

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC - SP

Rosa Cristina Bronzon de Castro

**Uma cadeia criativa na formação de educadores a partir da
proposta curricular do Estado de São Paulo para a
disciplina de Educação Física**

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

**São Paulo
2009**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC - SP

Rosa Cristina Bronzon de Castro

**Uma cadeia criativa na formação de educadores a partir da
proposta curricular do Estado de São Paulo para a
disciplina de Educação Física**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de, Mestre em Linguística Aplicada e estudos da Linguagem, sob a orientação da Professora Doutora Fernanda Coelho Liberali.

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

**São Paulo
2009**

Ficha Catalográfica

BRONZON DE CASTRO, Rosa Cristina. *Uma Cadeia Criativa na formação de educadores a partir de Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina Educação Física*. São Paulo, 189 p., 2009.

Dissertação de Mestrado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Área de Concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Orientadora: Professora Doutora Fernanda Coelho Liberali

Banca Examinadora

***Dedico este trabalho aos meus amores:
Paulo e Guilherme.***

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

A meu querido marido Paulo, pela paciência, pelo carinho, pela força e apoio nos momentos em que eu precisei me ausentar para estudar; e por estar ao meu lado nos momentos de desespero não me deixando desanimar. Obrigada por compartilhar a vida comigo.

A meu querido filho Guilherme, um guerreiro nato, um fruto deste mestrado, minha grande paixão. Sempre acredite em seu sonho e não deixe que ninguém o impeça de lutar por ele. Obrigada por estar aqui dividido com a mamãe esse momento tão especial.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Dra. Fernanda Liberali, por me aceitar sem me conhecer, por acreditar em mim e por não somente me orientar a pesquisar, mas por me ensinar a viver “a vida como ela é”. Fê, o meu muito obrigada sempre!

À professora Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães, pela sabedoria, pelo carinho e pelas palavras reflexivas e colaborativas, que tanto contribuíram para que eu assumisse os meus papéis de professora e formadora.

Às professoras Dra. Alzira Shimoura e Dra. Mona Mohamed Hawi, por aceitarem participar da minha qualificação, assim como por compartilharem comigo sua sabedoria nos cursos da COGEAE e durante o Mestrado, me proporcionando ver a educação física sob outro olhar, o da Linguística Aplicada.

Ao professor participante por me receber em sua sala de aula desnudando-se colaborativamente diante das câmeras e gravadores, pela parceria que construímos nesse um ano e meio de pesquisa, compartilhando dúvidas, dificuldades e, acima de tudo, acreditando em mudanças possíveis em nossa área. Sem a sua colaboração esta pesquisa não teria sido possível. O meu muito obrigada!

Às professoras Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães e Dra. Mona Mohamed Hawi por gentilmente aceitarem fazer parte da banca de defesa.

A todos os amigos do LAEL, obrigada pelas oportunidades de compartilharmos nossos sentidos e significados na produção de conhecimento, em especial Wagner, Valentina, Sônia Fuji, Cris, Lena, Elvira, Norma, Rose Schettini, Mônica.

À escola onde esta pesquisa foi realizada: a todos os professores que conheci e me oportunizaram conhecer seus trabalhos; aos funcionários e alunos, que sempre me receberam com carinho; ao diretor e à vice-diretora, que abriram as portas da

escola para que a pesquisa pudesse ser realizada; aos coordenadores, especialmente à uma das Profas. de Português que hoje é coordenadora pedagógica, que por sua sugestão e incentivo a pesquisa pôde ser realizada na escola.

À Maria Lúcia e Márcia, pela disposição em sempre me ajudar.

Ao CNPq pelo apoio financeiro, que tornou essa pesquisa possível.

À Fernanda Cardoso, pela revisão além dos textos, por me ensinar a ler além das linhas, articulando as palavras no papel. Por me ensinar a fazer uma leitura crítico-colaborativa. Fe, o meu muito obrigada.

Aos amigos de perto, Luiz, Paula, Luigi, Renato, Renata, Luiza, D.Nilda e Célia, Alessandro, Paula, Gabriela e Luiza, Aninha e Tomaz, Pe. Boim, Márcia, Cícida, D. Mariazinha, Maria Helena, Raquel, Eliza, Ione, Maria Lucia, Guiomar. E aos amigos de longe Joaquim, Egle, Philipe, Luiz Paulo, Andréa, D. Dirce, Fernanda, Flávia, Tia Sandra, Tia Zezé, Gisele e entre tantos outros que sempre estiveram ao meu lado me incentivando e me apoiando.

