na esfera virtual, mas a representações performáticas desses. No Facebook, por exemplo, cada participante é representado por um “*perfil*”, que pode conter sua foto ou uma imagem ilustrativa e dados pessoais que podem ser perfeitamente iguais aos de sua identidade civil ou, ao contrário, pode ser ficcional, daí a noção de atores. Já as conexões de uma rede social podem ser compreendidas como os caminhos ou elementos que promovem a interação nas redes.

Entretanto, vale ressaltar que as redes sociais referem-se a um conceito mais amplo do que as redes sociais da internet, ou dos sites de redes sociais. Conforme explica Capra (2008), o estudo das redes começou nos anos de 1920, quando ecologistas viram os ecossistemas como comunidades de organismos inter-relacionados por meio de redes de alimentação. Já no campo das ciências sociais, as redes são fenômenos que envolvem relações sociais e redes de comunicação que envolvem linguagem simbólica, restrições culturais, relações de poder, entre outros. “Assim como as redes biológicas, elas [as redes sociais] são autogerativas, mas o que geram é imaterial. Cada comunicação cria pensamentos e significados, os quais dão origem a outras comunicações, e assim toda a rede se regenera” (CAPRA, 2008, p. 22). De modo geral, portanto, as redes sociais são “estruturas dinâmicas e complexas formadas por pessoas com valores e/ou objetivos em comum, interligadas de forma horizontal e predominantemente descentralizadas” (SOUZA; QUANDT, 2008, p. 36). E, neste sentido, podem existir dentro ou fora da *web*.

Já, quando falamos em redes sociais da internet, estamos nos referindo aos *sites* de redes sociais. Estes se referem a plataformas, ferramentas ou programas (*softwares*) criados especificamente para a “visibilidade e a articulação das redes sociais” (RECUERO, 2009, p. 102)

De um ponto de vista mais crítico, é preciso reconhecer que as redes sociais atuam com o imperativo de tornar público o mundo, incluindo-se aí o que outrora foi considerado do âmbito privado. Além disso, desponta como necessidade, em uma sociedade amplamente individualizada, a busca permanente por socialização, por pontos de contatos com grupos sociais, mesmo que se tratem apenas de laços aparentes. Para o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2008), em sua obra *Vida para o Consumo*, as redes sociais fazem parte de um espectro mais amplo do que ele chama de “sociedade de consumidores”. Para esse autor, o

que caracterizaria tal sociedade, mais do que a necessidade incessante em consumir, é o fato de haver uma transformação dos consumidores em mercadoria. Num mundo farto em informações, a subjetividade humana deseja tornar o sujeito visível e, para tal, força os sujeitos-consumidores cada vez mais a figurar com características daquilo que se chama “mercadoria”. Colocam-se em prateleiras de destaques *online*, promovem automarketing, enfim, fazem tudo para obter o olhar alheio, tal qual um produto no mercado. Neste universo, as redes sociais passam a figurar também como confessionários eletrônicos em uma sociedade que transfigura a todos em mercadoria:

Os adolescentes equipados com confessionários eletrônicos portáteis são apenas aprendizes treinando e treinados na arte de viver numa sociedade confessional – uma sociedade notória por eliminar a fronteira que antes separava o privado e o público, por transformar o ato de expor publicamente o privado numa virtude e num dever públicos, e por afastar da comunicação pública qualquer coisa que resista a ser reduzida a confidências privadas (BAUMAN, 2008, p. 9-10)

Apesar deste traço inegável da cultura digital, que atravessa as redes sociais *online*, também reconhecemos que tais redes são ambigualmente constituídas e constituidoras de espaços de discussão e difusão de informações, em especial imagéticas, que vão além do “neonarcisismo” criticado por Bauman (2008), compondo-se por vezes em verdadeiras esferas comunicativas, nas quais as práticas discursivas não se dão meramente em função daquilo que é ou não a opinião dos meios de comunicação de massa ou tão somente de assuntos de ordem individualista e do mundo privado. Exatamente por se situar no terreno movediço das comunicações horizontalizadas, as redes sociais da internet, como *locus* privilegiado da comunicação em rede, podem oportunizar tensionamentos e/ou reflexões analítico-interpretativas que geram percepções ampliadas sobre fatos e versões dos mais diversos assuntos que por lá circulam.

No campo da Educação Física, apontamos que, no que se refere ao assunto “esporte”, ou, mais precisamente, ao esporte veiculado pela mídia, por exemplo, as significações a respeito desse conteúdo podem ser reformuladas coletivamente nos redutos da comunicação em rede, visto que parcela dos jovens têm interagido com notícias, informações e comentários sobre o campo esportivo nas redes sociais da internet que extrapolam os controles e interesses dos meios de comunicação tradicionais e assumem contornos inéditos na cultura contemporânea. Assim, na cultura digital, a existência e proliferação de assuntos esportivos passou a conviver com outros redutos de produção e difusão de signos esportivos que não são exclusividade de “um discurso da e sobre a imprensa”, mas se trata de uma modalidade de

troca simbólica entre agentes (praticantes ou meros apreciadores) de determinadas práticas corporais, no sentido de fazer circular informações a respeito de modalidades, que por vezes inexistem no âmbito das mídias de massa, em especial do jornalismo esportivo das redes de TV.

É o que fazem, por exemplo, os praticantes atuais de *slackline*, *le parkour*, entre outras modalidades, que formam grupos e comunidades nas redes sociais para difundirem imagens dessas práticas providas pelos próprios praticantes, para organizarem encontros, fóruns de discussões, etc. Nestes casos, nas redes sociais são constituídos por espaços de discussão e difusão de informações, em especial imagéticas, que decorrem de diversas práticas corporais, compondo-se verdadeiras esferas comunicativas em que as práticas discursivas não se dão em função daquilo que é ou não a opinião do jornalismo esportivo, visto que raramente há cobertura de tais modalidades na mídia tradicional.

Sendo assim, o engajamento na produção e distribuição de informações de modo livre e disperso pela rede mundial de computadores, em especial nas redes sociais, são tópicos que poderiam/deveriam ser abordados nas interlocuções entre jovens e as práticas educativas da Educação Física escolar, no sentido mesmo daquele reclamado pela Mídia-Educação. Além disso, no âmbito da formação de professores de Educação Física, poderiam/deveriam estar na ordem do dia dos currículos de licenciatura a tematização e a vivência das potencialidades da interação, da participação e do compartilhamento nas redes sociais em prol da produção de conhecimento sobre aspectos que afetam esta área do saber.

Ademais, um olhar apurado sobre as novas formas simbólicas que passam a compor o cenário da cultura digital e das redes sociais no que diz respeito à Cultura Corporal de Movimento, um dos aspectos mais exaltados cultura digital refere-se ao potencial da linguagem imagética, com destaque para a fotografia e o audiovisual, revelada na ampla produção, exposição e circulação de fotos e vídeos nesses espaços.

4.3.2 A fotografia e o audiovisual na/da cultura digital

A linguagem da internet é a linguagem da conexão contínua e da convivência e convergência de todas as linguagens predecessoras, agora, no entanto, marcadas pela digitalização, que lhes atribui um caráter de maior expansão, dado que é possível teletransportá-las, enviá-las pela rede de um ponto a outro do globo, de forma instantânea e sem prejuízos técnicos quando reproduzidas instantaneamente.

Apesar de âmago da internet ser sua capacidade conectiva e aglutinadora de diferentes linguagens, nela a impactante presença das imagens se faz sentir. As redes digitais de comunicação estão permeadas por todos os tipos de imagens: pinturas, gravuras, charges, desenhos e, principalmente, fotografias e vídeos. Estes dois últimos se tornaram preponderantes nos circuitos comunicativos da web, marcando de modo profundo muitos dos ambientes e ferramentas da *Web2.0*, como o Youtube e o Instagram (apenas para citar alguns dos mais conhecidos) e todo o tipo de *sites* de redes sociais.

Apesar de a internet englobar muitas formas de representações visuais que se expressam no termo “imagem”, reconhecemos, como alertam Santaella e Nöth (2012), que essa expressão é por si polissêmica. Pelo termo “imagem”, somos conduzidos imediatamente ao campo da visualidade, que engloba desde pinturas até estampas de selo. Por isto Santaella e Nöth (2012), delimitam os domínios da imagem em ao menos três vias:

- a) o domínio das imagens mentais, imaginadas;
- b) o domínio das imagens diretamente perceptíveis;
- c) o domínio das imagens materializadas em suportes visuais (desenhos, pinturas, gravuras, fotografias, imagens cinematográficas, televisivas, holográficas e infográficas).

Assim, as fotografias e os vídeos que circulam amplamente na internet não dizem respeito a toda polissemia que o termo imagem carrega, mas, ao contrário, compõem apenas um dos domínios específicos do universo imagético. Além disso, no campo das imagens representadas em dispositivos físicos – ou imagens tecnológicas, como prefere Santaella (2007) –, o universo da produção dessas imagens divide-se em três grandes paradigmas (SANTAELLA; NÖTH, 2012): o pré-fotográfico, o fotográfico e o pós-fotográfico. Isto porque, desde o surgimento da fotografia como recurso comunicativo, não cessam de surgir novos dispositivos e tecnologias para a produção da imagem, passando pelo cinema, a televisão até os atuais computadores e dispositivos móveis de comunicação como celulares e *tablets*. O mundo pré-fotográfico, de que não trataremos aqui, dá expressão visual por meio de habilidades corporais/manuais, tais como as imagens artesanais, desenhos, pinturas, gravuras, etc. O mundo fotográfico inaugurou a automatização na produção de imagens por meio de máquinas. Nesse caso, é pressuposta "uma conexão física e dinâmica entre imagem e objeto, imagens que de alguma forma, trazem o traço, rastro do objeto que elas registram e indicam" (SANTAELLA, 2007, p. 357). O mundo pós-fotográfico ou gerativo, por sua vez, remete à geração de imagens por meio de algoritmos digitais.

O mundo fotográfico e pós-fotográfico é, portanto, de onde emanam e onde se situam as imagens da fotografia e do audiovisual digital. Do mundo fotográfico, a fotografia e o

vídeo digital herdaram a dinâmica maquínica de produção de imagens e o caráter dual que marcam estas linguagens. A fotografia, por seu caráter maquínico, afastou do pintor a tarefa de colocar suas mãos na inscrição da imagem, pois o paradigma fotográfico assenta-se em técnicas óticas de formação da imagem a partir da emissão luminosa (de que o cinema e o vídeo se apropriaram), que, captada por uma prótese ótico-mecânica, é inscrita em um suporte químico ou eletromagnético. Desta "colisão ótica"³¹ são frutos a fotografia, o cinema e o vídeo.

Nas palavras de Santaella e Nöth (2012, p. 169-170), o ato fotográfico se sintetiza no seguinte esquema:

Através do visor de uma câmera está um sujeito, aquele que maneja essa prótese ótica, que a maneja mais com o olho do que com as mãos. Essa prótese, por si mesma, cria um certo tipo de enfrentamento entre o olho do sujeito, que se prolonga no olho da câmera, e o real a ser capturado. O que o sujeito busca, antes de tudo, é dominar o objeto, o real, sob a visão focalizada de seu olhar, um real que lhe faz resistência e obstáculo. O ato da tomada, por seu lado, é o instante decisivo e culminante de um disparo, relâmpago instantâneo. Dado esse golpe, tudo está feito, fixado para sempre. [...] O enquadramento recorta o real sob certo ponto de vista, o oblíquo recorta a duração, o fluxo, a continuidade do tempo. O negativo da tomada, matriz reprodutora de infinitas cópias, inscreve e conserva o traço do acontecimento singular, no interior do qual um sujeito e um objeto, por meio de um feixe de luz, capturado através de um pequeno orifício, defrontam-se para se separarem no instante mesmo dessa captura.

A consequência desse processo, que está no coração dessa linguagem, é que a imagem fotográfica revelada, por seu turno, é sempre um duplo, não é o objeto que se deixou flagrar, mas apenas um rastro desse. Por isso, a imagem fotográfica revela não apenas o objeto fotografado, mas também sua separação desse. Trata-se de um "pedaço eternizado de um acontecimento que, ao ser fixado, indicará sua própria morte. No instante mesmo em que é feita a tomada, o objeto desaparece para sempre" (SANTAELLA; NÖTH, 2012, p. 170). Ou como descreve Barthes (1984, p. 27), a fotografia é a mortificação da vida, "a micro-experiência da morte". Foi precisamente esta característica que Benjamin (1985a) enalteceu, em seu clássico ensaio "A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica", de 1936, ao constatar que a imagem, no contexto do paradigma fotográfico, passou a ganhar em eternidade o que perdeu em unicidade, singularidade e autenticidade.

Por a fotografia congelar um momento à eternidade, por meio dela é possível visitar e olhar a "realidade", sem que se exija estar naquele lugar. É uma passagem pela retenção do

³¹Expressão cunhada por Couchot (apud SANTAELLA; NÖTH, 2012)

olhar do outro. Ou, como definiu Benjamin (1985b, p. 94), “a natureza que fala à câmara não é a mesma que fala ao olhar; é outra, especialmente porque substitui um espaço trabalhado conscientemente pelo homem, um espaço que ele percorre inconscientemente”. Dessa cisão, Benjamin também alerta para o caráter de duplo das fotografias, que se distinguem da experiência real com o objeto fotografado.

Dado esse caráter dual imanente às fotografias, é preciso ponderar que “embora a câmara seja um posto de observação, o ato de fotografar é mais do que uma observação passiva” (SONTAG, 2004, p.22). A imagem fotográfica estabelece uma nova imagem daquela que temos na realidade, construindo uma nova modalidade daquilo que foi “apropriado pelo ato de fotografar” (SONTAG, 2004, p. 22). Portanto, transforma e reconstrói o real. É um ato subjetivo, carregado pelo olhar de quem fotografa, um recorte estabelecido pelo olhar do *operator* (BARTHES, 1984).

O vídeo, ou audiovisual, tem também suas raízes no paradigma fotográfico, e, por isso, assume as mesmas características já descritas, mas seu regime de visualidade abarca o caráter dinâmico da realidade, sendo, tal qual o cinema, uma arte do movimento. A imagem fílmica/videológica é inscrita por diversas fotografias (fotogramas) captadas continuamente em milésimos de segundos. Por meio dessa operação, as imagens sequenciais parecem transformar-se em algo vivo, recuperando a capacidade do “ver-em-movimento” do olho humano. Além disso, o vídeo capta uma sucessão cronológica de fatos, que pode ser manipulada, reordenada, construindo uma sintaxe da imagem com sentido narrativo de um acontecimento em movimento. Deste modo, os vídeos estão intimamente ligados às noções de sequência e montagem, que marcaram sobremaneira a linguagem do cinema. Neste sentido, o vídeo é uma simbiose semiótica entre as linguagens da fotografia, do cinema, do rádio e da TV, que, fundidos, resultam na noção de audiovisual. Além de estar em movimento, a imagem não vem só; é captada em conjunto com diálogos, sons ambientes, músicas e ruídos, o que lhe compete uma vocação narrativa.

Portanto, é no paradigma fotográfico que a imagem fotográfica e audiovisual digital tem suas raízes, mas é no paradigma pós-fotográfico que sua natureza primeira é revigorada. O paradigma pós-fotográfico, contemporâneo à cultura digital e, portanto, gerador da fotografia e do vídeo digital, incorpora a lógica de captação maquínica de imagens do paradigma fotográfico, mas modifica sua forma de produção, reprodução, transmissão, armazenamento e recepção.

No que se refere ao armazenamento, a geração das imagens não se dá em um substrato físico-químico, mas decorre do casamento entre o computador e uma série de operações

matemáticas abstratas que resultam no processo de digitalização, que não operam sobre uma realidade física, mas sobre um substrato simbólico, a saber, a informação. "Antes de ser uma imagem visualizável, a imagem infográfica é uma realidade numérica que só pode aparecer sob forma visual na tela de vídeo" (SANTAELLA; NÖTH (2012, p. 171) e que se traduz imediatamente em algo visualizável – ao contrário dos antigos negativos.

Já quanto à transmissão e reprodução, as imagens fotográficas e audiovisuais digitais agora são disponíveis e acessíveis nos diferentes terminais e dispositivos computacionais, passando a ser transmitidas e compartilhadas de forma instantânea, individual e planetária por meio da internet. Seu modo de recepção, por sua vez, centra-se na interatividade e desloca a imagem "da esfera da comunicação para a esfera da comutação" (COUCHOT apud SANTAELLA; NÖTH, 2012, p. 179), adquirindo sentido por contato, por contaminação.

A produção das fotos e vídeos também muda. Se o pintor era uma espécie de criador centralizado, artesão de imagens, o sujeito do paradigma fotográfico se assemelhava a um *voyer*, um contemplador e seletor de cenas. A produção de imagens no contexto da fotografia e do vídeo digital liberou o "fotógrafo" ou "filmador" da responsabilidade de captar o momento preciso ou de ater-se ao estudo da luz, do enquadramento, etc. Sua marca é a compulsão pelo registro, em detrimento da contemplação. O fotógrafo ou o filmador digital acomodou-se na possibilidade tecnológica de registro, visualização e descarte imediato das imagens que lhe foram permitidos pela digitalização.

Não por acaso, Santaella (2007; 2010b) denomina as imagens provenientes desse contexto da cultura digital de "imagens voláteis", por sua fluidez, trivialidade e fugacidade/efemeridade:

Chamo essas imagens de "voláteis" [...]. Enquanto as fotografias tradicionais dependiam dos rituais próprios dos momentos significativos da vida, ocasiões comemorativas, festivas, viagens para lugares a serem rememorados e reexibidos aos familiares e amigos, para as imagens voláteis qualquer momento é fotografável, por mais insignificante que seja. Enquanto os tradicionais instantâneos fotográficos eram frutos de escolhas até certo ponto refletidas sobre o enquadramento, o ponto de vista, a proximidade ou distância em relação ao objeto ou situação, as imagens voláteis são instantâneos capturados ao sabor de circunstâncias imponderáveis, sem premeditação, sem preocupações com a relevância do instante ou com a qualidade do resultado. Fotos digitais podem ser apagadas sem ônus e imediatamente e indefinidamente repostas por outras. O ato de fotografar trivializou-se no limite. (SANTAELLA, 2007, p. 386-387).

Apesar de, na citação acima, Santaella (2007) referir-se à fotografia, o audiovisual da era digital também carrega as mesmas características (vide, por exemplo, as publicações

realizadas em *sites* de compartilhamentos de vídeos, como o Youtube), por ter sua natureza interligada ao campo fotográfico. Além disso, outro traço marcante das imagens fotográficas e audiovisuais digitais é que podem ser acessadas e compartilhadas instantaneamente e em qualquer lugar. Estão intimamente ligadas ao fenômeno dos dispositivos móveis de comunicação, como os celulares, e se tornam, como a própria tecedura do digital, ubíquas.

O aspecto meramente óptico da produção de fotografias e vídeos agora dá lugar também à sensibilidade tátil. As imagens fotográficas e vídeos digitais estão ao alcance da ponta dos dedos. São produzidos, manipulados e disseminados no toque dos dedos sobre as telas digitais. Na palma das mãos, em aparelhos de comunicação portáteis, elas não apenas são capturadas, mas são manuseadas, mexem-se nas telas, correm de lá para cá, escorregam, ampliam-se ou reduzem-se com apenas um toque e, da mesma forma, tornam-se públicas, expostas na vastidão interconectiva da internet, no momento mesmo em que são capturadas/produzidas/geradas.

O impacto social mais imediato dessas potencialidades foi a ampliação e reverberação do culto à imagem como autorrelato. Fotografar ou filmar a si mesmo em todos os lugares/situações possíveis, difundindo esses fragmentos de si em tempo real nas redes da internet tornou-se o novo signo do corpo digital, ou do corpo ubíquo. No jargão popular a prática foi apelidada de *selfie*, um neologismo constituído da junção do substantivo *self* (em inglês “eu”, ou “a própria pessoa”) e o sufixo – *ie*, para designar a prática de se autofotografar ou se autofilmar com dispositivos digitais que podem lançar imediatamente tal representação na rede mundial de computadores.

Na base das interações sociais mediadas pelo computador, está a necessidade de dar fluxo/vazão ao excesso de informações e estímulos presentes em nosso tempo ou, ainda, o imperativo de tornar público o mundo, incluindo-se aí o que outrora foi considerado do âmbito privado, no sentido de saciar a necessidade premente por socialização em uma sociedade amplamente individualizada.

Os *selfies*, assim, como transfiguração de cada um em um átimo de espetáculo, revelam os esforços individuais de homens e mulheres conectados às redes sociais da internet para narrarem suas histórias com apenas um *click* e receberem o aplauso merecido pela representação insistente de que trilham caminhos felizes, de gozos constantes. Este corpo ubíquo, presente permanentemente no fluxo do tempo e do espaço dos *bits* digitais, deve ser constantemente atualizado por novas autofotografias que certifiquem sua significação como mercadoria em busca do olhar alheio e como consumidor voraz de momentos de lazer dos mais diferentes gêneros.

Nesse panorama, a hiperexposição de corpos midiáticos de celebridades e famosos, que nos legam estereótipos emblemáticos de beleza, sensualidade e saúde, hoje convive também com a sacralização do corpo ordinário, atrelada ao culto do autorrelato. Para concorrer, no entanto, com o alto grau de visibilidade próprio das celebridades midiáticas, os corpos autorrepresentados nas redes sociais cada vez mais apelam para hiperexposição da esfera privada, de modo que a própria vida se confunde com o que dela se procura representar.

Aqui, novamente, o campo da educação para as mídias aponta para a necessidade de pensarmos as contribuições da Educação Física na condição de interlocutora da cultura das mídias, na direção de questionar, tensionar, ou, em suma, problematizar, a condição que as representações corporais adquirem nos autorrelatos imagéticos das redes sociais da internet. Nesse aspecto, caberia não a simples condenação e a recomendação ao abandono de tais práticas culturais, ou ainda a marginalização do acesso às redes e à utilização dos celulares e dos autorregistros fotográficos ou audiovisual no ambiente escolar, sob acusação de serem meros espetros narcísicos ou emblemas de uma mercadorização de si. Um exercício semiótico ainda pouco explorado em relação às fotografias e ao audiovisual no campo da Educação Física refere-se à exploração das relações indexicais que elas mantêm com seus objetos.

A partir de uma leitura peirceana, Santaella e Nöth (2012) afirmam que a fotografia e o vídeo, como signos, podem manter uma relação com seu objeto, entre outras, como ícones e índices. Ícones, como descrevemos anteriormente, são signos que representam por meio de sua semelhança com os objetos da representação, enquanto que os índices operam estabelecendo relações de causalidades com objetos não diretamente representados, ou apontando vestígios desses. Assim, *os selfies* não apenas descrevem estados emocionais e situações vivenciadas em determinados locais, mas indicam, apontam, sinalizam para intenções que estão ocultas nas fotografias e nos vídeos, como o desejo de ser desejado.

Afinal, a fotografia e o vídeo como signos expressam tanto algo sobre o que foi registrado (em sua iconicidade), como sobre quem registrou (indexicalidade). Segundo Bitencourt (2009), nos escritos de Bourdieu *et al.* (1964), a fotografia (mas isto é válido também para os vídeos) não apenas tem os sentidos constitutivos da imagem produzida, mas também denota algo para além dela. A fotografia fala de quem é o autor/produtor da imagem, seja daquele que manipula a câmera ou, do outro lado, daquele que cria uma performance para ser registrada – o que, em tempos de *selfies*, resulta em um único agente.

A existência das imagens fotográficas e dos vídeos digitais, em tempos de liberação da esfera da produção e socialização de informação por meio da internet, fez com que houvesse

maior fervor pela criação, divulgação e circulação de imagens digitais (fotográficas e/ou audiovisuais) pela rede. Considerando, pois, esse protagonismo das fotografias e dos vídeos digitais no mundo contemporâneo, aliados à sua ampla socialização e difusão via redes sociais da internet, resta-nos perguntar de que forma estes dispositivos, ambientes virtuais e linguagens podem ser considerados na formação docente. De que (quais) modo(s) a fotografia e os vídeos, em sua dimensão relacional com a cultura digital, poderia(m) se fazer presentes na formação de professores, em especial aqueles da área de Educação Física? Ou, uma questão que seria antecedente a essas: caberia um diálogo com tais TDIC e suas linguagens no âmbito da formação de professores de Educação Física?

Quanto a essa última questão, por tudo que foi discutido anteriormente a respeito da inter-relação entre TIC/Mídias no âmbito da Mídia-Educação (Física), não nos resta dúvidas de que caberia à formação de professores de Educação Física um diálogo mais próximo com essas tecnologias e linguagens. Mas ainda há muito o que explorar sobre os modos pelos quais a fotografia e o audiovisual da cultura digital podem contribuir com a formação desses profissionais. Em especial porque no campo da formação em Educação Física, os usos e experiências com a fotografia e com o audiovisual, ao que tudo indicam, permanecem frágeis, ainda mais quando falamos em Estágios. Atualmente cerca de 400 horas dos cursos de licenciaturas são destinadas aos Estágios e, mesmo no interior de outros componentes curriculares, há momentos de interlocuções pedagógicas com/na escola, nos quais os acadêmicos desses cursos se veem na função de professores. Se isso for considerado, concluiremos que dialogar através dessas interlocuções escolares “congeladas” pelo argumento da “objetiva”, ou em movimento e em composições com o som, no caso dos vídeos, tornará possíveis outras narrativas, discursos e discussões/reflexões acerca das práticas pedagógicas experienciadas nos cursos de formação de professores, as quais, ultrapassando o campo da significação verbal, tenderão a nos ofertar um processo de significação qualitativamente diverso, senão mais amplo.

Fotografia e vídeo digital podem ser utilizados como reveladores da experiência subjetiva daquilo que afeta o olhar dos acadêmicos quando em situações pedagógicas, ou seja, dar indícios do que captura a atenção de um licenciando em Educação Física durante uma experiência pedagógica na escola. O que sensibiliza o olhar dos futuros professores de Educação Física em uma situação pedagógica? O que os afeta em termos estéticos, éticos ou lógicos? Na mesma direção, foto e vídeo podem permitir aos acadêmicos registrar as aulas de Educação Física nas quais atuam, identificarem múltiplas facetas organizacionais e relacionais que ocorrem no espaço-tempo de uma aula? Por exemplo, permitir interrogações sobre: Como

os alunos se organizam em determinada situação? Quem participa das aulas? Como são as relações de gênero nas brincadeiras, jogos e manifestações esportivas? Como alunos e/ou professores exploram o espaço, os materiais, as situações pedagógicas sugeridas? Como são orientadas as atividades?

Como afirmam Ribas e Miranda (2015), nesse "*fazer-se ver*", ao mesmo tempo em que estamos vendo e sendo vistos, estamos refletindo e fazendo refletir. Concordamos com os autores quando estes concluem que:

No cenário da cultura digital, e desta entrelaçada à escola, a criação de imagens no âmbito da Educação Física nos aproxima de outro paralelo que, desta vez, funciona como uma via de mão dupla, e com efeitos retroativos. Não é só a produção de imagens que “empresta” situações para a reflexão sobre aspectos metodológicos e pedagógicos sobre os temas da Educação Física neste (novo?) contexto. O caminho inverso também é importante: a Educação Física – por sua própria especificidade –, pode sugerir uma leitura menos "convencional" e mais interdisciplinar, dinâmica e participativa do processo de ensino-aprendizagem nesse cenário contemporâneo, permeado pelas tecnologias digitais. (RIBAS; MIRANDA, 2015, p. 16)

Em especial porque no campo de possibilidades de criação fotográfica e audiovisual que compõem a cultura digital, essa produção caracteriza-se pela possibilidade de compartilhamento instantâneo, o que amplia a “experiência social e cultural do ver, ressaltando seus impactos na formação de identidades e subjetividades” (TOURINHO, 2011, p. 5). Ou seja, trata-se de uma oportunidade para se instituir uma perspectiva social, colaborativa, crítica e cidadã do uso das tecnologias digitais na formação de professores de Educação Física.

5 MÉTODO E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

5.1 A lógica da investigação a partir da semiótica e do pragmaticismo

*Há dois modos de bloquear o caminho do conhecimento:
presumir a impossibilidade de se conhecer a verdade
ou assumir que a verdade já é conhecida.
(C. S. Peirce)³²*

A articulação desta pesquisa com alguns aspectos da base teórico-conceitual da Semiótica de Charles Sanders Peirce nos impõe a necessidade de atentarmos cuidadosamente aos fundamentos epistemológicos que esse autor legou sobre o ato de investigar, o que inevitavelmente nos conduz a tomar a Semiótica e o Método Pragmaticista³³ de Peirce como um método geral de pesquisa (SANTAELLA, 2002), associados aos procedimentos investigativos da Pesquisa-Ação.

Mas por que, afinal, se faz necessário elucidar aspectos de um método Semiótico geral que subjaz à pesquisa, ao invés de apenas fundamentar este estudo de modo "canônico" em algum procedimento de pesquisa qualitativa já consolidado, como, por exemplo, a Pesquisa-Ação? Por que a necessidade de articular a Pesquisa-Ação a um método geral? Não bastaria ela própria como um procedimento sistemático para este estudo?

Nossa resposta a essa última questão é afirmativa, pois a Pesquisa-Ação, no âmbito das pesquisas em Educação, já foi suficientemente colocada à prova pela comunidade científica e tem dado contribuição significativa a diversos estudos empíricos desse campo. Apesar disso, o contato com a compreensão de método Pragmaticista que subjaz à investigação semiótica apresenta uma coerência lógica com o estatuto epistemológico da Pesquisa-Ação, vindo a reforçar os atributos científicos inerentes aos seus procedimentos. Afinal, conforme explicita Santaella (2002, p. 127), o Método concebido por Peirce "não

³²PEIRCE apud SANTAELLA, 2004, p. 05.

³³Foi Peirce quem cunhou o termo pragmatismo, considerando-o um método lógico para clarificar ideias abstratas, sendo isso distinto de uma filosofia pragmática como popularmente se concebe, entendida como uma filosofia voltada para o desenvolvimento de ações e resultados imediatos. Já no início do século XX, em função do termo pragmatismo vir a ser empregado em contextos distintos de suas formulações por autores como William James e Fernand C. Schiller, Peirce passou a denominar seu método de *pragmaticismo*, pois, conforme o próprio autor, esse seria um termo "suficientemente horrível para estar a salvo de raptos" (PEIRCE, 1990, p. 132)

anula, apenas subjaz aos métodos e técnicas que cada ciência tem por função desenvolver e transformar”.

Por exemplo, o Método Pragmaticista de Peirce busca orientar o conhecimento para a extinção do estado de dúvida frente a determinadas crenças, no intuito de que essas possam ser testadas de modo rigoroso e sistemático pela/na experiência, dando eventualmente lugar a novas crenças capazes de modificar as condutas e conduzir as ações humanas com maior segurança. De igual modo, a Pesquisa-Ação no campo educacional pretende lançar mão de técnicas e procedimentos específicos que deem conta de checar determinadas crenças pedagógicas, colocando em dúvida tanto princípios como modos de ação, visando autocorrigir as crenças, as condutas e os hábitos que acompanham as situações pedagógicas que se pretende compreender e modificar.

Para Peirce (2008), o ato de pesquisar/investigar e de atribuir significado aos conceitos é produto de uma relação com a experiência, com a realidade e os fatos concretos do mundo, estando, pois intimamente ligado à ação e aos efeitos possíveis e concebíveis daquilo que se quer significar. Nesse sentido, Pesquisa-Ação e Investigação semiótica caminham na mesma direção, comungando de uma concepção de conhecimento que nasce da relação direta entre o ato de conhecer e a ação *sobre e na* realidade.

Em sua concepção metodológica, Peirce (2008) afirma que toda investigação (*inquiry*) começa com as crenças que temos, ou melhor, parte contra um quadro de fundo de crenças tomadas como certas, para verificarmos se nossas crenças coincidem ou não com a realidade. Em seu clássico ensaio de 1877, denominado "A fixação das crenças"³⁴, Peirce (2008) distingue crença e dúvida, que segundo o autor, são estados mentais antagônicos: "A dúvida é um estado de desconforto e insatisfação do qual lutamos para nos libertar e para passar ao estado de crença; enquanto este último é um estado calmo e satisfatório que não desejamos evitar ou mudar para uma crença em outra coisa qualquer" (PEIRCE, 2008, p.43).

Outra diferença destacada pelo autor entre crença e dúvida reside no plano da ação. A crença nos dá confiança para agirmos repetidamente de uma dada maneira em determinadas circunstâncias futuras, o que Peirce (2008) denomina de *hábito*. Deste modo, as crenças guiam os desejos e moldam as ações futuras, os hábitos. Já o estado de dúvida, ao contrário,

³⁴O artigo "A fixação das crenças" ("The Fixation of Belief"), de 1878, foi reunido juntamente com outros cinco artigos publicados pelo autor entre 1877 e 1878 no periódico norte americano *Popular Science Monthly*, em uma coletânea conhecida como as "Ilustrações da Lógica da Ciência"—traduzida para o português em 2009 pelo professor e pesquisador Renato R. Kinouchi (UFABC). Apesar da unidade dessa obra ter sido traduzida apenas recentemente, o texto em questão já é de conhecimento do público brasileiro desde 1972, compondo a coletânea intitulada "Semiótica e Filosofia", da editora Cultrix.

não tende a conduzir as ações para a constituição de hábitos. Seu efeito é desestabilizador da ação, no sentido de que não lhe atribui segurança, podendo levar a dispêndios de esforços em várias direções que não conduzem aos objetivos da crença. Quando estamos no estado de dúvida agimos na direção de aliviá-la ou extirpá-la:

A crença não nos faz agir de imediato, mas nos coloca em condição para nos comportarmos de certa maneira quando surgir a ocasião. Já a dúvida de maneira nenhuma tem um efeito desse tipo, mas nos estimula a agir até que o estado de dúvida seja destruído. (PEIRCE, 2008, p. 44)

Portanto, para Peirce (2008), está implicado no ato de conhecer que existem estados da mente como a crença e a dúvida e que a passagem de um a outro é possível. O esforço que empreendemos para passar do estado de dúvida à crença é o que Peirce (2008) denomina de investigação ou perquirição. A dúvida é, assim, o estímulo direto para a investigação. Como o objetivo da investigação é nos livrar do desconforto da dúvida, podemos considerar que sua finalidade última é "reaver um estado de crença" (WAAL, 2007, p. 32).

O problema que Peirce (2008) se colocou, no entanto, foi que as crenças alcançadas pelo ato de investigar/perquirir não conduzem necessariamente ao estabelecimento de "crenças verdadeiras". Em, "A fixação das crenças", Peirce delimita ao menos quatro modos de alcançarmos novas crenças, sendo eles: o *método da tenacidade*, o *método da autoridade*, o *método a priori* e o *método científico* (este último considerado pelo autor o mais eficaz na produção de crenças verdadeiras, apesar de todos serem eficientes, cada qual a sua maneira, nos estabelecimentos de crenças gerais).

O *método da tenacidade* diz do modo mais primitivo de se estabelecer uma crença, por meio do apego irrestrito e reiterado a uma opinião, de modo que o olhar e a atenção sejam desviados de tudo aquilo que coloque em xeque tal crença. Para Peirce, esse é um método frágil para se chegar às crenças verdadeiras e, não obstante seja muito utilizado, funciona de modo restrito, pois o próprio "impulso social está contra ele" (PEIRCE, 2008, p. 49), pois a vida pública nos faz esbarrar em uma diversidade de ideias capaz de modificar tais crenças individuais.

O *método da autoridade* figura de forma mais abrangente, atuando na esfera coletiva por meio de mecanismos coercitivos implementados por determinadas instituições, como as religiões ou o Estado. Por meio da censura e/ou da opressão, determinadas crenças são apresentadas, disseminadas e reforçadas, ao passo que tudo aquilo que as conteste passa a ser suprimido de forma violenta por agentes reguladores. Mesmo sendo um método mais eficaz e duradouro no tempo do que o método da tenacidade, esse é um método que tende a ser

ineficaz no longo prazo, pois nenhuma instituição tem poder para regular as opiniões sobre todos os assuntos ou controlar todos os indivíduos, havendo sempre a possibilidade de que insurgentes se fortaleçam e consigam, pois, aglutinar forças suficientes para derrubar as formas de controle quanto às opiniões e aos fatos divergentes.

No que se refere ao *método a priori*, Peirce o descreve por meio de correlações concordantes com a razão, ou seja, quando fixamos crenças porque nos encontramos inclinados a acreditar em explicações que nos parecem boas. Com isso, Peirce não está se referindo às crenças que concordam com fatos empíricos, mas às ideias desenvolvidas no plano da metafísica e que foram propostas por mera alusão abstrata, como a inclinação a pensar de que o todo é sempre maior do que suas partes (o que matematicamente já foi desconstruído com o estudo dos conjuntos dos números naturais). Por ser uma inclinação racional, Peirce também considera esse método, tal como os dois primeiros, um método pouco estável de fixação das crenças, apesar de mais racional do que os dois primeiros.

O quarto e último método, destacado por Peirce como o mais confiável para a fixação das crenças, é o *método científico*. Para o autor, este último distingue-se dos demais, pois é o único em que a fixação das crenças não é resultado de um esforço puramente humano, no sentido de que as ideias são fixadas pelo que desejamos acreditar (ou pelo que outros desejam que nós acreditemos forçadamente). Nesse método, nossas crenças são forjadas por algo externo à vontade humana, e, portanto, independentemente daquilo em que desejamos crer. Este "ente" externo a que Peirce se refere é "o real". Desse modo, o método científico opõe-se aos três primeiros por proceder o reconhecimento de que a realidade não se submeter às nossas crenças, mas são as nossas crenças que devem se submeter à realidade.

Em seus próprios termos, Peirce (2008, p. 54) afirma que:

Tal é o método da ciência. Sua hipótese fundamental, colocada numa linguagem mais familiar, é a seguinte: existem coisas reais, cujos caracteres são inteiramente independentes de nossas opiniões acerca delas; essas realidades afetam nossos sentidos segundo leis regulares e, embora nossas sensações sejam tão diferentes quanto o são nossas relações com os objetos, contudo, aproveitando-se as leis da percepção, podemos averiguar pelo raciocínio como as coisas realmente são, e qualquer homem, se possuir suficiente experiência e raciocinar o bastante sobre o assunto, será levado à conclusão verdadeira. A concepção nova aqui é a de realidade.

Pelo método científico fixamos nossas crenças guiadas pela realidade externa, não sendo nossos pensamentos guiados por si mesmos. Conforme analisa Waal (2007, p. 37), "para Peirce, a ideia de que há uma realidade se torna postulado prático da razão". Assim, o

método científico é considerado *um modo de agir e pensar*, em que a investigação é a condição própria de toda inteligência capaz de aprender com a experiência (PEIRCE, 1974; 1990; 2008), em face dos fatos e fenômenos brutos da realidade. Assim, nestes termos, aprendizagem significa modificação da conduta, da ação deliberada.

Além disso, não apenas a consideração de que existe o real deve ser levada em conta no método científico. A crença estabelecida a partir da consideração acerca da realidade, para ser científica, segundo Peirce (2008), deve ser tornada pública, para que outros homens (com experiência suficiente na arte de raciocinar) possam checar as conclusões, advindo do consenso a respeito das conclusões o que se pode denominar como "crenças verdadeiras". Portanto, no caso do conhecimento científico, é necessário estabelecer comunitariamente a crença, sendo absolutamente essencial apoiar e confirmar, para além de qualquer dúvida e independentemente da esfera individual, as crenças defendidas.

Por isso, o *método científico* deve ser tal que a conclusão última de qualquer homem venha a ser a mesma. A realidade e o consenso são o que dão direção à investigação. E o ideal científico pragmático peirceano não visa satisfazer os desejos de qualquer indivíduo particular, mas está voltado para os propósitos humanos coletivos.

A esse respeito, Santaella (2004, p. 76) resume os pontos tratados acima da seguinte forma:

Em síntese, no método da ciência, mais tarde também chamado de método pragmático, nossas crenças devem ser determinadas por algo externo a nós e independente de nossos humores e fantasias. Isso quer dizer que os resultados a que chegamos não devem ser produtos de um capricho, mas devem atender à permanência externa das coisas, quer dizer, sua realidade, assim como devem ser públicos e submetidos à crítica do outro. Mas qual é o objetivo da ciência? Apenas nos livrar da dúvida? Sim, esse é um objetivo, mas apenas o mais imediato. Além dele, motivado pelo impulso social, está exatamente a fixação da crença, isto é, a aceitação pública do resultado a que se chega numa dada investigação ou aquilo que Peirce chamava de opinião final.

Isso não quer dizer, no entanto, que Peirce compreenda o método científico como uma atividade especializada, ou apenas como um corpo sistematizado e organizado de conhecimentos prontos e acabados desenvolvidos por especialistas. Ao contrário, a definição peirceana de método é uma condição de toda e qualquer inteligência capaz de aprender com a realidade. Note-se que os postulados de Peirce (1974) para praticar o método científico valem tanto para cientistas e investigadores quanto para um cidadão comum. Por isto mesmo, o autor compreende a ciência como "coisa viva" e não apenas em seu viés institucionalizado; pois,

todo "homem que trabalha corretamente para aprender algo ainda não conhecido é considerado por todos os homens de ciência como um seu igual, não importa quão pouca informação ele possua [...]. A ciência reside na vontade de conhecer" (PEIRCE, 1974, p. 156).

Outro aspecto a ser considerado é que, apesar de seu postulado realista, Peirce não isentou de tratar como uma crença as verdades produzidas pela ciência, exatamente por considerá-las perpetuamente possíveis de serem falhas e revisadas. Daí o fato de ter atribuído a sua doutrina também o nome de *falibilismo*. Peirce não considera a verdade como uma opinião que estamos predestinados a encontrar, sendo tal verdade o correspondente à realidade. Mas toma a verdade de um modo hipotético, ou seja, a verdade seria aquilo que os investigadores concluiriam de maneira unânime.

Isto não significa dizer que, por serem todas potencialmente falhas, nenhuma crença deva ser seguida ou buscada, ou mesmo que tudo é simplesmente relativo. O que Peirce pretende demonstrar é que, se a realidade sempre nos é acessível de forma mediada, por signos (como discutimos no segundo capítulo desta tese), ela sempre estará potencialmente disponível para ser questionada. Desse modo, o consenso, aliado à investigação da experiência e da realidade, nos permite atribuir segurança em determinar algumas crenças como verdadeiras (consensuais) e, portanto, como guias de nossas ações e agentes transformadores dos hábitos. Assim, para o autor, a "verdade" não é algo rígido e permanente. Ao contrário, modifica-se e expande-se sempre.

Como bem descreveu F. A. Q. Silva (2013, p. 23),

uma das contribuições da semiótica é fazer ver que a realidade não é entendida de forma estéril, separada de uma dinâmica de compreensão, mas participa ela mesma na construção de sua própria inteligibilidade. Isto significa que, ligada aos movimentos do pensamento, a realidade constrange a representação no sentido de uma crescente precisão da experimentação com a verdade. Não é outra coisa que asseverar a falibilidade dos enunciados, e, portanto, de todos os signos que funcionam como mediação para o conhecimento das coisas. Contudo, sendo provisório, esse falibilismo não é absoluto e não "bloqueia o caminho da ciência", mas integra um panorama evolutivo que sujeita todas as representações e, portanto, todo o conhecimento.

Tendo em vista que o propósito do pensamento e da investigação é o de produzir crenças, e que tais crenças sempre são sistemas de significação, é também a investigação um meio de conceber as ações que atravessam os nossos conceitos. Isto porque, para Peirce, os conceitos que concebemos são acessíveis e traduzíveis por meio de ações, condutas e hábitos. O Método Pragmaticista trata de conceber o conhecimento a partir da não separação (ou da

inexistente separação) entre pensamento e ação, sendo um caminho segundo o qual "uma concepção, ou seja, o significado de uma palavra ou de uma expressão, consiste exclusivamente em seu alcance concebível sobre a conduta humana" (PEIRCE apud MURPHY, 1993, p. 58-59).

O Método Semiótico Pragmaticista, por meio de sua aceção da relação dúvida-crença, pretende determinar o significado dos conceitos intelectuais por meio da consideração pela conduta e pelos hábitos (as regras de ação que nos põe a agir em certas circunstâncias). Segundo Peirce,

Para desenvolver o significado de uma coisa, devemos simplesmente determinar quais os hábitos que ela produz, pois aquilo que uma determinada coisa significa consiste precisamente nos hábitos a que dá origem. Ora a identidade de um hábito depende da forma como ele pode conduzir a uma dada atuação, não só nas circunstâncias que é provável que se verifiquem mas, também, naquelas que, por muito improváveis que sejam, possam ainda ocorrer. Aquilo que o hábito é depende do *quando* e do *como* ele se transforma em ação. Devemos lembrar-nos de que, no que diz respeito ao *quando*, todo o estímulo à ação deriva da percepção; e que quanto ao *como*, o fim da ação consiste em produzir algum resultado sensível. E assim chegamos àquilo que é tangível e conceitualmente prático, como à raiz de toda a distinção real do pensamento, mesmo da mais sutil; e não existe diferença de significado suficientemente sutil para não consistir numa possível prática. Assim, a regra para obter a clareza de uma ideia consiste apenas em considerar os efeitos práticos que possa ter o objeto de tal ideia. A 'concepção' do objeto reduz assim inteiramente à concepção destes efeitos possíveis. (PEIRCE apud DI SARNO, 2000, p. 26)

Sendo assim, colocar-se em atividade de conhecer é também predispor-se a transformar as condutas e romper com hábitos e crenças que antes não se faziam duvidosos. É precisamente nesse ponto em que os fundamentos pragmáticos de pesquisa se encontram com as premissas científicas da Pesquisa-Ação (conforme discutiremos mais adiante), dado que o intuito dessa é conhecer para transformar as situações e/ou os agentes pesquisados, não desvencilhando, pois, investigação e ação – ou, dito de outro modo, pensamento e conduta. Basicamente, o que a discussão sobre “pragmaticismo” permite entender é que os signos (em especial os símbolos) produzem efeitos físicos e que a essência de todo signo pode ser “exibida numa influência em uma possível conduta” (CP, 4.533).

