

A MUDANÇA DE SIGNIFICAÇÃO DO CARÁTER DO JOGO EM ESCOLARES: da perspectiva individualista para a coletiva

LEILA LIRA PETERS¹

Resumo

A intenção deste artigo é analisar o processo de produção coletiva da significação de um jogo durante uma aula de Educação Física. Assim, foi utilizada a análise microgenética, pautada nos aportes da perspectiva histórico-cultural, para captar nuances da trama dialógica dos sujeitos em relação. A re-significação da atividade evidenciou-se num processo conflitivo de idéias em que a ruptura do valor individualista/ideológico, apresentado inicialmente para o sentido produzido naquele momento (valorização do coletivo), ocorreu por meio da interlocução mediada pela professora.

Abstract

This study is an attempt to analyse the process of collective meaning production of a game during a Physical Education regular class. Thus, a micro-genetic analysis was used based on a historical-cultural perspective in order to get nuances of dialogical plot of the subjects involved in the study. The re-significance of the activity showed up in a process of conflicting ideas in which the rupture of the ideological individual value presented first to the produced sense in that specific moment (collective valuing) occurred by means of interlocution mediated by the teacher.

¹ A autora é Mestre em Psicologia e professora de Educação Física do Colégio de Aplicação da UFSC. E-mail: leilapeters@yahoo.com.br

Palavras-chave:

Significação, interlocução, jogo.

Introdução

Ao buscar o referencial teórico histórico-cultural como referência para este artigo, parte-se do princípio da constituição do sujeito enquanto semioticamente mediada por signos e pela presença do outro. Assim, a ênfase recai sobre as trocas discursivas que caracterizam as relações sociais, pois estas se constituem como ponto central da socialização, produção e apropriação das significações, consideradas como fundamentais na constituição dos sujeitos.

Sendo a significação entendida como um processo de produção e circulação de significados e sentidos em situações concretas de interlocução, parte-se do pressuposto de que determinados aspectos da interlocução no processo ensino-aprendizagem possibilitam ao professor assitir e orientar os educandos na produção/apropriação coletiva de significações cada vez mais ricas e culturalmente válidas.

Considerando a riqueza dos dados expressos pelo episódio selecionado para as análises, o objetivo deste trabalho é discutir sobre processos de significação envolvendo um conteúdo considerado como central nas aulas de Educação Física - o jogo, o que será feito a partir de uma situação de ensino envolvendo uma professora de Educação Física e seus alunos na atividade em decurso.

A constituição do sujeito e a significação na perspectiva histórico-cultural

Ao estudar o psiquismo humano, Vygotski (1984) destaca que o mesmo se constitui via mediação semiótica. Dessa forma, atribuiu ao signo o caráter de mediador da relação do ser humano com a realidade. Assim, o homem, enquanto sujeito, é compreendido como socialmente constituído na relação dialética entre o contexto social e a sua respectiva individualização, que decorre do processo de apropriação² da cultura.

Retomando as idéias de Marx e Engels sobre a noção de trabalho como atividade constitutiva da condição humana, Vygotski (1987) aponta a função mediadora dos instrumentos nas relações dos homens entre si, deles com o mundo e consigo mesmos (Vygotsky, 1984). Portanto, a "atividade instrumental" é marcada fundamentalmente por dois tipos de instrumentos: "(...) os técnicos, produzidos para agir sobre a natureza ou a realidade material, e os semióticos (sistemas de signos), criados para a comunicação entre os atores e para a representação da realidade" (Pino, 1995, p. 31).

² Este termo será utilizado para designar "o movimento pelo qual o indivíduo 'toma posse' entendido como tornar próprio, fazer uso consciente e deliberado de algo que se passa inicialmente no campo intersubjetivo" (Zanella, 1997, p. 65).