Aos meus pais, Guilherme e Zita, que sempre incentivaram meus estudos e acreditaram em meu trabalho.

A Deus, pelo dom da vida.

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa é compreender criticamente como um trabalho para a formação de educadores de educação física em Cadeia Criativa (LIBERALI, 2006a e b) pode colaborar na implementação de uma prescrição oficial em uma escola da rede estadual. A pesquisa desenvolve-se no contexto do Programa Ação Cidadã – fase 2 (PAC-2), inserida na área da Linguística Aplicada e fundamentada na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1934/1998, 1930/2004; LEONTIEV, 1977; ENGESTRÖM, 1999). Nessa perspectiva, propõe-se a discutir o conceito de “Cadeia Criativa” que compreende uma parceria em que os participantes produzem “*significados compartilhados*” (VYGOTSKY, 1934) de forma intencional em atividades interligadas de forma espiral (LIBERALI, 2006a e b). Também são abordadas questões da educação física, tal como tratadas pelos documentos oficiais e por pesquisadores da área (BRACHT, 1992; BETTI, 1991, 1998; CAPARROZ, 1997; DAOLIO 2004; KOLYNIK FILHO, 2008; MELLO, 2006). A metodologia adotada é a da Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2007), que propõe intervenção direta na prática dos participantes, de modo a criar um espaço para a reflexão crítica de suas ações (MAGALHÃES, 1994/2007, 2003/2007), possibilitando a compreensão da possível transformação pretendida. Para análise linguística e discussão dos dados foram considerados o contexto de produção e o conteúdo temático a partir das escolhas lexicais. Dessa forma, foi possível compreender como os sentidos e os significados (VYGOTSKY, 1934/2005, 1934/2001) sobre os conteúdos de um documento oficial foram sendo construídos pelo professor participante, pela pesquisadora e pela professora-orientadora nas reuniões de planejamento. Os dados foram produzidos (por gravação em áudio e vídeo) em uma escola da rede pública estadual de São Paulo que participa do PAC-2. Participaram desta pesquisa: um professor de educação física da 5ª série, com 43 alunos de 11 a 13 anos de idade, esta pesquisadora e sua professora-orientadora. Os resultados parecem revelar que a formação desenvolvida em atividades da Cadeia Criativa cria espaço de colaboração de modo a possibilitar aos participantes uma melhor apropriação da prescrição oficial, atrelada às necessidades da escola.

Palavras-chave: Formação de educadores, Cadeia Criativa, Linguística Aplicada, Educação Física.

ABSTRACT

This piece of research aims at critically understanding the means by which a teacher education project for physical education teachers, within the concept of creative chain (LIBERALI, 2006a e b) can collaborate to implement an officially prescribed material in a public school. The research is carried out in the Citizenship Action Program – phase 2 (PAC-2) context, inserted within Applied Linguistic area and it is founded in the Social-Cultural-Historical Activity Theory (VYGOTSKY, 1934/1998, 1930/2004; LEONTIEV, 1977; ENGESTRÖM, 1999). In this perspective, the investigation seeks to discuss the concept of “*Creative Chain*”, which encompasses a partnership in which participants intentionally produce “*shared meanings*” (VYGOTSKY, 1934) in activities that are interconnected in a spiral format (LIBERALI, 2006a e b). Questions pertaining to physical education are also tackled as they are found in official documents and how they are treated by other researchers within the area (BRACHT, 1992; BETTI, 1991, 1998; CAPARROZ, 1997; DAOLIO 2004; KOLYNIAC FILHO, 2008; MELLO, 2006). The adopted methodology is that of the Critical Research of Collaboration (MAGALHÃES, 2007), with its direct intervention in participants’ practices so as to create a locus for critical reflection of their actions (MAGALHÃES, 1994/2007, 2003/2007) and to allow for the understanding of the possible transformation (MAGALHÃES, 1998/2007; 2004; LIBERALI, 2004; 2006; 2008). In terms of linguistic analyses and data discussion, the investigation focused on the context of production and the thematic content found through the analysis of lexical choices. Thus, it was possible to understand how the senses and meanings (VYGOTSKY, 1934/2005, 1934/2001) about the contents of an official document were being constructed by the teacher-research participant, by the researcher and by the teacher-supervisor in the planning meetings. Data were produced (by means of audio and video recordings) in a state school in São Paulo which is part of PAC-2. Participants were a physical education teacher of the 5th grade, who has 43 students ranging from 11 to 13 years of age, and the teacher-supervisor. Results seem to reveal that the teacher education process developed in activities of the creative chain produce a collaborative space that enable participants to better appropriate the official prescription, without forgetting the needs of the school.