Por fim, temos que lembrar que o pragmatismo peirceano não se trata de uma mera teoria empirista, mas é fortemente atrelado ao espírito criativo e a capacidade abstrativa da mente. Não por acaso, Peirce (2008) atrelou inúmeras vezes a discussão do seu modo de compreender o raciocínio científico à lógica da “abdução” (raciocínio que permite elaborar

hipóteses), o que nos leva a ver o lugar do instinto, da criatividade e da inclinação natural da mente no modo de ser de toda inteligência capaz de aprender com a experiência.

Para Peirce, a abdução é o tipo de raciocínio que permite a entrada de uma ideia nova na realidade ou "o processo de formação de uma hipótese explicativa. É a única operação lógica que introduz qualquer ideia nova" (CP, 5.171). A função da abdução é, portanto, aventar hipóteses possíveis, cujas consequências prováveis são traçadas por dedução e/ou indução. Daí, "o passo seguinte é testar a hipótese por meio de experimentos e comparações das predições deduzidas com os resultados reais do experimento" (SANTAELLA, 2004, p.93), o que consiste na "indução". A diferença entre os três tipos de raciocínio está no fato de que só a abdução realmente introduz novidades no processo inferencial.

Quando compara os tipos de raciocínios inferenciais, Peirce (2008) aponta que nem a dedução, nem indução são capazes de propor inovações ao raciocínio, via esta que decorre do processo abdução. Uma explicação sintética acerca dos três tipos de raciocínio científico foi retomada por Orozco Gómez, precisamente para valorizar as contribuições peirceanas a este respeito, segundo o autor:

É importante retomar a proposta de uma "terceira lógica" deste gênio incompreendido por muito tempo, Peirce, que aportou uma maneira distinta de fazer sentido ou outra racionalidade científica que se conhece como "abdução" [...] a lógica pela qual podemos inferir o que não era ou não é possível conhecer diretamente, nem se pode ver, mas que nem por isso deixa de ser real ou ter ou ter tido existência. Recordando a proposta de Peirce, com a indução se parte de casos específicos, sobre os quais se fazem predições, que, se chegam a ser exitosas, podem converter-se em regras ou generalidades para subseqüentes investigações. Com a inferência dedutiva, pelo contrário, parte-se de uma regra ou teoria ou de premissas que conformaram regularidades, de onde se desprendem explicações ou ainda predições da ocorrência de casos concretos observáveis na realidade investigada. A lógica abdução escapa a essa dualidade, porque nem parte de regularidades, nem faz predições do que vai ocorrer, senão que indaga naquilo que deveu ter ocorrido, ou seja, no que deveu ter sido o caso, dadas certas manifestações ou indícios (referentes). O que se produz com essa lógica é uma hipótese, uma teoria justamente. E é por essa precisa razão que abdução seria a lógica investigativa mais apropriada para uma investigação relevante, de impacto social (OROZCO GÓMEZ, 2010, pp. 22-23)³⁵.

³⁵Es importante retomar la propuesta de una 'tercera lógica' de ese genio incomprendido por mucho tiempo, Peirce, que aportó una manera distinta de hacer sentido u otra racionalidad científica que se conoce como "abudcción" [...] la lógica por la cual podemos inferir lo que no era o no es posible conocer directamente, ni se puede ver, pero que no por eso deja de ser real o tener o haber tenido existencia. Recordando la propuesta de Peirce, con la inducción se parte de casos específicos, sobre los cuales se hacen predicciones, que de llegar a ser exitosas, pueden convertirse en reglas o generalidades para subsiguientes investigaciones. Con la inferencia deductiva, por el contrario, se parte de una regla o teoría o de premisas que han conformado regularidades, de

Portanto, a abdução traz a essência viva e aberta do processo de perquirir/investigar, como bem aponta Orozco Gómez (2010), mas, ao mesmo tempo, é bom que se lembre, outra característica sua é a fragilidade. Isso significa, pois, que o processo de perquirir se inicia por argumentos muito frágeis, mas, como alerta Santaella (2004, p.103), se começasse por parâmetros extremamente rígidos e seguros, não teria o princípio gerativo necessário “para as mutações da sensibilidade e para o crescimento”. Por isso, apesar de sua fragilidade, é na abdução que irão residir as fundações de “qualquer espécie de investigação, seja ela teórica, prática ou aplicada na ciência, na academia ou na vida cotidiana” (SANTAELLA, 2004, p.103). Também por isso, Peirce tratou de articular o processo abduutivo ao raciocínio dedutivo e indutivo, pois as hipóteses sugeridas neste primeiro momento de uma investigação devem passar por algum processo de verificação, o que atribui ao método pragmaticista, uma lógica abduativa-indutiva. Nesse sentido, as hipóteses devem ser encaminhadas a uma verificação "positiva" por meio de um alargamento da experiência, que se dá via indução. Para o autor, a abdução é onde toda tendência para o novo se inicia. Dela, pode-se deduzir teorias que poderão chegar a efeito conclusivo por meio de processos indutivos, que buscam fatos na realidade. Assim, em toda investigação legítima haveria uma espécie de encadeamento metodológico hipotético-dedutivo-indutivo, não havendo privilégio ou parcialidade em relação a nenhum dos estágios. A indução por sua vez, ou o encontro com a realidade, pode suscitar novos lampejos abduativos, de modo que a tendência de toda investigação é sua expansão contínua.

Portanto, o fim de todo pensamento racional, nos termos do método científico de Peirce, é sua referência a um futuro possível e modificador da ação futura. Ou, "o fim do pensamento é a ação na medida em que o fim da ação é outro pensamento" (PEIRCE apud IBRI, 1992, p. 98).

Deste modo, a concepção pragmaticista de agir cientificamente nos abre portas para consideramos que toda forma de investigação brota e deve incidir sobre a conduta, não separando pensar e agir. Nesse sentido, uma das finalidades da investigação é a consolidação de novos e distintos hábitos, que, para Peirce (CP 6.102 – 163), decorrem de leis gerais da mente – tratadas pelo autor como doutrinas específicas – e que deveriam se integrar a toda comunidade de investigadores comprometidos com a busca da expansão das idéias. Tais leis

donde se desprenden explicaciones o aun predicciones de la ocurrencia de casos concretos observables en realidad investigada. La lógica abduativa escapa a esa dualidad, porque ni parte de regularidades, ni hace predicciones de lo que va a ocurrir, sino que indaga en lo que debió haber ocurrido, o sea, en lo que debió de haber sido el caso, dadas ciertas manifestaciones o indicios (referentes). Lo que se produce con esta lógica es una hipótesis, una teoría justamente. Y es por esta precisa razón, que la abducción sería la lógica investigativa más apropiada para una investigación relevante, de impacto social [...].

ou doutrinas foram denominadas pelo autor de *tiquismo*, *sinequismo*, *agapismo* e o *falibilismo*.

A primeira delas, o *tiquismo*, reconhece que toda experiência e, por conseguinte, toda investigação, tem sempre um elemento de acaso, de incontrolável, de imprevisível e que, além disso, compõe nossa dimensão perceptiva subjetiva e os *insights* humanos. O *sinequismo* é doutrina segundo a qual todas as coisas fluem em contínuos e que o pensamento se recomenda sempre em um futuro pensamento (*in futuro*), de modo que toda investigação deve admitir seu vínculo com o contínuo das idéias. O *agapismo* diz da doutrina da generosidade, da união das pessoas em torno de um propósito ou ideal, do envolvimento desinteressado pelo conhecimento. Por fim, o *falibilismo*, que adverte sobre a falibilidade do conhecimento e da necessidade de uma postura humilde no trato com a realidade. Temos aí os pilares para compor uma ampla possibilidade didático-metodológica para os Estágios na formação de professores. Porque nos Estágios ou na formação de professores, quando uma ou mais dessas doutrinas estão ausentes, distanciamos-nos de uma comunicação semiótica e assumimos posturas solipsistas, que nos desviam da busca do bem coletivo.

Com base nesses pressupostos, a investigação na formação de professores tem de abrir espaço para uma perquirição *agapista* (amorosa), *tiquista* (aberta ao acaso), *sinequista* (em desenvolvimento contínuo) e *falibilista* (sem prepotência), como defendeu Peirce. Estes, portanto, são os pilares epistemológicos fundamentais para a constituição de uma investigação em perspectiva semiótica a respeito da formação de professores, pois aqui o ato de investigar carrega uma presunção sobre (trans)formar instituições, agentes ou práticas educativas.

No que se refere à pesquisa com professores em formação inicial no Estágio, conceber que investigar é sinônimo de enfrentar possibilidades de mudanças de crenças e de condutas é algo profundamente proficuo e promissor, atribuindo às pesquisas de tipo participante (como a Pesquisa-Ação) uma sustentação epistemológica ímpar, capaz de fornecer maior clareza às ideias que sustentam a necessidade de professores e PEFI investigarem suas próprias condutas, com fins científicos e educativos.

5.2 Pesquisa-Ação como recurso metodológico

*A educação trabalha com a projeção,
mas ao mesmo tempo deve ser sensível ao imprevisível,
porque senão não aceita o acontecimento,*

não aceita a novidade, o que escapa ao projeto.
(Jorge Larrosa Bondia)³⁶

Com base nos fundamentos do método geral proposto por Peirce, é possível superar muitas das dicotomias existentes na produção de conhecimento em Educação e Educação Física, como as recorrentes fragmentações entre saber prático e saber acadêmico, entre investigador-cientista e investigador-professor, ou ainda entre teoria e prática. Nesse sentido, como apontou Gomes da Silva (2012), o diálogo entre as premissas do método científico peirceano e os pressupostos dos meios de investigação conhecidos como Pesquisa-Ação ou Investigação-Ação tem muito a contribuir com as pesquisas que se desenvolvem junto a contextos educativos específicos e que miram, por seu turno, a mudança de determinadas condutas e hábitos consolidados no âmbito das práticas pedagógicas adotadas na realidade escolar.

De um ponto de vista histórico, podemos situar que a Pesquisa-Ação surgiu nos anos de 1960 (PEREIRA, 1998), visando superar as lacunas entre ensino e pesquisa, no sentido de melhor direcionar as pesquisas educativas para efetivamente contribuírem com a atividade docente. Precisamente por isso, nós tomamos aqui a perspectiva da Pesquisa-Ação, em especial na linha desenvolvida por Stenhouse (1993) e Elliot (1993; 1998), de modo inter-relacionado ao método semiótico de pesquisa; pois, as chamadas pesquisas de intervenção pedagógicas (ANDRÉ, 1995), buscam conquistar mudanças de atitudes e comportamentos nos indivíduos e grupos participantes.

Para Stenhouse (1993), as pesquisas educacionais tradicionais expressam resultados como generalizações estatísticas que não se mostram adequadas ao contexto específico e multifacetado que envolvem as ações educacionais. Por isso, o autor sugere que a pesquisa educativa deva ser realizada no contexto de um projeto educativo, em contextos escolares específicos, para que daí se possam extrair princípios e ações enriquecedoras do trabalho educativo. A premissa fundamental desse autor é que a ação educativa possa ser tomada como hipotética e experimental, verificando sua validade na prática diária, e que a investigação possa ser realizadas pelos professores.

³⁶BONDIA, J. L. *O papel da educação é subverter as regras*. [abr. 2013] Entrevistador: CARINGE, C. Entrevista concedida ao site Portal Aprendiz UOL em 09/04/2013. Disponível em <http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2013/04/09/o-papel-da-educacao-e-subverter-as-regras/>. Acesso em: 4 abr. 2015.

Ademais, para Stenhouse (1993, p. 41-42), a investigação é considerada "uma indagação sistemática e continuada, planejada e autocrítica, que se submete à crítica pública e a comprovações empíricas". Para tanto, deve-se considerar no ensino a presença da dúvida, já que o evidente não é passível de investigação. Nesse sentido, a prática pedagógica é convertida em laboratório, inclusive para que se examinem seus inconvenientes pedagógicos, do contrário não seria possível superá-los. Assim, os professores devem assumir também a identidade de pesquisadores. Nessa direção, aponta o autor que a Investigação-Ação pode aperfeiçoar a prática educativa sob duas condições: (i) oferecendo hipóteses possíveis de serem verificadas em aula por parte do professor; e (ii) oferecendo descrições de casos ricas em detalhes, de modo a proporcionar um contexto comparativo com os próprios casos.

Como se pode observar, são inúmeros os pontos de contato entre os princípios que subjazem a perspectiva da Pesquisa-Ação em Stenhouse (1993) e o método semiótico de Peirce. Segundo Gomes da Silva (2012, p. 53), são pontos de convergência entre o pensamento de Peirce e Stenhouse:

o currículo e os objetivos de ensino como *hipotéticos*; a educação como processo sem meta final; a *dúvida* como geradora da investigação e do ensino (pois o que evidente deles não precisa); o conhecimento deve ser *discutível* para que possa ser comprovado (pois o indiscutível é incomprovável); a rejeição da *autoridade*, da *tradição* e da *opinião admitida* na busca do conhecimento; a investigação como *apreensão* da experiência; o empreendimento *público*, *crítico* e *autocrítico*; o entendimento de que as generalizações *deve ser testadas* (e não "aplicadas") em casos individuais – portanto, as *teorias são hipotéticas*; e que a investigação deve gerar implicações para a *prática futura*.

Portanto, concebemos que a Semiótica “potencializa” a Pesquisa-Ação, na medida em que a investigação pragmaticista, baseada na lógica geral dos signos, corrobora com o princípio guia da Pesquisa-Ação de que conhecimento e a ação são inseparáveis, de que são interdependentes. Também a Semiótica, assim como a Pesquisa-Ação, concebe que a realidade é processo, conjunto de relações e, como tal, deve ser investigada em seus movimentos próprios, ou no fluxo de relações que produz.

Para Elliott (1998, p. 69), autor que deu continuidade aos trabalhos de Stenhouse, a Pesquisa-Ação é “o estudo de uma situação social com vistas a melhorar a qualidade da ação dentro dela”. Trata-se, portanto, de um tipo de estudo que requer o envolvimento e a participação do pesquisador na situação pesquisada.

Nesta direção, a Pesquisa-Ação possui características específicas e que foram sintetizadas por Zeichner e Diniz-Pereira (2005), nos seguintes aspectos: tomar a presença de

pesquisadores articulados de modo cooperativo e/ou participativo; buscar melhorias ou mudanças nos sujeitos e situações envolvidas; efetivar-se por meio do estudo da situação em que o próprio pesquisador está envolvido, considerando o desenvolvimento de ações concretas, mantendo-se o rigor crítico e metodológico.

Para alcançar tal rigor, a metodologia da Pesquisa-Ação educacional deve atender a três dimensões essenciais: pressupor uma pesquisa participativa/colaborativa; buscar a transformação da realidade; e orientar-se para processos formativos. Com base nas proposições de Pereira (1998) e Elliott (1993), Betti (2009) afirma que as características mais relevantes da Pesquisa-Ação são: ser uma estratégia associada à formação das pessoas envolvidas; centrar-se em atuações históricas e situações sociais que são percebidas pelos professores como problemáticas e passíveis de mudanças; buscar compreender o que está ocorrendo a partir da perspectiva dos implicados no processo; reelaborar discursivamente as contingências da situação e estabelecer as inter-relações entre elas.

Todas essas dimensões relacionam-se de maneira dialógica a partir de outra característica fundamental: as espirais cíclicas de reflexão-ação (ELLIOT, 1993; TRIPP, 2005; FRANCO, 2005). Sua implementação metodológica inicia-se por meio de uma ação planejada colaborativamente, visando superar algum problema pedagógico que se pretende investigar, seguido de uma implementação desta ação junto ao campo, sua descrição e reflexão/avaliação coletiva, retornando-se posteriormente ao (re)planejamento e novas ações, com a finalidade de compreender a natureza processual das práticas e os elementos emergentes da ação que resultam em avanços e/ou limites ao problema pedagógico inicial e outros que podem emergir do campo. Uma ideia do ciclo de ação-reflexão-ação pode ser observada no esquema abaixo:

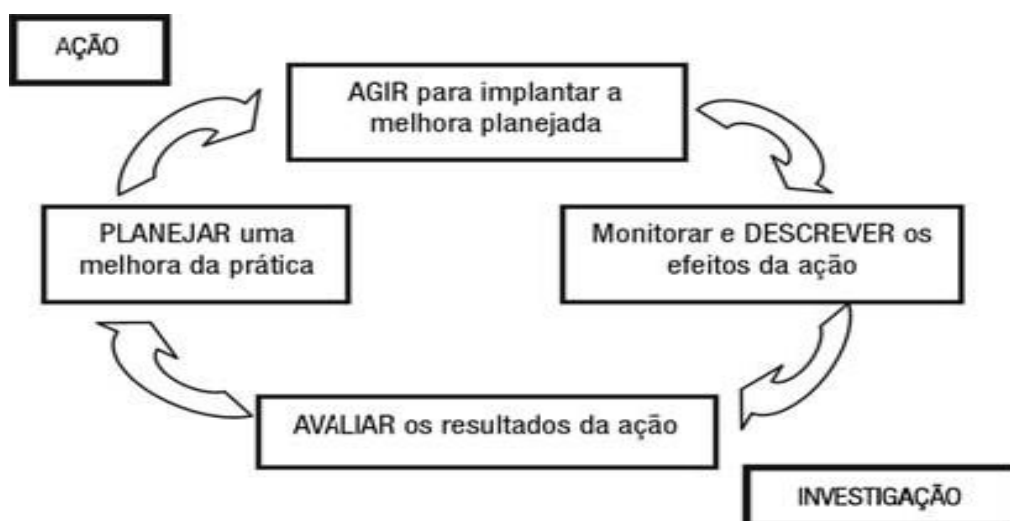


Figura 3 – Diagrama do ciclo básico da investigação-ação

Fonte: Tripp (2005, p. 446)

Através desse ciclo básico, a Pesquisa-Ação estabelece tempo e espaço para integrar de maneira relevante o pesquisador aos demais participantes, permitindo que as relações se tornem mais familiares e mais aprofundadas. Disso resultam conhecimentos interpessoais mais significativos, além de maior apreensão da realidade em movimento, considerando-se aspectos cognitivos e emocionais – objetivos e subjetivos – das novas situações vividas pelos participantes do trabalho.

Portanto, na Pesquisa-Ação educacional “o objetivo não é simplesmente resolver um problema prático da melhor forma, mas, pelo delineamento do problema, compreender e melhorar a atividade educativa” (BETTI, 2006, p. 103). Este é o caso desta pesquisa, que buscou, por meio de (inter)ações entre os participantes (PEFI), e também das (inter)ações dos PEFI com o professor-pesquisador, realizar experiências com o uso das mídias no âmbito do componente curricular de Estágio Supervisionado do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ), na busca por elementos que permitiam não apenas transformar as práticas pedagógicas desenvolvidas nessa disciplina, mas, principalmente, compreender o processo de significação dos estudantes em relação às interlocuções pedagógicas realizadas nos Estágios em Educação Física.

5.3 Procedimentos de pesquisa

A pesquisa foi realizada junto a uma turma de Estágio Supervisionado do curso de licenciatura em Educação Física do Departamento de Ciências da Educação Física e Saúde da Universidade Federal de São João del Rei/ MG (DCEFS/UFSJ). A escolha deste curso se deveu ao fato de que algumas experiências prévias com a utilização das mídias nas disciplinas de Estágio já foram realizadas (MENDES; COLPAS, 2014) nessa instituição, além de se tratar de uma Universidade na qual o pesquisador dispunha de acesso e abertura para realização da pesquisa, por ser seu ambiente de trabalho atual.

Cabe esclarecer brevemente que, no referido curso, o Estágio está organizado em quatro unidades curriculares: Estágio Supervisionado I – ocorre no quinto período do curso e é destinado às interlocuções pedagógicas na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental (1º ao 5º ano); Estágio Supervisionado II – ocorre no sexto período do

curso e é destinado às interlocuções pedagógicas nos últimos quatro anos do ensino fundamental (6º ao 9º ano); Estágio Supervisionado III – ocorre no sétimo período do curso e é destinado às interlocuções pedagógicas no ensino médio (1º ao 3º anos); Estágio Supervisionado IV - ocorre no oitavo período do curso e é destinado à prática da Educação Física inclusiva e adaptada no espaço formal da educação básica. Cada um dos Estágios conta com dois professores, por vezes acompanhados de um monitor, e as turmas são compostas por cerca de 30 estudantes.

A carga horária em cada unidade de Estágio é de 100 horas, sendo 36 horas de aulas destinadas à preparação, acompanhamento e avaliação dos Estágios e 64 horas de interlocuções pedagógicas no ambiente escolar. As aulas ocorrem em encontros semanais com duração de uma hora e cinquenta minutos e, nesse ambiente, são realizadas discussões de referenciais teóricos, reflexões e avaliações dos planejamentos didáticos e das estratégias de ensino, bem como a socialização e o acompanhamento das interlocuções pedagógicas. Já as demais 64 horas são realizadas em escolas conveniadas, onde os estudantes, em pequenos grupos de trabalho, fazem observações da realidade escolar, planejamento de ensino e regências de aulas por um período de cerca de dois meses.

O estudo foi desenvolvido pelo proponente desta pesquisa (denominado de professor-pesquisador) durante a disciplina de Estágio Supervisionado III no primeiro letivo semestre de 2015 (entre os meses de março e julho). Buscou-se propiciar aos PEFI um ambiente multimidiático que possibilitasse a produção de imagens das experiências pedagógicas desenvolvidas, por meio de registros fotográficos e da produção de vídeos, para que esses materiais fossem utilizados no decorrer das aulas, subsidiando a análise e a reflexão sobre as interlocuções pedagógicas. Além do uso específico das imagens como conteúdo, as redes sociais da internet foram também utilizadas como suporte tecnológico para a socialização e análises coletivas das imagens e das demais comunicações estabelecidas entre os PEFI.

Assim sendo, nosso campo de pesquisa se iniciou juntamente como o início das aulas de Estágio Supervisionado III, no dia 25 de fevereiro de 2015, e perdurou até 24 de junho do mesmo ano. Os sujeitos colaboradores da pesquisa foram todos os 30 acadêmicos matriculados (PEFI) neste componente curricular. Foram realizados, ao longo do semestre letivo, 18 encontros semanais em sala de aula com os PEFI, sempre às quartas-feiras, com duração de uma hora e cinquenta minutos (o que equivale a duas horas-aula no regimento da UFSJ). Além disso, os PEFI passaram 64 horas nos campos escolares realizando seus Estágios – entre os meses de março e junho de 2015.

Para realizar o campo escolar de Estágio, os PEFI foram organizados em oito grupos, sendo seis quartetos e dois trios. Esses grupos foram encaminhados para quatro escolas da cidade, sendo três escolas pertencentes à rede pública estadual e uma escola particular. Todas as escolas foram selecionadas previamente pelo professor-pesquisador da disciplina de Estágio Supervisionado III que, por já conhecer a realidade escolar são joanense, e por já ter realizado trabalhos prévios como supervisor de Estágio em anos anteriores, escolheu aquelas escolas que foram consideradas em sua avaliação pessoal e na indicação de alguns PEFI como favoráveis para realização de pesquisa de campo, tais como: i) contar com professores de Educação Física que já haviam atuado como supervisores de Estágio em semestres anteriores de forma responsável, participativa e colaborativa; ii) as escolas possuírem espaço físico adequados para as aulas de Educação Física; iii) contar com uma gestão escolar favorável ao desenvolvimento dos Estágios e com a organização proposta, ou seja, diretores e supervisores que apóiam as iniciativas de estágio e se abrem ao diálogo com a Universidade.

Os dados gerados na pesquisa foram captados por meio dos seguintes procedimentos e instrumentos:

- a) Registros por meio de filmagens em vídeo, gravações de áudios e em diário de campo elaborado pelo professor-pesquisador, em parceria com um observador externo, de todas as aulas e atividades realizadas durante o semestre letivo;
- b) Realização de grupos de discussão com os PEFI;
- c) Análise documental dos trabalhos produzidos pelos PEFI durante a realização do Estágio.

Foram utilizados três meios para registro das aulas: diário de campo, gravação em áudio e filmagens. No entanto, o diário de campo³⁷ foi nosso meio de registro principal, servindo os outros recursos para auxiliar na produção deste.

Assim, a cada aula ou encontro realizado com os PEFI, organizávamos o espaço da sala de aula de modo que todos se sentassem em roda, formando um grande círculo, e um gravador de voz era posicionado no centro do espaço para captar as discussões realizadas. Além disso, uma máquina filmadora ficava à disposição de algum PEFI para que esse fizesse o registro audiovisual das falas que ocorriam nos encontros. Outro recurso utilizado foi a participação de um observador externo nas aulas. Uma servidora técnica da UFSJ, com experiência em pesquisa, foi convidada a acompanhar os encontros e realizar um registro

³⁷Diário de campo é definido por Neto (1994, p.63), como: "um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho [...]. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas".

escrito das aulas, descrevendo tudo o que se passava nos encontros. Estes três suportes eram utilizados para viabilizar a elaboração do diário de campo do professor-pesquisador, que, por estar envolvido com a condução e mediação dos encontros, não conseguia realizar seus registros escritos no momento mesmo da aula.

O observador externo foi convidado a participar da pesquisa, pois, no momento dos encontros na Universidade, o professor-pesquisador era o responsável por mediar as discussões com/entre os PEFI. Assim, não havia como esse pesquisador realizar no momento próprio dos encontros, os registros em “tempo-real” no diário de campo. Além disso, a ocupação de mediador não lhe permitia acompanhar a totalidade dos fatos presentes no ambiente das aulas, que só poderia ser analisada *a posteriori*, por meio das filmagens. Por esses motivos, entendemos que a presença de um observador externo poderia auxiliar a objetivar as impressões do professor pesquisador a respeito das situações ocorridas nos encontros. Sendo assim, ao final de cada encontro, o professor-pesquisador fazia um esboço em uma agenda com alguns pontos que chamaram sua atenção durante a aula, registrando estas percepções em tópicos. No momento seguinte, fazia a leitura das anotações do observador externo, para verificar se havia concordância quanto aos fatos registrados. À luz do confronto de ambos os escritos e das gravações capturadas, era redigida a redação final que compunha o diário de campo. No caso de não haver concordância entre os registros do professor-pesquisador e da observadora externa, ambos se reuniam e discutiam as anotações à luz das gravações e faziam, então, as correções necessárias nos registros do diário de campo.

Esse exercício de confrontar as anotações do professor-pesquisador com as da observadora externa foi importante para garantir, na medida do possível, o registro de pontos que porventura tivessem escapado à primeira percepção do professor-pesquisador, ou mesmo para minimizar possíveis vieses na observação/percepção do professor-pesquisador em relação aos acontecimentos dos encontros com os PEFI.

Cabe observar que optamos pelo uso do diário de campo na pesquisa por este ser uma ferramenta que permitiu ao pesquisador e ao observador externo registrar e preservar detalhes nas ações e relações captadas durante as interlocuções pedagógicas.

Outro procedimento adotado para coleta de dados foi a realização de grupos de discussão. Tratamos os grupos de discussão como um recurso de coleta de informações inerente à lógica e às premissas epistemológicas da Pesquisa-ação. Esses grupos foram realizados em momentos específicos, fora do horário das aulas e norteados por temas que emergiram das experiências de estágio dos PEFI. Portanto, configurou-se em situações de entrevistas coletivas abertas e centradas. Foi um procedimento que suscitou um debate aberto

sobre o tema das experiências de Estágio dos PEFI, provocando a livre manifestação de opiniões por meio de uma discussão previamente organizada em um roteiro (ANEXO I e II). Esses grupos contaram com a presença do professor-pesquisador atuando como um moderador-entrevistador. Cabe observar que, ao contrário do que ocorre numa entrevista coletiva, a atuação do moderador (professor-pesquisador) assumiu a função de um facilitador e provocador do processo de discussão, mediando as falas no sentido de dar voz ao grupo e a cada participante, bem como promovendo a interação entre os membros do grupo. O moderador incentivou a participação de todos, evitando que uns tivessem predomínio sobre os demais, além de buscar manter a discussão dentro dos tópicos/temas de interesse. Desta forma, a dinâmica dos grupos de discussões não se assemelhou àquelas de uma entrevista coletiva, em que o entrevistador estabelece uma relação diádica com cada membro, coletando a opinião de uma a um sobre determinada questão, o que implicaria conceber que o foco da entrevista seria os indivíduos tão somente. Ao contrário, tentamos nos grupos de discussão captar como unidade de análise o próprio grupo.

No que se refere à organização dos grupos, observamos as recomendações que normalmente se atribuem às dinâmicas de grupos focais, em que se sugerem que estes sejam constituídos por um número mínimo de 5 a 6 participantes e máximo de 10 a 12 pessoas (MORGAN, 1997; GIOVANAZZO, 2001). Segundo Mattar (apud GIOVANAZZO, 2001), experiências mostram que grupos com mais de 12 participantes reduzem as possibilidades de participação de todos, ao passo que Morgan (1997) observa que a constituição de mais de cinco grupos raramente produz mais informações novas. Recomenda-se também que, além do moderador, os grupos sejam acompanhados por um ou dois observadores externos. Neste caso, um deles fica responsável por anotar a ordem das falas no grupo, enquanto o outro faz anotações gerais sobre o desenvolvimento do grupo e do mediador, registrando impressões gerais, momentos de exaltação ou desinteresse do grupo, tendências ou vieses advindos de interferência do moderador, entre outros aspectos. Este segundo observador externo é indicado em casos em que não é possível realizar o registro dos grupos por meio de filmagem, o que facilita o processo de transcrição das falas.

No caso de nosso estudo, foram constituídos quatro grupos de discussões, dois deles realizados no início do semestre letivo e outros dois realizados ao final do semestre letivo. Todos os quatro grupos realizados contaram com a presença de um observador externo e foram filmados.

Os dois grupos iniciais (Grupo de Discussão I e II) contaram com seis participantes cada. No grupo I, havia quatro mulheres e dois homens e, no grupo II, foram três mulheres e

três homens. A escolha dos membros para participar desses grupos foi aleatória, por sorteio. Esses grupos foram realizados no dia 3 de março de 2015, e ambos os encontros tiveram duração de uma hora e meia. O tema foi aprofundar: (i) de que forma as TDIC se faziam presente na vida social e universitária da turma investigada e; (ii) como haviam sido as experiências de Estágio vivenciadas previamente por aquele grupo (uma vez que o grupo investigado já havia passado por duas outras unidades de Estágio no currículo). A realização desses grupos ocorreu após a realização de um levantamento (uma conversa) informal em sala de aula junto a todos os estudantes sobre estes aspectos (registrada em diário de campo), o que permitiu explorar de maneira mais profunda alguns dos pontos apontados por todo o grupo de estudantes no que se refere ao uso das TDIC e das experiências pretéritas de Estágio.

Os dois grupos de discussão finais (Grupo de Discussão III e IV) contaram com um total de 12 participantes – foram sete participantes no grupo III e cinco no grupo IV. No grupo III, havia cinco mulheres e dois homens e, no grupo IV, foram três mulheres e dois homens. Foram convidados a participar dos grupos de discussão finais dois membros de cada um dos oito grupos de Estágio constituídos na disciplina. O critério para escolha desses membros novamente foi aleatório, sendo solicitado que cada um dos grupos indicasse dois membros de suas equipes para participação nos grupos. Os PEFI indicaram seus membros por conveniência, considerando aqueles que tinham disponibilidade de data e horário compatível com a realização dos grupos. Contávamos que cada um dos grupos de discussão finais fosse realizado com oito integrantes, para que tivéssemos uma representatividade de todos os grupos de Estágio constituídos no interior da disciplina. No entanto, no grupo de discussão III, contamos com uma falta e, no grupo de discussão IV, três participantes faltaram. De todo modo, ficou resguardado a participação de ao menos um membro de cada um dos grupos de Estágio nesta coleta de dados ao final do semestre.

Os grupos de discussão finais foram realizados nos dias 24 e 26 de junho de 2015, respectivamente, e ambos os encontros tiveram duração de uma hora e meia. O tema destes encontros foram os significados e a relevância da experiência de Estágio em perspectiva semiótica para os PEFI.

Por fim, ao longo e ao fim do semestre letivo, as produções textuais e imagéticas, produzidas pelos PEFI e compartilhadas na rede social utilizada ou nas aulas, foram analisados de um ponto de vista semiótico, no intento de compreender as significações que emergiam de tais produções. No que diz respeito às imagens (fotos ou vídeos dos Estágios), esses documentos foram considerados no estudo como textos narrativos com significações (KOSSOY, 2001) sobre as experiências escolares dos PEFI. Deste modo, as fotos e vídeos

serviram para identificar os assuntos/temas que foram focados em determinado momento pelos estudantes, pois consideramos que a decisão de registro e de fixação de certo dado, em certo contexto específico é uma opção do autor da imagem e revela um ponto de vista, uma intenção. Portanto, contém significados explícitos e latentes.

Em consonância com a natureza deste estudo, o tratamento dos dados foi realizado a partir de uma perspectiva qualitativa, buscando identificar nos diários de campo, nas transcrições dos grupos de discussão ou nos materiais produzidos pelos PEFI suas significações, ou seus "núcleos de sentido". Para Minayo, a principal função da análise qualitativa é o trato compreensivo, hermenêutico dos dados. Segundo a autora:

compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, [...] é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere. (MINAYO, 2012, p. 623)

Em um sentido peirceano, a compreensão está sempre alicerçada no campo da Terceiridade e, portanto, encerrada no campo dos efeitos que os signos produzem no campo lógico, no âmbito dos argumentos, da interpretação da reflexão sobre o que os signos e os objetos do mundo expressam em termos de significação. Assim, engloba o ato ou a atitude de interpretar a experiência, considerando que interpretar é um ato contínuo que está presente na compreensão dos fenômenos, mas que também sucede a compreensão. Ou seja, em confluência ao que afirma Minayo (2012, p. 623),

toda compreensão guarda em si uma possibilidade de interpretação, isto é, de apropriação do que se compreende. A interpretação se funda existencialmente na compreensão e não vice-versa, pois interpretar é elaborar as possibilidades projetadas pelo que é compreendido.

A interpretação, em sentido semiótico, considera primeiramente que o pesquisador deve abrir-se ao fenômeno para contemplá-lo, no sentido de estar/tornar-se disponível ao que o mundo empírico provoca em nossos sentidos e abstrações. Como diz Santaella (2002), é preciso "auscultar os fenômenos". O segundo momento considera o olhar observacional, analítico, discriminatório. É o que Santaella (2002) diz do modo particular de observar os signos se corporificarem, revelarem suas características existenciais. É o momento em que, após uma cuidadosa ida a campo e a coleta de dados, é preciso ordenar e organizar o material empírico, separando o que é secundário do que é essencial ao problema de pesquisa, para se

investir na compreensão do material que se relaciona ao tema/fenômeno estudado. Este é um momento que exige “impregnação” ou “saturação”, movimento de leitura e releitura incessante do material empírico, de modo a com ele estabelecer familiaridade, intimidade. O passo seguinte consiste na capacidade de generalização, ou seja, exercitar a atividade de extrair de um fenômeno particular aquilo que compõe uma classe geral. Aqui é possível construir a tipificação do material (MINAYO, 2012), ou seja, fazer a transição entre a empiria e a elaboração teórica.

A fim de atribuir maior confiabilidade aos materiais coletados, durante o tratamento dos dados, foi necessário realizar uma triangulação entre os registros do diário de campo com as informações presentes nos grupos de discussão, assegurando que esses dados fossem confrontados e melhor compreendidos.

Em relação aos cuidados éticos, para viabilizar o estudo, o pesquisador apresentou previamente ao DCEFS/UFSJ e aos professores de Estágio dessa instituição a proposta de pesquisa. Mediante a autorização institucional e dos professores responsáveis pelo Estágio, a proposta de estudo foi apresentada aos estudantes inscritos na disciplina de Estágio III e às escolas atendidas pelo Estágio previamente. Assim, ao final do ano de 2015, antes mesmo da disciplina de Estágio III começar, os PEFI foram procurados e apresentados a proposta de estudo e convidados a participar do estudo. Foi também solicitada autorização, por meio do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido, aos PEFI e aos pais dos alunos de ensino médio (Anexo II), para participação no estudo. Além disso, os estudantes do ensino médio assinaram também um Termo de Assentimento (Anexo III), em que registravam seu interesse e permissão para participar do estudo.

Aqui é relevante registrar que os PEFI foram considerados colaboradores do estudo, tendo voz ativa na determinação de encaminhamentos para os problemas didático-pedagógicos que eram identificados nas interlocuções pedagógicas e mesmo nos encaminhamentos de muitas ações que foram empreendidas durante o campo.

Quanto à coleta de imagens nas escolas que recebem Estágio, cabe esclarecer que o DCEFS/UFSJ já tem uma parceria firmada com as escolas conveniadas, e todo semestre é solicitada autorização (Anexo IV) para realização da atividade junto à direção das escolas. Após consentir com o desenvolvimento dos registros dos Estágios em vídeo e fotografia, a direção da escola encaminha aos pais dos estudantes um pedido de autorização do uso das imagens dos alunos e, caso alguma família não autorize os registros, os PEFI são avisados e não são registradas imagens desses estudantes. Sendo assim, esse procedimento foi mantido

no estudo, a fim de manter as relações já estabelecidas entre o DCEFS/UFSJ e as escolas conveniadas para a realização do Estágio.

Por fim, cabe ressaltar que todos os procedimentos adotados neste estudo foram apresentados e submetidos à avaliação do Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp, Campus Presidente Prudente, sendo aprovado pelo mesmo em janeiro de 2015.

6 DESCRIÇÃO DO CAMPO: A TRAVESSIA

Para iniciar este capítulo, de antemão precisamos pedir paciência aos leitores. Isso porque uma conduta semiótica de pesquisa, articulada a uma Pesquisa-Ação, demanda uma descrição detalhada de tudo aquilo que se passou. Trata-se da tarefa de descrever um movimento, um caminho que precisa ser elucidado, sob a pena de não compreendermos as formulações que emanam da trajetória estudada. E, apesar de sabermos que na natureza existam movimentos cíclicos (como a ordenação das estações do ano), no âmbito das ações pedagógicas (e de tudo aquilo que povoa o universo humano), todo movimento é sempre inconstante, imprevisível e surpreendente. Há que se aprender a caminhar com coordenadas ambivalentes, escorregadias, fluidas, e não somente com a precisão dos números e das certezas que outrora creditamos ser possível encontrar nos limites da razão.

Isto, no entanto, não significa deixar-se conduzir por um caminho às cegas. Ao contrário, por seu caráter eminentemente aberto e potencial, para que muitos trajetos possam se traçar é que a Pesquisa-Ação nos clama à sistematização. Não se trata, portanto, de uma sistematização fechada *a priori*, mas uma sistematização que busca seu ordenamento a cada passo do caminho, a partir dos sinais e pistas que o próprio trajeto nos vai informando. Aqui, no entanto, é preciso atentar para o fato de que é fundamental, então, estar alerta aos sinais do caminho. Para utilizar a metáfora de Bauman (1998), não é permitido em um modelo como esse (da Pesquisa-Ação e da conduta semiótica) um passeio como da viagem de um turista, desatento ao trajeto e com foco apenas nas atrações de seu destino. É preciso caminhar com a atenção e a serenidade com que vagueia um peregrino. Este escolhe viajar em busca de um encontro consigo mesmo, com a própria vida, com alguma verdade. Na sua jornada não há pressa e seu trajeto importa mais do que sua chegada – que ele não sabe quando nem onde ocorrerá. Para o peregrino, a própria viagem é seu destino.

Vamos usar essa metáfora para expressar o papel a que nos propomos neste capítulo. Aqui, não há pressa em apresentar o destino, mas encontra-se a lentidão típica das narrativas que prezam pela beleza do caminho. Afinal, foi com os pés no chão que nossos caminhos se trilharam. Foi na lentidão de um semestre letivo e, paradoxalmente, na velocidade alucinante das informações de uma rede social da internet, que se costurou um tempo próprio de uma experiência de Estágio Supervisionado que nos fecunda de ideias a respeito das práticas pedagógicas centradas na comunicação, no diálogo, na produção e no encontro de linguagens

distintas. Pois como afirma o personagem Riobaldo³⁸, em uma das passagens mais fundamentalmente semióticas do livro *Grande Sertão: Veredas*, do autor mineiro Guimarães Rosa: "O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia" (ROSA, 1994, p. 85). Esse é o espírito das linhas que se seguem.

Cabe, por fim, destacar que optamos por fazer uma descrição de nossa experiência a partir de um critério cronológico. Isto é, cada tópico representa um momento do Estágio-campo, em uma sequência de tempo linear, tal como sucedeu no semestre letivo.

6.1 Pra que lado os ventos sopram? a cultura digital dos estudantes e suas inter-relações com a formação docente e o estágio supervisionado

Toda travessia pressupõe algum tipo de preparação. Como se preparar para se lançar ao mar? Antes de tudo, recomenda a prudência que, para navegar, é preciso saber em que maré se está, quais ventos sopram, enfim, quais as condições iniciais de navegação. Em nosso caso não foi diferente. A pergunta inicial para nossa experiência pedagógica, como não poderia deixar de ser, foi a mais elementar possível: por onde começar? Como constituir uma experiência de Estágio alicerçada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e na cultura digital de forma inovadora? Que ventos sopram neste exato momento e para que rumo eles nos levam?

Como também se pode supor, não havia alternativa senão começarmos ouvindo todos os estudantes em uma conversa informal em sala de aula, registrada em diário de campo, a respeito de suas experiências passadas de Estágio e também sobre a relação que estes jovens mantinham com as TDIC no âmbito pessoal e, em especial, na formação em Educação Física. Estes eram nossos signos iniciais, o vento a nos dar alguma direção. Alguns pontos dessa conversa foram aprofundados posteriormente na realização dos grupos de discussão I e II.

Descobrimos, por meio de nossa conversa informal em sala de aula com os PEFI, que a mídia mais acessada pelos estudantes era a internet, sendo utilizada especialmente para o acesso ao serviço de rede social Facebook e ao aplicativo de celular WhatsApp, além do acesso a *e-mail* e a *sites* de pesquisa. Apenas uma estudante da turma disse não utilizar prioritariamente esses meios. Esses dados chamam a atenção para o crescente acesso à

³⁸O personagem Riobaldo Tatarana, ou Urutu-Branco, como por vezes é chamado na narrativa do livro *Grande sertão: Veredas*, é narrador e protagonista do romance. Ex-jagunço, ele apresenta um pródigo discurso de descoberta e autoconhecimento no início do livro de Guimarães Rosa.

internet entre os jovens, em detrimento da televisão, fato já captado por algumas pesquisas, como o estudo feito pela IabBrasil³⁹, que revela que, desde 2012, a audiência da internet chega a ser maior que a da TV entre jovens. Além disso, outra tendência já captada em pesquisas sobre hábitos culturais de consumo de mídia (PASSARELLI; JUNQUEIRA; ANGELUCI, 2014) – e que se confirmou junto aos PEFI – é a adesão irrestrita aos dispositivos móveis de comunicação, em especial ao celular, como principal plataforma de acesso à internet. Todos os estudantes da turma acessam à internet, sobretudo, por meio de celulares.

A TV foi citada em segundo lugar, por cerca de 60% dos estudantes da turma, como um meio que eles acessam informações e entretenimento, mas foi frisado que se tratava de um meio que utilizavam pouco em quantidade de horas, especialmente quando comparado à internet, seja pelo tempo escasso de que dispunham para esse veículo (uma vez que o curso universitário era integral, e a maioria fazia Estágios ou trabalhava no contra turno da faculdade), ou porque supriam suas demandas por informações via internet. Além disso, os PEFI disseram assistir a televisão ao mesmo tempo em que faziam outras atividades, ou ao mesmo tempo em que estavam conectados à internet em seus computadores pessoais, *notebooks* ou celulares, sendo a TV uma espécie de atividade-acessório ou de segunda ordem – um pano de fundo com o qual interagiam em breves momentos de fuga de atenção das telas dos computadores e dos celulares, pois, ao mesmo tempo em que acessavam a internet, os pais ou outros familiares costumavam estar com a TV ligada ao lado.