Ao criarem sistemas de signos e instrumentos para conhecer e transformar o mundo, comunicar suas experiências e desenvolver as funções psicológicas superiores tais como a atenção voluntária, memória lógica e formação de conceitos, os homens produziram mudanças na natureza e modificaram-se a si mesmos. Dessa forma, "(...) o homem não é simplesmente produto das circunstâncias (mas agente que) transforma as circunstâncias e se transforma (se produz nessa atividade)" (Smolka, 1995, p. 14).

Tentando estabelecer uma unidade de análise em seus estudos sobre o psiquismo humano, mais especificamente sobre as funções psicológicas superiores, como pensamento e linguagem, Vygotski encontrou-a no significado da palavra. Neste sentido, a palavra, pela sua natureza signica, permite relacionar a ordem do real (das coisas) à ordem simbólica (das representações), o que torna a realidade pensável e comunicável (Pino, 1993). Originalmente partilhadas, as palavras são singularizadas pelo sujeito à medida que este passa a utilizar os signos como elementos reguladores de suas ações. Destaca-se, dessa forma, o processo de significação, ou seja, "(...) processo de produção de signos e sentidos, a partir mesmo do dialético movimento produção/produto" (Smolka, 1995, p. 13).

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

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

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

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

Bakhtin privilegia as relações dialógicas como lugar de análise e produção de significação, salientando que a realidade do psiquismo é a realidade do signo; este, porém, só emerge no terreno interindividual. Portanto, os sentidos e

significados adquirem sua significação somente no contexto da interlocução, pois "a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor" (Bakhtin, 1999, p. 113). Isso quer dizer que "(...) o discurso ou interlocução é um processo de produção social de significação, e a língua, o instrumento dessa produção" (Pino, 1991, p. 39).

Ao salientar a importância dos signos, Bakhtin destaca que a palavra, além de constituir a chave para a compreensão da subjetividade, é também espaço privilegiado de criação ideológica. Para o autor "... todo signo é ideológico, e ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda a modificação da ideologia encadeia uma modificação na língua" (Bakhtin, 1999, p. 15)³. Dessa forma, o signo é visto como móvel, plural, jamais monovalente ou neutro; a palavra, por sua vez, é vista como "a arena onde se confrontam valores sociais contraditórios, conflitos, relações de dominação, etc". Na interpretação de Neves, "... os sistemas semióticos não só exprimem a ideologia como são determinados por ela; de outra maneira, os signos não só refletem a realidade, como constituem um material desta" (idem, 1997, p. 17).

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

Neste sentido, a significação não pode ser considerada como algo já pronto/instituído que circula através dos signos, pois ela é permanentemente re-elaborada pelos sujeitos envolvidos em determinados grupos culturais e em condições históricas específicas, quando o nosso objetivo aqui é apreender a produção de uma nova significação produzida numa atividade em decurso: o jogo que expressa/comunica um sentido/significado que o contexto lhe confere.

Algumas dimensões do jogo no contexto escolar

Bruhns (1993) faz um interessante estudo sobre o significado do jogo na atualidade. A autora busca alguns determinantes do jogo nos diferentes momentos históricos da vida em sociedade e ressalta a mudança na característica dessa atividade corporal conforme foram se alterando as relações de produção. Destaca que, inicialmente, o jogo era vivenciado num aspecto lúdico e desinteressado, sendo que com o advento da sociedade capitalista, sobretudo a partir do século XVIII, incorpora aspectos do esporte. Tais aspectos são caracterizados como a submissão dos praticantes às regras, táticas, técnicas, condicionamentos físicos, transformando-se num organismo da produção e do consumo do tempo livre, o que leva à manipulação das massas.

³ O autor entende ideologia como espaço de contradição e de representação do real, e não como em Marx (1984), que é vista como sendo o ocultamento da realidade visando garantir a relação de dominação de uma classe sobre a outra (luta de classes) via disseminação de valores, normas e representações.

A autora alerta a respeito da sobrevalorização do esporte ao jogo e salienta os valores ideológicos⁴ (no sentido marxista do termo) de valorização do individualismo em relação ao coletivo, pois "... através do aparato dos meios de comunicação de massa os esportes profissionais congregate multidões, expressão de uma sociedade sedimentada em valores como a rivalidade e a concorrência, vivenciando-os na relação com o outro" (idem, 1993, p. 88).