Keywords: teacher education, creative chain, applied linguistics, physical education

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação entre os princípios da teoria da atividade e a pesquisa.....	49
--	-----------

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Modelo proposto por Vygotsky para a atividade mediada.....	44
Figura 2 –	Representação gráfica da estrutura da atividade elaborada por Leontiev.....	45
Figura 3 –	Representação gráfica do modelo da Teoria da Atividade proposto por Engeström.....	47
Figura 4 –	Representação gráfica do modelo da Teoria da Atividade proposto por Engeström.....	48
Figura 5 –	Disposição dos elementos que integram a atividade Reunião de Planejamento entre Professora-Orientadora e Pesquisadora proposto por Engeström.....	75
Figura 6 –	Disposição dos elementos que integram a atividade Reunião de Planejamento entre Pesquisadora e Professor Participante proposto por Engeström.....	76

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
 CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
1.1 – Linguística Aplicada e a Educação Física.....	24
1.1.1 – Contribuições da Lingüística Aplicada.....	24
1.1.2 – Um Breve Histórico da Educação Física.....	27
1.1.2.1 - A Educação Física nas Teorias e na Metodologia de Ensino.....	29
1.1.2.2 – A Educação Física nos Documentos Oficiais.....	32
1.1.2.3 - A Proposta Curricular do Estado de São Paulo – Caderno do Professor de Educação Física.....	36
1.2 – Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural.....	41
1.2.1 – A Atividade.....	41
1.2.2 - Mediação e Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD).....	52
1.2.3 – Sentido e Significado e a Cadeia Criativa.....	55
1.3 – A Atividade Prescrita e a Atividade Realizada.....	56
1.4 – O Processo de Formação Crítica do Professor.....	60
 CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	62
2.1 – Objetivo da Pesquisa.....	62
2.2 – A Escolha da Metodologia: A Pesquisa Crítica de Colaboração.....	63
2.3 – Contexto da Pesquisa.....	66
2.3.1 – O Projeto LEDA: um Diferencial da Pesquisa.....	66
2.3.2 – Escola.....	68
2.3.3 – Participantes da Pesquisa.....	69
2.4 – Procedimentos de Produção e Seleção dos Dados.....	72
2.5 – Procedimentos de Análise e Interpretação dos Dados.....	73
2.5.1 – Categorias de Análise Linguístico-Discursiva.....	73
2.5.2 – Categorias de Análise Interpretativa.....	75
2.6 – Questões de Credibilidade.....	76

2.7 – Aspectos Éticos.....	77
CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	78
3.1 – Caminhos trilhados na pesquisa.....	79
3.2 – Reunião entre Professora Orientadora e Pesquisadora.....	93
3.2.1 – Seção 1: Professora-Orientadora e Pesquisadora lendo os conteúdos do caderno do 1º bimestre.....	85
3.2.2 – Seção 2: Professora-Orientadora e Pesquisadora escrevendo o planejamento a partir dos conteúdos do caderno do 1º bimestre.....	94
3.3 – Reunião de Planejamento entre Pesquisadora e Professor Participante.....	104
3.3.1 – Seção 1: Pesquisadora e Professor-Participante lendo os conteúdos do caderno do 3º bimestre.....	105
3.3.2 – Seção 2: Professor Participante e Pesquisadora escrevendo o planejamento a partir dos conteúdos do caderno do 3º bimestre.....	119
3.4 – Síntese da discussão.....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	140
ANEXO 1 - Apresentação da Situação de Aprendizagem 1, recortado do Caderno do Professor de Educação Física para a 5ª série do 1º bimestre.....	150
ANEXO 2 - Apresentação da Situação de Aprendizagem 3, recortado do Caderno do Professor de Educação Física para a 5ª série do 3º bimestre.....	152
ANEXO 3 – Transcrição da Reunião entre Professora-Orientadora e Pesquisadora.....	154
ANEXO 4 – Transcrição da Reunião entre Pesquisadora e Professor Participante.....	164