Portanto, característica marcante entre estes jovens era a relação multitelas, ou a interação com diversas mídias ao mesmo tempo (PASSARELLI; JUNQUEIRA, 2012). Os PEFI afirmaram ser comum estarem conectados ao celular ao mesmo tempo em que estão navegando pela internet via computador ou quando assistem a TV. O mesmo se aplicava à divisão da atenção entre os aparelhos portáteis e as atividades cotidianas, uma vez que os PEFI afirmavam ser comum em suas rotinas dividir a atenção destinada aos relacionamentos pessoais e às aulas da universidade com as mensagens de celular e o acesso à internet.

Em relação ao rádio, apenas uma estudante declarou acessá-lo e tão somente para ouvir um programa específico de músicas. Nenhum PEFI tinha hábito de leitura de informativos impressos, tais como jornais ou revistas semanais.

Pudemos constatar também que o consumo da internet assumia seu protagonismo entre estes jovens por meio do fenômeno da mobilidade. Quando perguntados sobre quais

³⁹O estudo completo pode ser acessado no site iabbrasil.org.br. A IAB (InteractiveAdvertising Bureau) é uma instituição destinada a desenvolver o mercado de mídia interativa no Brasil.

tipos de dispositivos utilizavam para acessar a internet com mais frequência, todos apontaram de forma unânime os celulares como principais artefatos de conexão e também os *notebooks*.

Se na vida pessoal os PEFI tinham maior contato com os dispositivos móveis de comunicação e a internet como principal veículo de informação e comunicação, estas mesmas opções aplicavam-se no âmbito da formação acadêmica. Segundo relataram, na universidade todos os estudantes faziam amplo uso da internet e dos dispositivos móveis para estudar e realizar as atividades solicitadas na graduação. O WhatsApp e o Facebook são serviços nos quais os estudantes criam grupos para se comunicarem a respeito do que se passa nos componentes curriculares do curso e para trocar avisos. Esses grupos são criados de forma autônoma, sem que sejam solicitados ou autorizados pelos professores do curso e sem que esses sejam comunicados. Por lá circulam desde informações sobre datas e conteúdo de provas e tarefas avaliativas, até comentários a respeito do andamento das disciplinas e das condutas dos professores, além de todo tipo de conversa entre os estudantes.

Os PEFI disseram que, por vezes, alguns poucos professores do curso fazem uso do Facebook para criar grupos de avisos e discussões de seus componentes curriculares, mas notam que no geral há pouca discussão nesses espaços, e o que lá é publicado por parte dos estudantes sofre uma espécie de edição ou filtro, uma vez que nem tudo o que conversam entre si via WhatsApp é passível de ser tornado público para os professores, como, por exemplo, as críticas que fazem às disciplinas e às condutas dos professores, ou mesmo as brincadeiras e piadas que os estudantes trocam entre si sobre os mais diversos assuntos.

Contudo, ao serem questionados se essas tecnologias e esse tipo de uso contribuíam nas atividades acadêmicas, uma polêmica se instituiu entre os PEFI, isso porque, apesar de todos haverem concordado que as tecnologias têm ajudado, cerca de metade dos acadêmicos da turma ponderou que o uso do celular em sala de aula e os grupos autônomos criados pelos estudantes tendem a serem dispersivos, e que os assuntos que por lá circulam acabam sendo desviados do foco acadêmico e se tornando piadas ou brincadeiras. Na realização dos grupos de discussão I e II esta questão foi retomada e novamente os PEFI se dividiram, sete participantes julgaram que a utilização dessas TDIC pela turma não é bem aproveitada, pois tende a ser utilizada mais para brincadeiras e recados pontuais. Outros cinco acreditavam que as TDIC ajudam, mas reconhecem que seu bom uso depende do interesse individual dos estudantes, do assunto que é tratado em aula, etc. É o que revela o diálogo a seguir:

Nataly⁴⁰: *Assim, pra mim ajuda, mas eu sei que tem gente que não ajuda, porque ao invés de fazer as coisas da faculdade fica disperso.*

André: *É bem relativo. Por exemplo, eu estou mexendo no celular, mas eu consigo prestar atenção no que está lá. Eu acho, assim, todo mundo que mexe com o celular principalmente adquire isso. Você está ali digitando, mas você está prestando atenção no que está acontecendo na aula. Então, não seria uma dispersão total.*

Nataly: *Depende do assunto. Só se o assunto lá (no celular) estiver muito mais interessante que o da aula, você vai esquecer do que o professor está falando e vai prestar atenção no celular. [...] E o André falou que discute no celular ao invés de conversar, mas aí fica só no WhatsApp, o professor nunca vai saber o que está sendo discutido.*

Mara: *E essa discussão nunca é produtiva. Por exemplo, já parte pra crítica ao professor, ou à aula [...] dependendo do assunto. Ali começa uma coisa mais séria, mas depois acaba. Igual na aula da Prof^a. Helena, de repente aparece uma mulher pelada, ué? Gente, que é isso?*

André: *Eu só penso assim, a dispersão acontece se você estiver com o celular, se você estiver com papel e caneta, se você estive com o cara do lado [...] Se a aula não te traz algo que te atrai ali, você vai desviar a atenção de qualquer jeito. A questão é essa.*

Nataly: *Mas, assim, ó, o André falou que se tiver que ficar disperso, vai ficar disperso de qualquer jeito. Mas tendo a internet que você consegue acessar milhões de coisas, você vai ficar mais disperso ainda do que com um papel e uma caneta na mão na sala. No celular não, você pode fazer mil coisas. E com o papel e a caneta, nem tanto.*

(Grupo de Discussão I, 13/3/2015)

Apesar da divergência de opiniões, a dinâmica dos grupos de discussão foi marcada pelo respeito mútuo e pelo senso de diálogo. O moderador do grupo não precisou intervir no sentido de “apaziguar” os ânimos em momento algum, uma vez que não houve situações de tensões graves ou de exaltação dos humores. Igualmente os participantes dos grupos de discussão foram bastante atuantes no debate das questões apresentadas (ANEXO I), o que tornou desnecessária a ação do moderador em instigar a expressão das opiniões. Ao contrário, foi necessário em algumas questões, como, por exemplo, na questão a respeito da possível contribuição das TDIC nas atividades acadêmicas, a atuação do moderador para garantir que os participantes não falassem todos ao mesmo tempo, para, assim, resguardar o entendimento mútuo.

Outro ponto tratado nos diálogos iniciais com os PEFI foi a respeito do uso das TDIC nas experiências de Estágio anteriores (Estágio I e II) do curso. Os PEFI revelara que eles já faziam uso do WhatsApp e do Facebook para trocarem informações e/ou dialogarem. No

⁴⁰Os nomes utilizados no estudo são fictícios para resguardada a identidade dos participantes do estudo.

Grupo de Discussão I isto foi aprofundado e uma PEFI revelou que mesmo os professores de Educação Física da rede pública acessavam esses serviços e, durante os Estágios, utilizavam as redes sociais para se manter em contato com os PEFI. Todos os PEFI da turma disseram ter mantido contato com professores das escolas via email, Facebook ou WhatsApp para trocar informações a respeito do Estágio, mas indicaram que se tratava de uma comunicação mais burocrática, para informes apenas. No Grupo de Discussão I, um dos entrevistados do Grupo de Discussão I afirmou que, ao contrário do restante da turma, nos Estágios anteriores, os membros de seu grupo juntamente com a professora da escola, criaram um grupo para trocar informações sobre os conteúdos que trabalharam, os planejamentos de aula, como revela a transcrição a seguir:

Nataly: *A gente trabalhou com a Professora Jandira e ela mesmo mandava (WhatsApp). Igual na aula de ginástica: a gente tirou fotos, ela também tirou, mandou tudo pra gente, as fotos. Ela fez comentários. Foi bem produtivo.*

(Grupo de Discussão I, 13/3/2015)

Além do uso das redes sociais e dos aplicativos de comunicação, a atividade de produzir vídeos e imagens fotográficas durante os Estágios também já havia sido vivenciada pelos estudantes no curso⁴¹, mas de forma limitada, segundo a avaliação dos estudantes. A produção de vídeo vivenciada por eles no Estágio I "*deixou a desejar*" (PEFI André), pois foi um trabalho descontextualizado do "corpo" da disciplina. Segundo os PEFI, eles cumpriram todo o Estágio, e apenas no último dia apresentaram seus vídeos, não havendo qualquer debate ou discussão sobre o conteúdo dos vídeos por eles produzidos. Nesse caso, o vídeo foi apenas mais uma tarefa. Várias falas ilustram essa percepção dos PEFI:

Renato: *A gente esperava um debate depois de cada vídeo. O debate seria legal porque... pra não ter também aquela maquiagem, né?*

Mônica B: *Porque tinha que ter cuidado também o professor que avalia. Porque o André entende tudo de mexer nessas coisas, eu já não entendo. Mas aí tem que avaliar o produto do meu estágio e do estágio dele e não como que foi apresentado, se o vídeo dele é melhor que o meu. Tem que olhar isso também.*

⁴¹A produção de vídeos foi instituída no componente curricular Estágio Supervisionado I do curso de Educação Física da UFSJ em 2012 como uma experiência preliminar que visou substituir os relatórios escritos por vídeos documentários dos estágios. Esse fato se deveu a uma avaliação realizada junto aos estudantes do curso, que avaliaram os relatórios escritos como uma atividade desmotivante e burocrática. Essa experiência foi transformada em um estudo preliminar publicado por Mendes e Colpas (2014). Desde então, os professores que têm assumido o Estágio I tem mantido a prática da produção de vídeos.

Alice: *Porque a questão do estágio I...a gente acabou se preocupando muito em fazer o vídeo: “Ai, a gente tem que mostrar, tem que fazer uma montagem bacana”. E no final ficou aquela coisa assim... “Pra que o vídeo?”, sabe? E no estágio II a gente não precisou fazer o vídeo. Tanto é que aí a gente começou a refletir: “Nossa, é verdade, pra que o vídeo, sendo que não teve tanta utilidade”?*

Mônica B: *É que o propósito do vídeo não ficou claro. Pra que o vídeo?[...] E o vídeo era só porque é legal.*

(Grupo de Discussão II, 13/3/2015)

Estes comentários dão conta de algo que julgamos ser extremamente relevante e que é comumente apontado em parte da literatura que trata do uso das tecnologias na educação: não são os artefatos tecnológicos os responsáveis pela salvação ou pela melhora dos processos educativos (BELLONI, 2001; CHARLOT, 2013; FANTIN, 2006; PRETTO, 2001). As relações e as interlocuções que se estabelecem entre as tecnologias, os conteúdos e o saber dos estudantes e dos professores é que podem oferecer algum tipo de inovação ao trabalho educacional.

O fato anteriormente mencionado pelos PEFI, em relação ao uso dos vídeos no Estágio I, constituiu-se em um dos pontos de partida para esta tese, na medida em que nos provocou a pensar de que forma o uso da produção de imagens no contexto da cultura digital pode produzir relações semióticas (ou relações interpretantes) nos PEFI acerca das experiências formativas que eles vivenciam nos Estágios Supervisionados. Desse ponto de vista, somos obrigados a incorporar a tecnologia e sua linguagem no cerne do processo de Estágio e não em apenas um momento isolado, a saber, a avaliação final desse componente curricular. Novamente, retomando a epígrafe deste capítulo, o vídeo teria que estar em meio à travessia do Estágio, não mais em suas bordas.

Ainda quanto aos Estágios anteriores, os entrevistados dos grupos de discussão I e II aprofundaram a questão, revelando que Estágio I não foi uma experiência positiva para eles e para a maioria dos colegas da turma, pois se tratou de um momento em que houve certa desorganização interna nesse componente curricular, que foi afetado por uma greve na rede municipal de educação, e pelo fato de a disciplina ter sido ministrada por outros professores que não trabalhavam regularmente com essa disciplina (ou mesmo professores substitutos). Os PEFI disseram sentir falta de um acompanhamento maior dos professores da Universidade ou mesmo dos professores da escola.

Ao desenvolver esse tema nos grupos de discussões foi preciso, por vezes, atuação do moderador para que os participantes retornassem ao tema proposto, nos casos em que houve algum tipo de desvio das atenções para outros temas espontâneos que surgiam e que não

diziam respeito ao eixo temático das discussões propostas. Por exemplo, alguns participantes, ao começarem a narrar suas experiências nos Estágios anteriores, acabavam lembrando situações particulares que haviam vivenciado e que não diziam mais respeito ao assunto abordado. Um dos PEFI, por exemplo, iniciou sua resposta comentando a questão dos problemas no Estágio I e terminou sua fala contando um caso particular em que havia se envolvido em um desacordo com o Coordenador do Curso de Educação Física em função de uma reprovação em outro componente curricular. Assim, foi preciso, por vezes, alertar os participantes para que se focassem no assunto debatido.

Já em relação ao Estágio II, os PEFI da turma declararam que tiveram experiências melhores, pois perceberam maior organização interna da disciplina, a qual contou com um cronograma e avaliações que julgaram ser mais pertinentes. Nos Grupos de discussão I e II ficou mais evidente que, no Estágio II, o processo de Estágio foi discutido e debatido em sala com mais intensidade do que no Estágio I, apesar de os alunos precisarem produzir um vídeo final e de as discussões terem se centrado mais nos planejamentos de ensino do que na experiência de Estágio. Os PEFI apontaram que foram poucos os momentos em que utilizaram imagens em sala e que nem todos os estudantes se dispuseram a socializar suas experiências, seja em relatos orais ou por imagens, ou mesmo a participar dos debates, o que limitou a experiência. Além disso, alguns sentiram falta do uso das imagens ser canalizado para um trabalho final mais amplo, como revela a fala abaixo:

André: *A gente poderia até mostrar as imagens, mas não fizemos o trabalho final de vídeo [...] Eu fiquei triste do Estágio II não exigir o vídeo, porque a gente tinha um material muito bom das aulas. Na verdade, quando a gente foi fazer o trabalho, a gente pensou em fazer algo diferente, legal, mostrar os alunos e tudo mais. Aí a gente fez aquela expectativa toda e quando acabou a gente não tinha o que mostrar.*

(Grupo de Discussão I, 13/3/2015)

Pudemos constatar também que as questões técnicas envolvidas na atividade de produção de vídeos não são um problema para os PEFI; pois, além de já terem passado por essa experiência nos Estágios anteriores, os acadêmicos da turma relataram que há entre eles uma rede de apoio mútuo quando o assunto era o uso de tecnologias, de modo que os estudantes mais experientes ensinaram aqueles que tinham menos familiaridade com os equipamentos e *softwares* para captação, edição e veiculação de fotos e vídeos. Foram várias as falas que relataram essa "cultura solidária" entre os estudantes:

Nataly: *Eu aprendi a fazer o vídeo com a Amandinha. A Amandinha me ensinou. Ela falou assim: “Você vai mexendo, você vai vendo...”. Aí eu comecei a mexer e fazer. Aprendi com outra pessoa da turma. [...] Ela me mostrou como que fazia e eu fui aprendendo e fui mexendo em casa. E depois eu fui fazendo mais coisas e aprendi a fazer de boa. O que eu tinha dúvida eu perguntava pra ela e ela me explicava.*

André: *Eu baixei o programa e distribuí pra turma (grifo nosso). Eu mexi no Premier, mas eu nunca tinha mexido no Premier. Mas a gente foi aprendendo.*

(Diário de Campo, 04/3/2015)

Por fim, quando perguntados a respeito das potencialidades e das possíveis contribuições que já percebiam ou esperavam do uso da produção de imagens e de vídeos durante os Estágios, a resposta unânime da turma é que, por meio do vídeo, eles poderiam se assistir a si próprios ministrando aulas, e, com isso, aperfeiçoar suas condutas como professores.

Mônica B: *Dá pra ver a nossa postura...*

Renato: *Até porque muitas coisas a gente esquece e estando gravado no vídeo, a gente vai poder ver quantas vezes quiser e refletir várias vezes.*

Alisson: *Eu acho que vale também para a gente comparar o que a gente queria fazer com o que foi feito e a visão que outra pessoa tem do que a gente fez. São três visões totalmente diferente. E só o vídeo pra poder transmitir isso.*

(Diário de Campo, 04/3/2015)

Nesse sentido, a expectativa inicial dos PEFI era de que o vídeo poderia vir a compor um elemento auxiliar para o aperfeiçoamento e/ou a mudança da conduta deles próprios como professores. No Grupo de Discussão II, o PEFI André explorou um pouco mais a fundo a forma como isso poderia ocorrer, ao pontuar o vídeo como um signo que permitiria um confronto de avaliações, pois ele próprio poderia avaliar sua aula, como também os outros estudantes poderiam avaliá-lo, a partir de outros critérios. Este parece ter sido o comentário mais alinhado com o que tínhamos como objetivo inicial para nossa experiência com a utilização da imagem durante o Estágio. Restava-nos saber se a expectativa de André e a nossa poderiam se efetivar. E, ainda mais, sendo efetivada, quais princípios educativos e efeitos formativos poderíamos extrair ou conceber com base nessa experiência?

6.2 Lançar-se ao mar: o início do estágio supervisionado

Depois do primeiro passo na direção de conhecer os estudantes em sua relação com as TDIC e suas experiências pretéritas de Estágio na graduação, avançamos em direção à organização do curso que pretenderíamos desenvolver. O segundo passo da pesquisa, então, foi transpor as demandas captadas no grupo de discussão inicial para o planejamento das aulas de Estágio Supervisionado III.

Aqui, efetivamente, iniciou-se a pesquisa “de campo”. Mais do que nunca, a analogia que traçávamos, de estar em plena travessia, ganhava corpo. A máxima extraída do general romano Pompeu (106-48 aC) de que "Navegar é preciso" (eternizada no poema de Fernando Pessoa) foi desfigurada no contexto da comunicação em rede, onde o excesso de informações tem tornado o ato de "navegar" na internet cada vez mais impreciso, como afirma Pretto (2010). O mesmo poderíamos dizer do ato de "navegar" por uma investigação pedagógica. Mesmo com as coordenadas iniciais captadas no grupo de discussão, era necessário agora tirar os pés da "terra firme" e "lançar-se ao mar", dar início à jornada.

Surgiram novamente questões orientadoras, o nosso ponto de partida abstrativo: como organizar o curso do Estágio em sintonia com os usos das TDIC, em especial as mídias digitais apontadas pelos estudantes? Como trazer a cultura digital e os dispositivos móveis para o processo de formação de professores de Educação Física? Como aprimorar as atividades de produção de vídeos já vivenciadas pelos estudantes? De que forma entrecruzar as linguagens da fotografia, do audiovisual, da comunicação em rede – em especial o processo de convergência destas linguagens no âmbito da cultura digital – nas experiências de Estágio?

A partir das questões iniciais, fomos trilhando um caminho de organização e sistematização da experiência. No início do mês de março os grupos de Estágio foram encaminhados às escolas e iniciaram os Estágios realizando atividades de observações da realidade escolar e das turmas nas quais iriam realizar os Estágios, além de organizarem seus planejamentos de ensino em parceria com os professores das escolas. Essas atividades tiveram duração de um mês.

Após o período de observação e planejamento de ensino, iniciaram-se as interlocuções escolares. Cada quarteto/trio pôde desenvolver aulas de Educação Física junto a duas turmas do ensino médio por um período de dois meses, o que permitiu à cada grupo ministrar cerca de 32 horas-aulas nas escolas. Para a realização das interlocuções escolares, cada membro do quarteto/trio assumia uma função diferenciada: um PEFI atuava como professor, outro como auxiliar, e os demais estudantes ficavam a cargo de registrar as aulas por meio de filmagens e fotografias. Essas funções eram alternadas, de modo que todos os membros do grupo pudessem exercer todos os papéis de maneira equânime no decorrer do Estágio. Assim, cada

membro do grupo ministrou oito aulas, atuou como auxiliar em mais oito e filmou 16 horas de atuação dos colegas de grupo. Foram esses registros fotográficos e audiovisuais, bem como seu compartilhamento em um grupo fechado de uma rede social da internet, que provocaram e alimentaram as discussões e as análises dos Estágios nos encontros semanais na Universidade. Mas, antes de chegarmos aos campos de Estágio e às atividades de produção e compartilhamento de imagens, que constituem o cerne deste trabalho, percorremos um breve caminho preparatório.

6.3 Na rota de constituição de um olhar pensante: os primeiros encontros

No início do semestre letivo, foram destinados quatro encontros na Universidade para tratar de aspectos teóricos e conceituais do Estágio. Na primeira aula desse bloco (aula 1), foi apresentado o regimento interno do curso de Educação Física em seus aspectos tocantes ao Estágio e às normas internas da disciplina (formas de avaliação, atividades a serem desenvolvidas, cronograma etc.). Foi também nesta primeira aula que ficou estabelecido com os PEFI, por meio de acordo entre todos da turma, que utilizaríamos a produção de fotos e de vídeos como meios articuladores das discussões em sala de aula, além de uma rede social da internet para compartilharmos as experiências de Estágios, nossas dúvidas e todo tipo de atividade colaborativa possível entre os grupos.

A segunda aula (aula 2) foi destinada à apresentação e à discussão de dois textos específicos: O primeiro capítulo do livro *La investigación como base de la enseñanza* (STENHOUSE, 1993), intitulado "Un concepto de investigación", e trechos selecionados do texto "A fixação das crenças" de Peirce (1972; 2008). Com base nesses textos, discutimos os pressupostos educativos de conceber o ato investigativo como um percurso sistemático e autocrítico de passagem da dúvida (em relação a crenças pedagógicas já estabelecidas) a novas crenças validadas pela experiência, assumindo os Estágios como um campo privilegiado para tal empreendimento.

E, por fim, na terceira e quarta aulas (aulas 3 e 4) deste bloco foi realizada uma aproximação entre os fundamentos elementares da Semiótica peirceana (especialmente no que se refere aos conceitos de signo e semiose) e as atividades de observação dos Estágios, bem como de produção e leitura de imagens das práticas de Estágio.

Em tais aulas, foram feitas atividades de análise de imagens segundo os fundamentos da Semiótica de Peirce, e também foi discutido o texto "O sensível olhar-pensante"

(MARTINS, 1996), como forma de preparação dos PEFI para as observações de campo, que se iniciaram no dia 9 de março, terceira semana do semestre letivo. No período que se seguiu, de 9 de março a 3 de abril os estudantes tiveram que procurar as escolas nas quais realizariam os Estágios para fazer as observações do contexto escolar, das turmas em que fariam as interlocuções pedagógicas, e para já estabelecerem um horário de planejamento de ensino junto com os professores de Educação Física das escolas.

As discussões preliminares ocorridas nestas aulas revelaram que os estudantes de Educação Física não tinham tido qualquer contato com nenhuma das duas teorias apresentadas (“Professor Reflexivo” e Semiótica peirceana), o que lhes pareceu basilar para o desenvolvimento das atividades de investigação e reflexão das práticas de Estágio de forma mais profunda, segundo relataram alguns estudantes da turma:

YARA: *Sem essa bagagem a gente acaba olhando as aulas e fazendo vídeos meio que, assim, sem muita intenção, ou mais para agradar a gente mesmo, os colegas, o professor*
(Diário de campo, 18/3/2015).

Pudemos constatar que os aspectos da Semiótica aplicada à leitura de imagens foram uma abordagem que mobilizou o interesse dos estudantes, trazendo-os a participar de forma ativa na aula, com muitas perguntas, comentários e envolvimento com as atividades de análise de imagens propostas em sala e no grupo criado no Facebook para amparar a disciplina. Verificamos o poder sugestivo que a imagem traz ao envolvimento dos estudantes na aula, em especial para que se expressem. A imagem assume tanto caráter de memória, um duplo da realidade (em sua dimensão icônica), como insere um elemento instigante, provocativo (dado sua potência indicial), que tende a desencadear efeitos interpretativos nos sujeitos.

O primeiro exercício de análise semiótica de imagem foi realizado com a fotografia "Downtown" (1947), de Henry Cartier Bresson⁴² (Figura 4). A partir de um exercício simples de identificação dos signos contidos na imagem, bem como das representações e sugestões que dela emanam, os estudantes puderam se defrontar com a imagem como um meio de expressão que pode contemplar aspectos factuais históricos, artísticos e informativos, que permitem tanto um exercício abduutivo, quanto dedutivo, sendo essas formas de raciocínios fundamentais para o estabelecimento de uma interlocução crítica e criativa com os Estágios.

⁴²Henri Cartier-Bresson (1908 -2004) foi um fotógrafo francês considerado por muitos críticos de arte como um dos mais importantes fotógrafos do século XX. Por ser atento em captar cenas cotidianas ao redor do mundo e um dos pioneiros em flagrar manifestações espontâneas e críticas da humanidade com tom artístico, sua obra lhe concedeu o título de fundador do fotojornalismo.

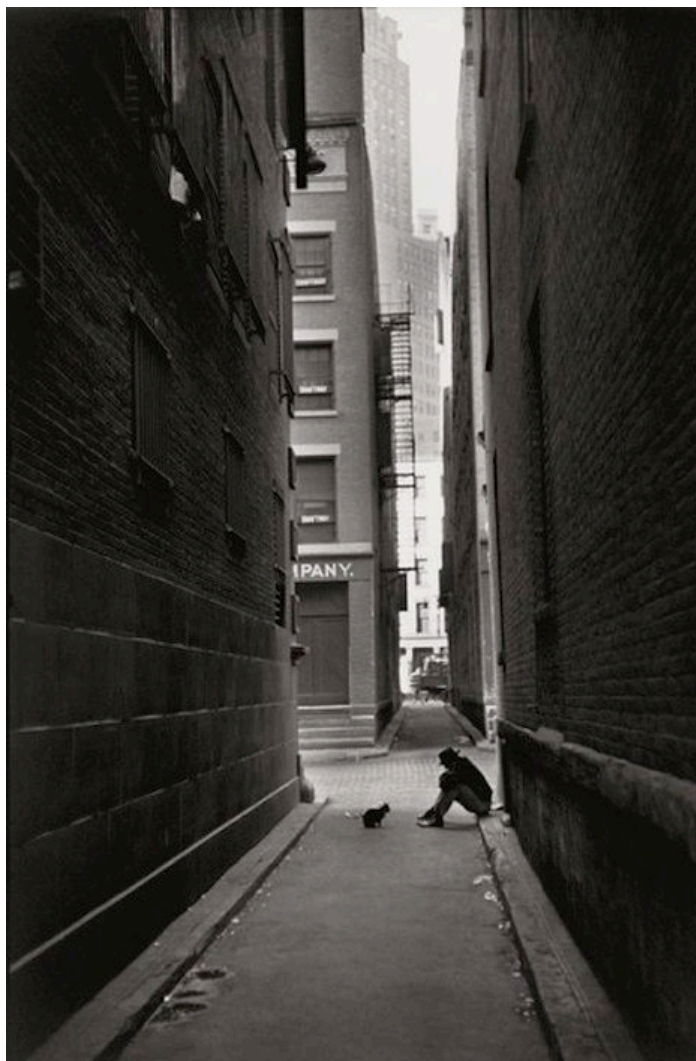


Figura 4 - Fotografia "Downtown" (1947), de Henry Cartier Bresson

Fonte: <https://www.pinterest.com/pin/420382946441681385/> Acesso em 20/2/2015

Após o exercício com esta imagem, pela primeira vez, o grupo criado no Facebook contou com a participação plena dos estudantes, que fizeram cerca de 30 comentários interpretativos a respeito da imagem, complementando e estendendo a discussão iniciada em sala. Entre os comentários *online* destacamos alguns que mostram as interpretações que os estudantes fizeram a respeito da foto inicial:

Renato: *Penso que seria uma pessoa que se acha pequena no mundo, também devido aos grandes prédios ao seu redor.*

Isaac: *Tem na foto signos que expressam: 1- solidão: pelo fato de estar "sozinho" sentado na calçada, até mesmo o fotografo o deixou sozinho, captou o momento bem de longe para dar a dimensão da exata solidão sentida pelo indivíduo; 2 - tristeza: ausência de cores vibrantes, a sobreposição do preto (vazio, sombrio) sobre o branco (remete a paz interior, luz)*

(Rede social da internet, 11/3/2015)

Com este tipo de exercício buscávamos preparar os estudantes para tirar as "amarras" do olhar episódico, rápido, comum. Desta forma, a imagem fotográfica foi apresentada como um texto semiótico capaz de expressar/comunicar não somente pela sua obviedade aparente. Ao contrário, era preciso explorar seus detalhes, da composição das cores, das formas, as texturas, dos espaços e personagens, permitindo, como lembra Martins (1996), encher os olhos de um jeito novo de olhar, para constituir um "olhar-pensante". Para esta autora, o olhar-pensante é:

Olhar-pensante é percepção cognoscitiva. Percepção que vai além dos dados sensoriais. O olhar pensa, é visão feita interrogação [...]. Olhar-pensante curioso diante do mundo, que transcende as aparências e procura o que está por trás. [...] A 'fôrma' restrita do olhar sem pensar só percebe, só quer ver o homogêneo, o bonito, o que compreende. O resto não lhe serve. É jogado fora como se fosse uma parte da realidade que pudesse, de fato, ser jogada no lixo. O olhar-pensante procura formas de olhar. Procura no próprio objeto a forma de o compreender. Percebe as diferenças no que já conhece. E faz relações (MARTINS, 1996, p. 09)

Como se pode ler nas postagens destacadas anteriormente, é possível ver os PEFI iniciando um exercício de interpretação de imagem, buscando explorar diferentes formas de ver e de inter-relacionar os dados presentes na fotografia. Restava, então, verificar se tal exercício replicar-se-ia em relação às imagens publicadas pelos próprios PEFI e se isso ajudaria na "leitura" das situações de aula vivenciadas nos Estágios. Além disso, cabe destacar que, a partir dessa experiência de análise de imagens, foi desencadeada uma participação mais ativa dos estudantes nas aulas, o que parece indicar que a presença de imagens/fotografias, quando amparadas por algum referencial teórico-metodológico que subsidie a ampliação dos processos de significação e interpretação dos alunos, é um fator relevante para atribuição de um sentido pedagógico ao uso de imagens /fotografias durante os Estágios.

6.4 Momento de contemplar e planejar: encontros e desencontros entre a cultura digital e a cultura acadêmica

Encerrado o período destinado à preparação teórico-conceitual dos estudantes, iniciou-se o período destinado à discussão das observações de campo (aulas 4, 5 e 6) – feita desde o início do semestre letivo pelos estudantes - e dos planejamentos de ensino. A partir do que havíamos vivenciado nos primeiros encontros, que contou com uma conduta dialógica e com

amplo interesse por parte dos estudantes em relação à análise de imagens, o professor-pesquisador constituiu duas expectativas: (i) de que o interesse e a postura comunicativa seriam mantidas e ampliadas; e (ii) de que o processo de produção e socialização de imagens dos Estágios começaria a se efetivar na rede social, fornecendo material empírico para o encaminhamento das aulas que se seguiriam.

A primeira expectativa se confirmou, uma vez que os estudantes mostraram-se bastante dialógicos nas aulas que se seguiram, expondo principalmente os problemas e conflitos pedagógicos que identificaram nas escolas que estavam frequentando. Os principais problemas encontrados pelos PEFI foram:

- Dificuldade de conseguir a autorização dos alunos para uso de suas imagens nos vídeos;
- Falta de interesse de muitos alunos pelas aulas de Educação Física;
- Turmas e alunos deixados a cargo de aulas livres (sem organização e intenção pedagógica definida ou explicitada pelo professor) há muito tempo;
- Ausência de uma participação efetiva de alguns professores de Educação Física na condução das aulas;
- Problemas de gestão escolar e/ou descaso por parte da cultura escolar com as aulas de Educação Física;
- O hábito consolidado em algumas escolas de realizar as aulas de Educação Física de forma condicionada à flexibilização do horário das aulas, de modo que uma parte do horário fosse cedido ao interesse de alguns grupos de alunos (para jogar futebol ou fazerem “aulas livres”)

A dificuldade de conseguir autorização dos alunos para uso de suas imagens nos vídeos aconteceu em uma escola específica e se tratou de uma situação episódica, que foi contornada pelos PEFI ao longo do semestre por meio de diálogos. Já as demais dificuldades encontradas pelos PEFI no período de observação das aulas (2, 3, 4, 5 e 6) tinham um caráter aparentemente mais sistêmico e "endêmico" na cultura escolar das instituições onde os Estágios foram realizados. Sistêmico pois eram fatores que se apresentavam inter-relacionados; interagem entre si, denotando certa interdependência, além de constituir um quadro comum de desestruturação das condições de trabalho dos professores e dos PEFI em Educação Física.

Não estamos argumentando com isso que estes sejam os únicos fatores responsáveis pela condição de desestruturação pedagógicas da Educação Física, o que implicaria em

desconectar tais fatores, mais circunscritos ao "micro" universo escolar, das condições macrossociais e políticas que afetam de modo estrutural às condições de trabalho docente em todas as áreas do saber. Contudo, reconhecemos que os fatores do cotidiano escolar também ocupam certa independência em relação aos aspectos macrossociais que afetam o trabalho docente, constituindo elementos relevantes no que diz respeito à viabilidade ou à invalidação da realização de propostas inovadoras ou diferenciadas no âmbito das práticas pedagógicas da Educação Física.

Dessa forma, o principal desafio imposto aos PEFI era conseguir avançar de um estado que se assemelhava ao que Machado *et al.* (2010, p. 133) denominam de "*não aula*"⁴³ para um processo mais sistematizado de desenvolvimento de um conteúdo junto aos alunos do Ensino Médio, além de lidar com o desinteresse explícito de uma parcela dos alunos em relação às aulas de Educação Física. As ideias iniciais sugeridas pelos PEFI para lidar com tais demandas foram formuladas em sala de aula a partir de um debate coletivo. As sugestões dos PEFI foram:

- Apresentar conteúdos diferenciados;
- Organizar o planejamento de ensino sistematizado, com objetivos claros, mas que pudesse ser flexibilizado ao longo das aulas para se adequar às "situações problemas" que pudessem surgir;
- Estabelecer uma relação mais comunicativa e dialógica com os alunos do ensino médio;
- Estimular os alunos a coparticipar dos processos de tomada de decisão e condução das aulas.

O principal ponto a ser destacado durante o período de observação foi a consolidação da atitude dialógica e colaborativa que estava se solidificando entre os PEFI, além de uma evidente incorporação dos preceitos teóricos apresentados nas primeiras aulas, que passaram a ser utilizados como uma ferramenta analítica das situações observadas nos campos de Estágio. Exemplo disso pode ser observado na reprodução do diálogo a seguir, que ocorreu em uma das aulas da disciplina:

⁴³ Resumidamente podemos dizer que os autores caracterizam a "*não aula*" quando: no tempo-espço designado/reservado para que a prática pedagógica do professor ocorra, este não intervém de forma objetiva-intencional; não há em questão o desenvolvimento de um conteúdo específico e/ou de uma determinada habilidade; a prática pedagógica se confunde com outros momentos nos quais os alunos simplesmente se divertem (recreio ou aula vaga), sem que haja qualquer diretividade do professor com intenções pedagógicas de aprendizagem..

Mônica: *Eu tenho observado, professor, que os alunos, tipo assim, são muito atentos na postura que o professor da escola tem. Lá na escola mesmo teve um menino lá que falou assim: “Vai trabalhar, seu vagabundo”. Falou pro professor. Gente, ah não...eu fiquei chocada! E o professor nem aí. Deu risada. Tá certo que tinha um clima, assim, de brincadeira. Mas, tá louco, era um deboche, sabe?*

Mara: *Sobre a questão dos signos em uma aula, eu observo o seguinte: A gente, na postura de professor, tem que estar atento aos sinais dos alunos. Só que, no exemplo da Mônica, ocorreu o inverso. Os alunos é que estavam atentos à postura do professor, aos signos que ele estava expressando. Isso acabou acarretando uma atitude de falta de respeito. Com as atitudes dele [do professor], ele acabou indicando isso, uma atitude de que não está atento às aulas, que não se compromete, e acabou gerando isso, essa falta de respeito por parte do aluno, que o chamou de vagabundo. E o professor aceitou sem se ofender. Nós precisamos observar que nós também estamos sendo observados.[...] Nós não percebemos os signos que nós somos em uma aula, **o que estamos representando para o aluno** [grifo nosso]. O professor põe o foco apenas no aluno, mas não se atenta para o fato de que também estamos sendo interpretados.*

(Diário de campo, 25/3/2015)

Esta fala nos chama a atenção para a aparente incorporação de uma "atitude semiótica" sendo expressa pela estagiária, tanto em seu linguajar, que já apresenta conceitos e termos da Semiótica, como – e principalmente – na forma como ela concebe a situação pedagógica em questão, captando a ação dos signos para além da linguagem verbal, nas atitudes dos professores (agindo como signos) e dos alunos (expressando as relações interpretantes que fazem a partir do que captam da conduta dos professores). Além disso, a situação descrita expressa uma compreensão muito interessante que vinha se forjando entre os PEFI, qual seja, o reconhecimento de que suas condutas são de ordem sógnicas, são comunicantes, representam e afetam as aulas, mesmo em seus aspectos não verbais, como destaca a fala da estagiária Mara.

De um ponto de vista semiótico, esta passagem também evidencia como as três formas de relações interpretantes se interconectaram: (i) o interpretante energético, expresso na reação do aluno que, em uma ação de ironia, chama o professor de “vagabundo”; (ii) o interpretante emocional, o sentimento de choque da estagiária; e (iii) o interpretante lógico – a análise de Mara sobre a situação ocorrida.

Essas e outras interações dos PEFI expressaram mais do que as impressões captadas a respeito dos campos escolares. Havia um intento de expansão mútua das relações interpretantes que ali se forjavam. Ou, dito de outra maneira, os processos comunicacionais buscavam interferir no processo de significação que vinha se estabelecendo, buscando ampliá-lo.

A comunicação mútua estabelecida ganhou ares colaborativos também no uso da rede social, quando foram socializados os planos de ensino. Em certa data combinada entre todos, os PEFI postaram seus planejamentos de ensino na rede social para que todos pudessem acompanhar o planejamento de cada grupo e, num momento seguinte, em aula, apresentaram sugestões e críticas aos colegas. Esta foi a segunda chave de interação entre os PEFI e que proporcionou uma clima colaborativo entre os grupos, pois muitos PEFI manifestaram-se sobre os planejamentos alheios apenas na rede social, na imensa maioria das vezes atribuindo novas ideias aos planos de outros colegas.

Por outro lado, não aconteceu conforme prevíamos a segunda expectativa que carregávamos em relação ao uso de um canal de comunicação em rede, ou seja, de que o processo de produção e socialização de imagens dos Estágios na rede social começaria a ganhar volume e intensidade. Durante o período de observação apenas um grupo de PEFI postou uma foto (Figura 5) na rede social.



Figura 5 – Primeira fotografia postada na rede social pelos PEFI

A foto em questão, apesar de ser a única postada no período de observação, assumiu um relevante papel no desenvolvimento da disciplina, porque se tratava de uma primeira produção dos estudantes, contendo qualidade artística, como uma boa composição, um bom enquadramento, intencionalidade na seleção do filtro preto-e-branco, o que mobilizou comentários e análises de outros PEFI da turma no intuito de problematizar a situação

retratada na foto – em especial a figura do aluno agachado ao lado de fora da quadra. Com isso, gerou-se um interessante debate sobre as situações de exclusão que atravessam o universo da Educação Física escolar, bem como dos meios para superá-la.

Diante dos fatos relatados, é possível dizer que, até o final do mês de março, quando se encerrava o período de observação nas escolas, a participação dos PEFI na rede social foi quantitativamente pequena e restringiu-se, na maioria dos casos, em responder às atividades solicitadas pelo professor, em especial aquelas de análise de imagens – com exceção da situação do compartilhamento da foto destacada acima, em que os comentários foram voluntários, sem que tivessem sido solicitados pelo professor-pesquisador.

Neste sentido, se havia um crescente envolvimento dialógico nos encontros presenciais, ainda não havia ocorrido um movimento intenso de produção e compartilhamento de imagens e comentários na rede social da internet. O que constatamos é que se, num primeiro momento, o uso da leitura de imagens em sala de aula “disparou o gatilho” para uma maior expressão dos PEFI, tal efeito durou pouco e rapidamente houve certa estagnação do uso da comunicação em rede no meio digital. Isto foi revertido apenas com a realização de uma avaliação por parte do professor em sala de aula, que comunicou aos PEFI que a participação deles no ambiente virtual seria considerada no conceito (nota) que eles receberiam ao final da disciplina.

Com isso, podemos refletir que a atitude colaborativa que se desencadeou entre os PEFI no âmbito dos planejamentos e das observações não nos pareceu um efeito apenas do novo modelo comunicacional, um efeito meramente tecnológico, como por vezes se apregoa na literatura sobre cultura digital e cibercultura (LEVY, 1999; LEMOS, 2010). Afinal, havia muitas interações colaborativas em sala de aula, sem a presença do uso dos meios de comunicação em rede, e no início do semestre ocorreram poucas interações colaborativas na rede social de forma voluntária – apenas quando induzidas pelo professor-pesquisador. Este é um aspecto que abordaremos em maior profundidade na análise dos dados (ver tópico 7.5).

6.5 Interloquções pedagógicas: os PEFI em ação

A travessia a que nos propusemos chegava ao seu clímax, por assim dizer. Estávamos em pleno alto mar, distantes da segurança das margens e no fluxo próprio das águas em que nos lançamos. As interloquções pedagógicas junto às escolas haviam começado. Foram oito encontros semanais (aulas 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14) destinados à socialização e análises das

experiências de Estágios dos licenciandos, que aconteceram concomitantemente à realização das interlocuções pedagógicas dos PEFI nas escolas. Chegava a hora tão esperada dos PEFI se colocarem em ação nos campos escolares e desenvolverem seus planejamentos de ensino, registrando as aulas por meio de filmagens e fotografias, e compartilhando suas experiências em sala de aula e na rede social da internet.

Nos dois primeiros encontros que se seguiram ao início do período das interlocuções escolares (aulas 7 e 8), pudemos constatar que a atenção e as comunicações entre os PEFI se focaram no diagnóstico dos primeiros problemas pedagógicos vivenciados por eles no papel de docentes. Os fatos constatados neste momento já não se referiam diretamente aos aspectos mais gerais da cultura escolar, ganhando destaque aqueles elementos que diziam das condutas dos PEFI no papel docente. Todos os demais temas e assuntos desencadeados nas interlocuções escolares decorreram das condutas dos PEFI ou de situações afins.

O primeiro assunto que ganhou destaque nos debates foi exatamente a dificuldade de uma estagiária em lidar com uma situação inusitada em sua aula. Segundo o relato da estagiária, ela havia previsto uma aula de tchoukball⁴⁴ e contava, para o desenvolvimento da aula, com um material que seria emprestado pela Universidade (os quadros utilizados nessa modalidade esportiva), mas que, em função de uma forte chuva, não puderam ser levado até a escola. A estagiária, então, tentou adaptar um jogo de handebol, incorporando algumas das regras e situações de jogos do tchoukball, mas disse ter sentido dificuldade em explicar aos alunos como seria o jogo, o que acarretou conflitos entre eles, que aos poucos abandonaram a aula. A acadêmica declarou-se frustrada. Já os demais PEFI, no entanto, ponderaram que apenas uma atividade havia ficado comprometida, e não a totalidade da aula, como descrevera a estagiária. Além disso, outros PEFI compartilharam como lidavam com as situações imprevistas, recorrendo a atividades que, segundo eles, são sempre "certeiras", ou prevendo no plano de ensino uma atividade alternativa para o caso de a aula prevista não poder ser realizada. Foram, portanto, relatos como esses, em que havia algum tipo de problema concreto, que mobilizaram as primeiras discussões sobre as experiências de Estágio.

Além deste ponto específico sobre a dificuldade de comunicação da estagiária com seus alunos, outras facetas relacionadas à conduta foram diagnosticadas nas primeiras aulas pelos PEFI, tais como:

⁴⁴O Tchoukball é um esporte coletivo criado na década de 1960, com a finalidade de ser um jogo de pouco contato físico entre os times opostos e que promovesse baixos índices de lesões. Trata-se de um esporte jogado entre duas equipes com sete jogadores, que tem por objetivo fazer pontos ao conseguir arremessar uma bola em um dos dois quadros (semelhantes a trampolins, inclinados a 55°) posicionados em uma quadra, de modo que ela caia na quadra, sem que a outra equipe a recupere.

- Ministras aulas planejadas e com conteúdos diferenciados (pouco frequentes nas aulas de Educação Física) faz a diferença no que se refere a mobilizar a participação e o interesse dos alunos pelas aulas de Educação Física;
- O engajamento do professor/PEFI com as aulas e sua participação nas atividades mobilizam os alunos a participar das aulas;
- Alguns PEFI apresentavam dificuldade em fazer a transposição de conteúdos e atividades que aprenderam na Universidade para a realidade escolar, e se frustraram ao ver que certas atividades que consideraram muito interessantes na Universidade não "funcionavam" com as turmas para as quais estavam ministrando aulas.

Ademais, as primeiras interlocuções escolares da maioria dos grupos foram consideradas positivas e/ou satisfatórias pelos PEFI, colocando em dúvida a expectativa de muitos PEFI de que o Estágio no Ensino Médio seria mais difícil que os demais, dado o quadro de desinteresse pela escola e também pelas aulas de Educação Física que acomete um grande número de alunos desse segmento escolar. Mesmo com três grupos (num total de oito grupos) tendo apresentado algum tipo de dificuldade inicial nas primeiras interlocuções, apenas um desses grupos não conseguiu superar rapidamente os problemas encontrados e seguiu com dificuldades na maior parte do tempo previsto para as interlocuções escolares.