Estes valores são os que parecem ter dado o significado ao jogo que, historicamente, permearam a prática pedagógica da EF escolar, pois se constata que os valores que acabam sendo hegemônicos do esporte de rendimento⁵ permeiam também outras atividades corporais, tais como o jogo na escola.

⁴ "... partir da similaridade entre esportes e jogo é colocar este último fenômeno dentro de certas restrições pré-determinadas, como imposições de regras, modelos, juízes, capitães etc... que, se por um lado caracterizam o esporte, acabam descharacterizando o jogo, o qual apresenta componentes como a espontaneidade, a flexibilidade, o descompromisso, a criatividade, a fantasia, a expressividade, etc, com características culturais próprias" (idem, 1996, p. 33).

A partir da década de 80, surgiram várias denúncias sobre o caráter funcionalista e reprodutivista das aulas de EF⁶, o que se expressa sobretudo na valorização de atividades competitivas como um estímulo para as aulas. Para Bracht (1987), esse caráter funcionalista pressupõe a formação de sujeitos passivos às determinações sociais, onde os espaços de contradição e a criação de novas significações acabam sendo negligenciados/ocultados. Destaca ainda o respeito incondicional às regras, adaptando os sujeitos à ordem e não ao questionamento das desigualdades por ela impostas, pois "O aprender as regras significa reconhecer e aceitar regras pré-definidas, isto é, a capacidade dos alunos de entender e compreender as regras não é exigido e nem desenvolvido" (idem, 1992, p. 79).

Na busca de superar tais denúncias, houve um processo de construção coletiva de perspectivas críticas para o ensino da EF escolar. Nesse percurso, evidenciaram-se algumas concepções quanto a um entendimento crítico das relações EF/escola/sociedade. Podemos destacar as Concepções Abertas no ensino de Educação Física do Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe-UFSM (1991), a Crítica-Emancipatória proposta por Kunz (1994) e a Crítica Superadora, proposta pelo Coletivo de Autores (1992). Mesmo partindo de diferentes pressupostos epistemológicos, ao produzirem discussões sobre a EF escolar essas propostas contribuíram, em alguma medida, para transformar a disciplina EF em uma ação pedagógica crítica. Apoiadas nos indicativos metodológicos sugeridos pelas concepções citadas, vêm sendo realizadas experiências metodológicas consistentes relacionadas às mais variadas possibilidades pedagógicas ainda inexploradas nas aulas de EF. É o caso da experiência pedagógica que trataremos a seguir.

Para isto, optamos em fazer o estudo numa perspectiva metodológica denominada "análise microgenética", utilizada nos estudos de Vygotski (1997) e que atualmente é desenvolvida, entre outros pesquisadores, por Smolka (1991, 1995) e Smolka & Góes (1993), autoras que investigam a questão da interlocução e da significação no espaço pedagógico.

⁴ Sobre a questão da ideologia no esporte, ver Cavalcanti (1984) e Andrade e outros (1994).

⁵ Sobre as dimensões inumanas do esporte de rendimento e a busca do talento esportivo na escola, sugiro a leitura de Kunz (1989 e 1994).

⁶ A Educação Física, ao passar por vários períodos históricos, muitas vezes foi determinada por outras instituições que não a escolar, como a médica, a militar e a esportiva, que deixaram marcas, muitas vezes ainda presentes nas práticas pedagógicas (Bracht, 1989).

Trata-se de uma abordagem que... "focaliza práticas sócio-culturais, levando em conta aspectos pragmáticos e contextuais, centra-se na esfera simbólica e considera a linguagem como ação/interação; tornando-se possível a análise de eventos, ultrapassando a simples descrição e priorizando o estudo de processos..." (Smolka & Góes, 1993, p. 43).

