

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

BRUNA ELIZA PAIVA

**EDUCAÇÃO FÍSICA E SEMIÓTICA:
POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO**

Presidente Prudente
2012

BRUNA ELIZA PAIVA

**EDUCAÇÃO FÍSICA E SEMIÓTICA:
POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado, da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Mauro Betti

Presidente Prudente - SP
2012

Paiva, Bruna Eliza.
P166e Educação Física e Semiótica: possibilidades de diálogo / Bruna Eliza
Paiva. - Presidente Prudente: [s.n], 2012
170 f.

Orientador: Mauro Betti
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de
Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Ensino Fundamental. 2. Educação Física. 3. Semiótica. I. Betti,
Mauro. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e
Tecnologia. III. Título.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. MAURO BETTI
(ORIENTADOR)



Prof. Dr. JOSÉ MILTON DE LIMA
(UNESP/Pres. Prudente)



Profa. Dra. LÚCIA HELENA FERRAZ SANT'AGOSTINO
(UNESP/Bauru)



BRUNA ELIZA PAIVA

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 15 DE FEVEREIRO DE 2012.

RESULTADO: APROVADO

*Dedico este trabalho à minha família,
que de um jeito singular, foram essenciais na minha
trajetória.*

AGRADECIMENTO

A produção desta dissertação só foi possível graças à colaboração de várias pessoas, que estiveram ao meu lado me amparando nos momentos tensos e comemorando cada vitória conquistada. Que dedicaram parte de seu tempo trazendo sempre consigo uma palavra sábia ou, as vezes, “botando a mão na massa”, dando o auxílio necessário para que eu pudesse produzir com tranquilidade. E que, pacientemente, compreenderam os processos internos que borbulhavam dentro de mim durante estes três anos. Dentre todas as pessoas que me acompanharam nesta trajetória, algumas merecem um agradecimento especial.

Em primeiro lugar, agradeço ao Prof. Dr. Mauro Betti, por todo o apoio e cuidado na orientação deste trabalho. Foi muito importante ouvir suas palavras (sábias) e, com elas, entender um pouco mais do jeito que podemos fazer educação. Tudo isso me inspirou a ir por caminhos que, as vezes, seriam descartados pela minha imaturidade. Sem dúvida, cada passo dado ao seu lado valeu a pena. Gostaria de frisar o quanto a academia carece de pessoas comprometidas e dispostas como você. Obrigado por compartilhar seu conhecimento e por continuar me acompanhando nesta jornada.

Meus pais, Beth e Luiz, são merecedores de um agradecimento especial por dedicarem todo seu amor e carinho em todos os momentos da minha vida e, principalmente, por acreditarem em mim. Saibam que vocês são meus amores e desejo sempre o melhor a vocês.

Minha “irmazoca” linda, Laís, confidente e parceira nessa trajetória da vida, com sua sabedoria das coisas da vida e conhecimento acadêmico das coisas da mente, me ajudou a compreender um pouco mais de mim e com isso, um pouco mais do outro. Obrigada por ser assim!

Minha avó, tia e prima (Maria, Valéria e Gabi) por toda a generosidade e disposição nos momentos que precisei e em todos os outros que nem imaginava precisar. Amo todas vocês!

Prof. Dr. José Milton e Profa. Dra. Lúcia Sant’Agostino, minha sincera gratidão por todas as sugestões e reflexões compartilhadas no momento chave deste trabalho. Com certeza, sem suas contribuições, pouco teria avançado. Obrigada!

Todos os professores e colegas da UNESP Bauru (graduação) e UNESP Presidente Prudente (mestrado), por estimularem meu interesse pelo conhecimento e pelo diálogo acadêmico.

Todas as professoras, orientadoras, diretoras e funcionários da EMEF Prof^a Maria de Melo, pelo apoio prestado durante a pesquisa de campo (e também durante minha atuação docente).

Todas as crianças participantes desta pesquisa, que me deram o prazer de compartilhar bons momentos e aprender coisas que os livros jamais ousaram ensinar. Obrigada por me fazer imaginar...

Ao pessoal do SESC Interlagos que me apoiou no momento final desta produção e, que me fizeram ver na educação não-formal um excelente espaço para os diálogos com as crianças e jovens. Não poderia deixar de agradecer de uma maneira especial minha equipe de trabalho, que se abriu para o diálogo e se dispôs a “quebrar a cabeça” na busca por soluções – agora, ainda mais transgressoras.

Aos queridos amigos, que respeitaram meu refúgio e, mesmo distantes, ainda contribuíram para que eu suspirasse com as lembranças do passado e com a alegria de imaginar um futuro alegre ao lado de vocês novamente. Dentre estes, um agradecimento especial à Patrícia Araújo, pelas palavras que inspiraram insights criativos em minha atuação docente.

Também não poderia deixar de agradecer a Letícia Theotonio, uma pessoa que esteve comigo na maior parte dessa trajetória fazendo com que o caminho fosse mais suave e mais prazeroso. Com seus preciosos e precisos diálogos, me fez ver além e a construir um olhar menos ingênuo do que é ser professora. Com sua força, me fez construir um sonho além daquele que eu havia projetado anteriormente. Obrigada!

À CAPES pelo fornecimento da bolsa de estudos.

Contranarciso

em mim
eu vejo o outro
e outro
e outro
enfim dezenas
trens passando
vagões cheios de gente
centenas

o outro que há em mim
é você
você
e você

assim como
eu estou em você
eu estou nele
em nós
e só quando
estamos em nós
estamos em paz
mesmo que estejamos a sós

Paulo Leminski

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências - UNESP, campus de Presidente Prudente; e vincula-se à linha de pesquisa 'Práticas e Processos Formativos em Educação'. Ao constatarmos a inconsistência entre as proposições teórico-metodológicas da Educação Física e a realidade observada no contexto escolar, identificamos a necessidade de delinear novos rumos para esta disciplina em consonância com o cenário contemporâneo global. Nesse sentido, encontramos nos fundamentos da Semiótica de Charles S. Peirce (1839-1914) um potencial para sugerir às ações pedagógicas da Educação Física novas possibilidades didático-pedagógicas. Para tanto, analisamos as relações teóricas entre alguns conceitos da Semiótica (Categorias da Experiência, Semiose, Pragmaticismo, Método Científico) e algumas proposições didático-pedagógicas da Educação Física. Além disso, realizamos uma investigação de campo de natureza interventiva, a qual foi orientada pela lógica do Método Abdução-Indutivo proposto por Peirce. Tal investigação foi realizada em uma escola municipal de São José dos Campos envolvendo uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, da qual a professora era também a própria pesquisadora. Foram utilizados como procedimentos de registro: filmagens, fotografias, desenhos produzidos pelos alunos e entrevistas com os alunos. Concluímos que, embora seja preciso configurar cenários mais propícios nas escolas, os fundamentos da semiótica podem oferecer contribuições à ação pedagógica da Educação Física, na medida em que estimulam: valorizar os alunos como produtores de conhecimento e como sujeitos singulares; articular os interesses e possibilidades do professor, do aluno e da escola; dar ênfase às relações comunicativas no processo didático-pedagógico; o exercício da autocrítica por parte do professor, que deve admitir a possibilidade de errar; compreender que o planejamento é hipotético e pode sofrer modificações frente ao contingente, aos acontecimentos do processo; e a descoberta pelos alunos de novas possibilidades de se-movimentar.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Educação Física. Semiótica.

ABSTRACT

The lack of consistence between Physical Education theoretic methods and the reality observed on school context stimulated us to identify the necessity of creating new paths to be stepped by Physical Education area in order to reach the globalized contemporary scenery. Motivated by that necessity, this research is related to 'Practices and Formative Process on Education' and it was developed at Education Post Graduation Program of UNESP Science Faculty (Presidente Prudente). As result, a great potential to suggest new teaching possibilities to Pedagogical Action on Physical Education have been found at the concepts of Semiotics presented by Charles Sanders Peirce (1839-1914). To discuss the theme, we analyzed the relationship among some theoretical concepts of Semiotics (Categories of Experience, Semiosis, Pragmaticism, Scientific Method) and some pedagogical theories of Physical Education. And this interventional research was guided by the logic of Abducing-Inductive Method proposed by Peirce. This investigation took place on a public school at the city of São José dos Campos (SP) and it involved: one class of 2nd grade students from Elementary School; and their teacher (who is the author of this research). And as register procedures used during this research we can point: video recordings, photographs, drawings made by students, interviews with students. We conclude that, even though we evaluate the necessity of setting up a more contextualized scenery on schools, this ones can yet offer contributions pedagogical action on Physical Education: to enhance students as knowledge producers and as unique human beings; articulate the interests and possibilities of the teacher, students and school; consider the communicative relations at the didactic-pedagogical process; to help the teacher to review his/her teaching action on a self-criticism exercise, admitting the possibility of making mistakes; knowing that class planning is hypothetical and may suffer modifications since all the process is permeated by contingents and happenings; to encourage students to discover new possibilities to 'move-themselves' their own manner according to several stimuli.

Key-words: Elementary School. Physical Education. Semiotics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrada do Jaguari - (São José dos Campos, SP, 19/09/2010).....	17
Figura 2 - Imagem de Charles S. Peirce.....	39
Figura 3 - O processo da semiose/representação.....	52
Figura 4 - Fluxo de semiose.....	53
Figura 5 - Localização da escola.....	66
Figura 6 - Esquema ilustrativo do complexo que envolve a ação docente.....	68
Figura 7 - Pista de caminhada com árvores	71
Figura 8 - Praça localizada à 400m da escola (Pç. Aldo Pires).....	72
Figura 9 - Terreno localizado ao lado da escola ("A").....	73
Figura 10 - Quadra "de cima".....	75
Figura 11 - Quadra "de baixo".....	76
Figura 12 - Outros espaços.....	77
Figura 13 -Outros espaços.....	78
Figura 14 - Outros espaços.....	78
Figura 15 - Espaço de areia desativado.....	79
Figura 16 - Outros espaços.....	79
Figura 17 - Área do fundo.....	80
Figura 18 - Área central.....	80
Figura 19 - "Corredores" ao lado do refeitório.....	81
Figura 20 - Sala de materiais de Educação Física.....	84
Figura 21 - Expectativas dos alunos para as aulas de Educação Física.....	96
Figura 22 - Desenhos dos 'sonhos motores' dos alunos.....	96
Figura 23 - Planejamento coletivo com alunos.....	100
Figura 24 - Aluno durante a entrevista.....	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados do município.....	70
Tabela 2 – Teste de desenvolvimento motor.....	91
Tabela 3 – Lista com atividades que faziam parte do repertório sógnico das crianças.....	94
Tabela 4 - Conteúdos do "Desenho dos Sonhos"	97
Tabela 5 - Expectativas declaradas.....	97
Tabela 6 – Cronograma das atividades.....	101
Tabela 7 – Avaliação das crianças sobre as aulas.....	146

SUMÁRIO

1 O QUE NOS CHOCA, O QUE NOS TOCA E O QUE PROPOMOS	12
1.1 O que nos choca e nos toca	12
1.2 O que nos propomos a pesquisar	20
1.3 Avanços teóricos na Educação Física	21
1.4 Precursores implícitos e explícitos da perspectiva semiótica na Educação Física	25
1.5 Objetivos	30
1.6 Desbravamentos metodológicos	31
1.6.1 Método de fixação das crenças	33
2 SEMIÓTICA PEIRCIANA: NOVAS POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA	38
2.1 Conceitos da Semiótica peirciana	40
2.1.1 Categorias da experiência	40
2.1.2 Teoria dos signos	47
2.1.2.1 <i>Semieose</i>	51
2.1.3 Tipos de raciocínio	54
2.1.4 Pragmaticismo	58
3 EM CAMPO	64
3.1 Definindo o <i>locus</i> da pesquisa	64
3.2 Primeiros contatos com a escola (documentação)	67
3.3 A escola em contexto: espaços, sujeitos e possibilidades	67
3.3.1 Espaço físico	69
3.3.2 Sistema	81
3.3.3 Materiais de Educação Física da escola	83
3.3.4 Sujeitos e suas singularidades	84
3.4 O processo de intervenção e transformação	88
3.4.1 Leitura sígnica inicial: observação e intervenção diagnóstica	88
3.4.2 O processo de intervenção e transformação na turma em foco	93
3.4.2.1 <i>Perfil da turma</i>	93

3.4.2.2 Planejamento pedagógico	95
3.4.2.3 Ação pedagógica	100
3.4.2.3.1 Percurso das aulas sobre dança.....	102
3.4.2.3.2 Percurso das aulas sobre luta	120
3.4.2.3.3 Percurso replanejado	136
3.4.2.3.4 Análise do percurso.....	145
4 REVENDO CRENÇAS E REVISITANDO A EXPERIÊNCIA	151
REFERÊNCIAS.....	159
ANEXOS.....	166

1 O QUE NOS CHOCA, O QUE NOS TOCA E O QUE PROPOMOS

Vazio agudo
ando meio
Cheio de tudo
(Paulo Leminski)¹

1.1 O que nos choca e nos toca

Celular, satélite, *modem*, semáforo, *notebook*, *twitter*, estresse, *funk*, copa do mundo, corrupção, *facebook*, enchente, ansiedade, *ipad*, MSN, *blog*, novela, aquecimento global, *shopping center*, sustentabilidade, HDTV, trânsito, pobreza, sexo, GPS, Orkut, sedentarismo, inadimplência, prazo, *ipod*, tempo, depressão. Educação... Falta de Educação...

Habitar um mundo em que a circulação de signos se tornou um fenômeno manifesto nos faz refletir sobre o potencial da humanidade em provocar mudanças no percurso histórico da sociedade. Mas mesmo diante de tal potencial, os debates que circundam a temática da educação apontam que ainda há lacunas entre as possibilidades educacionais existentes e aquelas adotadas por algumas escolas (talvez a maioria) para desencadear seus processos pedagógicos. A partir da própria experiência enquanto aluna e professora de Educação Física, creio que a condição profissional da docência (dentre todas as demais profissões) seja talvez aquela em que ‘formação’ e ‘memória’ dialoguem entre si ininterruptamente. Logo, a recapitulação de nossas experiências enquanto aluno e de outras vivências ao longo de nossa vida poderão, talvez, responder parte das questões relacionadas à nossas ações pedagógicas. A experiencição é, pois, um caminho para construção de significados e para a promoção de mudanças no percurso histórico dos indivíduos que integram a sociedade.

Nesse sentido, devo observar que experimentar diferentes manifestações corporais (como handebol, voleibol, futebol, rugby, capoeira, ginástica artística, natação, dança contemporânea, yoga, surfe, musculação, ginástica, trilhas ecológicas, malabarismo com bolinhas, swing, jiu jitsu, tecido acrobático, mergulho, brincadeiras, jogos, etc.) e exercitar a criticidade me propiciaram a obtenção de estímulos que integralizassem meu lugar no mundo

¹ Leminski, 2001.

fomentando, simultaneamente, a perspectiva de trilhar um percurso singular na esfera social. Percebi então que a formação em Educação Física me poderia instrumentalizar e posicionar/habilitar para a tarefa de multiplicar para outras pessoas as experiências tidas durante minha infância e adolescência. Experiências essas que, conseqüentemente, poderiam contribuir para torná-los indivíduos críticos e, confesso que em uma visão talvez romântica, favorecer a transformação do mundo para um lugar melhor e/ou talvez mais feliz...

Diante disso, ainda na condição de aluna de graduação em Educação Física e mais tarde na condição de professora, algumas questões direcionariam a centralização de minha ação pedagógica na figura do aluno: Quais conteúdos deveriam ser priorizados para que fosse valorizado o interesse do aluno? Como deveria ser a conduta do professor em relação aos alunos? Quais elementos didáticos seriam imprescindíveis para a ação pedagógica? Como favorecer uma aprendizagem significativa, prazerosa e interessante aos alunos? Quais perspectivas teóricas nos conduziriam? Como fazer para não repetir algumas ofensas² cometidas por alguns professores?

Progressivamente, consolidou-se o entendimento de que o sujeito-que-aprende (aluno) deve ser priorizado. Dentre todas as perspectivas estudadas que fundamentam e potencializam a adoção de uma conduta ‘pró-aluno’, encontrei um ‘porto (in)seguro’ na Semiótica de Charles Sanders Peirce (1839-1914). Tal área, embasada na fenomenologia e destinada ao estudo dos signos e das significações, revelou-se como uma ‘ferramenta conceitual’ capaz de propiciar, em sua relação com a Educação Física, a valorização do aluno enquanto produtor de conhecimento e o entendimento de como os indivíduos significam o mundo (GOMES-DASILVA; SANT’AGOSTINO; BETTI, 2005). E por serem escassos os trabalhos que relacionam Semiótica e Educação Física escolar, optou-se neste estudo pelo oportuno ingresso nesse esforço acadêmico, procurando identificar como a semiótica pode auxiliar, de maneira diferenciada, as ações pedagógicas no âmbito da Educação Física.

Todo o percurso que estimulou a realização deste estudo também justifica a formulação da seguinte hipótese: caso as aulas de Educação Física sejam diferentes a ponto de valorizar a produção coletiva do conhecimento e a autonomia de seus sujeitos, poderia haver melhores oportunidades para os indivíduos encontrarem seu lugar no mundo e, conseqüentemente, sua felicidade? Uma felicidade que comportasse em si a ideia: de estar de bem consigo e manter

² Como alguns exemplos tirados de minha experiência como aluna pode-se destacar: uma professora da 4ª série (atual 5º ano) chamava os alunos de “vândalos”; o professor de jiu jitsu me chamava de “café com leite”; a professora que batia exageradamente seu apagador de alumínio na lousa, provocando um barulho ensurdecedor; a exclusão de meus amigos na escolha das equipes esportivas etc.

uma relação ativa e também responsável com o mundo; de buscar prazer na vida prezando pelo 'outro'; de prevalência do 'ser' e não apenas do 'ter'. Enfim, que todos pudessem ser felizes, pois isto é que nos faz almejar um momento a mais nesta vida e quase sempre nos motiva a regressar aos instantes mágicos absorvidos pelo tempo, a desarquivá-los de nossa memória. Afinal, não seria a 'felicidade' aquilo que verdadeiramente importa na vida? Destarte, angariar esforços para favorecer o desabrochar deste estado é nosso princípio e principal aspiração.

Invadidos por esta aspiração e apreciando o profícuo avanço da área da Educação Física nos espaços de discussão acadêmica consideramos, todavia, lamentável a inconsistência entre essas discussões e o que se manifesta no cotidiano das aulas deste componente curricular³ em ambientes escolares. Entendemos que a escola deveria ser uma instituição concebida para promover a produção de conhecimento, e a Educação Física o *locus* privilegiado para o encontro dos sujeitos com os saberes relacionados às manifestações corporais. Contudo, devido ao predomínio de propostas com um conteúdo pouco abrangente, crianças e jovens têm ficado restritos somente algumas possibilidades motoras. Como consequência, alguns nunca descobrirão os benefícios proporcionados pelo movimento e poderão ser compelidos a optar pelo sedentarismo.

Um dos benefícios vinculados ao movimento é o prazer, capaz de possibilitar inúmeros encontros com o estado da felicidade e muitas vezes auxiliando o indivíduo a desenvolver outros tipos de relação com o mundo; o que poderia fazer com que atividades como ir ao shopping, assistir televisão e navegar na internet deixassem de ser tão predominantes na vida de alguns.

Ao analisar superficialmente os vínculos entre prazer e atividade física a partir de seu viés fisiológico, constata-se que: com apenas trinta minutos de atividade física os neurotransmissores envolvidos nas vias neurais do prazer (endorfina e dopamina) são liberados na corrente sanguínea e podem perdurar até vinte quatro horas após o exercício, de maneira a provocar ao praticante a 'deliciosa' sensação de bem estar. Agregam-se a isso também os atributos psicológicos e sociais que invariavelmente se mesclam na produção de prazer relacionado à prática de exercícios físicos; e que conseqüentemente contribuem para prosperar a qualidade de vida do indivíduo, seja pela recompensa que repercute a partir da satisfação proveniente de seu desempenho motor, seja pelo desenvolvimento de interações humanas tão favorecidas e estimuladas nas atividades físicas. Seja qual for a fonte de prazer, é

³ Ver em Betti (2005c) os argumentos que ressaltam o distanciamento entre 'teoria' e 'prática' na Educação Física.

indiscutível que o movimento corporal pode ser extremamente prazeroso para aquele que o executa, propiciando, por sua vez, momentos de felicidade.

Além de o movimento gerar benefícios concernentes ao prazer (e felicidade), já foram proferidas suficientes afirmações (nas mídias inclusive) que condicionam sua legitimidade em proporcionar benefícios à saúde física da população. Vejamos alguns desses benefícios:

[...] contribui para a integridade cerebrovascular, o aumento no transporte de oxigênio para o cérebro, a síntese e a degradação de neurotransmissores, bem como a diminuição da pressão arterial, dos níveis de colesterol e dos triglicérides, a inibição da agregação plaquetária, o aumento da capacidade funcional [...] (McAULEY et RUDOLPH, 1995 apud MELLO et al., 2005).

Apontada a importância da Educação Física a partir de uma observação panorâmica de sua intrínseca relação com a saúde e o bem estar, notemos que, mesmo sendo comprovados cientificamente os benefícios da prática de atividade física (não sendo escassas as ações que disseminam tais conhecimentos), ainda é frequente nos depararmos com adultos sedentários. Os quais talvez tenham permanecido nessa condição por ainda não terem encontrado a atividade que lhes entusiasme; ou por estarem inseridos ‘até o pescoço’ no caos provocador da (des)ordem latente no século XXI (seja pelo excesso de trabalho, pela falta de tempo, pelo cansaço oriundo da jornada dupla ou tripla, ou pela situação financeira); ou porque a ineficiência (ou ausência) das políticas públicas de esporte e lazer não favorecem os tempos e espaços adequados; ou porque sua formação escolar não lhes proporcionou experiências e informações adequadas sobre a atividade física. Tais são alguns dos fatores sociais que dificultam o acesso das pessoas à “*Cultura Corporal de Movimento*”⁴.

Ao examinar parcialmente a história recente do país, observa-se que o Brasil passou por uma impressionante transformação ao completar a transição de país rural para o de sociedade urbana e industrial: abandonou índices vergonhosos de mortalidade infantil e analfabetismo, aumentou significativamente a renda da população, reduziu drasticamente o histórico problema da desnutrição no Brasil. Como resultado, obteve-se uma impressionante mudança no padrão físico do brasileiro desde 1974, quando foi feita a primeira pesquisa familiar pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Temos hoje uma população mais alta, entretanto, mais gorda, e conjugadamente a isto, com problemas associados à ausência da atividade física. Segundo apresentado na Pesquisa de Orçamento Familiar (POF 2008-2009),

⁴ Por *Cultura Corporal de Movimento* entendemos aquela “parcela da cultura geral que abrange formas culturais que se veem historicamente construindo, nos planos material e simbólico, mediante o exercício da motricidade humana” (BETTI, 2005a, p. 148). Tais formas culturais seriam: jogo, esporte, ginásticas, práticas de aptidão física, dança, atividades rítmicas/expressivas, e lutas/artes marciais.

divulgada em 27/08/2010 pelo IBGE⁵, houve um aumento contínuo e substancial do percentual de pessoas com excesso de peso e obesas em todas as regiões do país, em todas as faixas etárias e em todas as faixas de renda. Relacionando os dados da referida pesquisa com as dinâmicas socioculturais vigentes, podemos sugerir que uma das explicações para esse fato esteja ancorada na padronização de um consumo alimentar excessivamente calórico associado à redução de experiências motoras envolvidas no lazer e nas práticas cotidianas (jogos nas ruas, práticas esportivas, andar a pé). Está implícito nessa explicação o entendimento de que a classe dominante tem interesse em estimular esse tipo de consumo alimentar (produtos industrializados, *fast food*), bem como desenvolver a dependência de aparatos tecnológicos em todos os âmbitos da vida cotidiana (carro, controle remoto, escada rolante). Além disso, entendemos que a estrutura cultural promovida pela Educação Física escolar tradicional não tem, de certa forma, criado o repertório crítico necessário para que o indivíduo gerencie melhor as ‘facilidades’ propostas pela sociedade de consumo. Como consequência, é presumível que muitos abandonem a prática da atividade física devido ao estilo de vida adotado (ou imposto) pela sociedade contemporânea.

Na sociedade contemporânea, marcada pela valorização da esfera privada em detrimento da esfera social e pública (ARENDR, 1989), foram incrementadas tecnologicamente as relações comunicativas, as áreas do conhecimento e práticas (transportes, medicina, engenharia, fármacos, agricultura etc.); o que promoveu inúmeros avanços na sociedade, tais como a redução do tempo-espaço e soluções para problemas nunca antes imagináveis. Em contrapartida, com a expansão do capitalismo houve um crescimento desenfreado do consumismo e, sobretudo no Brasil, da concentração de riquezas; aumentando a disparidade econômico-social pela lógica predominante de reforço à dicotomia entre dominantes e dominados, sendo os primeiros dotados da intenção desenfreada de obter lucro e poder a despeito dos meios utilizados para concretizar seus anseios. Agrava-se a situação na medida em que esse sistema é ao mesmo tempo forjado e retroalimentado pelas mídias, que compactuam com os mesmos valores e que cumprem com sucesso o papel de formar as subjetividades adequadas ao sistema. A programação da televisão, por exemplo, leva ao telespectador um mundo previamente interpretado; e com isso deixa de contribuir para formar o cidadão crítico, ou seja, capaz de analisar uma situação utilizando critérios e fundamentos por ele dominados. Nessa cultura das mídias (SANTAELLA, 1996) não há tempo nem espaço para refletir criticamente sobre o mundo no qual vivemos, nem sobre nós mesmos enquanto

⁵ Disponível no *website* do instituto: <http://www.ibge.gov.br/home/>

sujeitos.

Em tal cenário escasso de reflexão surgem ainda novas questões com as quais temos necessária e legitimamente que lidar na esfera educativa: as tragédias anunciadas constantemente nos meios de comunicação e/ou observadas diariamente por nossos olhos. Como exemplo, observemos o contraste conceitual ocasionado pela queimada da vegetação e pela dispensa de mobília em local público na fotografia obtida em um bairro periférico de São José dos Campos – SP e abaixo apresentada:

Figura 1 – Estrada do Jaguari (São José dos Campos, SP, 19/09/2010)



Foto: Letícia T. Theotonio

Situações dramáticas como a acima apresentada tornam urgente a tarefa, enquanto cidadãos e educadores, de compreender e posicionar-se ‘diante da cidade’ e suas inter-relações nem sempre evidentes a primeira vista: abastecimento de água, ecologia, especulação imobiliária, coleta de resíduos, (des)emprego, renda, jovens, violência, comércio, transporte. Tais questões estão diretamente relacionadas com a sobrevivência da humanidade e

demandam intervenção humana para que sejam encontradas soluções para os malefícios causados pelos próprios homens. Para tantas novas questões, encontramos uma ferramenta conceitual que exprime boas práticas para o desenvolvimento da sociedade relacionado aos diferentes aspectos do presente e também ao porvir: a *sustentabilidade*.

A sustentabilidade é a proposta de uma metodologia do diálogo, em que qualquer ação da cultura humana sobre a natureza precisa significar o benefício; ou em outra escala, a compensação do malefício causado pela intervenção antrópica, ou seja, provocado pelo homem. Abarca em seu conceito as questões ambientais, econômicas e sociais, sublevando-se a necessidade de alcançarmos um equilíbrio maior nas nossas próprias relações (LATOURE, 1994). A prática sustentável envolve situações relativas ao próprio disciplinamento humano, pois ao contrário de outros animais que possuem faculdades necessárias para a vida de forma instintiva, os humanos requerem educação; ou seja, o conhecimento sobre as práticas necessárias à vida ainda precisa ser perpetuamente transmitido de geração a geração através da educação.

Como uma condição da preparação do cidadão para a vida em sociedade, a educação possibilita, ao contrário de leis (muitas vezes impostas pela coerção), uma maneira reflexiva para o entendimento de nossos papéis sociais. Mesmo não substituindo a função das leis na harmonização ambiental, a educação auxilia, em tese, o cumprimento da legislação; não porque há alguma punição prevista, mas porque se entende que algumas ações são fundamentais para a sociedade como um todo. O espaço escolar se converte então em um lugar propício para se desenvolver ações educativas que preparem o indivíduo para se tornar capaz de transmutar atitudes e valores básicos em busca da preservação ambiental e também de uma sociedade mais justa. Portanto, é o papel da educação nesta sociedade: a formação do cidadão crítico e emancipado, ou seja, aquele que age a partir de sua análise criteriosa e altera a situação em que está inserido ou pelo menos a denuncia por meio dos instrumentos existentes em nossa sociedade ou de outros que vier a criar.

Mesmo compreendendo que a educação é desenvolvida em vários *locus* (como na família, nos espaços de lazer, na televisão, na internet ou na ‘roda de amigos’), persistimos na defesa da potencialidade educativa da escola (no que diz respeito a conferir às crianças e jovens experiências múltiplas e de caráter efetivo); por ser este um dos poucos locais dedicados à educação com respaldo jurídico e cultural para acontecer e para contemplar um período longo da vida dos sujeitos. Além disso, já existe mobilização estrutural para que este espaço permaneça. Cabe, na verdade, realizar modificações de ordem pedagógica e conceitual para que os indivíduos se aproximem das discussões contemporâneas e sejam protagonistas

atuantes de suas realidades.

Mas o leitor pode estar se perguntando: O que tem a Educação Física a ver com isso? Ocorre que as aulas de Educação Física estão repletas de relações sociais que se aproximam daquelas que se manifestam no dia a dia, incluindo aí seus conflitos. A aula de Educação Física é um espaço no qual: as barreiras físicas entre os indivíduos são minimizadas; o compartilhamento de materiais esportivos e consequentes disputas se manifestam gritantemente (o que pode tanto propiciar um melhor autoconhecimento como abalar a autoestima diante do outro que é ‘melhor’ ou ‘pior’ em alguma habilidade); os limites são superados; o trabalho em equipe é desenvolvido; a importância do respeito às regras para um bom convívio podem ser compreendidas. A Educação Física pode propiciar situações em que simulamos o mundo e temos a oportunidade de ‘testar’ nossos valores humanos, de avaliar criticamente as situações que nos afetam e articular ações para nelas intervir, de discutir nossas próprias ações com os colegas e professor. Mesmo que não se planeje explicitamente situações para discutir os ‘temas transversais’ apresentados nos PCNs (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997), eles certamente brotarão ao olhar do professor atento e passarão a fazer parte de suas demandas pedagógicas se houver disposição e sensibilidade para intervir, pois tais elementos são intrínsecos às diversas circunstâncias da aula de Educação Física. Para se pretender educativa na complexidade do mundo contemporâneo, a Educação Física não pode ser considerada apenas a partir da especificidade de seus conteúdos e métodos (que possibilitam despertar sensações, sentidos e compreensões), mas também em suas inter-relações com aspectos mais globais da sociedade (economia, política, saúde, administração, urbanismo, turismo, tecnologia etc.); os quais precisam ser levados em conta no que se ensina e no que se aprende na Educação Física como disciplina escolar da educação básica.

Nesse sentido, faz-se a seguinte pergunta: Cidadãos críticos e preparados questionariam seus governantes a respeito da ausência de espaços públicos de qualidade para a prática de atividades físicas? Talvez mesmo diante de uma resposta positiva, poder-se-ia a princípio descartar a hipótese de que haveria grandes avanços no cenário atual; visto que os desafios ao poder público são tão grandes que talvez estas intervenções estejam à margem de suas prioridades. Sendo assim, reformulemos e desdobremos a questão para atacarmos o ponto que nos preocupa: Uma população mais esclarecida e consciente acerca da importância da Educação Física reivindicaria uma melhor qualidade pedagógica nas aulas de Educação Física na educação básica? Ou se manifestaria quando houvesse um número expressivo de ‘aulas vagas’ dessa disciplina? Questionaria a falta de materiais para o bom funcionamento da disciplina? Exigiria capacitação permanente e melhor formação inicial para os docentes e

coordenadores das escolas onde estudam seus filhos? Buscaria mais informações a respeito dos conteúdos e métodos didáticos empregados no ensino dessa disciplina?

É importante ressaltar que a Educação, a escola e a Educação Física são também pacientes e agentes nesse cenário; o qual necessariamente deve ser transformado, devido às suas consequências negativas já bastante perceptíveis. E diante dessa percepção, fica o seguinte questionamento: Por que ainda não foram tomadas medidas políticas eficazes, como aquelas tantas já proferidas pela comunidade científica? Sabe-se unicamente que os prejuízos para a sociedade tangem o desmedido, o incalculável. É urgente, portanto, a necessidade de interromper o ciclo da alienação.

Apresentadas nesta introdução ao primeiro capítulo nossas insatisfações e lamúrias referentes a aspectos abrangentes que contornam (e por vezes sufocam) a educação escolar em geral e, especificamente, a Educação Física escolar. Abordaremos a seguir os aspectos peculiares que tanto caracterizam como aprisionam a Educação Física enquanto componente curricular; alarmando, dessa maneira, para a emergência de sua transformação.

1.2 O que nos propomos a pesquisar

Apresentaremos neste tópico a problemática do nosso estudo, que aponta para a necessidade de constituir proposições teórico-metodológicas para a Educação Física escolar capazes de acompanhar as transformações culturais do mundo contemporâneo; traçaremos os objetivos da pesquisa e delinearemos o método, isto é, o caminho que iremos percorrer em busca de responder às questões e objetivos definidos. Tal caminho será balizado pela Semiótica proposta por Charles Sanders Peirce⁶, pois acreditamos que ela contém os fundamentos capazes de abarcar as problemáticas existentes no campo pedagógico contemporâneo. Por isso apresentaremos, ainda no primeiro capítulo, um dos principais conceitos desenvolvidos por esse autor: o método de fixação das crenças.

No segundo capítulo, tratar-se-á do objeto central desta pesquisa: a relação entre a Educação Física escolar e a Semiótica peirciana. Para tanto, discutiremos alguns conceitos peircianos importantes para se pensar o diálogo entre esses campos: as Categorias da Experiência, Teoria dos Signos, Semiose, Pragmaticismo e o Método Científico. Serão ainda

⁶ Filósofo, cientista e matemático americano com contribuições marcantes na área da lógica e semiótica.

destacados alguns dos principais trabalhos que se debruçaram a estudar a relação entre os temas “Educação Física”, “Educação” e “Semiótica”.

Já no terceiro capítulo, apresentaremos o percurso realizado em nossa intervenção, a qual nos aproximou da realidade concreta em que a Educação Física Escolar se manifesta, isto é, as aulas. Trata-se da descrição de um processo pedagógico empreendido em uma escola pública de ensino fundamental com a pretensão de suscitar algumas respostas para a problemática até aqui delineada de modo mais amplo. Com tal procedimento visamos compreender de que maneira os fundamentos da semiótica peirciana podem estar imbricados no cotidiano escolar e em quais sentidos podem oferecer diferentes perspectivas para potencializar uma transformação do cenário atual.

Por fim, em nosso último capítulo reuniremos os elementos presentes na intervenção levada a cabo no cotidiano escolar, e refletiremos sobre os limites, desafios e potencialidades existentes na relação entre a Educação Física escolar e a Semiótica peirciana; procurando ainda estabelecer novas hipóteses frente aos desafios encontrados e fomentar a criação de outras demandas de pesquisa relacionadas à problemática proposta.

1.3 Avanços teóricos na Educação Física

Toda área de conhecimento passa por transformações, dada a correspondente modificação da cultura na qual ela está inserida. Desse ponto de vista, foram atribuídas diferentes significações à Educação Física escolar brasileira ao longo de sua história: militarista, higienista, esportivista, etc⁷. Observemos, no entanto, o período em que a área obteve seu maior progresso (no que diz respeito à renovação de seus pressupostos teóricos) para que possamos apontar seus avanços e limites; introduzindo assim um debate que evidencie a Semiótica peirciana enquanto proposição teórico-metodológica adequada para a Educação Física escolar e, inclusive, para a vida.

Até a década de 1980, a Educação Física brasileira possuía forte vinculação com as ciências naturais na sua perspectiva pedagógica, voltando-se fortemente para o desenvolvimento de aptidões físicas e para o esporte (BRACHT, 1999b). Contudo, essa

⁷Não cabe aqui explicitar minuciosamente toda a trajetória percorrida pela área até chegarmos aos dias de hoje, pois seria desnecessário para os propósitos desse estudo, e aos interessados, recomendamos a leitura de Castellani Filho (1994) e Soares (2001).

perspectiva se mostrou insuficiente para os acadêmicos da área que então realizavam sua formação pós-graduada no campo da Educação Física escolar e ciências humanas; o que segundo Bracht (1999b, p.77) possibilitou a “[...] entrada mais decisiva das ciências sociais e humanas na área da EF, processo que tem vários determinantes, permitiu ou fez surgir uma análise crítica do paradigma da aptidão física”. Como consequência, a partir da década de 1980 as abordagens e teorias, ou como preferimos, proposições teórico-metodológicas da Educação Física avançaram muito no que diz respeito à modificação da concepção de área em prol de uma ação pedagógica mais humanista. É o caso de Tani (1987), Tani *et al.* (1988), Freire (1989), Betti (1991, 1992), Kunz (1991, 2006a⁸), Bracht (1999a), entre tantos outros pesquisadores que alteraram o rumo da Educação Física ao substituírem os conhecidos “manuais” (principalmente de ensino do esporte) por suas proposições fundamentadas nos campos da Filosofia e das Ciências Humanas. Ao analisarmos comparativamente algumas das mais relevantes proposições teórico-metodológicas, notamos a existência de pontos de concordância e de discordância entre elas. De maneira que o embate de suas perspectivas proporcionou avanços progressivos na reflexão pedagógica da área.

Tani (1987, p. 7), com enfoque dirigido ao desenvolvimento motor, propôs que os movimentos do corpo são capazes de desenvolver a “afetividade, a socialização, a cognição e as qualidades físicas envolvidas” se forem obedecidas as regras da complexidade e diversificação dos conteúdos, ou seja, a introdução a cada aula de elementos mais complexos e diferenciados para que se promovam avanços no desenvolvimento motor. Atribuiu à Educação Física o objetivo de “aprendizagem do movimento” (TANI *et al.*, 1988, p. 64). O que levou Betti (1992, p. 283) a identificar a proposição de Tani como “Educação do Movimento”. Entretanto, apesar desta proposição se demonstrar eficiente para a orientação da aprendizagem de habilidades motoras específicas, tem um alcance reduzido quando pensamos na elaboração de um currículo para a Educação Física escolar, em especial por dar pouca atenção às dimensões socioculturais envolvidas. Nesse aspecto, Manoel (2008) demonstra como a perspectiva desenvolvimentista divulgada na Educação Física por conhecida publicação (TANI *et al.*, 1988) não deu conta da complexidade envolvida; em especial da dimensão sociocultural, a qual a proposição teria a incumbência de explorar (MANOEL, 2008).

Em contraste, Freire (1989, p. 84) também no mesmo período publicou o livro *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*; no qual propôs que os

⁸ Apesar de datar “2006”, esta obra teve sua primeira edição publicada em 1994.

movimentos pudessem “servir de base para outras aquisições mais elaboradas [...] aquisições não motoras, como por exemplo, as intelectuais e as sociais”. O que também levou Betti (1992, p.284) a identificar tal proposição como “Educação pelo Movimento”. Em nosso entendimento, ao incluir os fatores sociais Freire (1989) avançou em relação à Tani *et al.* (1988). Contudo, destituiu o movimento de sua própria finalidade quando atribuiu ao movimento a função didática para o alcance de finalidades educacionais diversas.

Após demonstrar que essas duas proposições não se opunham, mas se complementavam, Betti (1992, p. 285) sugeriu a “cultura física” como um conceito unificador para a Educação Física, caracterizando-a como um componente curricular que propicia vastas possibilidades na escola e, principalmente, no decorrer da vida. Com tais apontamentos abriram-se novas perspectivas para a área, que abandonou o ‘rótulo’ predominantemente desenvolvimentista ou pedagógico (como as teorias de Tani e Freire respectivamente se apresentaram). No livro *Educação Física e Sociedade*, a partir de uma abordagem sistêmica Betti (1991) compreende a Educação Física escolar como um sistema adaptativo complexo, hierárquico e aberto, cuja finalidade é a formação de personalidades; e apresenta um modelo sociológico com quatro níveis hierárquicos: política educacional, objetivo do sistema escolar, objetivo educacional da Educação Física e processo ensino-aprendizagem. Este último, foi proposto a partir de um conjunto de polaridades composto por variáveis didático-pedagógicas e sócio-psicológicas. Portanto, prevalece nessa perspectiva a competência do professor em optar pelas possibilidades no contínuo formado por aquelas variáveis; o que é feito de acordo com suas convicções filosóficas sobre o homem, a sociedade e o papel da educação.

Na mesma perspectiva, Kunz (1991, p. 182-183) demonstrou como insuficientes as sugestões de mudar apenas os conteúdos ou formas e métodos de transmissão dos mesmos. Apontou como necessária “uma mudança total da própria concepção da Educação Física e do seu processo ensino-aprendizagem”; denunciando a tendência consolidada em ensinar “movimentos padrões do esporte moderno”, e os consequentes desentendimentos e pressões projetados a este componente curricular que por muitas décadas (senão até os dias atuais) ficou marcado por sua tendência esportivista. Considerando que grande parcela dos movimentos passíveis de serem experimentados ou desenvolvidos de modo significativo na vida dos alunos foi sobrepujada pelos esportes coletivos tradicionais de nossa cultura escolar (futebol, voleibol, basquetebol e handebol), o autor aponta que muitos alunos que não participam ativamente das aulas de Educação Física poderiam vir a fazê-lo caso houvesse uma concepção mais abrangente da área que oportunizasse a descoberta de afinidades com algumas atividades corporais (KUNZ, 1991). Possivelmente, o problema levantado pelo autor

esteja entre aqueles que ocasionam socialmente a manutenção do sedentarismo, conforme mencionamos anteriormente.

Devido a essas insatisfações, em outra publicação Kunz (2006a) deixa clara a intenção de estudar os movimentos humanos com uma visão mais ampliada, de modo a superar a perspectiva desenvolvimentista, e assim orientar a prática pedagógica considerando o contexto no qual o movimento é realizado e, principalmente, os sentidos que apresentam. Emprega então a expressão "se-movimentar"⁹, que confere ao ser-que-se-movimenta caráter de equivalência ou de maior destaque à ação, já que sem o sujeito não haveria a ação de movimento. Essa atribuição de destaque ao sujeito se aplica também à ideia de "mundo do movimento", por meio da qual Kunz (2006a) nos traz à tona a inserção ou presença por completo do sujeito no mundo. Com base nessas reflexões, observa-se que apenas o sujeito do movimento é capaz de atribuir significações ao gesto realizado, visto ser ele próprio o produtor desses sentidos. Sendo assim, o sujeito possui (ou pelo menos poderia possuir) autonomia para fazer escolhas intencionadas e críticas, fundamentadas nas possibilidades existentes no mundo de movimento. Tais possibilidades podem já estar consolidadas como manifestações da Cultura Corporal de Movimento, ou serem de criação do sujeito; conferindo uma tendência emancipatória à Educação Física escolar, que estimula a liberdade de construir coletivamente a Cultura Corporal de Movimento a partir do mundo do movimento de cada sujeito. Em nossa avaliação, Kunz se sobressai nesse cenário teórico ao trazer ao centro da cena o 'sujeito do movimento' (o aluno); e por este e outros motivos, consideramos sua teorização compatível com a perspectiva da Semiótica peirciana, o que será retomado em momento oportuno.