É importante destacar que, ao contrário do que aconteceu durante o período de observação escolar e planejamento de ensino, desde a primeira semana de realização das interlocuções escolares os grupos começaram a postar fotos, vídeos e comentários de suas aulas na rede social da internet, gerando um material empírico que viria a ser utilizado nas aulas presenciais. Dois fatores contribuíram para esta participação: de um lado, a avaliação de participação realizada pelo professor-pesquisador ao final do período de observação; de outro, os conflitos que surgiram no período de regência de aulas, que mobilizaram os estudantes a pensar soluções e alternativas para os grupos que enfrentavam maior dificuldade no Estágio.

Assim, surgiram compartilhamentos de fotos das primeiras aulas dos grupos, algumas já contando com comentários e análises de PEFI de outros grupos, como no exemplo a seguir, extraído da rede social:

Alessandro: *Esta foi nossa primeira aula.*



Figura 6 – Cena de aula publicada na rede social

Wilson: *Os olhos dos alunos, em ambas as fotos, estão direcionados para o que está acontecendo na aula. Acredito que isso está indicando a atenção e participação. Vale também destacar a interação entre meninos e meninas.*

Monica: *Que bacana essa foto, os alunos participando e espalhados pela quadra, parece que estão todos envolvidos no jogo, parabéns professores!*

(Rede social da internet, 8/4/2015)

Outra estratégia utilizada para mobilizar os PEFI a utilizar com mais intensidade a rede social foi atribuir tarefas semanais a serem cumpridas naquele espaço para induzir a participação e interação deles no ambiente *online*. Durante as duas primeiras semanas de intervenção, os PEFI deveriam comentar quais as sensações que tiveram em suas primeiras aulas. Os PEFI relataram sensações de medo e ansiedade, bem como de surpresa e alívio por não encontrarem tantas dificuldades em lidar com o público do ensino médio como previam.

Professor-pesquisador: *Exercício para esta semana: na aula de hoje não pude perguntar a todos, mas gostaria de saber daqueles que já iniciaram suas aulas quais foram as primeiras SENSACIONES que tiveram ao iniciar as primeiras aulas. Escrevam um pouco sobre isso por aqui.*

Nathaly: *No início eu fiquei com um pouco de medo de como os alunos se comportariam durante a aula, fiquei muito surpresa e feliz com o respeito, aceitação de aula teórica e participação dos alunos, espero que continue assim...*

Monica A: *hj foi a primeira aula minha tbm, estávamos com esse medo, e no início alguns alunos queriam sair pra assistir os Jogos escolares que estavam acontecendo (fiquei com vontade de ir embora por causa da cara que eles fizeram) no entanto demos sequência a aula [...] e foi muito além do plano e do esperado, foi sensacional!*

Cândida: [...] foi minha primeira aula e confesso que me surpreendi bastante. Aquele receio de que alunos do ensino médio são "terríveis de lidar" foi só um preconceito que criei antes de entrar em ação, não foram todos que se propuseram a participar, mas os que participaram fizeram valer a aula.

Mara: [...] Confesso que fiquei muito nervosa, pois senti uma certa autocobrança.

Renato: Sensações: Cheguei na sala no primeiro dia que fui ministrar a aula com aquele frio na barriga com pensamento de "será que vai funcionar, será que vai dar alguma coisa errado. Daí comecei a falar e explicar o conteúdo e me vejo olhando essa foto (abaixo) e [...] me deparo com esses olhares de desconfiados, alguns distantes outros bem próximos, alguns pareciam com dúvida sobre nós e outros nem tanto [...]. Pois bem, acho que a sensação de dever cumprido no final de uma aula que deu certo."

(Rede social da internet, 9/4/2015)

As falas acima revelam o quanto os/as PEFI, mesmo tendo passado por duas experiências prévias de Estágio, ainda sentiam insegurança em iniciar suas aulas, preocupando-se especialmente com o interesse ou desinteresse dos alunos pelo conteúdo, e também pela aceitação ou rejeição dos estudantes em relação ao modo como conduziram as aulas.

Além desta primeira atividade, outras foram solicitadas ao longo das semanas de interlocução escolar, tais como: Cada PEFI deveria assistir a uma aula inteira gravada em vídeo e como professor, seguida de um relato dessa autoanálise na rede social, para ser debatida por todos; encontrar um texto ou uma passagem textual na literatura científica para realizar uma relação/reflexão entre algo que estivessem vivenciando nas escolas e os textos acadêmicos.

Foi possível observar que, após a realização da primeira destas tarefas, toda a turma já se encontrava plenamente ativa na socialização de experiências escolares na rede social por meio de imagens e vídeos, assumindo uma conduta próxima ao que Lévy (2003) define como inteligência coletiva, ou seja, a capacidade de articulação de diferentes habilidades e informações, proveniente de diferentes e diferenciados sujeitos que atuam em conjunto em prol da solução de problemas complexos. A nosso ver, isto revela a importância capital de os professores de Estágio apresentarem estímulos que induzam a formação das bases e condições para que a atitude colaborativa e outras prerrogativas da cultura digital possam emergir e se consolidar entre os PEFI no âmbito do trabalho acadêmico.

Outro aspecto a ser destacado é que, apesar da entrada em campo por parte dos PEFI ter mobilizado algumas discussões iniciais acerca das condutas docentes, foi a partir do terceiro encontro destinado à socialização e análise das interlocuções escolares (aula 9) que os

relatos e discussões ganharam fôlego e intensidade, quando o surgimento de problemas mais graves se evidenciaram por meio de imagens trazidas a público pelos PEFI. A potência da imagem detonou um grau maior de dramaticidade aos relatos orais, trazendo à tona um fervor comunicativo e colaborativo.

Entre a segunda e terceira semana de interlocuções escolares, foi solicitado que cada PEFI assistisse à filmagem de uma aula em que atuou como professores, buscando fazer uma análise dos traços que observava em si na regência das aulas (as principais condutas, os pontos positivos e negativos da atuação, a forma como se comunicavam com os estudantes, etc.). Como resultado, duas estudantes de um mesmo grupo – que enfrentavam dificuldades com a participação dos alunos – postaram na rede social, além dos relatos de suas autoanálises, trechos de vídeos das aulas, exemplificando as situações de conflitos que vinham vivenciando com os alunos. Estes vídeos foram apresentados em sala de aula (aula 9), e mostravam cenas dos alunos discutindo de maneira grosseira entre si e com as estagiárias a cada impasse gerado na aula. Em outra cena, quando a estagiária interrompeu a atividade que estava sendo desenvolvida na aula para "chamar a atenção" dos alunos sobre atitudes que não estavam lhe agradando, os estudantes viraram as costas e saíram, deixando a estagiária sozinha na quadra. Após a apresentação dos vídeos, as estagiárias revelaram que não sabiam como agir para que os alunos as ouvissem, e tampouco como estabelecer um clima de comunicação respeitoso. Imediatamente após a apresentação dos vídeos, muitas sugestões e análises dos colegas foram feitas, na tentativa de auxiliar o grupo a compreender e a lidar com a situação que estavam enfrentando.



Figura 7 – Apresentação de vídeo do estágio para análise coletiva

Esse estado de engajamento de todos os PEFI em auxiliar este grupo se estendeu pelas aulas seguintes (aulas 10 e 11), e parece ter sido o elemento detonador de uma atitude amplamente participativa e colaborativa na turma. Deste momento em diante, a disciplina parecia ter-se encontrado com a cultura digital dos estudantes, já que houve um aumento da participação espontânea dos alunos na rede social e muitos compartilhamentos foram feitos. Houve melhora também nos debates em sala, que contaram com muita cooperação entre os estudantes, fosse para resolver problemas pedagógicos, fosse para incentivar que novos relatos fossem trazidos aos debates. Mesmo a capacidade de ater-se ao relato alheio mostrou-se mais aguçada.

Outros vídeos de outros grupos também foram postados na internet ou trazidos para sala de aula de forma voluntária para serem socializados e analisados pelos colegas. Foram apresentados vídeos que destacaram a boa participação dos alunos nos Estágios, a forma como alguns PEFI abordavam alunos que estavam de fora das aulas, estratégias de ensino utilizadas pelos PEFI e até vídeos que denunciavam a interferência negativa que alguns professores supervisores tinham sobre as aulas dos PEFI, por não acompanharem adequadamente os Estágios.



Figura 8 – Vídeo socializado pelos PEFI na rede social

Os encontros que foram permeados pelas imagens das aulas nas escolas geraram episódios particulares a respeito do engajamento dos PEFI na comunicação e debate de suas próprias aulas. Por exemplo, em certa ocasião de debate, uma estagiária interferiu (de forma irreverente) na fala do professor-pesquisador para lhe solicitar que falasse menos, para que eles próprios pudessem expor seus pontos de vista. Em outros momentos, foi registrada a necessidade de intervenção do professor-pesquisador para organizar as falas, de modo a evitar que os PEFI falassem todos ao mesmo tempo e garantir que pudessem ouvir uns aos outros. Ou ainda, em certos debates, o professor-pesquisador fez sugestões que foram confrontadas por sugestões alternativas feitas pelos PEFI e que indicaram soluções melhores e mais adequadas aos problemas por eles encontrados.

Além das imagens trazidas pelos PEFI, o professor-pesquisador também trouxe vídeos com cenas dos PEFI debatendo em aula (aula 10), para que a reflexão desses agentes não ficasse restrita ao plano da intervenção pedagógica nas escolas, e tornasse possível que eles se observarem na condição de debatedores, ou melhor, como uma comunidade investigativa. A ideia para tal partiu do relato de uma experiência de um PEFI, que afirmou ter utilizado o vídeo para registrar os melhores momentos de sua aula e mostrar aos alunos, sensibilizando-os para uma maior participação. O PEFI revelou ter percebido que, ao mostrar as imagens das aulas para seus alunos, eles se dedicavam mais nas atividades propostas, no intuito de serem vistos quando da apresentação das imagens das aulas.

Ao considerar que todo processo investigativo deve ser de afetação mútua, o professor-pesquisador adotou a prática mencionada pelo PEFI com eles próprios, permitindo, assim, que um novo nível de avaliação das práticas de Estágio fosse realizado, já que as imagens trazidas, desta vez, não passavam pelos filtros de seleção e intencionalidade dos licenciandos, e os expunham em situações de mediações que eles próprios realizavam. Nesse sentido, o jogo das relações interpretantes foi de algum modo aprofundado, posto que os PEFI podiam analisar suas condutas ao ministrarem aulas sob três pontos de vista: (i) as relações interpretantes que faziam por si próprios, do ponto de vista de quem é o vivente da situação; (ii) também podiam apresentar estas imagens *online* e/ou em sala e contar com as relações interpretantes daqueles que, de um ponto de vista mais distanciado (outros PEFI e o professor-pesquisador), lhes observavam na condição de professores; e (iii) todos os PEFI podiam se ver como debatedores, colocando a situação de mediação entre os PEFI também como foco de análise e gerando, assim, um terceiro nível de relação interpretante que pudesse tornar mais ampla a experiência de compreensão e reflexão das práticas de Estágio. Com esta estratégia, não somente o plano didático dos PEFI poderia ser colocado em análise coletiva e,

assim, ser ampliado, corrigido, melhorado. A conduta comunicativa e avaliativa dos mesmos também passava a ser objeto de observação e análise, permitindo que tanto os aspectos pedagógicos como aqueles referentes à ação comunicativa e investigativa dos PEFI fossem continuamente postos em avaliação.

A esse respeito, alguns PEFI afirmaram que tal prática lhes possibilitou uma percepção diferenciada de como se viam na disciplina:

Mara: *Nossa, quando eu vi aquele vídeo surpresa da gente debatendo em sala, foi muito bacana. Acho que ninguém esperava isso. E foi legal, porque daí todo mundo viu que o que a gente vinha falando era importante mesmo. Fazia sentido, sabe? A gente estava vendo que era importante mesmo a gente falar e que isso ajudava muito os outros. Eu pensava: “Como é importante a gente se expor, né?”. Isso é muito importante pra quem está se formando professor. A gente tem que falar mais uns com os outros e aprender a falar, a observar... e até mesmo a ouvir a crítica, pra todo mundo ir melhorando junto.*

Renato: *Pra mim foi importante aquele vídeo com as falas nossas em sala. Ali eu vi que eu era um professor. E não só dos meus alunos, não. Eu era professor também com o meu professor (risos), com outros colegas, sabe? Mas tinha que saber ouvir também, e no vídeo dava pra ver que tinha gente achando ruim ouvir...e não queria ouvir. Mas se a gente vê isso, a gente vai repensando e vendo que é tudo sugestão, que dá pra ouvir, melhorar ou desconsiderar também, né? Mas foi importante a gente se ver nessa de debatedor.*

(Grupo de Discussão III, 24/6/2015)

Além das situações de socialização e análise das imagens e comentários que eram postados nas redes sociais, os três últimos encontros desta unidade didática (aulas 12, 13 e 14) foram destinados a sistematizar os principais problemas pedagógicos encontrados pelos PEFI nos campos de Estágio e buscar correlacioná-los e/ou confrontá-los com o conhecimento disponível na literatura científica e também com alguns agentes das escolas que receberam os Estágios, tais como professores de Educação Física e estudantes.

Para a realização destes encontros, primeiramente os PEFI fizeram uma delimitação dos principais pontos que afetaram seus Estágios e, na sequência, buscaram textos em periódicos e livros das áreas de Educação e Educação Física para socializar com os colegas na rede social do Estágio. Cada grupo escolheu um texto acadêmico que já havia lido ou que encontrou a partir de uma busca via internet, e fez uma correlação com suas experiências de Estágio. A partir dessa atividade, foram elencados dois problemas gerais que se fizeram presentes para a maior parte dos grupos de PEFI (i) a dificuldade em transpor atividades e experiências da universidade para os contextos particulares das escolas; e (ii) a expectativa de que as aulas deveriam ser ou poderiam ser racionalmente controladas exclusivamente pela

ação intencional dos professores. Estes temas foram problematizados em sala de aula com o apoio de um texto⁴⁵ escolhido pelo professor-pesquisador.

Já nas aulas 13 e 14, os PEFI puderam confrontar seus pontos de vista com os demais agentes da escola, como professores de Educação Física e alguns estudantes do ensino médio provenientes das turmas que receberam Estágios. Na aula 13, os professores-supervisores de Educação Física que acolheram os PEFI em suas respectivas escolas foram convidados a participar da aula na Universidade, para debater com os estudantes as experiências de Estágio. Dos seis professores convidados, apenas três puderam comparecer na aula da disciplina Estágio III. Por meio de um roteiro elaborado pelos PEFI, os professores puderam conversar com toda a turma sobre as experiências de Estágio. Nesta conversa, os professores relataram suas experiências como docentes, as expectativas que tinham em relação à Educação Física escolar e ao trabalho dos PEFI. Também comentaram a atuação dos PEFI que observaram e avaliaram a experiência de Estágio e sua conduta como supervisores. Tratou-se de um encontro programado com as escolas desde o início do semestre. Os professores que participaram do encontro tinham idade, tempo de serviço e perspectivas a respeito da Educação Física e da docência bastante diferenciadas, o que enriqueceu o debate. Esses professores não receberam nenhuma formação inicial para atuarem como supervisores de Estágio, o que, a nosso ver, pode ser um limite da pesquisa, bem como das políticas públicas voltadas ao Estágio Supervisionado, que ainda não enfrentaram essa questão, nem mesmo a demanda por remuneração adequada aos professores da escola que assumem mais esse encargo. Nesse sentido, constatamos que uma das formas de colaboração possíveis de ser estabelecida nos Estágios Supervisionados pode ser a oferta de algum tipo de preparação/formação aos professores que atuam como supervisores e parceiros dos Estágios.

Um dos professores, com mais tempo de carreira e idade, mostrou-se bastante crítico às práticas de Estágio que normalmente ocorriam na sua escola, pois considerava que os Estagiários todos os semestres propunham os mesmos conteúdos. Deixou claro também que, sua opinião, o ambiente de trabalho escolar, bem como as condições da carreira docente não eram satisfatórias. Outros dois professores, em início de carreira e mais jovens, consideravam seus ambientes de trabalho satisfatórios e demonstraram maior identificação com a docência. Esses professores não indicaram críticas a Universidade, e todos os três professores concordaram que momentos de reflexão coletivas com a participação deles na Universidade

⁴⁵CAPARROZ, F. E. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

era motivante e aumentava o senso de pertencimento e envolvimento com os Estágios supervisionados, bem como que esperavam maior contrapartida da Universidade no sentido de disponibilizar os PEFI para atuarem nas escolas voluntariamente. Desse modo, percebemos que esse encontro foi uma estratégia de colaboração mútua entre Universidade e Escola que pode representar avanços na relação entre ambas as instituições no desenvolvimento dos Estágios.

Além do encontro com os professores supervisores das escolas, na aula 14, os PEFI puderam se defrontar com a opinião de alguns estudantes do ensino médio que participaram do Estágio e que, por meio de registros em vídeo, relataram seus pontos de vista sobre as intervenções de alguns grupos de Estágio. Para evitar conflitos éticos, os estudantes foram entrevistados pelo professor-pesquisador separadamente, mediante esclarecimentos e solicitação de autorização prévias⁴⁶, e suas identidades, bem como os dados sobre a escola e turma em que estudavam, foram resguardadas. Assim, o professor-pesquisador apresentou apenas alguns trechos transcritos destas entrevistas aos PEFI⁴⁷ e, com base nesse material, foi promovido um debate sobre tais dados. Em linhas gerais, a maior parte dos estudantes do ensino médio destacou a importância dos Estágios pelos conteúdos diferenciados da cultura corporal de movimento a que tiveram acesso e pela criatividade dos PEFI na condução das aulas. Apenas um grupo de estudantes de uma escola específica relatou que tiveram conflitos com os PEFI, em função de considerarem a atitude dos mesmos autoritária no início, apesar de reconhecerem que também não estavam dispostos a participar das práticas propostas. Mas destacaram que, aos poucos, foram se interessando pelo conteúdo e percebendo uma mudança na forma de os PEFI lidarem com eles, desta vez, de forma mais amigável.

O confronto gerado entre os depoimentos destes alunos e a percepção do grupo de PEFI que atuava nesta escola foi o ponto central desta aula, pois, em muitos aspectos, não houve coincidência entre as interpretações dos estudantes e dos PEFI, o que permitiu ao grupo de PEFI envolvido reavaliar suas condutas e compreender melhor os conflitos que vinham enfrentando, analisando-os do ponto de vista dos estudantes do ensino médio, o que será abordado em detalhes no tópico 7.4 deste trabalho.

⁴⁶ Essas entrevistas não foram utilizadas como dados da pesquisa, mas como uma estratégia didática para as aulas. De todo modo, os estudantes foram avisados e esclarecidos previamente sobre o teor das entrevistas, bem como sobre seus objetivos por meio do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido, devidamente aprovado pelo Comitê de ética em pesquisa da UNESP – Campus Presidente Prudente, em 5 de janeiro de 2015.

⁴⁷ Somente foram apresentados aos estagiários os trechos das entrevistas que foram autorizados pelos estudantes para esse fim.

A atividade de confrontar as expectativas dos PEFI com as opiniões dos estudantes foi tão significativa para os PEFI que, na maioria dos vídeos finais produzidos para a disciplina, criou-se uma seção para os estudantes falarem abertamente sobre as experiências de Estágio, mesmo não sendo exigido ou solicitado pelo professor-pesquisador que este componente fizesse parte dos trabalhos finais.

Por fim, as últimas quatro aulas da disciplina de Estágio Supervisionado III foram destinadas à apresentação dos vídeos-relatórios de Estágio produzidos pelos licenciandos. Como se tratava de oito grupos, a cada encontro dois grupos apresentavam seus trabalhos (vídeos com duração máxima de trinta minutos) e, na sequência, cerca de cinquenta (50) minutos eram destinados para um debate sobre as narrativas dos vídeos e as experiências de Estágio apresentadas.

Os debates dos vídeos foram, nas palavras de um PEFI, "*o clímax da disciplina*". A participação e a disposição dos PEFI em debater os vídeos e as experiências de Estágios apresentadas se mantiveram. Nesse sentido, diversas falas dos PEFI retomaram os procedimentos de análise semiótica de imagens apresentadas no início do semestre, e houve questionamentos sobre aspectos constituintes da linguagem audiovisual e sobre as narrativas apresentadas pelos PEFI. Alguns estudantes questionaram o significado que algumas trilhas sonoras escolhidas produziram em certas passagens dos vídeos, outros comentaram sobre a forma como a ordenação das imagens foi organizada para criar certos sentidos etc. Estes dados nos indicam que houve, por parte dos PEFI, uma incorporação dos fundamentos teóricos trabalhados, bem como um maior domínio sobre o que se pode chamar de uma gramática da linguagem audiovisual, aspecto este fundamental para a formação de professores em tempos de uma 'ecologia midiática híbrida' (SANTAELLA, 2007; 2013), conforme destacam vários autores da Educação (BELLONI, 2001; FANTIN, 2006) e da Educação Física (PIRES, 2002; BETTI, 1998; 2003).

Além dos aspectos mais técnicos que envolvem a produção e a apreciação de uma obra audiovisual, observamos que partes das narrativas dos vídeos também foram questionadas por alguns PEFI que se prestavam como espectadores/debatedores dos vídeos apresentados. Houve comentários que parabenizavam os grupos pela criatividade e mesmo pelo caráter didático que a maior parte dos vídeos apresentou. Mas, igualmente, foram direcionados questionamentos a certos aspectos presentes nas narrativas dos vídeos. Por exemplo, um dos grupos relatou que, durante o processo de Estágio, teve dificuldades com a participação dos estudantes, mas não mostrou esses problemas em seus vídeos de forma explícita. Outro grupo foi questionado por não deixar claro nos vídeos quais foram os objetivos de suas interlocuções

escolares, deixando transparecer que as aulas não tinham um eixo norteador. Outros comentários foram dirigidos a afirmações presentes nos vídeos consideradas polêmicas. Por exemplo, um PEFI, em certa cena, queixava-se de não poder utilizar apito para controlar os estudantes, o que foi amplamente problematizado pelos demais PEFI da turma.

De modo sintético, podemos afirmar que as produções e as apresentações dos vídeos finais de Estágio se constituíram em mais um episódio de interlocução crítica entre os PEFI, na direção de um aperfeiçoamento mútuo das condutas, além de se constituírem como trabalhos de socialização e memória das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Do ponto de vista dos estudantes, segundo os dados que obtivemos na realização de dois grupos de discussão finais, a experiência de produção dos vídeos foi considerada de extrema relevância para a formação dos PEFI, que afirmaram ver nesta atividade um momento ímpar de confronto entre as representações da experiência de Estágio que cada um dos grupos recriou em formato audiovisual, com aquilo que no processo da disciplina vinha-se revelando – seja por meio de relatos orais ou pela socialização de fotografias, vídeos e postagens na rede social. A seguir destacamos trecho do grupo de discussão em que um PEFI destaca exatamente este aspecto:

Alessandro: *Nos outros estágios era muito virtual. A gente discutia, quer dizer, a maioria nem falava nada [risos]. Cada um falava o que tinha planejado. E, no papel, é aquilo, né? Cada um fala o que quer. A gente sabia que tinha planejamento, que não estava dando certo, não tinha como dar certo. Mas o cara vem e fala que está tudo legal [...] Com o vídeo não tem jeito. Ele vai falar que está discutindo gênero e você vê nas imagens e pergunta: “Cadê gênero aí, gente?” Não tem como mentir. **Quando chegou na aula desse estágio, estava todo mundo contando a experiência que estava acontecendo e não o que foi escrito** [grifo nosso]. Tanto é que todo mundo colocou no plano e depois: “Oh, deu errado aquilo lá”. E mudou o plano. Com o vídeo, fica uma coisa real pra todo mundo. E aí o problema dele, que aparece no vídeo dele, vira o meu.*

Professor-pesquisador: *Mas no vídeo também é possível mentir, omitir. É só editar. O que você acha disto?*

Alessandro: *É, tem isto também. Mas aí você põe o grupo pra falar. Você pode ver se há contradição na fala dele com o que ele apresenta. Aqui não teve isso, porque não era só um vídeo no final. O vídeo foi o caminho todo. **Era o vídeo no meio em pedacinhos, pra gente ver como a coisa estava se construindo. E teve o vídeo no final, quer dizer, como ficou a coisa acabada, o todo. E o legal foi isso, porque a gente podia questionar tudo aquilo que o grupo vinha dizendo e mostrando em pedacinhos com o que eles montaram no final** [grifo nosso] E tinha o interrogatório da galera, o teu... (risos). Aí não tinha jeito, era do conflito da imagem, com tudo o que aconteceu que a gente ia tirando mais conhecimento [...] todo mundo cresceu assim.*

(Grupo de Discussão I, 25/6/2015)

Deste modo, pudemos constatar que comunicabilidade subsidiada pela presença de diferentes linguagens (oral, escrita, imagética, audiovisual, fotografias) e por aspectos da cultura digital vigente em nossos tempos contribuíram de maneira profunda para que o termo *interlocução* se materializasse de forma *afetiva* na formação dos PEFI e do professor-pesquisador.

Aqui prezamos o sentido mais popular que o termo *afetivo* carrega, ou seja, referindo-se àquele que se mostra sensível, amoroso – já que os próprios PEFI relataram que esta experiência de Estágio conduziu a um respeito mútuo maior entre os estudantes daquela turma, em especial no que se refere à capacidade de ouvir, entender e reconhecer o "outro". Sobremaneira prezamos o sentido mais ontológico, quando o termo *afetivo* refere-se à capacidade de afetar, de interpenetrar, de agir na esfera existencial de modo particular. Isso porque os PEFI revelaram em suas falas, seja na avaliação final da disciplina, ou nos grupos de discussão realizados, bem como em suas condutas durante o semestre letivo, que se tratou de uma experiência marcante no que diz respeito ao uso das mídias. Não obstante a fala dos sujeitos, em diversos trechos do diário de campo, e mesmo nos relatos da rede social, foram encontrados aspectos que se referem à mudança de conduta dos PEFI (aspecto que aprofundaremos no capítulo seguinte), evidenciando assim que, em certo sentido, a experiência de Estágio aqui relatada permitiu afetar a produção de significados dos PEFI no que tange ao uso das mídias ou mesmo no que se refere à forma como concebiam o trabalho colaborativo e a comunicação no agir pedagógico.

É destes e de outros aspectos relevantes que emergiram neste experimento que trataremos no capítulo seguinte, onde alguns pontos marcantes de nossa trajetória serão analisados de forma pormenorizada, a partir de eixos temáticos. Temos o intuito de extrair desta experiência particular alguns aspectos mais gerais e generalizantes que se prestem a demonstrar a relevância das mídias e da lógica semiótica para a mudança de conduta pedagógica na formação dos futuros professores.

7 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM PERSPECTIVA SEMIÓTICA: DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Em uma Pesquisa-Ação, o estudioso ou grupo que conduz o estudo, ao final de seu campo, depara-se com uma infinidade de dados e possibilidades de análises que, tal qual a natureza mesmo de todo processo vivo, caracteriza-se pela complexidade, pelas inúmeras possibilidades de ver, ler, compreender, refletir, apurar... enfim, de investigar. Seguir os vestígios de todo experimento que se dá no âmbito da fluidez e da fugacidade de processos dinâmicos, como os estudos que ocorrem na vivacidade do âmbito educativo, é sempre um desafio.

De antemão surgem questões como: por onde começar? Quais pistas, sinais, vestígios seguir? Como distinguir os acontecimentos fundamentais daqueles tangenciais que circunscrevem o problema de pesquisa? Como não se perder no volume de dados que apontam em diferentes direções analíticas? Como, enfim, dar conta de decifrar à luz de uma atividade interpretativa-inferencial, toda a riqueza que brota de uma ação de investigação comunitária – já que é premissa da Pesquisa-Ação que ela seja sempre uma interlocução entre o investigador e aqueles que co-participam na condição de sujeitos colaboradores – decorrente de uma experiência pedagógica concreta, viva, e por isso mesmo contingente?

Lembramo-nos do alerta de Lewis Carroll (2002), em seu mais famoso livro *Alice no País das Maravilhas*, quando Alice, perdida em uma floresta, depara-se com uma trifulcação e não sabe qual caminho seguir. Eis que um gato misterioso surge magicamente no alto de uma árvore. Alice lhe pede ajuda sobre qual caminho seguir. O gato enigmático responde com uma nova questão: quer saber para onde Alice deseja ir. Ao responder que está perdida e não sabe onde exatamente quer ir, o felino ironicamente afirma à protagonista que, para aqueles que não têm destino, qualquer um dos caminhos serviria.

Para não nos perdermos, precisamos retomar agora nossa problemática de pesquisa e centrar o olhar naquilo a que nos propusemos inicialmente, sem, no entanto, afastar novas possibilidades inscritas e abertas pelo campo. O critério para nos aprofundarmos nas análises foi observar os dados à luz de dois pontos específicos: (i) identificação, delimitação e descrição analítica dos elementos que constituíram ou se aproximaram de constituir nossa experiência de Estágio em perspectiva semiótica; e (ii) sua contribuição para a formação dos PEFI, ou seja, o modo pelo qual estes sujeitos foram afetados no que tange à conduta de ser/tornar-se professor.

A partir desses pontos de partida, subdividimos este capítulo em cinco eixos de interpretação, sendo eles:

1 – O Estágio como "coisa viva": abordaremos a constituição do Estágio em analogia à definição de Peirce sobre a ciência como "coisa viva" e, portanto, como lugar para se defrontar com dúvidas, de questionar crenças pedagógicas, de mudança de conduta e de superação de hábitos arraigados.

2 – Para além do racionalismo: o Estágio como espaço para o afetivo, o sensível e as emoções: trataremos aqui dos sentimentos, sensações (medo, angústia, alegria, prazer) e das "intuições" vividas pelos PEFI, bem como das implicações desses elementos em uma perspectiva semiótica de Estágio.

3 – As imagens como signos detonadores: eixo que apresentará e discutirá a importância que as fotos e os vídeos tiveram na promoção de conflitos, de surpresas, da expansão da comunicação e dos debates gerados no Estágio.

4 – A interlocução como conduta pedagógica: este eixo discutirá a importância das condutas de interlocução entre os diferentes agentes do Estágio (professor-pesquisador, PEFI, professores supervisores das escolas, alunos do ensino médio) como elemento chave para aquilo que o pragmatismo de Peirce denomina "crescimento da razoabilidade concreta", ou seja, a expansão da significação como semiose.

5 – Expansão comunicativa: a ética do compartilhamento e da colaboração: neste último eixo será tematizado as relações colaborativas geradas entre os estagiários por meio da rede social, algo que estabeleceu um *continuum* semiótico entre as aulas na Universidade e as interlocuções escolares dos PEFI para além do tempo e do espaço tradicional da sala de aula.

7.1 O estágio como "coisa viva"

Constituir uma perspectiva semiótica de Estágio Supervisionado implica, em primeiro lugar, conceber e vivenciar a totalidade da experiência de Estágio como algo vivo/vivente; não como um "laboratório" com caráter meramente "experimental" (no sentido de um lugar de testes, de controle de variáveis, de aplicação de protocolos pré-definidos), mas com conotação experiencial, como vida em fluxo, contingente, aberta, conectiva, relacional. Só assim, o Estágio pôde ser signo em semiose, em ação permanente de engendrar novas e distintas significações. Nesse sentido, é Estágio como "coisa viva", parafraseando aqui a concepção de Peirce (1974) a respeito de sua definição de ciência.

Peirce (1974), em seu texto "A classificação das ciências", considerou a ciência não como um conjunto de conhecimentos, mas como uma atividade, e, portanto, como uma conduta, como uma forma de ser guiado pelo verdadeiro desejo de aprender. O método científico em Peirce (1972, 1974) parte da experiência e a ela retorna, de modo tal que está firmemente enraizado na vida e supõe a existência de uma realidade que afeta nossos sentidos, independentemente de nossas opiniões. A realidade é passível de ser conhecida e o método científico nos permite acessar algum tipo de verdade, que é coletiva, pública e potencialmente provisória/falível. Assim, a ciência é uma forma de vida ou uma atitude daqueles que buscam colocar-se a aprender e a comparar suas ideias, com resultados experimentais e/ou com as ideias de seus pares, para poder confirmá-las ou corrigi-las.

Partindo dessa definição, podemos compreender as aulas de Estágio, seja em sua faceta nas escolas – nas interlocuções escolares dos estudantes nas instituições que lhes acolhem – seja na Universidade, nos momentos destinados à socialização, à análise e à reflexão dessas interlocuções escolares pelos pares, como coisa viva, como espaço para uma atitude científica, nos termos do pragmatismo peirciano. A aula como "coisa viva", é concebida como um momento relacional, comunicativo, dialógico e de debate, em que se está aberto para confrontar as crenças, identificar e apresentar dúvidas e, ainda, gerar novos hábitos, tudo de forma coletiva e pública.

A significação dessa concepção, no entanto, não foi meramente forjada na teoria, mas submetida ao teste pragmático de Peirce (1972), ou seja, foi verificada no campo da ação, das consequências práticas, não sendo, pois, pura abstração, mas algo que se manifestou nos fatos, nas entrevistas, nas falas e nas ações que ocorrem durante a experiência que vivenciamos. Vejamos alguns exemplos.

Durante a realização dos grupos de discussão finais, quando do término do semestre letivo, os PEFI foram questionados quanto aos aspectos mais marcantes, na opinião deles, da experiência de Estágio vivenciada. Entre os 12 PEFI entrevistados ao final do semestre, dez apontaram que em Estágios anteriores vivenciados no curso, diferentemente do Estágio ora em análise, não houve centralidade ou radicalidade avaliativa no que eles faziam, mas sim no que fora planejado:

Monica B: *Antes era mais importante o planejamento em si.*

Alessandro: *É que na verdade a gente discutia o planejamento [...] como não tinha o vídeo, a foto, o que estava sendo avaliado era o planejamento e o planejamento ficou assim, como é que eu vou te explicar? Ficou muito virtual. Você vai ser julgado por uma coisa que tá no papel e não pelo que fez no estágio [grifo nosso].*

Renato: *As minhas aulas tiveram planejamento. Foi tudo planejado! A gente fez, correu atrás, pesquisou, só que na escola não foi aquela coisa linda e maravilhosa porque a gente, por exemplo, numa aula de cinquenta minutos, a gente dava aula de trinta, os outros vinte minutos restante os alunos começavam a brigar com a gente, falavam palavrão, ameaçavam. Deu muita coisa errada, mas isso não importava tanto quanto o que eu tinha planejado. Meus planos foram corrigidos, mas o que eu contava da aula, não era um problema pra todos e os outros não se comprometiam [...] cada grupo tinha que cuidar do seu problema.*

Mara: *E não tinha discussão que teve no III, a questão é essa. Tinha dia que fulano lia [o plano ou relato da aula] e na hora que ele acabava de ler, outro já nem lembrava mais o que ele tinha lido. As vezes até comentava o que estava acontecendo, mas nem sempre. E assim, não tinha essa participação*

Alessandro: *Neste estágio teve diálogo porque tinha liberdade e porque a gente não discutia só o que tava no papel, ou só o que deu certo e o que deu errado. **O negócio era as coisas, os signos** [risos] **que pintavam nas aulas** [grifo nosso]*

(Grupo de Discussão III, 24/6/2015)

O que se depreende dessas falas é que, para os PEFI, o Estágio foi relevante porque foi comunicativo, dialógico e com debates, e estas facetas emergiram a partir do que foi a experiência concreta de aula e não dos planos de ensino, os quais, na visão deles, ficaram "muito virtual", por vezes idealizados, sem considerar a dinâmica fluida e cambiante da aula.

Como se pode constatar, houve certo reconhecimento por parte de alguns PEFI de que uma consequência prática imediata se manifestou: houve o deslocamento ou a inflexão de um processo de mediação dos Estágios centrado nos planejamentos, na análise das teorias pedagógicas, em direção à experiência, ou seja, com foco nos processos relacionais que decorrem da vida, ou da aula como ente vivo, dinâmico, em processo.

Uma das implicações disso foi destacada pela PEFI Cristina, com as seguintes palavras:

Cristina: *Aos poucos a gente ia falando mais, porque a gente foi vendo que aquilo fazia sentido. Ficava – tinha hora – enigmático. A gente tinha que tentar ajudar. Esse assunto do estágio era o que todo mundo estava vivenciando. Então um ajudava o outro.*

(Grupo de Discussão III, 24/6/2015).

Como relatamos no capítulo anterior, de fato, nossos registros das aulas captaram um envolvimento crescente dos PEFI nas discussões, reflexões e análises desenvolvidas nos encontros da turma. Isso se explica, a nosso ver, entre outros fatores, pela concepção e o desenvolvimento da aula como *acontecimento* semiótico.

A aula como coisa viva, para a Semiótica, é sinônimo também de aula como acontecimento. Aqui, no entanto, cabe perguntar o que seria, então, um acontecimento, em sentido semiótico? Encontramos uma primeira pista sobre esta questão em Deleuze (1998), em sua obra *Lógica do Sentido*, na qual o autor define o acontecimento como uma singularidade, um conjunto de *condições iniciais* que disparam um processo. Segundo Henn (2010), pode-se pensar em um ponto singular de condições que produziram, por exemplo, o *big bang*, como uma série de condições térmicas, atmosféricas, de gravidade e de energia que, juntos, em uma singularidade, possibilitaram a vida. Trata-se, portanto, de uma instância que preexiste às coisas, um puro devir. A compreensão de Deleuze auxilia a entender o acontecimento semiótico em Peirce, mas não responde inteiramente à questão, porque, tal como definido em Deleuze, o acontecimento seria restrito à Primeiridade, território do virtual, dos acasos, da liberdade, das possibilidades.

Assim o acontecimento, na Semiótica, está relacionado também à singularidade, no sentido existencial, aportado na experiência. Ou seja, é acontecimento por parte *daquele a quem o que acontece acontece*. Está encarnado em uma relação dual, entre Primeiridade e Secundidade. Isso significa dizer que o acontecimento semiótico situa o elemento inaugural de que fala Deleuze (1998), mas dentro de uma existência concreta. Como afirma Querré, em entrevista à Lage e Salgado (2011, p. 179):

Pelo viés pragmatista, entendemos que os acontecimentos são coisas concretas, coisas reais, antes de serem colocadas no discurso. São coisas que ocorrem, que se passam. Tal abordagem é mais sensível a essa dimensão que chamo real ou existencial, como coisas que existem. [...] Eles não são acontecimentos de discurso, do domínio do discurso. Então, a abordagem pragmatista desenvolve a dupla ideia de que as coisas são sentidas antes de serem colocadas em discurso. É o que Peirce chamava de “força de percussão”, de coisas que se impõem, que persistem. Essa seria a primeira fase, correspondente ao que chamo de acontecimentos existenciais, no sentido de que são coisas que existem. Nós as transformamos, posteriormente, em objetos de pensamento.

Trata-se, portanto, do acontecimento como a realidade bruta de que fala Peirce (1972), e que, como tal, na sua condição de signo, carrega consigo infinitas possibilidades de desvendamento do objeto em que encarna. A aula como acontecimento é a um só tempo, falível, realidade bruta e potência criadora. Sendo assim, não é uma realidade determinista, mas um fenômeno de ordem hermenêutica, pois pede para ser compreendido, explicado.

Então, a partir do entendimento da aula como um acontecimento, abriu-se o potencial para criar e socializar dúvidas, e para questionar as crenças pedagógicas. Os PEFI indicaram

que, ao socializarem suas experiências, abriu-se espaço para que eles pudessem expressar também questões pessoais, como as angústias, os dilemas e os desconfortos gerados pelas intervenções. Também destacaram que a discussão das aulas, em especial por meio das imagens, estabeleceu um “clima” favorável à exposição dos questionamentos. Vejamos as falas a seguir:

Monica: *Tinha um clima favorável pra gente perguntar, sabe? Por exemplo, eu tinha certeza que com aqueles alunos a gente tinha que ser dura. Não dar moleza, sabe? Mas também não funcionava e eu não via. Eu não queria ver. Eu já tinha uma certeza. E pra falar disto era difícil. Mas na turma [havia] muita gente que estava falando as suas dúvidas e estava todo mundo tentando ajudar. E quando tinha alguma margem, assim, pra virar brincadeira, ou pra outro te “zoar”, o professor resolvia. Aí a gente ia se soltando...*

Alice: *O meu grupo queria trabalhar com dança, mas do jeito que a gente ia fazer, no ensino médio... depois eu vi que não ia virar mesmo! Mas vocês colocaram tanta pulga atrás da orelha. Teve crítica, sugestão, mas sem aquele clima de pressão, de agressão. Aí gente mudou...deu muito certo. Mas antes [referindo-se a outros estágios], se questionassem a gente, ia entornar o caldo... [risos]*

Alessandro: *É, do jeito que elas falaram que iriam entrar com a dança, não iria dar certo. Mas depois, do jeito que elas mudaram, eu já tentaria. Se elas não planejassem dança daquele jeito, “meio disfarçada”, com brincadeiras e tudo, eu jamais daria dança [...]. E deu certo, assim, porque um ajudou o outro. Porque na hora da briga pra ajudar as meninas em não “se lascar” lá na escola, pô: Como é que soluciona? Porque tinham sete, oito, dez pra resolver, sem ser só a opinião do professor. E ficava discussão, às vezes, de meia hora num assunto, né? E aí, várias ideias, e depois o professor ponderava. E isso aí vale muito. É melhor do que ter uma ordem, tipo o professor fala e acabou. Você podia virar e falar: essa ideia foi ruim. **Isto fez a gente se rever** [grifo nosso].*

(Grupo de Discussão III, 24/6/2015)

Outro exemplo que ajuda a compreender como o Estágio constituiu-se em oportunidade para colocar em dúvida algumas das crenças pedagógicas dos PEFI foi registrado em uma das discussões em sala de aula, quando um dos PEFI relatou:

"A gente não sabe o que fazer, professor! Aqueles alunos não querem nada com nada, a gente tá levando conteúdo novo, diferente, foi eles que pediram, mas na hora lá eles não fazem nada!"

(Diário de campo, 6/5/2015).

Na análise coletiva da situação de aula à qual se referiram os PEFI, foi detectado que a crença que carregavam era de que apenas uma variação do conteúdo ao qual os alunos do ensino médio estavam acostumados poderia modificar a atitude de descaso desses alunos em relação às suas aulas de Educação Física. No entanto, um membro de outro grupo de PEFI

acrescentou a seguinte observação, com a qual os demais concordaram: "*Mas vocês mudaram o conteúdo, mas ainda estão agindo igual. Tá bravo!*". A observação dos colegas referia-se ao modo imperativo, e por vezes autoritário, com que o grupo tratava seus alunos. Sugeriu-se então que as PEFI adotassem uma postura mais amigável com seus estudantes e permitissem uma estrutura de aula em que os alunos pudessem propor atividades ou vivenciar inicialmente o conteúdo de forma mais livre, e não apenas a partir das atividades propostas pelo grupo. Novamente o grupo objetou, reiterando que não eram professores para deixar "*o aluno fazer tudo o que ele quer*" (Diário de campo, 6/5/2015, fala da PEFI Alice).

Assim, o fundamental de tal debate girou em torno de elucidar ao grupo, por meio de uma análise coletiva das questões colocadas pelos PEFI, de que havia uma crença pedagógica entre os integrantes daquele grupo, no sentido de que modificar uma aula reduzia-se à alteração do conteúdo, negligenciando os aspectos da conduta do professor, as questões metodológicas, didáticas, a avaliação, entre outros. Neste caso, observamos, as condutas das PEFI em questão foram consideradas pelos demais estagiários como signos de suas concepções de ensino. Ao passo em que foram convertidas em signos, as condutas das PEFI não apenas apresentaram, indicaram ou representaram suas possíveis concepções pedagógicas, como suscitaram um efeito interpretante nos demais agentes da turma, que assim assumiram a situação pedagógica narrada ou as condutas das PEFI como objeto de pensamento, de reflexão. Nessa trama de reflexões coletivas é que as crenças pedagógicas se vão manifestando, evidenciando, delimitando e tecendo novas conexões, novas inter-relações, desdobrando o processo de significação inicial individual em um processo significativo mais amplo, público e coletivo, como o fluxo próprio da semiose, em que a ação de um signo inicial evolui para novas e múltiplas relações sógnicas, mais complexas e razoáveis.

A aula de Estágio como a concebemos, como coisa viva, caminhava sempre para um fluxo contínuo e interligado de acontecimentos semióticos, para uma cascata de acontecimentos, gerando sempre a possibilidade de insurgência de outras relações interpretantes inesperadas e que carregavam consigo uma dimensão criativa, transformadora. Em consequência, por meio das reflexões coletivas a respeito da situação narrada anteriormente, novas formas de conceber o "problema da falta de participação dos alunos nas aulas de Educação Física" foram suscitadas, levadas ao crivo do debate coletivo e, por fim, buriladas na experiência pedagógica.