Entendemos que tal metodologia pode ser interessante para as pesquisas em Educação Física escolar que pretendam analisar processos de ensino e aprendizagem pautados nas metodologias de ensino que priorizam relações dialógicas. Assim, para este estudo, delimitamos uma aula de Educação Física onde a professora valoriza a interlocução na apropriação do conhecimento e na produção de significações durante o processo ensino-aprendizagem, visto que, segundo Bracht (1992, p. 80), "para questionar as regras e significados é preciso falar". Sobre isso, Kunz adverte:

"Fala-se muito pouco numa aula de EF, diz-se, inclusive que muita 'conversa' limita as possibilidades ativas, de movimentos dos alunos e que uma aula de EF deve se constituir essencialmente de movimentos (...). Se no processo natural/tradicional de ensinar esportes em aulas, identificamos uma série de problemas sociais e culturais dessa prática, como podemos entendê-los e procurar possíveis soluções se não falamos sobre eles..." (1994, p. 39)

O episódio

O episódio aqui analisado refere-se a uma aula de EF ministrada em uma turma de 4º série do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de SC (CA-UFSC) que estava sendo acompanhada sistematicamente para um trabalho monográfico sobre teoria e prática pedagógica em EF (Peters, 1996). Nesta turma, a professora Lúcia Lenzi realizou uma experiência pedagógica organizada na forma de um projeto intitulado *Re-significando jogos nas aulas de EF a partir das idéias de Vygotski* durante o ano letivo de 1995. O objetivo do projeto foi de proporcionar aos educandos a apropriação do conhecimento socialmente produzido fundamentando-se nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural. O jogo, enquanto conteúdo da(s) aula(s) de EF, foi concebido da seguinte maneira: "Sendo o jogo uma construção humana, deve ser problematizado e refletido em todas as suas possibilidades de ação para que a criança, nessa própria ação, reconheça não a motilidade do que está posto na sociedade, mas sim o movimento de tese, antítese e síntese" (Lenzi, 1996, p. 329). Assim, este foi experimentado no âmbito das aulas de EF e se concretizou na sua re-significação em três momentos, a saber: a *reprodução*, onde os grupos de alunos reproduziram os jogos fornecidos pela professora; a *deconstrução*, onde os alunos alteraram as regras dos jogos a partir das necessidades surgidas na vivência destes e, por fim, a *construção*, momento em que os grupos construíam novos jogos a partir de seus elementos constitutivos: participantes, material, espaço físico e regras.

A aula observada diz respeito ao primeiro momento do projeto, a *reprodução*, sendo que a turma de alunos, que perfaziam um total de 25, foi dividida em

⁷ Sobre o projeto, ver Lenzi (1996).

cinco grupos de cinco alunos. Cada grupo recebeu um jogo previamente escolhido pela professora. Este jogo foi lido, discutido e experimentado no seu respectivo pequeno grupo. Posteriormente, cada pequeno grupo se articulou para apresentar, explicar o seu jogo no grande grupo e coordenar a montagem das equipes para a sua vivência.

Contextualização

Trata-se de um momento do episódio escolhido que ocorreu após a primeira vivência do jogo, depois deste ser explicado e organizado pelo primeiro grupo dos quatro que ainda iriam apresentar o seu jogo. O jogo não saiu a contento dos alunos, que se mostraram insatisfeitos. A equipe que foi visivelmente superior à outra acabou perdendo o jogo. A professora, então, chamou-os para sentarem num círculo a fim de discutirem sobre o que tinha acontecido. A discussão inicia com alguns alunos argumentando que uma equipe era mais forte que a outra e o episódio que segue destaca o momento em que novos elementos são acrescidos à discussão:

1. Lillian: - Mesmo se ele fosse ruim, se fosse, porque não é tão ruim assim, é fraco. Mas ele teve estratégia.
2. Prof^a: - Vocês montaram estratégia para o jogo?
3. Lillian: - A gente não montou, mas cada um que fez o ponto, montou a estratégia para fazer o ponto.
4. Prof^a: - Espera aí, eu quero entender essa estratégia. Fala, Lillian, qual foi a estratégia que vocês montaram?
5. Lillian: - Assim, que cada um bolou uma estratégia para fazer o ponto.
6. Prof^a: - Não foi o grupo?
7. Lillian: - Não, o grupo não.
8. Prof^a: - O grupo, de modo geral e independente dessa questão de ser montado fraco ou forte, tem a responsabilidade de montar a estratégia para fazer o jogada. (vários falam ao mesmo tempo) Cadu! Pensem sobre isso, se conseguir montar a estratégia para lidar com essa coisa do jogo, para lidar com a jogada.
9. Fábria: - Professora, mas eu quero falar uma coisa. O Paulo, vocês estão achando o time de vocês ruim, mas vocês deveriam ter visto isto antes... (esta é interrompida pelos colegas).
10. Prof^a: - Só para concluir, vocês têm que pensar na estrutura do jogo na hora de montar as equipes, agora vocês tem que se responsabilizar pelo grupo, pelo modo que vocês distribuíam as pessoas. (Vários levantam a mão para falar, Fernando não é atendido na mesma hora que levantou a mão e vai sentar-se ao lado, de braços cruzados).

11. Joana: - Eu não quero falar contra a palavra de ninguém, mas olha aqui, o Paulo falou, ele não falou que o time era ruim, ele falou que o time era fraco. Nisso de mais fraco, é que ficaram as meninas e os meninos mais fortes desse lado.

12. Prof^a: - Mas o que foi que aconteceu nessa diferença das meninas e dos meninos mais fortes que foram montados no grupo e esse grupo que tinha esse modo acabou perdendo? O que será que aconteceu?

13. Ana: - É que nosso time não se organizou, não tinha ponteiro e eles disseram assim para mim: - Ah, Ana, vai lá de ponteiro. E eu disse: - Não quero. A gente dizia: - Vai lá cuidar da Kátia, não está vendo? E a gente começava a brigar essas coisas para ver se dava alguma coisa, aí a gente... só que não deu, porque o nosso time não aceitava o que deveria fazer. O nosso time não ficou assim, unido, assim, no modo de fazer a nossa estratégia, entendeu? Assim, porque o time deles tem pessoas assim, mais fracas que o nosso grupo e eles ganharam por causa das estratégias. (...)

14. Júli.: (...) - Mas na verdade, na próxima vez que a gente for escolher o time, antes de escolher, as pessoas que escolher não vão poder escolher por amigo e amiga, ela vai ter que escolher equilibrado, forte e fraco. Assim, não vai dar, vai ter que escolher as pessoas para fazer uma estratégia melhor. Porque na verdade, o nosso time estava forte, só que o nosso time não tinha montado uma estratégia para fazer ponto. (...) Então foi isso que deu errado."

Possibilidade de análise

Vimos que a professora, ocupando seu lugar social, solicita, argumenta, coordena o espaço de interlocução. É visível sua intenção de propiciar um espaço democrático à participação de todos; o fato de organizar os alunos sentados em forma de círculo é um indicador no sentido de todos terem a chance de ocupar o mesmo espaço no grupo sendo que, ao se verem de frente, a comunicação é facilitada. Nesse sentido, "... o espaço de elaboração do conhecimento amplia-se: convocados, explicitamente à participação, à intervenção, à dialogia, a atividade mental (inter)intradiscursiva objetiva-se, ganha forma e expressão" (Smolka, 1991, p. 64).

Aberto o espaço instituído pela professora para a participação de todos, os educandos começam de diversos modos a ocupar seus lugares sociais e disputam entre si o direito de voz no grupo. A necessidade de se colocar, as conversas paralelas, os pedidos de silêncio e cooperação marcam momentos de atenção/dispersão que a professora procura organizar.