Prosseguindo nas delineações teóricas desenvolvidas pelos autores da Educação Física brasileira, abordemos a obra *Metodologia do Ensino da Educação Física* de Soares *et al.* (1992), principal produção que propôs a perspectiva denominada pelos próprios autores de "crítico-superadora". Priorizando o enfoque político-pedagógico e entendendo que o ensino deve considerar o contexto histórico e social dos sujeitos protagonistas da educação (aluno e professor), Soares *et al.* (1992, p.18) sistematicamente apresentaram a "elaboração de um programa específico para cada um dos graus de ensino", concebendo o currículo de uma maneira dilatada, incluindo os conteúdos que devem ser priorizados, o tempo necessário para efetivar a aprendizagem e algumas estratégias de avaliação. Ao ter a pretensão de "[...]

⁹A expressão "se-movimentar" é proveniente da expressão alemã "Sich-bewegen", que quer dizer "próprio-movimento", ou seja, o sujeito como autor do próprio movimento (BETTI *et al.*, 2007).

fornecer elementos teóricos para a assimilação consciente do conhecimento, de modo que possa auxiliar o professor a pensar autonomamente” (SOARES *et al.* 1992, p. 17), ‘autorizou’ o docente a desenvolver sua própria ação; embora sugerisse também que este deveria explorar conteúdos diversificados e, se possível, propiciar momentos em que os alunos pudessem problematizar algumas questões sociopolíticas presentes na sociedade, tais como: exclusão, competição, diferença entre os gêneros, racismo, corrupção, etc.

Outro importante autor, Bracht (1999a, p. 45), entre outras contribuições anunciou o entendimento de que os movimentos são formas de nos comunicarmos com o mundo; pois “o que qualifica o movimento enquanto humano é o sentido/significado do mover-se, sentido/significado mediado simbolicamente e que o coloca no plano da cultura”. Portanto, os movimentos só estarão credenciados a participar da cultura na medida em que estes forem significativos a quem os faz. O autor propõe então o conceito de “movimentopensamento”, pois durante a movimentação humana há um entrecruzamento dessas duas faculdades; ao contrário da tradicionalmente considerada separação entre ‘movimento’ e ‘pensamento’ proposta pela Filosofia e pelas ciências.

É imaginável o progresso qualitativo que seria propiciado à área caso essas perspectivas fossem efetivamente implementadas no cotidiano das aulas de Educação Física. Contudo, o cenário configurado na atualidade está repleto de perturbações; dentre as quais o fato de os professores não considerarem suas realidades específicas (e concretas) passíveis de serem ‘enquadradas’ em alguma proposição, observadas as dissonâncias e complexidades existentes na esfera social.

1.4 Precusores implícitos e explícitos da perspectiva semiótica na Educação Física

É preciso reconhecer que uma rica literatura emergiu na Educação Física nas décadas de 1980 e 1990 dentro do contexto da fundamentação e do debate relativos às proposições teórico-metodológicas que apresentamos anteriormente; o que contribuiu de modo importante para a denúncia do *status quo* pedagógico da Educação Física, conivente com a manutenção de uma sociedade que gera desigualdades e exclusões, avançando, sobretudo, no que diz respeito à formulação de novas finalidades para a Educação Física na escola. Todavia, tais proposições teóricas ainda carecem de confronto com situações reais no âmbito escolar para que se possa avaliar criticamente suas possibilidades e limitações e assim melhor servirem

como orientação e referência aos professores e alunos de graduação; abandonando seu caráter idealista que por vezes permeia as propostas vindas da Universidade, distantes da “Educação Física *viva*” (BETTI, 2005c, p. 1) e do cotidiano da profissão. É necessário, no plano teórico, avançar rumo a novas possibilidades trilhando caminhos mais promissores sem a pretensão de ser ‘melhor que os anteriores’, mas pretendendo, sim, alimentar os debates contemporâneos da nossa sociedade. Para tal, é preciso considerar, além das proposições já apresentadas na área, as teorias educacionais, filosóficas e sociológicas mais amplas e o repertório das experiências pedagógicas concretas já realizadas.

Percebe-se que há uma direção na trajetória das proposições teórico-metodológicas da Educação Física do fim do século XX: a crescente aproximação com uma perspectiva cultural (DAOLIO, 2004) e, em alguma escala mais recentemente após o trabalho pioneiro de Betti (1994), a aproximação ao tema da ‘linguagem e comunicação’. Esta última temática tem se valorizado à medida que se declara genuína fonte para a compreensão dos elementos comunicativos que podem estar imbricados nas intervenções pedagógicas existentes no âmbito da Educação Física. Isso não representa necessariamente uma ruptura com uma concepção culturalista, mas um aprofundamento e redimensionamento de tal perspectiva na medida em que a cultura só ‘funciona’ como cultura porque é comunicativa e vale-se da produção e circulação de signos em vários sistemas de linguagem. Logo, reforça-se a importância de se adentrar no campo de estudos da Semiótica, genericamente definida como “ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significado e sentido” (SANTAELLA, 1983, p.15). A Semiótica, portanto, ao estudar o processo de constituição de um conhecimento, é legítima para abordar o objeto de estudo da Educação Física na medida em que suas práticas envolvem linguagens e produção de significados/sentidos.

A perspectiva semiótica já estava implícita em Kunz (1991, 2006a, 2006b), embora de forma ainda parcial. Tal autor coligou temas relevantes no que diz respeito à valorização do sujeito enquanto ser produtor da cultura de movimento. Com base na fenomenologia de Merleau-Ponty, elevou o sujeito ao grau primeiro de importância, conforme aludido, pois “ninguém pode isolar o movimento dos objetos ou do ser que se-movimenta” (KUNZ, 2006a, p.78)¹⁰. Considerou ainda que, em análises de movimento humano, os objetos a serem analisados não devem ser os movimentos unicamente, mas também o “sujeito que se

¹⁰7ª edição da obra *Transformação didático-pedagógica do esporte*, publicada inicialmente em 1994.

movimenta, a situação ou contexto em que o movimento é realizado e o significado ou sentido relacionado ao movimento” (KUNZ, 2006a, p.79). Nesse sentido, é no se-movimentar que o sujeito interage e compreende o mundo; o qual é “sempre um mundo vivido, que se vive, e por isto, o movimento que realizamos não pode ser entendido como simples reação a estímulos e conseqüências de determinadas forças ou energias” (KUNZ, 2006a, p.79). Portanto, nossos movimentos são dotados de intencionalidade, que se entrecruza com os sentidos/significados que cada sujeito constitui no seu se-movimentar, construído nas suas experiências ‘no’ mundo e ‘do’ mundo.

Contudo, em alguns casos os professores impossibilitam a heterogeneidade destes sentidos/significados e buscam cada vez mais igualá-los¹¹, como se cada indivíduo pertencesse a um mesmo complexo de experiências e, portanto, de interpretações e posicionamentos no mundo. E alimentada também pelo ‘bombardeio’ das informações midiáticas, tal homogeneidade impede a conquista da autonomia de pensar e agir por parte dos alunos; os quais sem serem provocados a agir a partir de suas convicções acabam sendo ‘treinados’ a agir conforme os modelos predominantes determinam (sejam as mídias ou os detentores do poder). Todavia, não seriam estes sentidos/significados singulares relacionados ao se-movimentar de cada sujeito na sua interação com o mundo que possibilitariam sua efetiva e ativa participação na construção da Cultura Corporal de Movimento caracterizando então a cultura como processo e não só como produto?

Vale lembrar que ao serem oportunizados momentos para os sujeitos se-movimentarem, é que estes poderão interagir com o mundo expressando suas singularidades por meio da linguagem corporal em articulação com outras linguagens. É nesse sentido que a perspectiva comunicativa pode ser encontrada em Kunz, pois é conferido ao movimento de autoria do próprio sujeito um potencial expressivo e comunicativo. Viabiliza-se a produção de novos sentidos e significados, e com isso, se constrói cultura.

Apesar do tema da comunicação e linguagem ter sido valorizado nos trabalhos de Kunz (2006a, 2006b), a perspectiva semiótica da Educação Física escolar no Brasil foi explicitamente inaugurada por Betti (1994) ao analisar a dicotomia existente entre a teoria e a prática da Educação Física, e entre pesquisador e o profissional; destacando alguns argumentos que consolidariam alternativas para a minimização do distanciamento entre as pesquisas científicas que são produzidas no âmbito acadêmico e a linguagem da prática, isto é, o “conhecimento operacional” (LAWSON, 1990, apud BETTI, 1994, p. 26-27) presente na

¹¹ O filme “Pink Floyd: The Wall” (Reino Unido, 1982) dirigido por Alan Parker, ilustra com clareza a repressão promovida pela escola tradicional e sua visão massificadora dos indivíduos.

ação dos profissionais envolvidos com a prática pedagógica. No delineamento dessas alternativas o autor percorreu a via ‘teleológica-axiológica’, a ‘fenomenológica’ e a ‘semiótica’; sendo esta última considerada a mais promissora em função dos argumentos que se seguem. Ao analisar a temática pela via teleológica-axiológica foi possível ampliar o debate a um plano sociocultural mais vasto, todavia, o autor não encontrou respostas precisas. Na análise pela via fenomenológica, o autor encontrou respostas com relação à temática, sobretudo a partir do fato de que os indivíduos experienciam em um primeiro momento e só depois passam a conhecer e atribuir sentido às suas experiências (o que exprimiria a ideia de que a prática alimentaria a teoria). Apesar disso, o autor não conseguiu adentrar ao conhecimento operacional¹² mencionado por Lawson; pois em sua maioria os estudos fenomenológicos na área indicavam o que o professor “não deve fazer no ensino da Educação Física” (BETTI, 1994, p.30), e não exatamente o que eles fazem, suprimindo, portanto, a proposta de uma análise do fenômeno. Já na análise pela via sógnica o autor mostra apontamentos que melhor puderam adentrar no conhecimento operacional. Para orientar a temática, introduz seus argumentos com a consideração de Ginzburg (1989, *apud* BETTI 1994, p. 31-32) a respeito do “paradigma do saber indiciário”, que corresponde em certa medida ao conhecimento operacional. Neste paradigma, as “[...] formas de saber não codificadas pela escrita, não aprendida nos livros, mas a viva voz, pelos gestos, pelos olhares; não são traduzíveis em visível, verbal, nascem da experiência [...]” (GINZBURG, 1989 *apud* BETTI, 1994, p. 31-32); e nesse sentido seria importante um suporte conceitual que pudesse ‘dar conta’ de signos dessa natureza, neste caso, a Semiótica.

Após buscar conceitos semióticos que pudessem dialogar com a sua preocupação, Betti (1994) insiste em Peirce, ao invés dos estruturalistas e linguistas Saussure e Benveniste¹³; pois importa ao autor a análise de signos em processo, ou seja, os que estão sempre se construindo e reconstruindo nos processos de significação. Ao estender o conceito de signo a todos os fenômenos e contemplar a dinâmica da produção e circulação sógnica, a perspectiva de Peirce possibilitaria o estudo de signos tradicionalmente presentes nas aulas de Educação Física; sendo, portanto, necessário investigar quais são esses signos para que se tenha acesso, pelo

¹²É um tipo de conhecimento advindo da própria experiência profissional do sujeito. Reflete em si toda a gama de indagações e processos de socialização envolvidas na esfera do trabalho e que constitui-se enquanto saber (Lawson, 1990 *apud* Betti, 1994)

¹³É importante frisar que, segundo Nöth (1995) existem diferentes tipos de semiótica, as quais variam conforme o objeto de sua atenção: semiótica peirciana (signos de todos os tipos), semiótica russa ou culturalista (linguagem e fenômenos culturais) e semiótica estruturalista (signos verbais) – esta última representada por Saussure e Benveniste e limitada pela exclusividade do domínio “verbal”.

menos aproximadamente, ao conhecimento operacional. Assim, a semiótica peirciana permitiria a formulação de subsídios teóricos para a superação da dicotomia entre teoria e prática.

Apontando a função sígnica que algumas expressões verbais possuem no ensino de movimentos corporais, Betti (1994) cita a expressão de Hinks (1977, p. 34): “faça suas pernas falarem” (utilizada no ensino da natação). Outro exemplo é a frase “ba-teu, vi-rou”, utilizada por professores de dança para se criar uma representação da imagem do movimento por meio de sons. Em face disso, um dos conhecimentos operacionais muitas vezes empregados (mas poderiam ser ainda mais aproveitados durante o ensino) é a busca de vocábulos que melhor se adaptem ao conteúdo que o professor almeja ensinar, e inclusive o tipo de linguagem (formal ou coloquial) que utilizará em suas aulas. Percebe-se, portanto, que a utilização adequada da linguagem verbal pode facilitar, e muito, o processo de aprendizagem.

Para Betti (1994), a Educação Física deve centralizar seus objetivos na formação da personalidade do aluno. Segundo o autor, os motivos e contextos em que se realizam suas práticas deveriam se tornar conscientes ao aluno na medida em que este afere um sentido ou valor pessoal e escolhe, de modo crítico, qual atividade da Cultura Corporal de Movimento irá praticar. Atingindo essa esfera aparentemente ousada, estaríamos atingindo a dimensão cognitiva da Educação Física. E através do entendimento e sugestão dos signos pertencentes às atividades da Educação Física e das possíveis linguagens envolvidas, o professor poderá propiciar a seu aluno a "autonomia no usufruto da cultura corporal" (BETTI, 1994, p.42). Utilizando, pois, a semiótica como fundamentação teórica, o autor demonstrou que “as teorias linguísticas e semióticas poderão inspirar soluções ao ensino da Educação Física na medida em que sejam identificadas questões de cunho linguístico e semiótico” (BETTI, 1994, p. 24-26).

Por fim, fazemos nosso o estranhamento de Betti (1994, p. 43) ao apontar, com certa ‘incompreensão’, que as possibilidades abertas pela semiótica não estavam sendo exploradas pelas teorias da Educação Física, e assim conclui-se que "pela pujança das forças intelectuais que a dirigem, o investimento que nela fizermos poderá valer a pena", dada a miríade de temáticas passíveis de serem investigadas.

Para melhor compreender a complexidade que permeia a Educação Física do ponto de vista da linguagem e comunicação, precisamos adentrar a ciência dos signos e significados proposta pela Semiótica peirciana. A qual permite abordar todo pensamento, conduta e ação no mundo a partir da relação dos signos entre si, sem hierarquia entre linguagens e sem exclusividade para a linguagem verbal e escrita (PIGNATARI, 1979); pois se entende que

tudo pode vir a ser um signo (PEIRCE, 1977), inclusive as manifestações corporais. Acreditamos que essa compreensão abrirá maiores possibilidades didático-pedagógicas para a Educação Física escolar. Assim, esperamos minimizar as lacunas que distanciam a Semiótica e a Educação Física escolar e potencializar aquilo que há de mais proveitoso nessa relação.

1.5 Objetivos

Diante da problemática preliminarmente anunciada (que passa por nossas aflições de professora e pesquisadora) e, instigados pelo desejo de aprofundar o debate teórico, nosso primeiro objetivo é: *verificar algumas possibilidades de intervenção que os fundamentos da Semiótica peirciana podem sugerir às ações pedagógicas da Educação Física, no sentido de abrir-lhes novas possibilidades didático-pedagógicas*. Isso nos remete à relevância científica da pesquisa na medida em que buscamos verificar a aplicabilidade de teorias/conceitos de outrem no universo pedagógico.

O segundo objetivo, assumindo o duplo papel de professora e pesquisadora, é: *participar como interlocutora de um processo educativo da Educação Física em um contexto escolar concreto com parceria direta ou indireta de seus protagonistas (alunos) a partir das possibilidades didático-pedagógicas abertas pelos fundamentos semióticos*. Isso nos remete à relevância social da pesquisa na medida em que buscamos a melhoria qualitativa das práticas escolares.

Desse modo, ao articular os dois objetivos acreditamos que a relevância científica e a relevância social possam dialogar. Ademais, queremos propor um método para o ensino da Educação Física que deixe de impor ao professor como as coisas devem ser. Ao mesmo tempo, queremos sugerir ao professor que também deixe de impor ao seu aluno como acredita que as coisas são, passando a agir a partir do diálogo, da construção em parceria, da sensibilidade à presença do outro.

1.6 Desbravamentos metodológicos

Antecedendo ainda nossa proposição metodológica mais específica, achamos oportuno esclarecer a distinção entre ‘método’ e ‘metodologia’, já que se trata de termos utilizados corriqueiramente como semelhantes. Tradicionalmente, para Thiollent (1986, p.25), ‘metodologia’ é a “disciplina que se relaciona com a epistemologia ou a filosofia da ciência” e que deve interpretar a informação colhida. Oferece ao indivíduo um direcionamento de suas escolhas e ações, indicando desta maneira o modo de conduzir a pesquisa. Por sua vez, ‘método’ está relacionado com a técnica utilizada para coletar informações úteis para a pesquisa. De acordo com sua etimologia (HOUAISS, 2001), o termo ‘método’ vem do grego *méthodos*, que quer dizer “pesquisa, busca, p. ext., estudo metódico de um tema da ciência (Platão); tratado metódico, obra de ciência (Aristóteles)”. Também da palavra *metá* (atrás, em seguida, através) e *hódos* (caminho). O conceito de método também pode ser compreendido a partir do apontamento de Ludke (1992, p.37):

Inspirando-se na raiz grega do termo método, que evoca caminho, e atentando para a evolução da própria concepção de metodologia, que hoje se preocupa muito mais com o percurso que levará o pesquisador à construção do conhecimento de seu objeto de estudo, do que com as regras que ele deve seguir, gostaria de compartilhar com os colegas as lições de um caminho feliz, que pode ser encontrado na pesquisa.

Para Peirce (1975), diferentemente de uma simples técnica que o pesquisador incorpora em seus procedimentos, o ‘método’ corresponde a um modo de conduta na vida, na qual ‘todas’ as ações dos indivíduos estarão orientadas pelo ‘método’ adotado. E no que diz respeito à área de Educação Física, Betti (2005b) identificou dois paradigmas até certo ponto conflitantes: um que a caracteriza como uma área do conhecimento (matriz científica) e outro que a caracteriza como uma prática pedagógica (matriz pedagógica). Na tentativa de superar a concepção de ciência tradicional, já que a Educação Física não possuiria sob tal perspectiva uma identidade epistemológica própria, Betti (2005b, p. 183) a define como:

uma área acadêmico-profissional com necessidades e características próprias, que se vale das diversas ciências e da filosofia para construir seus objetos de reflexão e direcionar sua intervenção pedagógica.

Verifica-se na Educação Física a utilização de pesquisas pertencentes a outras áreas (Cinesiologia, Fisiologia, Sociologia, Filosofia, etc.) que se distanciaram das características e

necessidades essenciais da Educação Física, ou seja, se distanciaram da intervenção/ação pedagógica. No entanto, entendemos que a ‘ação pedagógica’ é capaz de integrar as referidas matrizes: científica e pedagógica. Apesar de reconhecermos que o conhecimento científico é indispensável para legitimar ‘boas práticas’ já existentes nas intervenções pedagógicas (BETTI, 2005b), o que se observa na diversidade de estudos encontrados na Educação Física atual, pode-se concluir que o problema não esteja propriamente na qualidade dos estudos/pesquisas na área da Educação Física, mas sim nas insuficientes reflexões sobre a melhoria da ‘prática’. E estando ainda distante a Educação Física de se tornar uma Ciência nos moldes tradicionais, alguns pesquisadores se envolvem em demasia com outras áreas e deixam de retornar para o concreto (para as aulas de Educação Física); passando, por vezes, a empreender pesquisas ‘vazias’ e não tão relevantes para a melhora da intervenção profissional na área a que dizem pertencer.

Em nosso entendimento, o problema reside na ausência de um ‘método’ (de pensamento e de conduta) que consiga fundamentar a ‘ação pedagógica’ relacionando e incluindo tanto a matriz científica como a matriz pedagógica na Educação Física a partir das possibilidades do real. Um método que possibilite ao professor agir com criatividade em suas aulas de modo a ‘quebrar’ as possíveis barreiras que irá encontrar durante seu confronto com a prática, encarando a escola e também sua vida como um ‘laboratório’, sabendo avaliar qual é a melhor maneira de agir. Enfim, um método que credencie o professor enquanto sujeito pesquisador de sua própria ação pedagógica, e cujos fundamentos coincidam enquanto ‘ensino’ e enquanto ‘pesquisa’.

Tal método encontra-se nos princípios metodológicos da semiótica peirciana, sobretudo nos conceitos de “método científico e raciocínio abduutivo-indutivo”. Estes princípios fundamentam uma conduta (ação) coerente às convicções de um sujeito. Isso ocorre uma vez que o método científico institui um processo para se encontrar crenças (convicções, verdades) nas quais a vida do sujeito estará submetida, pois para Peirce (1975, p.76) “as nossas crenças guiam os nossos desejos e dão contorno a nossas ações”. Por sua vez, o raciocínio abduutivo-indutivo se desenvolve no âmbito da relação contínua entre reflexão e experiência. Envolve a especulação de hipóteses e sua experiencição de modo a compreender se há veracidade nessa especulação. Se isso procede, tal hipótese será generalizada e confirmará casos semelhantes. No caso de sua não confirmação, o ciclo (especulação de hipótese e posterior experiencição) se repetirá. Com tais combinações, há a possibilidade de compatibilizar pesquisa e ensino no papel do professor, pois o exercício constante da reflexão e experiência são elementos constituintes da pesquisa e da docência. Portanto, faz-se

importante aprofundar a discussão acerca de tais conceitos para melhor compreender como eles delimitarão o ‘caminho’ desta pesquisa. A seguir, exploraremos o conceito de ‘método científico’ apresentado por Peirce (1975) no texto *Fixação das crenças*, bem como o conceito de ‘raciocínio abdução-indutivo’, procurando melhor articulá-los aos aspectos que norteiam este estudo.

1.6.1 Métodos de fixação das crenças

Contemplar a simultaneidade de ensino e pesquisa no papel do professor requer uma conduta que atente à consonância entre o que se pensa e aquilo que se vive. Quando um professor pesquisa, acreditamos que a imersão no universo do conhecimento desencadeia um processo reflexivo capaz de transformar suas condutas no universo da docência.

Não por poucas vezes, o professor inquieta-se com seu cotidiano escolar (e também em sua vida pessoal) e se debruça sobre ela. Analisa, reflete, avalia, acredita encontrar suas respostas e, quando constata que elas não são tão boas, acaba tendo a chance de averiguar como esses conhecimentos se manifestam em seu dia a dia. E em caso de condizerem com o que observou na própria realidade, poderá se aquietar e os legitimar enquanto verdade. Adiante, passa a agir conforme essas premissas. Caso não sejam legítimas tais premissas, novamente retorna ao processo de analisar, refletir e buscar melhores soluções. Esse é o processo de construção do conhecimento no método científico peirciano; o qual acreditamos ser o mais coerente para que o fazer pedagógico esteja atrelado à pesquisa e, sobretudo, à realidade.

Qualquer tipo de dúvida que venha a surgir (e elas surgem!) pode ser verificada através desse método. Por exemplo: Por que aquela criança não fala comigo? Por que aquela criança não aprende dar estrela? Qual é o conteúdo ideal para trabalhar com esta turma? Qual é a realidade do aluno? Como ser professor em uma escola sem estrutura? Enfim, cada professor tem sua bagagem de inquietações. O que difere é como cada um lida com elas. O problema é quando o professor não mais questiona suas crenças e abandona o confronto com aquilo que a realidade evidencia; quando acomoda suas condutas em hábitos que se reproduzem em qualquer situação ignorando suas peculiaridades e não mais se dispõe à ‘dúvida’. Isso ocorre porque todos nós tendemos a fixar crenças a fim de extinguir nossas dúvidas; já que a manifestação da dúvida é um “estado desagradável e incômodo de que lutamos por libertar-

nos e passar ao estado de crença” (PEIRCE, 1975, p.77).

Em seu texto *Fixação das Crenças*, Peirce (1975) explica de modo muito esclarecedor como um método é fixado (ou priorizado) por alguém. Segundo o autor, há quatro métodos, os quais também podem ser identificados no ensino da Educação Física ou em qualquer outro segmento da vida. Definamos inicialmente o conceito de ‘crença’, uma vez que é a partir das crenças que as ações se concretizam e se repetem, originando assim um ‘hábito’. Segundo Peirce (1975, p.56), a ‘crença’ é: “algo de que estamos cientes”; que “aplaca a irritação da dúvida”; que provoca o “surgimento de um hábito”, e se estabelece como “uma regra de ação, cuja aplicação envolve dúvida posterior e posterior reflexão, constitui-se, ao mesmo tempo, em ponto de escala e novo ponto de partida para o pensamento” (PEIRCE, 1975, p.56). Ou seja, as crenças determinam nossos pensamentos com relação às questões do mundo e norteiam nossas decisões e ações, pois “o sentimento de crença é indicação mais ou menos segura de se ter estabelecido em nossa natureza uma tendência que determinará nossas ações” (PEIRCE, 1975, p.77).

Conforme anteriormente mencionado, Peirce define quatro métodos de fixação das crenças: (i) da tenacidade, (ii) da autoridade, (iii) *a priori*; e (iv) científico. O método da ‘tenacidade’ é a deliberada adesão a algo, envolve a escolha de uma crença sem posicionamento reflexivo perante a ela. É uma escolha tranquila, pois é baseada na primeira alternativa que se apresenta, e assim mantida para sempre. O exemplo de Peirce (1975) para ilustrar este método é o caso do avestruz, que diante do perigo enterra a cabeça na areia e foge do enfrentamento. Para o avestruz, o perigo deixa de existir. Seria o caso, por exemplo, de professores que mantêm algumas experiências docentes da sua formação inicial durante toda a sua vida profissional e se tornam alheios às novidades e diversidades que se apresentam a cada dia; pois se sentem tão seguros que preferem ‘fechar os olhos’ para o dinamismo do mundo, preferindo a estagnação a conhecer novas possibilidades. Ou seja, as inquietações até deixam de existir, pois o indivíduo não é afetado por elas. Quando surgem, sabem esses professores que elas não poderão ser solucionadas, pois se acostumaram com a crença de que “as coisas são assim mesmo...”.

O segundo é o método da *autoridade*, que envolve a imposição arbitrária de crenças por parte de instituições mediante repressões e perseguições. Governos e religiões podem funcionar nesse sentido. Por sua vez, as mídias impõem crenças de modo mais sutil, por exemplo, fixando a ideia de que a função da Educação Física escolar é descobrir talentos esportivos que ‘ganhem medalhas’ e fama. Além dessas instituições, Gardin e Oliveira (198-?, p.46) garantem que a própria escola (sobretudo, as mais tradicionais), ao ser “reprodutora das

determinações sociais, da ordem preestabelecida e das crenças dominantes”, inculca-se no método da autoridade.

O método *a priori* envolve a dedução a partir de um sistema teórico definido ‘aprioristicamente’ e “transforma a investigação em algo semelhante ao desenvolvimento do gosto. O gosto, porém e infelizmente, é sempre, em termos, questão de moda” (PEIRCE, 1975, p. 85); e nesse pressuposto o indivíduo escolhe, *a priori*, a crença que lhe aparenta ser mais conveniente. Se pensarmos na Educação Física, tal método implica uma ação pedagógica que ora tende para uma crença, ora tende para outra, sem que haja reflexões fundamentadas para essa alternância, apenas a questão do gosto ou do ‘modismo’.

Em alguns casos o método *a priori* pode se confundir com o método da autoridade, pois ao passo que o indivíduo acredita estar fazendo suas próprias escolhas, na realidade pode ter sido influenciado por pensamentos dominantes; aqueles geralmente impostos pelas instituições (autoridade) como as mídias. Nesse sentido, vemos com bastante frequência nossos alunos admirados por determinadas atividades físicas e esportivas que por vezes nem são suas opções verdadeiras ou preferidas. Mas ocorre que o pensamento hegemônico imposto pelo método da autoridade os impossibilita de possuir autonomia para tomarem suas decisões em outras bases. De alguma maneira, caso os indivíduos pudessem fazer suas próprias escolhas convictos de não estarem reproduzindo inconscientemente os pensamentos dominantes, haveria ‘liberdade’. Entretanto, mesmo com a aparente ‘liberdade’ do método *a priori*, ainda não há garantia de que essas crenças sejam fidedignas à ‘Verdade’.

Por sua vez, o método ‘científico’ corresponde a um método no qual os indivíduos transitam constantemente pelo estado de insatisfação e irritação provocado pela dúvida, e pelo estado de tranquilidade provocado pela consolidação de uma crença. Ou seja, a crença é passível de mudança caso novas insatisfações ou irritações (dúvida) de qualquer natureza se apresentem. Neste caso, é a própria investigação científica que libertará o peso da dúvida. Por ser um método fundamentado em raciocínio constante a partir das percepções que temos do mundo, o método científico permite durante todos os processos de consolidações de crenças, a manifestação da dúvida; que é um “estado desagradável e incômodo de que lutamos por libertar-nos e passar ao estado de crença” (PEIRCE, 1975, p.77).

O método científico se diferencia dos demais métodos de fixação de crenças por algumas características: (i) introduz a concepção de ‘Realidade’: “Há coisas Reais, cujos caracteres independem por completo de nossas opiniões a respeito delas”, e se a investigação científica não comprova que há coisas ‘Reais’, “ela não conduz, pelo menos, a uma conclusão contrária” (PEIRCE, 1975, p.85); (ii) é o único dos quatro métodos que distingue “entre uma

forma certa e uma forma errada" de aplicá-lo, porque a verificação acerca do uso do método "não se faz por apelo a meus sentimentos e objetivos, mas, pelo contrário, envolve a aplicação do método" (PEIRCE, 1975, p. 86); (iii) confronta as opiniões com os fatos sem ceder à força do hábito de manter velhas crenças; (iv) considera o conhecimento científico falível (princípio da falibilidade), "banindo assim, o espectro da certeza absoluta em matéria de fato" (IBRI, 1992, p.51), ou seja, a experiência e o raciocínio poderão evidenciar a impropriedade de certa crença, mesmo quando fixada pelo método científico.

Ao permitir que se estabeleçam crenças conscientes, fundadas num processo de raciocínio e de experiência que irão influenciar nossas condutas, hábitos e ações diante dos fenômenos, o método científico se mostra o mais justo, coerente e necessário; estimulando inclusive a criatividade de alunos e professores e a busca de novas crenças, condutas e hábitos a partir das possibilidades oferecidas pelo mundo sem que se fique preso a determinações impostas ou aleatórias. Trata-se sempre de questionar nossas crenças e ideias (que se consubstanciam em condutas, ações) colocando-as à prova diante do 'Real' mediante raciocínio e experiência, para depois compartilhá-las com todos, pois o conhecimento é fato público. Mas destacar a importância do raciocínio não implica excluir os sentimentos; pois para Peirce, aquele (o raciocínio) não prescinde destes (os sentimentos), mas ao contrário, funda-se neles. Resta-nos percebê-los e admiti-los, e com base nisso avaliar as possibilidades de acessar a realidade e nela interferir; o que somente é possível pela mediação dos signos, ou seja, por meio da produção e interpretação de signos.

A partir de tal perspectiva, os professores poderão compatibilizar coerentemente crenças e fatos. Para tanto é preciso estar disponível para admitir dúvidas. Além disso, ao se fundamentarem nas proposições teórico-metodológicas da Educação Física, é importante sempre duvidar delas com base no raciocínio e experiência, não aceitando a reprodução de metodologias prontas. Em outras palavras, trata-se de criar seu próprio 'método', de superar a dicotomia entre 'teorias' e 'práticas' abrindo espaço para uma ação pedagógica centralizada na possibilidade de questionar, experimentar e reavaliar constantemente. Neste sentido, abrem-se portas para que o professor seja também um pesquisador de sua própria ação pedagógica, utilizando, para tanto, o método científico como 'guia' de suas ações.

A partir da existência da dúvida confrontada pelo método científico, há uma busca mais motivada de novas crenças e novas condutas, em especial na ação pedagógica. Como um exemplo de falibilidade, podemos pensar em algumas proposições teórico-metodológicas já apresentadas na Educação Física, as quais já indicam formas de crenças passíveis de falhar quando confrontadas com o 'Real'. Isso não indica que a crença estivesse inadequada desde

sua concepção, mas sim a confirmação de que não temos controle dos objetos da 'Realidade' e nem de sua interação com os sujeitos e suas respectivas crenças. Indica que as proposições teórico-metodológicas voltadas para a Educação Física escolar devem ser reavaliadas constantemente, conforme aponta o método científico proposto por Peirce. Em outras palavras, estar abertos para a manifestação da dúvida perante as crenças já consolidadas e permitir que o estado incômodo se desenvolva. Trouxemos então à tona a forma pela qual acreditamos, à luz dos conceitos de Peirce, que se deve estabelecer a dinâmica entre dúvida e crença, permitindo assim a geração do ciclo: DÚVIDA → CRENÇA → DÚVIDA → CRENÇA (...).

Dessa maneira estaremos construindo nossas ações com uma proximidade maior da 'Verdade'. Por isso, em nossas ações temos sempre que optar por pensar em hipóteses baseadas em nossas crenças, pois estas apenas serão confirmadas na medida em que a experiência ('Real' e concreta) acontecer. O que indica a necessidade de um preparo para lidar com as falhas e insuficiências de nossas crenças, pois assim estaremos menos vulneráveis ao sentimento de frustração decorrente da não confirmação de nossas hipóteses. Há de se pensar no planejamento de nossas aulas de maneira 'hipotética', como propõe Gomes-da-Silva (2010), pois só assim haverá abertura para que o 'inesperado' surja e, com isso, haverá respeito às singularidades dos alunos e sua produção sócio-cultural. Para isso é fundamental aceitar a realidade como ela é, testando as hipóteses levantadas, revendo os apontamentos já instituídos e sendo honesto com o próprio desencadear das coisas. Na perspectiva do método científico o importante é o processo que envolve a comprovação de uma teoria, o que poderá ocorrer ou não; pois o fundamental é estar aberto para o que a vida nos oferece enquanto possibilidade. O que importa é entender a conjuntura, o fluxo das situações. E foi justamente nesse ponto que nos debruçamos especialmente nesta pesquisa, apresentando, em um processo descritivo, o desencadeamento de nossa experiência, as crenças que fundamentaram nossa conduta, e outras que ainda nos deixam inquietos.

Portanto, a partir da consciência da falibilidade, da dúvida e do processo de raciocínio, desenvolvemos a autocrítica e reorganizamos novos processos, tanto os propriamente pedagógicos quanto o nosso próprio modo de viver. Por fim, destacamos as palavras de Peirce (1975, p. 89): "A genialidade do método lógico desenvolvido por um homem deve ser por ele amada e reverenciada como uma companheira que ele houvesse escolhido entre todas as coisas do mundo".

2 SEMIÓTICA PEIRCIANA: NOVAS POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

Conforme tratamos anteriormente, Betti (1994) já havia sugerido que a dicotomia entre a dimensão do conhecimento operacional ('prática') e do conhecimento científico ('teoria') da Educação Física poderia ser superada a partir dos subsídios da semiótica peirciana, visto ser esta uma lógica capaz de lidar com quaisquer fenômenos. Assim, entendemos que a Semiótica, em nosso trabalho, assume duas funções que se inter-relacionam: a que percorre a dimensão da pesquisa, sobretudo a partir de suas orientações no campo metodológico; e a que lida com a dimensão do conhecimento operacional (respectivamente expressas nas figuras simultâneas de pesquisador e de professor).

Exploraremos neste capítulo os fundamentos teóricos da Semiótica peirciana procurando criar a conexão com os debates e realidades da Educação Física escolar. Destacaremos os trabalhos que estabeleceram relações entre a Educação Física e a Semiótica peirciana, como Gomes-da-Silva (2007, 2010), Betti (2007), Gomes-da-Silva; Sant'Agostino e Betti (2005). Bem como os trabalhos que se aproximaram da área da Educação a partir de um olhar semiótico, como McCarthy (1971), Shank (1995), Uden *et al.* (2001), Semestky (2005), Turrisi (2002), Barrena (2008), Garnica (2008) e Merrell (2008). Utilizaremos textos originais de Peirce (1975, 1977, 1983) traduzidos para o português, bem como de autores que analisam em profundidade a obra peirciana, como Santaella (1983, 2004a, 2004b) e Ibrici (1992).

A origem etimológica do termo 'semiótica' remonta ao grego *semeion* <σημειον>, que significa *signo*. Ao longo de sua história, a semiótica passou a ser denominada como ciência dos signos e significados. Em suas várias correntes¹⁴, a semiótica permaneceu como área do conhecimento que trata das questões relativas à comunicação, no sentido amplo do termo. Interessa para nós a perspectiva de Peirce, por ter ampliado o próprio conceito de signo a todas as relações existentes e possíveis, fundando assim uma "Teoria Geral dos signos" ou "Lógica Geral dos Signos" capaz de abranger qualquer fenômeno. Não se restringe aos fenômenos linguísticos exclusivos da comunicação verbal, conforme fizera a semiótica francesa inaugurada por Saussure; pelo contrário, aborda uma diversidade de linguagens: textual, verbal, imagética, cinematográfica, emocional, gestual, virtual, sonora, entre outros.

¹⁴ A saber: (i) peirciana ou americana; (ii) culturalista, russa ou soviética; (iii) estruturalista, francesa ou greimasiana (NÖTH, 1995).

Charles Sanders Peirce, norte-americano nascido em 1839, percorrendo os caminhos de seu pai (o matemático, físico e astrônomo Benjamim Peirce) graduou-se em 1859 nos cursos de física e matemática pela Universidade de Harvard. Além desses campos teóricos, Peirce também se dedicou a outras áreas da ciência, como a astronomia, química, linguística, psicologia, história, lógica e filosofia, sendo estas duas últimas áreas as responsáveis por lhe conceder o cargo de conferencista na Universidade John Hopkins (PEIRCE, 1983).

Figura 2 – Imagem de Charles S. Peirce



Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Charles_Sanders_Peirce

Apesar de suas qualidades intelectuais, que perpassam os domínios da escrita de novelas até a elaboração de teorias de alta complexidade, Peirce não obteve equivalente prestígio em sua vida acadêmica. Teve apenas alguns de seus textos publicados em revistas destinadas ao grande público (*The Monist* e *Popular Science Monthly*) e, no mínimo 70.000 páginas manuscritas estiveram, por um longo período, distantes do conhecimento da humanidade (NETTO, 1983; PEIRCE, 1975). Atualmente, por meio do projeto *Peirce Edition*, essas páginas estão em processo de publicação, pretendendo-se publicar cronologicamente trinta volumes dos textos deixados pelo autor (SANTAELLA, 1992, p.20).

Dentre as suas maiores contribuições destaca-se o ‘pragmatismo’ e a já mencionada teoria dos signos (semiótica), esta última reveladora de seu talento para o segmento da lógica e definida por Peirce como “teoria geral, formal e abstrata dos métodos de investigação utilizados nas mais diversas ciências” (SANTAELLA, 2005, p.XII). Vale ressaltar que todos

os conceitos propostos por Peirce estão imbricados em uma arquitetura de cunho filosófico alicerçada na fenomenologia, ciência a qual, segundo Peirce, se propõe a “efetuar um inventário das características do *faneron* ou fenômeno [...]” (IBRI, 1992, p. 4).

É a partir dessa perspectiva fenomenológica que daremos início à exploração do pensamento peirciano, designando a seção seguinte para expor aprofundamentos teóricos já proferidos pela comunidade científica, bem como produções que inauguram o campo da relação entre a Semiótica peirciana e a Educação Física escolar.

2.1 Conceitos da Semiótica peirciana

Destinaremos os próximos itens à exposição dos conceitos que mais nos interessam destacar em Peirce, tendo em vista que o tema e objetivo deste trabalho é estabelecer relações entre a Semiótica e a Educação Física.

2.1.1 Categorias da experiência

O primeiro conceito a ser explorado é aquele que se configura enquanto base do pensamento peirciano. As “Categorias da experiência” ou “Categorias universais” tiveram como aporte a via fenomenológica, a qual torna possível realizar “[...] o mais atento e microscópico exame do modo como os fenômenos se apresentam à experiência” (SANTAELLA, 2004b, p.7). Durante trinta anos Peirce estudou apreensivamente o tema da experiência, e à luz da fenomenologia findou por estabelecer três categorias universais que estariam presentes em toda experiência: primeiridade, secundidade e terceiridade. Nesse sentido, observemos o didático e esclarecedor apontamento feito por Peirce (1974, p. 24):

Fique entendido que o que temos a fazer enquanto estudantes de fenomenologia é simplesmente abrir os olhos do espírito e olhar bem os fenômenos e dizer quais são suas características, que o fenômeno seja externo, quer pertença a um sonho, ou a uma idéia geral e abstrata da ciência. São três as faculdades com que devemos munir-nos para esta tarefa. A primeira e principal é a qualidade rara de ver o que está diante dos olhos, como se apresenta, não substituído por alguma interpretação (...). É esta a faculdade do artista que vê as cores aparentes da natureza como elas

realmente são [...]. A segunda faculdade com que devemos armar-nos é uma discriminação resoluta que se pendura como um *bulldog* naquela característica que estamos estudando, (...). A terceira faculdade de que necessitamos é o poder generalizador do matemático que gera a fórmula abstrata que compreende a verdadeira essência da característica em estudo [...].

Partindo da ideia de que todas as Categorias são experiências de experimentação do mundo pelos sujeitos, a ‘primeiridade’ é uma categoria dotada de um estado de ‘qualidade’. ‘Sentir’ é o único verbo a ela associado e não há qualquer tipo de consciência simbólica a respeito dessas sensações. É um estado espontâneo e livre de qualquer conhecimento anterior, de modo que, a partir do momento em que percebemos tal sensação, deixa de ser primeiridade, pois essa categoria é entendida “sem qualquer sentido de começo, fim ou continuação” (GOMES-DA-SILVA; SANT’AGOSTINO; BETTI, 2005, p. 30). Ibrí (1992, p.11) aponta que o estado de primeiridade é mera possibilidade e “requer um modo poético de olhar, sem mediações”. Trata-se daquilo que ainda não se configurou como algo do qual estamos cientes, simplesmente mergulhamos nessa sensação e nos deixamos absorver. Para Santaella (2004b, p.29), esse olhar contemplativo para os fenômenos:

[...] significa tornar-se disponível para o que está diante dos nossos sentidos. Desautomatizar tanto quanto possível nossa percepção. Auscultar os fenômenos. Dar-lhes chance de se mostrarem. Deixá-los falar. Para Peirce, essa capacidade contemplativa corresponde à rara capacidade que tem o artista de ver as cores aparentes da natureza como elas realmente são, sem substituí-las por nenhuma interpretação. [...] Essa candidez intelectual nos disponibiliza para as primeiras impressões, tanto sensoriais quanto abstratas que os fenômenos despertam em nós.