ANEXO 5 – Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa.....	183
ANEXO 6 – Apresentação do planejamento escrito produzido na reunião entre Professora-Orientadora e Pesquisadora.....	184
ANEXO 7 – Apresentação do planejamento escrito produzido na reunião entre Pesquisadora e Professor-Participante.....	188

INTRODUÇÃO

O objetivo geral desta pesquisa é compreender criticamente como um trabalho de formação de educadores de educação física em Cadeia Criativa (LIBERALI, 2006a e b) pode colaborar na implementação de uma prescrição oficial em uma escola da rede estadual. Trata-se, mais especificamente da implementação da Proposta Curricular apresentada pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, no ano de 2008. Neste trabalho, estudamos, particularmente, a apropriação da sugestão de aplicação em sala de aula da Situação de Aprendizagem 1¹ referente ao 1º bimestre e a Situação de Aprendizagem 3² referente ao 3º bimestre, ambas integrantes dos conteúdos do Caderno do Professor de Educação Física da 5ª série.

A metodologia adotada neste trabalho é a da pesquisa crítica colaborativa (Magalhães, 1994-2008), desenvolvida em uma escola da rede pública estadual em um município da grande São Paulo. Os participantes da pesquisa, uma professora-orientadora, uma pesquisadora e um professor de educação física (doravante professor participante) – dedicaram-se a compreender e aplicar a orientação da proposta institucional em atividades de planejamento e execução de aula.

Tem como bases teóricas: a formação de educadores no quadro da Linguística Aplicada, a concepção de ensino-aprendizagem vygotskiana e a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), das quais se derivou o conceito de Cadeia Criativa, desenvolvido por Liberali (2006a e b).

Os dados produzidos e analisados nesta pesquisa referem-se a duas reuniões de planejamento³,

- Uma reunião entre pesquisadora e professora-orientadora (transcrição de gravação em áudio);
- Uma reunião entre pesquisadora e professor-participante (transcrição de gravação em vídeo).

¹ Vide anexo 1.

² Vide anexo 2.

³ As transcrições completas encontram-se em anexo.

Ressalto que a interpretação dos dados da pesquisa está ancorada nos conceitos de sentido e significado (VYGOTSKY, 1934/2005, 1934/2001) e no conceito de Cadeia Criativa (LIBERALI, 2006a e b). A finalidade desta interpretação consiste em compreender os sentidos dos participantes da pesquisa (professora-orientadora, pesquisadora e professor participante,) sobre alguns temas apresentados na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (doravante PCESP). Analisaremos, a partir daí, como o trabalho em Cadeia pôde colaborar na implantação efetiva da PCESP nas atividades do professor participante.

Esta pesquisa se desenvolve na área da Linguística Aplicada, a linguagem assume papel central na análise dos dados produzidos, tendo como categorias o contexto de produção e o conteúdo temático (BRONCKART, 1997/1999), a partir das escolhas lexicais e respectivos sentidos/ significados construídos/compartilhados no decorrer da pesquisa.

Para contextualizar este trabalho, destaco duas situações importantes: a insatisfação desta pesquisadora em relação à sua própria prática de ensino, quando professora de Educação Física, especificamente como professora de natação, e o reconhecimento de que essa questão também está retratada nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educa o Física, doravante PCN-EFi. Tal fato demonstrou-me que os órgãos oficiais de ensino estão cientes das inconsistências entre o que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educa o Brasileira, doravante LDB (BRASIL, 1996), e a situa o real da disciplina Educa o Física nas escolas.