Assim, ao final do semestre letivo, ao retomarmos com o referido grupo de estagiários como eles definiriam sua experiência de Estágio, os membros do grupo disseram o seguinte:

Mônica: *Pra mim foi mudança. Eu me senti muito mais professor agora. Porque eu vi que o meu jeito mesmo de agir mudou. Eu era mais intransigente, tinha aquela coisa de achar que era só mudar de conteúdo. E foi neste estágio que eu vi que não era assim. Tem coisa que a gente vê na teoria, mas não entende mesmo sem ter vivido ali, no tête-à-tête com o aluno e com outras pessoas te ajudando a pensar. Agora eu acho que eu aprendi a pensar melhor.*

Alice: *É, foi de transformação na forma da gente agir. Porque, quando você pensa diferente, você automaticamente muda. E neste estágio, com todo mundo pensando junto, a gente viu coisas nos outros que não percebia na gente mesmo. Ou outros colegas apontavam pra gente coisa que nem a gente estava percebendo.*

(Grupo de Discussão III, 24/6/2015)

Portanto, como se pode depreender dessas falas, o Estágio foi sinônimo de mudança para os PEFI, não simplesmente porque houve reflexão ou análise das interlocuções escolares, mas porque houve repercussão na conduta, na constituição de novos e distintos hábitos de ação, o que, do ponto de vista semiótico, corresponde a dizer que *houve aprendizagem*. Desse modo, é possível dizer que o fim último da constituição do Estágio como um ente vivo, relacional e reflexivo implica a constituição e o desenvolvimento de novos hábitos docentes, por sua vez implicados com o crescimento da razoabilidade concreta das ideias e do pensamento. Tal significa dizer, em termos semióticos, que o fim de uma empreitada como esta é a produção de interpretantes lógicos, os quais, para Peirce (1974, p. 154), por sua natureza, revestem-se sempre de novos hábitos:

O hábito deliberadamente constituído, auto-analisado – auto-analisado porque foi formado com a ajuda da análise dos exercícios e por ela alimentado – é a definição viva, o verdadeiro e derradeiro interpretante lógico. Consequentemente, a mais perfeita análise de um conceito veiculado por palavras consistirá na descrição do hábito que se calcula que o conceito irá produzir.

Aqui podemos refletir o quão próximo a perspectiva semiótica de Estágio encontra-se daquelas orientadas para a reflexão sobre a prática (STENHOUSE, 1993; NÓVOA, 1995; SCHÖN, 2000; ZEICHNER, 2003), não apenas porque se orienta pela reflexão lógica, mas porque nela se aprofunda ao delimitar de maneira densa o processo pelo qual a reflexão emerge, desenvolve-se e converte-se em mudança de hábito e de conduta. Afinal, em uma perspectiva semiótica, só pode haver reflexão se primeiro houver uma dúvida real, um estado de instabilidade das crenças que carregamos. Em segundo lugar, a dúvida só pode assim existir em condições específicas, se advier de algum confronto real, se for ela própria decorrência de uma realidade capaz de desestabilizar as crenças. Em terceiro lugar, o conflito com a realidade só pode despertar um estado investigativo se houver uma abertura ao mundo,

uma abertura sensível às afetações da realidade; portanto, uma capacidade de admirabilidade estética do mundo. Assim, se uma perspectiva reflexiva de Estágio, tende a ser puramente racionalista ou empirista, em uma perspectiva semiótica de Estágio uma conduta racional só pode existir se submetida à ética e à estética.

Nas palavras de Peirce (1974), só pode haver uma apreciação lógica ou Semiótica da realidade mediante a consideração a respeito do que deve ser nossa conduta. Ao passo que uma mudança de pensamento e de conduta só pode ter origem quando constituímos a admirabilidade de um ideal ou de ideais. Por isso, na obra desse autor, a lógica está submetida à ética, a qual, por sua vez, alicerça-se na estética, pois o método reflexivo de que trata Peirce (1974, p. 19), se podemos assim dizer, considera que

aquilo que pensamos deve ser interpretado em termos do que estamos preparados para fazer, então é certo que a lógica, doutrina acerca do que devemos pensar, vem a ser uma aplicação da doutrina daquilo que deliberadamente escolhemos fazer, da Ética.

Ao passo que a ética

apóia-se numa doutrina que, sem considerar o que deva ser nossa conduta, divide os estados idealmente possíveis das coisas em duas classes, admiráveis e in-admiráveis, e empenha-se em definir precisamente o que é que constitui a admirabilidade de um ideal. Chamo esta investigação de Estética. (PEIRCE, 1974, p. 20)

Em síntese, pode-se dizer que, conceber o Estágio como ente vivo, implica o reconhecimento das três formas de experiências descritas por Peirce (1972; 1974; 1990). A primeira delas é que a aula abarca os fenômenos de *Primeiridade*, sendo signo em si mesma. Como tal, é um campo de potencialidades, feixes relacionais em busca de significação. Admite uma condição estética, ou seja, como campo de qualidades abertas ao admirável. Também nessa condição é um espaço de *falibilidade* (“falibilismo”, nas palavras de Peirce); afinal, como todo signo se encontra aberto à significação e tem potencial de representação sempre parcial daquilo que evoca, suscita condição para o acerto, o erro, o espontâneo, o improvável, o provável, o questionável, o novo. É, portanto, potência criativa. Em segundo lugar, a aula como acontecimento, é aportada no real (*Secundidade*) e seus conflitos, na aplicação da doutrina daquilo que escolhemos fazer de modo deliberado (Ética). E por fim, a aula pode ser concebida como caminho para a ampliação da razoabilidade concreta, da mudança de pensamento-conduta ou hábitos, em que a função da reflexão é examinar as

consequências do acontecimento e para onde nos conduzem os acontecimentos. A Terceiridade se dá como esse processo que clama pela modificação do acontecimento no processo de significação e do próprio acontecimento pedagógico e da conduta docente a ele relacionada.

7.2 Para além do racionalismo: o estágio como espaço para o afetivo, o sensível e as emoções

Ao levarmos a cabo uma experiência de Estágio em perspectiva semiótica, um dos aspectos mais marcantes para os PEFI, segundo seus depoimentos, esteve relacionado à possibilidade de eles exprimirem, sem maiores constrangimentos, o lado afetivo e as sensações que permearam as interlocuções pedagógicas em nossos encontros. Assim, foram inúmeros os depoimentos, falas e situações de aula em que os PEFI valorizaram a possibilidade de manifestarem suas hipóteses e pressupostos, ou mesmo suas angústias, temores e anseios, como nos exemplo a seguir:

Odisseu: *A gente podia viajar geral [risos], no bom sentido, eu tô falando [risos] ... pra dizer até coisas absurdas, pra tentar falar do que estava acontecendo. Teve momentos de tristeza, de alegria, teve gente quase chorando e muita coisa engraçada nas escolas. **A gente podia até falar do que estava sentindo** [grifo nosso]. E não tinha problema, era até bom. Saiu coisa boa, não foi mesmo?*

Mara: *Este estágio marcou pra mim porque **teve também muito sentimento** [grifo nosso]. Eu digo assim, da gente mesmo mostrar o que sentia e entender o que estava acontecendo com a gente. **Porque o estágio é também um momento que a gente sente muito, vive muita coisa. Mas antes só tinha lugar pra aquilo que tava nos textos, nas teorias. Isto daí eu acho que vou levar pra minha vida também** [grifo nosso].*

(Grupo de Discussão IV, 26/6/2015)

Este foi um aspecto relevante da experiência de Estágio que vivenciamos, na visão dos PEFI entrevistados. Também delimita, em nosso entendimento, outra faceta de uma perspectiva semiótica de formação de professores, quer seja, possibilitar um espaço para a expressão e o convívio com o lado afetivo da experiência docente, que é tangenciada (ou, ao menos, não é explicitada) nas concepções tradicionais de Estágio, tais como: as perspectivas de imitação de modelos; de instrumentalização técnica ou espaço de treinamento de habilidades e competências; e mesmo a ideia do Estágio como espaço de reflexão e pesquisa (PIMENTA; LIMA, 2005/2006).

Uma perspectiva semiótica de Estágio Supervisionado tem de levar em consideração que as formulações peirceanas são críticas em muitos aspectos às ideias racionalistas e empiristas de produção do conhecimento, como demonstrou o autor em suas publicações conhecidas como "série sobre a cognição" (*cognition series*), em especial nos textos "Questões sobre certas faculdades reivindicadas para o homem" (1868) e "Algumas consequências das quatro incapacidades" (1868). Logo, a perspectiva semiótica de Peirce concede lugar para o afeto/afetivo e para o "intuitivo", em uma compreensão particular destes termos, no processo de significação e, por conseguinte, na produção do conhecimento.

De forma muito sucinta, podemos dizer que Peirce (1974; 1990) se opôs ao racionalismo, entre outras coisas, por esta corrente filosófica tomar a razão como crivo único e final do conhecimento, destituído do campo dos sentimentos, da experiência e das ações, ou ainda como um legislador que paira acima dos sentimentos e das ações humanas. Para o autor, o racionalismo cria um sistema autocompreensivo em que as ideias podem ser tornadas claras e distinguíveis, por conseguinte, verdadeiras, pelo indivíduo que faz uso da razão. É a cognição (o *res cogitans* de Descartes) individual que tem o poder e a capacidade de julgar corretamente a clareza das ideias, ao passo que a experiência e os sentidos são deixados em segundo plano ou mesmo considerados fontes de erro e de obstrução da verdade. Já os empiristas (em especial Francis Bacon), na visão de Peirce (1972), levam a experiência a sério e sustentam nela o conhecimento, mas reduzem a experiência tão somente ao experimento, ao objetável, comportando-se como "materialistas dogmáticos" (WAAL, 2007). Peirce, ao contrário, reconhece a realidade imaterial da experiência, ou a realidade subjacente em fenômenos não estritamente materiais e objetáveis, como aqueles decorrentes da experiência dos sonhos, das artes, do campo sensível.

Quatro séculos depois, um Bacon [referindo-se a Francis Bacon] mais famoso, no primeiro livro de seu *Novum Organum*, ofereceu claro conceito de experiência, dando-a como algo que deve abrir-se à verificação e ao re-exame. Contudo, por mais satisfatória que se mostre a concepção de Lord Bacon em relação às noções anteriores [de experiência], o leitor moderno que não se deixe intimidar por sua grandiloquência sentir-se-á, antes de tudo, chocado pelo insatisfatório de sua visão [...] Dizer que basta fazermos alguns experimentos elementares, registrar os resultados e examinar sistematicamente esses resultados, rejeitar tudo quanto não seja provado, anotar as alternativas para, dentro de poucos anos, estar a ciência física inteiramente elaborada – que ideia!

Peirce reconhecia os limites do racionalismo e do empirismo, por ambos considerarem a experiência uma fonte de erro ou um substrato para a verdade apenas quando reduzida à

realidade objetável, excluindo a dimensão sensível ou afetiva do desenvolvimento da ciência e das formas de conhecer. Assim, podemos inferir que também a formação de professores, em uma perspectiva racionalista, estaria voltada para o controle dos afetos e do espontâneo.

Como o termo "afeto" é bastante controverso na literatura, antes de apresentarmos nossos dados, é importante destacar como a palavra está sendo aqui empregada. No senso comum, o afeto está relacionado a gestos ou comportamentos tidos como afáveis, amorosos, carinhosos. Demonstra-se afeição por algo, alguém ou alguma situação. Na psicologia de Wallon e Vygotsky, segundo Souza (2011), a afetividade tem lugar importante nos processos de conhecimento, não sendo admitida por estes autores a oposição entre afetos e cognição no processo de produção de conhecimento, uma vez que eles concebem estes domínios em inter-relação e interação. A base do pensamento, para Wallon e Vygotsky, é a afetividade-volitiva, a afetividade como sinônimo de emoções, ou reações emocionais que se manifestam fisicamente à determinadas situações. Já do ponto de vista filosófico foi Spinoza o autor que mais dispendeu atenção ao tema dos afetos e que apresenta uma definição que consideramos próxima em muitos aspectos ao que, em Semiótica, podemos chamar de afetividade. Não é nossa intenção aqui esgotar as proposições deste autor a respeito do tema, nem traçar aqui um aprofundado quadro analítico entre as diferenças e semelhanças do referido conceito entre Spinoza e Peirce, mesmo porque Spinoza não é um autor com quem Peirce estabeleceu algum tipo de diálogo mais intenso, embora alguns estudiosos já abordem as influências de Spinoza na obra peirceana (CARDOSO JR, 2009; DEA, 2014). No entanto, notamos, nos escritos de Spinoza, alguns pontos de contato (e também divergências) em relação à forma como a Semiótica concebe o afeto.

Para Spinoza (2009), os afetos têm um papel central na passagem do âmbito objetivo para o âmbito (inter)subjetivo da experiência, já que o conhecimento só é alcançado por meio dos afetos, ponto sobre o qual Peirce não discordaria. Além disso, para Spinoza há uma relação direta entre a criação de conceitos, os afetos e a vida. Segundo Ribeiro (2012, p. 13),

A singularidade da filosofia de Espinosa [Spinoza] aparece pelo olhar cuidadoso que ele lança ao campo da experiência. Este campo não é estudado por ele a partir de uma perspectiva pautada na díade sujeito-objeto, mas diferente disso, trata-se de uma atenção ao jogo das relações que constitui a ambos na experiência.

Assim, a razão não é separada da experiência afetiva, uma vez que Spinoza entende que não se atinge a primeira sem a segunda. Para o filósofo, só modificamos nossa maneira de pensar e agir na medida em que há uma experiência afetiva em jogo. Os afetos, desta forma,

não são necessariamente paixões, nem uma influência perturbadora ao intelecto. A definição do autor é apresentada em seu livro *Ética*, na Parte III – A origem e a natureza dos afetos: “Por afeto [*affectus*] compreendo as afecções [*affectiones*] do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (SPINOZA, EIII Def 3, 2009⁴⁸).

É nesta direção que adotamos a noção de afeto, dado que ela reflete aquilo que se entende pelo termo na perspectiva semiótica de Peirce, para quem o afeto não se refere simplesmente à atribuição de carinho, ternura, estima ou afeição, ou uma tendência ou inclinação por alguém ou algo. O termo *afeto*, como concebido em Peirce, tem suas raízes no mesmo radical latim (*afficere/afectum*⁴⁹) que dá origem ao termo "afecção", como algo que afeta/contamina o ser; por isso também durante séculos (talvez milênios), foi associado às reações que perturbavam o bom funcionamento da Razão, implicando uma "mente superior" que deveria pairar acima dos afetos e das afecções dos sentidos, sem ser por eles afetada. É, portanto, sinônimo de afetação, estado de ser afetado/tocado pelo mundo e pelos outros, pelos feixes relacionais que estão implicados na experiência. Nas palavras de Peirce, "A análise lógica aplicada a fenômenos mentais mostra que há apenas uma *lei da mente*, a saber, que as idéias tendem a se propagar continuamente e *afetar* outras que estão para elas numa relação peculiar de *afetibilidade*" (CP, 6.102-163).

Além disso, na teoria peirceana, são componentes da afetabilidade as emoções e as afeições. Conteúdos que delineiam a experiência da Primeiridade e da Secundidade. Como tratado em nosso segundo capítulo, a Primeiridade é a parte sensível da semiose, a desencadeadora de relações interpretantes emocionais nos sujeitos em suas conexões sýgnicas com o mundo, com a experiência. É a fonte das sensações, das emoções e das intuições, que, como diria Merrell (2012, p.260), "é o que nos pega no coração e nas entranhas, e não na cabeça". Assim, funda-se um alicerce que considera tanto o afeto quanto o sensível em uma teoria da percepção e da lógica do conhecimento.

Nessa perspectiva compreendemos que, ao contrário das noções que conferem à reflexão (entendida como atividade meramente cognitiva) o mais alto lugar ou a centralidade nas atividades de Estágio, uma atitude semiótica na/de formação docente implica a

⁴⁸ Como os textos de Spinoza não são seguidos por numeração de página, costuma-se citá-lo indicando o capítulo em que está (EIII), seguido do número da definição (Def 3).

⁴⁹ Do latim *afficere* (*afficere ad actio*) produzir impressão. Composto da partícula *ad* = em, para; e *facere* = fazer, operar, agir, produzir. *Affectus* é o participio passado do verbo *afficere* e remete a tocar, comover o espírito e, por extensão, unir, fixar onde o sujeito se fixa, onde o sujeito se liga, ou (it. *attaccare*), também no sentido de "adoecer". Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Afetividade>

coexistência e a inter-relação entre diferentes modos de experiência com os fenômenos do campo escolar, em especial aqueles relacionados ao que Peirce denominou de Primeiridade e suas relações estéticas, criativas e também aos interpretantes emocionais. Assim sendo, a presença de situações afetivas e de interpretantes emocionais no âmbito da experiência de Estágio emergiu nas falas dos PEFI e em inúmeras situações de interlocução escolares, como demonstraremos.

A primeira experiência afetiva mais claramente expressa pelos PEFI durante nossos encontros foi o medo. Durante as duas primeiras semanas de intervenção, os PEFI tiveram oportunidade de comentar quais os primeiros sentimentos que tiveram em suas primeiras aulas. Uma estratégia didática que utilizamos para incentivar manifestações voluntárias por parte dos PEFI a respeito de suas sensações e dos sentimentos em relação às aulas que vinham ministrando nas escolas, foi iniciar este debate por meio do grupo fechado que criamos em uma rede social da internet. Apesar de tal opção parecer paradoxal uma vez que as redes sociais da internet têm um caráter público mais abrangente que aquele circunscrito à sala de aula (mesmo em um grupo fechado existe a possibilidade de que algum membro interno copie o que lá circula e divulgue em redes abertas), nosso convívio com jovens nos últimos anos e também com as redes sociais (seja como usuário ou estudioso do tema), permitiu-nos constatar que a exposição da esfera privada nos meios digitais tornou-se um imperativo social, de modo que a cultura digital contemporânea admite, libera e, principalmente, *incentiva* o uso das redes como "confessionários" digitais (BAUMAN, 2008). Para Turkle (2011), uma das principais pesquisadoras da interação de jovens por meio das novas TDIC, a parcela da juventude que se encontra imersa e impregnada nestas tecnologias admite que são mais fáceis para elas as conversações por meio de mensagens rápidas de textos, e sob a sensação de proteção e isolamento das telas dos computadores, tablets e celulares. Sendo os PEFI participantes de nossa pesquisa membros da cultura digital contemporânea, optamos por primeiro incentivar a livre expressão dos estudantes no ambiente virtual, para em seguida resgatar tais exposições em sala de aula, estratégia que avaliamos ter sido exitosa neste quesito.

Em relação às respostas dos PEFI, foram unânimes as descrições de sensações de medo e ansiedade em relação ao início do trabalho docente, em conhecer as turmas. Também houve apreensão em relação a aceitação dos alunos de ensino médio quanto ao conteúdo e às estratégias didáticas escolhidas pelos PEFI. Vejamos alguns exemplos a seguir:

Professor-pesquisador: *Exercício para esta semana: na aula de hoje não pude perguntar a todos, mas gostaria de saber daqueles que já iniciaram suas aulas quais foram as primeiras SENSACIONES que tiveram nestas primeiras interlocuções escolares de vocês. Escrevam um pouco sobre isso por aqui.*

Nathaly: *No início eu fiquei com um pouco de medo de como os alunos se comportariam durante a aula, fiquei muito surpresa e feliz com o respeito, aceitação de aula teórica e participação dos alunos, espero que continue assim.*

Monica A: *hj foi a primeira aula minha tbm, estávamos com esse medo, e no início alguns alunos queriam sair pra assistir os Jogos escolares que estavam acontecendo (fiquei com vontade de ir embora por causa da cara que eles fizeram) no entanto demos sequência a aula [...] e foi muito além do plano e do esperado, foi sensacional!*

Cândida: *[...] foi minha primeira aula e confesso que me surpreendi bastante. Aquele receio de que alunos do ensino médio são "terríveis de lidar" foi só um preconceito que criei antes de entrar em ação, não foram todos que se propuseram a participar, mas os que participaram fizeram valer a aula.*

Mara: *[...] Confesso que fiquei muito nervosa, pois senti uma certa auto-cobrança.*

Renato: *Sensações: Cheguei na sala no primeiro dia que fui ministrar a aula com aquele frio na barriga, com pensamento de 'será que vai funcionar, será que vai dar alguma coisa errado.' Daí comecei a falar e explicar o conteúdo e me vejo olhando essa foto (abaixo) e [...] me deparo com esses olhares de desconfiados, alguns distantes outros bem próximos, alguns pareciam com dúvida sobre nós e outros nem tanto [...]. Pois bem, acho que a sensação foi de medo, mas de dever cumprido no final de uma aula que deu certo.*

(Rede social da internet, 9/3/2015)

As falas acima revelam o quanto os PEFI, mesmo tendo passado por duas experiências prévias de Estágio, ainda sentiam insegurança em iniciar suas aulas, preocupando-se especialmente com o interesse ou desinteresse dos alunos pelo conteúdo e também pela aceitação ou rejeição dos estudantes em relação ao modo como conduzem as aulas. Para Martiny, Souza e Gomes-da-Silva (2013, p. 54), as emoções – principalmente, o medo – são sentimentos comuns aos PEFI nos Estágios supervisionados em Educação Física, e tais receios

começam antes mesmo do início da aula. No planejamento pedagógico, no plano de aula, na escolha do método, na didática, ali já são incorporadas uma gama de emoções comportamentais que acabam caminhando junto com trabalho do professor. Estas diferentes excitações transitam deste a ansiedade e o entusiasmo para com que a aula seja realizada com sucesso, até o medo de enfrentar a docência, de encarar a turma em que deverá ministrar sua aula. Isto tudo acontece, na maioria das vezes, antes mesmo do seu confronto real.

Estes autores empreenderam uma pesquisa junto à estudantes do Estágio Supervisionado em Educação Física da Universidade Federal da Paraíba, e constataram que esses acadêmicos revelam ter medo por se sentirem despreparados para assumirem a docência, por sentirem que não dominam certas proposições teórico-metodológicas que são solicitadas durante o curso e por considerarem os Estágios trabalhosos. Portanto, receiam não "dar conta" das exigências dos mesmos e criam expectativas negativas em relação ao que encontrarão nas escolas. Podemos, assim, dizer que há semelhança entre nossos achados e os revelados pelo referido estudo no que diz respeito ao medo dos PEFI sobre as expectativas que são criadas por eles quanto ao universo escolar.

Por já estarem no Estágio Supervisionado III, os PEFI de nosso estudo não demonstravam medo ou expectativa quanto ao que encontrariam no interior deste componente curricular, suas atribuições, deveres e responsabilidades, uma vez que já haviam passado por outros componentes curriculares de Estágio e já conheciam a sua estrutura destes, como as demandas que são solicitadas. Também não relataram medo por não contarem com experiências de docência pretéritas, já que em outros componentes curriculares do curso, já haviam cumprido breves atividades de docência no âmbito escolar. Além disso, ao menos um terço dos PEFI da turma participavam do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) do Ministério da Educação, ofertado no curso. Igualmente não demonstraram receio quanto à falta de experiência teórica, no que diz respeito às proposições teórico-metodológicas da área de Educação Física, talvez por estas não terem sido requeridas como um aporte *a priori* do qual os estudantes devessem lançar mão em seus planejamentos. Apesar disto, o medo do que encontrariam no cotidiano escolar lhes era presente.

Aqui observamos que a representação social a respeito do "Ensino Médio" é de que este seria o segmento mais difícil para ministrar aulas de Educação Física. Para os PEFI, há muitos anos os estudantes deste nível de ensino já estariam submetidos aos "vícios" de um projeto de Educação Física tido como limitado e limitador em sua capacidade de despertar o interesse dos estudantes para novos e diferenciados conteúdos ou formas de ensino. Os PEFI consideravam relevante explorar nas escolas uma relação reflexiva, criativa e afetiva com o universo da cultura corporal de movimento, mas pressupunham que os estudantes não haviam ainda tido contato com tal perspectiva. Apesar desse fato não ser um problema, ou um impedimento para a realização de aulas com uma perspectiva diferenciada, os PEFI acreditavam que estudantes do ensino médio tenderiam a ser resistentes às propostas de interlocução escolares que gostariam de desenvolver. Como afirmou a PEFI Cândida, havia muito "*receio de que alunos do ensino médio são 'terríveis de lidar' [...] um preconceito que*

criei antes de entrar no campo". Em decorrência disso, os PEFI temiam a aceitação que os estudantes do ensino médio teriam por eles e pelas propostas pedagógicas que pretendiam levar às escolas.

Monica B: *Eu tinha medo mesmo – até tremia nas primeiras aulas – do que eles iam pensar de mim, se iam me respeitar como professora, se a gente ia ter uma relação amigável. Mas foi bacana que isso foi superado. E não foi só eu, não; a turma toda melhorou, eu acho.*

Odisseu: *Também é difícil, porque a gente não sabe o que eles vão achar das aulas. A gente observa antes a turma, tudo, mas só na hora mesmo pra sentir.*

(Diário de campo, 15/3/2015).

Para esses PEFI, de antemão as aulas eram signos de espaços de conflitos com os estudantes e de necessidade de perpétuo convencimento sobre a relevância da Educação Física como componente curricular. Os alunos do ensino médio eram signos de “garotos(as)-problema”, de resistência à Educação Física, e a escola pública signo de precariedade, de ausência de condições de trabalho. Os interpretantes decorrentes se constituíam em sensações de angústia, receio, insegurança (interpretantes emocionais), ou mesmo em falta de ousadia para com o planejamento (interpretante energético).

A partir desse quadro afetivo inicial é que outros processos de significação mais complexos puderam vir à tona, pois, tal como na ética afetiva de Spinoza (2009), a Semiótica peirceana considera, em outros termos, que aumentar a potência de sentir é potencializar a capacidade de pensar e agir. Nesse sentido, a afetividade humana se constitui como uma expressão particular da potência de significação, do fluxo da semiose, da produção de conhecimento. Daí a necessidade de uma perspectiva semiótica de Estágio ter espaço para trazer à luz as relações afetivas que circunscrevem o Estágio e seus sujeitos, bem como suas implicações e suas possibilidades para a formação docente. Assim, a partir deste reconhecimento das afetações que tomam conta da percepção dos PEFI, pudemos colocar estes afetos em confronto com outros, distintos em qualidade ou intensidade, na busca de tecer novas relações interpretantes. Buscamos passar do medo à coragem, ou à ousadia, no que se refere à ação docente, transitar da angústia ao alívio ou à surpresa, deslizar por entre os ritmos das emoções que nos tomam, para com elas recolocarmos a condição humana afetiva nos trilhos da docência.

Apesar das manifestações de medo por parte de alguns PEFI, pudemos constatar que ele não foi imobilizador ao ponto de haver alguma desistência ou cancelamento de matrícula, nem mesmo atuou como limitador da experiência de Estágio. Em boa parte, os medos dos

PEFI eram um *a priori* ou, se podemos assim dizer, um preconceito em relação à situação de imprevisibilidade potencial que circunscreve à ação docente. Também pudemos constatar que os medos iniciais foram superados graças ao confronto com a realidade escolar, que implicou uma atitude semiótica de ressignificação destas afetações, sentimentos e emoções iniciais.

Ao iniciarem suas interlocuções escolares, os PEFI puderam confrontar seus anseios, suas crenças iniciais com outras que se seguiram ao contato real com as escolas, chegando a encontrar outras relações interpretantes diferenciadas. Se os PEFI revelaram seus medos iniciais, ao longo do semestre também revelaram alegria em superá-los e também alívio por não encontrarem tantas dificuldades em lidar com o público do ensino médio como previam. Houve também manifestação de expressões como "*satisfação*", "*leveza*", "*prazeroso*", que foram atribuídas ao Estágio ou a determinadas interlocuções pedagógicas realizadas pelos PEFI nas escolas.

Monica B: *Professor, pra mim este Estágio está sendo o mais legal, porque acho que agora tá sendo prazeroso na escola. A gente ver que a gente tá conseguindo, que quando tem planejamento, dedicação, dá certo é bom demais, não é não gente?*

(Diário de campo, 20/5/2015)

Joca: *Eu estou me sentindo satisfeito mesmo! Porque agora as coisas estão dando certo [...] e até quando dá errado, a gente tem apoio, tem as opiniões dos colegas. É aqui, é no Face, o professor da escola tá ajudando. O senhor também tá sempre lá. Quando tem apoio, é outra história. A gente se sente bem melhor mesmo. Dá confiança!*

(Diário de campo, 20/5/2015)

Alessandro: *Esse estágio agora tá mais leve, vocês não acham? Talvez seja porque a gente já tem mais experiência...ou porque agora a gente teve mais liberdade pra falar dos erros, do que acontece mesmo, pode ser? [...] É sério mesmo, quando o estágio vai bem, a gente sente confiança em ser professor, quer ser professor [grifo nosso]. Eu até deixo a dica aqui, pra você procurar as escolas que são boas pra fazer estágio, que nem você fez agora. Isto faz muita diferença. Este estágio fez a turma se sentir bem! [grifos nossos].*

(Grupo de Discussão III, 24/6/2015)

Segundo Echezarreta (2012), a modificação das emoções depende da modificação das crenças, isso porque as emoções estão vinculadas com a cognição, não apenas em um sentido unidirecional, da crença à emoção. Operam em duplo sentido, porque, tal como uma crença pode provocar uma emoção, também parece certo que sentir uma emoção e ter uma disposição afetiva pode fazer emergir, estimular, criar e reforçar uma crença. Nesse sentido, a experiência nas interlocuções escolares permitiu aos PEFI o encontro com outros estados emocionais – tais como o sentimento de prazer, de segurança, de acolhimento dentro de uma

comunidade – que, por sua vez, se inter-relacionam como novas crenças da docência, da escola, dos estudantes, etc.

Além das falas anteriormente mencionadas revelarem a relevância dos aspectos avaliados pelos PEFI como positivos das interlocuções escolares, tais como perceber que "está conseguindo" estabelecer uma relação pedagógica com os alunos, ver as aulas "dando certo", sentir-se amparado/apoiado, pudemos constatar que as afetações são muito importantes na constituição de uma "identidade docente", ou seja no desejo/interesse em ser docente, em ver a si próprio como professor. Entre os oito grupos de PEFI que realizaram suas interlocuções escolares, sete consideraram que obtiveram êxito na relação pedagógica com os alunos; e apenas um grupo considerou sua experiência de Estágio regular, porque viveu dificuldades intensas no Estágio durante a maior parte do semestre letivo e obteve melhora apenas ao final. Entre os grupos que obtiveram êxito, alguns de seus membros se manifestaram com os seguintes dizeres (obtido a concordância dos demais membros do grupo):

Renato: *Antes, nos estágios primeiros, a gente não se via como professor. A gente se via como o estudante que ia tentar intervir e dar uma aula. Hoje não: hoje a gente se vê o professor, a gente tem aquela visão de que a gente quer isto e quem não quer sabe que não quer. E a gente tem a certeza de que é professor quando a gente chega no estágio e dá vontade de continuar.*

Nataly: *Quando o estágio vai bem, ajuda a gente a querer se professor. Agora, se é só pepino, se não tem apoio, o bicho pega!*

(Diário de campo, 20/5/2015)

Já um dos membros do grupo de PEFI que considerou suas interlocuções razoáveis admitiu:

Monica: *Professor, não é que o estágio vai definir tudo, mas tem gente, que nem eu, que não queria ser professor. Aí, nos três estágios, a gente encontra mais dificuldade. Eu, pra falar a verdade, não penso em ser professora, não. Este estágio agora me encorajou porque a gente viu saída, aprendeu mesmo. Não foi jogado. Se eu tiver que ser professora, eu me sinto mais preparada. Mas eu acho que, se a gente só vê coisa ruim na escola, ninguém vai querer ser professor.*

(Grupo de Discussão IV, 26/6/2015)

Portanto, mesmo admitindo que a identidade docente não é resultado único das experiências vividas nos Estágios e que tampouco se resume à formação inicial, como demonstrou Tardif (2002), os saberes experienciais do Estágio são relevantes para a forma

como os PEFI significam a docência. E tal significação é também emocional. Para Peirce (1974, p. 146-147)

o problema do que seja o 'significado' de um conceito intelectual somente pode ser resolvido através do estudo dos interpretantes, ou propriamente dos efeitos significados dos signos. [...] O primeiro efeito significado de um signo é o sentimento por ele provocado. Na maior parte das vezes existe um sentimento que interpretamos como prova de que compreendermos o efeito específico de um signo, embora a base da verdade neste caso seja frequentemente muito leve.

Sendo assim, o significado intelectual daquilo que vem a ser a docência para os PEFI é constituído mediante a leitura sgnica que eles fazem das interlocuções escolares experienciadas nos Estágios, o que implica o reconhecimento de tais interlocuções como sistemas sgnicos capazes de desencadear relações interpretantes nos PEFI, primeiramente ao nível emocional, como sentimentos comunicados pelo signo. Portanto, uma perspectiva semiótica de Estágio, tal como a filosofia de Peirce, não pode admitir a oposição entre afetos e razão, entre significação lógica e emocional; pois, do ponto de vista da lógica dos signos, a afetividade não é uma perturbação ao intelecto, mas condição e parte integrante da significação intelectual dos conceitos.

Com base nestes dados, somos obrigados a reconhecer que a base do pensar é afetiva, e, sendo assim, na formação de professores os Estágios podem e devem fundar-se em uma base afetiva (afetos/afecções), como um elemento potencializador da experiência docente, das reflexões e significações sobre/com a prática. Assim, uma perspectiva semiótica de Estágio tem que se opor a qualquer tipo de concepção tradicional de Estágio, em que o ensino seja sinônimo de controle comportamental e dos afetos, sinônimo de disciplina, que, por sua vez, remonta tanto à educação tradicional católica, como à razão moderna/instrumental e ao tecnicismo.

Como espaço/tempo aberto ao afeto, o Estágio converte-se em ambiente que auxilia a regular o medo, a compartilhar a surpresa e a alegria, a sentir os humores e temores humanos que perpassam a atividade de ser professor, a deslizar com leveza e sinceridade por entre os sentidos, os sentimentos e as emoções que a docência carrega e acarreta. Longe de constituir-se como ambiente controlado, regulado, de menor incerteza, converte-se em espaço para a expressão dos afetos como meio de ajudar os futuros professores a lidarem com suas emoções, de forma a equilibrar a inter-relação entre o sentir, o agir e o pensar.

7.3 As imagens como signos detonadores

Uma sala de aula é como uma foto: “O que você está vendo ali? A gente tem que se perguntar, pra ir entendendo o aluno, a aula, o que tá acontecendo. A aula não é o que a gente tá ensinando, é o que tá acontecendo, não é não?”

(Fala do PEFI Odisseu, diário de campo, 20/5/2015)

Um ponto de suma relevância, que nos permitiu avançar em uma perspectiva semiótica de Estágio, foi assumir como central um viés comunicativo, por meio do uso da imagem fotográfica e do audiovisual. Linguagens que consideramos potencialmente capazes de ampliar os processos de significação a respeito das interlocuções escolares e da formação docente. Entendemos, a partir de um referencial semiótico, que a produção de relações interpretantes, decorrente da ação sógnica, pode ser ampliada tanto quanto maior e mais diversificada for a capacidade de uma mente ser afetada de múltiplas maneiras. Porque a Semiótica é, antes de tudo, uma teoria sógnica do conhecimento que trata da semiose como uma ordenação lógica dos processos de continuidade do pensamento. E o campo da continuidade do pensamento ou das formas de raciocínio não se organiza exclusivamente por meio de signos simbólicos, como as palavras e as linguagens verbais. Antes,

outros tipos de signos, além dos símbolos, intervêm e são necessários à condução do pensamento e das linguagens. A mistura sógnica é parte integrante do pensamento e de todas as manifestações de linguagem. Desenredar a meada das misturas sógnicas foi uma das tarefas a que Peirce se dedicou boa parte de sua existência. (SANTAELLA, 2000, p. 90)

Assim, operar com signos imagéticos e audiovisuais, além dos signos verbais, na formação de professores (em tempos de uma cultura altamente imagética, como é o caso da cultura digital) não apenas é necessário, no sentido de atualizar os cursos de formação. É antes de tudo, apostar na constituição de uma abertura aos processos interpretativos e inferenciais mais amplos e qualitativamente diferenciados no que diz respeito à experiência de constituir-se como professor. Como destacou um PEFI no grupo de discussão:

Odisseu: *Sobre o uso das imagens, eu achava muito legal quando alguém postava lá, levava na sala e você ia perguntando: “O que vocês estão vendo nessa imagem?” Entre a gente, uma faixa de 35 alunos, cada um achava uma coisa diferente. Você vê uma foto, cada um tem*

*uma visão diferente. “Oh, tô vendo isto”. Tem pessoa que vê coisas além e você fala: “Nem eu vi isso”. Achei legal aprender a forma de olhar de cada um...cada um com a sua ideia, seus métodos. Tem gente que olha as cores, tem gente que olhava um aluno sorrindo, um aluno sentado, o que o aluno está achando. **Foi de muito valor pro nosso grupo, porque a gente pensava junto e pensava melhor, aprendia mais** [grifo nosso].*

(Grupo de Discussão IV, 26/6/2015)

Assim, neste tópico, colocamo-nos algumas questões de fundo: O que se pode apreender do uso da produção e da socialização de fotos e vídeos como elementos formativos na/da experiência de Estágio? O que os PEFI viam em suas aulas e em si, na condição de professores? O que viam nas aulas e na conduta de outros PEFI que socializaram imagens de aulas? E mais, o que não viram? Ou ainda, o que apenas viram nas imagens, mas que a realidade dinâmica e fluida de uma aula não lhes permitia apreender enquanto estavam atuando? Em que medida o ato de observar-se de modo "externo" a si mesmo pode contribuir na compreensão sobre (os modos de) ser professor? E, igualmente, em que medida a imagem compartilhada de uma aula, ou de uma situação pedagógica, entre um grupo de PEFI lhes permitia (re)construir, (re)elaborar, ou (re)significar a si próprios como professores ou a docência de um modo mais geral?

Como dissemos, em nossa experiência de Estágio cada grupo de PEFI (quartetos ou trios) produzia fotos e vídeos das interlocuções pedagógicas que realizavam nas escolas, com dois objetivos: (i) elaborar e produzir um vídeo-documentário ao final da disciplina, a respeito das interlocuções pedagógicas que desenvolveram nas escolas, como um trabalho de conclusão; e (ii) socializar continuamente imagens das interlocuções (via Facebook e/ou nos encontros presenciais para discutir os Estágios), destacando aquilo que julgavam ser pertinente e/ou interessante, para, com isso, alimentar uma discussão permanente a respeito dos acontecimentos que se vinham desenrolando nas escolas.

Pudemos constatar que a proposição de instituir um Estágio Supervisionado centrado na produção, socialização e análise de imagens fotográficas e audiovisuais foi, de fato, assumida como um compromisso pelos PEFI participantes do estudo, apesar de, como descrito no capítulo anterior (tópico 6.4), serem necessários estímulos e esforços pedagógicos permanentes para que a ética do compartilhamento e da colaboração fossem exercidas no âmbito da rede social. Assim, ao longo do semestre, foram publicadas na rede social utilizada pelo componente curricular 172 fotos e 16 fragmentos de vídeos das interlocuções escolares. Além dessas imagens, durante os 18 encontros presenciais que fizemos na Universidade, mais seis fragmentos de vídeos que não circularam nas redes sociais foram trazidos ao debate espontaneamente pelos PEFI para serem analisados publicamente e coletivamente. Com todo

esse material, além de outras imagens produzidas pelos PEFI, foram criados oito vídeos-documentários das experiências que cada um dos grupos de PEFI vivenciou nas escolas.

Os números evidenciam que havia mais fotos publicadas, embora a maior parte delas (68,6%, não contivesse comentários analíticos, sendo meramente ilustrativas, ao passo que com os vídeos a proporção foi invertida, e 75% deles geraram comentários e avaliações do grupo.



Figura 9 – Fotos e vídeos socializados pelos PEFI

Além do levantamento quantitativo sobre as fotos e vídeos produzidos pelos PEFI, questionamo-nos também sobre que tipo de análise eles faziam. O que observavam, destacavam e discutiam nas imagens produzidas por eles próprios? Em grande parte das situações relatadas pelos PEFI em sala de aula ou na rede social, havia um olhar sobre a própria conduta, portanto para as questões didáticas, tais como a forma como agiam em determinadas situações, a organização das aulas, o efeito emocional causado por determinada atividade e/ou conteúdo sobre os alunos. Ao início do semestre, as análises eram mais simples e destacavam as próprias qualidades/características pessoais:

Nataly: *Eu sou muito nervosa, fico nervosa quando meus alunos estão fazendo outra coisa.*

João: *Eu vejo que sou muito brincalhão e isto atrapalha também.*

Danyela: *Eu sou muito séria e os alunos ficam mais distantes*

(Diário de Campo, 15/4/2016)

Ao olharem para as imagens com foco nos alunos, no entanto, os PEFI destacavam principalmente os efeitos emocionais que tomavam conta da aula. Surgiram comentários como:

Kelly: *Tem que perceber se os alunos estão gostando da atividade.*

(Diário de Campo, 08/4/2016);

Alessandro: *A aula é boa quando flui bem, quando os alunos ficam felizes.*

(Diário de Campo, 22/4/2016).

Ou então era destacada a ação corporal dos alunos como elemento comunicante:

Nilton *Todo mundo participou. Foi bom.*

Cristina: *Os alunos iam saindo. Não estava funcionando.*

Nadir *Foi a maior confusão. Eles foram saindo.*

(Diário de Campo, 08/04/2016);

O que não ocorria voluntariamente eram análises mais aprofundadas, no sentido de questionar por que as aulas ou determinada atividade "*funcionavam*" ou "*não funcionavam*" (termos utilizados com frequência pelos PEFI). Ou, ainda, por que os alunos gostaram ou não gostaram? Sem o exercício da dúvida, o raciocínio abduutivo ficava comprometido, não havendo hipóteses que ajudassem a orientar uma reordenação das aulas que, na avaliação dos PEFI, não iam bem, ou mesmo para compreender quais fatores auxiliavam os PEFI a obter êxito em suas aulas.

Apesar destas análises mais simples, em termos de avaliação das condutas pessoais como docentes, do êxito de determinadas aulas ou atividades ter sido o imperativo durante todo o semestre letivo, em especial na rede social, pudemos notar que houve um crescente desenvolvimento da capacidade analítica da maior parte dos PEFI ao longo do semestre em relação à análise das imagens. Vejamos duas análises que indicam esta melhora: a empreendida pelos PEFI na primeira foto postada por eles e, na sequência, a análise de um dos vídeos apresentados como trabalho final da disciplina.

A primeira fotografia (Figura 5) publicada pelos PEFI mobilizou cerca de sete comentários da turma, três dos quais aparecem na sequência:



Figura 5 – Primeira fotografia postada na rede social pelos PEFI

Charplin: *Eu imagino que o garoto pela sua postura está em um confronto contra ele mesmo, pode ser que ele não queria estar ali naquela aula ou alguma coisa ocorreu ali naquele momento para ele ficar assim...*

Nilton: *Ao usar o cinza como escala de cor senti uma angústia. Ainda mais com esse menino de cócoras. A foto aponta para um aluno que não parece confortável em estar ali, ou com algum problema, cansaço; Penso que **o ensinar da educação física não pode ser monocromático. Será que conseguiremos mudar essa tonalidade?** [grifo nosso].*

Cândida: *Puxa, difícil! Acho que o grupo tá querendo mostrar uma situação de conflito da aula. A foto é bonita e triste...o menino está fora da aula, ou foi excluído ou se excluiu, ou está esperando agonizado.*

(Rede social da internet, 12/3/2015)

A partir da foto destacada, os PEFI fizeram inicialmente uma primeira rodada de comentários com teor mais especulativo e apelavam para uma lógica abduativa, levantando livremente hipóteses ou abstrações avaliativas. Este tipo de "análise" mais livre por parte dos PEFI era mais imediatista e, apesar de atentos a certas denotações sígnicas presentes nas fotos, já iniciavam o processo de análise a partir das considerações intuitivas mais imediatas, ou de relações interpretantes individuais, sem uma maior atenção à complexidade das relações sígnicas, desconsiderando algumas vezes os aspectos envolvidos nos fundamentos dos signos, ou na relação estabelecida entre a foto e o objeto denotado. Por vezes alguns comentários impunham sobre o signo imagético uma interpretação já pronta, do tipo "*A foto revela uma aula que não fluiu bem*" (PEFI Cândida, Diário de campo, 18/3/2015).

Em resposta a comentários como esse, foi necessário ao professor-pesquisador questionar os PEFI com questões como:

Professor-pesquisador: *Qual elemento presente na foto te permite afirmar isto? É a foto que revela isto ou teu olhar, com base em tua experiência prévia, é que te faz chegar a esta conclusão? Que tal começarmos pelo que está na foto, tão somente o que tem na foto, sem nossas conjecturas?*

(Diário de campo, 18/3/2015).

Observamos, no entanto, que mesmo este tipo de leitura mais imediatista não era, em muitos casos, arbitrária, contendo capacidade para produzir associações e interpretações diferenciadas que foram além de outras mais simples. É o que exemplifica o comentário do PEFI Nilton, que apontou ter sido provocado a pensar pela foto que "*o ensinar da educação física não pode ser monocromático*", em uma analogia entre o monocromatismo presente na foto e o modo de ser de uma aula sem vida, sem cor, sem alegria, apta a produzir sensações de desinteresse nos estudantes do ensino médio, do mesmo modo que a foto lhe transmitia certa "*angústia*". Mesmo sem ter realizado uma leitura metodologicamente sistematizada, o PEFI conseguiu produzir uma interpretação bastante diferenciada dos demais colegas.