Vimos, através do episódio, como a professora intervem instigando os alunos a refletirem sobre a ação anteriormente efetuada, seja questionando-os, como aparece nos turnos 2, 3, 6 e 12, seja colocando o seu ponto de vista enquanto

educadora ao reforçar a importância do coletivo nos turnos 8 e 10. Entendemos como válida sua intenção de instigar os alunos a refletirem sobre suas ações no jogo ao levarmos em conta de que "... a ação reflexiva pode ser entendida como aquela que é tomada como objeto de atenção pelo próprio sujeito. Trata-se de não só saber fazer, mas também pensar sobre o que e como se faz" (Góes, 1993a, p. 103).

Esse movimento de reflexão resultou da necessidade de resolverem um problema que apareceu durante a aula: que motivo levou a equipe que era mais "fraca" a ganhar o jogo da equipe que era mais "forte"? A circulação de diferentes respostas e sentidos (aluno fraco, forte, time bom ou ruim) que permearam as falas dos alunos, marca a intervenção da professora na interlocução estabelecida. No turno 5, quando a aluna, na tentativa de apontar o motivo que levou a equipe mais fraca a vencer a equipe mais forte, argumenta: "Assim, que cada um bolou sua estratégia", ao se posicionar desta forma, ela transcende a discussão sobre a determinação da perda do jogo estar atrelada só à formação das equipes, visto que estas foram organizadas pelos próprios alunos, e aponta a estratégia, mesmo do ponto de vista individual, como a definidora do resultado. A professora no turno 6 instiga: "- Não foi o grupo?", e no turno 8 e 10 chama a discussão para a questão do grupo: "O grupo, independentemente dessa questão de ser montado fraco ou forte, tem a responsabilidade de montar a estratégia para fazer a jogada (...)". Esse posicionamento chamou os alunos a reformular e redimensionarem os sentidos expressos face essa mediação, conforme o turno 13: "... o nosso time não ficou assim, unido, assim, na hora de fazer nossa estratégia (...)".

O momento de reflexão do grupo sobre o desempenho das equipes no jogo constituiu-se enquanto um espaço privilegiado não só de produção de significações, mas, também, de re-significações. É o que marca a fala da aluna no turno 5 que, ao colocar a estratégia no plano individual, explicita o sentido da experiência vivida no coletivo. Ou seja, mesmo jogando em equipe, os alunos atuaram individualmente, pois não estabeleceram uma estratégia em comum para o jogo. Portanto, a fala da aluna acabou desencadeando novas falas no coletivo que explicitaram o processo de significação do grupo enquanto sala de aula. Nessa interlocução, mediada pela professora, acabou sendo destacada a necessidade de união do grupo no momento de estabelecer uma estratégia coletiva, como aparece na fala do turno 13: "O nosso time não ficou assim, unido, assim, na hora de fazer a nossa estratégia, entendeu?"

A re-significação da atividade evidenciou-se num processo conflitivo de idéias, ações e, sobretudo, pelo confronto das contradições que foram percebidas e explicitadas por todos a partir das "provocações" da professora. Através desse momento de crise e de ruptura desencadeado por sua postura questionadora, o grupo deu um salto qualitativo no entendimento do significado do jogo, superando, em alguma medida, o valor individualista/ideológico apresentado inicialmente para o sentido produzido naquele momento (valorização do coletivo). Dessa forma, como muito bem lembra Neves (1997, p. 249), "A ideologia não é absoluta, ela é re-significada no plano do indivíduo, resultando desse processo mútua tensão, conflito e angústia" que, nesse caso, acabou marcando o movimento do grupo.

Vimos que nesse espaço de intersubjetividade a significação produzida foi previamente influenciada pelas determinações sociais e, através da reflexão de como a produziram, expressou a transformação na forma de agir do grupo frente ao jogo. "Esses momentos são gestados no processo, se constituem a partir de formas de significação particulares (históricas e socialmente mediadas) e dos sentidos daí decorrentes" (Neves, 1997, p. 229).