Segundo os PCN-EFi, embora seja reconhecida como uma área essencial da escola, a Educa o Física ainda   *“tratada como ‘marginal’, que pode, por exemplo, ter seu horário ‘empurrado’ para fora do período que os alunos estão na escola ou alocada em horários convenientes para outras áreas e não de acordo com as necessidades de suas especificidades”* (BRASIL, 1997: 24). Outra situa o em que essa “marginalidade” aparece   no que se refere ao professor, que muitas vezes *“acaba por se convencer da pequena importância de seu trabalho”*, na rela o com as demais disciplinas (BRASIL, 1997: 24), participando raramente de planejamentos, discussões e avalia es e/ou distanciando-se da equipe pedagógica, ou seja, trabalhando isoladamente.

Situa es como essas continuam acontecendo em nossas escolas, apesar de a Educa o Física ter sido promovida pela LDB, de *“atividade extra classe a*

*componente curricular*⁴, integrando-se ao conjunto de disciplinas curriculares e à proposta pedagógica da escola (MELLO, 2006: 188).

A preocupação retratada pelos PCN-EFi reflete a realidade, que se confirma na experiência profissional desta pesquisadora, quando, em uma escola da rede particular, lecionou como professora de natação, participando somente das reuniões de planejamento desse esporte. Essa vivência demonstrou uma desconexão ainda maior – da disciplina ‘natação’ em relação à própria área, que, naquele contexto, encontrava-se subdividida. Tal situação retratava e continua retratando a dificuldade que a Educação Física, como área do conhecimento, tem em assumir a posição de componente curricular e, conseqüentemente, de se integrar ao contexto escolar, pois, como bem aponta Mello (2006: 188), se os professores desta disciplina não participarem do planejamento escolar, *“será difícil imaginar ações pedagógicas coerentes e pautadas nos eixos pedagógicos que organizam o trabalho escolar nos diferentes componentes”*.

Ao pensar nos rumos deste trabalho, retomo uma questão recorrente nos ambientes de formação de professor, que é a dificuldade de desenvolver trabalhos interdisciplinares no contexto escolar, como a minha experiência retratada acima. Esta pesquisa desenvolve-se no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, na área de *Linguagem e Educação*. Esta pesquisa se insere na temática de pesquisa Linguagem, Criatividade e Multiplicidade (LCM), que é parte integrante do grupo de pesquisa Linguagem e Atividade em Contexto Escolar (LACE), que tem como objetivo desenvolver pesquisas em contextos educacionais, com intenção de promover transformações na realidade da comunidade pesquisada.

Destaco primeiramente que esta pesquisa apresenta como diferencial sua inserção no Projeto Leitura e Escrita nas Diferentes Áreas, um dos projetos do Programa Ação Cidadã – fase 2 (PAC-2), programa de extensão que desenvolve projetos em escolas públicas, tendo como foco, de acordo com as palavras de Liberali (2007: 182), *“a transformação da escola como um todo e não só de alguns professores, ou alunos, ou coordenadores, em isolado”*.

⁴ Componente Curricular é como se denomina *“a forma de organização do conteúdo de ensino em cada grau, nível e série, compreendendo aquilo sobre o qual versa o ensino, ou em torno do qual se organiza o processo de ensino-aprendizagem”* (SAVIANI, 1994:142).

Esta pesquisa também se encontra inserida em dois projetos coordenados pela Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali, a saber:

1) **Argumentos na produção criativa de significados em contextos escolares de formação de educadores** – tem como objetivo a *“investigação da argumentação em atividades do contexto escolar (reuniões, oficinas, aulas e eventos com a comunidade, presenciais e a distância), com ênfase na formação de educadores”* (LIBERALI, 2008b).

2) **Projeto Cadeia Criativa: A Argumentação na Produção de Significados Compartilhados** – tem como objetivo *“compreender – transformar o processo de negociação de significados que se desenvolve na Cadeia Criativa de atividades compostas pelos projetos que formam o PAC”* (LIBERALI, 2006b).

A relação entre esta pesquisa e os projetos acima citados é estabelecida no processo de formação de educadores tanto do professor-participante como da pesquisadora. O projeto que trata da argumentação na produção criativa de significados relaciona-se com a pesquisa por meio dos significados compartilhados de como trabalhar uma prescrição oficial pelos participantes. Já o projeto Cadeia Criativa constitui-se no meio como os diferentes níveis da atividade “reunião de planejamento” foram se constituindo. A análise dos diferentes níveis das atividades na Cadeia Criativa cria possibilidades para a pesquisadora compreender criticamente como os significados são negociados e compartilhados pelos participantes e se estes estão promovendo transformação no contexto de cada um dos participantes.