Tal estado se aproxima dos vivenciados pelas crianças e pelos artistas, os quais estabelecem uma relação comunicativa bastante singular com o mundo: a capacidade de ‘mergulhar’ em sua imaginação a ponto de perder a noção de tempo e espaço durante suas atividades. Considerando que tal realidade atravessa os espaços escolares, falta, às vezes, a compreensão dos adultos para esse olhar ‘primeiro’ que as crianças têm para os fenômenos, que nos apresenta um mundo de novas possibilidades sem os estigmas e vícios de nosso repertório sócio-cultural. Bons exemplos de ‘primeiridade’ são: a experiência sensorial de um pianista que se deixa levar pelo movimento das notas; o dançarino que se envolve no balanço do gesto; ou a criança que ao brincar perde a noção do tempo e do real, pois está absorvida na experiência. Nessas circunstâncias, todos ‘sentem’ muito mais do que ‘pensam’. Seria justo então para com as crianças e jovens (ou para todos) que fosse estimulada a

presença da ‘primeiridade’ em nossas experiências, e não um bloqueio constante de nossas sensações em detrimento da constante racionalidade lógica em nosso jeito de ‘estar no mundo’. Talvez seja o complexo educativo o espaço para o estímulo da ‘primeiridade’; todavia, deve-se levar em conta o fato de que a primeiridade é um fenômeno sobre o qual não temos controle por se tratar de uma experiência que não possa ser prevista, planejada e avaliada diretamente.

Nas aulas de Educação Física, a primeiridade pode ser observada nos momentos em que os alunos são absorvidos pelas sensações proporcionadas pelas experiências com os movimentos. No breve instante em que se marca um gol no futebol e o tempo parece parar, e a única coisa que existe para o sujeito é a sensação despertada em seus sentidos, a primeiridade pode ser vivenciada pelo aluno. Ou então, em uma brincadeira ou atividade de expressão corporal cuja criança parece estar focada, entretida e envolvida sem refletir sobre qualquer questão que pudesse vincular-se àquelas experiências.

A ‘secundidade’, segunda categoria peirciana, corresponde ao ‘aqui e agora’ e é caracterizada pela ‘presentidade’. Nessa experiência há um choque interno em relação às percepções e sensações que temos no/do mundo; sendo, portanto, o estado momentâneo do viver em que o “elemento de conflito” incide em nossas experiências (PEIRCE, 1983, p.90). Na ocorrência desse choque surge a ideia de outro, de *alter*, de alteridade; o que traz consigo a necessidade de resolução desse conflito, de aceitação e de reação (IBRI, 1992).

Se na primeiridade nossas sensações estão no nível da qualidade, na secundidade as sensações são confrontadas por algum tipo de necessidade interna que acaba nos provocando a reagir. A esse respeito, Peirce (1983, p.90) aponta que no sentir ou na primeiridade “os eventos antecedentes não estão dentro de nós e o objeto que nos proporciona a percepção permanece inafetado”, e completa apresentando que “realidade é aquilo que insiste, nos força a reconhecer um *outro* diferente do espírito, e nela a Secundidade é predominante”. Compreende-se então que na secundidade o indivíduo vive a experiência do momento e interage com ela a partir do atrito que o diferente lhe provoca. As oposições e conflitos inerentes às brincadeiras e jogos evidenciam aí a predominância da experiência da secundidade.

Articulando tais ideias ao universo da ação pedagógica podemos entender que tanto professores quanto alunos estão imersos na experiência de secundidade; pois a todo instante há algum tipo de conflito que reside na relação com os diversos fenômenos existentes na aula de Educação Física (o movimento, o adversário, o ambiente etc.) e, fatalmente, poderá ser

exigido que o indivíduo reaja a esses estímulos instantaneamente. Isso também é secundidade, embora em alguns casos também se enquadre na categoria ‘terceiridade’.

Um exemplo corriqueiro no qual se apresenta a manifestação da secundidade nas aulas de Educação Física são os instantes em que os alunos, em um dado processo de aprendizagem, concebem estratégias para superar as resistências geradas internamente; como as estratégias concebidas durante o drible de uma bola no chão, habilidade esta pertencente à realização de jogos diversos (e também de esportes como o handebol e basquetebol), e que, para sua efetiva execução, exige o controle da força a ser empregada e o domínio da coordenação. Para tais exigências são desencadeadas respostas imediatas nos sujeitos aprendizes desse gesto, como por exemplo, a indagação sobre o peso distinto que a bola possui e, conseqüentemente, ajustes diferenciados no esquema corporal são requisitados. Nesse exemplo há uma situação em que os alunos vivenciam um momento de conflito, ou seja, uma experiência de secundidade. Podemos também incluir nas experiências de secundidade a relação entre dois alunos adversários, um tentando impedir o deslocamento do outro que realiza uma finta com a bola. Poderíamos estender este exemplo a todas as outras habilidades presentes na Cultura Corporal de Movimento e também a todos os confrontos imbricados nas relações humanas promovidas pelos conteúdos dessa disciplina; os quais, inclusive, estão também presentes na relação entre aluno e professor e constantemente, entre aluno e aluno.

Por fim, para se tornar ‘terceiridade’ é preciso atingir os domínios da atividade reflexiva e interpretativa, considerando as categorias anteriores. A ‘terceiridade’ é, portanto, “uma experiência cognitiva que possibilita a generalização, a lei geral [...]” (GOMES-DA-SILVA; SANT’AGOSTINO; BETTI, 2005, p. 31). É a mediação ou representação da realidade, pois está carregada de elaborações sgnicas que conceituam um fenômeno, sendo caracterizada pela lógica que se encarrega de conceber a realidade. Dentre os domínios que considera na terceiridade estão as relações sgnicas com os hábitos e cultura que, até certo modo, determinam *a priori* o fenômeno da terceiridade. Conforme Peirce (1983, p.94) a “[...] significação a longo prazo tenderá a moldar as reações à sua imagem e semelhança. [...] sua natureza consiste em conceder uma qualidade às reações no futuro”.

Portanto, ao aprendermos por meio de nossa cultura e de nossas experiências anteriores criamos ‘ideias’ que são aproveitadas para fenômenos semelhantes em um futuro; e nesse sentido deixamos de contemplar suas qualidades (primeiridade) e de estabelecer uma reação direta (secundidade) com a mesma intensidade que fazemos quando estamos diante de um fenômeno novo. Passamos então a utilizar o pensamento lógico e abstrato (terceiridade) em

nossas ações, pois reconhecemos semelhança entre o fenômeno que está diante de nós e algum outro que já vivenciamos anteriormente. Este ato de reconhecer é a ‘recuperação’ de um signo já existente em nosso repertório e a sua relação com o fenômeno que nos aparece. É por isso que, de acordo com Santaella (2004, p.146), a terceiridade “[...] corresponde exatamente à noção de signo. Ela é o signo. Assim, a semiótica nasce no coração da fenomenologia”.

No caso da ação pedagógica, há inúmeras situações em que a terceiridade pode estar presente. Sabemos, por exemplo, que o professor lida com um universo sógnico advindo de sua formação e de sua experiência pessoal e profissional. Com o tempo, passa a responder às situações a partir de pensamentos previamente estabelecidos, estruturados e designados para determinados fins, a partir do processo reflexivo que o levou a este ou aquele posicionamento.

Age, portanto, nos domínios da terceiridade; o que de modo geral, pode contribuir para aperfeiçoar e agilizar as ações. O perigo reside na estagnação, na tendência de deixar de questionar a credibilidade dos pensamentos e ações (ou seja, das crenças). É o caso da educação tradicional que persiste em prevalecer na história da educação.

Outra situação em que a terceiridade está presente se relaciona ao ‘sequenciamento didático’ empregado pelo professor na ação pedagógica. Compreender quais estratégias e qual ordem empregar no desenvolvimento de cada conteúdo corresponde à grande parte da preocupação dos professores. Em muitos casos tem-se como opção (ou falta de opção) a estratégia exclusiva da ‘aula expositiva’ para determinados assuntos. Contudo, é necessário compreender que cada aluno possui um ritmo de aprendizagem diferente justamente por ter um repertório sógnico diferenciado e, se não conhece determinado assunto, terá dificuldades para assimilar os novos signos (conceitos, gestos, etc.). Nesse sentido, o que valeria mais a pena durante a ação pedagógica da Educação Física: estimular unicamente os processos envolvidos na terceiridade de determinado conteúdo? Ou transitar também pelos domínios da primeiridade e secundidade?

Conforme apontam Gomes-da-Silva; Sant’Agostino e Betti (2005), é preciso estimular na Educação Física o ‘trânsito’ pelas categorias da experiência para que haja uma compreensão dos fenômenos de modo integral; ou seja, é necessário que o aluno sinta e vivencie a execução dos gestos, e depois, a partir de uma apreensão do fenômeno, consiga atribuir-lhes conceituações. Lembre-se ainda que as “categorias universais, de seu lado, pertencem a todo fenômeno, talvez uma sendo mais proeminente que a outra num aspecto do fenômeno, mas todas pertencendo a qualquer fenômeno” (PEIRCE, 1983, p.17) e, dessa

maneira, sempre haverá primeiridade, secundidade e terceiridade inculcadas simultaneamente nos fenômenos, inclusive nas ações pedagógicas.

Com intuito de exemplificar as implicações de tais premissas, apresentaremos a seguir uma narrativa que problematiza a questão da necessidade do trânsito por entre as categorias da experiência, do olhar contemplativo do professor e da imprevisibilidade do ‘aqui-agora’. Procurando, assim, articular tais premissas à realidade observada durante uma aula.

Narrativa 1: *Eu me senti humilhada*¹⁵

Eu nunca havia tido contato com aquela menina senão na sua primeira aula de basquetebol, momento este que seria a primeira vez que J.¹⁶, aos dez anos de idade, tocava em uma bola de basquete. Olhava seus movimentos e percebia que algo estava descompassado. Seus gestos não acompanhavam os dos demais. O que seria de se esperar, afinal era sua primeira aula.

*O professor propunha exercícios que eram extremamente complexos para a turma e principalmente para a menina, não seguindo desta maneira o ritmo de todos. Pedia aos alunos para realizar “bandejas”, ir ao “garrafão”, fazer o “passe de peito”, enfim, gestos codificados e imersos na **terceiridade**. Nesta história, princípios como o de inclusão e cooperação estavam distantes de existir. Não seria mais apropriado utilizar termos e recursos didáticos que se aproximassem do repertório sógnico (palavra, conceito e gesto) de todos os alunos?*

*A partir dessa **percepção** resolvi intervir. Chamei J. e fiquei realizando outros tipos de atividades que seriam mais simples de aprender. Reconheci quais eram suas **possibilidades** e aos poucos acrescentava um elemento a mais. Troquei passes com ela e fizemos arremessos sem a cesta propositalmente para ela poder acertar; afinal seria motivante e excitante para ela a sensação de sucesso. Nas suas novas experiências, J. estava ajustando seu corpo para realizar a tarefa proposta, e ao mesmo tempo, sentindo a sensação da execução do gesto e a sensação prazerosa do êxito. Estava, portanto, transitando pela primeiridade e secundidade.*

Fiz com os meus braços um arco, de modo que a menina pudesse acertar com a bola de basquete. Aos poucos eu afastava ou levantava meus braços. Procurava locais que fossem

¹⁵Narrativa produzida pela autora desta dissertação a partir de situação vivenciada no ano de 2007 durante o período em que a autora era estagiária em uma Instituição privada que promove ações culturais e de lazer por meio de processos educativos.

¹⁶ A identidade dos menores foi preservada a partir do uso da letra inicial distinta de seus nomes verdadeiros.

*mais altos para que eu pudesse subir. A menina ora acertava, ora errava, mas estava feliz, estava gostando de tentar. Falávamos a mesma linguagem, a da brincadeira. Foi então que o professor a chamou para jogar o “grande jogo”. Ela olhou para mim um pouco desesperada e eu não soube o que fazer. Sentia que ela não queria estar lá, queria continuar o nosso jogo, a nossa **brincadeira**. Mas J. teve que ir. Pensei: “Como as crianças perdem sua autonomia quando participam de grupos liderados por adultos, não?”*

*Ela não conseguia fazer nada no jogo complexo, composto por cinco atacantes e cinco defensores. Pegar a bola em movimento era para J. algo extremamente dificultoso. O professor a orientava com palavras que não tinham nenhum **significado** para ela: “Corre, corre!”. Mas na cabeça dela o que expressava com seus gestos e olhares: “Mas para onde? Como?”. O objetivo do jogo ainda nem se completara como signo para ela.*

Confusa, J. saiu da quadra chorando e sentou-se ao meu lado. Perguntei a ela: “O que aconteceu?”. Ela respondeu: “Eu não consigo, não sei jogar como eles!”. Disse a ela: “Calma, foi sua primeira aula, você ainda vai conseguir. Precisa continuar tentando, se você desistir, nunca saberá como fazer o que deseja. Você precisa experimentar.” e ela respondeu: “Eu me senti humilhada! Ele, ele não me ensinou, só mostrou como faz. Mas eu não sei como fazer, é muito difícil.”

Numa longa conversa, eu e ela pudemos compreender que para se aprender um esporte é preciso ter muito mais do que alguém que ensine. É preciso ter alguém que inclua a todos, alguém que entenda a diversidade dos níveis de habilidades presentes e que as saiba estimular, que transforme tudo aquilo em uma linguagem comum a todos. No final, ela já sorria e um pouco revoltada ainda falou: “Se não fosse você eu não ia voltar na próxima aula”. Como pode uma menina tão pequena saber expressar como se sentia tão abertamente? Era criança, se mostrava.

Aquela cena foi muito forte e marcante. Mostra mais uma vez que cada aula é uma aula única, com suas variáveis próprias e que, deste modo, não podemos planejar todos os detalhes. Sempre haverá algum imprevisto, neste caso, a presença de alguém sem as habilidades físicas do basquetebol. É preciso perceber como o aluno está se sentindo e com a ajuda de repertórios de atividades torna-se possível adaptar a aula. Para perceber esta menina foi preciso sentir, foi preciso ser solidário.

Na narrativa acima apresentada observamos, em uma situação de secundidade, o predomínio de uma linguagem que não era do domínio da aluna em questão. Além disso, o professor não teve sensibilidade ou atenção de perceber o que a aluna manifestava, se estava

ou não acompanhando as atividades da aula. Faltou utilizar uma linguagem mais adequada como, por exemplo, o próprio gesto demonstrado; e não a utilização da nomenclatura que naquele momento não representava absolutamente nada para a menina (não era ‘signo’ para ela). Com isso compreendemos a necessidade de fazer com que nossos alunos transitem pelas outras experiências e, aos poucos, passem a utilizar o vocabulário relacionado à prática em questão (o que já caracterizaria a terceiridade), incorporando-o assim ao repertório do sujeito.

Sabemos que quando temos um fluxo intenso de entrada e saída de alunos em nossas turmas fica difícil adequar os processos de ensino a cada um. Entretanto, como isso é uma situação que se repete em todas as instituições, é preciso pensar estratégias pedagógicas e administrativas capazes de abarcar esse desnivelamento de compreensão de um determinado conteúdo entre alunos que já estão matriculados e aquele que está integrando a turma recentemente. Não se pode atribuir tal papel exclusivamente ao professor, mas sim a todo o complexo de recursos humanos envolvido na educação escolar. Cabendo ainda maiores reflexões sobre esse tipo de situação que a todo momento perpassa os processos educativos.

2.1.2 Teoria dos signos

Apresentadas as categorias de experiência que se constituem como base fenomenológica do pensamento peirciano, prosseguiremos com foco na dimensão da terceiridade; que corresponde à própria semiótica ou teoria dos signos. A definição mais clássica de signo ou *representamen* pode ser compreendida, como:

[...] aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para algo ou alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria, na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido [...] um signo representa alguma coisa, seu objeto [...]. A palavra Signo será usada para denotar um objeto perceptível, ou apenas imaginável, ou mesmo inimaginável num certo sentido [...] (PEIRCE, 1977, p.46).

Tal definição evidencia o alcance do conceito de ‘signo’ a todas as coisas, pois tudo pode vir a ser representado por um signo: um sentimento, uma palavra, uma canção, uma cor, um objeto, um gesto. Portanto, ao estender o conceito de signo a qualquer fenômeno, a semiótica peirciana pode amparar a Educação Física; que lida em especial com a linguagem não verbal expressa pelos movimentos corporais, bem como com processos sociais complexos

como é o caso da área escolar. Uma das funções mais importantes do signo é que ele torna possível o acesso à realidade, ou seja, por meio de representações temos condições de acessar a realidade (embora nos seja impossibilitado o alcance da realidade na sua totalidade).

Por exemplo, se desejarmos alcançar o objeto ‘carro’ em sua totalidade, precisar-se-á considerar todos os aspectos desse objeto, como a qualidade de sua cor, o cheiro de seu motor, a deformação do pneu, a areia batendo no vidro; enfim, considerar inclusive aqueles aspectos que não conseguimos imaginar neste momento por sermos incapazes de alcançar todas as possibilidades do objeto ‘carro’, incluindo nessa lista a necessidade de entender a sensação particular de existir daquele objeto. Evidentemente isso não é possível, pois nem nós mesmos, que teríamos as condições de ter acesso a todo o nosso ser, conseguimos nos compreender na completude. Nessa perspectiva, Santaella (2004a, p. 23) nos esclarece ao afirmar que:

o signo tem uma função ontologicamente mediadora como vicário do objeto para a mente [...] o signo, na sua relação com o objeto, é sempre apenas um signo, no sentido de que ele nunca é completamente adequado ao objeto, não se confunde com ele e nem pode prescindir dele. [...] há sempre uma sobra do objeto que o signo não pode recuperar, pelo simples fato de que o objeto é um outro diferente dele.

Sendo assim, sob o olhar de ‘algo ou alguém’ (professor, alunos, estagiário, coordenadora etc.) os signos também fazem referência a parte dos objetos (certo aspecto ou modo) da aula de Educação Física; ou seja, aos gestos dos alunos, às verbalizações, aos jogos, à quadra, ao material etc., englobando situações diversas. No caso, serão os sujeitos que determinarão o aspecto do objeto que lhes interessa, gerando num dado momento diversas interpretações de um mesmo fenômeno. E em decorrência do repertório sógnico singular de cada sujeito, advindo de sua própria experiência, haverá diversos objetos que nem sequer serão notados por alguns, ao passo que para outros serão completamente evidenciados.

Destacamos aqui o sentido de ‘algo ou alguém’ e ‘mente’ introduzidos por Peirce em sua concepção de signo. É preciso esclarecer que não se referem apenas aos seres humanos ou aos seres vivos, mas a qualquer coisa viva ou não. Assim, o pensamento peirciano se afasta do antropocentrismo e segue em direção a uma perspectiva cosmológica, já que tudo no mundo pode vir a ser signo e inserir-se em relações sógnicas, ou seja, produzir informação/conhecimento. Tal concepção cosmológica permite considerar todas as coisas como parte de uma só, e assim caracterizar o outro como algo semelhante a si próprio.

Com base nisso Gomes-da-Silva (2007) apontou os limites do “professor-centrismo” presentes nas ações pedagógicas tradicionais; que inibe o compartilhamento na construção das

relações sócio-culturais, e portanto, da própria aprendizagem, ao se colocar o aluno em segundo plano como alguém que ‘sofre’ a aprendizagem, e não alguém que participa da sua construção na relação com o professor, com outros alunos e com as coisas do mundo. Para a autora, as ‘relações comunicativas’, concebidas como o território no qual as comunicações são dialógicas e incluem as alteridades, poderiam relativizar o “professor-centrismo” (tão frequente no meio educativo) na medida em que possibilitaria a abertura da percepção do professor para as singularidades dos alunos (expressas por meio de signos); também permitiriam sua compreensão com relação à existência de um coletivo. Desse modo, o professor deixaria de ser o mediador para ser interlocutor junto aos alunos (GOMES-DA-SILVA, 2007).

Gomes-da-Silva (2007, p.78) abrange essa temática ao conferir ao *signo* a possibilidade de representar não apenas os códigos culturais já preestabelecidos, mas também a "possibilidade de conduta futura"; ou seja, a possibilidade de criação de novos signos, tais como novos jogos, novos gestos e novas estratégias para resolução de conflitos (físicos e sociais) oriundos das próprias atividades. Gomes-da-Silva, Sant’Agostino e Betti (2005, p.38) também sugerem que os alunos devam ser estimulados a criar “novas mensagens gestuais, imprevistas e inusitadas”, e não apenas manter-se na reprodução de movimentos já codificados. Mas, além disso, faz-se necessário que haja sensibilidade para perceber os signos que surgirem e atribuir valor aos mesmos, pois como já dissera Peirce (1983, p.123): "Para ler o signo, e distinguir um signo de outro, o que se faz necessário são percepções sutis e familiaridade com os concomitantes habituais de tais aparências, e com as convenções do sistema de signos".

A próxima narrativa relata como nossas interpretações costumam estar pautadas em apenas alguns signos que percebemos na realidade. Tal atuação costuma repercutir em uma compreensão escassa, e por vezes equivocada, a respeito daquilo que a realidade verdadeiramente é. Nessas situações, mesmo sem nos darmos conta, talvez possamos estar ‘tocando em feridas’ que afetam diretamente o processo formativo do aluno.

Narrativa 2: *Signos na singularidade dos nossos alunos*¹⁷

Após ter concluído o curso de licenciatura em Educação Física e ingressar na carreira docente na rede municipal de São Sebastião-SP logo me deparei com um universo

¹⁷Narrativa produzida pela autora desta dissertação, vinculada ao período de docência na Prefeitura de São Sebastião no ano de 2008 e à Prefeitura de São José dos Campos em 2010.

não previsto ou então pouco esclarecido na minha formação inicial: crianças correndo encima das carteiras; xingamentos constantes entre os colegas; roubos; falta de material pedagógico; falta de estrutura arquitetônica; equipe gestora inexperiente; descaso político para com a educação (que seriam as questões externas a mim); e toda a ansiedade, preocupação e até despreparo para lidar com certas situações (que seriam as questões relacionadas diretamente comigo).

Como conciliar todas as questões e, ainda assim, “dar conta” do conteúdo pedagógico da Educação Física a partir de um enfoque que privilegiasse os alunos enquanto protagonistas? Certamente, em meio à ansiedade, por vezes deixei de enxergar soluções simples...

Uma das turmas, em relação a qual fui indicada para ser representante de classe (6º F), era daquelas a ponto de deixar qualquer professor de ‘cabelo em pé’. Não havia como desenvolver as atividades da maneira prevista e, com o tempo, passou a ser praxe o uso de denominações negativas para se referir aos alunos. Tínhamos inúmeros alunos que davam trabalho, mas um deles se tornaria o alvo central dos professores: D.

O garoto não tinha caderno, não fazia tarefa, não usava uniforme, não tomava banho, não gostava de estudar, adorava gritar durante a aula, bater nos colegas e perturbar a todos. Na Educação Física, se destacava em suas habilidades corporais, mas de modo algum poderia ser um bom aluno, pois não correspondia a nada do que era proposto. Em meio àquele contexto, rapidamente atribuiríamos à D. o signo de “aluno-vagabundo” ou de “diabo em pessoa”, e apesar de haver reincidentes casos como este nas escolas, o impacto que este tinha em nossas vidas era diferente: cansava mesmo!

Na docência são poucos os professores que conseguem anular a influência que o ambiente escolar provoca em sua própria percepção. De modo geral, a maioria passa absorver o pensamento comum do grupo e a compartilhar crenças em relação aos seus alunos e à própria educação; seja para o lado positivo ou, este mais predominante, para o lado negativo, utilizando termos e frases como: “Esse aluno não tem mais jeito”, “Vândalos”, “Até que enfim fez a tarefa”, “Você não acerta uma!”, “Só podia ter sido você mesmo!”.

Mesmo eu, que acreditava respeitar meus alunos e que havia passado por uma formação teórica consistente, fui sendo absorvida pelo ambiente (sufocante) muito presente nas escolas tradicionais. E nesse sentido, compartilhava com as convicções negativas que tinham a respeito das ações de D. Meses mais tarde descobriria um fato que pode ter sido determinante para todo o seu comportamento: aos oito anos de idade viu sua mãe ser

esfaqueada pelo seu pai e depois cometer suicídio. Por conta disso, teve que cuidar de seu irmão mais novo até que sua irmã pudesse buscá-los e trazê-los para o estado de São Paulo. No momento em que o conheci sua irmã não queria mais cuidar dele e estaria tentando ‘dá-lo’ para o Conselho Tutelar. Diante dessa problemática imagino que não seria muito natural que um adolescente reagisse ‘como um santo’. Infelizmente, demorou até que eu descobrisse estes fatos, visto que eram outros signos que latejavam em seu (irritante) comportamento.

*Caso semelhante ocorreu com K., um garoto com cerca de 9 anos, aluno do 4º ano do ensino fundamental, frequentador de uma escola municipal de São José dos Campos-SP. “Caralho!”, “Porra!”, “Filha da puta!” fazia parte de sua linguagem verbal e ações gestuais agressivas também. Em uma ocasião, K. disse-me: “Eu sou um bosta!”. Eu, sem compreender muito a qualificação por ele utilizada, visto ser uma criança de 9 anos, e já entendendo a ineficácia de julgamentos prévios, precisei **investigar** melhor aquela fala. K. acreditava ser inferior, incapaz, uma vez que sua mãe e também sua professora assim lhe tratavam.*

A narrativa 2 evidencia o fato de que: no ‘universo’ da ação pedagógica temos muitos alunos e nem sempre suas histórias aparecem aos nossos olhos. É preciso estar atento a cada signo que se manifesta. É preciso buscar entender, na sua essência, quem é nosso aluno e quais as suas necessidades. Sabemos que são inúmeros os signos que estão circulando e muitos deles, por vezes, não são percebidos por nós.

Voltemo-nos então à necessidade de estarmos atentos aos signos que nossos alunos manifestam; e de estarmos conscientes de que muitas vezes é preciso investigar como esses signos se constituíram, desmistificando a primeira interpretação (na maioria das vezes superficial) com que representamos a realidade. Além disso, lembrando que as relações comunicativas não estão restritas aos seres humanos, é preciso também estarmos atentos aos signos espaciais e materiais, os quais poderão sugerir possibilidades de interação e de construção de nossa ação.

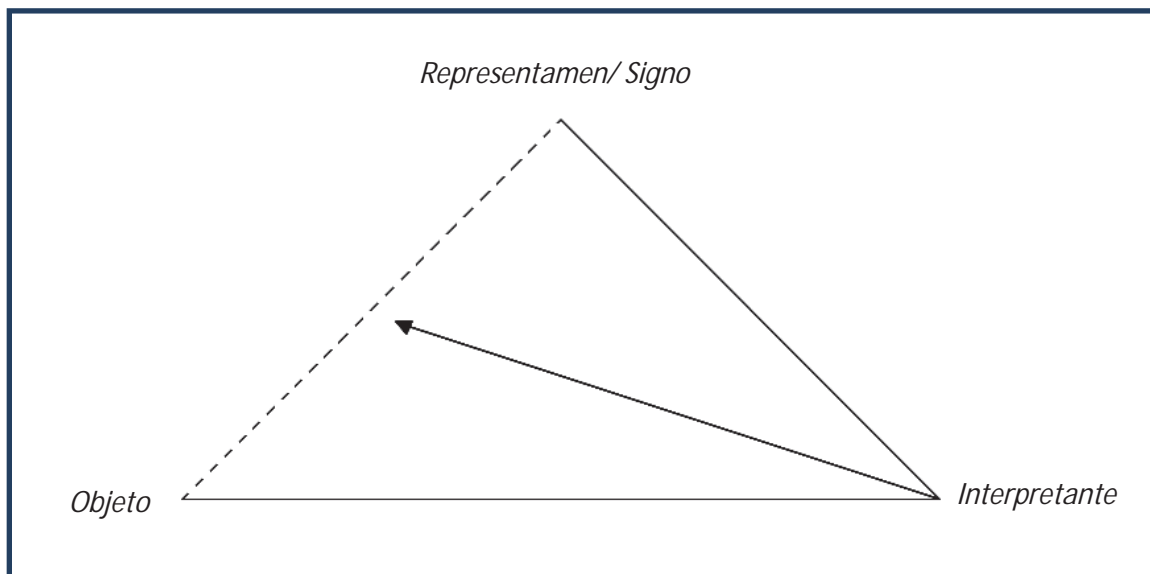
2.1.2.1 Semiose

A partir do entendimento de signo, compreende-se por semiose o fluxo de relações interpretantes entre signo (ou *representamen*) e objeto, ou seja, a relação entre os fenômenos

reais ou imaginários que existem no universo (objetos) e a representação destes fenômenos (signos) (SANTAELLA, 2004a). Já o interpretante, diferente de intérprete ou interpretação, é a relação entre o objeto e o signo, e é representado por um outro signo que nos aparece como um novo signo e que também pode ser entendido como uma significação atribuída ao signo anterior (GOMES-DA-SILVA; SANT'AGOSTINO; BETTI, 2005).

A figura apresentada a seguir representa a semiose:

Figura 3 – O processo da semiose/representação



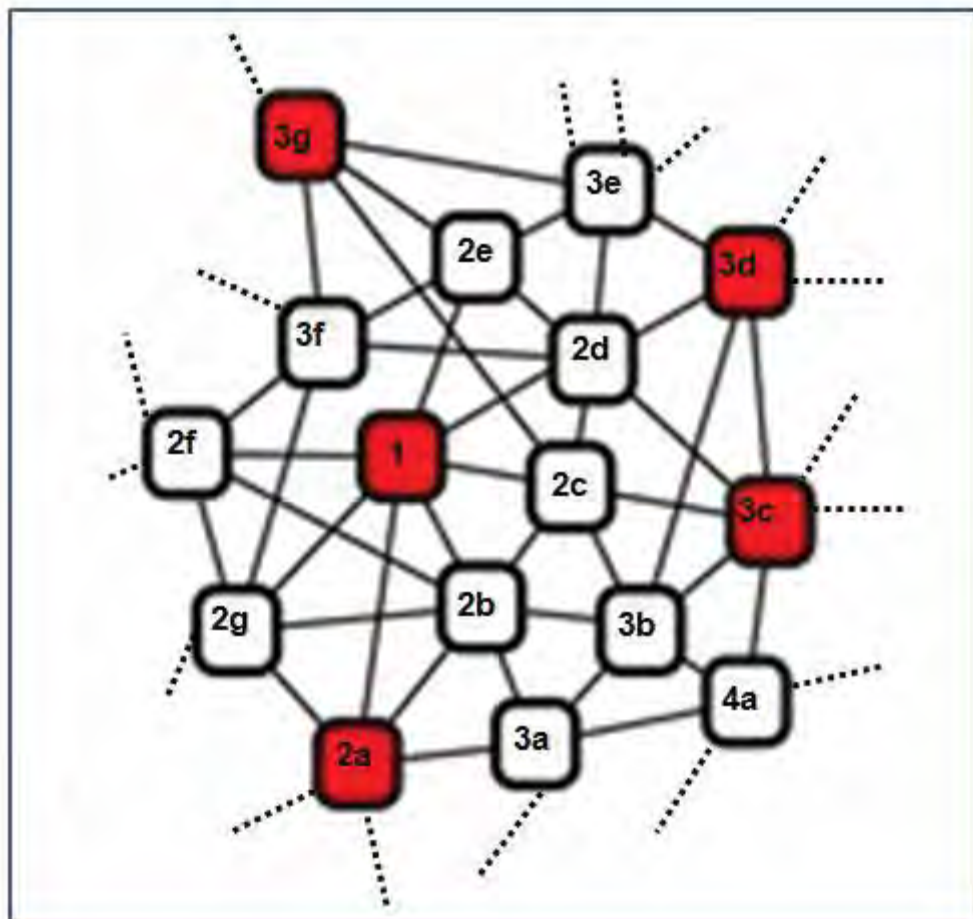
Fonte: Gomes da Silva, Sant'Agostino e Betti (2005, p. 32).

Nesse ponto, faz-se necessário definir melhor os conceitos de “objeto” e “interpretante”. O objeto, como já mencionado, são os fenômenos reais ou imaginários que existem no universo. Ele determinará a existência do signo. Contudo, haverá apenas alguns aspectos do objeto aos quais o signo poderá fazer referência (SANTAELLA, 2004). Ao possibilitar a geração de novos signos a partir dos interpretantes, a semiose explica como a produção de conhecimento ocorre; já que um signo dá origem a outro signo, que por sua vez desencadeia outro em um processo interminável que, em termos peircianos, poderíamos chamar de rede. Esse é o fluxo da semiose que nos faz interagir incessantemente com o mundo por meio de todas as linguagens. Gomes-da-Silva, Sant'Agostino e Betti (2005) apontam que a existência de um único signo pode gerar outros signos, e estes também podem provocar a geração de outros signos de maneira simultânea; pois nós, seres humanos, somos capazes, por exemplo, de ver, pensar, agir e falar ao mesmo tempo, valendo-nos simultaneamente de várias linguagens ou sistemas sígnicos.

Ora, tal parece ser o processo que se desencadeia privilegiadamente nas práticas educativas da Educação Física. Para Gomes-da-Silva, Sant'Agostino e Betti (2005, p.37), estimular o aluno a produzir novos signos no fluxo da semiose (processo que 'produz conhecimento') deve ser papel de uma Educação Física que busca maior autonomia do aluno. Tal valorização do aluno assume aspecto positivo por fugir do foco predominante no professor, como outras proposições da Educação Física escolar fizeram. Podemos compreender melhor esse processo se fizermos uma correlação entre a semiose e processos como o das sinapses, das redes sociais, dos rizomas ou qualquer outra rede em que haja a possibilidade de surgirem novas conexões (relações) simultaneamente a outras.

Na figura que segue, a representação permite a visualizar o que vem a ser esse fluxo de semiose:

Figura 4 - Fluxo de Semiose



Na figura 4 observa-se que (1) é o signo inicial (por exemplo: música) que poderá, por exemplo, gerar em (2) outros sete signos quase simultaneamente (exemplos: uma lembrança,

um arrepio, um desejo, uma palavra, um filme já visto antes, um movimento). Cada um desses signos gerados também tem um potencial de gerar outros signos. É importante lembrar que as características deste fluxo de semiose dependerão do repertório de cada sujeito, pois são os signos já existentes que poderão estabelecer relações interpretantes com outros e gerar novos signos. Ou seja, um novo signo surge sempre a partir de signos já existentes em nosso repertório, a partir do estabelecimento de novas conexões. Destaque-se ainda que quanto maior o repertório sógnico de uma pessoa, mais facilmente ela estabelecerá novas relações interpretantes, incorporando estes novos signos ao seu ‘acervo’. Para Gomes-da-Silva, Betti e Sant’Agostino (2005, p. 35), repertório é “toda experiência/memória informacional de um indivíduo, desde sua concepção (DNA) até os dias da vida cotidiana de hoje”. Portanto, quanto mais experiência o sujeito tiver, progressivamente, mais possibilidades de produzir conhecimento ele terá.

A semiose predomina (ou deveria predominar) no âmbito educativo, pois ela é a aprendizagem propriamente dita. Em outras palavras, é a conexão entre saberes já incorporados com outros que ainda não foram significados. É fundamental, portanto, compreender o repertório dos estudantes e apresentar conceitos novos para que todos tenham condições de elaborar suas semioses. Isso vale também para os objetos gestuais, pois caso seja solicitado pelo professor que os alunos realizem gestos que ainda não fazem parte dos seus repertórios, o fracasso será praticamente inevitável, como é o caso de nosso exemplo exposto na narrativa 1.

2.1.3 Tipos de raciocínio

No ideário peirciano, o raciocínio é o processo lógico que se estabelece a fim de constituir a verificação dos fatos, compreende o modo como nossos pensamentos se organizam. Por tal motivo, além de fundamentar nosso percurso metodológico (ao lado do conceito peirciano de método científico), o conceito de raciocínio nos auxiliará na compreensão de potenciais intervenções na ação docente. Entende-se a importância do conceito de raciocínio ao passo que ação docente comporta em si a necessidade de tomar decisões (o que vamos falar aos alunos, como vamos agir perante uma situação) que repercutirão na realidade. Logo, ter como base alguns processos lógicos de construção de raciocínio facilitará na tomada de decisões, tanto de situações novas como corriqueiras.

Segundo Peirce (1975, 1977), são três os tipos de raciocínio: ‘dedução’, ‘indução’ e ‘abdução’. A ‘dedução’ se relaciona ao entendimento de um fenômeno a partir de um conceito já instituído. Ocorre a partir de uma generalização para fatos isolados, isto é, “a inferência de um caso a partir de regra e resultado” (PEIRCE, 1975, p. 149). Verificamos que este tipo de raciocínio muitas vezes carece de originalidade, pois a lógica que orienta a consolidação de um argumento enquanto ‘verdade’ parte daquilo já legitimado enquanto conhecimento. Assim, ao passo que utiliza a ‘comparação’ como processo de análise dos fenômenos e torna-se um ‘parâmetro’, acaba minimizando o olhar para aquilo que o próprio fenômeno consegue dizer por si só. Por outro lado, apesar de carecer desta criatividade em algumas circunstâncias, oferece um forte subsídio para realizar análises com forte respaldo científico, pois na sua utilização, praticamente se garante que uma coisa só pode ser algo por existir algo com as mesmas características.

Nesse sentido, é com a utilização do método dedutivo que se cria uma ‘lei’, uma generalização que vai determinar o funcionamento de uma série de coisas. Por exemplo: crianças não gostam de ficar paradas por um longo período. Essa afirmação pode ser uma simples suposição, porém, ao passo que ela é testada e comprovada passamos a replicar esta afirmativa para todas as crianças com as quais nos deparamos. É exatamente no momento dessa réplica que utilizamos o método dedutivo. É também a partir da dedução que conferimos inúmeros significados àquilo que nos cerca. Ocorre, por vezes, dos professores identificarem em seus estudos algumas ‘soluções’ que supostamente serviriam para a sua realidade, mas é preciso ser cauteloso, pois nem sempre uma regra poderá ser aplicada em todos os casos devido às diversidades existentes. Por outro lado, a dedução nos é útil em diversos casos e nos faz compreender o mundo, como neste exemplo de raciocínio dedutivo bastante comum nas aulas de Educação Física:

Regra: as crianças, geralmente, não possuem força nos braços;

Caso: para arremessar uma bola de basquete na cesta é preciso ter força nos braços.

Resultado: as crianças não conseguem arremessar uma bola de basquete na cesta.

Contudo, esse mesmo raciocínio torna possível pensarmos em estratégias para que uma criança realize o arremesso com sucesso. Por exemplo, utilizar outra bola com peso menor, que permita às crianças, com sua força atual, fazer com que a bola alcance a cesta.

O segundo tipo de raciocínio é a ‘indução’. Para Peirce (1975, p. 150), ela “ocorre quando generalizamos a partir de certo número de casos em que algo é verdadeiro e inferimos

que a mesma coisa será verdadeira do total de classe”. Quando descobrimos que algumas crianças possuem um gosto particular para determinado tipo de prática corporal, logo generalizamos acreditando que todas as crianças com as mesmas características possuem esse mesmo gosto. É o que fazem as ‘pesquisas de opinião’ ao coletar uma amostragem e depois generalizar sobre a população; facilitando assim o acesso à informação, mesmo que haja uma margem de erro. Assim como a dedução, a indução não pode originar ideias novas, mas apenas confirmar ou não hipóteses. Quando não observado com cuidado o contexto de determinadas conclusões, a indução pode levar ao erro caso se generalize tais conclusões sem qualquer critério, pois um pequeno erro de ‘cálculo’ pode levar a ações equivocadas.

Exemplifiquemos. Quando o professor lida com um adolescente de comportamento indisciplinado e observa que este adolescente possui determinadas características (exemplo: filho de pais separados, bairro de periferia, gosta de esportes), poderá supor (por meio da indução) que todos os adolescentes que possuam as mesmas características poderão se comportar do mesmo modo. Nesse momento, quase inevitavelmente o professor optará por uma conduta pedagógica carregada de um ‘pré-conceito’. Considerando que professores lidam com diferentes situações diariamente e muitas vezes se veem obrigados a se relacionar com seus alunos como ‘massa’, é importante duvidar das próprias inferências extraídas de um processo de indução, submetendo sempre que necessário tais conclusões aos mesmos critérios estabelecidos anteriormente. Isso evitará que muitos sejam julgados equivocadamente a partir das características de outros. Por outro lado, é a mesma indução que acelera o nosso processo de compreensão da realidade; que nos faz entender, no dia a dia, que uma situação, ao se repetir uma ou duas vezes, tem grandes chances de continuar se repetindo e, com isso, adiantar nossas ações. Enfim, cabe o bom senso de estudar cada situação e ficar atento para empregar o método de raciocínio adequado.

No terceiro tipo de raciocínio, a ‘abdução’, parte-se dos fenômenos da experiência para esquematizar hipóteses a fim de buscar uma teoria. É o único dos raciocínios que pode propiciar o descobrimento de coisas novas. Sobre a abdução, Peirce assim se pronuncia:

a inspiração abdutiva acontece em nós num lampejo. É um ato de insight, embora extremamente falível. É verdade que os elementos da hipótese estavam antes em nossa mente; mas é a idéia de associar o que nunca antes pensáramos em associar que faz lampear a inspiração abdutiva em nós (PEIRCE apud SANT’AGOSTINO, 1995, p. 11-12).

A abdução é ‘confiança’ que se dá a uma hipótese. É imaginar que uma coisa é possível e investir na elaboração de hipóteses, na expectativa de encontrar algum resultado. A abdução

é o ato de criar, de inventar algo que ainda não existe enquanto verdade. Após esse levantamento de hipóteses, utilizamos a indução e/ou a dedução para testar essas hipóteses e assim conseguimos comprovar o fenômeno. De acordo com Peirce (1977, p.220), a “Dedução prova que algo deve ser; a Indução mostra que alguma coisa é realmente operativa; a Abdução simplesmente sugere que alguma coisa pode ser”. Portanto, é no raciocínio ‘abduativo-indutivo’ que se privilegia um processo de busca da resolução do problema (dúvida); o que possibilitará a generalização da resposta (crença) a todos os fenômenos semelhantes (indução). O método abduativo-indutivo tem grande utilidade para o processo de ensino e aprendizagem, pois está aberto às possibilidades e à experimentação de hipóteses; o que permite vislumbrar a escola como um espaço propício para estas ações. Nesse método, o raciocínio é construído na medida em que a pesquisa avança, ou seja, a teoria vai alimentando o trabalho de campo e vice-versa. Tal é o desafio enfrentado por qualquer proposição teórico-metodológica da Educação Física (e das pesquisas educacionais em geral) que se pretenda inovadora. Caso contrário, correrá o risco de se tornar apenas mais um discurso estéril que não produz repercussões na ação pedagógica.

Assim, considerando o apontamento de Alves-Mazotti (1991, p.58) de que “não há metodologias ‘boas’ ou ‘más’ intrinsecamente, e, sim, metodologias adequadas ou inadequadas para tratar um determinado problema”, reconhecemos a adequação de alguns pressupostos teórico-epistemológicos de Peirce para fundamentar metodologicamente esta pesquisa. Lembremo-nos ainda que uma metodologia não se define pelas técnicas e instrumentos que utiliza, mas “pela lógica que orienta o processo de investigação; lógica essa que, por sua vez, é determinada pelos pressupostos teórico-epistemológicos que caracterizam um dado paradigma” (ALVES-MAZOTTI, 1991, p.55). E por ser a semiótica peirciana nada mais que a ‘Lógica geral dos signos’, entendemos que é legítima e coerente sua utilização.