Apesar disso, para que nos aprofundássemos em termos de uma lógica de análise, os PEFI foram estimulados a atentar nas análises subsequentes, aos preceitos advindos da gramática especulativa de Peirce, ou seja, de sua classificação dos signos e das relações lógicas que os signos carregam e desencadeiam em termos de interpretantes – especialmente a partir das sugestões didáticas para leitura/análise de imagens de Santaella (2002; 2012). Para autora, em uma análise de fotos/vídeos devem-se seguir três passos metodológicos: 1) abrir-se ao fundamento do signo, ou seja, “auscultar os fenômenos. Dar-lhes a chance de se mostrar” (SANTAELLA, 2002, p. 30). Nesta etapa, três tipos de olhares são destacados: 1a) a disponibilidade contemplativa para ater-se às qualidades dos signos – cores, texturas, formas, volumes, movimentos, etc.; 1b) a observação situacional, a situação comunicativa em que a imagem se coloca – perceber sua condição concreta de existência, suas singularidades, todos os traços que lhes são particulares; 1c) a observação generalizante – que busca identificar classes gerais que estão contidas no próprio signo, ou seja, extrair do signo aquilo que ele tem em comum outros signos; 2) Explorar o poder representativo dos signos – a que o signo se refere, se aplica, denota ou representa? Aqui se explora mais características icônicas, indiciais e simbólica dos signos; 3) Estabelecer relações interpretativas – é o momento de tornar explícitos os efeitos que os signos despertam em nós, levando em conta os fundamentos e os objetos dos signos, cuidando para não impor sobre os signos uma interpretação já pronta, extraída de um repertório prévio. Em síntese, trata-se de uma análise que considera as

características internas do signo analisado, suas referências (seu conteúdo) e as interpretações que enseja.

Já ao final do semestre letivo, nas análises dos vídeos produzidos como trabalho final da disciplina, foi possível observar que uma parcela expressiva dos estudantes (aproximadamente 22 dos 30 PEFI matriculados) havia melhorado na qualidade das análises pedagógicas que faziam. Vejamos alguns comentários:



Figura 10 – Cena de um vídeo documentário produzido pelos PEFI

Kelly: *Eu queria falar. Anotei aqui qual o argumento do vídeo de vocês. Pra mim é que o estágio de vocês foi tudo tranquilo. Mas durante o semestre a gente viu que não foi bem assim. Repare que todas as cenas são dos alunos sorrindo, empolgados com a aula. Isto significa o que? Pra mim, é que foi tudo mil maravilhas. As música todas alegres. Que emoção criou? [...] Que foi festivo. Mas e as cenas de dificuldade? Os conflitos das fotos?*

Nataly: *Tem uma cena ali que vocês colocaram a música de rock pesado. Qual a sensação que criou? Eu fiquei com sensação de que foi pesado, pauleira! Foi isto mesmo? Porque a imagem estava jogando contra o que se estava mostrando. A ideia das imagens era de muita alegria na aula. Eu queria entender isto. [...] Outra coisa: O PEFI tá usando apito. Já pensou no que significa o apito pra Educação Física?*

Cândida: *Eu observo que nesta cena, a PEFI está com toda expressão corporal de insegurança. Olha lá: Mãos na cabeça, a sobrancelha alta, a testa tá até enrugada, o olho arregalado. Já os alunos estão de costas pra ela. É como se ela estivesse sendo ignorada e o corpo dela tá dizendo que algo ali tá preocupante.*

(Diário de campo, 22/6/2015)

Além de observarmos uma melhora qualitativa no teor das "leituras" e análises das imagens produzidas pelos PEFI, buscamos interpretar quais foram as imagens e vídeos que

mais mobilizaram os acadêmicos a perquirir, analisar e discutir. Em outras palavras, o que era mais interessante para os PEFI nas imagens? Averiguamos que as imagens que mais produziram comentários, análises e debates foram aquelas que flagravam situações/acontecimentos inusitados, quase sempre de conflitos e dificuldades vivenciados pelos PEFI nas interlocuções pedagógicas.

Vejamos alguns exemplos. A primeira foto postada pelos PEFI, destacada anteriormente, segundo seus autores, foi responsável por captar de forma inusitada o garoto em situação de exclusão, o que provocou o grupo a buscar estratégias de inclusão daquele estudante que indicava ter desinteresse pelas aulas de Educação Física. Segundo o relato de uma PEFI pertencente ao grupo que produziu a foto, aquela imagem teria provocado o grupo a visualizar aspectos presentes na aula que a observação sem os registros imagéticos não havia lhes proporcionado, conforme descreve o registro a seguir:

Hoje, pelos corredores, Mara me encontra e diz que o seu grupo já está selecionando fotos para serem publicadas no Facebook da turma. O que me chamou a atenção foi seu comentário de que, ao final da aula, [...] ela e os demais membros do grupo se reuniram e, ao observarem as fotos registradas, encontraram situações que somente foram capazes de perceber por causa de algumas fotos acidentais. Viram/perceberam uma situação de sofrimento e exclusão de um aluno somente na foto. O fato não foi percebido durante a aula
(Diário de Campo, 16/3/2015)

Outro exemplo. Logo na segunda aula em que se discutia a entrada dos PEFI em campo, a estagiária Penélope postou no grupo da rede social uma cena em vídeo de conflito entre ela e seus alunos (Figura 12).



Figura 11 – Cena de conflito escolar em vídeo dos PEFI

A cena, previamente editada, mostrava um jogo de queimada modificado, em que uma estudante “queima” a colega com muita força. A PEFI intervém, pede a bola e solicita uma conversa com seus alunos, que, na sequência, se mostram desinteressados em se reunir para ouvir ou conversar com a PEFI e reclamam sobre a interrupção do jogo. Enquanto os estudantes se reuniam ao centro da quadra, a PEFI, já irritada, começa a dizer exaltada que considerava que aquela a aula só havia ficado boa no final, que os alunos perderam muito tempo com conflitos pequenos e que não seguiam as regras, nem buscavam soluções para os problemas que foram colocados na aula – a saber, como jogar com mais de uma bola ao mesmo tempo. Alguns alunos tentam argumentar com a professora, falando ao mesmo tempo que ela e em tom igualmente ríspido. Um número pequeno de alunos ficam ao centro da quadra escutando e discutindo com a professora e outra parte deles lhes dão as costas e saem da quadra.

Ainda no mesmo dia, outra PEFI (Mônica B), do mesmo grupo de Estágio de Penélope, também publicou um vídeo de um conflito ocorrido entre os estudantes durante sua aula, em que foi registrado o comportamento agressivo dos alunos uns com os outros. O vídeo termina com a cena da PEFI tentando organizar uma discussão em sala com os estudantes sobre o conflito ocorrido (sem ser ouvida, em meio às falas dos estudantes que também falavam ao mesmo tempo), e com a cena de uma estudante que se levanta e faz-se impor com um

discurso de avaliação da conduta de desrespeito dos colegas e solicita cooperação entre o grupo. A aluna é ouvida e aplaudida pelos colegas.



Figura 12 – Cena II de um conflito escolar em vídeo dos PEFI

As imagens produzidas pelos PEFI, principalmente por meio do audiovisual, captaram acontecimentos inusitados das aulas, momentos em que o planejamento foi totalmente arrebatado por algum tipo de contingência (exemplos registrados nas figuras 12 e 13). E, foi precisamente nestes momentos de contingência de uma aula que as crenças pedagógicas passaram a ser tensionadas e postas em dúvida. A imagem, assim, se constituiu em um signo capaz de colocar em evidência as dúvidas dos PEFI. Mas, sobretudo, permitia tornar público o processo de significação daquelas cenas e, portanto, mais amplo e favorável à autocorreção.

Tomando o vídeo de Penélope como exemplo, nosso argumento fica mais evidente. A PEFI em questão postou o vídeo destacado, alegando sentir-se frustrada com os alunos da turma, que não se interessavam pelas aulas de Educação Física e que não sabiam conviver respeitosamente nem entre si, nem com a PEFI, já que não a escutavam. Em seu texto na internet, após narrar um pouco como havia sido a aula, a PEFI concluiu dizendo:

Penélope: *Desde o início os alunos não estavam respeitando as regras, deixando o jogo muito confuso e sem sentido. No decorrer da aula foram adicionadas mais regras para que eles pensassem em novas estratégias, porém eles começaram a reclamar muito, pois só queriam jogar do jeito deles. Dessa forma, só no final da aula eles participaram de forma coerente no jogo, fazendo com que este fluísse e eles se divertissem. Como estava no final da aula eu tive que parar a atividade, neste momento eles começaram a reclamar pois estavam gostando. **Tentei discutir o motivo deles não terem aproveitado a aula desde o começo,** [grifo nosso] *nesta hora fiquei muito irritada e frustrada, pois os alunos me deram as costas me ignorando enquanto falava e tentava construir uma solução junto deles.* [grifo nosso]*

(Rede social da internet, 22/4/2015)

Aqui, portanto, Penélope apresentava aos colegas PEFI e ao professor-pesquisador a relação interpretante que estabeleceu a partir da situação pedagógica por ela vivida e questionada. A sua aula agora passava a ser uma "aula-signo", bem como suas condutas pedagógicas nela encarnadas. A aula e a performance da PEFI, encarnados em um vídeo-*representamen*, operavam como *objetos imediatos* (a face expressiva de um signo) de uma certa interlocução escolar. Estavam, assim, sinalizando, indicando, apresentando uma situação de aula como seu objeto-semiótico, uma realidade tornada acessível a qualquer interprete que com ela entrasse em contato, por meio do signo imagético. Os textos e as falas de Penélope também se constituíam agora em signos aptos a representar os pensamentos/intepretações que a PEFI fazia de sua aula.

A autora do vídeo reafirmava que ela teria parado a aula ao final para **perguntar** [grifo nosso] aos alunos por que somente naquele momento a aula havia dado certo. E ratificou: "*todo mundo me olhou com a maior cara feia e saiu andando, saindo da aula*". O problema apresentado no relato da PEFI consistia na falta de respeito dos estudantes entre si e com ela, o que inviabilizava o diálogo. Mas outros problemas foram visualizados nas imagens pelos demais PEFI, que indicaram não ter havido uma atitude dialógica por parte de Penélope. Ao contrário do que ela narrava, não se via no vídeo uma tentativa de "*construir solução junto deles* [dos alunos]". O vídeo revelava uma fala de mão única, ou como disse a PEFI Kátia, em avaliação que foi corroborada pelos demais PEFI, "*foi uma bronca*" (PEFI Kátia, Diário de Campo, 22/04/2015). Outros PEFI também questionaram o momento em que a PEFI optou por interromper a aula e o tom ríspido de sua fala, dando razão à insatisfação dos alunos, já que a PEFI havia paralisado a aula quando os conflitos já haviam sido resolvidos internamente entre os alunos e tudo corria bem.

Ao mesmo tempo em que os colegas de Estágio Supervisionado questionavam as condutas da PEFI em questão, sugestões também eram apresentadas, tais como: rever a atitude autoritária no momento das discussões, permitindo aos alunos se expressarem, mesmo que isso demandasse muito tempo de aula; fazer a explicação de atividades novas na sala de aula, antes de os alunos se deslocarem até a quadra, onde há certa dispersão que favorece os mal-entendidos, gerando maiores conflitos entre os alunos; não fazer muitas interrupções nas aulas para dialogar sobre todos os aspectos que irritam a professora, mas focar-se nos conflitos que realmente inviabilizam a aula e o aprendizado dos alunos, e interromper

somente quando estritamente necessário, reservando um momento ao início e ao final das aulas para tratar dos conflitos.

O que se passou com a produção desta cena audiovisual e sua publicação exemplifica o potencial formativo que as imagens dos PEFI traziam às aulas, gerando diferentes pontos de vista sobre uma dada situação pedagógica, o que permitia uma compreensão ampliada dos problemas pedagógicos vivenciados, bem como de algumas interpretações individuais formuladas pelos autores das imagens, que, por vezes, não atentavam ao que as imagens revelavam, ou denotavam; ao contrário, tentavam utilizar as imagens para reafirmarem uma ideia prévia que tinham das situações vividas ou seja, de suas crenças.

Ao longo do semestre letivo, o grupo de Penélope seguiu trazendo imagens das aulas seguintes e postando na internet relatos de suas aulas, dos novos conflitos que foram surgindo. Após um mês de Estágio, por meio das sugestões dos colegas, do professor-pesquisador e pelo empenho pessoal que empreenderam, o grupo de Penélope e Mônica B conseguiu melhoras com as turmas que vinham tendo dificuldade de participação e de comunicação, além de problemas disciplinares.

Partindo desse exemplo, que se assemelhou a outras situações em que os vídeos e fotos captaram situações inusitadas e/ou problemáticas, pudemos constatar que a utilização das imagens fotográficas e dos audiovisuais no Estágio pode auxiliar a formação dos PEFI, porque sua condição de registro viabiliza um (re)encontro com situações vividas anteriormente (em outro espaço/tempo) de modo objetivado, materializado e encarnado em um registro perene, que transforma o vivido em uma alteridade, "um outro" com o qual é possível confrontar-se desde um ponto de vista "externo". Como explicam Santaella e Nöth (2012), por meio da fotografia e do vídeo, temos uma "colisão ótica" com o real traduzida em um novo signo imagético. Tal colisão é fruto de um recorte estabelecido pelo olhar e que, em verdade, trata-se também de uma nova realidade, diversa, mas ao mesmo totalmente interdependente/inseparável da realidade primeira captada. Logo, o registro de um dado acontecimento em um suporte fotográfico (estático) ou audiovisual (imagem em movimento) nos permite um reencontro com algo já vivido/observado por alguém em outro espaço/tempo e que, materializado em uma imagem (agora digital), pode ser revisitado, revisto, reexaminado quantas vezes se quiser. Isso implicou que as imagens das interlocuções escolares foram "signos detonadores" de novas semioses.

As imagens, com seu aparato afetivo, emocional, conflitivo-existencial e com suas representações simbólicas, tinham o poder de "disparar", de mobilizar, de colocar em atividade o exercício de interpretar, de estar apto a sentir, agir e pensar os efeitos que as

imagens evocavam, denotavam, sugeriam, indicavam, representavam. Interpretar, para Peirce (1974), é aperceber-se do fluxo semiótico, das interconexões, das inter-relações, das interações que decorrem do estar-em-contato-com a realidade mediada pelos signos. Afinal, como afirma Merrell (2012, 72), tudo o que é signo está incessantemente se tornando alguma *outra coisa* que não aquilo que é:

[...] para Peirce, não há um derradeiro significado, pois o próprio significado de um certo signo é um signo deste signo, que, por sua vez é dotado com seu próprio significado – e este também é outro signo. Não há nenhuma tradução definitiva, pois cada tradução de um signo faz surgir outro que tem um significado próprio e este significado é diferente do signo que ele traduz; este segundo significado torna-se ainda um outro signo a ser traduzido e especificado,

As imagens produzidas pelos PEFI eram, então, signos detonadores de semiose porque, como sustentam muitos estudiosos das imagens (BARTHES, 1984; SANTAELLA; NOTH, 2012), suas mensagens são polissêmicas e mais abertas do que aquelas dos textos. Sendo assim, as imagens são signos que convidam à interpretabilidade. Não por acaso a linguagem verbal torna-se essencial para fazer as significações que emanam das imagens ao campo do argumento, do raciocínio lógico-formal. A dimensão indexical das imagens indicia que, para além da realidade icônica que elas comportam, algo ficou de fora de seu enquadramento. Suas bordas revelam seus limites, ao mesmo tempo em que sinalizam para a existência de algo mais na realidade delimitada por sua espacialidade própria. Assim, tão logo encontram intérpretes dispostos a entrar em contato com seu potencial significativo, processos de semiose são desencadeados.

O que estamos pondo em discussão é que as fotografias e os vídeos dos PEFI, por evidenciarem aspectos de suas aulas que muitas vezes não eram percebidos no momento mesmo da intervenção, abriam a oportunidade para que pudessem emergir relações interpretantes/semioses diferenciadas daquelas experimentadas no momento exato da vivência de uma aula, que normalmente são marcados por sentimentos imediatos (interpretante emocional) e por (re)ações que visam atender as demandas mais imediatas de controle das condutas(interpretante energético). Essas novas relações elevaram a significação ao nível dos interpretantes lógicos, campo no qual há formulação intelectual de generalizações, de conceitos e de novos hábitos, levando à aprendizagem.

No que se refere às relações interpretantes (Emocional, Energética e Lógica) que se foram constituindo a partir da socialização de imagens, pudemos observar que as tensões dos conflitos vividos nas escolas foram trazidas para dentro da aula de Estágio Supervisionado por

meio das imagens. Os PEFI que não estavam vivenciando tais conflitos imediatamente se mostravam impactados emocionalmente com as imagens, e, por conseguinte, formulavam e manifestavam suas relações interpretantes, que quase sempre começavam pela esfera emocional, como revela esta fala de uma PEFI:

Nataly: *A gente se sente [vendo o vídeo do colega] incomodado, dava uma agonia.... Tá louco! É como se estivesse lá, e todo mundo sabe que vai viver uma coisa assim. Aí você já vai ficando preparado...vendo a aula do outro. A gente nem tava lá, como PEFI, como professora, mas eu imagino o que elas passaram. Eu já fico com raiva daqui!*

(Diário de campo, 22/4/2016)

Desta afetação primeira, emocional, os PEFI se colocam imediatamente a agir, a falar com o colega do lado, a verbalizar suas hipóteses, seus julgamentos. Era comum nas aulas de Estágio, no momento da apresentação de alguma foto ou vídeo das aulas vividas pelos PEFI, que um "murmurar" coletivo emergisse. Em termos semióticos, podemos ler tal agitação como mais uma efeito interpretante, ou seja, um interpretante energético. Esta agitação, no entanto, não se tratava de uma ação de desinteresse, denotando desrespeito pelas narrativas apresentadas. Pelo contrário, o impacto emocional das imagens (de conflitos ou surpresa), convertia-se em interpretante energético manifesto no pensamento-em-ação, na ação de verbalizar a aflição imediata, de questionar como cada um agiria, ou em julgar as ações que viam nas cenas retratadas, ou ainda em apontar que também estavam vivendo ou já haviam vivido experiência semelhante.

Alessandro: *Tinha muita conversa na tua aula, mas era por interesse. Todo mundo falava junto querendo discutir a imagem, querendo achar um jeito, todo mundo queria ajudar o outro.*

Cristina: *O assunto dos vídeos, das imagens estava ficando tão bacana, interessante. Tava ajudando tanto que o pessoal começou a expor as dificuldades, as ideias. Por exemplo, o Renato postava uma coisa, às vezes escrito, às vezes... na maioria das vezes era imagem... se alguém já tinha vivenciado aquilo ou sabia uma solução... Eu iria ajudar ele lá. Se não falava em sala, falava no Facebook.*

(Grupo de Discussão III, 24/6/2015)

O impacto emocional das imagens comoviam os PEFI, ao ponto de os mobilizar para uma atitude de exposição argumentativa. As imagens promoviam os diálogos, as interações frequentes em sala de aula a respeito das dificuldades dos grupos. Os colegas apontavam diferentes pontos de vistas, com críticas e sugestões em relação às interlocuções pedagógicas por eles desenvolvidas, o que permitia o desencadeamento de interpretantes lógicos, de

relações interpretantes generalizantes, lógico-dedutivas e racionais, sugerindo avaliações mais críticas por parte dos PEFI. Afinal, como escreve Santaella (2000, p.89), a crítica, na trama semiótica, não brota "apenas sob o efeito dos movimentos lógicos do próprio pensamento, mas sob efeito da insistência do pensamento que não cessa de aparecer sob novos ângulos". E, para que novos ângulos do pensamento se manifestem e se imprimam ao signo, é fundamental a multiplicidade de linguagens e de "pontos de vistas", ou, se quisermos, de "jogos interpretativos" diferenciados.

O confronto com as "leituras" das imagens e das situações pedagógicas por parte dos demais PEFI da turma e também por meio de provocações/questões lançadas pelo professor da turma foram fundamentais para elevar o nível das discussões ao campo dos argumentos. Os PEFI entrevistados também reconheceram este aspecto como fundamental:

Alice: Pra mim o principal neste estágio foram os conflitos. Mas também a troca de ideias, a interferência dos outros colegas. Eram dez cabeças pensando junto, e a gente se revia, porque, por exemplo, eu tinha achado que minha aula tinha sido horrorosa, mas aí outro via ali coisas que eu não tinha visto e mudava meu ponto de vista. Cada um agregava um pouco, alguns vendo coisas diferentes, outros trazendo teorias, textos... A coisa ia crescendo, e a gente daí ia pensando diferente.

(Grupo de Discussão IV, 26/6/2015)

Nesse sentido, fomos considerando a hipótese de que o aspecto mais importante para que o Estágio Supervisionado funcionasse em direção à modificação das condutas docentes dos PEFI, e, portanto, gerando aprendizagem, dava-se por meio de elucidação e enfrentamento dos conflitos apresentados pelas imagens e pelos relatos orais dos PEFI, sobretudo, na explicitação de pontos de vista discordantes, questionadores, ou mesmo retificadores. Somente no tensionamento das significações mais imediatas é que a dúvida podia se apresentar e o processo de semiose se expandia, gerando novas relações interpretantes. Somente por meio de uma dúvida real é que as crenças pedagógicas dos PEFI eram efetivamente colocadas em xeque, abrindo caminho para que novas associações interpretantes se efetivassem. Inúmeras foram as situações em que o elemento de conflito apresentou-se por meio do compartilhamento das imagens dos PEFI e ganhou novos contornos no processo de análise coletiva das imagens e dos fatos sugeridos nestes signos. É o que exemplifica o caso do vídeo divulgado por Penélope.

A produção e o compartilhamento de fotos e vídeos das aulas dos PEFI permitiu que o componente curricular Estágio Supervisionado se transformasse em um verdadeiro "jogo de interpretantes". Ora os PEFI podiam ver a si mesmo e se autoavaliarem; ora podiam partilhar

suas imagens e com isto fazer não apenas sua autoavaliação, mas contar com a interpretação dos demais sobre a cena exibida. E, por fim, podiam também, eventualmente, assistir as imagens de si próprios avaliando-se mutuamente, a partir de imagens produzidas pelo professor-pesquisador a respeito de suas aulas. A partir desse jogo trivalente é que os processos de significação (semiose) a respeito do "ser professor" e da atividade docente se faziam, no intento de produzir aprendizagem, ou seja, modificação das condutas por meio da ação interpretativa.

O argumento aqui não é novo, nem sequer novidade no campo da Educação (embora pouco "colocado em prática"), mas compõe um dos pilares do que entendemos por uma perspectiva semiótica de Estágio. A esse respeito Paulo Freire, em 1983, já revelava a Sérgio Guimarães, em uma série de diálogos sobre Educação e Meios de Comunicação, a importância dos professores se reverem em *tape*, e que ele próprio ministrou na Universidade de Genebra, na década de 1970, um curso livre chamado de "a fotografia do mundo" (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 76). Mais precisamente sobre a relevância dos professores se reverem por meio de imagens de suas aulas, Paulo Freire dizia que:

Se eu me revejo depois, eu percebo como percebia o objeto na hora em que eu debati. O que é que pode ocorrer? Primeiro: é que a percepção da percepção anterior resvala para o conhecimento do conhecimento anterior. Isso é a tese geral. Eu posso, portanto, confirmar a minha percepção anterior, ao perceber como percebi. Mas eu posso retificar; eu posso, percebendo como eu percebia, perceber que, na minha percepção anterior, eu não tinha *apercebido* outras coisas. Inclusive usei aí *aperceber* no sentido rigoroso desse verbo: escapou algo que estava fora do campo da minha percepção (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 98)

O que Freire e Guimarães apontavam ainda na década de 1980 atualmente pode ser bastante potencializado dado o avanço tecnológico e a popularização dos meios digitais de produção de imagens. Além do mais, se o argumento não é exatamente novo, as condições em que a tecnologia e, mais precisamente, a produção e socialização de imagens fotográficas e audiovisuais se encontram atualmente, são muito mais avançadas em relação às das décadas de 1970 e 1980. O ato de fotografar e filmar tornaram-se uma quase compulsão pela alimentação de compartilhamento de informações no mundo digital, de modo que o ato de utilizar a fotografia e o audiovisual agora, mais do que nunca, passam a ser meios não apenas de aperceber-se do objeto apreendido na imagem, mas meio para uma compreensão ampliada do próprio ato de produzir imagens em um mundo em que uma das formas principais de narrativa se dá pelos meios e produtos imagéticos.

Outro aspecto relevante que investigamos com os PEFI foi que as imagens produziam/detonavam relações interpretantes com mais intensidade que os relatos orais das interlocuções pedagógicas, não apenas porque (de)flagravam a *surpresa* e o *inusitado*, mas porque superavam *os limites de eloquência* dos PEFI. Para os PEFI entrevistados, os Estágios anteriores por eles vivenciados, centrados na linguagem verbal (relatos orais e escritos), foram comparativamente menos mobilizadores da participação, em termos de dialogar sobre as experiências de ensino dos colegas e da colaboração da turma no enfrentamento dos problemas pedagógicos por eles vividos.

Mas como isso se explica? De acordo com a Semiótica de Peirce, a comunicação é em si semiótica, ou seja, busca a interconexão, a inter-relação e a interação dos signos na direção da produção de novos signos diversos e mais complexos (MERRELL, 2002), conduzindo a um aumento da "razoabilidade concreta" das ideias, das ações, dos sentimentos (SANTAELLA, 2004b). Sendo assim, as diferentes linguagens (oral, escrita, imagética, sonora), por serem constituídas por diferentes tipos de signos (a palavra, por exemplo é fundamentalmente simbólica, ao passo que as imagens são mais icônicas e indiciais), desencadeiam diferentes efeitos interpretantes. Os relatos orais e os planos de aula, na opinião dos PEFI entrevistados, não davam conta de apresentar uma certa vivacidade a respeito da aula narrada, pois os PEFI não se consideravam eloquentes, ou seja, capazes de falar ou escrever de maneira envolvente, eficaz para deleitar e comover os demais. Além disso, os relatos orais que não transmitiam vivacidade, verossimilhança com o contexto das aulas, ou que não desafiavam o estado de crença (pedagógica) dos PEFI, produzindo dúvidas reais, não lhes eram convidativos ao engajamento para discutir ou refletir sobre a experiência. Por esses motivos, a tradução das experiências de Estágio tão somente por intermédio da linguagem verbal tem sido limitadora das possibilidades de semiose que se abrem quando outras linguagens são trazidas ao universo dos Estágios. Operar com outras linguagens, em especial a imagética, parece permitir aos PEFI novas formas de expressão (criativa) da realidade vivida nos Estágios que não excluem o verbal do processo, mas que complementam essa linguagem, ou até motivam a verbalização como forma de ampliação do processo de significação.

Constatamos, assim, que o exercício de leitura de imagens modificou a leitura de aula e algumas condutas dos PEFI, especialmente em dois aspectos: (i) maior atenção ao olhar para as situações pedagógicas vivenciadas; e (ii) consolidação de uma atitude coletiva e colaborativa para planejar e analisar as interlocuções pedagógicas escolares. Estas novas

condutas foram registradas professor-pesquisador em seu diário de campo, bem como foram confirmadas nos grupos de discussão realizados. Algumas falas dos PEFI ilustram isto:

Livina: *Mas não foi só a gente que falava. Eu aprendi que as imagens falam, que uma aula fala demais...Há muita comunicação silenciosa em tudo.*

Wilson: *Mudou a forma de ver as aulas. Antes a gente só dava a aula e pronto. Agora já é automático: a gente vai dando aula e ao mesmo tempo vai “filmando” tudo, se atentando aos detalhes, ao que está fora da aula, ao que estou transmitindo...É o que você falava de atenção no olhar.*

(Grupo de Discussão IV, 24/6/2015)

Mara: *Nós não percebemos os signos que nós somos em uma aula, o que estamos representando para o aluno. O professor põe o foco apenas no aluno, mas não se atenta para o fato de que também estamos sendo interpretados.*

(Diário de campo, 25/3/2015)

Nadir: *Acho que finalmente a gente aprendeu que na escola não dá pra ser sozinho. Pra ser bom professor tem que trabalhar junto, com toda a escola mesmo, sabe? Falta os professores falarem mais entre si. Eu vejo isso. Aí as coisas andam, todo mundo se ajuda e todo mundo sai ganhando.*

(Diário de campo, 27/5/2015)

Não obstante, acreditamos que tais condutas não são reflexo exclusivo da experiência de Estágio, apesar de terem sido amplamente desenvolvidas e ratificadas durante o Estágio. Mas dialogam com os demais elementos formativos que circunscrevem a formação docente, como as aprendizagens advindas do projeto do curso de graduação como um todo, as experiências formativas que os PEFI tiveram em projetos paralelos como o PIBID, entre outros.

No que se refere à aquisição de novos hábitos ou tendências de ação, observamos que o uso repetitivo das imagens e das redes sociais em sala de aula pelo professor-pesquisador repercutiu na apropriação dessas tecnologias no fazer pedagógico dos PEFI. Um dado importante é que, dos oito grupos formados durante as aulas de Estágio, cinco integraram alguma atividade com uso das imagens e/ou uso das redes sociais da internet em suas interlocuções pedagógicas junto aos alunos do ensino médio, inclusive com estratégias didáticas similares às utilizadas pelo professor-pesquisador, mesmo sem terem frequentado na Universidade alguma disciplina específica a respeito desta temática, ou mesmo sem terem sido solicitados ou estimulados (de forma explícita, ao menos) a tal.

Por fim, destacamos que todos os PEFI entrevistados ao final do semestre consideraram como fundamental, para sua formação como professores, o ato de ver-se e

rever-se nas telas de forma coletiva e reflexiva. A seguir destacamos dois depoimentos que expressam isto:

Mara: *Este estágio me ensinou – e acho que grande parte da turma – que sempre é possível ver as coisas de outra forma, ver as coisas por outro ângulo. Os vídeos, as fotos foram fundamentais nisso daí. A gente mudou a forma de olhar e de agir na prática.*

(Grupo de Discussão III, 24/6/2015)

Odisseu: *A imagem teve hora que era mais pra ilustrar mesmo, não tinha nada além. Mas com tanta gente vendo os vídeos e cada um falando uma coisa, tinha gente que via coisa que eu não vi. Eu achei legal porque me fazia ver de outro [...] Aí a gente melhorava como professor. Mas sem a imagem ficaria difícil chegar onde chegou.*

(Grupo de Discussão IV, 26/6/2015)

Se dissemos que as imagens são, portanto, uma possibilidade de retificar a percepção, de um ponto de vista semiótico isto é a condição mesma para uma mudança da conduta. Quando pensamos a formação de professores de Educação Física, a possibilidade de um professor em formação observar a si mesmo em uma situação pedagógica de modo objetivado, exercendo um olhar externo sobre sua própria atividade, estamos diante de uma atitude relevante para alcançar uma *mudança de hábito* docente. Na teoria peirceana, três eventos são causadores de *mudança de hábito*. O primeiro deles não se refere a um ato da mente, mas do próprio mundo exterior: a surpresa, o acaso. A surpresa tem o poder de romper com a associação de ideias e, desse modo, tem força para modificar comportamentos. O segundo evento destacado por Peirce (1974) é a repetição de um esforço, de uma ação, mas esta é uma atitude que possibilita a constituição de novos hábitos irrefletidos, ou que não são adquiridos intencionalmente. Por fim, o autor destaca os “atos de imaginação” contidos em uma autoanálise formada com a ajuda de exercícios prévios da vontade, ou seja, o pensamento analítico e criativo.

Sendo assim, por tudo que aqui consideramos, concordamos que as imagens dos Estágios foram signos propícios para registrar o acaso e promover a surpresa, estimularam as exposições verbais e o esforço analítico para interpretá-las e favoreceram o estímulo imaginativo, sendo, portanto, fundamentais a uma perspectiva semiótica de Estágio Supervisionado e, por conseguinte, à mudança de crenças e hábitos docentes.

7.4 A interlocução como atitude pedagógica

Não devemos começar falando sobre ideias puras –
 pensamentos vagabundos que vagueiam
 pelas vias públicas sem qualquer habitação humana –
 mas devemos começar com os homens e suas conversações⁵⁰
 (Charles S. Peirce)

Entre todos aqueles elementos que destacamos como constituintes de uma perspectiva semiótica de Estágio, mostrou-se como fundamental o desenvolvimento e a ratificação de uma atitude pedagógica centrada na *interlocução*, palavra que designa uma partilha múltipla, comunicação, conversação, diálogo e que pressupõe a existência de sujeitos que se comunicam a partir de situações concretas em que se encontram. Interlocução se opõe, como destaca Betti (2006; 2009), à ideia de *intervenção*, já que intervir carrega consigo uma origem semântica relacionada à interposição de uma autoridade por meio de poder, de controle. Tampouco é *mediação*, no sentido “mais usual” estar entre, interceder, interpor, que muitas vezes se traduz na figura de um professor coordenador ou gestor.

Interlocução, apesar de não ser um termo ou conceito comumente utilizado na Semiótica peirceana, aqui se aproxima da noção de comunicação como semiose, ou seja, uma interação que visa ao que Peirce (apud SANTAELLA, 2004a; 2004b) denominou de "crescimento da razoabilidade concreta", como expansão dos signos em novas e distintas relações interpretantes. Como interlocução, a comunicação se desloca de uma acepção mais técnica – que considera a comunicação fundamentalmente como algo que se dá no transporte de mensagens entre emissores e receptores por algum meio – para sua acepção comunal, entendendo a comunicação como cerimonial, seus agentes como participantes inter-relacionados, para a produção de sentido como atividade de criação/recriação e o evento comunicacional como uma experiência compartilhada e de compartilhamento. Não se trata, portanto, de transmissão de informação, mas de ritual de comunhão, de compartilhamento de emoções e experiências, remontando assim ao vocábulo latino *communicatio*, que designa tanto a quebra de um isolamento como a experiência gregária – a ação de tornar algo comum a muitos.

Nesse sentido, podemos dizer que, durante o semestre letivo, realizamos interlocuções que se estenderam em diferentes direções (às aulas desenvolvidas nas escolas, às imagens produzidas pelos PEFI, aos alunos do ensino médio, aos professores supervisores de Estágio

⁵⁰ CP, 8.118

das escolas), mas sempre se entrelaçando em um ponto de contato comum: a experiência de Estágio vivida pelos PEFI. Portanto, além das interlocuções que estabelecemos com as imagens produzidas pelos PEFI (tratadas no tópico 7.3), o Estágio foi atravessado por interlocuções entre os próprios PEFI (e destes com suas aulas e seus alunos); entre os PEFI e o professor-pesquisador; entre nós (PEFI e professor-pesquisador) e os professores supervisores de Estágio das escolas; e também entre nós (PEFI e professor-pesquisador) e os alunos do ensino médio. E essas inter-relações entre todos os agentes envolvidos no Estágio, bem como o caráter comunicativo e dialógico que permeou todo o cotidiano de nossos encontros, parece ter sido marcante para os PEFI, como destacado que se seguem:

Professor-pesquisador: *O que foi mais relevante pra vocês?*

Livina: *O que foi mais marcante pra mim? Tantas coisas (risos)... Acho que esse estágio teve uma ligação entre todos da turma que não houve antes. Eu nem era da turma e de repente eu sabia tudo o que estava acontecendo com todo mundo... Teve muito diálogo. [...] Mas não foi só a gente que falava, eu aprendi que as imagens falam, que uma aula fala demais... Há muita comunicação silenciosa em tudo. E teve isso, **foi muita comunicação, sabe? De todos com todos, da gente com a escola, dos textos com as imagens [...]** Na aula tinha a tua voz, a nossa voz... Foi muito livre... Teve até os professores da escola. Foi muito importante isso aí pra gente, a voz do aluno [grifo nosso]. Todo estágio tinha que ser assim, né? A escola tinha também tinha que ser mais assim. Acho até que é uma coisa que falta nas escolas, essa comunicação entre os professores.*

Odisseu: *Porque nos outros estágios ninguém da turma sabia o que se passava com os outros. Quer dizer, sabia por cima, e mesmo assim entre colegas os mais próximos. Mas este estágio, havia os grupos de trabalho e o grupão. E no grupão teve liberdade e incentivo pra todo mundo se ajudar, interferir mesmo no outro. E quando a gente tinha algum problema, a gente que sempre pensava em procurar o professor, que tem várias ideias. Mas a gente foi vendo que o grupo também tinha várias ideias boas e essa troca de ideias foi deixando todo mundo melhor, foi confortando os grupos [...] Essa interação na sala ajudou muito.*

(Grupo de Discussão IV, 26/6/2015)

Mara: *Vocês estão falando de debate. Eu tô aqui pensando, quem sabe o ponto chave desse estágio tenha sido o debate, que aconteceu do início ao fim.*

Renato: *Não teve só as intervenções na escola, a gente não discutiu lá só entre o nosso grupo de quatro de estagiários e pronto. Teve os diálogos com os vídeos. Teve a possibilidade também no Facebook, as conversas com o professor e teve a conversa entre todo mundo da turma também. Isto é que foi bacana!*

(Grupo de Discussão III, 24/6/2015)

Estes depoimentos foram endossados pela totalidade dos demais entrevistados e sugerem que, além de relevante para os PEFI, a experiência do Estágio fundada na interlocução adquiriu impacto na forma de agir dos mesmos, ou, como prefere Peirce (2008),

assumiu efeitos práticos concebíveis junto aos PEFI, como revela especialmente a fala de Livina. A PEFI em questão, no conteúdo de sua fala, aponta para o fato de que esta forma mais comunicativa de Estágio teve efeito visível na conduta dos PEFI durante o semestre letivo: *"Teve uma ligação entre todos da turma que não houve antes [...] Foi muita comunicação, sabe? De todos com todos"*.

Além disso, a fala de Odisseu evidencia que a experiência de Estágio que vivenciamos implicou não apenas a forma de agir. Sobretudo, indica que se tornou relevante uma mudança de concepção (de crença, diria Peirce) no que se refere ao papel do *outro* (demais PEFI) na constituição do saber, em especial dos saberes pedagógicos ou daqueles advindos da docência. É o que expressa sua afirmação de que, em um primeiro momento, suas dúvidas deveriam ser sanadas somente pelo professor-pesquisador, mas que, em certo momento, começou a perceber que os demais colegas também contavam com sugestões de igual valor ou mesmo mais eficazes em certas situações. Ou seja, "o outro" (neste caso, os outros PEFI) passou a não ser mais mera incidência passiva do/no pensar de Odisseu. Ao contrário, foi assumido que "o trabalho em comunhão não é um trabalho 'sobre o outro', ou 'sem' o outro, ou 'para' o outro", mas configura-se como um fazer "com-o-outro", como afirma Oliveira (2009, p. 319).

Este é um aspecto relevante porque implica uma superação de qualquer modelo de formação docente que distenda as formas de reflexão e análise das práticas pedagógicas para uma perspectiva meramente individual(ista), podendo implicar precarização da formação por meio do isolamento docente. É o que destaca Zeichner (2008, p. 543) ao sugerir que a formação docente deva se dar em comunidades de professores que se apóiam mutuamente, pois "ser desafiado e, ao mesmo tempo, apoiado por meio da interação social é importante para ajudar-nos a clarificar aquilo que nós acreditamos e para ganharmos coragem para perseguir nossas crenças".

Os "outros" aqui ganham sentido como contribuintes no processos de expansão compreensiva a respeito da experiência de Estágio, pois o resultado de sucessivas interlocuções a respeito de um signo é, para Peirce (1974), capaz de gerar interpretantes cada vez mais complexos e, portanto, mais próximos à verdade. Em termos semióticos, cada narrativa de uma situação pedagógica era signo em busca de interpretações. Como signos, as narrativas também são falíveis e incompletas, de modo que cada narrativa acrescida sobre uma primeira constituía-se em uma forma valiosa de compreensão da realidade narrada pelos PEFI. Com base na obra peirceana, Andatch (2012, p. 74) afirma que:

Tecendo histórias sobre nós mesmos, tentamos encontrar alguma 'fórmula geral' para nos ajudar a chegar a um acordo de forma criativa com essas 'coisas cegas em reação' (EP2: 184) que compõem a existência em seu modo mais concreto. É por isso que sempre nos propusermos a contar narrativas de vida, uma série de qualidades será colocada para esse serviço semiótico, para que nosso destinatário ou narratário seja capaz de compreender o ponto da história de uma maneira que é semelhante a do narrador. Contamos histórias sobre nós mesmos como pilotos perspicazes que têm a intenção de chegar com segurança, ou ao menos para um destino parcialmente desconhecido, mas de alguma forma previsível.

A relevância de narrar os fatos e acontecimentos vivenciados nos campos escolares pelos PEFI deixou de ocupar a posição de mera atividade descritiva ou informativa, com direcionamento único ao professor-pesquisador, para posicionar-se como atividade dialógica e comunicativa, que carecia da complementaridade dos demais, reconhecendo assim, mesmo que implicitamente, a falibilidade do discurso e das ideias.

Lembramos que, para Peirce (1972; 1990), o falibilismo é uma posição honesta de humildade intelectual adotada por toda inteligência capaz de aprender com a experiência para avançar no conhecimento, tendo como premissa que todo conhecimento é falível na medida em que é potencialmente errôneo (bem como verdadeiro) e provisório, pois todo juízo está sujeito a correções à luz da experiência futura. Precisamente por isso, a forma de produção de conhecimento amparada na lógica científica suscita o ato de perquirir e demanda o confronto público e coletivo das ideias para que seja possível sua autocorreção e o delineamento da verdade (provisória).

A ênfase dada no desenvolvimento desta atitude de interlocução entre os PEFI permitiu a muitos deles reconhecerem explicitamente que esta forma de proceder no Estágio impactou de forma abrangente suas condutas como docentes. Na opinião das PEFI Mara e Nataly (reproduzido seguir), com a qual os demais concordaram, o Estágio ter sido organizado de modo a zelar pela composição de um grande grupo colaborativo, foi fundamental para que os PEFI aprendessem a se comportar de forma mais dialógica entre si e com a comunidade escolar. Afina, tal organização tinha por finalidade a interação mútua, visando investigar, problematizar e sugerir soluções concretas para que todos avançassem nas dificuldades encontradas nos campos escolares. As PEFI apontam que:

Mara: *O que fica disto daí é que a gente aprendeu a dialogar melhor. Nos outros Estágio a gente era mais infantil. Se um criticava teu trabalho você se ofendia. Agora eu vejo que a gente aprendeu a conversar. Mesmo aqueles na turma que têm diferenças dialogaram como adultos, porque tava em jogo a nossa prática lá na escola e não o ego de cada um. Eu não sei dos outros, mas **eu mesmo aprendi a dialogar melhor na escola. Consigo me expor com mais fundamento pro professor, quando ele quer mudar meu plano. Consigo falar com***

jeitinho com ele das coisas que eu acho que ele não avança. Fiquei mais segura com os alunos também. A gente aprendeu a lidar e a resolver conflitos no diálogo, com todo mundo junto [grifo nosso]. Olha, isto daí é o maior aprendizado, ou um dos mais de todo o curso!

Nataly: *E também, Mara, eu vejo que a gente agora sabe trabalhar mais em grupo e, tipo, pra mim foi um aprendizado sobre o tanto que é importante o trabalho coletivo, dos professores mesmo. Não essa coisa de cada professor na tua quadra, cada um fazendo uma coisa, cada um com um planejamento, sabe? [grifo nosso] A gente aqui pensando junto... Olha quanto coisa legal! E fica muito mais fácil.*

Mara: *É verdade*

Diário de Campo, 22/6/2015)

Além disto, os PEFI destacaram a importância de duas ocasiões singulares, uma de interlocução com os professores supervisores das escolas públicas, e outra a partir de depoimento de estudantes do Ensino Médio que participaram dos Estágios na condição de alunos dos PEFI. Em nosso cronograma para o Estágio, previmos duas aulas específicas na Universidade, uma com a presença dos professores supervisores das escolas que receberam os PEFI (que ocorreu no dia 27/5/2015), e outra com a presença de alguns estudantes do ensino médio (realizada no dia 3/06/2015) para discutirmos coletivamente com esses sujeitos as experiências de Estágio dos PEFI. O encontro do dia 27/5, contou com a presença de três professores supervisores de um total de cinco convidados. Já o encontro com os estudantes do ensino médio teve sua dinâmica modificada, porque os jovens tinham dificuldade para comparecer na Universidade no horário de nossos encontros. Assim, o professor-pesquisador propôs aos estudantes do ensino médio que tivessem interesse e disponibilidade para realizarmos um grupo de discussão na própria escola, que pudesse ser gravado em vídeo, para ser exibido posteriormente na Universidade com os PEFI. Esta foi uma solução pensada em conjunto entre o professor-pesquisador e os PEFI para trazer a voz dos estudantes do ensino médio para os debates que realizávamos.