Como este trabalho objetiva enriquecer a literatura das áreas do conhecimento de Linguística Aplicada e de Educação Física, realizei um levantamento em sites oficiais como: Acervus, Dedalus, Lumem, Scielo, Portal de Periódicos Capes. Também consultei as bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e da Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo. O critério usado para o levantamento foi mediado pelas seguintes expressões-chave: a formação do professor de educação física, a formação crítica do professor de educação física e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

No que se refere à área da Linguística Aplicada, não foram encontrados estudos que tratem de questões que envolvam a disciplina Educação Física pelo viés da linguagem, nem sobre a ação pedagógica desse professor.

Na área da Educação Física, foram encontrados estudos que abordam a formação do professor, dos quais discutirei a seguir os pontos em comum e, também, aqueles contrários aos apresentados por esta pesquisa. O estudo de Cardoso (1997) identificou, no contexto dos conselhos de classe, uma diferença nos discursos dos professores de Educação Física em relação aos dos professores de outras disciplinas. Mostra sinais de uma autodesvalorização por parte desse professor, o que confirma a realidade vivenciada por esta pesquisadora, no papel de professora de Educação Física, especificamente como professora de natação. Entretanto, esta pesquisa, com base na metodologia crítica de colaboração diferencia-se do trabalho de Cardoso, pois, propõe intervenção no contexto analisado, por meio de um trabalho em parceria com o professor-participante, visando a transformações dos participantes da pesquisa.

As investigações de Cavallaro (1990) e Veronezi (2000) focaram as questões da formação do professor de Educação Física e mostram que os professores baseiam-se em rotinas pessoais e experiências passadas. Logo no início desta investigação, também foi constatada tal realidade e, a partir daí, foram propostas ações de mudança para um trabalho em parceria. Ou seja, a elaboração do planejamento das atividades didáticas com base na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, em parceria colaborativa e com foco na linguagem, proporcionou, aos participantes, vivenciarem um processo de reflexão crítica de suas ações.

Vários trabalhos têm sido desenvolvidos na área da Educação, com foco na reflexão crítica. Júnior Almeida (2002), por exemplo, aborda como uma professora de Educação Física se apropria e constrói os saberes docentes produzidos a partir de sua prática cotidiana. Ribeiro (2003), também com foco na formação crítica do professor, estudou o processo de construção de uma prática pedagógica do professor de Educação Física, por meio de *reflexão-na-ação*, *reflexão-sobre-a-ação* e *reflexão-sobre-e-reflexão-na-ação* (Schön, 1992). Tais estudos analisam a formação do professor em seus contextos, identificando pontos centrais que devem ser modificados na formação desse professor.

Apesar de esta pesquisa ter objeto semelhante, diferencia-se das citadas por apresentar uma proposta de trabalho em que a atividade “reunião de planejamento”

se desenvolve na perspectiva do conceito de Cadeia Criativa, com base no documento oficial Proposta Curricular do Estado de São Paulo (PCESP). Adotando uma metodologia crítico-colaborativa, o trabalho se propõe criativo porque os participantes desenvolveram uma parceria por meio do compartilhamento de novos significados, desencadeando um movimento de mudança no modo como os conteúdos propostos pela PCESP são trabalhados pelos participantes. E, além disso, a linguagem assume papel central neste estudo uma vez que proporciona uma compreensão do processo de apropriação do conhecimento pelo professor participante e pela pesquisadora. Tal diferencial pretende garantir a pertinência deste estudo.

Embora não tenha encontrado outros trabalhos concluídos na área da Linguística Aplicada (doravante LA) que abordem questões sobre a formação de professores de Educação Física, localizei várias pesquisas que abordam a formação do professor reflexivo crítico de outras disciplinas (cf. Liberali, 1994, 1999; Romero, 1998; Melão, 2001; Shimoura, 2005; Guerra, 2006). Desenvolvi esta pesquisa em LA por reconhecer que esta é uma área do conhecimento que está em constante interação com outras áreas do conhecimento, como as ciências sociais e humanas, o que possibilita a criação de um diálogo também com a Educação Física. Além disso, como destaca Celani (1992: 21), a LA possui “*natureza essencialmente humanista*”, com trabalhos desenvolvidos para a “*solução de problemas humanos que derivam dos vários usos da linguagem*”. Outra característica que destaco é a apontada por Moita Lopes (2006: 14), que entende a LA como “*mestiça*” devido a sua natureza transdisciplinar, notada no trabalho de muitos pesquisadores, como é o caso desta pesquisa.