Além do mais, o paradigma da pesquisa qualitativa apresenta alguns fundamentos e pressupostos que se aproximam da perspectiva semiótica peirciana, sendo, portanto, adequada para as especificidades do problema de pesquisa que delimitamos. Conforme André (2001, p. 54), as pesquisas qualitativas incluem uma heterogeneidade de perspectivas, métodos, técnicas e modos de análise, "desde estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação, até análises de discurso e de narrativas, estudos de memória, histórias de vida e história oral". André (2001, p. 57) ainda complementa que, com a existência de tantas problemáticas no mundo contemporâneo, “sobram espaços para todo tipo de investigação, desde que se cuide da sistematização e controle dos dados”. Esse entendimento nos permite concluir que as pesquisas qualitativas não prescindem de rigor metodológico,

mesmo quando caracterizadas por maior flexibilidade em relação a delineamentos de pesquisa mais tradicionais. Tal premissa nos obriga a justificar a escolha das técnicas utilizadas, quer as já previstas, quer eventualmente aquelas das quais se lançará mão no decorrer do processo investigativo. Assim, por conta da existência de rigorosidade e da flexibilidade na utilização de técnicas, consideramos que o raciocínio abduutivo-indutivo de Peirce está também vinculado, epistemologicamente, à pesquisa qualitativa.

Em suma, o "eixo" do nosso raciocínio metodológico guiar-se-á pelo raciocínio abduutivo-indutivo conforme proposto por Peirce (1975, 1977, 1983). Desse modo, nos destituímos da função exclusiva de pesquisador trancafiado em quatro paredes e ‘mergulhamos’ no meio em que surgem e circulam crenças e dúvidas para exercitarmos a função de professor-pesquisador, tão apregoada na literatura e pouco concretizada na realidade. Acreditamos, portanto, que este esforço acadêmico e pedagógico possa efetivamente cumprir seu papel, pois não se limitou a inscrever-se no papel, mas afetou vidas. Por isso, reflexões e ações que permearam esta pesquisa partiram de nossas perplexidades ‘no’ mundo e diante ‘do’ mundo. Sobretudo, diante ‘da’ Educação Física escolar e ‘na’ Educação Física escolar, pois nela vivemos em interlocução direta com seus protagonistas (alunos, gestores, professores, funcionários, pais). Sentimo-nos, pois, instigados como pesquisadores e atores políticos a nos aproximar da realidade em que as ações pedagógicas da Educação Física se manifestam (na escola, nas aulas, na quadra); e adentramos no universo dos signos que nela circulam, produzidos na relação professor-aluno.

2.1.4 Pragmaticismo

O pragmatismo é uma doutrina filosófica formulada inicialmente por Peirce e depois continuada pelos pensadores William James, John Dewey, Mead, Lewis e outros (BRENT, 1998). É um “[...] método de determinação dos significados dos conceitos intelectuais, isto é, daqueles a partir dos quais podem resultar raciocínios” (PEIRCE, 1977, p.194). Além disso, exprime a ideia da experiencição como forma de alcançar tais raciocínios. Cumpre basicamente duas funções:

Em primeiro lugar, desembaraçar-nos ativamente de todas as idéias pouco claras. Em segundo lugar, deve apoiar, e tornar distintas, idéias em si claras,

mas de apreensão mais ou menos difícil; e, em particular, assumir uma atitude satisfatória em relação ao elemento da terceiridade (PEIRCE, 1983, p. 58).

Tais ideias, originalmente denominadas ‘pragmatismo’ por Peirce, foram deturpadas pelo modo como foram usadas ao longo do tempo; de maneira que Peirce achou mais conveniente criar outra denominação para essas ideias: ‘pragmaticismo’. Nas palavras de Peirce, abaixo destacadas, podemos perceber a necessidade de que suas ideias não fossem perdidas frente às deturpações:

O termo “pragmatismo” ganhou reconhecimento geral num sentido generalizado que parece indicar que o vocábulo possui força e vitalidade. [...] Mas no presente, a palavra começa a aparecer nas revistas literárias, violentada daquela forma impiedosa a que estão sujeitas as palavras quando caem em garras literárias. [...] Assim, o A. destas linhas, vendo o seu moleque “pragmatismo” tão promovido, sente que é tempo de dizer adeus à sua criança e abandoná-la a seu alto destino; para o objetivo precioso de expressar a definição original, pede licença para anunciar o nascimento da palavra *pragmaticismo*, que é suficientemente horrível para estar a salvo de raptos. (PEIRCE, 1983, p.116)

No que diz respeito ao papel do pragmaticismo peirciano na educação, observemos que Turrisi (2002) contrapõe “instrução direta” (ensino tradicional ou aula expositiva) e “construtivismo” apontando que tais ‘métodos’ utilizam, respectivamente, o método da autoridade e o método *a priori* (conforme definidos em termos peircianos no primeiro capítulo deste estudo). O primeiro (tradicional) trata-se do método da autoridade pelo fato de que as crenças de um sujeito não são validadas às crenças dos outros; por exemplo, no caso do professor que exclui as crenças alheias em detrimento ou benefício das suas, independentemente das dúvidas que possam surgir na mente dos alunos. Age, portanto, como uma autoridade frente às opiniões e ideias dos alunos. Já o segundo (construtivismo), privilegia o método do *a priori* justamente pelo fato de permitir ao professor considerar como verdadeiras diferentes crenças apresentadas pelos alunos e legítimo o processo interno de aprendizagem de cada aluno (independente das crenças geradas). Seria possível, inclusive, presumir que nos métodos construtivistas a avaliação deixaria de seguir um conjunto de critérios padrões e, portanto, qualquer conclusão poderia ser validada como verdadeira.

Indo de encontro a estas duas abordagens de ensino, a autora entende que, “se nós vivemos em comunidades, um universo público de qualquer tipo, é importante reconciliar aquilo que eu acredito com aquilo que outros acreditam” (TURRISI, 2002, p.6). O que Turrisi (2002, p.8) propõe então é o método científico com base no pragmaticismo de Peirce, um método experimental que propiciaria o surgimento de crenças verdadeiras. Indica três

elementos que vão constituir uma educação pragmaticista peirciana: (i) “a dependência das ciências em relação à lógica”; (ii) “a natureza categorial do pensamento”; e (iii) “a aplicação das categorias à realidade”. Nessa seleção, podemos encontrar alguns conceitos peircianos caminhando lado a lado: o método indutivo, dedutivo e abduutivo como sendo os campos da lógica; e a primeiridade, secundidade e terceiridade correspondendo à natureza categorial do pensamento. O último elemento, a aplicação das categorias à realidade, irá caracterizar o pragmatismo como tal, dado a máxima do pragmatismo peirciano que segue adiante:

Considere quais efeitos, que poderiam concebivelmente ter consequências práticas, nós concebemos que o objeto de nossa concepção tenha: então, nossa concepção desses efeitos é a totalidade de nossa concepção de objeto. (PEIRCE apud TURRISI, 2002, p.9)

Parece-nos, então, que o pragmatismo peirciano é uma proposta coerente que está interessada em lidar com a realidade tal qual ela se apresenta a todos os seres, propiciando a verificação, inquirição e investigação reflexiva a respeito de um ‘objeto’; como por exemplo, as ideias sobre uma regra esportiva, a forma de lecionar um conteúdo ou talvez a maneira ideal de se portar enquanto profissional da educação. Está interessado, portanto, em entender a própria “lei da natureza”, visto que ela se pauta em uma única lógica (TURRISI, 2002).

Uma das formas de dar origem ao pragmatismo é considerando e utilizando o processo lógico da abdução (elaboração de hipótese, *insight*) e, na sequência, colocando em prova (testando, comprovando) pela indução ou correlacionando as premissas abdutivas com as previsões dedutivas. Logo, se o pragmatismo é originado pela abdução, é fundamental, portanto, oferecer condições para que os alunos possam se apropriar desta ação de ‘pragmatizar’ e criar conhecimento a partir de suas experiências singulares e daquelas que são compartilhadas no espaço-tempo da aula. A principal das condições para Turrisi (2002) é prestar atenção à realidade, estando atento principalmente àquilo que a experiência apresentar de inusitado, confrontando nossas expectativas (crenças); já que são essas condições que nos fazem incitar o método abduutivo-indutivo e/ou abduutivo-dedutivo, e validar ou refutar as informações adquiridas. Lembremos ainda que a ‘falibilidade’ peirciana sempre estará presente, e a qualquer momento uma crença poderá ser substituída por outra.

A partir dos estudos de Turrisi (2002), nota-se que é possível utilizar o pragmatismo em duas situações na Educação e Educação Física. A primeira delas se refere à própria ‘didática de ensino’ enquanto viabilização de condições abdutivas nas propostas de ensino a fim de despertar nos alunos a necessidade pela investigação. Ou seja, propostas pragmaticistas “incutiriam hábitos mentais nos estudantes que os cientistas precisam possuir, em alguma

medida” (TURRISI, 2002). O benefício deste tipo de “hábito mental” direciona-se intensamente à problemática que dá origem a este estudo, que é justamente destinada a contribuir para que a educação seja capaz de alavancar mudanças na condição atual de nossa sociedade. Valer-se do método científico peirciano auxiliaria a formação de indivíduos mais críticos porque aprenderiam também a utilizá-lo para analisar a realidade (as degradações ambientais, a violência, a disparidade social) e assim poderiam ter seu próprio repertório para intervirem socialmente enquanto cidadãos e profissionais.

O processo de aquisição de conhecimentos por parte do aluno é uma tarefa árdua. Nos moldes pragmaticistas haveria uma maior rigidez nesse processo, pois “o estudante educado pragmaticamente compreenderia que é assim e não confundiria atalhos para a fixação da crença com raciocínio científico, e, ainda, não se satisfaria com menos do que o raciocínio científico como fundamento para as crenças” (TURRISI, 2002, p.12). Para a autora, há diversas técnicas construtivistas que auxiliariam os alunos na tarefa investigativa aos moldes pragmaticistas e, evidentemente, os professores na tarefa de planejar as seguintes ações: escrever para aprender, discussões, resolução de problemas, criação de jornais, portfólio, *brainstorming*, exposição à experiência, experiências em laboratório, imersão em culturas, exposição a artefatos etc. (TURRISI, 2002). Em nosso entendimento, outras estratégias poderiam ainda servir como instrumento mobilizador do envolvimento do aluno com o pragmaticismo: passeios no campo, produção de vídeos e *blogs*, debates públicos, atividades de simulação (jogos e dinâmicas que representam ideias existentes na sociedade), ações sociais para a comunidade, participação no grêmio estudantil, entre outros.

A segunda situação a se utilizar o pragmaticismo na Educação Física diz respeito ao processo de ‘autoformação’ dos responsáveis por fazer a educação acontecer (professores, equipe gestora, políticos das secretarias de educação, funcionários da escola etc.). O pragmaticismo despertaria a estes profissionais a autocrítica em relação à sua função social e profissional, e possivelmente inculcaria a tendência de utilizar estratégias mais otimizadas para que o objetivo comum de todos seja efetivamente cumprido. Com essa concepção podemos, com tranquilidade e munidos de inúmeros argumentos, admitir que o papel do professor seja o de investigador. Investigador da sua prática, da sua ação pedagógica, da sua conduta, das suas crenças. Um sujeito que questionará aquilo que sua formação lhe fez crer, confrontando-a com o contexto de sua condição profissional; que estará aberto às suas inquietações e buscará respostas para as dúvidas por meio do processo abduutivo-indutivo, mesmo quando tudo pareça estar bem.

Se tivermos em nós essa perspectiva mais atenta à realidade, poderemos facilmente agir sobre ela por conhecer os fatores que a caracterizam. Ao atentar para tais fatores, a abdução (os *insights*) poderá aflorar e, no final do processo que o pragmatismo nos ensina certamente haverá uma mudança das nossas concepções sobre a realidade. E talvez, numa perspectiva mais otimista, maiores interferências do sujeito no contexto que vive. Condiz com isso o seguinte apontamento de Chiasson (2001, p. 12)¹⁸:

Como todos os problemas que afligem nossas cidades e comunidades no mundo inteiro estão vinculados com a maneira que os seres humanos fazem suas escolhas, as habilidades de raciocínio de nossa população poderão melhor predizer os tipos de escolhas futuras que faremos. Isto significa que o destino da sociedade reside nas mãos dos educadores. Usando a filosofia educacional associada ao pragmatismo de Peirce, os educadores terão as ferramentas para formar uma sociedade compreendida por indivíduos capazes de aplicar habilidades aperfeiçoadas de raciocínio para resolver os problemas lógicos, éticos, e estéticos de nossa sociedade...
[Tradução nossa]

De uma maneira geral, Turrise (2002) sugere que o espírito pragmaticista esteja presente nas aulas de um modo que a lógica seja ensinada ao longo de todo o processo de formação de uma pessoa; sendo um método que também abrangerá a sua aplicação à realidade e que estará constantemente contextualizando o aluno a respeito do grau de avanço obtido a cada processo de investigação realizado. Segundo Peirce (*apud* TURRISI, 2002, p.13), nesta atividade o professor:

[...] sofrerá portanto as dores maiores para prevenir que seus estudantes tornem-se cheios de si por suas aquisições lógicas. Ele desejará impregná-los com a forma correta de encarar o pensamento antes que eles considerem que tenham aprendido alguma coisa; e ele não se incomodaria de dedicar um tempo considerável a isso, pois vale muito a pena.

Em suma, Turrise (2002, p.13) aponta para o fato de que a educação pragmaticista poderá fazer com que as experiências sejam:

¹⁸Texto original: *Since nearly all problems plaguing our cities and communities worldwide have to do with the way in which humans make choices, the reasoning abilities of our general population is the best predictor of the kinds of future choices we will make. This means that the fate of society resides in the hands of educators. By using the embedded educational philosophy within Peirce's pragmatism, educators will have the tools for bringing about a citizenry comprised of individuals able to apply well-developed reasoning abilities for solving the logical, ethical, and aesthetic problems of our society. (CHIASSON, 2001, p.12)*

o fulcro do ensinamento, independente do conteúdo. Isto não significa que todo estudante teria de experienciar pessoalmente todo objeto no currículo, mas que toda lição sobre todo objeto incluiria referência a sua manifestação na experiência de investigadores.

O currículo é responsável por direcionar o aluno à compreensão de como os conteúdos estão situados na arquitetura do conhecimento, e sendo assim, a “[...] habilidade do pragmatismo de influenciar a concepção da realidade do estudante, e o engajamento com ela, melhoraria significativamente a educação moderna” (TURRISI, 2002, p.11-13). Por todas as implicações e benefícios que o pragmatismo pode fornecer, e justamente por contemplar em sua concepção o método científico e o raciocínio abduutivo-indutivo (apresentados como ‘caminhos’ adotados nesta dissertação), tomá-lo-emos como referência em nossa pesquisa de campo.

Após análise dos conceitos apresentados concluímos que a semiótica peirciana aponta para a intervenção e transformação das ações pedagógicas da Educação Física na medida em que seus fundamentos ontológicos e epistemológicos ancorados em uma perspectiva fenomenológica não dissociam ‘teoria’ e ‘prática’, e privilegiam as dimensões da ‘experiência’, da ‘ação’, da ‘conduta’.

3 EM CAMPO

O barro
toma a forma
que você quiser

você nem sabe
estar fazendo apenas
o que o barro quer

(Paulo Leminski)¹⁹

3.1 Definindo o *locus* da pesquisa

Iniciar um trabalho de campo cuja imprevisibilidade é quase que condição *sine qua non* para pesquisas de cunho interventivo nas Ciências Humanas foi, senão a tarefa mais conturbada, a mais estimulante. Conturbada, pois, até que fosse definido o *locus* da pesquisa, tivemos praticamente três experiências que envolveram boa parte dos processos iniciais (contatos com a equipe gestora, especulações sobre as turmas participantes da pesquisa, levantamento de dados a respeito da escola e bairro etc.). Por uma série de fatores, inúmeros empecilhos nos dificultavam prosseguir e, desta maneira, encontrar um ambiente ideal parecia ser uma ‘missão impossível’. Ainda mais difícil seria concluir a pesquisa dentro do prazo previsto. Definitivamente a sensação do ‘recomeçar’ nos dava a impressão de perda de tempo e de energia. Por outro lado, após todas as transições emocionais que vivemos nesse período de definição da escola e dos “autores-atores” de nossa pesquisa, podemos dizer que foi a imprevisibilidade (oriunda de nosso confronto com a realidade) que nos estimulou na construção de um caminho; o qual levou à legitimação das palavras peircianas:

É evidente... que não há razão para pensarmos que todo fenômeno, em todos os seus detalhes mais minuciosos, seja precisamente determinado pela lei. Vemos que há um elemento arbitrário no universo – a saber, sua variedade. Esta variedade deve, de alguma forma, ser atribuída à espontaneidade (CP, 6.30 *apud* IBRI, 1992, p.40).

Assim, ao nos aproximarmos do campo, logo no início do percurso pudemos compreender ‘na pele’ alguns dos conceitos peircianos. Sobretudo o fato de que a realidade é verdadeiramente complexa e inalcançável se pensarmos que *realidade* contempla o conceito

¹⁹ Leminski (1983)

peirciano de *objeto*; bem como o fato de que muitas de nossas crenças costumam falhar, já que a *falibilidade* está presente quase que todo tempo. Entretanto, apesar dos contratempores tivemos a oportunidade de aumentar o nosso repertório sógnico com relação às atividades iniciais de nossa investigação e, principalmente, elaborar novas hipóteses a partir do próprio ‘fracasso’ das primeiras tentativas. Além disso, no momento em que elaborávamos novas hipóteses de como utilizar os procedimentos metodológicos na realidade concreta, pudemos fazer uso do método abduutivo-indutivo peirciano.

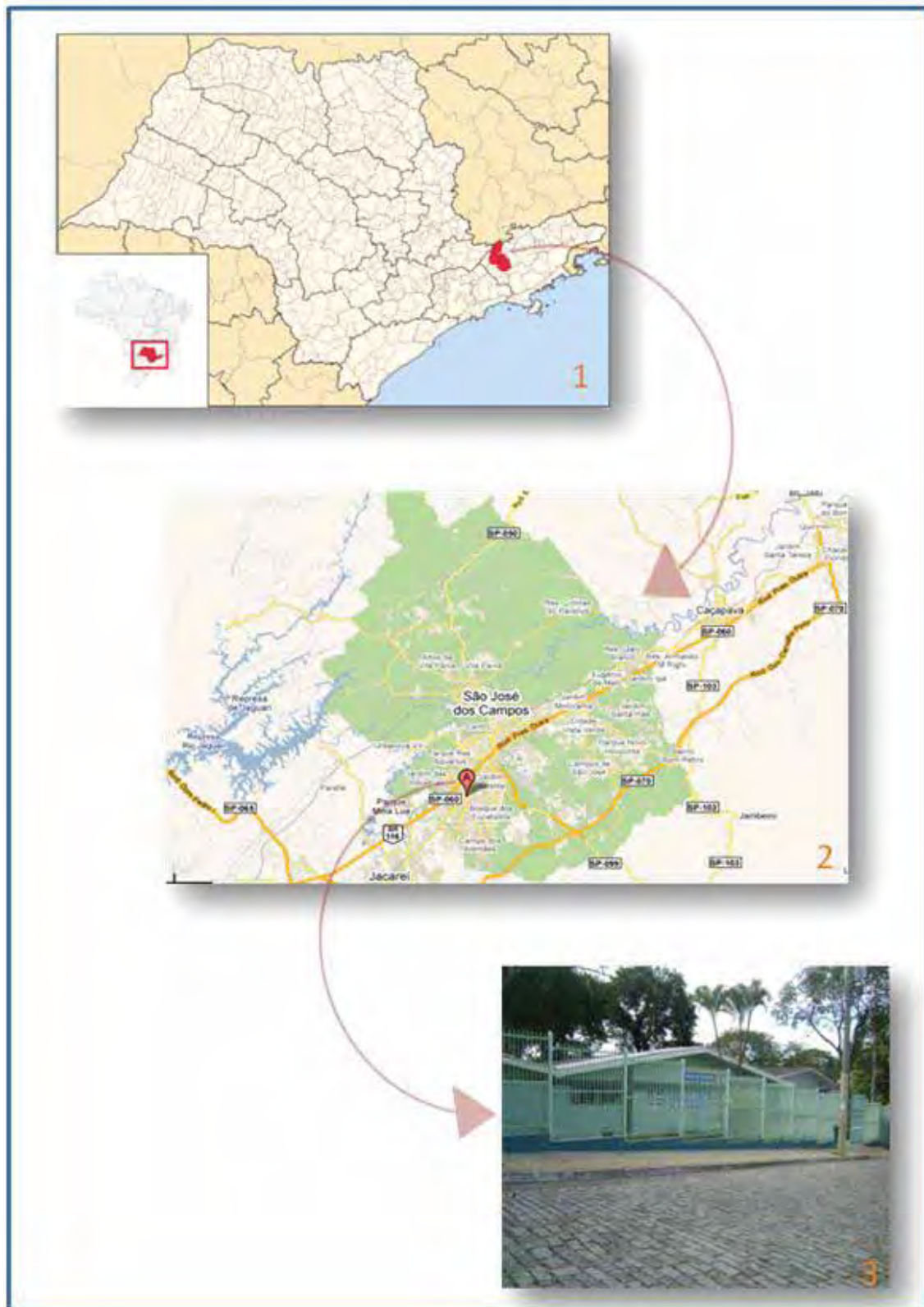
Um exemplo do emprego deste método em nossa primeira tentativa, frustrada por conta da mudança de escola por parte do professor que participaria da pesquisa em caráter colaborativo, ocorreu ao reorganizarmos nossas crenças admitindo que, em nosso curto espaço de tempo de pesquisa, lidar com as variáveis decorrentes de um outro sujeito interventor (o professor participante) seria muito arriscado. E foi assim que articulamos novos planos e optamos por realizar uma pesquisa utilizando os dados gerados em nossa própria experiência docente.

Outro exemplo a ser destacado foi a possibilidade de testar diferentes procedimentos para nos aproximar dos alunos. Contudo, novamente não tivemos muita sorte. A segunda e terceira tentativas também foram frustradas justamente pela instabilidade da própria vida e pela dificuldade existente na conciliação dos projetos pessoais e/ou profissionais com o projeto de pesquisa. Aliás, isso já era algo ‘previsto’ nas palavras de Demo (2005, p.201):

Fator de risco é sempre o tempo regulamentar, algo que costuma agravar-se com pesquisas qualitativas, porque dependem muito das fontes dos dados, [...] que nem sempre estão disponíveis [...] podemos ter a surpresa de que o amadurecimento da convivência toma, como regra, mais tempo do que imaginamos; [...] ao contrário do que se fantasia por vezes, o manuseio de dados qualitativos é mais complexo e demorado.

Por fim, mais convencidos do que nunca de que “o barro toma a forma que quiser”, entendemos que não há como controlar totalmente a realidade, e, portanto, em termos de pesquisa qualitativa (e também de função docente) torna-se indispensável uma abertura do pesquisador à superação dos percalços. Sendo assim, a partir de junho de 2010 iniciaram-se as pesquisas com alunos dos Anos Iniciais (Fundamental I) de uma escola municipal localizada em um bairro de classe média da zona sul de São José dos Campos, na qual a pesquisadora se tornou docente por meio de concurso público em simultaneidade ao início da pesquisa na instituição. A figura a seguir aponta a localização da escola, situada no Município de São José dos Campos – SP:

Figura 5 - Localização da Escola



Fonte: (1) http://www.macamp.com.br/_CidadesC/SP-saojosedoscampos_m.htm - Acesso em 28/04/2011; (2) <http://maps.google.com.br/> - Acesso em 28/04/2011; (3) Foto por: Bruna Eliza Paiva

3.2 Primeiros contatos com a escola (documentação)

O primeiro contato da pesquisadora com a escola ocorreu em meados de 2010 na função de professora da disciplina de Educação Física das turmas do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental; turmas para as quais a Rede Municipal de Educação de São José dos Campos não dispunha de um professor especialista para as aulas de Educação Física até a implantação do “Projeto Piloto de Educação Física para os Anos Iniciais” em duas escolas da rede, dentre elas a escola participante desta pesquisa. Nesse contexto, a pesquisadora julgou conveniente declarar sua condição de discente de curso de pós-graduação logo que o primeiro contato se estabeleceu; bem como informar que, caso a escola concordasse, pretendia realizar sua atividade de pesquisa naquela unidade escolar.

Após obter a concordância verbal da equipe gestora da escola e dos responsáveis administrativos da Secretaria da Educação do município de São José dos Campos, foi explicado a todos a necessidade de realizar os procedimentos burocráticos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp/Presidente Prudente. Felizmente, os termos de autorização da direção e da Secretaria Municipal de Educação foram facilmente providenciados mediante a apresentação do projeto de pesquisa e da confirmação de que os dados gerados (imagens, vídeos, textos e produções) só poderiam ser publicados mediante autorização expressa dos responsáveis pelos alunos participantes.

Antes de definir com exatidão as turmas participantes da pesquisa, foram submetidos ‘Termos de Consentimento’ aos alunos de todas as turmas pelas quais a professora-pesquisadora era responsável. Isso se fez necessário para garantir que a escolha da turma participante da pesquisa pudesse ser realizada com maior tranquilidade, sem o risco de perder tempo neste procedimento após a escolha; e também para garantir que a experiência de trabalho com as outras turmas pudesse ser registrada e eventualmente ‘aproveitada’ durante outras fases da pesquisa. De maneira geral, houve bastante dificuldade no retorno dos termos de consentimento, mas com insistência obtivemos êxito com a maior parte dos alunos.

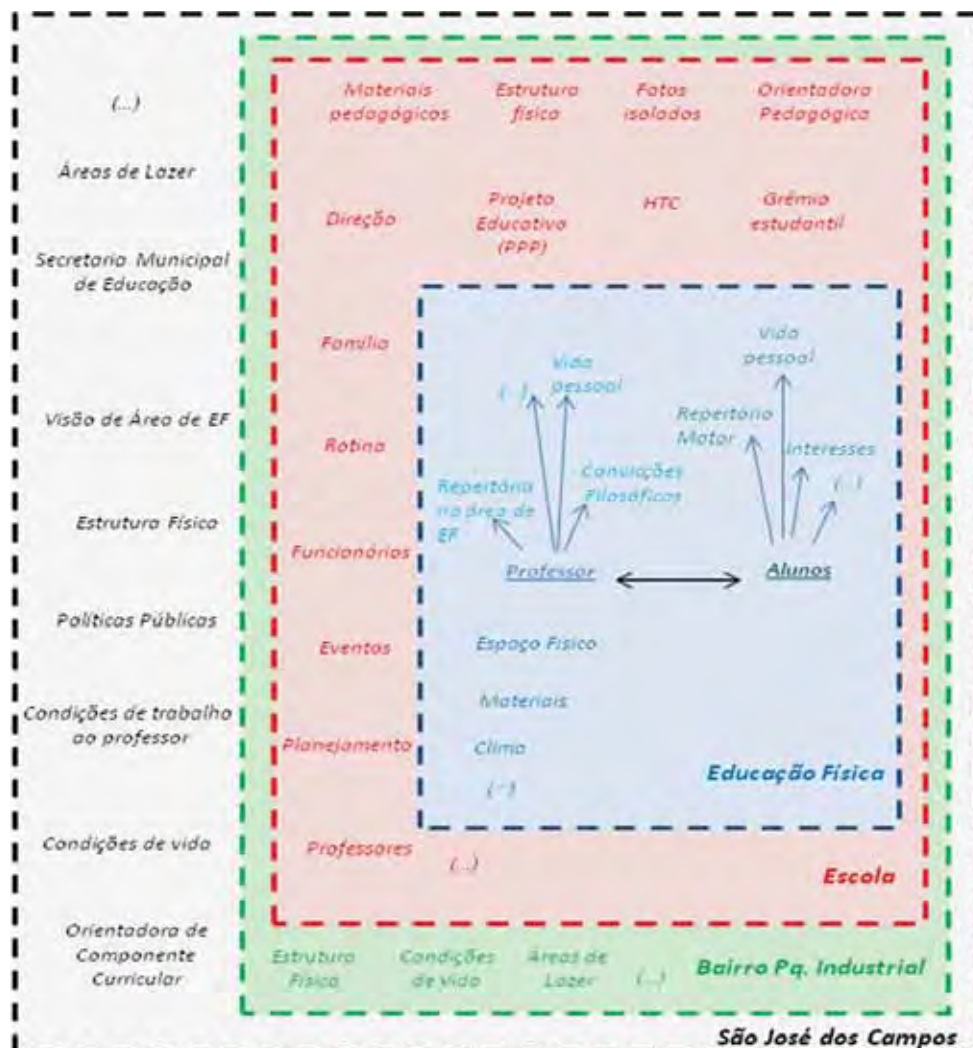
3.3 A escola em contexto: espaços, sujeitos e possibilidades

Assegurados os procedimentos éticos necessários para o desenvolvimento da pesquisa

na unidade escolar com a obtenção das autorizações e termos de consentimento, teve início o ‘período exploratório’; que visou identificar os ‘signos’ existentes naquela realidade (organização escolar, materiais pedagógicos, espaço arquitetônico, relações interpessoais e outros aspectos que pudessem estar relacionados com a ação pedagógica da Educação Física).

Verificamos que a Semiótica de Peirce nos permite transcender olhares superficiais na análise de fenômenos. Ibri (1992, p.6) resume a partir do estudo da obra peirciana as faculdades requeridas no exercício da fenomenologia: “ver, atentar para e generalizar”. Assim, mediante a compreensão sistemática da realidade (contexto) advinda de um processo de “levantamento sógnico”, tornou-se possível elencar o conjunto de possibilidades que emergem daquela realidade específica, sobretudo aquelas relacionadas às possibilidades pedagógicas que circundam a Educação Física. Para melhor compreensão, exemplificamos no esquema a seguir um pouco da complexidade na qual estão imersas as práticas educativas da Educação Física:

Figura 6 - Esquema ilustrativo do complexo que envolve a ação docente.



Podemos entender que cabe ao professor a tentativa de atentar-se ao entorno de sua realidade e exprimir as possibilidades pedagógicas mais pertinentes ao seu contexto. Como principal estratégia, o professor pode utilizar o método abduutivo peirciano, pois este indicará as possibilidades e hipóteses que poderão guiar sua ação pedagógica, sobretudo, abrindo caminhos ainda não vislumbrados e testando as hipóteses na medida em que surgirem as oportunidades.

Foi com base nesses dados iniciais que a escolha da turma participante desta pesquisa pôde ser definida, pois alguns elementos que nos eram obscuros passaram a indicar tendências a respeito das dificuldades que poderiam ser encontradas no âmbito de determinadas turmas, bem como situações inusitadas e interessantes no âmbito de outras.

3.3.1 Espaço físico

Procurar-se-á neste ponto do estudo traçar um perfil do município, do bairro e da escola com o intuito de identificar alguns dos ‘signos’ existentes naquela realidade.

São José dos Campos é um município localizado no Vale do Paraíba, região leste do Estado de São Paulo. Possui uma população de 629.921 habitantes de acordo com o censo do IBGE de 2010. O histórico de ocupação remonta aos jesuítas, que organizaram urbanisticamente a cidade com intuito de impedir as incursões dos bandeirantes. A partir de 1871, a cidade ganhou destaque pelo cultivo do café e pela sua qualidade do ar, sendo transformada em Estância Hidromineral para o tratamento de tuberculose em 1935. Entretanto, ao final da década de 1940, com o fortalecimento industrial e consequente diminuição da qualidade do ar, houve redução de procura por este tipo de tratamento. A instalação do Centro Técnico de Aeronáutica (CTA), da Embraer e a inauguração da Rodovia Presidente Dutra, ligando São Paulo ao Rio de Janeiro, alterou o caráter urbano do município inserindo-o no mapa científico-tecnológico brasileiro. A partir da década de 1990 o município contou com o aumento no setor terciário e passou a atender toda a região do Vale do Paraíba, destacando-se por sua diversidade de atividades econômicas e de produção (agricultura, pecuária, centro comercial, indústrias multinacionais e desenvolvimento tecnológico).

No documento intitulado *Atlas das Condições de Vida em São José dos Campos*, publicado em 2003, obtivemos dados referentes ao município e, a partir disso, pudemos compreender as condições às quais o morador da cidade está submetido. Os dados foram

coligidos para análise conforme apresentado na tabela a seguir:

Tabela 1- Dados do município

CATEGORIA	DADOS
<i>Informações Gerais</i>	
Gênero	51% do sexo feminino
Estrutura Etária	70% entre 15 e 64 anos
Cor	80% de declara de cor “branca”
<i>Informações Educacionais</i>	
Alfabetização	96,4% com 15 ou mais é alfabetizada
Frequência na escola (ensino fundamental)	99% da população de 7 a 14 anos (zona urbana)
Frequência na escola (creche ou pré-escola)	40% da população de 0 a 6 anos (zona urbana)
<i>Informações Socioeconômicas</i>	
Atividade profissional	51% prestação de serviços, 19% indústria, 17% comércio
Desemprego	21,3% para pessoas com mais de 10 anos
Motivo de migração para cidade	Busca por emprego (maioria), acompanhar família, etc.
Classe socioeconômica	42% (Classe C), 23% (Classe D)
Renda Mensal	43% até 3 salários mínimos
<i>Informações sobre os domicílios</i>	
Domicílios em vias pavimentadas	92% dos domicílios
Iluminação pública	97% dos domicílios (zona urbana)
Tipo do domicílio urbano	85% de casas
Construção dos domicílios	99% de alvenaria ou madeira aparelhada
Abastecimento de água	76% são próprios (66% já pagos e 10% em pagamento), Quase 100%
Abastecimento de esgoto	92% com Escoadouro ligado à Rede Coletora de Esgoto
Coleta de Lixo Domiciliar	97% dos domicílios
Separação do Lixo para Coleta Seletiva	75% dos domicílios urbanos
Transporte coletivo próximo	90% dos domicílios
Microcomputador	33% dos domicílios
Acesso à Internet	25% dos domicílios
Automóveis	Mais de 50%

Fonte: Atlas das Condições de Vida em São José dos Campos (2003), disponível em www.sjc.sp.gov.br

Ao analisar estes dados, pudemos entender que as condições de vida na cidade de São José dos Campos são satisfatórias aos moradores, se comparadas os dados referentes ao Estado de São Paulo e ao país. Assim como nas dinâmicas sociais da maior parte das cidades brasileiras, a desigualdade social é também geográfica, existindo no município a divisão entre os bairros nobres e a periferia.

A Rede de Ensino Municipal é administrada pela Secretaria Municipal de Educação e conta atualmente com 43 escolas de Ensino Fundamental distribuídas por todas as regiões do município, dentre elas a escola participante da pesquisa. A estrutura para desenvolvimento de atividades físicas privilegia os munícipes.

Há muitos espaços destinados ao desenvolvimento cultural e esportivo, destacando-se o Parque da Cidade, Parque Vicentina Aranha, Parque Santos Dummont, Museu do Futebol,

Museu do Folclore, Distrito de São Francisco Xavier, Oficinas Culturais, etc. No setor privado há também instalações do SESC, SESI e inúmeros clubes particulares que colaboram para oferta diversificada de opções de áreas de lazer e demais atividades sociais.

O bairro Parque Industrial está localizado no início da Zona Sul da cidade, próximo ao centro comercial da região sul (Jardim Satélite) e à região central da cidade. É um bairro de classe média formado majoritariamente pelas classes C e B2 (conforme o referido 'Atlas'). Com a vocação industrial da cidade de São José dos Campos, o bairro Parque Industrial originou-sedo contingente de trabalhadores das indústrias localizadas nas proximidades da Rodovia Presidente Dutra.

Com o incremento do segmento de prestação de serviços, o bairro assumiu uma identidade heterogênea com características residenciais. Atualmente, está cercado por diversos empreendimentos (padarias, supermercados, academias de ginástica, escolas, imobiliárias, lojas de carro, lojas de roupa, igrejas, restaurantes, bancos, hospital, posto de saúde, etc.).

De um modo geral, a região não apresenta índices de criminalidade significativos e nem quantidade expressiva de dados que elevem o bairro a uma condição ruim para se viver. Observemos a seguir as imagens de alguns espaços próximos à escola com possibilidades pedagógicas interessantes para as aulas de Educação Física.

Figura 7 - Pista de Caminhada com árvores



Possibilidades pedagógicas: Atividades de corrida e caminhada; jogos e brincadeiras; atividades de escalada nas árvores; brincadeiras que envolvam um “cenário” com árvores etc.

Figura 8 - Praça localizada à 400m da escola (Pç. Aldo Pires).



Possibilidades pedagógicas: Como o espaço possui parquinho, campo de futebol, quiosques, área para caminhada, barras e outras áreas livres, diversas atividades poderão ser realizadas: atividades de corrida e caminhada; jogos e brincadeiras; atividades de escalada nas árvores; futebol de campo; etc.

Figura9 - Terreno localizado ao lado da escola ("A")



Possibilidades pedagógicas: Por não apresentar nenhuma fiação elétrica e ser de grande extensão, poderá ser utilizado em alguma atividade com pipa. O local é utilizado para a prática de aeromodelismo e tais aviões podem ser observados da quadra da escola.

Tratemos a seguir da estrutura física da escola, que conta com: 11 salas de aula; 02 banheiros para uso dos alunos (feminino e masculino); 01 refeitório; 01 laboratório de informática; 01 sala de multimeios; 02 quadras descobertas; 01 Sala de Leitura equipada com centenas de livros; 01 sala de reforço; 01 laboratório de ciências desativado; 01 sala dos professores com banheiro masculino e feminino; 01 sala para realização do HTC (Horário de Trabalho Coletivo); 01 sala para a equipe gestora; 01 sala para reuniões e fotocópia; 01 almoxarifado; 01 secretaria; 01 cozinha; 01 estacionamento coberto; entre outros espaços.

As salas de aula são equipadas com quadro branco, carteiras, cadeiras, armário para utilização do professor, mural e algumas televisões fixas. Além disso, escola possui mimeógrafo, fotocopadora, outras televisões, DVDs, *datashow*, aparelho de som, computador com acesso à internet para os alunos, acervo bibliográfico adequado para o público infanto-juvenil e específico para os professores. Há ainda à disposição do professor uma diversidade de materiais de papelaria: cartolina de diversas cores, papel celofane, giz de cera, tinta guache, entre outros.

Assim como em todas as escolas de rede, a instituição é administrada por 01 Diretora Educacional, 01 Assistente de Direção, 01 Orientadora Educacional e 01 Orientador Pedagógico. Integram o quadro de servidores e funcionários da escola: professores, secretários, serventes, cozinheiras, dentista, psicopedagogas, porteiro, etc.

Os alunos são agrupados em classes heterogêneas, sendo respeitado o mínimo de 35 alunos por sala nos anos Iniciais e 37 alunos por sala nos Anos Finais. O seu IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do ano de 2009 para os Anos Iniciais (até a 4ª série ou 5º ano) foi de 7,2; um número bastante elevado se comparado ao do município (5,7), do Estado de São Paulo (5,5) e do país (4,6).

Todas estas características permitem definir a escola como fisicamente estruturada e preparada para a sua atividade-fim. Mas há ainda um dado que fica difícil extrair das informações mais objetivas: a ‘sensação’ de frequentar, na condição de docente, especificamente esta escola. O clima harmonioso, familiar e respeitoso existente entre os gestores, professores e funcionários foi facilmente notado e possibilitou que sentíssemos segurança durante realização da pesquisa e para o exercício docente.

E dos espaços existentes na escola, destacamos a seguir alguns locais que podem ser articulados com os conteúdos da Educação Física de maneira interessante.

Figura 10 - Quadra "de cima"

Possibilidades pedagógicas: Esta quadra possui uma dimensão adequada para o desenvolvimento de diversas atividades, sobretudo os jogos. É preciso bastante cuidado no planejamento das atividades, pois por ser de construção antiga apresenta muitos obstáculos (desníveis no piso) que oferecem riscos aos alunos. Por outro lado, estes mesmos obstáculos favorecem as atividades de equilíbrio e saltos. Apresenta as marcações do voleibol, mas não as marcações de outras modalidades esportivas. Não apresenta trave de futebol e tabela do basquete.

Figura 11 - Quadra "de baixo".



Possibilidades pedagógicas: Apresenta as demarcações do voleibol, basquete e futebol, bem como tabela de basquete e trave do futebol. Tais demarcações, além de serem úteis no desenvolvimento de atividades esportivas, facilitam a organização dos alunos em outras atividades (sentar em círculo; divisão dos grupos na área do gol, etc.). Possui uma mini-arquibancada que pode ser utilizada durante algum evento interno esportivo.

Figura 12 - Outros espaços



(1) Corredor do vestiário; (2) mato próximo ao vestiário; (3) "buracão"; (4) grade "gaiola" ao lado da quadra.

Possibilidades pedagógicas: O “buracão” é um local interessante para trabalhar alguma brincadeira imaginativa e, pelo fato de possuir uma profundidade equivalente à estatura das crianças, as atividades lá propostas podem gerar experiência motora e sensorial diferenciada. No final do “buracão” encontra-se a “gaiola” e, ao entrar nela, não há nenhuma saída. Pode ser utilizada para atividades que envolvam algum tipo de captura. Além disso, as suas grades podem ser escaladas.

Figura 13 - Outros espaços



(1) Arquibancada da Quadra "de baixo", mureta e grade; (2) Mureta, "banco-arquibancada", árvores da quadra "de cima"; (3) Mureta da quadra "de cima" e vista da grade que dá acesso à quadra "de baixo".

Possibilidades pedagógicas: As muretas podem viabilizar atividades que envolvam equilíbrio, saltos, etc. As grades sugerem a realização de algum tipo de escalada com um nível de dificuldade leve quando realizadas na quadra “de cima”, e moderada quando realizadas do lado da quadra “de baixo”. As árvores são difíceis de serem escaladas, porém, com acréscimo de uma corda, podem ser utilizadas como balanço.

Figura 14 – Outros espaços



(1) Rampa de acesso à quadra "de baixo"; (2) rampa de acesso à quadra "de cima"; (3) Arquibancada da quadra "de cima".

Possibilidades pedagógicas: Atividades que envolvam equipamentos com rodas: skate, carrinho de rolimã, bicicleta, patins, patinete, etc.

Figura 15 - Espaço de areia desativado



Possibilidades pedagógicas: Este espaço está ocioso na escola, mas poderá ser utilizado para realizar alguns esportes (vôlei de praia e futebol de areia), além de alguns jogos. Sua grade pode ser utilizada para escalada.

Figura 16 - Outros espaços



(1) Muro que divide a área da quadra "de baixo" com um canto desativado da escola; (2) Canto desativado com árvore.

Possibilidades pedagógicas: Este 'cantinho' da árvore mostrou ser um espaço 'mágico' onde algo pode ser construído junto com os alunos; como uma 'cabaninha', um balanço, uma casinha, etc. Além disso, é um espaço restrito que só poderá ser acessado após 'pular o muro' ou escalá-lo. É possível realizar um minirrapel ao amarrar uma corda na árvore.