Considerações Finais

A EF, historicamente, tem valorizado o produto (o resultado do jogo) ao invés do processo (o jogar) e, no nosso entender, a prática pedagógica que aqui apresentamos avança ao considerar que é através da valorização do processo que, efetivamente, as mudanças mais profundas acontecem nos indivíduos. A experiência pedagógica aqui analisada buscou valorizar a organização coletiva e a vivência lúdica do jogo, não valorizando a competição na busca de estabelecer um vencedor e um perdedor, e mantendo presente a perspectiva de jogar com o outro e não contra o outro. É o que se evidenciou no turno 14, quando o aluno pontua a necessidade de equipes serem formadas com alunos fortes e fracos para o jogo posteriormente acontecer de forma equilibrada. Essa fala demonstra o interesse num jogo satisfatório para todos e não em resultados que sirvam fundamentalmente para estabelecer um vencedor e um perdedor.

O jogo, historicamente, foi visto nas aulas de EF como desencadeador de aprendizagens auxiliares para as outras disciplinas do currículo escolar, como a incorporação da psicomotricidade, ou utilizado como forma de iniciação esportiva. Na perspectiva adotada, além do caráter lúdico da atividade, o jogo pôde ser visto como desencadeador de aprendizagens em si. Dessa forma, contribuiu para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois ".... quando a criança joga ela opera com os significados de suas ações, o que faz desenvolver sua vontade e ao mesmo tempo tornar-se consciente de suas escolhas e decisões" (Coletivo de Autores, 1992, p. 66).

Partindo-se do pressuposto de que ".... toda e qualquer aprendizagem contribui, em maior ou menor grau, dependendo das significações socialmente produzidas e particularmente apropriadas, para a constituição do sujeito" (Zanella, 1997, p. 132), vimos que através do jogo a aprendizagem também pode acontecer, pois no episódio analisado deparamo-nos com alunos antecipando ações quando da escolha das novas equipes. No turno 14 o aluno coloca: ".... na próxima vez que a gente for escolher o time, antes de escolher, as pessoas que vão escolher não vão poder escolher por amigo e amiga, ela vai ter que escolher equilibrado, forte e fraco. Assim, senão não vai dar, vai ter que escolher as pessoas para fazer uma estratégia melhor". É possível afirmar que a reflexão proposta resultou na possibilidade de antecipar acontecimentos futuros. Na aula subsequente, os alunos solicitaram à professora que desse um tempo para as equipes articularem suas estratégias.

Se evidenciamos a antecipação das ações por parte dos alunos, como consequência da intervenção da professora, poderíamos supor que em alguma

medida houve a apropriação coletiva dessa nova significação produzida. Ao nosso ver, aí está a riqueza do ato pedagógico e do episódio aqui analisado.