Assim, foram escolhidas pelo professor-pesquisador e os PEFI duas turmas do ensino médio, cada uma de uma escola diferente, para realizarmos a gravação dos grupos de discussão. Decidimos por conversar com a turma de ensino médio considerada "a mais difícil" – que contou com maior número de conflitos e maior resistência à proposição pedagógica feita pelos PEFI que ministram aulas para a referida turma – e, no outro extremo, também nos encontramos com a turma de estudantes do ensino médio daquela que foi considerada a melhor experiência de Estágio pelos PEFI. O intuito do encontro com os professores e dos grupos de discussão com estudantes do ensino médio era compreender qual a perspectiva

desses sujeitos em relação ao trabalho que os PEFI vinham desenvolvendo, a avaliação que faziam das aulas e da atuação dos PEFI.

No encontro com os professores supervisores da rede, foi possível um debate, já que três professores compareceram presencialmente na Universidade, na aula do componente curricular Estágio para, junto com os PEFI e o professor-pesquisador, discutir as experiências de Estágio que estavam acompanhando. Pudemos notar que, apesar de ter havido encontros nas escolas de interlocução entre o professor-pesquisador, os professores supervisores e os grupos específicos de cada escola, o encontro dos professores supervisores com todos os PEFI na Universidade foi considerado pelos envolvidos como mais uma forma de interlocução diferenciada daquele semestre. Vejamos algumas falas:

Marcos⁵¹ (Professor supervisor): *É a primeira vez que venho na universidade discutir o que eu penso sobre os estagiários. É muito importante isso daí, viu, pessoal. Todo semestre vocês trazem na minha escola esse jogo não-convencional e acham que é novidade. Mas todos os semestres acontece isso. Se a gente não conversar aqui juntos, o estágio não avança não.*

(Diário de campo, 27/05/2015)

Kátia: *Esse encontro com os professores [supervisores] na sala fez muita diferença. Nenhum estágio teve isto. Assim deu pra cada professor [supervisor] expor seu ponto de vista. A gente viu que eles pensam diferente e como cada um vê a carreira. Isto daí nos ajuda a entender um pouco melhor como é a história deles e porque aquelas escolas estão assim... Soma muito, porque saiu da discussão que tava toda centrada em como a gente estava ensinando. Agora a gente entendeu como a gente tá sendo vista na escola.*

(Diário de campo, 3/6/2015)

Amanda: *E a ida dos professores que você levou aquele dia lá... Foi ótimo, porque tinha três professores e cada um tem seu método, seu pensamento. Cada um acha uma situação diferente no que a gente está fazendo. Eu até discordava de algumas avaliações deles, mas mesmo assim pra mim foi muito válido. Tinha um professor que falava muito e tava desanimado, outro não, estava todo animado. E a gente no estágio é pra isso mesmo, é pra passar conhecer estas realidades diferentes. Então a gente tem que estar preparado para quando chegar na sala a gente saber lidar com diferentes realidades.*

(Grupo de Discussão IV, 26/6/2015)

De modo geral, o debate com os professores supervisores girou em torno da compreensão do papel a ser desempenhado pelos supervisores, e o fato de que os pontos de vistas dos PEFI e de um dos Supervisores eram diferentes, foi bastante para promover o debate. Um dos três supervisores de Estágio concebia o Estágio como um espaço de aplicação prática e, sendo assim, esperava dos PEFI que eles assumissem plenamente as aulas, o

⁵¹O nome dos professores supervisores citados no trabalho são fictícios para resguardar suas identidades.

planejamento, e que fossem eficientes no que chamaram de "manejo de classe", ou seja na condução disciplinar dos alunos. Assim, apontou críticas à formação inicial em Educação Física que, ao seu ver, era idealista e desconsiderava os "*aspectos da prática*" (Professor supervisor Gerson). Já os PEFI encaminharam aos supervisores demandas por maior acompanhamento no cotidiano escolar, maior coparticipação no planejamento e no desenvolvimento das aulas, aproximando-se mais da figura de um coautor das experiências de Estágio, em contraposição à figura de um mero inspetor da eficiência das aulas. Todos os três supervisores se mostraram satisfeitos com a dinâmica do Estágio Supervisionado em Educação Física da UFSJ, apesar de considerarem que ainda havia certo distanciamento entre a Universidade e a escola, especialmente no que se referia no desenvolvimento de encontros como aquele.

Outra forma de interlocução que foi significativa decorreu de termos trazido a opinião de alguns estudantes do ensino médio para um dos encontros de análise dos Estágios realizados na Universidade. Nas falas dos estudantes da turma que estava vivenciando um Estágio considerado bem sucedido, os jovens indicaram aspectos que foram ao encontro das hipóteses que os PEFI haviam formulado quanto aos possíveis elementos responsáveis pelo êxito daquela experiência de Estágio, tais como: opção por um conteúdo inovador (estes alunos tiveram acesso ao conteúdo *parkour*⁵²); ter havido envolvimento de tecnologias como Facebook e a produção de vídeos no desenvolvimento do conteúdo (os PEFI criaram um grupo na rede social para que todos os estudantes disseminassem por lá informações e discussões a respeito da prática do *parkour*, bem como solicitaram a produção de vídeo dos estudantes praticando a modalidade no espaço escolar); por as aulas estarem sempre bem planejadas; e pelo fato de as PEFI terem uma conduta amigável e respeitosa com os jovens.

Lara (Estudante do Ensino Médio): *O estágio foi bom porque a gente aprendeu algo novo, saiu da rotina. Criou um grupo no Facebook para postar vídeos sobre o parkour, [...] Às vezes a gente postava alguns vídeos interessantes. Até mesmo vídeo de um grupo aqui de São João del Rei a gente achou. Teve uma galera que postou lá e deu opinião. E teve os vídeo que as professoras [PEFI] faziam das nossas aulas.*

Miguel (Estudante do Ensino Médio): *Elas foram bem pacientes para ensinar a gente também. Tinha dia que a maioria não queria fazer e elas sempre ali incentivando, mostrando como era bom a gente praticar o parkour. Elas eram amigas da gente.*

⁵² O *parkouré* uma modalidade de prática corporal de origem francesa que tem por objetivo percorrer um trajeto com obstáculos (muros, escadas, paredes, corrimãos, etc.) com rapidez e eficácia, usando apenas as capacidades motrizes do corpo humano.

Jonas (Estudante do Ensino Médio): *A gente vê que tem estudo no que elas fazem, que era tudo bem pensado, assim, até nos detalhes. Ai ninguém folga, todo mundo vai percebendo a 'responsoa.'*

(Diário de Campo, 03/6/2015)

Já os estudantes da turma considerada "difícil", apontaram em seus depoimentos relações interpretantes distintas daquelas que os PEFI responsáveis por tal turma vinham constituindo na experiência de Estágio. O primeiro ponto de contradição dizia respeito à percepção de como os estudantes do ensino médio e os PEFI responsáveis por tal turma concebiam a participação daqueles jovens nas aulas de Educação Física. Na visão das três PEFI que tiveram contato com aqueles jovens, a participação da turma nas aulas era baixa já que, no início do semestre, cerca de oito a doze alunos faziam a aula voluntariamente, enquanto os demais ficavam de fora (em uma turma com cerca de trinta alunos). Tal (auto)exclusão dos alunos era permitida e amplamente praticada no contexto institucional em que o Estágio foi realizado. E mesmo constatando que, no decorrer do semestre, o número de participantes nas aulas chegou a cerca de vinte dois estudantes, apenas duas aulas contaram com a participaram de todos os alunos. Para os estudantes do ensino médio daquela turma, no entanto, o período do Estágio contou com ampla participação da turma.

Micaela (estudante do ensino médio): *Nunca a gente participou tanto da aula de Educação Física, porque a gente nunca faz Educação Física. Tem uma meia dúzia que ficava jogando bola, o resto vai estudar ou fazer outra coisa melhor*

(Diário de Campo, 3/6/2015)

Além disto, todos os PEFI da disciplina de Estágio afirmavam que a baixa participação daquela turma tinha que ver, sobretudo, com o histórico de abandono pedagógico por parte do professor de Educação Física daquela escola, dizendo respeito, portanto, mais aos aspectos ligados à história e à cultura institucional daquela escola no trato com a Educação Física. Mas os estudantes também disseram que, apesar de reconhecerem que não se interessavam pela Educação Física, a pouca participação nas aulas era mais relacionada a uma reprovação/rejeição à conduta dos PEFI com relação a eles, que eram considerados impositivos na forma de tratar o conteúdo e pouco atentos às demandas daqueles alunos, que precisavam ser instigados à participação nas aulas.

Joana (estudante do ensino médio): *É porque, tipo, a gente tem professor que a gente se dá bem, porque ele sabe conversar com a gente direito, sem querer dar um de superior, sabe? Ai chega gente assim, tipo, na audácia... A gente não liga de obedecer. Tá certo que ele é*

professor e a gente é aluno, mas já chegou assim : “Eu sinto muito pra quem não fizer”. Ai não dá mesmo.

Heloisa (estudante do ensino médio): *É igual eu falei. Não é só a parte delas também. É que muita gente quando via que era diferente não queria jogar. Depois que via, dependendo do jogo, era bem melhor. Faltou elas terem paciência de ouvir a gente e a gente de ouvir elas também.*

Mônica B (PEFI): *Ainda bem que eles reconhecem que não nos ouviam... Tá louco, viu? [...] Mas, pensando bem, talvez faltou a gente saber seduzir eles pro conteúdo ou pra colaborar. A gente achou que por ser diferente o conteúdo, por tá tudo planejado, ter material da universidade, eles já iriam querer fazer, e não foi bem assim.*

(Diário de Campo, 03/6/2015)

Com base nos diversos pontos de contato (diversas interlocuções) entre os agentes participantes no Estágio, fomos constituindo um ambiente de "intersemioticidade" (MERRELL, 2012), em que o processo contínuo da semiose era evocado por distintos caminhos e por isto mesmo, suscitava relações interpretantes mais abrangentes sobre a experiência de Estágio aos PEFI.

Assim, a presunção de um diálogo ou interlocução baseada em uma lógica falibilista dos signos novamente foi evocada como elemento formativo; pois, para que fosse possível compreender as relações interpretantes dos professores-supervisores e dos estudantes do ensino médio, ou mesmo para se fazer entender face a esses sujeitos, os PEFI tiveram que colocar-se em uma condição de fala de reconhecimento recíproco. Do contrário, a condição dialógica da semiose seria barrada e, por conseguinte, suas possibilidades de aprendizagem também. Como afirma Merrell (2012, p. 235):

No caso de uma injunção genuinamente *dialógica*, o destinatário de uma mensagem deve tentar se colocar na pele da emissora; deve sentir aproximadamente *como* (Primeiridade) está sentindo a emissora, numa situação dentro da qual ele (o destinatário) *não teria experienciando* (Secundidade) se não tivesse seguido a sugestão dessa emissora. Se o destinatário consegue 'empatizar' (*emphatize*, identificar-se) com a emissora, talvez possa interpretar os seus signos recebidos (Terceiridade) de maneira a "entrar" nos signos da emissora. Se não, pode pedir esclarecimento, e então começar de novo, ou talvez apresentar uma contramensagem para a emissora. Esta contramensagem será um convite, implícito ou explícito [...]. E continuará o *diálogo*. Durante esse processo a voz da emissora não pode vir de um nível superior; suas enunciações não devem ser de uma perspectiva Olho-de-Deus. Ela e seu destinatário devem estar conscientes, tacitamente, de que estão mais ou menos na mesma condição. E aprendem, e se ajudam, mutuamente (Desta maneira, os seus signos são signos em processo, e eles mesmos, durante as suas interações inter-relacionadas e interdependentes, são signos em processo)

Isto implica reconhecer que, para conhecer a multiplicidade da experiência de Estágio, como Merrell (2012), o meio da *instrução* e da *descrição* objetiva, clara e distinta da realidade não é suficiente. Para tal, é necessário um *diálogo interdependente, interativo e inter-relacional* à base do sentimento (Primeiridade), de um acordo com as aparências ou com o mundo empírico da experiência (Secundidade) e de um consenso entre a comunidade de intérpretes (Terceiridade). E, com base nas múltiplas interlocuções propostas, os conflitos entre as comunidades de interpretes da experiência de Estágio podem emergir e com eles, se houver reconhecimento recíproco entre os agentes de tal comunidade, o diálogo apresenta-se como condição para a busca do consenso e da aprendizagem.

Peirce nos diz que o pensamento não está em nós, mas que nós é que estamos no fluxo do pensamento, no sentido de que o pensamento não é meramente individual, decorre do fluxo de pensamentos que já habitam o mundo (da cultura, da história) ou mesmo do pensamento que é o mundo – dada sua visão pansemiótica de que tudo é signo e todo conhecimento só nos chega por meio de signos. Produzir conhecimento, portanto, na concepção peirceana e Semiótica implica *estar-em-contato-com*, estabelecer relações, compreender em *relação-com*, seja consigo mesmo, com os outros, com o mundo, sempre mediado pela ação dos signos. É nessa perspectiva que a noção de interlocução ganhou sentido dentro de uma perspectiva semiótica de Estágio.

Não por acaso, para muitos PEFI a experiência de Estágio foi sinônimo de comunicação/diálogo porque houve, conforme suas palavras: "reconhecimento", "reciprocidade", "liberdade", "compartilhamento" entre todos. Foram muitas as falas neste sentido. Destacamos duas:

Renato: *Este estágio foi diferente porque, na hora dos problemas, como é que soluciona? Tinha sete, oito, dez pra resolver, sem ser só a opinião do professor. Era igual... recíproco* [grifo nosso], *não é isso? E ficava discussão, às vezes, de meia hora num assunto, né? E aí várias ideias surgiam e depois o professor ponderava. Isso aí vale muito. É melhor do que ter uma ordem, o professor fala e acabou. Você não pode virar pra ele e falar: “Essa tua ideia foi ruim. Eu não acredito nela”. Mas no meio de um monte de comentários, a coisa já muda. A gente sente confiança, pondera melhor.*

Mara: *Às vezes você falava alguma coisa. Em seguida a gente falava, aí você reconhecia* [grifo nosso]: *“Não, é verdade, a tua ideia foi melhor”; “Vamos seguir o que fulano falou”. Essa questão de reconhecer é que fez a gente aprender a se expor. Porque a gente, ao longo do curso, ao longo de outras disciplinas, a gente se depara com professores, digamos assim, mais autoritários. Eles são os donos da verdade. E a gente tem que aceitar. Eu... Você pode perceber que na sua disciplina eu falava muito. Eu gosto de falar muito. Só que tem outras que eu me calo porque eu tenho vergonha [...] Eu acho que pra gente ter essa evolução, esse amadurecimento que eu pude perceber que ocorreu ao longo do curso, eu acho que tem que*

ter essa troca com o professor. Não é ele falando e a gente sempre aceitando, não. E o professor também acatar as nossas ideias e passar pra frente. Acho que isso foi essencial ao longo das intervenções e das nossas reuniões.

(Grupo de Discussão III, 24/6/2015)

Portanto, o Estágio, para os PEFI, foi sinônimo de comunicação/diálogo, porque nele foi possível perceber uma disposição, inicialmente materializada na figura do professor-pesquisador, para a reciprocidade no que se refere aos atos de fala. Neste caso, revelam os PEFI, a própria conduta do professor-pesquisador tornou-se signo, afetando-os em sua disposição para se expor. A fala de Mara revela que, ao observar o professor-pesquisador reconhecer as falas e sugestões dos estudantes, os PEFI aprenderam "a se expor". Mas se a conduta do professor foi um signo detonador, por assim dizer, de uma mudança de condutas nos PEFI, no que se refere à disposição para se comunicar, é preciso admitir que o reconhecimento das falas dos PEFI por eles próprios também foi relevante neste aspecto, de modo que todos passaram a ouvir e a contar com as argumentações dos colegas, especialmente daqueles que mais se "atreviam", que ousavam interagir com os demais.

Inferimos, assim, que o Estágio torna-se comunicativo, em uma perspectiva semiótica, na medida em que a comunicação passou a ser sinônimo de resignificação, por meio da presunção de tornar algo comum, por intermédio da interação entre os signos. Desse modo os PEFI, para assumirem uma disposição à comunicação, precisaram resignificar o lugar e o papel de cada um dentro de uma comunidade comunicativa, passando a se perceber não apenas como signos de "ouvintes", mas também como falantes/argumentadores em reciprocidade com outros estudantes e com o professor-pesquisador. Também foi preciso rever o professor como signo de "único detentor do saber", para enxergá-lo como um interlocutor (privilegiado do ponto de visto do capital cultura que possui) das múltiplas experiências de Estágios e dos diferentes agentes que figuram nesse componente curricular. Na mesma medida, foi necessário rever o entendimento do componente curricular Estágio como signo de um púlpito, de onde se *descrevem* situações e acontecimentos vividos na escola, concebendo-o com um espaço de *problematização* das práticas pedagógicas e de *(inter)ação* entre todos os agentes envolvidos.

Assim, em uma perspectiva semiótica de Estágio Supervisionado, a relação entre professor-PEFI e entre PEFI-PEFI precisou estar imbricada em uma comunicação solidária, baseada no reconhecimento mútuo dos sujeitos e de sua participação na formulação do conhecimento. Afinal, como pressupõe a teoria peirceana, só pode haver aprendizado, ou seja, mudança de conduta, se nos conectarmos ao fluxo da semiose e com ela compartilharmos,

inter-relacionarmos nossas relações interpretantes. Além disso, precisamos admitir que nossas relações-interpretantes, seja sobre o que for, só podem se constituir na relação com uma comunidade em inter-relação, em interação, logo, em interlocução.

7.5 Expansão comunicativa: a ética do compartilhamento e da colaboração

Considerar o Estágio como um processo comunicacional análogo ao fluxo da semiose nos remeteu à necessidade de adoção do compartilhamento e da colaboração contínua entre os PEFI, não apenas nos encontros na Universidade, mas também e sobretudo nos *espaços entre* as aulas. Para tal, foi de suma relevância o uso das redes sociais como um recurso tecnológico que permitiu uma expansão dos limites espaciais e temporais da experiência de Estágio. Afinal, a condição própria da internet e de suas redes estabelece: desterritorializar ou re-localizar a comunicação de seus contextos físicos para um ambiente virtual; modificar a temporalidade, implicando novas formas de comunicação em tempo real; criar novas configurações de sociabilidade ou de relações sociais em termos de alcance, de intencionalidade e de conectividade com a esfera pública (SCHERER-WARREN, 2005, p. 80).

No que se refere ao Estágio Supervisionado, isto implica: expandir o espaço das aulas desse componente curricular do âmbito particular, de uma sala de aula física, localizada em uma dada Universidade no território brasileiro, para o âmbito das redes digitais, podendo as aulas serem acessadas de qualquer ponto do globo onde se tenha conexão com a internet; reconfigurar a temporalidade da aula para um tempo indefinido, ou seja, ao tempo de acesso que cada PEFI individualmente estabelece a qualquer momento do dia ou da noite e pela duração que a cada um desejar/interessar; um reordenamento das relações sociais que os PEFI estabelecem, que não mais se restringem aos mesmos sujeitos e informações que se colocam à disposição em uma sala de aula física, estando os PEFI sujeitos a outras interações incomensuráveis disponíveis na *web*.

Para os PEFI participante da pesquisa, ter expandido o tempo e o lugar das aulas para o ambiente virtual foi fundamental para consolidar uma atitude mais interativa, mais cooperativa e reflexiva entre eles. É o que foi destacado por alguns PEFI uma avaliação ao final do semestre letivo:

Nataly: *A rede social ajuda na interação dos grupos. A gente já tem uma ligação por causa do contato aqui na universidade, mas **no Face é diferente. Lá a gente se comporta de outra forma, com mais leveza, com mais liberdade**, porque não tem as regras que tem aqui, não tem o olhar do professor... Tá, você estava lá, mas é diferente, tem gente que se intimida aqui na sala... eu não! [...] Teve gente que nunca falou na aula, mas se expôs muito lá. E lógico, **a gente não desgruda de lá. Então a gente fica muito mais junto, mesmo depois que acaba a aula. E aí interage mais.** [grifos nossos]*

Katia: *Pra mim a história do Face **ajudou a gente a conseguir ser mais crítico**, porque você nos pedia pra ler, interpretar imagens e isto não é fácil não. E, assim, na aula **a gente via as imagens e tal, mas no Face, tava tudo lá, a gente podia rever quantas vezes quisesse, podia pensar com calma e aí comentar** [grifos nossos]. Se não tivesse isso a gente ia pensar na sala, mas depois acabou. Eu mesmo, quantas vezes não falei em sala, mas depois na net eu achava coisas legais: “Oh, não tinha visto isso... Ninguém ainda falou disso.”*

Wilson: *Acho que o que **ajudou muito na colaboração da turma** foi também que as nossas aulas foram pensadas pra além da sala de aula. Por exemplo, o Facebook ajudou demais. [...] Olha o tanto de coisa que a gente postou e comentou lá. Coisa que não daria tempo de fazer só durante as aulas. **A gente discutia na aula, tinha uma sacada depois e logo ia ajudar o colega lá na internet [...]** Se não fosse assim, isso se perdia. [grifos nossos].*

Ulisses: *A gente tinha a continuidade das aulas, não importa a hora o dia, se é sábado ou domingo. Eu, que não sou muito de ficar lendo, eu passei a ler todos os que o pessoal postava e sempre dava a minha opinião. Se no período de seis meses a gente se encontrava pra falar de estágio uma vez na semana, a nossa ligação agora foi do primeiro dia de aula até o último minuto do semestre. **A gente sempre estava em sala de aula em casa, em qualquer lugar e em contato com todos, 24 horas por dia.** [grifo nosso].*

(Diário de Campo, 22/6/2015)

As falas destacam que, no ambiente virtual as interações entre os PEFI foram qualitativamente diferenciadas ("*lá a gente se comporta de outra forma*" – Nataly), por se tratar de um ambiente em que os jovens têm uma percepção de maior liberdade, além de trazer condições diferenciadas para analisar/refletir sobre as imagens e sobre as interlocuções pedagógicas ("*no Face, tava tudo lá, a gente podia rever quantas vezes quisesse, podia pensar com calma*" – Kátia) e para que os PEFI pudessem colaborar entre si ("*ajudou muito na colaboração da turma [...]. A gente discutia na aula, tinha uma sacada depois e logo ia ajudar o colega lá na internet*" – Wilson).

Concordamos com os apontamentos dos PEFI a este respeito, mas observamos que, especificamente na valorização da rede social como ambiente que possibilitava mais tempo para rever as imagens e analisar as situações pedagógicas retratadas ou os comentários postados, um paradoxo se apresentava: O fluxo de informações que por lá circulava rapidamente retirava as imagens do campo visual de seus participantes para dar espaço a novas imagens, vídeos, comentários etc., de modo que seu caráter de fluidez parece-nos ser

mais notório do que aquele de *registro/memória*. Além disso, se, por um lado é verdade que as imagens ficam retidas lá e poderiam favorecer uma análise mais minuciosa, também foi evidente que tais redes são espaços para a rapidez e a brevidade dos comentários, o que, paradoxalmente, dificulta o surgimento de comentários analíticos mais densos. E, de fato, foram pouquíssimos os comentários mais densos a respeito das imagens na rede social.

Assim, ao nosso ver, mais do que a possibilidade de retenção e armazenamento das imagens e comentários nas redes sociais da internet, o que foi significativo foi o caráter contínuo que se estabeleceu entre a aula presencial e o ambiente virtual que fez a diferença, como destacaram os comentários anteriores dos PEFI Wilson e Odisseu. O *continuum* das ideias e do fluxo dos signos é aspecto fundamental na filosofia peirceana. Conforme citado em nossa revisão de literatura, Peirce (1972, 2008) desenvolveu uma teoria dos signos e uma metodologia para investigação dos significados dos conceitos (pragmaticismo) que necessita do contínuo das ideias no fluxo do tempo e do espaço para autocorrigir-se. Esta tendência do pensamento de expandir-se em contínuo, Peirce (apud IBRI, 1992) denominou de *sinequismo*, uma doutrina que considera o avanço do conhecimento pelo *continuum* do pensamento, na condição própria da semiose. Para Peirce (CP 7.565):

A palavra *synechismé* a forma inglesa do grego {synechismos}, {synechés}, contínuo. Por dois séculos temos fixado [os sufixos] -ista e -ismo às palavras, na tentativa de apontar denominações que exaltam a importância daqueles elementos que as raízes etimológicas [radicais] significam. Deste modo, *materialismo* é a doutrina segundo a qual matéria é tudo, *idealismo* a doutrina de que idéias são tudo, *dualismo* a filosofia que separa tudo em dois. De uma maneira parecida, eu propus fazer o *sinequismo* significar a tendência em considerar tudo como contínuo.

Portanto, o fluxo contínuo de interações entre os PEFI, e também de compartilhamento de informações, imagens e comentários nos *intervalos entre* as aulas, foi de importância capital para que uma conduta dialógica, reflexiva, colaborativa e afetiva se constituísse, pois o tempo e o espaço dos encontros na Universidade era relativamente pequeno para dar conta de abranger a complexidade e, sobretudo, a dinamicidade dos acontecimentos que tomam conta das experiências do Estágio Curricular. Para Peirce (apud IBRI, 2005) toda expansão temporal e espacial no continuum das ideias implica possibilidade de ampliação da consciência, ou seja

Peirce procura relacionar a propagação ou ampliação da consciência num intervalo de tempo em que ela permanece como tal, com a ampliação ou propagação sistêmica das idéias que perfazem seu objeto no interior daquela

consciência. Ora, no realismo idealista do autor, não só o tempo, mas também o espaço são *contínuos* em *si mesmos* como entidades reais, e as relações objetivas que neles se dão são da natureza das idéias no interior da subjetividade. O *continuum* da consciência, num tempo que não tem exclusivamente a dimensão de *sentido interno* ou *condição de possibilidade de a percepção*, como dele faz Kant, correlaciona-se com a continuidade das idéias que têm no objeto *real* a garantia deste *continuum*. (IBRI, 2005, p. 190)

Por isso, a dinâmica da comunicação em rede, possibilitada pela internet e seus recursos interativos, horizontais e descentralizados, passou a constituir um modelo para o Estágio, sendo possibilidade de expansão espaço-temporal de tal experiência, logo expansão da possibilidade de apreensão do fenômeno e da consciência sobre o fenômeno. Como comunicação em rede, expansiva e interconectada, a cada aula/encontro na Universidade tecia-se um nó, uma costura comunicativa-reflexiva, que, por sua vez, gerava novos pontos de comunicação-reflexão, novos nós, novos encontros. No entanto, conforme apontou Mendes (2008), foi preciso considerar que uma rede não é composta meramente de nós, mas também por espaços entres os fios e os nós, e foi nestes *espaços entre*, nos fluxos informativos entre as aulas que surgiram momentos singulares de reflexão e colaboração entre os PEFI.

Livina: *A rede social ajuda na comunicação. É atualização, permite a gente estar sempre atualizado de problemáticas dos estagiários, de avisos seus, de textos, de opiniões de cada um. Porque às vezes você está pensando de uma forma e você lê o comentário de uma pessoa e aí você começa a rever a sua forma de pensar. Então isso é uma comunicação meio que indireta de pensamentos entre a pessoa que escreveu e eu que estou lendo a mensagem.*

Monica: *É que assim, você [aponta para outro PEFI] comentou do teu grupo numa quarta-feira. Na outra quarta já esfriou. Eu nem lembrava mais o que estava acontecendo. Agora não. Na quarta a gente discutiu, na quinta foi a sua aula na escola e você já postou lá o que deu errado. Todo mundo ficava com aquilo ali o tempo todo na cabeça. Toda hora que você entrava no Facebook tinha alguma coisa... E aí eu sinto que participo do teu estágio. Eu fico próximo dele e daí quero ajudar, me meto, vou dando dica... a gente vai pensando junto.* [grifo nosso]

(Grupo de Discussão III, 24/6/2015)

Como evidencia a fala acima, o contínuo das informações sobre os Estágios se correlaciona ao desenvolvimento de uma atitude colaborativa entre os PEFI, porque ele pode ser aproximativo, criar sentimento ou percepção de proximidade e pertencimento a uma situação, fato ou acontecimento que não ocorre próximo de mim. Esta sensação/percepção de proximidade, *somada* aos encontros presenciais, ao investimento pedagógico constante que estimulava/provocava a interferência mútua entre os PEFI, é que auxiliou na consolidação de um Estágio colaborativo. Aqui destacamos a ideia de acréscimo, pois como apontamos em

nossa descrição do campo, a atitude colaborativa que se desencadeou entre os PEFI não nos pareceu um efeito meramente tecnológico, resultado da lógica comunicativa da internet e seus recursos, mas algo mais complexo e multifatorial, como detalharemos a seguir.

A atitude colaborativa a qual nos referimos tem inspiração no conceito de inteligência coletiva, de Lévy (2003, p. 28), considerada uma "inteligência distribuída por toda a parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências" na esfera virtual e nas comunidades virtuais. O que o autor aponta é que a inteligência coletiva é favorecida e potencializada a partir da mediação das TDIC, pois estas estão interligadas em ambientes onde os saberes individuais podem entrar em sinergia. A coordenação desses saberes é facilitada pelo ciberespaço porque este não é apenas composto por tecnologias e instrumentos de infraestrutura, mas também é habitado por indivíduos e seus saberes. O ciberespaço permite que os indivíduos se mantenham interligados, independentemente do local geográfico em que se situam, desterritorializando os saberes individuais e atribuindo suporte ao desenvolvimento da inteligência coletiva. Quanto à mobilização efetiva das competências, Lévy (2003) mostra que um fator importante para que ela ocorra é conseguir identificar as competências dos sujeitos e compreendê-las em suas multiplicidades. O projeto da inteligência coletiva, cunhado por Lévy, não é apenas uma proposta ligada à cognição, mas é um projeto global que pressupõe ações práticas que se destinem à mobilização das competências dos indivíduos e que busquem, de fato, a base e o objetivo da inteligência coletiva, que é o reconhecimento e o desenvolvimento mútuo daqueles que se envolvem nessa proposta (LÉVY, 2003).

Com base neste conceito, os PEFI foram incentivados a postar seus planejamentos na rede social utilizada e coletivamente aprimorar as proposições lá divulgadas, além de posteriormente analisar coletivamente as imagens e depoimentos que lá surgissem a respeito do desenvolvimento desses planejamentos. Alguns PEFI consideraram que a atividade de postar os planejamentos na rede social e analisá-los coletivamente foi a primeira atividade que possibilitou um engajamento cooperativo entre toda a turma:

Nataly: *Quando você mandou postar os planejamentos e mandou todo mundo opinar no plano do outro, já fez com que a gente trabalhasse em grupo. Porque nos outros estágio jamais eu iria lá falar que o estágio do Alessandro, tipo assim: "Não, Alessandro, essa atividade não vai dar certo". Eu fiz isso agora no plano das meninas que trabalharam com o basquete. Eu falei: "Não é assim que é a atividade, não. É assim, assim, assim". E elas mudaram. No do Alessandro, nos outros estágios, eu jamais iria falar: "Não Alessandro, isso não vai dar certo, não". E aí já iria dar briga...*

Mara: *Então, eu acho que essa troca foi mesmo essencial... O estágio do Alessandro, quando eu vi o plano deles eu falei: “Oh, mas eu nunca vi essa brincadeira, aquele negócio lá de bambolê, de ir jogando o jogo da velha” [...]. Achei muito bacana, fiz sugestões pro grupo. [...] Então, assim, essa troca... E até mesmo poder salvar todos os planejamentos, porque nós teremos muitas aulas já prontas.... Eu acho que essa troca foi muito importante. Talvez a peça chave seria essa.*

(Diário de Campo, 22/6/2015)

Aqui é preciso considerar que a análise coletiva dos planejamentos de ensino publicados na rede social logrou êxito apenas em um segundo momento; pois, na sequência de sua publicação, houve uma aula em sala em que a maior parte dos estudantes não se manifestou publicamente, nem com comentários na rede social, nem na aula presencial, ficando a cargo do professor-pesquisador a maioria das mediações e considerações a respeito dos planejamentos publicados. Somente após esta aula foi que os PEFI se engajaram com a atividade de complementar o planejamento alheio.

Perguntamos, então, o que os PEFI tinham a dizer sobre isso. Por que se expressaram pouco em sala, mas o fizeram em um site? Os PEFI explicaram que, para eles, durante a aula havia certa obrigação em avaliar o colega, e em muitas destas situações não lhes ocorria nada que considerassem relevante de ser debatido. Não havia *insights* naquele momento. Portanto, novamente os PEFI chamavam a atenção para importância da expansão espaço-temporal da aula para o ambiente *online*, como uma possibilidade a mais de potencializar a expressão sobre as interlocuções escolares, já que, com a rede social, havia mais tempo e outro espaço para complementar as análises feitas em sala de aula. Os depoimentos a seguir atestam tal inferência:

Amanda: *Eu não gosto de me expor tanto na hora que o pessoal está falando. Eu fico com medo de falar alguma coisa que não faça sentido na hora, eu não sei. Já no Facebook, quando alguém posta, é mais fácil você colocar a tua opinião. Você não está vendo a reação das pessoas e parece que isso fica mais tranquilo. Você não sabe se você está viajando e se estiver também...*

Wilson: *E você tem mais tempo pra pensar também.*

(Grupo de Discussão IV, 26/6/2015)

Assim sendo, se há um efeito colaborativo que emerge da comunicação em rede e de sua capacidade de expansão do tempo e do espaço das aulas, reconhecemos que tal efeito não atinge todos os agentes que navegam pela internet, nem é facilmente transferido do âmbito de determinadas práticas *online* para as atividades *offline*. Alguns PEFI colaboram na internet, mas não se expõe presencialmente. Do mesmo modo, tal cultura da participação e da

colaboração não parece atuar em todos os âmbitos da cultura e/ou da ação humana. Afinal, no que se referia à cultura acadêmica, os efeitos colaborativos da rede pareciam não se interconectar (automaticamente) com as demandas do ambiente universitário. Os estudantes compartilhavam fotos e vídeos o tempo todo nas redes sociais a respeito de tudo o que se possa imaginar. Mas quando se tratava de "DEVER" compartilhar e colaborar com os demais colegas em atividades acadêmicas, atividades reflexivas ou de cunho investigativo (em um sentido semiótico), a lógica da comunicação em rede não se estabeleceu como esperávamos – ao menos em um primeiro momento. Do mesmo modo, não teve sucesso a estratégia de deixar aos PEFI o encargo de colaborar na internet apenas quando lhes conviesse, conforme eles próprios solicitaram em uma das avaliações realizadas. Foi necessário, em larga medida, esforço pedagógico – mediações constantes, boa argumentação favorável à ética do compartilhamento e da colaboração, implementação de mecanismos de avaliação das condutas – para fazer interagir a lógica das redes sociais *online* com a lógica da atividade acadêmica (neste caso específico, a atividade era produzir e socializar conhecimento a partir das experiências de Estágios integradas ao uso das mídias).

Por isso, um primeiro aprendizado que emergiu deste período inicial da pesquisa foi que a interação entre a cultura acadêmica (poderíamos pensar o mesmo para cultura escolar ou a cultura docente) e a cultura digital pode tender a ser atravessada por tensões e conflitos, não sendo ponto pacífico estabelecer tal inter-relação. Em verdade, o que identificamos é que o encontro entre essas culturas pode se assemelhar a um encontro entre dois afluentes que advêm de direções contrárias: a cultura digital pressupõe a velocidade dos fluxos de informação, ao passo que cultura acadêmica prevê a lentidão necessária para entrecruzar os fios informativos; a cultura digital preza pela fluidez das informações, já a cultura acadêmica busca a solidificação do material informativo em conhecimento; a organização das redes digitais é descentralizada e com relações mais horizontalizadas, a atividade acadêmica é quase sempre hierárquica e verticalizada. Nossa conclusão é que há necessidade de construir primeiramente uma relação colaborativa entre os sujeitos que vão agir no meio *online*, para que então esses agentes possam colocar em interação o âmbito das atividades acadêmicas e os fluxos informativos das redes sociais, dado que isto não é uma prerrogativa tecnológica.

Mas, a despeito disso, outros processos colaborativos se seguiram após este primeiro experimento com os planejamentos de ensino, tocando em problemas pedagógicos que foram exclusivamente tornados públicos *online* e igualmente inteiramente resolvidos na rede social da internet, ou que se foram constituindo em temáticas geradoras das aulas presenciais que aconteciam na Universidade. A seguir destacamos uma dessas situações de interações

colaborativas entre os PEFI e com a presença do professor-pesquisador que ocorreram no ambiente *online*:

Cristina: *Boa noite, professor! Estávamos dando o conteúdo Tchoukball, mas pelo que observamos [...] não dará mais para continuar este conteúdo devido à falta de interesse e tornou-se chato para os alunos. Pensamos na possibilidade de darmos à partir de agora em cada uma das aulas restantes um jogo pedagógico diferente e na última aula fazermos uma votação por um meio de comunicação como Facebook e whatsapp para os alunos escolherem algum jogo pedagógico diferente dos que apresentamos a eles para levar na última aula. O que você acha? Podemos fazer isso?*

Professor-pesquisador: *[...] gostaria de ouvir também outros colegas da turma. Será que alguém pode nos ajudar aqui? O que acham? Outra coisa, qual o motivo do desinteresse dos alunos, vocês tem alguma pista?*

Lisboa: *Bom, a minha turma está desmotivada por achar o jogo chato, [...] eles jogaram alguns minutos e depois começaram a reclamar, dizendo que o jogo "é muito fácil".*

Charplin: *O que vocês acham da variação do Tchoukball que o grupo do Alessandro criou [...]? Vocês lembram? No jogo foi colocado que poderia existir a marcação e a interceptação como no handebol e além disso a questão de poder dar apenas 3 passes antes do arremesso no quadro foi retirada. [...]. Isso poderia tornar o jogo mais disputado e motivante para eles. Qualquer dúvida explico melhor pra vocês depois, ok?*

Alessandro: *Depois da bola acertar o jump se o time que ataca pegar a bola, vale dois pontos. [...] Acredito que o fato de um jogo que eles acharam chato se tornar agradável, pode realmente ser um grande aprendizado pra eles, pois assim, eles podem entender que tudo pode ser modificado a ponto de melhorar...*

Cristina: *ótima ideia! [...] isso mostra que podemos sim modificar as regras para criar um dinamismo maior. Muito obrigada!*

(Rede social da internet, 15/04/2015)

Neste caso, tivemos uma situação de aprimoramento coletivo de um jogo na tentativa de torná-lo mais interessante para os alunos do ensino médio. A partir de experiências prévias vividas no curso de Educação Física, outros PEFI foram sugerindo modificações nas regras da modalidade que estava sendo ensinada, de modo que o grupo pudesse resgatar o interesse dos estudantes.

O exemplo chama atenção para o fato de a interação *online* permitir que os estudantes estabelecessem uma espécie de fórum contínuo a respeito das experiências de Estágio, buscando mutuamente um aperfeiçoamento das práticas de ensino. Além disso, a passagem anteriormente apresentada permite observar que a estratégia de utilizar as TDIC digitais como processo dialógico entre professor-pesquisador e acadêmicos começava a ser incorporada pelos PEFI nas interlocuções com seus alunos do ensino médio. A PEFI Cristina relatava já

considerar a hipótese de utilizar a mesma rede social utilizada na disciplina de Estágio e também o aplicativo WhatsApp com seus alunos, fato este que ecoou também em outros quatro grupos do Estágio.

Renato: *No início eu achava que não ia dar certo não [...] porque o pessoal entra no Facebook é pra ficar jogando joguinho, pra ficar conversando com o pessoal. Mas essa ideia foi tão boa que eu abracei ela e estou usando ela no PIBID agora.*

(Grupo de Discussão III, 24/6/2015)

Isso demonstra, a nosso ver, que as TDIC, quando utilizadas no processo formativo dos professores de modo sistematizado, articuladas a um projeto pedagógico bem definido e em sintonia com os preceitos comunicativos da cultura digital (lançando mão de uma atitude participativa, compartilhante e colaborativa), encontram chances de serem incorporadas e transpostas ao fazer pedagógico dos futuros professores. O que implica dizer que, nos cursos de formação de professores, mais do que demonstrar como as TDIC funcionam/operam, é preciso que haja docentes que incorporem as TDIC e a cultura que delas emergem em seus afazeres pedagógicos, em suas formas de atuar. Isto porque estas atuações parecem sinalizar aos licenciandos hábitos (no sentido concebido por Peirce em sua teoria pragmaticista), ou regras de pensamento que conduzem às ações. Tais hábitos passam a ser primeiramente observados e admirados pelos PEFI e, posteriormente, acrescentados ao repertório de crenças e hábitos que eles próprios formulam em relação ao uso das tecnologias – algo que se assemelha, portanto, a um aprendizado pelo exemplo da conduta alheia.

Nesse caso, é possível falar em aprendizagem, no sentido da teoria semiótica, uma vez que se pode notar mudança na conduta dos PEFI, seja por meio de seus relatos indicando a intenção de utilizar as TDIC em suas práticas docentes, seja pela observação das interlocuções escolares de cinco grupos que tentaram utilizar os meios digitais com seus alunos em suas aulas, mais especificamente o uso das redes sociais e da produção de vídeo com os alunos – exatamente os mesmos meios utilizados pelo professor-pesquisador com os PEFI.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho que construímos buscou ser um tratado exploratório sobre as bases formativas da teoria semiótica e pragmaticista de Charles Sanders Peirce no âmbito do Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Educação Física – embora não se restringindo a ele –, tendo como pressuposto assumir a comunicação, o diálogo, a reflexão, a crítica, as múltiplas linguagens e as novas plataformas da linguagem como sustentáculos da experiência de Estágio.

Para tal, foi preciso sair do lugar-comum, do olhar acostumado, dos olhares já alcançados, dos planejamentos já desenhados, das ações já desenvolvidas, das ilustrações já mencionadas. Nossa trajetória não foi aquela de saltar para fora do fenômeno, de observá-lo à distância, na segurança das margens, sem senti-lo ou tocá-lo. Mudar o olhar e a compreensão sobre o Estágio não implicou "simplesmente" encontrar uma ponta de fio ainda sem tessitura no emaranhado da produção acadêmica já existente; implicou emaranhar-se ao Estágio em sua tessitura própria. Atrevemo-nos não a explicar o Estágio a partir de uma análise exterior ao fenômeno, ou com uma teoria que se coloca à colonizar ou legitimar a prática. Tratamos de compreender o Estágio naquilo que o constitui, na inter-relação teórico-prática que lhe é própria, mas que também lhe é muitas vezes expropriada em nome das verdades “científicas” da Academia. Nesse sentido, não analisamos o Estágio, mas *fomos* o Estágio nas significações que emanam de si.

No conto de Guimarães Rosa “A terceira margem do rio”⁵³ um pai de família abandona a terra firme, sua família, todo o contato social e até mesmo a linguagem, para abrigar-se em meio ao rio, naquela que é a sua terceira margem, o fluxo próprio do rio, o rio em si mesmo. Só ali o personagem fantástico de Guimarães Rosa encontra seu lugar-no-mundo ou mesmo sua compreensão-no-mundo, sendo ele próprio e a uma só vez, o mundo sem nada além. Ele e o mundo em-si-mesmo. O personagem do "pai" é o protótipo da experiência da Primeiridade em sua radicalidade e crueza, despida do contato com a cultura, e, que para "o filho", personagem que narra a história, torna-se signo da *in*-sanidade, da ausência da razão que atribui a tudo um lugar bem classificado no que é ou pode ser normal.

Esse conto de Guimarães Rosa foi a nossa analogia para nos instituímos no interior de uma experiência de Estágio, em sua terceira margem, na sua dinamicidade, em outro ponto que não nas terras que já se solidificaram ao seu redor. A terceira margem de Guimarães Rosa

⁵³ ROSA, J. G. *Primeiras Estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

é, em termos espaciais, o movimento permanente, a semiose, o local onde a segurança das verdades já prontas teme em transitar, por não encontrar ali o chão das "grandes certezas".

Portanto, foi em meio ao fluxo de uma experiência concreta de Estágio que fomos delineando aqueles contornos que nos permitiram responder nossa primeira e principal questão com este trabalho, ou seja, como constituir o Estágio Supervisionado na formação de professores em perspectiva semiótica?

A porta de entrada da nossa resposta é que “Estágio” é sinônimo de processo comunicacional, análogo ao fluxo da semiose. Adentrando mais, nossa resposta aponta para cinco eixos formativos que se entrecruzaram aos princípios filosóficos da obra de Peirce e à experiência concreta de Estágio vivenciada. São eles:

(i) Conceber os diálogos e as reflexões dos/entre os/com os PEFI e mesmo a experiência de Estágio de maneira dinâmica, alicerçada na lógica viva da perquirição científica;

(ii) Admitir uma abertura ao afeto e à sensibilidade na relação pedagógica escolar e na formação docente;

(iii) Explorar as múltiplas linguagens (escrita, oral, fotográfica, audiovisual), em especial o universo das imagens fotográficas e audiovisual como meios detonadores da semiose;

(iv) Reconhecer o falibilismo como uma conduta de humildade intelectual, que solicita diferentes pontos de interlocução como meio de ampliação da aprendizagem;

(v) Tomar o compartilhamento e a colaboração contínua nos *espaços entre* as aulas como uma forma de aproximar o Estágio de uma conduta sinequista da produção do saber, com base na comunicação em rede e seus predicados capazes de expandir a experiência de interconexão entre os PEFI.