Figura 17 – Área do fundo



(1) e (2) Área desativada localizada ao fundo das salas de aula; (3) Árvore localizada nesta área desativada.

Possibilidades pedagógicas: Mais um espaço ocioso na escola com potencial para realizar brincadeiras de ‘caça ao tesouro’, escalada na árvore, etc. Pelo fato das crianças não frequentarem rotineiramente este local, poderá ser mais um ‘canto mágico’ para as mesmas.

Figura 18 – Área central



Descrição: (1) Jardim de entrada da escola; (2) Pátio ao lado do jardim de entrada

Possibilidades pedagógicas: O jardim é não pode ser utilizado; o pátio apresenta diversos bancos que favorecem atividades de equilíbrio, e espaços favoráveis às brincadeiras.

Figura 19 – “Corredores” ao lado do refeitório



Possibilidades pedagógicas: É um espaço comprido que pode ser utilizado para corridas. Sua grade pode ser usada durante algum percurso.

3.3.2 Sistema

Abordaremos a seguir aspectos concernentes ao ‘Projeto Educativo’ da escola; bem como aqueles referentes à ‘Visão de Área do Componente Curricular Educação’ Física no contexto estudado.

Ao analisar o Projeto Educativo (conhecido também Projeto Político Pedagógico) percebemos que há a valorização do aluno, sobretudo com o enfoque voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades. Destacamos a seguir, na íntegra, alguns dos eixos do Projeto Educativo do ano de 2009 que abordam respectivamente a visão, a missão e a finalidade da instituição:

Ser reconhecida como uma instituição que garanta alto desempenho dos alunos, focado no desenvolvimento das competências e habilidades, garantindo sua inserção efetiva na sociedade.

Coordenar os trabalhos da comunidade escolar para um alto desempenho dos alunos promovendo um trabalho cooperativo, buscando novas parcerias, desenvolvendo a autonomia e a melhoria nas relações interpessoais.

Educação de Qualidade para todos os alunos.

Com relação às ‘Metas’ educativas da escola, percebe-se a grande valorização das habilidades concernentes às disciplinas de Português e Matemática (leitura, escrita, resolução de problemas matemáticos, etc.). Em nosso entendimento, tal destaque está intimamente relacionado com os modelos de educação propostos pelo Ministério da Educação e pelas avaliações externas (SARESP, Prova Brasil, etc.) que valorizam prioritariamente essas duas disciplinas e, mais recentemente, a disciplina de Ciências.

Há também um forte incentivo à atividade empreendedora dos alunos, contando com o projeto “Pedagogia dos Sonhos” para os Anos Iniciais e “Jovem Empreendedor” para os Anos Finais. Consideramos o perfil do município como estímulo para tais projetos; que também ocorrem em outras escolas e culminam com a "Feira do Jovem Empreendedor", promovida pela Prefeitura de São José dos Campos. Tal estímulo parece ter forte ligação com a formação do futuro empreendedor que possivelmente dinamizará o setor econômico da cidade.

Quanto à Visão de Área do Componente Curricular ‘Educação Física’, destacamos aqui que a Rede Municipal de Educação de São José dos Campos possui um documento chamado “Visão de Área”, o qual norteia as práticas educativas dos professores. Esse documento, produzido a partir de apontamentos de professores de Educação Física da rede e da Orientadora Educacional de área (Educação Física) da Secretaria Municipal de Educação, contempla a visão de grande parte dos professores de cada área sobre o modo sistematizado de gerir os processos educativos de sua disciplina; tendo fundamentalmente como base outros documentos como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20/12/1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997; a Política Curricular da Secretaria Municipal de Educação, entre outros. As contribuições dos professores de Educação Física foram organizadas e sistematizadas nesse documento e se desdobraram em objetivos e conhecimentos pertinentes à área de Educação Física no ensino fundamental da rede de ensino municipal, considerando os principais conteúdos a serem desenvolvidos junto aos alunos para atingir os respectivos objetivos propostos.

Nesse documento está contemplado o aspecto formativo integral com ênfase no estabelecimento de valores, atitudes e cidadania. Nele, é nítida a ideia de que a Educação Física não deve estar exclusivamente voltada para o desenvolvimento motor dos alunos, mas também para as diversas dimensões dos indivíduos como: os aspectos cognitivos e afetivos; a sociabilidade; a ética; os valores humanos e sociais; o trabalho em equipe; os aspectos que envolvem as diferenças sociais, individuais e coletivas; a higiene e a saúde; a segurança; o raciocínio lógico; a participação efetiva na elaboração de projetos e atividades; a autonomia,

entre outros. Destaca-se também outros conteúdos vinculados ao chamado “currículo oculto”, como a atenção, concentração, respeito, cooperação, solidariedade, comportamento e convivência que, por vezes, apareceram explícitos no planejamento dos professores de Educação Física.

Além disso, conteúdos e informações considerados específicos de outras áreas do conhecimento foram citados pelos professores da área como trabalhados pela Educação Física. É o caso dos conhecimentos sobre: o corpo e seu funcionamento; a sexualidade; a alimentação; a saúde; os aparelhos circulatório e respiratório; o *doping* e os anabolizantes; os deslocamentos, sentido e direção; a geometria; o raciocínio lógico; a comunicação e a expressão; a produção de textos diversos e outros conteúdos trabalhados pela Educação Física.

3.3.3 Materiais de Educação Física da escola

Se compararmos à precariedade de muitas outras escolas públicas, a sala de materiais de Educação Física localizada ao lado da quadra possui uma razoável quantidade de materiais. A escola conta com uma verba que pode ser destinada para a compra de materiais definidos pelos professores e, caso seja necessário, apesar de ser um processo mais demorado a Secretaria Municipal pode realizar a compra de outros materiais para os quais a escola não possua verba. Cada professor conta ainda com uma cota de 250 fotocópias para desenvolver suas atividades. Assim, a questão material pareceu não ser um empecilho para o desenvolvimento de atividades na área de Educação Física; embora consideremos que ainda seja necessário repensar a concepção dos materiais a serem trabalhados com os alunos dos Anos Iniciais.

Existem os seguintes materiais: cordas (grandes e pequenas), bolas (novas e em uso) de handebol, basquete, vôlei, futsal, de borracha, *medicine ball*, raquete de tênis de mesa, mesa para tênis de mesa, jogos de tabuleiro (xadrez e damas), colchonetes, cones, fita de Ginástica Rítmica Desportiva, taco, alguns bambolês, algumas pernas de pau, etc. Há também material para a manutenção do espaço da quadra (redes para o basquete, futsal e vôlei). Na figura a seguir, apresentamos uma foto obtida em Junho de 2010 da sala de materiais:

Figura 20 – Sala de materiais de Educação Física

3.3.4 Sujeitos e suas singularidades

Conhecer pessoas requer certo tempo para que elas se mostrem. Requer atenção para perceber as minúcias de suas atitudes. Requer paciência para que possamos estabelecer a conjunção dos signos que captamos e constituir uma interpretação consistente, mesmo que falível. Requer também um confronto com o real, isto é, verificar se nossas hipóteses sobre as características de um certo sujeito são verdadeiras. Afinal, pessoas são instáveis e nem sempre suas ações condizem com as interpretações iniciais que temos delas.

No caso de uma pesquisa de campo no domínio escolar, temos que nos dedicar a compreender o contexto das variedades de sujeitos que ali estão envolvidos: alunos, professores, diretores, coordenadores, família, funcionários. É preciso considerar muitos elementos em um tempo relativamente longo para uma análise dos complexos signos que permeiam a visão de mundo dos indivíduos, com o intuito de alimentar o diálogo com as práticas educativas. Porém, todo cuidado é pouco nas interpretações, pois estas podem ‘sofrer’ influências de nossa subjetividade e afinidades pessoais. Tendo essas considerações como ‘pano de fundo’, segue a análise que fizemos em relação aos grupos de professores e gestores envolvidos na nossa pesquisa, sendo a análise acerca dos e alunos apresentada mais adiante.

A análise do grupo de professores se deu, de fato, ao longo de todo o período de nossa

presença na escola, e a todo momento nos surgiam hipóteses que nos direcionavam para a compreensão de quem eram aqueles sujeitos, sobretudo os que estavam diretamente vinculados ao Projeto Piloto de Educação Física para os Anos Iniciais. Aos poucos, foi possível perceber alguns signos que nos ajudariam a conceber uma imagem de todo o grupo e compreender em que sentido poderíamos articular parcerias para nosso trabalho. Entretanto, não realizamos nenhum tipo de ‘coleta de dados’ sistemática que pudesse consolidar um ‘olhar’ sobre tais sujeitos.

O grupo de professores que estava envolvido diretamente com os alunos dos Anos Iniciais era basicamente composto por pedagogas de faixa etária entre trinta e sessenta anos. No próprio Projeto Educativo, constam algumas especializações que muitas destas professoras haviam cursado na área de Educação (Psicopedagogia, Arte-Educação, Alfabetização, outros). A respeito do desenvolvimento profissional vislumbrado em suas ações pedagógicas junto aos alunos e no diálogo com as outras professoras, pudemos perceber que possuíam aptidão para exercerem suas funções de professoras do Ensino Básico. Além disso, um fator de destaque era o discurso recorrente sobre a importância da função de ‘professora’ para o ‘futuro’ da sociedade. Produziam, portanto, ‘signos verbais’ que apontavam para a valorização da profissão e, independentemente de suas ‘crenças’ individuais, estavam se dedicando à profissão. Entretanto, foi também mencionado informalmente que a satisfação pessoal só existiria junto a essa profissão quando houvesse alguém que arcasse com as despesas familiares; em outras palavras, o salário não era suficiente para se viver bem.

Com o tempo, foi observado que situações de fofoca, ‘armações’, venda de cosméticos, gritos com alunos e comentários maldosos referentes a alguns alunos também existiam naquele contexto. Mas havia ainda muita coisa boa: a simpatia de todas no momento de lanche nos encontros do HTC (Horário de Trabalho Coletivo); o apoio nas horas de ‘sufoco’; a gentileza de algumas, em especial.

Com intuito de avaliar o tipo de crenças incutidas em seus discursos e ações, observávamos atentamente os discursos presentes em suas falas para compreender as perspectivas que embasavam seus pensamentos e condutas sobre educação. Isso ocorria principalmente nos intervalos entre as aulas de Educação Física ou nos momentos mais informais dos HTCs. Nesse sentido, notou-se o predomínio de uma concepção de educação tradicional e conteudista, que valoriza ao extremo a alfabetização dos alunos.

Apesar de ser raro encontrarmos professoras com algum repertório diferente e inovador, algumas arriscavam experimentar estratégias diferenciadas na conduta de suas aulas, como: a mudança da disposição das carteiras, a realização de projetos artísticos em

momentos circunstanciais ou até mesmo em um processo de longo prazo, e a utilização de dinâmicas diversificadas; tomando como exemplo para esta última o caso de uma professora que, para promover a aprendizagem da tabuada na matemática, organizou uma atividade no qual as crianças chutariam uma bola de futebol em um pênalti e o gol só seria validado caso o grupo daquele participante respondesse adequadamente a tabuada. Tudo isso, apesar de valorizado pela Orientadora Pedagógica e Educacional, era pouco ‘abraçado’ pelo grupo como um todo, principalmente pelo fato de o hábito de realizar as mesmas atividades já estar cristalizado. Poderíamos dizer que, naquele grupo, o método da tenacidade permeava suas ações pedagógicas.

Por conta de todos esses apontamentos e do período de convívio, que certamente não poderá ser contemplado nestas páginas, sabíamos que suas experiências profissionais naquela escola e o fato de conhecerem bem os alunos seriam o ponto forte de nossa relação profissional. Já suas crenças no âmbito da Educação, por não priorizarem raciocínios advindos do método científico, passariam por um crivo de avaliação mais denso. A princípio julgamos que seus repertórios didáticos e de conteúdos não seriam de grande proveito para os propósitos da nossa pesquisa justamente pelo hábito consolidado entre as professoras de agirem sempre da mesma maneira. Outro fator importante foi a diminuição da confiança após certo tempo de convívio e da observação em decorrência das já mencionadas ‘focacas’ e intrigas. Passamos então a adotar um posicionamento mais cauteloso para evitar problemas no plano pessoal e profissional. E, por fim, concluímos que os momentos despendidos junto ao grupo docente poderiam ser agradáveis, não havendo riscos de comprometimento da pesquisa.

Na relação profissional, pudemos observar que algumas professoras estavam dispostas a ajudar nos projetos relacionados à Educação Física (uma delas fazia um momento reflexivo com os alunos após a aula de Educação Física e fazia-os registrar por meio de desenhos); enquanto outras ficavam mais agradecidas pelo fato de que não mais teriam que planejar e ministrar as aulas de Educação Física da escola – o que faziam até o início do Projeto Piloto de Educação Física para os Anos Iniciais. Algumas, por vezes, contribuíam com a aula ao conter comportamentos que julgavam ser de indisciplina, outras preferiam apenas observar. Com relação aos posicionamentos sobre aspectos teóricos, algumas professoras, mesmo sem ter alguma relação mais íntima com a produção acadêmica, lançavam ideias que estavam circulando no debate acadêmico mais atual; por sinal, as mesmas professoras que experimentavam algumas estratégias diferenciadas. Tal situação nos conduziu a perceber que, de fato, a compreensão da necessidade do outro pode também partir da sensibilidade, e não apenas das teorias científicas. Enfim, no dia a dia, novas percepções surgiram, e no balanço

dos prós e contras das características do grupo de professoras da escola, entendemos que a relação entre os professores seria propícia para se trabalhar e desenvolver uma pesquisa.

No que diz respeito à gestão escolar, observe-se primeiramente o fato de que a equipe gestora era formada por quatro professoras que exerciam as seguintes funções:

- Orientadora Pedagógica: auxiliar os professores em suas atividades pedagógicas durante os encontros de HTCs e, quando necessário, verificar os conteúdos de aulas nas cadernetas, desenvolver projetos pedagógicos com o grupo docente;
- Orientadora Educacional: auxiliar o desenvolvimento dos alunos com atividades de Grêmios Estudantis, controlar as faltas dos alunos e realizar a gestão dos conflitos e de problemas educacionais a partir do encaminhamento dos alunos aos programas especiais, etc.;
- Diretora Educacional: responder pela instituição como um todo, organizando a rotina profissional dos professores, dos funcionários, administrando as verbas recebidas por programas, gerenciando as atividades de limpeza, reformas, lanche, cantina, compras, etc.;
- Assistente de Direção: cuidar do cotidiano administrativo da escola, sobretudo respondendo burocraticamente à Secretaria Municipal de Educação sobre as cadernetas dos professores e suas faltas, etc.;

Todas eram muito dispostas a auxiliar no trabalho do professor, sobretudo a Orientadora Pedagógica, responsável especificamente por essa função. Todas as integrantes da equipe gestora tinham como foco a priorização da relação entre professor e aluno. A confiança estabelecida com os professores fazia com que, em situações de conflito trazidas por alunos ou pais, a gestão sempre tivesse como foco a proteção do professor nessas ameaças externas. Entretanto careciam de mecanismos que pudessem, de fato, resolver alguns problemas dos alunos e professores; como promover estudos de caso (multidisciplinares) para alunos com dificuldades de aprendizagem ou mediar certos conflitos entre alunos. Não é que não houvesse tentativas para tais atividades, no entanto a quantidade de demandas era bastante numerosa e se tornava um fator limitante para que todas elas pudessem ser atendidas. Em datas propícias dava-se presente aos professores (aniversário, dia dos professores) o que acabava valorizando e melhorando a autoestima dos professores. Tudo isso e outras ações propiciavam um clima harmonioso nas relações entre os professores e gestão.

3.4 O processo de intervenção e transformação

3.4.1 Leitura sígnica inicial: observação e intervenção diagnóstica

Acreditamos que para iniciar um trabalho na Educação Física é preciso conhecer o grupo com quem trabalharemos. Assim, é preciso perguntar: Do que os alunos gostam? O que sabem fazer? O que gostariam de conhecer? Como veem o mundo em que vivem? Tais dados propiciam melhores condições tanto para o início como para a continuidade das ações pedagógicas. É oportuno registrar que estávamos iniciando nosso trabalho como docente nessa unidade escolar no ano de 2010, ano de realização da pesquisa; portanto, não tivemos contato anterior com os alunos.

As estratégias para aumentar o repertório de conhecimentos a respeito dos alunos foram implementadas logo após o meu ingresso na escola como docente. Como resultado, constituiu-se o "Perfil das Turmas", composto por suas idiossincrasias, características, 'tendências' e pelo entendimento das suas necessidades no âmbito das práticas corporais: Conseguem se expressar à sua maneira? Possuem preferências na Cultura Corporal de Movimento? São críticos em suas escolhas? Conhecem e tem interesse pela diversidade de atividades existentes? Todas estas questões auxiliariam, posteriormente, na atividade de traçar junto às crianças um planejamento adequado para cada turma.

A partir do entendimento da tríade objeto-signo-interpretante, afere-se que apenas quando nos aproximamos do objeto é que se torna possível seu conhecimento. Sendo assim, esse processo de aproximação é a primeira oportunidade que o professor tem para 'conhecer' seu aluno. Aproximando-se, o professor inicia um vínculo comunicativo com os alunos, isto é, faz uma leitura mais atenta dos signos produzidos pelos alunos em suas diversas linguagens (verbal, gestual etc.) a partir de estímulos iniciais propostos por ele e outros que possam surgir.

Com base em alguns procedimentos didáticos criados a partir do repertório pessoal da professora (e garantimos: cada professor também possui seu próprio repertório!) pudemos construir o perfil de cada turma e, depois, constituir um entendimento das possibilidades pedagógicas a serem desenvolvidas com os alunos desta pesquisa: a turma do segundo ano C (2º C). Julgamos importante empregar as mesmas estratégias didáticas com todas as outras turmas da escola na qual atuava como docente (1º A, 1º B, 2º A, 2º B, 3º A, 3º B, 4º A e 4º B).

O que se justifica pelo fato de que tal atividade tinha o intuito de verificar algumas implicações como: se há uma sobrecarga nesta atividade, se isso interrompe o desenvolvimento das aulas, se isso confere um perfil a todas as turmas, etc.

A observação e intervenção diagnóstica ocorreu em dois níveis: (i) reconhecimento visual e coleta de informações escolares dos alunos (via documentos existentes na escola); e (ii) intervenção. Não realizamos uma avaliação comparativa posterior ao nosso processo de pesquisa visto que esta análise diagnóstica inicial não priorizou o uso de uma metodologia rigorosa e sim recursos pertinentes para conhecer melhor os sujeitos participantes da pesquisa.

Para o ‘reconhecimento visual’ utilizamos a estratégia que denominamos ‘carômetro’: fotografias dos rostos dos alunos. Foi realizado no primeiro dia de aula com as turmas, e os alunos se mostraram muito receptivos à atividade. Algumas meninas ficaram mais ansiosas que os demais com o resultado da imagem diante da possibilidade de ‘ficarem feias’; já os meninos aproveitaram para fazer ‘gracinhas’, como ‘chifrinhos’ ou poses engraçadas como era de costume. Tal registro visual dos alunos é uma ferramenta bastante utilizada nas escolas particulares de grande porte como forma de facilitar o reconhecimento de todos os alunos. Considerando a inserção das tecnologias na realidade sociocultural das pessoas do século XXI, admitir que coletar fotos dos alunos e disponibilizar essas imagens aos professores e gestores é, como muitas vezes se ouve, uma tarefa “complicada”, “difícil”, ou “ainda distante da escola pública” não é admissível. Acreditamos que este pode ser um tipo de registro que ajuda muito (tanto os professores mais antigos como os novos na escola) a conhecer, no mínimo, o nome dos alunos e facilitar o acompanhamento do percurso acadêmico de cada um. Afinal, muitos professores mudam de escola anualmente tem grande dificuldade de memorizar o nome e o rosto todos os alunos (quase sempre mais de 300) e, por isso, muitas vezes acabam homogeneizando seu aluno, colocando-o na mesma ‘massa’.

A ‘coleta de informações’ escolares acerca dos alunos consistiu no levantamento de documentos que pudessem fornecer dados sobre a trajetória destes na escola e sobre seu contexto de vida. Dentre os documentos analisados, a ‘ficha de matrícula’ ofereceu dados concretos sobre as restrições físicas de cada aluno e ofereceu indícios a respeito das características da família de cada aluno; aspectos importantes que nos auxiliaram na tomada de decisões sobre como agir diante da singularidade de cada aluno. Solicitamos à equipe gestora outros documentos que pudessem apresentar dados sobre os alunos. Entretanto, aparentemente não havia outro documento que pudesse exprimir informações diferentes das que já possuíamos. Meses mais tarde constatamos que existia, sim, outro documento que poderia fornecer informações úteis a um professor novato na escola. Tal documento

contemplaria o percurso escolar dos alunos e todas as suas ‘infrações’ disciplinares, o que poderia nos ajudar muito no processo de planejamento frente às necessidades de cada um deles. Julgamos mais prudente não averiguar hipóteses explicativas para o fato da existência deste documento não nos ter sido informada (foi esquecimento ou omissão proposital?), diante da possibilidade de haver prejuízo para o desenvolvimento da pesquisa e mesmo para a nossa condição de professora da escola. De qualquer forma, nunca tal documento nos foi disponibilizado.

A segunda parte da leitura sígnica inicial, intervenção diagnóstica, foi realizada com foco nos seguintes aspectos: preferências, interesses, conhecimentos e atitudes no âmbito da cultura de movimento, e desempenho em algumas habilidades motoras. Este levantamento foi realizado durante as primeiras aulas de Educação Física.

O ‘diagnóstico dos interesses e preferências’ foi realizado a partir de duas dinâmicas. A primeira atividade, no primeiro dia de aula, foi uma roda de conversa na qual cada aluno se apresentou informando também as atividades corporais que mais gostavam de praticar em suas vidas. Já na segunda atividade, foi solicitado aos alunos que realizassem a tarefa de escolher uma atividade para brincar no final de semana e, posteriormente, que a desenhassem no papel. Com isso foi possível vislumbrar as semelhanças entre a atividade informada na roda de conversa e a atividade escolhida por eles para brincarem no final de semana. Com o cruzamento dos dados informados pelos alunos nestas duas atividades pudemos compreender melhor seus interesses e preferências no âmbito da Cultura de Movimento.

O ‘diagnóstico dos conhecimentos’ teve como intuito verificar o entendimento dos alunos a respeito dos temas/conteúdos específicos da Educação Física. Para tanto, o jogo “estafeta” foi realizado. O jogo consistia na realização de uma tarefa motora dentro de um percurso e, ao encerrá-lo, fazíamos uma pergunta sobre a área da Educação Física. Basicamente, os alunos tiveram que dar dois ou três exemplos de: jogos de correr, jogos de rua, jogos de tabuleiro, jogos juninos, esportes coletivos, esportes individuais, esportes radicais, esportes de natureza, esportes na água, danças, danças de salão, danças folclóricas, práticas brasileiras, práticas de outros países, luta, ginástica e evento esportivo. Adiante será possível visualizar os signos pertencentes ao universo das crianças participantes da pesquisa.

O ‘diagnóstico das atitudes’ procurou verificar como cada aluno interagiu socialmente com os outros alunos durante situações conflituosas ocorridas em jogos. Foram realizados alguns jogos e observados os seguintes comportamentos: Trapaceia nos jogos? Fica motivado na atividade? Possui atitudes cooperativas? Demonstra interesse pela atividade? Demonstra egoísmo com os materiais? Sente-se injustiçado quando alguém trapaceia nos jogos?

Com relação ao ‘diagnóstico das habilidades motoras’, solicitamos à Orientadora de Componente Curricular (da Secretaria Municipal de Educação) que fornecesse algum tipo de ‘teste’ que pudesse ser feito com os alunos de modo a verificar o nível de desenvolvimento motor de cada um; mas nos foi informado que a Secretaria não possuía nenhuma orientação nesse sentido. Criamos então um teste a partir da realização de atividades com cordas, drible de bola, corrida e arremesso no alvo, para nos oferecer algumas indicações de como estaria o nível de habilidades motoras dos alunos. O teste consistiu em uma espécie de “estafeta” na qual os alunos, em dois grupos enfileirados, teriam que realizar determinadas tarefas motoras. Cada tarefa envolveu uma habilidade motora que foi ‘avaliada’. Ressaltamos que não se buscou ‘rotular’ os alunos por meio de testes avaliativos, mas sim compreender as suas potencialidades e limitações frente ao processo de seu desenvolvimento motor. Lembramos inclusive que, quanto antes detectarmos potencialidades e limitações motoras em nossos alunos, melhor poderemos atuar mais diretamente frente às suas necessidades singulares.

A Tabela 2, apresentada a seguir, especifica as tarefas motoras propostas e as respectivas habilidades envolvidas:

Tabela 2 – Teste de desenvolvimento motor

Tarefas motoras	Habilidades envolvidas
Pular corda em uma trajetória	Coordenação entre braços e pernas
Driblar a bola em uma trajetória	Coordenação entre pernas (que correm) e braços (que “batem” na bola);
Realizar um arremesso de bola no alvo da tabela de basquete	Força nos braços; direção; coordenação motora entre braços; e pernas no lançamento da bola

Fonte: Registros produzidos durante o processo de levantamento sógnico

Confessamos que talvez este procedimento não tenha sido o melhor, pois categorizar o desenvolvimento motor de uma criança é algo que é muito mais complexo do que propusemos. Por outro lado, considerando a quantidade geral das crianças observadas pudemos identificar as crianças com grande dificuldade ou facilidade para a prática de atividades físicas. Deve-se frisar, em termos peircianos, que nem sempre há certo e errado *a priori*, mas sim, coisas que caminham em direção à *Verdade* a partir do confronto das nossas hipóteses com as situações reais, eliminando-se o que foi testado e não repercutiu em bons resultados, e testando o que ‘deu certo’ em novas situações.

Assim, ao optar pela perspectiva de conhecer, aproximar-se e criar vínculos por meio da observação e intervenção diagnóstica, acreditamos que o professor passa a dominar (no sentido de compreender) melhor seu contexto e pode direcionar suas ações com maior critério

e consciência. Tal nos parece ser uma ideia que contempla, a princípio, a noção de método científico de Peirce (1975); pois favorece a elaboração de um ‘planejamento hipotético’ das aulas, primeiro passo do raciocínio abduutivo-indutivo que cotidianamente acompanhará a proposição e o teste das estratégias diretamente relacionadas ao contexto das aulas. Além disso, escolher como será esta aproximação é uma das tarefas fundamentais que o professor executa, pois é nesse momento que a relação comunicativa e o fluxo de semioses (ou em outras palavras, o diálogo) é iniciado.

Recomenda-se, portanto, que o estímulo oferecido pelo professor esteja pedagogicamente adequado ao contexto. Novamente ressaltamos o fato de que em educação (e na vida!) não há segurança sobre o que se esperar do outro. Ao aproximar-se do aluno o professor estabelece um momento de troca e criação de vínculo. Esses elementos são fundamentais para que o processo educativo aconteça, já que haverá troca, diálogo, relação comunicativa e vínculo em praticamente todo o processo. Nesse sentido, o ‘perfil das turmas’ constitui-se em um ‘arquivo base’ que pode ser ‘resgatado’ e ‘atualizado’ no fluxo das semioses que se desencadeia durante as ações pedagógicas.

Ao reconhecer a importância do diagnóstico inicial para o planejamento e para o currículo, bem como reconhecendo as inúmeras atribuições a que está sujeito um professor (as quais muitas vezes o afastam de suas tarefas específicas e causam desgaste físico e emocional), acreditamos que grande parte desse levantamento poderia ser conduzido pela equipe gestora da escola, sobretudo pelo ‘coordenador ou orientador pedagógico’. Este profissional poderia centralizar as informações relevantes sobre os alunos em um único documento, disponibilizando-as aos professores e às famílias e, se possível, criando estratégias para garantir ‘vida’ e continuidade a estes documentos.

Em defesa dessa sugestão podemos alegar: Se somos nós, professores, os sujeitos que dialogam com os alunos a respeito de conteúdos sobre os quais dizemos ser ‘especialistas’, por que também não nos tornar especialistas dos próprios alunos e das estratégias mais apropriadas para com eles dialogar? Por que tanta ênfase nos processos de formação continuada, centrados na maioria das vezes nos conteúdos específicos das disciplinas, enquanto alguns (ou muitos) professores não conhecem particularidades de seus alunos, que parecem ser tão evidentes a outros? Por que não estudar os próprios alunos da escola no HTC?

Vale ressaltar que muito dessa compreensão das turmas e dos alunos acaba acontecendo espontaneamente (sem intencionalidade consciente e planejada) durante o período que o professor interage com seus alunos; e por estarem há muito tempo em uma

mesma escola, vários professores têm oportunidades ao longo de pelo menos quatro anos do Ensino Fundamental para conhecerem seus alunos. Mas faltam registros sobre o que se observa e se vive na escola, incluindo aí valiosas informações sobre crianças que ali passam.

Pensando em uma rede municipal ou estadual, as escolas mais precárias são evitadas pelos professores durante os processos de atribuição de aulas e, conseqüentemente, tais escolas têm um rodízio de professores muito intenso. Perguntamos, então: Não estaria isso contribuindo para que a educação nessas escolas continue fragmentada e menos capaz de lidar com as carências de sua realidade? Não seria exatamente nos bairros em que se situam tais escolas que existem os ‘lixões’ a céu aberto? Por que a escola não pode ser um espaço de transformação cultural?

Pelo que percebemos, as realidades ‘mais difíceis e problemáticas’ talvez sejam aquelas que mais dependam de ações mais intensas e comprometidas, justamente pela amplitude de sua complexidade. Um bom começo para minimizar os problemas existentes nessas realidades passa pela adoção da estratégia do ‘conhecer’ e registrar o que se observa e se executa. Verificamos que o “mapeamento” do contexto de cada escola pode ser elaborado através da análise e consideração de muitas outras categorias que forem importantes aos olhos do professor. Nesse sentido, as estratégias apresentadas foram aquelas que, na nossa concepção, pareciam ser as mais condizentes com as nossas necessidades.

3.4.2 O processo de intervenção e transformação na turma em foco

3.4.2.1 *Perfil da turma*

Conforme anteriormente exposto, o processo necessário para constituir o perfil da turma dependeu de uma série de intervenções para que se constituísse uma leitura mais completa de cada aluno e, conseqüentemente, da turma como um todo. No caso do 2º ano C, turma composta por alunos entre 7 e 8 anos, foi possível percebê-los enquanto um grupo bastante heterogêneo que contemplava vários casos que despertariam o interesse de muitos pesquisadores: um aluno surdo, irmãos trigêmeos, um aluno com leucemia e que quase não ia à aula, uma aluna com alto nível de habilidades motoras, além de outras crianças com uma expressividade e desenvoltura muito superior às outras crianças do 2º ano.

Além desse perfil heterogêneo, em seus repertórios de experiências da Cultura Corporal predominava a prática de atividades bastante comuns na cultura brasileira: futebol, esconde-esconde, pega-pega, corda, basquete. No aspecto motor havia alguma dificuldade nas atividades relacionadas à coordenação motora (drible de bola e pular corda), e naquelas relacionadas ao controle de força e precisão (arremesso da bola na tabela de basquete).

Com relação às atitudes do grupo, é possível dizer que havia muito respeito entre os alunos, e que estes gostavam de resolver as questões de desavenças e conflitos prevalecendo a noção de justiça. Contudo, alguns tinham certa dificuldade para conviver harmoniosamente em atividades de grupo comportando-se de modo egoísta com os materiais ou trapaceando. Uma situação de trapaça pôde ser observada no momento em que uma criança ‘queimada’ não realizava a ‘punição’ que a brincadeira propunha (ficar agachado como uma ‘ameba’). Era justamente nestas situações que outras crianças se manifestavam em busca de justiça.

Por fim, com relação à atividade que nos dava alguma noção do conhecimento que os alunos tinham sobre a Educação Física, verificou-se que essa turma realmente possuía um conhecimento acima da média (isso se compararmos com as outras turmas de 2º ano da escola). Observemos na tabela abaixo apresentada os signos suscitados pela atividade:

Tabela 3 – Lista com atividades que faziam parte do repertório sógnico das crianças

TEMA DA CULTURA CORPORAL	2 OU 3 ATIVIDADES DE CADA TEMA
JOGOS DE CORRER	Corrida, futebol, beisebol, basquete
JOGOS DE RUA	Dança de rua, futebol de rua, FIFA Street, amarelinha, pega-pega
JOGOS DE TABULEIRO	Xadrez, damas, jogo da velha, cara a cara
JOGOS JUNINOS	Dança, pescaria, pular fogueira, toca do Coelho
ESPORTES COLETIVOS	Vôlei, futebol, basquete
ESPORTES INDIVIDUAIS	Pular corda, embaixadinha, bicicleta
ESPORTES RADICAIS	Skate, bicicleta, capoeira
ESPORTES NA NATUREZA	Natação, subir em árvore, escalada
ESPORTES NA ÁGUA	Natação, vôlei na água, mergulho
DANÇA DE SALÃO	Valsa, forró
DANÇA FOLCLORICA	“De festa junina”
DANÇA	Hip hop, psy, dança de rua
LUTA	Boxe, sumo, taekondo, judô
GINÁSTICA	Ginástica Rítmica, Ginástica Olímpica
EVENTO ESPORTIVO	Copa do Mundo, Campeonato Brasileiro

Fonte: Registros produzidos durante levantamento sógnico.

Com relação ao repertório acima apresentado, destaca-se a não distinção entre jogo e esporte. Para as crianças não havia a compreensão das atividades em categorias determinadas,

já que a vivência da atividade era muito mais importante que o conceito em si. Outro fator interessante foi a exaltação dos meninos frente às questões sobre luta; a empolgação marcava com destaque o interesse pelo o tema.

3.4.2.2 Planejamento pedagógico

Após o período de aproximadamente um mês destinado ao ‘Perfil da Turma’, destinamos uma aula para planejar e definir junto com os alunos os conteúdos que seriam desenvolvidos nas aulas dos próximos meses. A base para elaborar esse planejamento coletivo foi constituída por um material produzido pelos alunos durante todo o período diagnóstico. Com essa estratégia, preservamos os interesses dos alunos, colocando-os em cena. O referido material foi produzido a partir de duas atividades, descritas a seguir:

- Atividade dos sonhos: desenho de uma atividade corporal (uma brincadeira, um esporte, uma dança, uma luta, uma ginástica, etc.) que eles nunca haviam experimentado antes e que tinham muita vontade de vivenciar.
- Atividade das expectativas: produção de um texto escrito constituído por poucas palavras sobre o que esperavam para as aulas de Educação Física da escola no próximo semestre. Considerando a limitação dos alunos para a escrita, visto que estavam em processo alfabetização, em muitos casos foi preciso que outros alunos ou a professora auxiliassem neste processo, ditando as letras da palavra que queriam escrever, ou até mesmo escrevendo por eles.

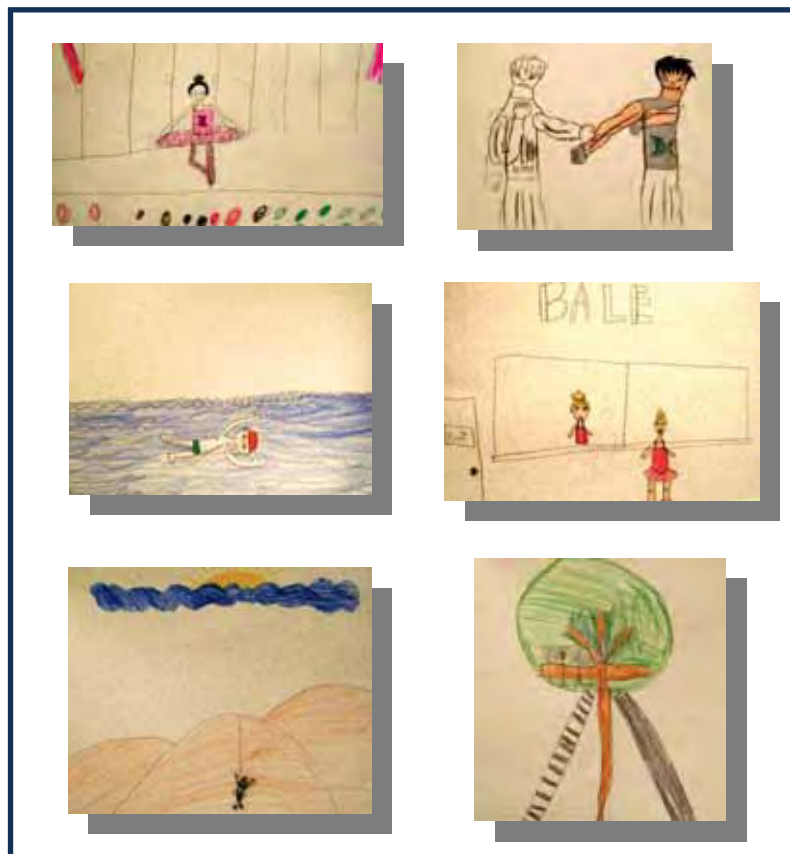
A compreensão do contexto a partir dos pontos de vista físico, material e humano; o conhecimento acerca do projeto pedagógico da escola; as informações fornecidas pelos alunos acerca de sua Cultura Corporal de Movimento e de suas expectativas acerca das aulas de Educação Física nos possibilitariam criar um planejamento participativo, coletivo e capaz de ‘sair do papel’. Tal planejamento provavelmente esbarraria em menos obstáculos, apesar de considerarmos o fato de que ele próprio estaria sujeito a falhas, à *falibilidade*. Além disso, construir um planejamento em conjunto com o grupo de alunos possibilita que o diálogo se torne presente e garanta um processo educativo com envolvimento e participação. Esta é nossa hipótese.

A seguir, apresentamos alguns dos materiais produzidos pela turma:

Figura 21 – Expectativas dos alunos para as aulas de Educação Física



Figura 22 – Desenhos dos 'sonhos motores' dos alunos



Os dados obtidos a partir das atividades propostas (sonhos e expectativas) apresentam-se coligidos nas tabelas abaixo. Os desenhos feitos pelos alunos para exprimir seus sonhos motores foram categorizados e quantificados na Tabela 4, facilitando assim a identificação das atividades que mais interessavam aos alunos. A Tabela 5, por sua vez, categoriza as expectativas declaradas por escrito pelos alunos.

Tabela 4 - Conteúdos do ‘Desenho dos Sonhos’

ATIVIDADE	Menino	Menina	Total
Luta	7	-	7
Ballet	-	9	9
Hip hop	1	-	1
Natação	-	2	2
Surfe	-	1	1
Escalada	-	3	3
Subir em árvore	2	-	2

Fonte: Registros produzidos durante levantamento sógnico.

Tabela 5 - Expectativas declaradas

ATIVIDADE	Total
Pega pega	10
Futebol	9
Queimada	7
Corda	7
Corrida	5
Basquete	3
Esconde esconde	3
Vôlei	2
Outras: amarelinha, cirandinha, peteca, boxe, lutinha, morto-vivo, bandeirinha, futebol	-

Fonte: Registros produzidos durante levantamento sógnico.

Após análise dos dados acima apresentados, o surgimento de *insights* que levam à formulação de hipóteses para a ação pedagógica passou a ser um processo mais fluente pelo qual conseguíamos visualizar possibilidades de intervenção. Para contemplar o maior número possível de conteúdos sugeridos pelos alunos, realizamos uma análise para agrupar atividades que poderiam culminar em um projeto único. Por exemplo, os conteúdos de natação e surfe poderiam ser reunidos no projeto “movimentos na água”, o conteúdo de pega-pega, esconde-esconde e queimada no projeto “jogos de rua”, e assim por diante.

Mas seria ainda necessário confrontar as possibilidades geradas (hipóteses) pelos interesses dos alunos com todos os contextos existentes (espaço físico, projeto pedagógico da escola, materiais, pessoas e o conjunto das perspectivas teóricas que nos norteava

filosoficamente, isto é, nossas crenças). Traçamos então algumas hipóteses: esportes coletivos de quadra, como vôlei, basquete e futebol (esbarra no tradicionalismo presente na Educação Física e são as atividades mais comuns nas mídias e nas escolas, de maneira que os alunos com certeza teriam outras oportunidades de realizá-las); lutas (restringiria o atendimento aos interesses dos meninos); tipos de pega-pega (atividades que podem ser realizadas no início das aulas como aquecimento, sendo dispensável um projeto único sobre pega-pega).

No decorrer do processo outras hipóteses foram formuladas e confrontadas com as informações que dispúnhamos. Em cada proposta tentávamos congregarmos mais atividades sugeridas pelos alunos para que propiciássemos mais experiência do “se-movimentar” a eles. Como resultado de nossas reflexões, apresentamos a seguir os projetos possíveis de serem realizados com o 2º ano C na escola, alguns conteúdos que poderiam ser incluídos na proposta e a compatibilidade com outros contextos:

Projeto 1: ‘Luta e Dança é pra todo mundo!’

Atividades de luta: boxe, sumô, karatê

Atividades de dança: ritmo, balé, dança contemporânea, hip hop

Questões de Gênero: filme "Billy Elliot"

Projeto 2: ‘Jogo e esporte: igual ou diferente?’

Atividades de jogo: pega-pega; queimada; esconde-esconde

Atividades de esporte: futebol; basquete; vôlei

Construção coletiva dos conceitos "jogo" e "esporte"

Projeto 3: ‘Se movimentando em outros espaços’

Água: natação e surfe

Terra: escalada e subir na árvore

É importante ressaltar que tais projetos se configuravam como planejamentos hipotéticos, que primeiramente foram testados em um processo imaginativo verificando sua aplicabilidade. Este exercício nos fazia confrontar os projetos com os contextos da realidade que já eram de nosso conhecimento em decorrência do período exploratório, e assim especular sobre adaptações que favoreceriam a continuidade do projeto. Nas atividades aquáticas, por exemplo, a proposta seria adaptar o ambiente aquático criando uma situação que simulasse um dia na praia (pedir aos alunos para irem trajados com roupas de banho, tomar banho de mangueira, etc.); ou talvez realizar uma excursão para a praia ou para a piscina ao lado da escola (piscina comunitária). Contudo, mesmo que os projetos estivessem, a princípio, em consonância com os interesses dos alunos, ainda seria preciso confirmar com os alunos se os projetos construídos eram, de fato, adequados para as aulas e para o grupo.

Para realizar essa confirmação, todos os materiais produzidos pelos alunos (desenhos

dos sonhos e as expectativas escritas) e os reunidos em forma de tabela, foram apresentados aos alunos ao final do mês de julho de 2010, no período de planejamento de aulas da escola. Desse modo, os dados que nos levaram a produzir o projeto seriam de conhecimento de todos, e demonstrava-se assim que não se tratava de um processo conduzido unilateralmente e/ou de modo arbitrário pelo professor. Naquele momento, portanto, caberia aos alunos verificar se os projetos poderiam ser alterados ou desenvolvidos em outro momento. Como sabemos, todo o processo de escolha em grupo envolve uma série de definições da forma como se dará o processo: sorteio, votação, consenso?