Referências

- ANDRADE, A. et al. Ideologia no esporte: um estudo sobre os reprodutores do esporte em Florianópolis. *Universidade e Desenvolvimento*. Florianópolis, v. 2, n. 3, abr. 1994.
- BAKHTIN, M. M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BRACHT, V. Criança que pratica esportes respeita as regras do jogo... capitalista. In: OLIVEIRA, V. M. (Org.). *Fundamentos pedagógicos da EF*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987. v. 2.
- _____. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. *Revista da Fundação de Esportes do Paraná*. [S.l.], ano 1, n. 2, 1989.
- _____. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRUHNS, H. T. *O corpo parceiro e o corpo adversário*. Campinas: Papirus, 1993.
- _____. O jogo nas diferentes perspectivas teóricas. In: _____. *Motrivivência: o jogo e o brinqueado na Educação Física*. Florianópolis, n. 9, dez. 1996.
- CAVALCANTI, K. B. *Esporte para todos: um discurso ideológico*. São Paulo: Ibrasa, 1984.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez. (Coleção Magistério 2º grau - Série formação do professor), 1992.
- GÓES, M. C. R. Os modos de participação do outro no funcionamento do sujeito. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 42, 1992.
- _____. Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito. *Temas em Psicologia*. Campinas, n. 1, 1993.
- _____. As relações intersubjetivas na construção do conhecimento. In: SMOLKA, A. L.; GÓES, C. (Org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar*: Vygotski e a construção do conhecimento. 1. ed. Campinas: Papirus, 1993a. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico)
- Grupo de Trabalho Pedagógico UFFe-UFSM. *Visão didática da educação física: análises críticas e exemplos de aulas*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.
- _____. O esporte enquanto fator determinante da Educação Física. *Contexto & Educação*. Ijuí: Universidade do Ijuí, v. 8, n. 15, 1989.
- KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Injuí, 1994.
- LENZI, L. H. C. Resignificando jogos nas aulas de Educação Física a partir das idéias de Vygotski. *Revista Motrivivência: O jogo e o brinqueado na educação Física*. Florianópolis, ano 8, n. 9, 1996.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Moraes, 1984.
- NEVES, W. M. J. *As formas de significação como mediação da consciência: um estudo sobre o movimento da consciência de um grupo de professores*. 1997. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Cadernos Cedes*, Campinas: Papirus, n. 24, 1991.
- _____. As características de público e privado na análise do processo de internalização. *Educação & Sociedade*. Campinas: Papirus, n. 42, 1993.
- _____. *Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural*. Temas em Psicologia. Ribeirão Preto, n. 2, 1995.
- PETERS, L. L. *Teoria e prática no cotidiano da EF escolar: um estudo de caso*. 1996. Monografia (Educação Física), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SMOLKA, A. L. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. *Cadernos Cedes*. Campinas: Papirus, n. 24, 1991.

_____. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. *Temas em Psicologia-SBP*. Ribeirão Preto: Gráfica e Editora FCA, n. 2, 1995.

SMOLKA, A. L. E.; GÖES, M. C. R. (Org.) *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotski e a construção do conhecimento*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1993.

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

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. *Obras Escogidas II*. In: _____. *Pensamiento y palabra*. Madrid: Visor Distribuciones, 1992.

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

AS RESSIGNIFICAÇÕES DO PENSAR/FAZER DE UM GRUPO DE PROFESSORAS DAS SÉRIES INICIAIS

RITA BUZZI RAUSCH¹

LUCIANE MARIA SCHLINDWEIN²

Resumo

A presente pesquisa investigou a mediação na reflexão-ação da prática pedagógica de um grupo de professoras que lecionam nas séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Blumenau/SC. A Teoria Histórico-Cultural, especialmente as idéias de Vygotski, norteou uma análise cooperativa empreendida pelo grupo de professoras sobre suas próprias práticas pedagógicas, o que resultou tanto em transformações de sua prática quanto em ressignificações de suas concepções teórico-práticas acerca da ação docente. A observação, pelo grupo, de registros em vídeo de aulas de todos os professores garantiu a apreensão tanto de situações concretas de sala de aula – principal foco de análise do grupo – quanto de falas, gestos, atitudes das professoras, possibilitando a análise e a ressignificação de suas próprias posturas. Os resultados desta pesquisa indicam como a mediação, na perspectiva da abordagem Histórico-Cultural, possibilita uma ação/reflexão mais coerente com um ensino que promova a cidadania e como um trabalho coletivo nas escolas, a partir de um estudo empreendido com os professores sobre a sua ação pedagógica, pode determinar ressignificações em suas concepções e transformações significativas em sua prática.

Abstract

This research investigates mediation in the reflection-action of teaching practices of a group of teachers working in the initial grades of the Public Municipal Elementary School network of Blumenau, in the state of Santa Catarina, Brazil. Historical-Cultural Theory, particularly the ideas of Vygotski, provided guidance

¹ A autora é Mestre em Educação pela Furb e professora do curso de Pedagogia da Furb. E-mail: rausch@furb.br

² A autora é Doutora em Psicologia Educacional pela PUC/SP. Professora do Cehcom (Centro de Ciências Humanas e da Comunicação da Univali) e do Mestrado em Educação da Univali. E-mail: lucmas@uol.com.br