Outra questão que colocamos em nossos objetivos foi compreender quais os fundamentos epistemológicos que dariam sustentação ao Estágio em termos semióticos. Nossa pesquisa revelou que tomar o Estágio em perspectiva semiótica significou assumi-lo como um signo, ou seja, como um elemento de mediação, de interdependência e interconexão entre um objeto – a saber, a realidade da escola, da docência, dos processos educacionais escolares e da prática pedagógica em Educação Física – e os efeitos interpretantes decorrentes dessa inter-relação, de onde advêm as significações, as ideias, as crenças e hábitos docentes. Assim, no plano da Terceiridade, pudemos fazer interagir as significações que afloraram dos campos de Estágio com a produção acadêmica, a linguagem das mídias e a inteligência

coletiva/conectiva da cultura digital contemporânea, na busca de construirmos conhecimentos válidos e generalizáveis a respeito da docência em Educação Física.

Outro aspecto relevante foi transitar com o Estágio em uma fenomenologia especial, reconhecendo que as formas de afetação das interlocuções pedagógicas nos invadem não apenas nos termos da Razão (Terceiridade) e suas representações sociais, culturais ou por meio do conhecimento já estabelecido e assentado na literatura acadêmico-científica, mas também por intermédio do sensível, dos sentimentos imediatos, do acaso, do imprevisível e da abertura para a espontaneidade e a criatividade (Primeiridade). Igualmente foi preciso reconhecer a Secundidade – em sua força bruta e crua dos fatos – da realidade escolar que se forçava sobre nós, a despeito de nossas categorias interpretativas *a priori*, e em conformação aos sujeitos da experiência (alunos, professores, diretores, supervisores), com suas individualidades e idiosincrasias, ou às situações em suas singularidades.

Não obstante, conceber o Estágio em uma perspectiva semiótica incluiu admitir que percepção, pensamento e ação/condução não são fios separados e hierárquicos de um sistema que privilegia o pensamento em abstrato. Ao contrário, na teoria peirceana – e, por conseguinte, em um Estágio em perspectiva semiótica –, conduta e pensamento são átomos de uma mesma matéria, constituem o cosmos e o ser humano, bem como toda aprendizagem.

A filosofia de Peirce, como argumenta Ibri (1992), trata-se de um *Realismo Idealista*. Seu realismo advém de sua crítica à metafísica clássica, a qual propunha demonstrar verdades acerca da natureza da realidade a partir de princípios *a priori*. Por seu turno, a teoria peirceana sempre advogou em prol de uma metafísica científica, comprometida com o caminho da experiência. E para investigar a experiência é necessário uma "atitude científica" e o uso do método científico.

Assim, ratificamos com este estudo que a comunicação na formação de professores precisa abrir espaço para uma investigação/perquirição *agapista* (amorosa), *tiquista* (aberta ao acaso), *sinequista* (em desenvolvimento contínuo) e *falibilista* (sem prepotência), como defendeu Peirce. Estes, portanto, são os pilares epistemológicos que nossa experiência com o Estágio revelou serem fundamentais para a constituição de uma perspectiva semiótica de formação de professores.

Outra questão que agora retomamos diz respeito às contribuições do Estágio Supervisionado em Educação Física em perspectiva semiótica, para a formação pedagógica dos PEFI. Pudemos constatar que os PEFI alegam ter apreendido a atitude científica – o desejo de descobrir a verdade. Em seus relatos e ações durante o campo, os PEFI passaram a se dar conta de que as reflexões e investigações só podiam emergir nos Estágio, antes de mais

nada, se houvesse uma *disponibilidade para*. Ou seja, era preciso estar aberto ao fenômenos, à prática pedagógica, despendo-se ao máximo possível dos pré-julgamentos. Assim seria possível auscultar a realidade e "o outro", segundo seus próprios traços, contornos, especificidades, sentindo-o naquilo que ele expressa, a despeito de nossas convicções. Só assim podemos ser interpelados por dúvidas, conflitos e crises reais, que demandam lançar mão da reflexão e da criatividade.

Os PEFI revelaram ter aprendido que o Estágio é o momento de nos dar conta do que ainda não sabemos, de nos defrontarmos com nossas hipóteses (sejam elas adequadas ou inadequadas) e admitir que elas solicitam uma sustentação lógico-racional e também empírica. Os PEFI foram aos poucos concebendo que a perquirição começa do diálogo consigo, com as crenças individuais que carregamos, as quais devem ser colimadas com os dados da realidade. E mais, deram-se conta de que a perquirição não se esgota aí, mas se estende na devolução pública de nossas inquietações, de nossas criações abduativas, passando a analisar, compor e construir coletivamente novas significações mais amplas e diversas.

Não por acaso, muitos PEFI afirmaram que aquela experiência de Estágios lhes havia ensinado a dialogar, a escutar o outro, a pensarem juntos. Outros destacaram a relevância que a multiplicidade de olhares sobre a prática pedagógica implica na formação docente. Por isso, as falas dos sujeitos da pesquisa também indicaram uma valorização da experiência implementada, por ela suscitar neles uma conduta docente mais dialógica e consciente da relevância do trabalho coletivo e colaborativo no âmbito da educação.

O Estágio e as interlocuções pedagógicas nele desenvolvidas, quando tomados como signos, tornaram-se abertos à multiplicidade de leituras e interpretações. Tal como Pareyson (2001) trata a obra de arte e sua inesgotabilidade semântica, o Estágio em perspectiva semiótica, a cada incursão em sua natureza sígnica, implica um convite para reler seu potencial interpretativo: "tal como a obra de arte tem sempre alguma coisa de novo a dizer, e o seu discurso é sempre novo e renovável, a sua mensagem é inexaurível". Sendo sua mensagem inesgotável, a necessidade de extrair dela algum ponto interpretativo sob o qual se apoiar é uma atividade que demanda não apenas atenção à sua realidade imanente, mas também ao jogo coletivo e intersubjetivo de produção do conhecimento. É no acordo intersubjetivo sobre a validade das proposições mais coerentes com a realidade que podemos nos aproximar da verdade.

Por fim, os PEFI destacam que a experiência de Estágio trouxe contribuições no sentido de "ensiná-los a pensar" *a partir de/com* imagens, o que, por sua vez, lhes permitiu, por meio da mesma lógica de interação sígnica, pensar e analisar as suas práticas pedagógicas

de forma mais criteriosa, racional e autodeterminada. Ou seja, com base em um aprimoramento da leitura sígnica de fotos e audiovisuais sobre as interlocuções pedagógicas desenvolvidas nos Estágios, os PEFI foram constituindo um olhar mais atento, seletivo e criterioso sobre si mesmos como docentes, sobre suas práticas pedagógicas e sobre a possibilidade de se autoformarem na relação com a experiência docente. Em especial, por meio do uso das imagens, houve uma expansão do conceito de leitura, que ultrapassou os limites dos textos verbais escritos para o desenvolvimento da capacidade de uma leitura ampliada de mundo, ou, mais especificamente, de uma leitura ampliada dos contextos pedagógicos sob os quais a prática pedagógica se materializa e se converte em universo significante.

Nesse aspecto, nosso estudo demonstrou que o uso das TDIC como mediadores da formação docente contribuiu para esta ampliação da capacidade de leitura semiótica das interlocuções escolares, além de ratificar uma dimensão autoral e crítica no uso das mídias e seus conteúdos, não se convertendo apenas no consumo das tecnologias comunicacionais.

Assim, ao se produzir e socializar fotografias e vídeos dos Estágios, estabelecendo com elas uma reflexão crítica, múltiplos olhares puderam ser lançados sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, bem como novas significações e problematizações foram alcançadas por meio dos signos imagéticos, já que as imagens nos afetam de forma diferente do que os signos verbais ou sonoros (SANTAELLA; NÖTH, 2012), e cada forma de afetação é responsável por uma forma também singular de apreensão do mundo que nos cerca. Um exemplo disso é quando estamos diante de uma palestra meramente oral, lida, em relação àquela em que há múltiplos estímulos imagéticos, ou mesmo quando passamos pela experiência de assistir a um filme do qual antes conhecíamos a narrativa tão somente por meio de um livro. Evidentemente, em cada uma destas situações, somos afetados de forma muito singular, o que resulta em experiências sensíveis diversas e também em possibilidades de relações interpretantes também diversas (nem melhores, nem piores, apenas qualitativamente diferentes). Isso implica a possibilidade de alcançar novas formas de significação por meio da mediação imagética e das tecnologias digitais na formação de professores. Implica também novas formas de significação da ação docente, o que, em nosso entender, é requisito indispensável para as renovações tão requeridas na Educação.

Por fim, retomamos nossa questão central: É possível uma perspectiva semiótica de Estágio na formação de professores? Sim, estamos convictos que sim! Aqui retratamos algumas de suas possibilidades. Não todas, mas trilhamos alguns caminhos, admitindo que pode haver outros. Os signos seguem em sua evolução, e os Estágios, por sua vez, podem ser

engendrados em novas formas e disposições ainda pouco exploradas. Podem reconfigurar-se em uma imersão na cultura digital, nos contextos comunicativos atuais, na multiplicidade de conexões e linguagens que permeiam os novos meios, na expansão do tempo e do espaço, agora consolidados no ecossistema virtual, nas redes sociais *online*, nas ferramentas de produção e autoria colaborativa.

Se aprendemos com Peirce que o destino dos signos é sua perpetua transformação e atualização, não nos resta senão concluir que o mesmo deve ser o destino do Estágio na formação de professores, ou seja, eterno processo de aperfeiçoamento. Pois a natureza da Educação também é a da dinamicidade, bem como é a própria vida. Por isso mesmo, a formação de professores, naquilo que aprendemos com a Semiótica, deve sempre ser um constante *sendo*, na convicção de sempre e a cada vez *ser mais!*

REFERÊNCIAS

ACCACIO, L. O. *Formando o professor primário: a escola normal e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro*. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_055.html>. Acesso em: 18 abr. 2011.

AMADEU, S. Diversidade digital e cultura. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/2007/06/20/diversidade-digital-e-cultura-por-sergio-amadeu-e-associados/>>. Acesso em: 15 jan. 2010.

ANDATCH, F. Jogo de cena ou a cena da mediação semiótica observada em um palco filmado. *Libero*, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 69-86, dez. 2012.

ANDRADE, R. C. R.; RESENDE, M. R. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010.

ANDRÉ, M. E. M. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

ANTÉRIO, D.; GOMES-DA-SILVA, P. N. Corpo comunicativo: analisando a comunicação corporal por meio do educador. *Motrivivência*, Florianópolis, v.1, n.40, p.183-198, dez. 2013.

ARAÚJO, R. B. Computação ubíqua: princípios, tecnologias e desafios. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE REDES DE COMPUTADORES, 21., 2003, Natal. *Anais...* Natal: SBRC, 2003. v. 1, p. 45-115. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar_url?hl=pt-BR&q=http://www.professordiovani.com.br/rw/monografia_araujo.pdf&sa=X&scisig=AAGBfm2F2o5g43PZuI2oD0hacr08J849ng&oi=scholar&ei=YNf5U97VHcGOyATVpoGABg&ved=0CBsQgAMoADAA>. Acesso em: 10 ago. 2014.

AZEVEDO, V. A.; COSTA, A. G.; PIRES, G. D. L. A produção em Educação Física/Esporte e Mídia nas principais sociedades científicas das áreas: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (INTERCOM). In: SIMPÓSIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFSC. 2007. *Anais...* Florianópolis: PRPE/UFSC– CNPq, 2007.

BARTHES, R. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Tradução de. Júlio Castañon Guimarães. 9ª impressão. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1984

BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BELLONI, M. L. *O que é mídia-educação*. Campinas-SP: Autores associados, 2001.

BENJAMIN, W. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1985a.

_____. *Pequena história da fotografia*. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1985b.

BERNSTEIN, R. *The pragmatic turn*. Cambridge, UK: Polity Press, 2010.

BETTI, I. C.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. *Motriz*, Rio Claro, v. 2, n. 1, p. 10-16, jun. 1996.

BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. *Discorpo*, São Paulo, v. 3, p. 25-45, out. 1994.

_____. *A janela de vidro: esporte, televisão e educação física*. Campinas: Papirus, 1998.

_____. (Org.). *Educação física e mídia: novos olhares, outras práticas*. São Paulo: Hucitec, 2003.

_____. Educação física. In: GONZALEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. *Dicionário crítico de educação física*. Ijuí: Unijuí, 2005, p. 144- 150.

_____. “Imagens em ação”: uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em programas de educação física do ensino fundamental e médio. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 95-120, mai./ago. 2006.

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

_____. *Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação*. Ijuí: Unijuí, 2009.

BETTI, M.; GOMES-DA-SILVA, P. N.; GOMES-DA-SILVA, E. Uma gota de suor e o universo da educação física: um olhar semiótico para as práticas corporais. *Revista Kinesis*, Santa Maria, v.1, p. 91-106, jan/jun. 2013.

BETTI, M.; GOMES-DA-SILVA, E.; GOMES-DA-SILVA, P. N. Educação física em perspectiva semiótica. In: STIGGER, M. P. (Org.). *Educação física + humanas*. Campinas: Atores Associados, 2015. p. 89-107.

BIANCHI, P. *Formação continuada em Mídia-Educação (Física): ações colaborativas na rede municipal de Florianópolis/SC*. 2009. 214f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, UFSC, Florianópolis, 2009.

BITENCOURT, F. G. Fotografia na era digital: produção, protagonismo e performance – problemas para a educação física/ciências do esporte. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16, 2009.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3, 2009, Salvador/Bahia. *Anais...* Salvador: Anais eletrônico, 2009. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/paper/view/662>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

BOLÍVAR, A. *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

BONDIA, J. L. *O papel da educação é subverter as regras*. [abr. 2013] Entrevistador: CARINGE, C. Entrevista concedida ao site Portal Aprendiz UOL em 09/04/2013. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2013/04/09/o-papel-da-educacao-e-subverter-as-regras/>>. Acesso em: 04 abr. 2015.

BOURDIEU, P. *et al. Un art moyen*. Paris: Minuit, 1964.

BRACHT, V. *Educação física e ciências: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Unijuí, 1999.

BRASIL. *Decreto-Lei n.º 8.530, de 2 de janeiro de 1946*. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaen-sinonormal.htm>>. Acesso em: 11 fev. 2014

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.fiscosoft.com.br/indexsearch.php?PID=545>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

BRASIL. *Parecer CFE Nº 349/72, de 6 de abril de 1972*. Exercício do magistério em 1.º grau, habilitação específica de 2.º grau. Disponível em: <http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/notas/parcfe349_72.htm>. Acesso em: 25 abr. 2014.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 18 mai. 2014.

BRASIL. *Parecer nº 9/2001, de 08 de maio de 2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação Plena. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86>. Acesso em: 06 mai. 2014.

BRASIL. *Parecer nº 28/2001, de 02 de Outubro de 2001*. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 06 mai. 2014.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12633&Itemid=86>. Acesso em: 06 mai. 2014.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12633&Itemid=86>. Acesso em: 06 mai. 2014.

BRASIL. *Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes e da outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm>. Acesso em: 15 out. 2014.

BRASIL. *Lei n. 12.014, de 6 de agosto de 2009*. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112014.htm>. Acesso em: 15 out. 2015.

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 2/20015, de 09 de Junho de 2015*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2/20015, de 1º de julho de 2015*. Diário Oficial da União, Brasília, 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

CAMÕES, L. V. D. *Sonetos de Camões*. 5ª edição. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011.

CAPARROZ, F. E. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. *Revista Brasileira Ciências do Esporte*, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

CAPRA, F. Vivendo redes. In: DUARTE, F.; QUANDT, C.; SOUZA, Q.; (Org.). *O tempo das redes*. São Paulo: Perspectiva, 2008. p 17-29.

CARDOSO JR, H. R. Two notes on spinoza's experimentalist mind, according to peirce: ontological parallelism and continuity. *Cognitio*, São Paulo, v.6, n.1, p.01-7, jan/jun. 2009. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/cognitio/article/view/5795/4108>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

CARROLL, L. *Alice no país das maravilhas*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2002.

CHARLOT, B. (Org.). *Educação e artes cênicas: interfaces contemporâneas*. Rio de Janeiro: WAK, 2013.

COLL, C.; MONEREO, C. *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CONTRERAS, J. *Autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DA SILVEIRA, L. F. *Curso de semiótica geral*. São Paulo: Quartier Latin, 2007.

DAÓLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papyrus, 1995.

DAÓLIO, J. *Educação física e o conceito de cultura*. Campinas: Papyrus, 2004.

DEA, S. A metafísica pragmaticista de Peirce e espinosa. *Cognitio*, São Paulo, v.15, n.1, p. 25-36, jan/jun. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/cognitiofilosofia/article/view/20978/15446>>. Acesso em: 10 abri. 2016.

DELEUZE, G. *A lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

DI FELICE, M. Das tecnologias da democracia para as tecnologias da colaboração. *In*: DI FELICE, M (Org.). *Do público para as redes: a comunicação digital e as novas formas de participação social*. São Caetano do Sul/SP: Difusão Editora, 2008. p. 17-62.

DI SARNO, I. C. O ofício de interpretar: objeto enquanto aparência e realidade à luz da filosofia de Peirce. 2000.105f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, PUC, São Paulo, 2000.

DIDONE, A. M. *Estágio: teoria e prática caminhos e possibilidades na proposta da SEED/PR*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/985-2.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto, 2003.

ECHEZARRETA, V. S. Disposiciones afectivas y cambio social. *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*, Madrid, vol. 17, p. 107-133, 2012.

ECO, U. *Tratado geral de semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ELLIOT, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, 1993.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado da Letras, 1998. p. 137-152.

ESCOBAR, A. Welcome to ciberya. In: BELL, D.; KENNEDY, B. (Org.). *The ciberculture reader*. Londres: Routledge, 2000. p. 56-76.

FANTIN, M. *Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogo Brasil-Itália*. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FANTIN, M.; FERRARI, R. Mídia-educação e recursos educacionais abertos: mediações e práticas de produzir/criar, encontrar e publicar na cultura digital. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 8, n. 1, p. 142-164, jan/abr. 2013.

FARIA JUNIOR, A. G. *et al. Prática de ensino em educação física: estágio supervisionado*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FEIXA, C. Tarzan, peter pan e blade runner: relatos juvenis na era global. In: PAIS, J. M.; BENDIT, R.; FERREIRA, V. S. (Org.). *Jovens e rumos*. Lisboa: Imprensa das Ciências Sociais, 2011. p. 203-222.

FERRARA, L. D. A. *A estratégia dos signos*. São Paulo: Perspectiva, 1981.

FERRÉS, J. *Televisão e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set/dez. 2005.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. *Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GATTI, B. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. *REVISTA USP*, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez/jan/fev. 2013-2014.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 129-150.

GHIRALDELLI, P. Pragmatismo e neopragmatismo: um verbete, 2016. Disponível em: <<http://ghiraldelli.pro.br/pragmatismo-e-neopragmatismo/>>. Acesso em: 22 Mar 2016.

GIOVINAZZO, R. Focus group em pesquisa qualitativa - fundamentos e reflexões. *Administração On-line - Prática - Pesquisa - Ensino*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 1-15, 2001. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online/art24/renata2.htm>. Acesso em: 23 mai. 2014.

GOMES-DA-SILVA, E.; SANT'AGOSTINO, L. H. F; BETTI, M. Expressão corporal e linguagem na educação física: uma perspectiva semiótica. *Revista Mackenzie de Educação. Física e Esporte*, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 29-38, 2005.

_____. E. Movimento e educação infantil: uma pesquisa-ação na perspectiva semiótica. 211f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. USP, São Paulo, 2012.

GOMES-DA-SILVA, P. N. Por uma ontologia do movimento comunicativo. *In: GUEDES, O.C (Org.). Atividade física e esportes: contextos e perspectivas evolutivas*. João Pessoa: Ed. Unipê, 2001. p.47-65.

_____. Jogo, cultura e pulsão: uma semiótica dos brinquedos e dos brincantes. *In: VITA, I. B.; ANDRADE; F. C. B. (Org.). (Des)fiando a trama: a psicanálise nas teias da educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 77-96.

_____. *O jogo da cultura e a cultura do jogo: por uma semiótica da corporeidade*. João Pessoa: Ed. UFPB, 2011.

HENN, R. O acontecimento em sua dimensão semiótica. *In: . BENETTI, M. Jornalismo e acontecimento: mapeamentos críticos*. Florianópolis: Insular, 2010. p.77-93.

IBRI, I. A. *Kósmos noetós: a arquitetura metafísica de Charles S. Peirce*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

IBRI, I. A. O amor criativo como princípio heurístico na filosofia de Peirce. *Cognitio*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 187-199, jul./dez. 2005. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/cognitiofilosofia/article/view/13604>>. Acesso em: 10/10/2015

JENKINS, H. *et al.* Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21 century. Cambridge: MIT Press, 2006. Disponível em: <http://digitallearning.macfound.org/atf/cf/{7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E}/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF>. Acesso em: 08 jun. 2012.

JENKINS, H. *Cultura da convergência*. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo, Cortez, 2004.

KELLNER, D. *A cultura da mídia - estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. São Paulo: EDUSC, 2001.

KOSSOY, B. *Fotografia e história*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1994.

LAGE, L. R.; SALGADO, T. B. P. Por uma abordagem pragmatista dos acontecimentos: entrevista com Louis Quéré. *Revista ECO-PÓS*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 176-183, mai/ago. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/eco_pos/article/view/1213>. Acesso em: 17 mai. 2015.

LEIRO, A. C. R.; RIBEIRO, S. D. D. Pesquisa em mídia-educação (física): desafios formativos. *Caderno de Formação RBCE*, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 14-25, 2014.

LEITE, Y. U. F. *O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LEMINSKI, P. *Distraídos venceremos*. Brasília: Brasiliense, 1987.

LEMOS, A. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 5 ed. Porto Alegre: Sulinas, 2010

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 2003.

LIBANEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 53- 80.

LOTMAN, I. M. *Por uma teoria semiótica da cultura*. Belo Horizonte: FAL/UFMG, 2007.

MACEDO, R. S. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACHADO, T. S. *et al.* As práticas de desinvestimento pedagógico na educação física escolar. *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 129-147, abr./jun. 2010.

MARCUSE, H. *O homem unidimensional: a ideologia da sociedade industrial*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.

MARTIN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2003.

MARTINS, M. C. O sensível olhar - pensante. In: WEFFORT, M. F. (Org.). *Observação, registro e reflexão: instrumentos metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. p. 8-21.

MARTINY, L.; SOUZA, I.; GOMES-DA-SILVA, P. N. “Como saber se meu mundo de ideias daria certo na prática?” o medo da docência no estágio supervisionado em educação física. *Motrivivência*, Florianópolis, ano XXV, n.º 40, p. 51-66, jun. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/download/2175-8042.2013v25n40p51/25025>>. Acesso em: 22 dez 2015.

MEDEIROS, T. T. Q. A fenomenologia pragmaticista de Charles S. Peirce. *Phrometeus Filosofia em Revista*, ano 2, n. 3, p. 1-15, jan./jun. 2009. Disponível em: <seer.ufs.br/index.php/prometeus/article/download/728/606>. Acesso em: 15 fev. 2015.

MENDES, D. S. Educação física e novas linguagens educacionais: sentidos e significados da produção de recursos audiovisuais na formação de professores da área. 126f. Monografia (Graduação) - Centro de Desportos, UFSC, Florianópolis, 2005.

MENDES, D. S.; PIRES, G. D. L. Educação física & novas linguagens educacionais: sentidos e significados da produção de recursos audiovisuais na formação de professores da área. *Pensar a Prática*, Goiás, v. 2, n. 2, p. 181-196, set. 2006.

MENDES, D. S. Luz, câmera, pesquisa-ação: a inserção da mídia-educação na formação contínua de professores de educação física. 201f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, UFSC, Florianópolis, 2008.

MENDES, D. S.; PIRES, G. D. L. Desvendando a janela de vidro: relato de uma experiência escolar de mídia-educação e educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 30, n. 3, p. 79-94, mai. 2009.

MENDES, D. S.; COLPAS, R. D. Desafios para (re)configuração do estágio supervisionado em educação física com o uso de uma rede social da internet. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/XII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, II., 2014, Águas de Lindóia/SP. *Anais... Águas de Lindóia/SP: anais eletrônicos*, 2014. v. 1, p. 2164- 2176.

MERRELL, F. Quão "reais" os signos podem se tornar? In: LEÃO, L. (Org.). *Interlab:labirintos do pensamento contemporâneo*. São Paulo: Iluminarias, 2002. p. 255- 269.

MERRELL, F. *A semiótica de Charles S. Peirce hoje*. Ijuí: Unijuí, 2012.

MESSA, C. F. Os destinos do leão. um estudo semiótico-discursivo das charges jornalísticas sobre o Avaí Futebol Clube no Campeonato brasileiro/2009. 189f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, UFSC, Florianópolis, 2010.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 abr. 2014.

MORGAN, D. *Focus group as qualitative research*. London: Sage Publications, 1997.

MURPHY, J. *O Pragmatismo de Peirce a Davidson*. Tradução Jorge Costa, Ed. Asa, Portugal, 1993.

NEVES, A. D. Educação física e prática de ensino: pensando novas perspectivas nas relações institucionais entre universidade e escolas públicas. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, UFSC, Florianópolis, 1998.

NETO, O. C. O Trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 51-66.

NÖTH, W. *Panorama da semiótica: de Platão a Peirce*. São Paulo: Annablume, 1995.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Formação Docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. 2ª ed. Lisboa: D. Quixote, 1995. p. 13-33.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 2000. p. 11-30.

OLIVEIRA, M. W. Pesquisa e trabalho profissional como espaços e processos de humanização e de comunhão criadora. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 29, n. 79, p. 309-321, set./dez. 2009.

OROZCO GÓMEZ, G. Hacia una dialéctica de recepción televisiva: la estructuración de estrategias por los videntes. *Comunicação e Política na América Latina*, São Paulo, ano 8, v. 22 a 25, p. 57-73, 1993.

OROZCO GÓMEZ, G. *Televisión y audiencias – un enfoque cualitativo*. Madrid: Ediciones dela Torre, 1996.

OROZCO GÓMEZ, G. Hacia una convergencia crítica y múltiple entre lógicas, prácticas y agendas de investigación empírica en comunicación. In: BRAGA, J; LOPES, M; MARTINO, L. *Pesquisa empírica em comunicação*. São Paulo: Paulus, 2010. p. 128-145.

PAREYSON, L. *Os problemas da estética*. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PAREYSON, L. *Os problemas da estética*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PASSARELLI, B.; JUNQUEIRA, A. H. *Gerações interativas no Brasil - crianças e adolescentes diante das telas*. São Paulo: Escola do Futuro, 2012.

PASSARELLI, B.; JUNQUEIRA, A. H.; ANGELUCI, A. C. B. Os nativos digitais no Brasil e seus comportamentos diante das telas. *MATRIZES*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 159-178, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/view/404>>. Acesso em: 22 mai. 2103.

PEIRCE, C. S. *Semiótica e filosofia*. São Paulo: Cultrix, 1972.

_____. *Escritos coligidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

_____. *Semiótica*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

_____. *Ilustrações da lógica da ciência*. trad. Renato Rodrigues Kinouchi. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2008.

_____. *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. ed. by Charles Hartshorne and Paul Weiss, Vols.1-6, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1931-35.

PEREIRA, E. M. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: SERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 153-182.

PÉREZ GOMES, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. 2ª ed. Lisboa: D. Quixote, 1995. p. 93-114.

PIMENTA, S. G. *O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis*, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10542/7012> > Acesso em: 24 set. 2013.

PIRES, G. D. L. *Educação física e o discurso midiático: abordagem crítico-emancipatória*. Ijuí: Unijuí, 2002.

PIRES, G. D. L. A pesquisa em educação física e mídia nas ciências do esporte: um possível estado atual da arte. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v.9, n.1, p. 09-22, jan./abr. 2003.

PIRES, G. D. L. *et al.* Retrato preliminar da produção em educação física e mídia no Brasil. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO ESPORTIVA*, I., 2006, Brasília. *Anais...* Brasília: anais eletrônicos, 2006. v. 1. p. 1-9.

PIRES, G. D. L. *et al.* A pesquisa em educação física e mídia: pioneirismo, contribuições e críticas ao “grupo de santa maria”. *Movimento*, Porto Alegre, v. 14, n. 03, p. 33-52, set./dez. 2008.

PIRES, G. D. L. Estágio supervisionado em educação física escolar: relatos e apontamentos como demandas à formação profissional. *In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. (Org.). Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção*. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012. p. 203-234.

PIRES, G. D. L.; LAZZAROTTI FILHO, A.; LISBOA, M. M. Educação Física, mídia e tecnologias – incursões, pesquisa e perspectivas. *Kinesis*, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 55-79, 2012.

PIRES, G. D. L.; PEREIRA, R. S. Educação física, esporte, lazer e tics: trajetória, demandas e perspectivas para a docência e a pesquisa no século XXI. MOREIRA, W. W.; NISTA-PICCOLO, V. L. (Org.). *In: Educação física & esportes: novas perspectivas para o século XXI?* Campinas: Papirus, no prelo (previsão: 2016).

PRETTO, N. Redes colaborativas, ética hacker e educação. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 305-316. dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300015&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 15 mai. 2013.

PRETTO, N. D. L. *Uma escola sem/com futuro*. 3ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

QUEIROZ, J. *Semiose segundo C. S. Peirce*. São Paulo: Educ Fapesp, 2004.

QUEIROZ, J. Classificações de signos de C. S. Peirce. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 179-195, 2007.

RECUERO, R. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RIBAS, M. R.; MIRANDA, L. Reflexões sobre as possibilidades metodológicas e pedagógicas da fotografia e do audiovisual na educação física escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XIX., 2015, Vitória/ES. *Anais...* Vitória/ES: anais eletrônicos, 2015. v.1. p. 1-18. Disponível em:<<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/view/7680/3822>>. Acesso em: 10 dez 2015.

RIBEIRO, M. M. O afeto e sensorialidade no pensamento de B. Espinosa, S. Freud e D. W. Winnicott. 135f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2012.

RIVOLTELLA, P. C. Retrospectivas e tendências da pesquisa em mídia-educação no contexto internacional. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (Org.). *Cultura digital e escolar: pesquisa e formação de professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 98-106.

ROSA, J. G. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994.

ROSA, J. G. *Primeiras Estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

RÜDGER, F. *As teorias da cibercultura: perspectivas, questões e autores*. Porto Alegre: Sulinas, 2011.

SANTAELLA, L. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. *Cultura das mídias*. São Paulo: Razão Social, 1992.

_____. *A teoria geral dos signos: como as linguagens significam as coisas*. São Paulo: Cengage Learning, 2000.

_____. *Comunicação e pesquisa*. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

_____. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.

_____. *O método anticartesiano de C. S. Peirce*. São Paulo: Editora Unesp, 2004a.

_____. Contribuições do pragmatismo de Peirce para o avanço do conhecimento. *Revista de Filosofia*, Curitiba, v. 16 n.18, p. 75-86, jan./jun. 2004b. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/RF?dd1=90&dd99=pdf>>. Acesso em: 19 mai. 2014.

_____. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. Mídias locativas: a internet móvel de lugares e coisas. *FAMECOS*, Porto Alegre, v.1 n. 35, p. 95-101, abr. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/famecos/article/view/5371/4890>>. Acesso em: 22 abr 2013.

_____. *Semiótica aplicada*. São Paulo: Cengage Learning, 2010a.

_____. *A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade*. São Paulo: Paulus, 2010b.

_____. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

_____.; NÖTH, W. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: iluminuras, 2012.

_____. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na Educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, S. M. *et al.* Estudo preliminar da produção científica sobre Educação Física e Mídia/TICs em periódicos nacionais. CONGRESSO SULBRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, VI, Rio Grande/RS. *Anais...*Rio Grande/RS: anais eletrônico, 2012. v.1. p. 71-81.

Disponível em: < http://www.labomidia.ufsc.br/index.php/enome/iv-enome-2012/anais-iv-enome/doc_download/482-11-estudo-preliminar-da-producao-cientifica-sobre-educacao-fisica-e-midia-tics-em-periodicos-nacionais>. Acesso em: 15 jan 2013.

SAVAZONI, R.; COHN, S. *Culturadigital.br*. Rio de Janeiro: Azougue editorial, 2009.

SCHERER-WARREN, I. Redes sociales y de movimientos en la sociedad de la información. *Nueva Sociedad*, Caracas, nº 196, março-abril de 2005, p. 77-92. Disponível em <http://nuso.org/articulo/redes-sociales-y-de-movimientos-en-la-sociedad-de-la-informacion/>. Acesso: 22/02/2016.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, F. A. Q. Modificação do acontecimento” como semiose: a relação entre meios e sociedade em uma perspectiva semiótica. 226f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, UnB, Brasília, 2013.

SILVA, J. G. G. *Formação continuada: reflexões sobre a construção da prática docente*. Campo Grande: Editora UCDB, 2004.

SONTAG, S. *Sobre fotografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOUZA, M. T. C. C. As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 27, n. 2, p. 249-254, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n2/a05v27n2.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

SOUZA, Q.; QUANDT, C. Metodologia de análise de redes sociais. In: DUARTE, F.; QUANDT, C.; SOUZA, Q.; (Org.). *O tempo das redes*. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 31-63.

SOUZA E SILVA, A. Do ciber ao híbrido: tecnologias móveis como interfaces de espaços híbridos. In: ARAÚJO, D. C. *Imagens (ir)realidade: comunicação e cibermídia*. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 21-51

SPINOZA, B. *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

- STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. 2. ed. Madrid: Morata, 1993.
- TAPSCOTT, D. *Geração digital: a crescente e irreversível ascensão da geração net*. São Paulo: Makron Books, 1999.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 7ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TOURINHO, I. (Org.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: UFSM, 2011.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.
- TURKLE, S. *Alone together: why we expect more from technology and less from each other*. New York: Basic Books, 2011.
- VOLLI, U. *Manual de semiótica*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- WAAL, C. *Sobre o pragmatismo*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- WEFFORT M. F. (Org.). *Observação, registro e reflexão: instrumentos metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- ZEICHNER, K. *A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.
- ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. 2ª ed. Lisboa: D. Quixote, 1995. p. 115-138.
- ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel L. Leite (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003. p. 35-55.
- ZEICHNER, K.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, mai./ago. 2005.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, mai./ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 set 2015.

ZOBOLI, F. *et al.* Corpo feminino, fitness e a coluna partida de Frida Kahlo: diálogo semiótico. *Impulso*, Piracicaba, v. 24, n. 60, p. 73-86, mai./ago. 2014. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/1833>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

ANEXOS

ANEXO I – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO I-II**ROTEIRO GRUPO DE DISCUSSÃO I e II (INÍCIO DO SEMESTRE)****Data:** ___/___/___**TEMA:** Significados do uso das mídias no estágio supervisionado em Educação Física**Moderador:** Diego S. Mendes

QUESTÕES**USO DAS MÍDIAS E RELAÇÕES COM A FORMAÇÃO**

- 1- Você faz uso de alguma tecnologia de informação e comunicação (TIC's - laptop, celular, internet, tv, rádio, jornal)?
- 2- Que tipo de TIC's você mais utiliza e por que?
- 3- Você utiliza essas TIC no curso/na sua formação? De que forma utiliza e/ou para que as utiliza em tua formação?

ESTÁGIO E MÍDIAS

- 1 - Como foi para vocês as experiências de estágios nas disciplinas de estágio anteriores (Estágio I e II)?
- 2 - O que foi mais significativo para cada um nas disciplinas de estágios anteriores?
- 3 - Como foi a experiência de utilizar as mídias nos estágios anteriores?
- 4 - O que muda na disciplina de estágio quando se utiliza as mídias?
- 5 - Vocês tiveram dificuldade com o uso das mídias na disciplina? Explique.
- 6- Que tipo de contribuição o uso da produção de imagens das práticas de estágio trouxe ou poderia trazer para a experiência de estágio de vocês? Fale sobre isto.

ANEXO II – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO III-IV**ROTEIRO GRUPO DE DISCUSSÃO III E IV (FINAL DO SEMESTRE)****Data:** ___/___/___**TEMA:** Significados do uso das mídias no estágio supervisionado em Educação Física

Moderador: Diego S. Mendes

QUESTÕES
Significados do Estágio

1. Em uma palavra, como você definiria a experiência que vocês tiveram no estágio III? Explique porque você definiu o estágio com esta palavra.
2. O que foi mais significativo para cada um durante a disciplina?
3. Para a formação de vocês como professores, o que foi mais relevante? Explique.
4. E o contrário, para a formação vocês como professores o que foi mais irrelevante? Explique.
5. Houve algo de novo para vocês nesta disciplina de estágio? O que?
6. Houve algo de negativo na disciplina de estágio? O que?

Mídias

7. O que vocês acharam da experiência de utilizar as mídias durante o estágio supervisionado em Educação Física?
8. Na opinião de vocês há algum tipo de mudança (positiva e/ou negativa) na disciplina de estágio quando se utiliza as mídias? Explique
9. Qual das mídias utilizadas foi a mais importante para sua experiência de estágio? Por que?
10. Que tipo de contribuição o uso da produção de imagens das práticas de estágio trouxe ou poderia trazer para a experiência de estágio de vocês? Fale sobre isto.

11. Como o uso da internet auxiliou ou deixou de auxiliar as suas experiências de estágio?
12. Vocês tiveram dificuldade com o uso das mídias na disciplina? Explique.
13. Após vocês terem passado por esta experiência de estágio, vocês acreditam que mudou algo na forma de vocês conceberem a mídia/TIC's na escola e/ou na sua profissão?
14. Qual suas sugestões e críticas para a disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Física
15. Qual suas sugestões e críticas para o uso das mídias na disciplina de estágio?

ANEXO III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA PERSPECTIVA SEMIÓTICA: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA MEDIADA PELO USO DAS MÍDIAS”

Nome do (a) Pesquisador (a): Diego de Sousa Mendes

Nome do (a) Orientador (a): Prof. Dr. Mauro Betti

1. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar o potencial formativo decorrente do uso das mídias (em especial fotografia, filmagens e uso das redes sociais da internet) no estágio supervisionado em Educação Física.
2. **Participantes da pesquisa:** Os sujeitos investigados nesta pesquisa serão: a) um grupo de quinze (15) estudantes de Educação Física da disciplina de estágio supervisionado III da UFSJ; b) Alguns alunos do ensino médio atendidos por estes estagiários (cerca de 50 estudantes).
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o pesquisador acompanhe um grupo específico de estagiários de Educação Física que fará uso das mídias nas escolas públicas de São João del Rei/MG e alguns dos estudantes dessas escolas atendidos pelo estágio durante um semestre letivo, registrando todas as ações dos estagiários em um diário, denominado diário de campo. Além disso, irei realizar algumas entrevistas coletivas (denominadas grupos de discussão) com esses estagiários e com alguns dos alunos/escolares atendidos pelo estágio, para tentar descobrir como essas tecnologias podem contribuir para os estágios e para o desenvolvimento das aulas de Educação Física escolar.
4. **Sobre as entrevistas:** Os grupos de discussão serão realizados em dois encontros, com duração aproximada de uma hora, a ser realizado na Universidade Federal de São João del Rei, em que os participantes, em grupos de seis a oito indivíduos, serão convidados a discorrer livremente sobre algumas questões sugeridas pelo pesquisador a respeito dos estágios. Essas conversas serão gravadas por meio de gravador digital e filmadora e depois as falas serão transcritas para serem analisadas pelo pesquisador.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas e não trarão quaisquer riscos físicos, psicológicos ou emocionais aos participantes. Os

estagiários e os escolares serão convidados a participar do estudo, sem qualquer obrigatoriedade. Em caso de desistência, o participante apenas deverá informar ao pesquisador sua intenção de retirar-se do estudo, sem qualquer ônus para o mesmo e/ou Instituição de ensino. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre como o uso das mídias podem auxiliar a melhorar as práticas de estágio em educação física, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para que a formação dos professores de Educação Física possa ser aprimorada durante os estágios e desta forma contribuir para que as aulas de Educação Física no contexto escolar também possam ser melhoradas, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
8. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

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

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: Diego de Sousa Mendes - (32) 9120-3657

Orientador: Prof. Dr. Mauro Betti - (14) 98138-3877

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

Vice-Coodenadora: Profa. Dra. Renata Maria Coimbra Libório

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep@fct.unesp.br

ANEXO IV - TERMO DE ASSENTIMENTO



TERMO DE ASSENTIMENTO

(No caso do menor entre 12 a 18 anos)

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “*O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA PERSPECTIVA SEMIÓTICA: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA MEDIADA PELO USO DAS MÍDIAS*”. Nesta pesquisa pretendemos O objetivo da pesquisa será analisar o potencial formativo decorrente do uso das mídias (em especial fotografia, filmagens e uso das redes sociais da internet) no estágio supervisionado em Educação Física.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é contribuir para que a formação dos professores de Educação Física possa ser aprimorada durante os estágios e desta forma contribuir também para que as aulas de Educação Física no contexto escolar possam ser melhoradas.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Para realizar esta pesquisa vou acompanhar um grupo específico de estagiários de Educação Física que fará uso das mídias nas escolas públicas de São João del Rei/MG e os estudantes dessas escolas atendidos pelo estágio, registrando todas as suas ações em um diário, denominado diário de campo. Além disso, irei realizar algumas entrevistas coletivas (denominadas grupos de discussão) com esses estagiários e com os alunos/escolares atendidos pelo estágio, para tentar descobrir como essas tecnologias podem contribuir para os estágios e para o desenvolvimento das aulas de Educação Física escolar.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar o termo de consentimento livre e esclarecido. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Esta pesquisa apresenta “**RISCO MÍNIMO**” não trarão quaisquer riscos físicos, psicológicos ou emocionais aos participantes, uma vez que o registro dos grupos de discussão preservará as identidades dos participantes. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão

destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

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

Presidente Prudente, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do (a) menor

Assinatura do (a) pesquisador (a)

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

Pesquisador Responsável:

Fone: (32) 9120-3657

E-mail: diegomendes20@hotmail.com

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

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Renata Maria Coimbra Libório

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep@fct.unesp.br

ANEXO V - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO À ESCOLA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI – UFSJ DEPARTAMENTO DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE – DCEFS

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO À ESCOLA

ASSUNTO: Autorização para registro das atividades de estágio em vídeo

Solicitamos à direção da escola permissão para que as atividades do estágio, vinculadas a disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Física I, do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), possam ser registradas por meio de filmagens e fotografias. O objetivo dessa atividade é possibilitar a produção de um relatório de estágio em formato de vídeo didático, apresentando o contexto escolar em que o estágio foi desenvolvido, as ações empreendidas pelos estagiários, os conteúdos desenvolvidos e a metodologia utilizada.

O registro em vídeo é uma estratégia didática da disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Física I que permite uma análise mais minuciosa das atividades de estágio, visto que as imagens podem ser revistas quantas vezes necessário, a fim de melhorar as práticas pedagógicas e a formação dos estagiários. Além disso, o audiovisual constitui uma memória, possibilitando que as práticas bem sucedidas fiquem registradas para o uso de futuros profissionais ou mesmo para uso da escola.

É importante destacar que as imagens registradas serão utilizadas apenas em sala de aula, na disciplina referida, com objetivo **ÚNICO** de estudo e produção de conhecimento acerca das práticas pedagógicas em Educação Física. As imagens registradas não serão veiculadas em qualquer outro espaço, nem divulgadas na internet de forma em canais aberto ao público em geral ou compartilhadas com terceiros. Todos os registros efetuados serão usados para fins unicamente acadêmico-científicos e apresentados com finalidades didáticas no ensino superior. As imagens também não serão utilizados para qualquer fim comercial, sendo os estagiários responsáveis por todo o material produzido e pelo resguardo das imagens de qualquer exposição não autorizada, sob pena de serem responsabilizados legalmente. As imagens serão de acesso livre a diretoria da escola, aos supervisores pedagógicos e professores envolvidos com o estágio. A escola poderá solicitar vistas do material aos acadêmicos responsáveis ou ao professor das disciplinas em qualquer momento. Após a conclusão do estágio o vídeo será arquivado no Departamento de Ciências da Educação Física e Saúde da UFSJ e uma cópia será entregue a escola.

Por fim, destacamos que os procedimentos de filmagem ou fotografias não apresentarão qualquer conteúdo que denigre a imagem da escola, nem dos professores e alunos, tampouco se prestará a exposição pública sem autorização prévia da escola e dos envolvidos. O conteúdo do vídeo se prestará apenas a finalidades acadêmicas.

Solicitamos, ainda, à direção que, em caso de concordância com a realização da atividade, comunique previamente aos pais e responsáveis dos estudantes atendidos pelo estágio sobre essa parceria e

colete as autorizações de uso de imagens dos estudantes. No caso de haver negativa de alguma família ou responsável, os estagiários não utilizarão imagens dos respectivos indivíduos.

Att,

Chefia do Departamento de Ciências da Educação Física e Saúde - DCFS/UFSJ

São João Del Rei, ____ de _____ de _____.

A direção da escola/colégio _____,
representada por _____

autoriza a realização dos registro das atividades de estágio do DCEFS/UFSJ desenvolvidas nessa escola por meio de filmagens e fotografias para os fins acima mencionados.

(diretor)

São João del Rei ____ de _____ de _____