Considerando a perspectiva peirciana que embasa esta pesquisa e norteia os caminhos da professora, a ideia de consenso seria o formato mais adequado na preservação da opinião mais coerente com a ‘Verdade’; já que se fundamenta nos argumentos de cada um dos integrantes do grupo e, portanto, torna-se a forma mais justa. Mas apesar de esta ter sido nossa primeira opção, por falta de domínio deste processo e também por não haver tempo suficiente para as discussões que tal processo exigiria, foi preciso recorrer à votação. Tentava-se com esta estratégia minimizar os momentos de ‘tédio’ que já eram percebidos em alguns alunos que tinham apenas as aulas de Educação Física para exercerem sua motricidade e estavam ali, naquele momento, ‘parados’ na atividade de planejamento. Talvez alguma estratégia que utilizasse o movimento fosse a mais adequada, e não aquela longa discussão que em geral desanima as crianças. Para perceber como foi efetivado tal processo, é importante compreender o contexto e o formato que realizamos essa atividade de planejamento. Para tal, procederemos a seguir em uma breve descrição da atividade.

Sentamos em torno de uma grande mesa no refeitório da escola. A princípio os alunos estavam afoitos para realizar a atividade (sobre a qual ainda não sabiam) e um deles foi designado, a partir de seu interesse, para filmá-la. Alguns perceberam que naquele momento definiríamos nosso planejamento, outros acreditavam que iríamos para a quadra. Por fim, o fato de saberem que ficaríamos sentados durante a aula de Educação Física os desagradou, mas durante a exposição dos desenhos os alunos ficaram bastante empolgados com o desenho dos colegas e em adivinhar qual era o sonho ‘motor’ do colega. Aos poucos conseguimos realizar a atividade proposta.

Com base em todas as conversas e questionamentos reportados aos alunos, acabamos então fazendo algumas alterações em nosso planejamento inicial. Os alunos gostaram muito da ideia de realizarem atividades envolvendo danças e lutas. Por conta da existência de diversas outras lutas foi questionado a eles se não haveria outras que poderiam ser realizadas ao invés do boxe, sumô e caratê que nós havíamos proposto. Surgiram diversas outras opções

de lutas como a luta livre, taekwondo, judô e capoeira. Conversamos com eles acerca da possibilidade de incluirmos a capoeira, visto esta ser uma luta de nosso país; e boxe, por ter sido a atividade mais votada. Definimos realizar todas as danças propostas, eliminar o basquete por haver pouco tempo para realizar três modalidades esportivas, e acrescentar o xadrez. A realização de votação acabou sendo necessária, pois a decisão por consenso estava tomando um tempo muito grande e poderia fazer com que não finalizássemos a atividade de planejamento, o que acarretaria continuar com esta atividade na próxima aula e isso não seria bem aceito pelos alunos. Confira uma imagem desse momento:

Figura 23 – Planejamento coletivo com alunos



3.4.2.3 Ação pedagógica

Para que se tenha uma visualização geral de todo o processo da ação pedagógica desencadeada nas atividades efetivamente desenvolvidas, segue adiante o cronograma em formato de tabela com as atividades desenvolvidas em cada dia:

Tabela 6 – Cronograma das atividades

Data	Atividade
02 de agosto	Livro da bailarina; Dança (Plano alto, médio e baixo); Atividade com vendas
04 de agosto	Leitura de imagens de Livro; Criar de movimento para o nome; Compartilhar o nome criado
09 de agosto	Mapa de movimentos
11 de agosto	Criação de ritmos com objetos diferentes
16 de agosto	Plano baixo no colchão; Coreografia para hip hop
18 de agosto	Coreografia de hip hop (continuação); Batalha de hip hop
23 de agosto	Coreografia e batalha de hip hop
25 de agosto	Ginga da Capoeira
30 de agosto	Ginga da capoeira, benção, aú, queixada, martelo; músicas de capoeira e roda de capoeira.
01 de setembro	Ataque e defesa da capoeira (em duplas); Roda da Capoeira com música; História da Capoeira
06 de setembro	Não houve aula na escola: feriado dia 7
08 de setembro	Aula livre com conteúdos diversos
13 de setembro	<i>Brainstorm</i> sobre “Boxe”; Montagem de ringue com colchonetes, cordas e pessoas
15 de setembro	Treino de boxe adaptado (socos em dupla com colchonetes); Luta
20 de setembro	Luta de boxe; Treino de socos e habilidade com cordas
22 de setembro	Luta de boxe e arbitragem
29 de setembro	Discussão sobre o Projeto de “Danças e Lutas”
06 de outubro	Filme “Billy Elliot”
11 de outubro	Não houve aula na escola: feriado do dia 12
18 de outubro	Explicação do Projeto da Sala e trabalho nos grupos sobre o projeto
20 de outubro	REPLANEJAMENTO – não houve aula de Educação Física
25 de outubro	Brincadeira da Lata
27 de outubro	Não houve aula na escola: feriado dia 28 (servidor público)
01 de novembro	Não houve aula na escola: feriado dia 02
08 de novembro	Brincadeira da jangada
10 de novembro	Brincadeira “A troca”
15 de novembro	Não houve aula na escola: feriado
17 de novembro	Brincadeiras de mão
22 de novembro	Semana de Provas: alunos dispensados da EF
24 de novembro	Brincadeira “Pega-bruxinha”
29 de novembro	Prova de Educação Física
01 de dezembro	Período de recuperação: alunos dispensados da EF
06 de dezembro	Período de recuperação: alunos dispensados da EF

Fonte: Registros produzidos no Diário de Classe e outras anotações.

Na descrição dos percursos de desenvolvimento das atividades apresentado a seguir, apresentaremos fotos representativas das atividades, seus objetivos, e o ‘olhar’ do aluno para as aulas.

3.4.2.3.1 Percurso das aulas sobre dança

Nas aulas destinadas ao conteúdo ‘dança’ priorizamos a concretização do planejamento construído com os alunos. Dada essa condição, preservamos a escolha do conteúdo *hip hop*, um estilo de dança de dança que vem despertando o interesse até dos meninos, os quais em sua maioria costumam preferir outros tipos de manifestação corporal. O desenvolvimento da sequência didática pautou-se nos conhecimentos prévios (acadêmicos e ‘da experiência vivida’) que tínhamos sobre o tema. Tal repertório anterior ajudou a planejar atividades desafiadoras aos alunos, despertando neles a criatividade. Para nós, o que importava é que cada um descobrisse seus potenciais na dança, sem avaliar o gesto como ‘certo’ ou ‘errado’ pois dançar também é um processo de descoberta.

Apoiando-nos no conceito de ‘semiose’ proposto por Peirce, em especial seu foco sobre a aprendizagem, consideramos que todo o repertório prévio do professor foi fundamental para ‘desenharmos’ o fluxo sógnico do ‘percurso de ensino’ de acordo com os interesses dos alunos; fator importante para que eles, por sua vez, desenvolvessem seu fluxo sógnico de aprendizagem. Sendo assim, apresentaremos o percurso em dança a partir de algumas questões: Quais atividades foram realizadas? Com quais objetivos elas foram concebidas? Quais conceitos semióticos puderam ser identificados durante a aula? Quais representações os alunos tiveram? O que pode ser melhorado na visão dos alunos? Em que sentido nosso planejamento teve que ser alterado? Houve mudança de crenças? E de hábitos?

As fotografias, filmagens, algumas anotações e a minha própria memória constituíram a base para produzir esses dados. Já com relação ao olhar dos alunos (nossos principais parceiros e razão de estarmos ali!), tomamos o cuidado de selecionar a cada aula alguns alunos para produzirem um desenho sobre os momentos mais marcantes daquela aula. Não houve organização sistemática e controle para escolha dos alunos que realizariam o desenho. Esse procedimento ocorria ao término de cada aula e os três primeiros interessados ficavam incumbidos de realizar a atividade. Tentávamos não repetir os alunos, mas com o tempo e por necessidade (por haver alunos que não haviam feito o desenho, mas que não manifestaram


interesse em fazê-lo), acabamos repetindo as crianças. Poderíamos ter controlado esta atividade para identificar os alunos que não haviam feito a atividade, mas ‘obrigar’ uma criança a fazer algo que não quer não seria a melhor estratégia.

Levando em consideração o fato de que o desenho nem sempre seria suficiente para os alunos expressarem sensações e sentimentos, o momento da entrega do desenho era seguido de uma entrevista (a qual era filmada) com foco na interpretação do desenho, bem como na captação de sua expressão corporal na narrativa. Rememorávamos também o conteúdo da aula, o que eles tinham aprendido e em que aspecto nossa aula poderia melhorar. Nos trechos das entrevistas disponibilizados nesta pesquisa, selecionamos os aspectos que tivessem alguma ligação com as ‘sensações’, as ‘interpretações’, e que nos indicassem os conhecimentos produzidos nas aulas pelos alunos.

Figura 24 – Aluno durante entrevista



Após nosso período de planejamento junto aos alunos, chegara a hora de concretizar os sonhos motores desses. Era uma responsabilidade razoável a tarefa de não frustrá-los, afinal, a correria do dia a dia da escola é um contexto bastante propício para levar os alunos à frustração por promessas não cumpridas. Em nossa primeira aula, procurou-se lembrar os alunos, que estávamos ali, todos juntos, para realizar um ‘sonho’ que foi apresentado e definido por eles. Observemos a seguir alguns dados referentes a essa aula:

Data	Atividades	Objetivos
02 de agosto	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura do livro <i>A Bailarina Encantada</i> que conta o ‘sonho’ de uma menina que queria muito ser bailarina; - Atividade sobre os planos em que o corpo pode se movimentar (baixo, médio, alto); - Atividade sobre velocidade e percepção com instrumentos musicais; - ‘Acordando cada parte do corpo’ com a dança; - Vivência dos planos com vendas nos olhos (e um colega para guiar) 	<ul style="list-style-type: none"> - Que compreendessem e sentissem algumas possibilidades motoras no espaço, aumentando o repertório motor e entendendo que cada um pode ter a sua própria forma de dançar.
Imagem	Alunos se movimentando no plano médio	
		

Logo no início a leitura possibilitou que os alunos se familiarizassem com a ideia de ‘sonho’ e de ‘dança’, visto que eram os signos mais representativos da narrativa e muito relacionados com nossa proposta. De uma maneira geral, foi uma aula com muitas atividades e que, portanto, demandava uma organização elaborada do espaço. Como isso não estava previsto, a aula ficou bastante confusa. Por conta dessa desorganização os alunos ficaram muito agitados e, ao chegar à última atividade com a entrega das vendas às duplas, perdeu-se o ‘controle’ da turma. Apesar dessa agitação houve vários momentos em que os alunos tiveram a oportunidade de realizar e sentir novas possibilidades de se-movimentar; com a exploração dos três planos (ou níveis), a percepção sonora (com os instrumentos musicais tocados também pelos alunos) guiando seus movimentos, a sensação de se movimentar sem a referência da visão, mas de outros sentidos.

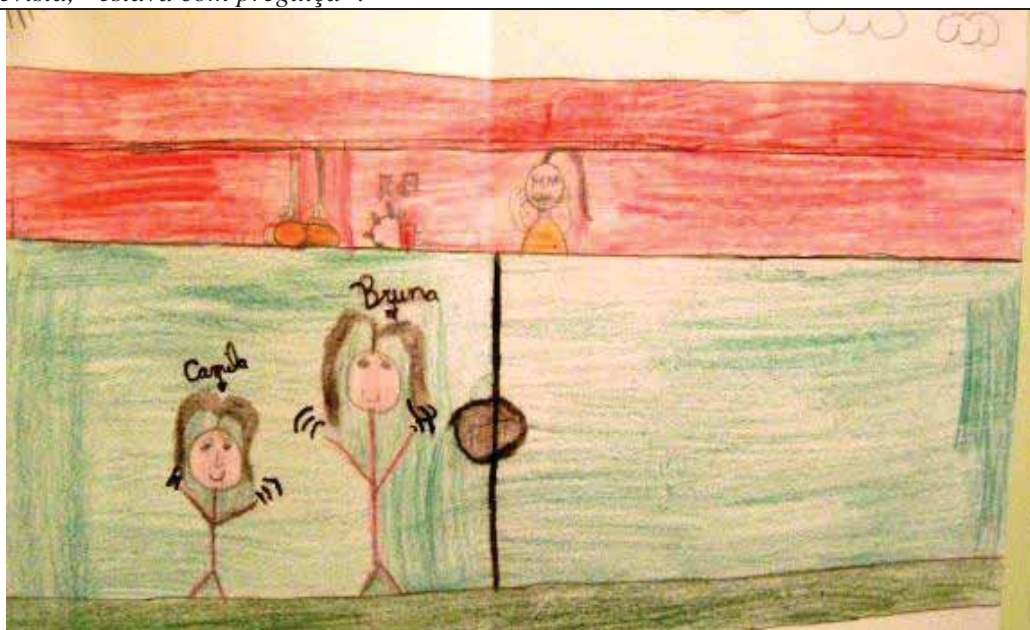
É interessante verificar, na perspectiva dos próprios alunos, os conhecimentos desenvolvidos a partir da aula. Veja adiante seus desenhos e trechos da entrevista realizada na aula posterior.



A1: "Fiquei com dó da bailarina! [...] Gostei bastante da aula de 2ª feira, porque agente dançou, agente ouviu história e foi bem legal! [...]".

A2: "Eu achei muito legal a última brincadeira que agente fez com os olhos vendados... [...] eu senti que eu estava cega [...]".

Observações: Este aluno não realizou o desenho, pois, de acordo com sua própria fala na entrevista, "estava com preguiça".

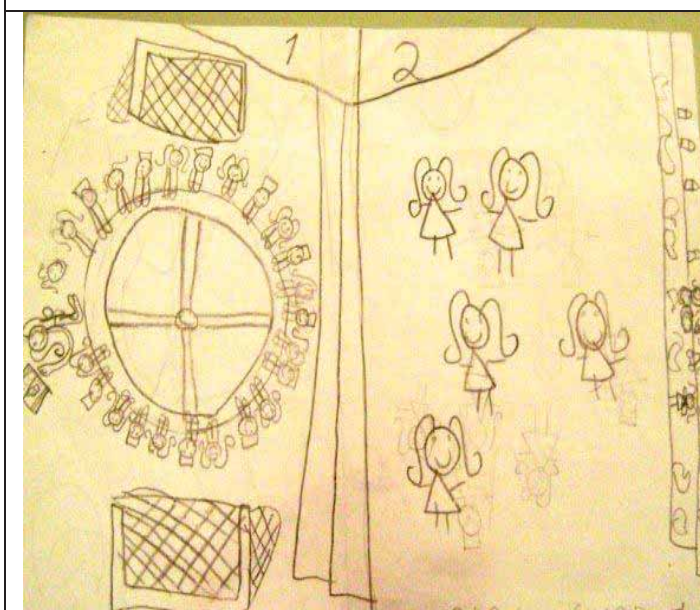


A3: "A história foi o mais legal!"

Observações: No desenho aparecem os instrumentos musicais utilizados na aula.




A4: "A aula passada foi muito legal, agente brincou de um negócio que eu não sei o nome, achei muito legal também a história [...] porque agente pode seguir nosso sonho, pode ser realizado. Senti que eu estava em outro mundo! [...] num mundo bonito. [...] Fiquei imaginando que eu era uma menina perdida numa floresta, uma bailarina". (*Sobre as vendas nos olhos*).

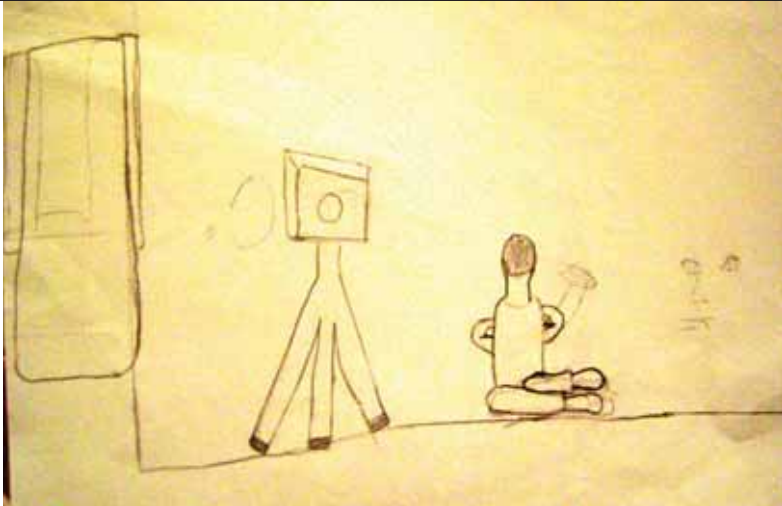


A5: "Gostei muito dessa brincadeira. Triste foi quando a menina morreu, mas ela viveu o sonho. [...] Nada...não precisa melhorar nada (*sobre melhorar algo na aula*). Agente aprendeu que todo sonho pode realizar, tipo igual o da menina (*sobre o que aprendeu*); Não lembro (*se lembrava sobre o conteúdo dos três planos na dança*). *Observações: No desenho aparece a atividade da leitura do livro e dos movimentos com instrumentos musicais.*

A segunda aula também foi um pouco 'caótica', mas pude perceber que não se tratava de uma desorganização, e sim crianças espalhadas pelo espaço realizando suas atividades. Nesse momento começava a compreender o 'jeito' de ser da criança. Aquele jeito brincalhão que observávamos nos recreios. O que nos deu o conforto foi o fato de que em nenhum momento sequer as crianças deixaram de atender as propostas apresentadas. Corriam, relacionavam-se e também realizavam o que lhes sugeríamos. Rompíamos com aquela ideia de que uma aula de Educação Física precisa ter 'ordem', ter 'fila' para 'execução' dos gestos. Aliás, porque exatamente a execução correta e perfeita deveria ser nossa meta? Nosso olhar (crenças) começava a mudar.

Data	Atividades	Objetivos
04 de agosto	<ul style="list-style-type: none"> - Mostra do livro sobre danças populares brasileiras; - Criação de uma sequência de gestos que representassem o nome do aluno; - Compartilhamento dos gestos criados com os colegas e experimentação conjunta; - Apresentação dos gestos criados com o nome. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento do repertório conceitual a respeito dos tipos de danças existentes no Brasil; - Propiciar situação em que o aluno seria autor de seu próprio movimento; - Favorecer a troca entre os alunos e o aumento do repertório motor.
Imagem	Compartilhamento dos gestos criados com os colegas e experimentação conjunta	
		

Vejamos também uma representação a partir do ‘olhar’ dos alunos:



A6: Foi divertido, eu gostei muito. [...]. Agente mostrou, é, uma brincadeira, dança. [...] Eu gostei muito. De fazer o nome do movimento. [...] Muito não, só lembro dois passos... (*se ele se lembrava do movimento do seu nome*). [...] Legal (*sobre o que achou de inventar, um movimento para o nome*). [...] Foi legal, não precisa de nada não (*sobre o que pode melhorar*).

Observações: No desenho, pode ser visto uma das crianças realizando parte de seu movimento e a câmera.



A7: Teve dança e contando livro de histórias. [...]. Gostei da parte que agente dança e achei legal aquelas partes, as dança do seu nome. [...]. Aprender a dança do índio, é que minha mãe gosta e falou pra eu dançar. Ai ela gosta da dança do índio, mas ela nunca dançou... *(sobre o que falta aprender)*

Observações: O Desenho representa a parte em que todos 'desfilaram' o seu nome, um a um.

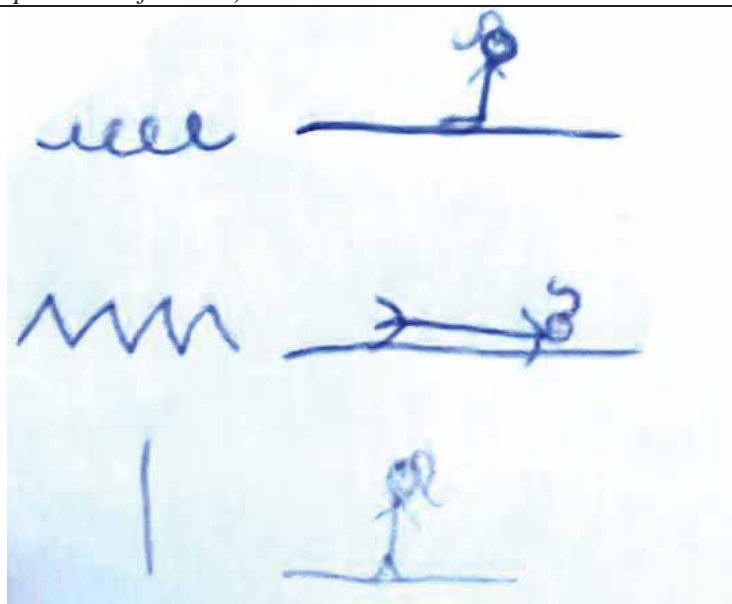
Na aula subsequente foram apresentados aos alunos alguns estímulos diferentes e mais desafiadores: criar um mapa; usar códigos que informariam seu trajeto; percorrer este mapa; fazer movimentos representados no mapa; e ainda, não 'trombar' com os outros colegas que estavam também seguindo seu mapa. Nessa aula o trânsito entre as categorias foi intenso, pois trabalhariam com códigos (terceiridade) e na relação com o espaço, consigo e com o outro (secundidade). Evidente que, por conta disso, fluxos de semiose também seriam propiciados, e conseqüentemente a produção de conhecimentos. No caso, a produção individual e coletiva de gestos.

Data	Atividades	Objetivos
09 de agosto	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de um ‘Mapa de movimentos’ que conteria os planos e a trajetória do corpo no espaço; - Seguir o mapa de movimentos já traçado no chão que indicaria o trajeto de cada um no espaço; 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreendessem como se movimentar no espaço tanto nos planos (alto, médio e baixo) como no espaço delimitado (quadra).
Imagem	Alunos criando seu ‘Mapa de movimentos’	
		

Observando os registros dos alunos, gerados nos dias 09/08 e 11/08, notamos que puderam internalizar que em dança podemos utilizar outros planos (ou níveis). Isso fica claro pelo desenho realizado por duas garotas. Algo comum nos apontamentos de tais alunas foi a ‘confusão’ no momento em que cada um seguia seu mapa individual. Tal fato se deu porque os alunos olhavam muito mais para seus mapas (para si) do que para o ambiente (espaço, pessoas). Esse conflito, típico da secundidade, foi uma ótima oportunidade para organizarem suas estratégias e levaram em conta o ‘outro’.



A8: Inventei andar no plano baixo, pular no plano alto e no médio, andei que nem cachorrinho. [...] Mais ou menos difícil. É porque tinha gente trombando e ficava muito grudado (*sobre o que achou difícil*). Ir de um em um. Aí vai um e na hora que chegar mais ou menos assim ai vai outro já. (*o que fazer para melhorar a dificuldade*). Cachorrinho... e num lembro o resto (*sobre movimentos que aprendeu diferentes*).



A9: Eu gostei muito da aula e esse desenho representa o médio, baixo e alto. [...]. Eu fiz meu mapa, e agente começou a fazer o que agente fez no mapa, igual [...]. Ai tia, é que era muita gente e, tipo assim, eu estava aqui e aí vinha uma pessoa e entrava na minha frente. (*o que foi difícil na aula*). Ai não tia, tá muito legal suas aulas! (*sobre o que pode melhorar*)

Diante da demanda afluída na aula anterior, seria importante apresentar novos elementos que proporcionassem que os alunos percebessem ao outro. Para tanto, acrescentar objetos em uma proposta de construção rítmica coletiva seria desafiadora e propiciaria momentos de inúmeros conflitos a serem resolvidos numa perspectiva de relações comunicativas. Veja a proposta:

Data	Atividades	Objetivos
11 de agosto	- Criação de ritmos iguais com a movimentação do corpo e de objetos diferentes (vassoura, corda e bola).	- Que alunos compreendessem que o movimento possui um ritmo - Perceber o outro durante o trabalho rítmico;
Imagem	Alunos durante a criação de ritmos	
		

Mais uma vez com relação ao olhar dos alunos (dados de 16/08) pode-se perceber, pelo desenho, que agora sim existe a presença de outras pessoas, de objetos e do espaço; enquanto no desenho da última proposta havia apenas a pessoa com o seu mapa. Considerando a demanda que a atividade propiciava (criar um ritmo comum ao grupo e definir qual objeto ficaria com cada um do grupo), e os atritos que tal demanda gerava nas relações entre as crianças, avaliamos que: os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver suas estratégias pessoais para lidar com o outro, o qual é diferente.



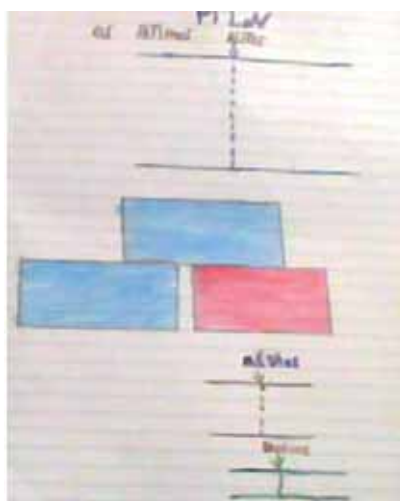
A10: Agente fez um monte de atividades da hora, e também agente filmou, né. Eles fez um que tem que rimar. Tinha vezes que eu não ficava com nada, aí depois eu fiquei com a vassoura, depois com a bola e depois com a corda. Legal! Gostei muito e vale a pena! *(sobre o que achou da atividade)*. O ritmo...eu posso assim...pegar uma vassoura lá de casa e posso, né, inventar *(sobre o que aprendeu com os objetos)*

Na aula seguinte, dia 16 de agosto, após alguns entenderem parcialmente a importância do outro, voltariam a se centrar mais em si mesmos durante vivência de uma sequência coreográfica. Acreditamos que faltou uma mediação pedagógica sobre o tema, por exemplo, apresentar estas considerações a todos os alunos e avaliar conjuntamente quais eram as suas percepções. Experimentariam, assim, repertórios diferentes dos já produzidos por eles anteriormente.

Com isso, experimentariam todas as dificuldades de se executar uma coreografia, como memorizar os movimentos, se expor ao outro, se perceber executando um gesto diferente dos outros. Precisariam, portanto, realizar uma leitura sógnica mais atenta do que lhes era apresentado e criar estratégias de autoconhecimento para realizar os movimentos, para se perceberem. Para tanto, optamos por apresentar uma sequência coreográfica previamente construída e garantir que todos tivessem a oportunidade de repetir os gestos por um longo período, de modo a se perceberem no espaço. Em outro momento, seriam eles que criariam de modo espontâneo e improvisado, seus movimentos. Observemos a seguir:

Data	Atividades	Objetivos
16 de agosto	<ul style="list-style-type: none"> - Experiências no plano baixo (com colchonetes); - Vivência de uma sequência coreográfica mais completa 	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentar novas possibilidades corporais a partir de movimentos - Visualizar como uma coreografia pode ser concebida
Imagem	Alunos durante a sequência coreográfica.	
		

Quando, na aula posterior, foi solicitado que o aluno interessado em apresentar seu olhar sobre a aula (seu desenho), o aluno que fez o desenho não se lembrou da atividade realizada. Em seu desenho pode ser verificada a presença de alguns colchonetes que foram utilizados na realização de movimentos no plano baixo.



A11: não se expressou verbalmente ou corporalmente sobre a proposta.

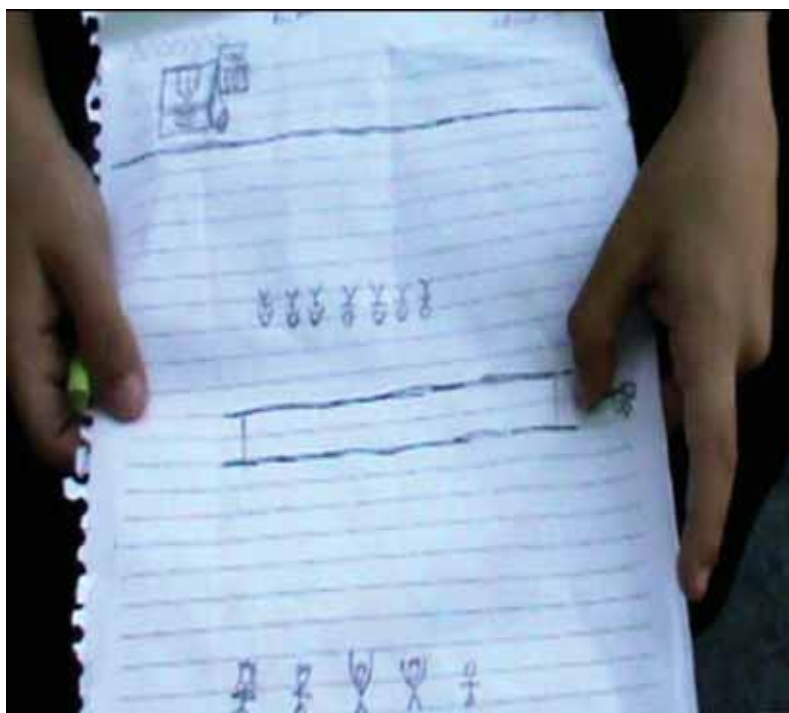
Como na última aula muitas crianças preferiram permanecer nos colchonetes, acabaram por não participar da sequência coreográfica. Por isso realizamos novamente essa proposta, desta vez com todos, focando nos passos da sequência coreográfica. Com receio de estar valorizando demais os movimentos repetitivos e reproduzidos (estes apresentados por mim) e com segurança de que as crianças já tinham experimentado suficientemente os movimentos, acrescentamos na coreografia que cada um teria que criar seu próprio movimento. Depois, simulamos rapidamente uma batalha de *hip hop* entre meninos e meninas como forma de utilizar os movimentos aprendidos.

Data	Atividades	Objetivos
18 de agosto	<ul style="list-style-type: none"> - Alongamento; - Coreografia de <i>hip hop</i> com música – todos os alunos; - Batalha de <i>hip hop</i>, com momentos para a expressividade individual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reproduzir os movimentos aprendidos no ritmo da música; - Criar seus próprios movimentos a partir do repertório adquirido.
Imagem	Alunas durante a ‘batalha’ de <i>hip hop</i> .	
		

Os alunos demonstraram bastante entusiasmo na batalha (‘auge’ da aula) e isso demonstra um pouco do quanto a competição ainda faz parte do universo sógnico dos alunos. Isso também pode ser notado nas falas e desenho dos alunos, como se vê a seguir.



A4: Eu fiz da aula passada... que eu gostei muito dela. Agente treinou pra gente fazer um campeonato. [...] Foi fácil (*sobre a dificuldade da aula*). [...] Lembro (*se ela se lembrava dos movimentos*).



A12: Naquela dança lá, eu não achei fácil não... Essa parte eu achei legal porque quando o Mateus falou eu não precisei ir lá dançar quando ele falou que ia...porque eu tava com a maior vergonha (*sobre a batalha*). Eu queria ir, mas aí eu percebi que eu tava com vergonha, porque eu não dançava bem aí eu treinei assim... [...] Tô (*se ele estava melhorando*). Eu treinar mais, praticar mais e, tipo assim, eu falar pra alguém treinar comigo, tipo um professor (*sobre o que tá faltando, o que pode melhorar*). Ah... podia melhorar as meninas não ficarem desistindo (*sobre o que pode melhorar na aula*).

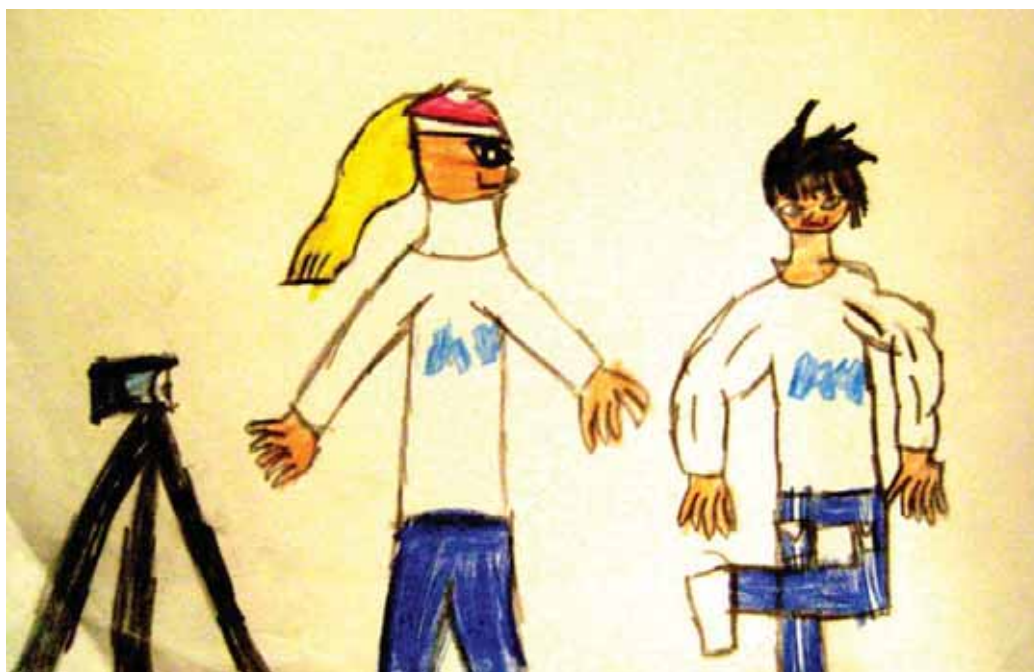
Observações: Desenhou o palco com a câmera e aparelho de som; o duelo de dança entre meninos e meninas. Desenho recuperado dos arquivos de vídeo.

No dia 23 de agosto continuamos com a batalha, que desta vez já era familiar aos alunos e motivava ainda mais. Muitos alunos não quiseram participar por estarem com vergonha, mas isso não os impediu de torcer pelos seus colegas.

Data	Atividades	Objetivos
23 de agosto	<ul style="list-style-type: none"> - Continuação da proposta da Batalha de <i>hip hop</i>; - Apresentação da coreografia aos alunos do 1º ano que estavam no recreio 	<ul style="list-style-type: none"> - Assimilação da sequência; - Improvisação de gestos a partir do repertório motor pessoal.
Imagem	Momento da batalha de <i>hip hop</i>	



Conforme dados dos alunos gerados em 25/08, ficou bastante nítido que as relações comunicativas privilegiariam a competição entre os adversários da batalha. Com exceção da A10, que preferiu apresentar em seu desenho o duelo mais importante da batalha, em todos os outros desenhos percebe-se o próprio autor junto ao seu adversário direto.



A13: Teve dança, daí tinha que os homens contra as mulheres. Ai as mulheres tal saíram e os homens ficaram lá dançando sozinho, daí os homens venceram porque as meninas desistiram. Gostei (*se ele tinha gostado da aula*). Um pouco da dança. Podia fazer uma roda e dois dançar contra (*o que poderia melhorar*).



A14: teve dança, teve duelos de dança. Achei legal (*o que achou da aula*). Lembro (*se lembrava da coreografia*). Nada, nada. (*sobre o que poderia melhorar*). Observação: Texto “Duelo de dança”



A15: Fazer tipo um calendário com as lutas de cada um: “Kauê versus alguém”. Daí fazer o mesmo que o Kevin, fazer a roda pra dois dançar (sobre o que poderia melhorar). Observação: Texto “Os meninos ganharam”.

É importante destacar que o apontamento de A10 sobre o duelo mais importante, visto que tanto o menino quanto a menina estavam muito motivados a realizar a atividade proposta; e sempre prontos para ‘duelarem’ (sem vergonha ou medo). Observe:



A10: Essa aula foi muito gostosa, muito legal. Eu participei bastante. [...] Ela foi de dança... eu não participei porque tava com vergonha. [...] que pena que os meninos que ganharam né [...] foi justo (se eu tinha sido justa na avaliação) Bastante! Mas é difícil aprender... (se ela treina em casa)

Com base nas falas de alguns alunos podemos deduzir que a proposta de dança atendeu suas expectativas. Contudo, é difícil saber se suas respostas condiziam de fato com as sensações que tiveram nas aulas ou se estavam alterando suas respostas para me agradar. Nesse sentido, foi preciso triangular as informações da entrevista com o desenho e as filmagens para avaliar com mais fidelidade as falas dos alunos. Analisando esses materiais não detectamos indícios (signos) para afirmar que estariam alterando suas respostas. Além disso, a participação de todos nas propostas, a motivação frente aos desafios e os sorrisos que espelhavam em seus rostos na minha chegada à sala para chamá-los para a aula diziam exatamente o contrário.

É interessante destacar alguns resultados que apareceram nos dias em que mais de um aluno fez o desenho e participou da entrevista. No dia 02 de agosto, por exemplo, em que cinco meninas participaram, pudemos notar que cada uma delas estabeleceu relações interpretantes distintas sobre a história: A1 ficou “com dó”; A2 nem chegou a citar a importância da história pra ela; A3 achou que a história foi o mais legal; A4 continuou com a história na cabeça até o final da aula, imaginando ser a bailarina da história na brincadeira das vendas; e por fim, a A5 se emocionou quando a bailarina morreu e concluiu que o aprendizado da aula foi que todos os sonhos podem se realizar.

Infelizmente, nem sempre conseguimos que todos os alunos fizessem a atividade para que pudéssemos afirmar com toda certeza que existiram diferenças significativa entre os fluxos de semiose de cada aluno. Entretanto, confrontando nosso olhar com os olhares dos alunos descobrimos, por exemplo, que a atividade com vendas que nós havíamos achado um fiasco não foi assim interpretada pelas alunas. Achamos que o ‘caos’ estava resolvido e o relato de A15 sobre o dia 23 de agosto mostrou incômodo, e sugeriu uma organização através de um ‘calendário de lutas’.

Essa variedade de interpretações e sensações sobre o mesmo ‘objeto’ vincula-se ao repertório de experiências acumuladas ao longo de toda vida do sujeito propiciando significações distintas e singulares. Portanto, para contemplar as demandas, é necessário que o professor fique mais atento para não deixar escapar as possibilidades que o ‘instante pedagógico’ apresenta.

3.4.2.3.2 Percurso das aulas sobre luta

Após o encerramento das atividades com dança, começaríamos com o nosso projeto de lutas. Na minha perspectiva de professora, a capoeira parecia ser uma boa opção, pois é uma luta de nosso país e, portanto um conteúdo que deve ser priorizado.

Data	Atividades	Objetivos
25 de agosto	<ul style="list-style-type: none"> - ginga da capoeira (pernas e braços) - gesto 'benção' - discussão em grupo 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o que os alunos sabiam sobre o tema capoeira; - Que os alunos aprendessem a realizar a ginga;
Imagem	Crianças concentradas no momento da aprendizagem da ginga (pés paralelos no azulejo)	



Iniciei a aula do dia 25 de agosto pedindo aos alunos que formassem um círculo no chão. Celebramos o aniversário de dois alunos (A6 e A7); proposta que pensei ser apropriada, mas que dispersou os alunos. E isso mais uma vez reforçou a ideia de que observar a própria ‘performance’ docente é um útil e necessário instrumento para avaliar como conduzimos as situações que se dão no cotidiano escolar. Para ter a atenção dos alunos novamente, propus uma brincadeira de ‘conversar’ todos juntos, que parássemos de falar quando eu levantasse as mãos, momento em que todos deveriam também levantar as mãos. Após algumas rodadas, finalmente conquistei a atenção de todos para poder apresentar a proposta da aula.

Explicamos que iriam ter aula de capoeira e que aprenderiam alguns de seus gestos. Os alunos animaram-se, levantando do chão e fazendo o movimento da ginga. Aproveitando este cenário fizemos uma grande roda e as crianças (à sua maneira e tempo) mostraram aquilo que já conheciam da capoeira. Essa parte da aula procurou valorizar a expressividade de cada um, o se-movimentar que cada um podia expressar.

Adiante, pedi que formassem duplas para que, então, formalizássemos o ensino da ginga a todos. Esse também seria o momento de utilizar o repertório adquirido (a partir do que já sabiam do gesto e do que haviam visto por meio dos colegas) e treinar um pouco do gesto. Neste aspecto, é por conta de um vasto ou restrito repertório de experiências anteriores que o processo de aprendizagem de um novo gesto ocorre, uma vez que se trata da apropriação de um movimento a partir de várias outras referências. No decorrer da aula, como muitas crianças não estavam conseguindo realizar o gesto da ginga, optamos por deixá-los treinando sozinhos ou com meu auxílio individualizado.

Utilizamos os azulejos do chão do pátio como estratégia para a aprendizagem do gesto, que exige coordenação motora e flexibilidade. Cada criança utilizaria quatro azulejos, dois deles como base para os pés e os outros dois (que ficavam atrás) seriam utilizados para o movimento da ginga. Assim, bastaria colocar o pé que estava na base esquerda para o azulejo de trás à direita e o pé direito no azulejo de traz à esquerda. Nossa hipótese era que colocar os pés nos quadrados talvez facilitasse a realização do movimento. Esta hipótese se confirmou e, aos poucos, as crianças que já haviam aprendido estavam a ensinar às outras crianças.

Na análise do vídeo (filmado por uma das crianças) pode ser observado um momento de grande dispersão das crianças ao longo da aula. Algumas estavam correndo (pega-pega), outros estavam realizando a sequência de *hip hop* aprendida nas outras aulas. Percebendo tal situação, intervimos com a fala: “Gente, não tá legal a aula”. Ao desabafar com os alunos, todos vieram ao nosso redor e nos escutaram. Após uma conciliação retomamos a proposta, agora acrescentando a gestualidade dos braços e, por fim, o movimento da capoeira

denominado ‘benção’. Por algum motivo, as crianças voltaram a se distrair e realizar outros movimentos. E após tentar chamar sua atenção e não obter sucesso, desistimos. Voltamos para a sala de aula e conversamos sobre o ocorrido. Foi uma conversa interessante. Após indagá-los sobre porque estaria havendo tanta bagunça na aula, disseram:

“Professora, eu fui ensinando todo mundo que não sabia (...)” - disse A17.

“É...eu parei de correr porque o Pedro tava toda hora correndo atrás de mim. Ai depois eu não liguei pra ele e peguei e continuei a aula.” – disse A15.

“Eu nunca parei nesta aula” – disse A13

Ao questionar sobre o fato de algumas meninas não estarem fazendo a aula, dissemos a todas:

“Se vocês não gostam da aula eu quero ouvir a verdade... Não quero ninguém escondendo”

E acabei ouvindo delas:

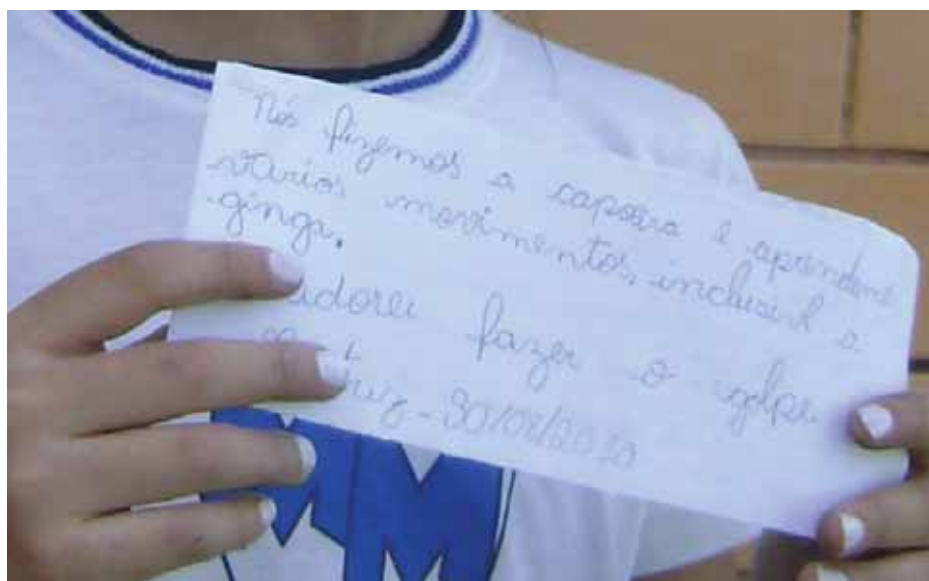
“Ah... eu não gosto de fazer capoeira, mas eu aprendi.” – disse A19.

“Eu gostei, aí eu depois continuei” – disse A7.

Uma fala nos causou grande impacto:

“Eu não gosto muito de capoeira, não ligo muito. Mas eu quero aprender a capoeira. Eu não quero ficar no banco, ficar lá fazendo nada só vendo os outros aprendendo enquanto você tem a opção de fazer. E mais, se agente escolheu fazer uma brincadeira... Ó, se aquele dia você fez uma votação, aí, quem que votou e agora não tá fazendo?” – disse A21

A partir daí, várias crianças também falaram e iniciamos uma discussão sobre respeitar a decisão coletiva. Também sugeri a possibilidade de marcarmos uma reunião no final do bimestre para revermos o planejamento. Após várias falas, acordamos que todos tentariam participar da aula. Vale observar o que algumas crianças registraram sobre esta aula na entrevista:



A2: (...) A gente aprendeu a ginga e o golpe com nome benção, e aí agente fez também o poste que estava lá ('adversário' na ginga). Ai eu treinei em casa também e eu treinei com a minha amiga também no final de semana quando ele foi lá em casa e é isso. Eu achei muito legal (*se achou difícil*) achei mais ou menos também, porque meu irmão já faz capoeira na escola dele e me ensinou um pouco também. Eu gosto (*sobre capoeira*). Eu treinei com meu irmão e minha amiga em casa e eu achei muito legal a aula de hoje e de quarta. Eu acho que a gente devia fazer um combinado (*sobre melhor as aulas*) que se não respeitasse não faria a aula, quem não respeitasse não faria.

Observações: Ao invés de produzir um desenho, a aluna produziu um texto



A16: É que eu achei muito legal sua aula de capoeira. É de dois meninos dançando capoeira (*sobre próprio desenho*), não eu só desenhei (*sobre conhecer os meninos do desenho*). Gostei mesmo (*da aula*), eu treinei 3 dias na casa da minha irmã porque ela fazia capoeira e eu acho que é muito bom.

Na aula seguinte, dia 30 de agosto, procuramos adotar uma conduta mais rigorosa com os alunos, chamando a atenção de quem não realizava a atividade. Como faríamos a aula em outro espaço (na quadra), não haveria os azulejos para realizar a ginga. Ao perceber a dificuldade de muitos, resolvi adaptar a ideia dos azulejos com o desenho de alguns símbolos (quadrado, triângulo, círculo e xis) no chão. Tínhamos giz branco na sala de materiais e os alunos desenharam no chão os símbolos, sobre os quais teriam que colocar os pés na hora da ginga. Talvez isso pudesse ajudá-los a fixar melhor o movimento. Incluímos a benção, o movimento em dupla e outros golpes como queixada, martelo etc. Fizemos uma roda e solicitamos que cantassem músicas de capoeira que conheciam. Uma garota, A2, sugeriu a música “Berimbau” e a adotamos para cantarmos em nossa roda.

Data	Atividades	Objetivos
30 de agosto	<ul style="list-style-type: none"> - ginga da capoeira - golpes: benção, aú, queixada, martelo - músicas de capoeira - roda de capoeira 	<ul style="list-style-type: none"> - Que os alunos aprendessem a ginga e se familiarizassem com alguns movimentos existentes na capoeira; - aprender alguma música de capoeira
Imagem	Crianças aprendendo a ginga a partir dos desenhos	
		

Pelo fato de as crianças não terem levado o desenho referente às suas perspectivas sobre a aula, realizamos a entrevista com todas as crianças de uma só vez, conforme a seguir:

A17:Primeiro nós colocamos uns símbolos, quadrados, depois começamos a gingar, depois começamos a lutar uns contra os outros, depois eu não lembro o que é (risos). (...) teve a roda, não (*sobre música na roda de capoeira*), teve que cantar a do berimbau e paranauê, e marinheiro só e só.

A18: A gente aprendeu a fazer aquele negócio, porque na outra aula eu não quis fazer porque eu achei assim, porque eu achei muito chato, mas depois que você veio conversar comigo e com a Geovana, aí a Geovana saiu e eu fui falar com você, porque eu pensei que era muito chato e agora eu estou me acostumando e assim acho legal.

A17: Naquele dia eu aprendi a lutar (...) eu só sabia gingar e bater assim, só que eu lutava assim, no ar, eu nunca tinha lutado, assim, contra alguém.


A19: Eu achei muito legal, não gostava, mas agora eu estou gostando, o meu pai era professor e está me ensinando.

A18: Vir aqui ensinar pra gente, como eu te falei meu irmão luta taekwondo, a gente ia aprender umas coisas (...)

A18: Acho que poderia mudar isso aqui (*convidada a fazer uma crítica da aula*) aumentando o ritmo, poder fazer mais coisas, mais golpes. (...) Lá, na rua da minha casa, tem sempre uma luta assim de capoeira, eu vi umas pessoas e eles faziam assim (*imitando o movimento da ginga*), uma lutando contra a outra. E era assim, era campeonato. Então, quem fazia melhor ganhava, era muito legal as brincadeiras de lá(...)

Observações: Não houve produção de desenho, apenas a entrevista

Na outra aula continuamos nossa proposta de capoeira, agora com o envolvimento da grande maioria dos alunos. Alteramos nossa estratégia novamente para o treinamento do movimento. Fizemos duas rodas, uma de meninas e outra de meninos. Nesse círculo, as crianças fizeram os movimentos de gingar, esquivar e benção em um ritmo comum. As crianças estavam bastante concentradas durante a atividade. Depois fizemos a mesma atividade em duplas, promovendo uma situação de ataque e defesa. A partir deste momento, as crianças ficaram um pouco mais motivadas e pareciam alegres. Por fim, fizemos a roda de capoeira tentando promover também a luta entre garotas (situação pouco presente na aula anterior). Todas estas atividades estavam vinculadas à formação de repertório em capoeira, para, adiante, deixá-los mais autônomos em sua práticas corporais. Nessa última aula de capoeira, as crianças puderam explorar bastante as atividades em duplas (luta), o que ofereceu oportunidades para que eles exercitassem a concentração e leitura dos gestos do adversário e, no momento oportuno, pudessem dar o golpe certo. Foi divertido.

Data	Atividades	Objetivos
01 de setembro	<ul style="list-style-type: none"> - Ataque e defesa da capoeira em duplas - Roda de capoeira com música “paranauê” e “zumzumzum” - história da capoeira 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender estratégias de defesa na capoeira. - Apropriação dos movimentos já aprendidos (ginga, benção, queixada) e sua utilização em uma situação de ataque e defesa - Entender um pouco desta manifestação cultural brasileira
Imagem	Momento da atividade em duplas (ataque e defesa)	
		

Confira o apontamento de uma das crianças:



A10: *(a criança começou a mostrar quem era quem em seu desenho). (...) eu aprendi muito mais ainda. (...) É, eu to falando da aula do outro dia, segunda passada eu aprendi muito, muito, muito da capoeira, muitos outros negócios assim da capoeira e foi legal né, aprender muito mais ainda. (...) Aquele lá foi difícil aprender (sobre golpe) e ainda com quem eu tava, foi mais difícil ainda. Nada porque todas as aulas é ótima né (sobre melhorias nas aulas).*

Como a aula seguinte, dia 08 de setembro, seria a transição da capoeira para o boxe, deixamos que tivessem um momento livre, com atividade de suas preferências. Fizemos vôlei, cordas, basquete e futebol, atividades que estavam divididas em ‘estações’ diferentes. Cada um deles teria que escolher duas estações no mínimo. Foi um exercício de autonomia perante as próprias escolhas, de definição daquilo que cada um julga bom para si próprio. Também foi um exercício de autogestão da atividade, já que as regras eram definidas pelos alunos.

Data	Atividades	Objetivos
08 de setembro	- Aula livre com estações de atividades.	- Exercício da autonomia nas escolhas
Imagem	(Sem imagem)	

Pareceu ser uma boa estratégia realizar a entrevista com as crianças juntas e, considerando este fato, nos momentos em que as crianças não levavam seus desenhos, passamos a optar esta estratégia.

A2: Eu até ensinei para você uns movimentos (*sobre aula livre*), nossa eu adorei. Deu até pra mim treinar né, que eu tenho que (*senal de intensidade no treinamento*).

A20: A gente brincou de capoeira.

A2: Não. Eu pulei corda, teve gente que jogou vôlei, futebol, basquete. Duas (*quando perguntadas sobre quantidade mínima de estações que deveriam frequentar*)

A20: Eu fiz corda e basquete.

A2: Eu fiz corda e vôlei.

É, quando a gente vai mudar (...) mudar de tema (*sobre dar uma aula de folga entre os conteúdos*) porque a gente não dá uma descansada no que fez nos outros dias e começar os outros bem melhor né.

Observações: Não houve produção de desenho, apenas a entrevista coletiva.

Na outra aula, iniciamos o boxe. Precisaríamos ainda compreender o que os alunos já conheciam sobre o tema para saber como se desencadearia o fluxo de semioses. Fizemos um *brainstorm* coletivo no qual as crianças falaram palavras ou regras existentes no boxe. Dentre todas as palavras apontadas por elas, o ringue apareceu como sendo o espaço onde ocorre a luta. Por conta disso, ao chegarmos à quadra, as crianças teriam a tarefa de montar um ringue.

Os alunos ficaram com a tarefa de verificar os melhores materiais que poderiam ser utilizados para tal. Neste exercício, as crianças acabaram refletindo bastante e fazendo uso do

levantamento de possibilidades materiais existentes para realizar o que foi proposto. Tiveram dificuldade para construir o ringue, pois os materiais eram reduzidos (colchonetes e cordas). Colocaram o colchonete no chão, e as cordas ficariam suspensas delimitando o espaço. Entretanto, não sabiam como fazer com que as cordas ficassem suspensas. Diante da dificuldade, sugeri que algumas crianças ficassem nas pontas do quadrado formado pelos colchonetes. Rapidamente as crianças se posicionaram e terminaram a construção do ringue. Nesse momento, algumas crianças já se ‘lançaram’ para dentro e começaram a lutar. Pedi que se posicionassem do lado de fora do ringue para que todas as crianças pudessem ver o que seria realizado ali dentro. Explicamos e demonstramos os movimentos de boxe que seriam realizados no ringue. Algumas crianças entraram no ringue e executaram alguns movimentos. Como o tempo da aula havia encerrado, algumas crianças ficaram sem experimentar alguns gestos do boxe.

Data	Atividades	Objetivos
13 de setembro	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Brainstorm</i> sobre boxe; - Montagem de ringue adaptado com colchonetes, cordas e pessoas. - explicação dos movimentos 	<ul style="list-style-type: none"> - Compartilhar informações sobre o boxe - Exercitar a criatividade para montar o ringue
Imagem	Crianças montando o ringue coletivamente	
		

Não tivemos entrevista sobre esta aula.

A segunda aula que destinamos para o boxe foi um pouco conturbada, pois muitas crianças deixaram de realizar as atividades propostas para brincar de pegar sementes das árvores que estavam no chão. Dado esse fato, a aula foi interrompida para conversarmos sobre o ocorrido. O objetivo era fazê-los compreender que aquele momento era do grupo e que a participação era algo necessário, já que caso isso não ocorresse, provavelmente as outras crianças seriam prejudicadas. Nesses momentos de conversa todos os alunos aparentam compreender o ocorrido. Ainda sim, restou certa dúvida. Até que ponto devo dar o limite às crianças? Existiria um bom senso? No nosso caso, o fato de que eles próprios haviam escolhido a atividade em votação, o respeito era um compromisso que eles deveriam ter com os colegas. Por outro lado, como poderia incluir as sementes na atividade proposta? Invariavelmente dúvidas como essas, constantemente surgem a cada aula.

Data	Atividades	Objetivos
15 de setembro	<ul style="list-style-type: none"> - Treino de boxe adaptado (soco em duplas) - Luta 	- Aprender os golpes do boxe
Imagem	Exercício em dupla para treino de soco	
		

Segue abaixo o apontamento feito por um aluno:

A21: (...) tinha umas pessoas de poste para fazer o ringue, daí a gente quis, algumas pessoas lutou sem ver e eu fiz o meu desenho assim, eu fiz até o nome das pessoas, tem você aqui. (...) Achei legal, bem legal (*sobre aula*) que foi muito relaxante, não foi como hoje, porque hoje foi bem mais chato que eu tava esperando desde a aula passada, eu sabia, alguém para lutar, desde o dia que a gente votou, desde o dia que você colocou lá luta eu fiquei esperando o dia da gente poder saber o que era, mas não dá, daí só vai ter mais uma aula e não dá pra lutar todo mundo em uma aula, é por causa que a gente podia lutar. (*sobre sugestão para mais pessoas lutarem*) Você podia pegar os cones, um cone aqui e amarrar, colchões daí você deixa tipo assim num lugar, aí você coloca e deixa algumas pessoas para não cair o negócio, a gente faz tipo 2 minutos cada um (*repete sugestão da professora*), 2 minutos cada um dá tempo de todos os meninos lutarem, você pode colocar 4 em um ringue, que dá mais de 2 ringues, a gente faz um ringue pequeno, menor que aquele, a gente faz tipo de, de, de 10 colchonetes, coloca uns de 5 que vai lutar duas pessoas e ainda vai sobrar pessoa. Curti (*aula passada*) eu aprendi mais nome hoje, eu aprendi desse boxe, do outro boxe tailandês da Tailândia. Eu não sei o blackout, nocaute, eu acho que foi legal, bastante, mas aquele dia foi mais legal, o nocaute eu nunca aprendi a fazer. Eu gosto (*sobre boxe*), eu gosto mais de boxe do que de luta livre porque luta livre sangra as vezes.
Observações: Desenho extraviado.

Na aula do dia 20 de setembro criamos uma ambientação de uma academia de boxe. Tínhamos o ringue onde aconteciam as lutas, os exercícios em duplas (em que um segurava o colchonete e o outro dava socos) e exercícios com cordas (para desenvolver agilidade). Tal dinâmica evitou que as crianças ficassem esperando a vez de entrar no ringue para lutar.

Data	Atividades	Objetivos
20 de setembro	- Luta de boxe; - treino de socos e habilidades com cordas.	- Sentir o "ambiente" de uma academia de boxe. - Aprimorar alguns gestos relacionados ao boxe. - Criar estratégias de luta.
Imagem	Espaço da atividade de luta e treinamento com cordas	



Vejam os apontamentos dos alunos acerca desta aula:

A22: A aula passada foi de boxe e daí eu lutei contra o Henrique, daí empatou nós dois, fomos treinando, treinando, daí foi meio bagunça, mas deu pra fazer o estudo, daí eu cheguei hoje e fiz a mesma coisa lutei, ganhei 2 partidas. Tinha lutar, treinar soco na cabeça e abdômen e tinha corda para colocar mais rapidez, agilidade (*opções da aula passada*). Foi da hora participar daquela aula porque eu aprendi muito sobre boxe. Eu não lembro se contei (*para família sobre a aula*), mas aquele dia estava muito bom fazer aquela aula. Acho que podia melhorar o comportamento, o da professora já está bom tem que restar o dos alunos.

Observações: Não houve produção de desenho, apenas a entrevista.

A2: Aula passada eu gostei porque eu gostei muito porque teve varias atividades de parceiro e eu fiz com minha melhor amiga e eu também gostei porque treinei um pouco salto das cordas que eu faço do banco de cima para o banco de baixo onde faço mais manejo. Eu não quis lutar porque fiquei com medo de alguém bater e me machucar. Na aula passada eu gostei das atividades que treinei soco e corda. Eu não sei muito, a gente podia fazer soco de levinho ou fingir que está dando soco para treinar defesa, igual, eu e meu irmão faz, meu irmão também faz boxe na escola dele, a gente treina, mas sem intenção segura um pouco a mão para não se machucar, mas eu gostei. (*sugestão para ter maior segurança na aula, deixando-os mais seguros com o conteúdo*).

Observações: Não houve produção de desenho, apenas a entrevista.

A18: Eu gostei muito da luta porque foi assim porque eu parei de ir no taekwondo porque achei que era pesado pra ir pra lá, agora eu to aprendendo o golpe daqui e de lá que lá é bem reforçado, eu não sabia que você lutava, tocava violão, aí ficou legal... mas, eu fiquei assim com medo de lutar assim com os outros né, como ela falou, ainda mais com os homens né, porque mulher só bate fraquinho, deu arrepio em mim assim na hora que comecei a fazer. Aí naquela que você que tinha do colchonete eu fiquei com a Natalia T. com a beatriz ali ai tudo mundo ficou batendo assim bem de levinho, aí tem uma hora sem colchonete e eu me defendi quando batiam em mim, foi legal a aula de hoje. (...) eu não sabia pular corda, eu tentei pular, a minha mãe ficou me ensinando, ela falou que foi legal, ficou muito preocupada comigo e eu falei para ela que ninguém se machuca que na primeira aula a gente tem muito medo. (...) até no mesmo dia ela pegou uma vara e queria bater em mim (...)

Podia usar também aquela coisa da natação que pode machucar e a gente se defender, vou dar umas dicas para você (...) achei interessante demais igual a da capoeira e assim foi legal e assim muito interessante assim e foi maneiro.

Observações: Não houve produção de desenho, apenas a entrevista.

Na aula subsequente incluiríamos a função da arbitragem, com os próprios alunos vivenciando o papel de árbitros e assim percebendo a complexidade envolvida no julgamento dos gestos. Antes de iniciar a aula fizemos um ‘combinado’ com a turma para que se comprometessem a participar da aula sem fazer muita ‘bagunça’, conforme ocorrido recentemente (aula do dia 15 de setembro).

Primeiramente, montamos pequenos ringues e selecionamos, por afinidade, quem seria o árbitro e quem iria lutar. Cada luta durou três *rounds*, de modo que a criança que vencesse mais vezes seria declarada campeã. O objetivo era tocar com ‘socos’ o tronco do colega. Combinamos moderar a intensidade do golpe de modo a não ferir o colega. Aos poucos os árbitros iam sendo substituídos e, ao final, todos haviam vivenciado esta função.

Data	Atividades	Objetivos
22 de setembro	- Luta de boxe; - arbitragem	- Vivenciar a função de árbitro
Imagem	Luta entre as duplas (com coletes) e arbitragem (sem colete) no ringue (colchonetes)	



Veja o que alguns alunos expressaram sobre a aula:

A23: Os ringues foram de 6 colchão, tinha 6 juíza eu fui também e eu achei que foi muito legal até agora (...)Pedro com o Mateus têm que mudar um pouquinho eles têm que aprender que você estiver falando não pode falar também, os meninos gostaram do boxe mas falaram muito. Os jogadores também foi legal porque uns colocaram o colete, uns era vermelho e outros azul. (...) eu acho que, eu nunca lutei boxe e eu lutei com a Ana Clara e achei muito legal, dei soco e chute.
Observações: Não houve produção de desenho, apenas a entrevista.

A24: Foi legal tia, achei legal tia. Ai tia! A gente montou os ringues com o corpo, ai tia, ai tia esqueci o resto. (*Professora relembra a aula*). Lutei não, fui (*juíza*). Quem lutou foi Henrique com Kevin e Felipe com Cássio, o Felipe e o Kevin não (*sobre seguir regras*). Mais ou menos (*sobre ter aprendido boxe*). O que foi novo pra mim, foi aquele negócio lá de “coisar”, aquela coisa lá (*se referindo à capoeira*), que não podia dar soco no rosto, ai tia esqueci, meu padrinho me fala sobre boxe (...).

Observações: Não houve produção de desenho, apenas a entrevista.

Na aula do dia 29 de Setembro tivemos um momento para que todos se ouvissem e realizássemos a retrospectiva das aulas anteriores; e retomamos o planejamento das próximas aulas. Após discutirmos, percebemos que não conseguimos alcançar nosso planejamento por inteiro. Durante esta aula, também conversamos com um grupo de meninas sobre a possibilidade de criarmos conjuntamente um projeto de apresentação de movimentos para o final do ano. Conversando, percebemos o entusiasmo delas e acabamos definindo uma estratégia que ficaria boa para todos.

Data	Atividades	Objetivos
29 de setembro	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão sobre o projeto 'luta e danças' com a retrospectiva do que foi aprendido - Futebol, cordas, vôlei - Criação de projeto do final do ano 	<ul style="list-style-type: none"> - Reforçar a aprendizagem das atividades vivenciadas.
Imagem	Crianças durante a discussão sinalizando com as mãos que haviam gostado mais das aulas de dança	



Vejam os, a seguir, o que alguns os alunos disseram no momento da entrevista:

A23: A gente, a professora fez tudo pra gente ensaiar bonitinho, direitinho e a gente fomos pesquisar (...) e acho que vai ser muito bonitinho esse teatro, a gente ainda vai marcar a data, vai ter (...) eles vão estudar é né a música, ensaiar, a professora tem ensaio com a música (...) sim eu acho que eles estão adorando o teatro, que estão com a roupa. Eu acho que o projeto é legal (...) filmar (*sobre atuação no projeto*).Eu achei muito legal da aula, não a gente, é legal falar as coisas porque só ficar brincando por ai, fica as coisas pra gente, por exemplo eu vou ser uma artista de televisão aí já sabe como ensaiar (*sobre trocar conteúdo da aula por brincadeira*).Nada, tudo bom. (*sobre melhoria nas aulas*)

Observações: Não houve produção de desenho, apenas a entrevista.

A6: Jogamos bola, brigamos se divertimos (...) foi legal e muito legal e daí eu caí, o Mateus me derrubou e só foi um machucado. Todo mundo sentou na roda para conversar, sem “coisar” (*questionado sobre outras atividades da aula*).

Observações: Não houve produção de desenho, apenas a entrevista.

No dia 06 de outubro, após já termos discutido sobre o que havíamos realizado no projeto de danças e lutas, finalizamos a proposta com a mostra de um filme e também trechos de vídeos das aulas que as próprias crianças haviam registrado com a câmera. O filme tratou da questão de gênero envolvida no balé e no boxe.

Data	Atividades	Objetivos
06 de outubro	- Filme Billy Elliot - Mostra dos vídeos das aulas anteriores	- Retrospectiva do que realizamos - Despertar o senso crítico frente ao preconceito de gênero existente nas danças e lutas.
Imagem	Crianças assistindo ao filme Billy Elliot	



Não realizamos entrevista na aula subsequente.

No dia 18 de outubro, dando sequência a uma ideia construída com um grupo de alunas da turma no dia 29 de setembro, foi exposto o projeto que teriam que realizar até o final do ano. Tratava-se da organização de uma apresentação de dança ou luta que eles teriam que preparar. A proposta era a seguinte: em todas as aulas os grupos teriam 20 minutos para ensaiarem, com exceção do dia da apresentação, no qual poderiam ensaiar durante a aula toda. Cada apresentação ocorreria nos últimos 10 minutos da aula para as crianças do 1º ano, as quais nesse horário estariam no recreio.

Data	Atividades	Objetivos
18 de outubro	- Explicação dos Projetos da Sala de “danças e lutas” - Montagem dos grupos	- Fortalecer a autogestão e criação de uma proposta em equipe
Imagem	Momento de planejamento do Projeto da sala	



Não realizamos entrevista na aula subsequente.

3.4.2.3.3 *Percurso replanejado*

Criar momentos para ‘replanejar’ durante o percurso pedagógico é algo absolutamente valioso para que o fluxo sógnico possa ser repensado e construído a partir daquilo que se configura como mais significativo no momento presente a todos que compartilham o espaço-tempo da aula. Além disso, é um instrumento avaliativo que envolve a verificação das hipóteses anteriormente elaboradas e possibilita a elaboração de novas crenças e ideias tomando como base os signos produzidos no interior das relações decorrentes do encontro entre os protagonistas do processo pedagógico. É evidente que não há uma determinação imposta e que especifique o momento certo para realizar o ‘replanejamento’. Acreditamos, no entanto, que ele deva ocorrer naturalmente durante todo o processo, sobretudo quando a ‘dúvida’ incomodar e demonstrar a pertinência da atividade de ‘replanejar’.

Ora, quando se pensa na complexidade que envolve a educação dentro do contexto escolar, é necessário adotar uma postura aberta o suficiente a ponto de não se firmar nenhuma crença sobre aquilo que se planejou. Conforme dissemos anteriormente, se o planejamento é sempre hipotético e nossas crenças sempre falíveis, o professor deve, estar sempre disposto a investigar a realidade, verificando se o seu planejamento (e todo o conjunto de crenças ali presentes) é válido para o determinado contexto que se configurou no espaço-tempo da aula. A esse respeito, ressaltamos o apontamento de Merrell (2008, p.242) de que a “única certeza é que nunca pode ter certeza absoluta”.

Em nosso caso, apesar de estarmos motivados em ‘replanejar’ determinadas atividades e alterar algumas condutas pedagógicas previamente estabelecidas, incorremos no equívoco de centralizar tais esforços nos processos que envolviam o elemento ‘conteúdo’. Fazer a aula parecer interessante aos alunos, priorizar o planejamento construído pelo grupo e fazer o conteúdo ser coerente com os pressupostos da Educação Física era o que fundamentava nosso olhar. Essa era nossa hipótese, que acabou de algum modo nos cegando para outras possibilidades que também estavam ali presentes. Não havia dúvida nos incomodando até então... O estado de indubitabilidade estava presente.

À medida que focamos em demasia o conteúdo, acabamos comprometendo também a atenção que deveria estar voltada para o aluno como ser integral. Felizmente, a percepção deste equívoco ocorrera após um episódio que acabou promovendo uma nova concepção de nossa ação educativa. Tal episódio se deu durante uma aula de Educação Física na qual era desenvolvido o conteúdo do voleibol com outra turma. O fato em questão foi uma criança que se acidentou ao cair após se pendurar e balançar em uma corda que ficava suspensa em uma

das árvores da quadra ‘de cima’ (ver item 3.3.1). Como a quadra era compartilhada com outro professor de Educação Física, algumas crianças que estavam em minha aula se dispersaram junto às crianças da outra turma; e não foi possível visualizar o risco que estavam correndo ao se pendurarem na corda sem acompanhamento de um professor para intervir e evitar um acidente. Como consequência, o menino acabou quebrando o braço e propiciando o levantamento de uma série de questões, como por exemplo, os aspectos de segurança da aula. Por conta disso, a gestão achou conveniente rever nosso planejamento e nossas condutas com os alunos. Realizamos três reuniões com intuito de avaliar o nosso trabalho: duas delas com as quatro integrantes da equipe gestora; e outra, no período do HTC, com as todas as professoras regentes das turmas que lecionava.

A primeira reunião com a equipe gestora teve o intuito de elencar os fatores que poderiam ter contribuído para o acidente acontecer. A segunda, também com a equipe gestora, constituiu na elaboração de novas estratégias para minimizar a ocorrência de tais fatores. Por fim, na terceira reunião, junto às professoras, focamos em uma avaliação geral acerca do trabalho de Educação Física e acerca do que poderíamos fazer para conjuntamente melhorarmos as aulas de Educação Física. Alguns itens foram elencados como prioridade para serem criadas estratégias pedagógicas, como: (i) a necessidade de minimizar os riscos dos alunos nas atividades, promovendo, por exemplo, menos atividades em que todas as crianças correm ao mesmo tempo; (ii) dominar os alunos a partir da imposição de regras preestabelecidas; (iii) controlar a indisciplina dos alunos a partir de procedimentos que envolvesse mais a equipe gestora ou outras medidas disciplinares que se julgasse conveniente; (iv) alinhar os procedimentos quanto a ocorrência de acidentes, independente da gravidade; (v) propiciar a participação de todos os alunos em todas as propostas para que os mesmos não se dispersem; (vi) desenvolver tato pedagógico para tratar as situações complexas.

Tais reuniões não foram tão agradáveis, sobretudo por ficar implícito que a responsabilização do acidente era decorrente de uma ação pedagógica gerida por um profissional incapaz de realizar uma função docente. Não se considerou que a Educação Física é um dos poucos espaços que as crianças possuem para brincar e se movimentar; e que é natural que tenham um comportamento menos reprimido. Ou seja, os fatores controle e disciplina têm um peso diferenciado nas aulas de Educação Física justamente pela informalidade do espaço e dos conteúdos. Também não se considerou que a quantidade de crianças existente por turma excede o limite adequado, prejudicando a qualidade de algumas ações. E por fim, não se considerou que o movimento é algo que envolve o risco da queda, do empurrão, da briga, do machucado.

De qualquer modo, todos aqueles questionamentos resultaram em algumas medidas que tinham a intenção de amenizar aquela situação desagradável. O intuito era preservar as relações com os outros profissionais da escola, ouvindo e acatando parte da opinião do grupo. Resolvemos, então, experimentar o método tradicional de ensino adotando uma atitude mais rígida com os alunos, bem como uma série de procedimentos nas aulas, como segue.

- **Segurança nas aulas de Educação Física:** (i) adequação do planejamento, com atividades que ofereçam menor risco físico ao aluno, sobretudo com a redução de atividades simultâneas e de atividades de alto grau de contato físico com os alunos do 1º e 2º anos; (ii) intervenção imediata da professora na ocorrência de infrações dos alunos que possam gerar riscos aos mesmos, destacando aos alunos as ‘consequências’ de seus atos; (iii) reduzir o espaço de realização das atividades, sobretudo com os alunos menores, já que, quando o espaço é muito amplo é mais difícil controlá-los; (iv) adotar atitude mais firme com os alunos no que diz respeito às ‘regras’ das aulas (locais proibidos, necessidade de que todos participem das mesmas atividades, respeito aos colegas e aos comandos da professora); (v) para as turmas com uma disciplina mais complexa (três turmas: 2º A, 3º B, 4º A), dividir a turma em duas atividades, uma na quadra e outra na sala de aula, com intuito de minimizar o número de crianças realizando atividades motoras.
- **Indisciplina nas aulas:** (i) rediscutir as regras (‘combinados’) das aulas de Educação Física na aula, reforçando a nova postura da professora: mais firme e autoritária nos momentos de indisciplina, com a responsabilização dos alunos pelos seus atos (seja através de conversa individual ou até mesmo, com o encaminhamento destes alunos à direção); (ii) auxílio dos professores que acompanham as aulas em situações de indisciplina não percebidas.
- **Procedimentos quanto aos acidentes:** (i) a partir da análise das professoras presentes na aula, os alunos serão encaminhados à direção para que esta tome os procedimentos necessários (ligar aos pais, chamar o resgate etc.); (ii) nos casos mais graves será realizada uma intervenção rápida sem deslocamento do aluno (neste caso a direção se deslocará ao local do acidente).

- **Participação de todos os alunos nas atividades:** (i) conversar com os alunos sobre a participação dos mesmos nas atividades, só estarão dispensados de participação os alunos que apresentarem atestado médico; (ii) alunos que se recusarem a participar das aulas serão alertados pela professora e na reincidência, encaminhados para a direção (com ou sem comunicação aos pais); (iii) realizar atividades que integrem os alunos, tais como as atividades cooperativas.

Avaliamos que parte da perda do controle ocorreu por termos nos envolvido muito mais com a construção do conteúdo do que com a construção de disciplina e de regras. Por isso, a partir dessa constatação criamos um projeto comum a todas as turmas e optamos pelo desenvolvimento de conteúdos mais simples como as brincadeiras e jogos tradicionais com valores cooperativos, almejando que isso favorecesse no disciplinamento das crianças. Além disso, alteramos algumas de nossas condutas frente às questões disciplinares. Contudo, a partir daquele momento perdemos parte de nosso ânimo para inovar e para conduzir as aulas junto com os alunos.

Outro fator que merece destaque se refere à mudança de foco, que antes era para o conteúdo e passou a ser para essa forma de conduzir a ação pedagógica de forma mais autoritária e controladora. Isso se reforçava à medida que os colegas professores passariam a observar minhas condutas e esperar uma atuação próxima daquela aprovada em reunião, ou seja, a tal ‘educação tradicional’. Contra meu gosto, tornei-me autoritária e com a pretensão de ser a única detentora do conhecimento. Foi assim que me senti²⁰.

No primeiro dia de atividades com os alunos, fizemos uma brincadeira semelhante ao ‘Base 4’. Uma criança chutaria uma bola e tentaria derrubar várias latas localizadas no centro do círculo da quadra antes que a equipe adversária a ‘queimasse’. Foi bastante interessante ver a reação das crianças. Mesmo com a alteração do planejamento gostaram muito da proposta. Empolgaram-se bastante e imaginei que as próximas aulas também poderiam ser boas, já que agora poderia observá-los melhor; afinal a demanda do planejamento de nove projetos fora diminuída para um.

²⁰ Embora procuremos nos manifestar sempre no plural, como é comum em textos científicos, mesmo individuais, nesse campo, precisamos expressar de forma personalizada esse sentimento.

Data	Atividades	Objetivos
25 de outubro	- Brincadeira da lata	- Desenvolver espírito de equipe; - Apreensão de regras
Imagem	Meninas tentando queimar o menino que tentava derrubar as latas	



Destacamos abaixo o depoimento de um dos alunos sobre esta aula:

A17: Legal. Ué tia, foi aquele negócio lá, tinha que acertar aqueles negócios lá, os outros que vinha com a mão tinha vantagem, aquela lá, aí a gente tinha, com os outros que vinha com a mão a gente ia com pé, a boa é contrário, o ruim é verdade, o bom é certo, o certo era contrário, o certo era chutar, mas elas estavam batendo com a mão, elas estavam baixando e estavam perdendo o tempo lá. Legal é.

Observações: Não houve produção de desenho, apenas a entrevista.

Na aula do dia 08 de novembro realizamos uma brincadeira na qual tentamos explorar um pouco da imaginação das crianças. Estava incluída ‘magia’ e a meta de ‘sobreviver’. As crianças teriam que imaginar que estavam sobre jangadas, estas representadas pelos colchonetes espalhados pelo chão da quadra. Tais jangadas navegavam em um rio de lava vulcânica. O objetivo da atividade consistia na troca de jangada após um sinal, contudo, para dificultar, as crianças não poderiam pisar na lava vulcânica, ou seja, não poderiam pisar fora

das jangadas (colchonetes). Como as jangadas ficavam distantes uma das outras e ficaria praticamente impossível não pisarem na lava. Logo após o sinal de troca de jangada era oferecido a todas as crianças um tipo de poder mágico (representado por gotas de água que eram jogadas neles) que lhes permitiria andar sob a lava; afinal, a água é gelada e poderia anular o calor da lava vulcânica. Porém, este poder só duraria dez segundos e esse seria o tempo que elas teriam para mudar de jangada, caso contrário seriam queimadas.

Além disso, logo após o sinal de troca de jangada, uma das jangadas afundava na lava e era retirada do jogo. E isso dificultava ainda mais a entrada e permanência das crianças nas jangadas, visto que cada jangada não comportava confortavelmente todos que nela estavam. Era preciso cooperar para que todos coubessem em um espaço reduzido e isso despertava a criatividade de todos na resolução deste problema. Por fim, quando restavam apenas duas jangadas, as crianças teriam que encontrar um modo de fazer com que todos conseguissem entrar em uma só jangada (ou seja, um só colchonete). Foi interessante. Começávamos a perceber que incluir a imaginação favorecia muito o envolvimento das crianças.


Data	Atividades	Objetivos
08 de novembro	Brincadeira da jangada	- Cooperar para resolver um problema comum a todos
Imagem	Momento final da brincadeira da jangada	

A group of children, mostly girls, are gathered around a large white mat on a blue court. They appear to be engaged in an outdoor activity, possibly a game or a challenge. The children are wearing white t-shirts with a logo. The background shows a fenced area and a building.

Não realizamos entrevista na aula subsequente.

No dia 10 de novembro realizamos a brincadeira ‘A Troca’. Foram formados três grupos de dez crianças. Cada grupo teria o objetivo de trocar de lugar entre si em cima de um banco sueco no menor tempo possível. Como havia um fator competitivo (ganhar do outro grupo), as crianças cooperaram de maneira intensa para que se atingisse o objetivo. Em determinado momento um grupo se juntou com o intuito de criar a melhor estratégia para conseguir realizar o desafio e isso foi um sinal de que a aula estava cumprindo o seu papel educativo.


Data	Atividades	Objetivos
10 de novembro	Brincadeira “a troca”	- Desenvolvimento da cooperação
Imagem	Grupo 3 realizando “a troca”	



Não realizamos entrevista na aula subsequente.

Na aula do dia 17 de novembro fizemos o levantamento prévio sobre as brincadeiras de mão que os alunos conheciam. Elencamos a seguir as brincadeiras que faziam parte de seu repertório de experiências: babalu; novo babalu; dedos iguais; caminhão de laranja; *stop*; lá em cima do piano; pipoca, pedra, papel e tesoura; ai, soco soco bate bate, soco soco lady gaga; dois ou um; par ou ímpar; adedanha. Nesse momento foi possível valorizar a singularidade de cada um, já que todos tiveram a oportunidade de participar apresentando à turma as brincadeiras que conheciam.

Data	Atividades	Objetivos
17 de novembro	Brincadeiras de mão	- Coordenação motora
Imagem	Meninas brincando de adoleta	



Não realizamos entrevista na aula subsequente.

Talvez a aula seguinte, no dia 24 de novembro, tenha sido uma das mais interessantes, se considerar a quantidade de habilidades trabalhadas, o envolvimento da imaginação e também o quesito de participação dos alunos na construção de uma brincadeira. Desenvolvemos um pega-pega diferente, denominado pelas crianças como “Pega-bruxinha”. A brincadeira consistia, num primeiro momento, em criar quatro personagens nos quais as crianças poderiam se transformar caso as bruxas, pegadoras, os pegassem. Tais personagens

foram escolhidos pelas crianças e a única determinação era de que o personagem fosse um animal. Após esse estímulo inicial, solicitamos que cada animal tivesse sua forma de se movimentar. Cada criança que tinha uma ideia sobre qual movimento poderia ser utilizado apresentou o gesto criado ao restante da turma para que todos aprovassem.

Os personagens (os “pegadores” do pega-pega) eram cinco bruxas que fizeram uma poção mágica, a qual tinha o poder de transformar crianças em animais diversos (tubarão, leão, escorpião, cobra etc.). A poção era lançada toda vez que a bruxa tocava na criança e dizia no que esta teria que se transformar. As crianças transformadas poderiam se livrar da poção se outras crianças a salvassem realizando um tipo de movimento também criado pelos alunos. Foi uma atividade razoavelmente complexa, da qual todas as crianças participaram e, sem perceber, tiveram a autonomia de inventá-la. Esta atividade foi nitidamente um sucesso, pois os sorrisos declararam a felicidade e prazer em estarem realizando a brincadeira. Entrar no mundo da imaginação pareceu então um caminho fácil e seguro de se fazer Educação Física nos Anos Iniciais.

Data	Atividades	Objetivos
24 de novembro	Brincadeira “Pega-bruxinha”	- Criação dos personagens da brincadeira
Imagem	Pega-Pega bruxinha	
		

Não realizamos entrevista na aula subsequente.

3.4.2.3.4 Análise do percurso

Uma análise do percurso é ideal para captarmos as diferenças entre o planejamento que julgávamos ideal e aquele que se configurou na realidade concreta. Nosso primeiro planejamento (aquele fomentado pelo repertório cultural dos alunos expresso por seus sonhos e expectativas desenhadas) trouxe a responsabilidade e autonomia aos alunos com relação ao seu papel de aluno. Já o segundo, conduzido por conteúdos mais simples, nos trouxe o controle para que pudéssemos focar em outros elementos. Pelo fato de a proposta não ser processual e envolver uma quantidade grande de aulas, ficamos mais ‘livres’ para deixar de cumprir o planejamento. Isso nos trouxe a flexibilidade necessária para deixar que o fluxo comunicativo guiasse os ‘instantes pedagógicos’. Fato esse que não nos impediu de estimular a imaginação dos alunos em nossas propostas, apesar de isso apenas ter se tornado consciente para nós após o término de nossas aulas.

A reunião realizada com a equipe gestora também foi de grande importância, pois provocou um exercício de autocrítica no qual pudemos reavaliar nossas crenças. Neste processo destacamos que a demanda de trabalho do professor impede que existam muitos conteúdos distintos e, portanto, dar prioridade a eles nem sempre é uma boa estratégia. Além disso, a questão do conteúdo irá se desenvolver junto às crianças e de imediato não precisa ser determinado *a priori*, com antecedência exagerada. Pois:





[...] “conteúdos”, em última análise, são abstrações, no sentido de que não existem “o” esporte, ou “a” ginástica etc.; mas pessoas que mantêm certos tipos de relações concretas com tais manifestações culturais (praticam, assistem, falam delas etc.). Portanto, na Educação Física escolar, tais formas culturais apenas se concretizam nas relações com os sujeitos que ensinam e aprendem – alunos, professores, gestores e demais funcionários das escolas – e, portanto, exigem ser debatidas no âmbito de orientações e condutas didáticas. (BETTI, 2011, p.27)

Após o replanejamento nos ‘vestimos’ com a autoridade do professor e conseguimos nos sentir mais seguros para focar nosso olhar para outras questões, já que não haveria mais a figura do aluno guiando o fluxo da aula. Muitas vezes, nós (professores recém formados) nos cobramos fugir do tradicionalismo presente na área da Educação Física e temos a necessidade de inovar e trazer novos repertórios culturais em nossas aulas; esquecendo que um planejamento mais simples também consegue ‘dar conta do recado’ com a mesma eficiência, desde que os princípios pedagógicos estejam também inseridos na proposta. Restaria apenas compreender qual dos percursos foi mais interessante para as crianças, se nossa mudança de









conduta afetou o gosto pelas atividades e o que eles aprenderam em nossas aulas.


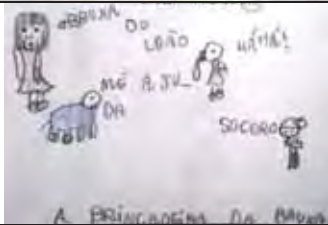






Para tanto, no dia 29/11/2010, realizamos uma avaliação²¹ com os alunos, contemplando: (i) os principais conteúdos desenvolvidos durante o semestre (dança, *hip hop*, capoeira, boxe, brincadeiras); (ii) uma auto-avaliação que mensuraria o olhar delas próprias para seu desenvolvimento nas aulas; e (iii) uma questão aberta que tinha o intuito de verificar qual atividade as crianças tinham gostado mais, e o que tinham aprendido sobre essa atividade. Foi realizada uma leitura coletiva das avaliações com os alunos para que os alunos não alfabetizados pudessem realizar a atividade. Com relação à pergunta aberta, pudemos visualizar que não houve predileção de nenhum dos percursos planejados e sim, da atividade em si. Houve predomínio das lutas como conteúdo predileto dos meninos. Para as meninas, o foco concentrou ou nas atividades de dança ou nas brincadeiras. Observemos, na tabela a seguir, os dados originados a partir dessa avaliação:









Tabela 7 - Avaliação das crianças sobre as aulas







GÊNERO	ATIV.	TEXTO (oral ou escrito)	DESENHO
FEM	Boxe	“Você tem que lutar e <i>temtar venser</i> a pessoa que está jogado com você” - escrito	
FEM	Brincadeira da Lata	“Você tem que derrubar as latas antes que a bola tente te atingir” – escrito	
FEM	Brincadeira da Lata	“Tem que jogar a bola e os outros tem que pegar. Se todo mundo for pegar, dá pra derrubar em cinco minutinhos. Dá pra derrubar com a mão, com o pé” - escrito	
FEM	Dança	“A dança é feita de vários movimentos altos, médios e baixos. Para dançar é preciso de: música.” – escrito	

²¹ Ver em anexo modelo da avaliação realizada.

FEM	Pular corda	“você tem que pegar uma corda e começar ha pular...” – escrito	
FEM	Pular corda	“a corda seu amou e o corpo e o pé para pular” – escrito	
FEM	Pula corda	“você coloca a corda atras de você ai você coloca no alto e para baixo e pula corda”. – escrito	
FEM	Atividade de dança: plano alto, médio e baixo.	“O nome da brincadeira é: planos alto, médio e baixo. Nós brincamos assim: fazemos duplas e elas inventa símbolos parra os planos alto, médio e baixo escrevemos no papel e depois seguemos o que nós fizemos”. – escrito	
FEM	Dança	“O dia que agenti falou o nosso nome em dança e todú mundo inventou um ficou di perna só outro ficou de ponte e outro ficou de perna pro ar” - escrito	
FEM	Dança	“A dança todo mundo tem que se movimentar e tambei tem que pegar o ritmo eu desenhei a dança” - escrito	
FEM	Pega Bruxinha	“Escolhe 5 pessoas para pegar e o restante é a presa e os tem que pegar aeque e fala escorpião ou outro animal”. – escrito	
FEM	<i>indefinido</i>	“A itelima q lenhao mazi teqi vira de pota cabeça” – escrito	

FEM	Pula corda	“Você pega a corda com as duas mãos e pula com o movimento”. – escrito	
FEM	Pega Bruxinha	“A brincadeira da bruxa. As bruxas tem que ter um significado quando a bruxa te pegar você tem que virar o bicho que ela falar você tem que ficar esse bicho ate alguém te salvar”. – escrito	
FEM	Brincadeira da lata	“1 Você coloca alguma coisas que pare em pé. 2 precisa de 10 pessoas para jogar a bola. 3 precisa de 1 pessoas para chutar as latas. 4 se a pessoas com seguir pegar a bola e jogava nas pessoas que chuta as latas eta perde”. – escrito	
FEM	Dança	“Nos visemo com a profª a dança a dança pode ser alto, médio e baixo e presisa de ritmo e música” – escrito	
FEM	Dança	“Dança: a dança você pode fazer qualquer movimento que com bine com musica”. – escrito	
FEM	Pega bruxinha	“Tem que correr e se alguém te pegar você vira um animal”. Oral	
FEM	Pula corda	“A gente pega a conda poina mão e poina a e comese apola”. – escrito	
FEM	Brincadeira da Jangada	“Vai trocando de lugar sem pular no chão” – escrito	

FEM	Bale	“O bale de barlarina tem que pular e rodar fazer um soute e sessetar para tebois dansar”. – escrito	
FEM	Dança	“Você tem que se fazer movimento no ritmo da muisa para pode dança. Você pode fazer monfimento dequagar ou movimentos rápidos se for noritimo da nuisica”. – escrito	
MASC	Boxe	“se brinca lutando ou seja batendo e apanhando”. – escrito	
MASC	Boxe	“Não pode dar chute e tem que derrubar o amigo só joelhada e soco” – escrito	
MASC	Boxe	“e um” – escrito	
MASC	<i>Indefinido</i>	<i>Indefinido</i> - escrito	
MASC	Capoeira	“Tem que se defender e dar o golpe”. Oral	
MASC	Capoeira	“A capoeira é uma luta que tem que ter habilidade e é legal tem vários golpes” – escrito	

MASC	Boxe	“O boxe você deve lutar sem sair do ringue se você cair você tem 10 segundos para levantar não vale na cara nem nas partes que são frageis”. – escrito	
MASC	Boxe	“Não valei chutar não vale dar juelhada não pode sair pra fora do ringue” – escrito	
MASC	Capoeira	“Capoeira é uma luta inventada boxe é uma luta perigosa dançar é legal e marumentao corpo” - escrito	
MASC	BOXE	“Boxe: não fale chute fale soco na aula não fale soco mas qua é a luta no rinque pode” - escrito	
MASC	Hip hop	“Você tem que mexer o corpo e enventar os pases. Isso é a dança.” – escrito	
MASC	Capoeira	“Na capoeira você tem que se defender com os seus brasos e não pode ficar em pé quando o oturo jogador for dar um chute você tem que agachar e quando ele for dar um soco na sua cara você poi o braso na frente” – escrito	

Fonte: Registros produzidos pelas crianças durante avaliação de Educação Física.

4 REVENDO CRENÇAS E REVISITANDO A EXPERIÊNCIA...

Temos de nos tornar a mudança
que queremos ver no mundo
(*Mahatma Gandhi*)

A Educação é um processo social,
é desenvolvimento.
Não é a preparação para a vida,
é a própria vida.
(*John Dewey*)

Quando iniciamos o percurso desta pesquisa estávamos incomodados e perplexos com o abismo existente entre a escola tradicional e o mundo. Um abismo que prejudicaria fortemente o complexo educativo formal da escola por esta se comportar como um local ‘chato’ e ultrapassado. E, todavia, há uma nova gama de signos invadindo o mundo contemporâneo, propiciando outras possibilidades de pensar e atuar, tanto na nossa vida pessoal como nas várias áreas profissionais. Tudo isso nos levou a um estado de ‘dúvida’, e que nos impeliu a procurar novas formas de se fazer educação dentro da escola, em consonância com a ideia (exposta por John Dewey em nossa epígrafe) de que a educação não é uma ferramenta que nos prepara para a vida, e sim a própria vida. Por isso não precisaríamos construir uma cultura distinta daquela que as crianças e jovens estão habituados a viver em suas vidas privadas, bastaria aproximar estes dois mundos, tomando como ponto de partida o aluno, que possui seu mundo particular e seu próprio jeito de produzir novos ‘signos’.

Abriríamos o espaço para o grupo se tornar autônomo na construção de sua própria cultura, se enxergando como participante ativo dos processos culturais. Quem sabe não pudéssemos fazer que cada um percebesse seu papel nas nossas aulas e os reflexos de suas ações diante de todo grupo de alunos. Ou seja, proporíamos que os alunos se responsabilizassem por suas escolhas e, talvez, no futuro tomassem escolhas melhores para si e também para nosso planeta e sociedade. Novamente, bastaríamos incluir o aluno nesse diálogo, possibilitar que participassem da teia das relações sociais da qual são constantemente excluídos. Nossa hipótese: fazendo-os participar conosco da dinâmica da aula como um todo, eles passassem a se visualizar como seres produtores de conhecimento. A esse respeito, Gomes-da-Silva (2010, p.123) nos inspira um pouco mais, pois:

A necessidade de valorizar a criança não é, arriscamos afirmar, uma questão tão recente. O que parece ser a grande dificuldade é, tanto nas proposições teóricas quanto de intervenção prática, levar em conta que, perante a imprevisibilidade, incertezas, complexidades, de um mundo em constantes mudanças e, principalmente, por causa da alteridade, o processo educativo só pode ser construído interativamente. Tal constatação fundamenta-se no fato de que todos os indivíduos envolvidos nesse processo – professores e alunos – são sujeitos influenciados por um conjunto de contextos interligados e singularmente situados, assim como possuem suas singularidades perceptivas.

Gostaríamos de crer que as escolas pudessem se tornar um pouco mais interessantes e consequentemente significativas para os protagonistas deste cenário: os alunos. Como muitos professores que estão iniciando sua carreira, desejávamos ‘salvar’ a educação escolar e, indiretamente, ‘salvar’ o mundo. Acreditávamos que uma escola mais prazerosa pudesse cumprir essa missão. Hoje, com um olhar mais amadurecido, podemos dizer que o método da tenacidade (PEIRCE, 1975) impera em muitas escolas, nos quais se prossegue agindo da mesma forma há muitos anos, não se ousando buscar outros caminhos. Legitimamos hábitos que já não funcionam mais do ponto de vista da aprendizagem dos alunos. Afinal, diferentemente de um passado não tão distante, estamos em ‘outro mundo’, no qual as portas de acesso à informação e à liberdade expressiva estão escancaradas para muitas crianças e jovens que estão “a um clique” de aprender sobre qualquer coisa. Por isso seria muito mais útil ao processo educativo que o professor fosse “*interlocutor* e não mediador no sentido que comumente entendemos – aquele que medeia entre o aluno e o conhecimento” (GOMES-DASILVA, 2010, p.132). Se assim fizermos, possivelmente facilitaremos o processo de interpretação da realidade ao olhar singular de cada criança-aluno, possibilitando que “ela viva os signos, antes de os traduzirmos”, como entende Gomes-da-Silva (2010, p. 132).

A diferenciação entre mediação e interlocução parece ser mínima, mas ela é suficiente para permitir a proliferação de novos signos, por meio dos fluxos de relações interpretantes produzidas nas relações comunicativas, isto é, nos diálogos entre professor e aluno. A interlocução permite que a criança seja autora de sua própria aprendizagem e, acreditamos, de sua própria vida, e também facilita a participação em um processo de construção coletiva do conhecimento, ao não hierarquizar professores e alunos com base em argumentos de autoridade.

Ao longo do processo desta pesquisa, Peirce (1975, 1977, 1983) nos fez compreender (a partir dos conceitos de signo-objeto-interpretante, pragmaticismo, raciocínio abduutivo e método científico) aquilo que já sabíamos por intuição: a realidade não pode ser compreendida em sua totalidade e não há como afirmarmos algo como verdade (já que nossas

crenças podem falhar) sem antes investigar nossa hipótese. Sendo assim, precisaríamos testar essa e tantas outras hipóteses que foram surgindo ao longo de nossa experiência enquanto aluna e professora. Sabíamos que não poderíamos partir de algo pronto para ‘aplicar’ em nossas aulas. Ou pior, transmitir conhecimentos pressupostos como verdadeiros, que devem ser ‘engolidos’ pelos alunos sem que se saiba como foram gerados e como poderão ser importantes para suas vidas. Ao contrário do que parece, um aluno não veste a máscara de ‘aluno’ e vai para a escola. Ele leva tudo aquilo o que ele é (suas angústias, alegrias, curiosidades, medos), ou seja, ele está presente por inteiro, o que se manifesta nas relações comunicativas que estabelece no mundo: com as sementinhas que caem das árvores, com a pipa que aparece no céu, com o professor com o qual dialoga, com o colega que dá uma risada engraçada... É isso que fazem em suas brincadeiras: reagem aos estímulos gerados no percurso daquele momento. Por isso, as crianças querem ser ouvidas e não apenas nos ouvir. Quando ouvem nossas exposições esperam por algo que faça algum sentido para eles. É por isso que levantam suas ‘mãozinhas’ para falar. Querem nos fazer saber. Querem comunicar. Querem o diálogo.

O nosso papel de professor é, portanto, o de estar presente nesse fluxo dos signos para tentar aproximar esses mundos tão díspares. Mas para isso é preciso despertar em nós uma disposição para viver com intensidade as relações comunicativas que existem no universo da educação, mergulhando onde os signos circulam e confrontam nossas crenças fazendo emergir dúvidas, onde não há certo ou errado definitivo, pois o mundo é complexo e instável.

Nesta pesquisa, e também em outros momentos de nossa pequena trajetória docente, nos dispusemos a realizar algo diferente na escola. A partir daquilo que a semiose peirciana nos demonstrou ser possível, adotamos a premissa de que o aluno é produtor de conhecimento. Isso nos levou a um estado de valorização das experiências vividas pelos alunos; e nossa hipótese mostrou-se verdadeira. Buscamos valorizar, no âmbito do "se-movimentar", o trânsito entre as experiências de primeiridade, secundidade e terceiridade, conforme indicado por Gomes-da-Silva, Sant'Agostino e Betti (2005). O “se-movimentar”, nos permitiu ver as crianças como sujeitos expressivos e com vocação para produzir conhecimento à medida que lhe forem conferidas oportunidades; e por isso acreditamos que há um universo muito grande a ser explorado na expressividade de cada sujeito.

Entretanto, como em qualquer outra experiência em nossas vidas, tivemos ônus e bônus. Se por um lado pudemos ficar tranquilos quanto à escolha dos conteúdos, ao realizá-la coletivamente com os alunos, avaliamos posteriormente que tomar o conteúdo (dança, luta, esporte, etc.) como ponto de partida (e, portanto, de certa forma, a “terceiridade”) acabou nos

criando dificuldades, e findamos por abandonar este foco ao replanejar o percurso. Mas como garantir o êxito em qualquer uma das hipóteses que pudéssemos criar?

Peirce nos ensina que não há caminho garantido, pois nossas crenças podem ser falíveis. Logo, é preciso a experiência de estar ‘dentro’ da circulação sógnica que se dá na educação, pois só assim nosso olhar poderá vislumbrar a complexidade do contexto no qual se insere a escola, a fim de confirmar ou não crenças que surgirem. Compreender com mais clareza as reais possibilidades de aproximação entre escola e mundo será, aos poucos, uma tarefa mais simples.

O professor ainda depende de muitas instâncias para que seu trabalho específico com os alunos flua conforme suas hipóteses. Enfim, o professor não é totalmente autônomo no contexto escolar, visto que as relações comunicativas existentes muitas vezes dificultam ou impedem a implementação de muitos projetos. ‘Dar aulas’ sempre será um processo intenso, complexo e cheio de contextos singulares. Cada local, uma possibilidade. Cada aluno, uma necessidade. Tudo isso inserido em um mundo cheio de diversidades. Nesse contexto, cada professor tem seu repertório ‘didático’ para atuar e intervir. Muitos não aceitam ou não desejam rever ou ampliar seu repertório, ou seja: duvidar de suas crenças, testar novas hipóteses, assumir novas crenças.

Contrariamente a esta atitude, nos dispusemos a inovar. É chegada a hora de digerirmos nossas experiências e absorvermos aquilo que pudemos enxergar de positivo e negativo em nossa caminhada. É o momento da autocrítica, um processo natural e necessário na busca da ‘Verdade’, diria Peirce, na consideração de que nossas crenças podem ser falíveis e, portanto, devemos sempre delas duvidar.

A partir das reflexões que realizamos durante e após todo processo, podemos dizer que demos um passo à frente. Começaremos admitindo que, se fossemos começar de novo, talvez fizéssemos diferente. Não porque fomos incompetentes, mas porque nossa experiência pedagógica vivenciada em 2010, para se encerrar, precisa agora enxergar outras possibilidades, exercitar na imaginação possíveis caminhos que nos levariam a lugares melhores. Criar novas hipóteses. O mais importante agora é encerrar este ciclo e iniciar outro a partir de um ponto mais avançado, pois o ideário peirciano acredita em progresso contínuo.

Os erros que passaram não importam mais, desde que compreendidos em seu contexto de acontecimento. É isso que deve alimentar o professor: a esperança de uma nova oportunidade para intervir de acordo com o repertório de experiências acumuladas. Hoje, talvez não deixássemos tão abertas as opções de escolha no planejamento com os alunos, pois isso custou muito tempo e energia (gerenciar nove projetos distintos a cada 50 minutos). Não

mais acreditamos que seja viável trabalhar desta forma, não em condições que nos obrigam a respeitar um tempo extremamente curto, que demandam uma necessidade de avaliar sistematicamente os processos e exigem o preenchimento de cadernetas que provavelmente não serão lidas... O professor precisa estar inteiramente presente na sua atividade pedagógica. E, nesse sentido, é preciso que administre adequadamente as relações entre sua vida pessoal e profissional para que uma não prejudique a outra. É fundamental que o professor tenha tempo disponível na sua jornada de trabalho para a pesquisa de atividades e produção de projetos, e, sobretudo, para investigar seu aluno.

Outro fator importante a ser destacado foi o foco que tivemos no conteúdo planejado pelos próprios alunos. Ficamos extremamente motivados com a proposta de ‘dar voz aos alunos’, o que talvez não permitiu que percebêssemos as dificuldades do processo. A partir de nossas vivências e do uso da autocrítica, acreditamos que poderíamos dar mais ‘tempo’ para que tudo fluísse a partir do diálogo. Poderíamos ter observado nossos alunos com mais paciência, sem tanta ansiedade para cumprir os planejamentos. Muitas vezes, o professor acelera muito seu ritmo e esquece que há um ritmo próprio de cada encontro.

A pressão em cumprir o conteúdo proposto é algo que o professor carrega desde os tempos de aluno. Peirce nos mostrou que cada sujeito possui uma singularidade e experiências diversificadas. Então, nada mais natural entender que cada aluno irá significar de modo distinto todas as experiências compartilhadas na aula. Se isso é verdade, podemos concluir que não faz diferença planejar um conteúdo e esperar que ele flua de modo igual para todos. Ou seja, as pessoas (nesse caso intérpretes do mundo) estabelecem, no fluxo das semioses, relações interpretantes distintas, dada suas singularidades.

Continuaremos admitindo ser a Semiótica peirciana uma perspectiva inovadora para Educação, pois apresenta em seus fundamentos a assertiva de que devemos nos aproximar do ‘Real’ por meio da intermediação dos signos, embora sabendo que este será sempre inatingível uma vez que sempre haverá parte do objeto que não conseguiremos acessar, estando limitados a compreender apenas parte de como as coisas são. Além disso, conforme já admitido várias vezes aqui, podemos falhar em nossas conclusões.

Peirce (1975, 1977, 1983), com sua noção de falibilismo, nos trouxe a consciência de que temos a permissão para falhar. Só porque somos professores, não precisamos carregar o peso de sempre ter que acertar e a culpa pelo erro. Como aponta Lins (s/a, p. 30):

O reconhecimento da falibilidade, sob a ótica de Peirce, não engessa uma mente, pelo contrário, ela promove (re)análises, comparações, idas e vindas, capazes de redimir-se e construir um percurso em busca do signo ideal, o

erro ou mesmo a dúvida não têm, assim, conotação negativa, ao invés disso, eles tornam-se construtores de semioses, propulsores de pensamento.

Admitindo tal fato, passamos a entender a escola como um fenômeno complexo, que também requer intervenções complexas para as quais não há ‘receita’ pronta.

Não podemos atribuir a responsabilidade de educar apenas ao professor. Sendo o ‘ensino’ um fenômeno complexo, seria desejável uma equipe multidisciplinar de profissionais para atuar na escola. Afinal, como na produção de um filme, fica muito mais fácil produzir com boa qualidade quando há equipes de profissionais especialistas nas diversas funções ali. Inclui-se aí os alunos, os quais fazem parte do processo em todos os momentos. É importante ressaltar que nós, professores, estamos presentes em apenas um ‘pedacinho’ das vidas das crianças e jovens; tomando como exemplo o nosso caso: uma aula de cinquenta minutos duas vezes por semana. Imbuídos de boa vontade, mas também dotados de muitas limitações (deficiências na nossa formação inicial, por exemplo), temos a esperança de, muitas vezes de modo solitário, provocar grandes transformações na vida dos alunos. O que podemos fazer é lançar sementes cujas possibilidades de frutificação são variadas e incertas, e nem sempre estamos presentes para avaliar os resultados, pois nosso convívio com os alunos é curto.

Por isso, nossa primeira satisfação foi poder atuar junto com os alunos, dividindo a cena com eles. Oferecemos momentos em que os alunos puderam se expressar sem medo de fazer ou falar algo ‘errado’. Afinal, como dissemos, não há certo ou errado. Há possibilidades. Por outro lado, dividir a cena com eles por muitas vezes nos incomodou. Pois ouvir, entender cada um, nos deixou cansados. Foi um esforço intenso e contínuo para garantir que todos fossem ouvidos e, ao mesmo tempo, pudéssemos dar sequência ao conteúdo. Afinal, quando se age assim, nada está pronto e nada é seguro. É necessário estar preparado para as experiências do ‘aqui-agora’, nas quais se compreende o outro no processo: a alteridade.

Construir a aula e o conhecimento junto com o aluno com quem compartilhamos um espaço-tempo de nossas vidas, além de um ato respeitoso, é fazer com que o aluno seja corresponsável por sua aprendizagem, seja o gestor de seu conhecimento. Entretanto, não apenas professor e aluno devem se ocupar com tal responsabilidade. Todos os outros que participam (direta ou indiretamente, de modo mais próximo ou mais longínquo) do processo educativo também são os responsáveis pela formação dos alunos: coordenador, diretor, pais, funcionários, prefeito, cada um atuando naquilo que lhes foi atribuído. Cada qual pode contribuir com seu repertório singular (advindo de sua experiência e função), e se houver comunicação, a compreensão do fenômeno pode ser mais rica e mais próxima da ‘Verdade’.

Deve-se também incluir o papel do pesquisador em Educação nesta discussão. Sua responsabilidade é também a de provocar e motivar a partir de suas elaborações teóricas. Contudo, é importante que se aproxime de seu objeto (da realidade) e coloque suas hipóteses à prova no campo concreto.

Todas as considerações até aqui apresentadas nos permitem concluir (provisoriamente) que os fundamentos da semiótica peirciana podem contribuir para a atuação pedagógica dos professores de Educação Física nos seguintes aspectos:

- (i) valorizar os alunos como produtores de conhecimento e como sujeitos singulares; auxiliar os alunos a ‘serem crianças’ e não apenas ‘alunos’ no contexto escolar;
- (ii) criar estratégias apropriadas ao contexto;
- (iii) rever suas ações no exercício da autocrítica;
- (iv) compreender que o planejamento precisa ser hipotético, pois não é possível prever tudo;
- (v) investigar o aluno para não estigmatizar condutas baseada em algumas poucas situações;
- (vi) propiciar oportunidades para que os alunos descubram novas possibilidades de se movimentar à sua maneira na relação com diversos estímulos;
- (vii) entender que a aula é fluxo comunicativo e cada instante requer um posicionamento pedagógico diferenciado;
- (viii) admitir a possibilidade de errar;
- (ix) descobrir junto com seus alunos.

Mais especificamente, com relação às etapas e processos do trabalho pedagógico, podemos dizer que a semiótica ajudará o professor à medida que se perceba que:

- (i) o ‘**planejamento**’ é hipotético e precisa articular os interesses e possibilidades do professor, do aluno e da escola.
- (ii) o ‘**currículo**’ é processo e não está determinado *a priori*, depende da interação entre professor-aluno-espaco-tempo e pode sofrer modificações, pois atua frente ao contingente, aos acontecimentos do processo;
- (iii) o ‘**conteúdo**’ não deve ser o foco principal, mas sim as relações comunicativas que se estabelecerem no processo;
- (iv) a ‘**avaliação**’ diz respeito tanto ao professor quanto ao aluno, nela deve prevalecer o processo de autocrítica e também de revisão de crenças, utilizando-se diversos instrumentos, pois os alunos são singulares, e desse modo cada um poderá expressar-se melhor neste ou naquele meio.

Com relação aos alunos, podemos ter a esperança de que ao aprenderem a ser atores-autores de sua vida já durante o período escolar, e participarem ativamente dos processos em que estão inseridos, poderão também mais adiante tornar-se cidadãos ativos, pois já estão habituados a se expressarem e serem ouvidos. Conseguimos também perceber que as crianças podem se tornar autônomas em seu processo de aprendizagem na medida em que descobrem que aprender não é um processo tão ‘chato’ quanto parece. Aprender é descobrir aquilo que não se sabe e nos faz querer saber; é buscar algo que nos faz falta por algum motivo; é o desejo de satisfazer uma dúvida; é descobrir uma crença que pode ser falível. No caso específico da Educação Física o aluno poderá, explorando suas possibilidades de se-movimentar, descobrir gestos inusitados e, com isso, incorporar movimentos em seu repertório e utilizá-los autonomamente em atividades diversas. É aprender, diariamente, um movimento novo a partir da troca de gestos entre os colegas. É conviver e lidar com os conflitos que se apresentam nas atividades.

Portanto, a partir dos fundamentos estudados e dos processos vivenciados na realidade, acreditamos que a semiótica poderá favorecer o desenvolvimento de um novo projeto de Educação Física. Um projeto que vai ao encontro da preservação e proliferação da vida e que pretende tornar a Educação Física um lugar de felicidade a todos, que comporte diferentes práticas e um professor aberto, ‘excêntrico’ (ou seja, voltado para o mundo). Que utilize o ‘método científico’ de Peirce possibilitando o questionamento das ações e condutas através da dúvida. Que diante da realidade possa traçar hipóteses de ação valendo-se de um raciocínio abduutivo, aberto às possibilidades do mundo. Que permita o trânsito pelas categorias da experiência, permitindo a manifestação do ‘se-movimentar’ dos sujeitos. Que valorize tanto os pequenos detalhes (como a formiguinha que anda no braço de seu aluno) quanto as evidências que se impõem (uma chuva no meio da aula). Que permita ‘fluxos de semioses’ intermináveis durante suas aulas colaborando com a produção de conhecimento e das significações. Enfim, que permita que a vida exista. Não só fora dos muros da escola, mas também nas suas aulas, pois não se trata de deixar de lado o que somos como pessoas para interpretar o papel de professor, mas carregar o que somos ao viver este papel.

REFERENCIAS

ALVES-MAZOTTI, A.J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.77, p.53-61, mai. 1991.

_____. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.113, p.39-49, jul. 2001.

ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. Tendências atuais da pesquisa na escola. *Caderno CEDES*, Campinas, v.18, n.43, dez. 1997.

_____. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.113, p.51-64, jul. 2001.

ARENDT, H. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BARRENA, S. Charles S. Peirce: razón creativa y educación. *Utopia y Praxis Latinoamericana*. V.13. n.40 Maracaibo, mar. 2008

BETTI, M. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Editora Movimento, 1991.

_____. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.3, n.2, p.282-7, 1992

_____. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. *Discorpo*, n.3, p.25-45, 1994.

_____. Educação física In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). *Dicionário crítico de educação física*. Ijuí: Editora Unijuí, 2005a, p. 144-155.

_____. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 19, n.3, p. 183-197, jul/set. 2005b.

_____. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física. *Lecturas: Educacación Física y Deportes* (Revista Digital), Buenos Aires, v. 10, n. 90, dez. 2005c. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd91/ef.htm>> - Acesso em: 05 de abril de 2010.

_____. Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. *Revista da Educação Física/UEM*, v. 18, n.2, p. 207-217, dez. 2007.

_____. 2011. O que se ensina e o que pode ser ensinado. A pedagogização dos conteúdos da educação física: tradição e renovação. In: Salto para o futuro/TV Escola. *Educação Física Escolar: dilemas e práticas*, Ano XXI, Boletim 12, Setembro de 2011 Disponível em <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14425512-Edu.Fisica.pdf>> Acesso em 10 de janeiro de 2012.

BETTI, M et alii Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas*, v. 28, n.2, p. 39-53, jan. 2007.

BRACHT, V. *Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1999a, p. 41-54.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos CEDES*. V. 19, n. 48, Campinas, 1999b

BRENT, J. *Charles Sanders Peirce, A Life*. Bloomington: Indiana University Press, 1998.

CASTELLANI FILHO, L. *Educação física no Brasil. A história que não se conta*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

CHIASSON, P. Peirce and educational philosophy. *Digital Encyclopedia of Charles S. Peirce*. 2001. Disponível em: <<http://www.digitalpeirce.fee.unicamp.br/home.htm>>- Acesso em 05 de maio de 2011

DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. *Educação física e o conceito de cultura*. Campinas: Autores Associados, 2004.

DEMO, P. *Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

_____. *Metodologia da investigação em educação*. Editora IBPEX: Curitiba, 2005.

ELLIOTT, J. *La investigación-acción en educación*. 4a ed. Madrid: Morata, 2000.

_____. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, 1993.

FRANCO, M. A.S. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.31, n.3, p.483-502. 2005.

FREIRE, J.B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. Campinas: Scipione, 1989.

GARDIN, C.; OLIVEIRA, M. R. D. de. Semiótica e educação. *Cadernos PUC: Arte e linguagem*, São Paulo, n.14, p. 45-55, n.14, 198?.

GARNICA, A.V.M. Um ensaio sobre as concepções de professores de matemática: possibilidades metodológicas e um exercício de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n.3, p. 495-510, set./dez. 2008

GOMES-DA-SILVA, E. *Educação (física) infantil: se-movimentar e significação*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

_____. *Educação (física) infantil: a experiência do se-movimentar*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010

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, p.29 -38. 2005.

HOUAISS, A.; VILLAR, M.S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

IBRI, I.A. *Kósmos Noétos: a arquitetura metafísica de Charles S. Peirce*. São Paulo: Perspectiva, Hólon, 1992 (Coleção Estudos, v.130)

IBGE (BRASIL). *Pesquisa de Orçamentos Familiares: (POF 2008-2009)*. Publicado em 27 ago. 2010.. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1699&id_pagina=1>. Acesso em: 21 de janeiro 2011.

KUNZ, E. *Educação física: ensino & mudanças*. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.

_____. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: UNIJUÍ, 2006a

_____. E Pedagogia do esporte, do movimento humano ou da educação física? In: KUNZ, E; TREBELS, A.H (Org.). *Educação física crítico-emancipatória*. Ijuí: Editora Unijuí, 2006b. p.11-22.

LATOUR, B. *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994

LEMINSKI, Paulo. *Caprichos & relaxos*. São Paulo: Brasiliense, 1983

_____. *Winterverno*. São Paulo: Iluminuras, 2001.

LINS, A. M. G. Falibilismo: incertezas na construção do telejornalismo.

Disponível em:

http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/admjour/arquivos/coord5_aline_grego_lins.pdf

Acesso em 05 de setembro de 2011.

LUDKE, M. Aprendendo o caminho da pesquisa. In: FAZENDA, I. (Org.) *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992

McCARTHY, J.M. Was Peirce an “Educational” Philosopher? Paper presented at the annual meeting of the *New England Educational Research Organization Convention*, 16p, June 3. 1971

MANOEL, E.J. Abordagem desenvolvimentista da educação física escolar – 20 anos: uma visão pessoal. *Revista da Educação Física/ UEM*, Vol. 19, n.4. 2008.

McAULEY et RUDOLPH, 1995, apud MELLO, M. T. et al. O exercício físico e os aspectos psicobiológicos. *Rev Bras Med Esporte* [online], vol.11, n.3, pp. 203-207. 2005.

MENANDRO, P. R. M.; MENANDRO, M. C.S. Contexto e diversidade: considerações sobre alguns pontos de interesse metodológico. In: CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L. *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Nau Editora/FAPFERJ, 2008.

MERRELL, F. *Viver Aprendendo*. Cruzando fronteiras dos conhecimentos com Paulo Freire e Charles S. Peirce. Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BRASIL). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Volumes 1 a 10. Brasília: MEC/SEF, 1997.

NETTO, J. T. C. *Semiótica, informação e comunicação*. São Paulo: Perspectiva, 1983

NÖTH, W. *Panorama da semiótica: de Platão a Peirce*. São Paulo: Annablume, 1995

PAIVA, B. E.; BETTI, M. O "se-movimentar" como uma experiência do viver: um olhar a partir da semiótica peirceana". In: III CONPEF - Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, 2007. Londrina. *Anais* Londrina: Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2007. p. 1-14.

PEIRCE, C. S. *Semiótica*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1977. (Coleção Estudos)

_____. *Semiótica e filosofia*. São Paulo: Cultrix e Universidade de São Paulo, 1975.

_____. *Escritos coligidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores, 36)

PEREIRA, E. M. de A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: SERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M. de A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998. p. 153-182.

PIGNATARI, D. *Semiótica e literatura: icônico e verbal, Oriente e Ocidente*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

Pink Floyd: The Wall [Filme]. Produção de Alan Marshal, direção de Alan Parker. Reino Unido, 1982, 95 min, colorido.

Prefeitura Municipal de São José dos Campos (São Paulo). *Atlas das condições de vida em São José dos Campos* – 2003. Disponível em:

<<http://www.sjc.sp.gov.br/spu/downloads/atlas.pdf>> - Acesso em: 05 de maio de 2011

SANTAELLA, L. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. *A assinatura das coisas: Peirce e a literatura*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1992.

_____. *A cultura das mídias*. São Paulo: Experimento, 1996

_____. *A teoria geral dos signos: como as linguagens significam as coisas*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004a.

_____. *Semiótica aplicada*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004b.

SANT'AGOSTINO, L.H.F. *Bauru, chão de passagem: entreposto de valores na rota Atlântico-Pacífico*. 1995. Dissertação (Mestrado em Estruturas Ambientais Urbanas) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

SEMETSKY, I. Peirce and education: An introduction. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 37, n.2. 2005.

SHANK, G. Semiotics and qualitative research in education: The third crossroad. *The Qualitative Report*, Volume 2, Number 3, December, 1995. Disponível em: <<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR2-3/shank.html>> - Acesso em 12 de março de 2011.

SILVA, T. T. Quem escondeu o currículo oculto. In: *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica: Belo Horizonte, 1999.

SOARES et al. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. L. *Educação física: raízes européias e Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. 2ª ed. Madrid: Morata, 1993.

_____. *Investigación y desarrollo del curriculum*. 4ª ed. Madrid: Moranata, 1998.

TANI, G. *Educação Física na pré-escola e nas quatro primeiras séries do ensino de primeiro Grau: Uma Abordagem de. Desenvolvimento*. Kinesis, v. 3, n. 1, p. 19-41. 1987.

TANI, G. et al. *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

THIOLLENT. M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, Editores Associados, 1986.

TURRISI, P. O papel do pragmatismo de Peirce na educação. *COGNITIO: Revista de Filosofia*. Número 3 – nov 2002.

UDEN, L. et al. Linking radical constructivism and semiotics to design a constructivist learning environment. *Journal of Computing in Higher Education*. Vol. 12 (2), p. 34-51, 2001. Disponível em: <<http://www.springerlink.com/content/93g3387556727181/>>. Acesso em: 05 de abril de 2011.

ANEXO 1: Autorização da prefeitura para participação na pesquisa

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA
DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL

AUTORIZAÇÃO

Eu, Ana Claudia Nishino, Orientadora do Componente Curricular de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos, autorizo que seja realizada nesta instituição a pesquisa “Práticas educativas na Educação Física e Semiótica: possibilidades de intervenção e transformação”, coordenada pela professora e pesquisadora Bruna Eliza Paiva vinculada ao Programa de pós graduação em Educação da UNESP de Presidente Prudente.

Declaro estar ciente de que sua metodologia será desenvolvida conforme a resolução CNS 196/96, bem como compreenderá a realização de entrevistas, questionários, filmagens, entre outras formas de coleta de dados, com participantes que se fizerem necessários.

São José dos Campos, 21 de Maio de 2010

Ana Claudia Nishino
Matricula 591831/1
ÓCC - Educação Física

ANEXO 2: Autorização da escola para participação na pesquisa

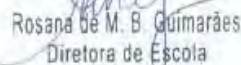
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA
DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL
EMEF PROFª MARIA DE MELO

AUTORIZAÇÃO

A direção da E.M.E.F. Profª MARIA DE MELO autoriza que seja realizada nesta instituição a pesquisa "Práticas educativas na Educação Física e Semiótica: possibilidades de intervenção e transformação" coordenada pela professora e pesquisadora Bruna Eliza Paiva, vinculada ao Programa de pós graduação em Educação da UNESP de Presidente Prudente.

Declaramos ciência de que sua metodologia será desenvolvida conforme a resolução CNS 196/96, bem como compreenderá a realização de entrevistas, questionários, filmagens, entre outras formas de coleta de dados, com participantes da comunidade escolar. Salientamos que somente será permitida a participação de algum membro da comunidade escolar se houver emissão de sua autorização, e, caso o participante seja menor de idade, a emissão da autorização de seu responsável legal.

São José dos Campos, 16 de Junho de 2010


Rosana de M. B. Guimarães
Diretora de Escola
RG 33.323.317-7

ANEXO 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

São José dos Campos, 16 de Junho de 2010

Srs. Pais e/ou responsáveis,

Durante o ano de 2010, a profª de Educação Física, Bruna Eliza Paiva, e também mestranda do programa de pós-graduação em Educação da UNESP de Presidente Prudente, estará desenvolvendo a pesquisa “Práticas Educativas em Educação Física e Semiótica: possibilidades de intervenção e transformação” durante as aulas de Educação Física.

Dentre os procedimentos necessários para a realização de tal pesquisa, está a emissão de um termo de consentimento livre e esclarecido, isto é, uma autorização, de todos os envolvidos. Até o momento, esta autorização já foi concedida pela direção da EMEF Profª Maria de Melo e pela Secretaria Municipal de Educação, através da Orientadora de Componente Curricular. Contudo, ainda se faz necessária a autorização de participação dos alunos, a qual deverá ser concedida pelos srs. pais e/ou responsáveis. Sendo assim, caso concordem com as informações gerais sobre a pesquisa, prestadas em folha anexa, solicito que preencham o termo de consentimento livre e esclarecido que segue adiante.

Desde já agradeço sua colaboração e me disponibilizo para prestar quaisquer tipos de esclarecimentos.

Bruna Eliza Paiva – coordenadora da pesquisa

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Após a leitura e compreensão das informações apresentadas anteriormente e em documento anexo, () autorizo/ () não autorizo a participação da criança pelo qual sou responsável na pesquisa: “Práticas Educativas em Educação Física e Semiótica: possibilidades de intervenção e transformação”, coordenada pela profª Bruna Eliza Paiva e realizada no ano de 2010. Declaro estar ciente que os dados obtidos neste estudo, tais como textos, imagens, vídeos, desenhos e/ou outras informações prestadas pelo aluno(a), poderão ser divulgados em eventos ou publicados em artigos, livros ou outros meios legítimos.

Nome do Participante da Pesquisa: _____

Nome do responsável legal pela criança participante: _____

RG: _____

Assinatura do responsável pela criança participante

INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE A PESQUISA

- 1. Objetivo:** Ao estudarmos o autor Charles S. Peirce, o qual trouxe contribuições para a semiótica, pudemos encontrar alguns conceitos que podem auxiliar os professores de Educação Física a melhorar suas aulas. Contudo, até o momento não foi realizada nenhuma pesquisa acadêmica que traga resultados concretos a respeito da aplicabilidade de tais conceitos semiótica no ensino da Educação Física. Sendo assim, o objetivo é verificar a aplicabilidade dos conceitos da semiótica nas aulas de Educação Física de uma turma de alunos de escola pública de São José dos Campos, de modo a averiguar os avanços e limites que esta teoria pode apresentar.
- 2. Metodologia utilizada:** Esta pesquisa utilizará uma metodologia qualitativa, denominada “pesquisa-ação”. A escolha desta metodologia se faz devido ao fato de que em educação é preciso aprofundar nos casos que investigamos, e, portanto, é preciso permanecer um período maior no campo de pesquisa. Para tanto, utilizaremos diversos instrumentos de coletas de dados, tais como: observações participante, diário de campo, entrevistas, questionários, desenhos, filmagens, fotografias, entre outros.
- 3. Sobre a participação do aluno(a):** (I) Gostaríamos de ressaltar que a participação nesta pesquisa não oferece riscos e/ou desconforto ao aluno(a), já que os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde; (II) Todas as informações coletadas neste estudo somente serão utilizadas para fins acadêmicos e/ou para a formação de professores. (III) Ressaltamos que a participação do aluno(a) não implica em qualquer tipo de ressarcimento, isto é, sua participação é voluntária; (IV) O sr(a) tem o direito de recusar a participação ou interromper a participação do aluno(a) no momento que desejar.
- 4. Expectativas:** Acreditamos que esta pesquisa poderá trazer contribuições importantes para a Educação Física na escola, de maneira que esperamos que esta pesquisa possa servir de modelo aos professores que estejam preocupados em se comprometer com a educação, mas que estejam desorientados quanto aos métodos que podem utilizar em suas aulas. Sendo assim, a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, e, portanto, se faz necessária autorização dos direitos sobre todos os dados coletados mencionados no item 2.
- 5. Outras informações:** Caso seja necessário, encontra-se disponível na escola uma cópia do projeto de pesquisa a todos que desejarem maiores informações. Além disso, sempre que desejar poderá solicitar maiores informações sobre a pesquisa através do telefone ou email da pesquisadora do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa que se encontra no rodapé. Ressalto que a participação do aluno(a) é muito desejada para que possamos avançar rumo a uma educação de qualidade.

CONTATO:

Pesquisadora: BRUNA ELIZA PAIVA – 12 9702 1035 / 12 3431 5312 (busjk@hotmail.com)

Orientador: Dr. MAURO BETTI – 14 3204 9072 / 3103 6082

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profª. Dra. Edna Maria do Carmo- (18) 3229-5388 (cep@fct.unesp.br)

ANEXO 4: Avaliação de Educação Física

EMEF PROFESSORA MARIA DE MELO - AVALIAÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA			NOTA: _____
NOME: _____	Prof. Bruna Paiva	2º ANO C	DATA: _____

1. DURANTE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, REALIZAMOS ATIVIDADES DE DANÇA E LUTA. A PARTIR DISSO, RESPONDA "F" PARA AS QUESTÕES FALSAS E "V" PARA AS VERDADEIRAS. (2,0)

A) () NA DANÇA É POSSÍVEL MOVIMENTAR O CORPO PELOS PLANOS ALTO, MÉDIO E BAIXO.
 B) () O HIP HOP É UMA LUTA E O BOXE É UMA DANÇA.
 C) () QUANDO COMBINAMOS VÁRIOS MOVIMENTOS DE DANÇA, CONSTRUÍMOS UMA COREOGRAFIA.
 D) () O RINGUE É O ESPAÇO QUE SE LUTA BOXE.
 E) () SOMENTE MENINOS PODEM PRATICAR LUTAS E SOMENTE MENINAS PODEM REALIZAR DANÇAS.

2. ESCREVA DOIS GESTOS PRESENTES NA CAPOEIRA. (1,0)

A) _____ B) _____

3. FAÇA UM DESENHO DA ATIVIDADE QUE VOCÊ MAIS GOSTOU DE FAZER NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DEPOIS ESCREVA COMO SE BRINCA DESTA ATIVIDADE. (5,0)

4. MARQUE UM "X" NAS OPÇÕES QUE SEGUEM AO LADO DA PERGUNTA. (2,0)

ME COMPORTEI BEM DURANTE AS AULAS?	(SEMPRE)	(RARAMENTE)	(NUNCA)
REALIZEI TODAS AS ATIVIDADES (VIVÊNCIAS)?	(SEMPRE)	(RARAMENTE)	(NUNCA)
RESPEITEI OS COLEGAS E A PROFESSORA?	(SEMPRE)	(RARAMENTE)	(NUNCA)