Assim, visando a uma produção de conhecimento “*humanista*”, de caráter “*mestiço*”, e articulando a área da Educação Física com estudos sobre a linguagem, com vistas a mudanças no contexto em que a pesquisa foi realizada, este trabalho teve como meta responder a seguinte pergunta de pesquisa:

Qual a função da Cadeia Criativa na formação de professores em serviço?

Para mediar a questão principal baseio-me em objetivos específicos que estão relacionados a duas micro perguntas:

1. Quais sentidos sobre as orientações da Proposta Curricular do Estado de São Paulo foram apresentados pelos participantes focais da pesquisa?

2. Que significados foram compartilhados, a partir da leitura da Proposta Curricular do Estado de São Paulo?

Para atingir os objetivos propostos, apresento a seguir a organização estrutural desta dissertação.

No capítulo de fundamentação teórica, inicio a discussão com base nos teóricos da Linguística Aplicada, como Moita Lopes (1998, 2006), Pennycook (1998, 2001, 2006), Celani (1992, 1998), Rojo (2006), Cavalcanti (2006), Liberali (1994, 1999b, 2006c), Magalhães (2003/2007), para justificar a realização de uma pesquisa que trata das questões da Educação Física nesta área do conhecimento.

Na sequência, discuto as questões teóricas, metodológicas da Educação Física com base em autores como: Bracht (1992), Betti (1991, 1998), Caparroz (1997), Daolio (2004), Kolyniak Filho (2008), Mello (2006). Na mesma direção, discuto os documentos oficiais e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, especificamente o Caderno do Professor de Educação Física.

Para compreender como os participantes da pesquisa se encontram envolvidos na atividade “reunião de planejamento” a partir da produção de sentidos e significados na leitura da PCESP, tomo por base a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural tal como proposta por Leontiev (1977) e revisitada por Engeström (1999); bem como os estudos de Vygotsky (1934/2001, 1930/2004, 1934/2005) e o conceito de Cadeia Criativa discutido por Liberali (2006a e b).

Nesse capítulo também abordo o conceito de Cadeia Criativa, tal como proposto por Liberali (2006a e b), pois foi com essa perspectiva que se desenvolveram as duas “reuniões de planejamento” em análise. Considero, ainda, a caracterização do trabalho do professor em prescrito e realizado, com base em Amigues (2002) e Souza-e-Silva (2004), uma vez que a PCESP compreende uma prescrição oficial e medeia a atividade “reunião de planejamento”, na qual se previu o que seria realizado em sala de aula. Finalmente, discuto a formação crítica do professor, com base em Liberali (2004, 2006c, 2008c) e Magalhães (1998a e b /2007; 2004).

No capítulo de metodologia, apresento o objetivo da pesquisa e conceituo a Pesquisa Crítica de Colaboração como escolha metodológica (Magalhães 1994/2007, 2003/2007). Nessa perspectiva, exponho o contexto desta pesquisa, os procedimentos de produção e seleção dos dados, as categorias da análise linguístico-discursiva e da análise interpretativa. Finalizo este capítulo,

demonstrando como enfrentei as questões de credibilidade e os aspectos éticos da pesquisa.

No capítulo de discussão dos dados, analiso linguisticamente as “reuniões de planejamento” com base no contexto de produção e no conteúdo temático a partir das escolhas lexicais, tal como proposto por Bronckart (1997/1999). Para interpretar os dados, tomo por base os conceitos de sentido e significado (Vygotsky, 1934/2005, 1934/2001) e o conceito de Cadeia Criativa (Liberali, 2006a e b). Seguem-se as minhas considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos, para eventual consulta.

CAPITULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo propõe uma discussão das bases teóricas que norteiam a pesquisa. Primeiramente, discuto a Linguística Aplicada justificando por que realizar uma pesquisa que trata das questões da Educação Física nesta área do conhecimento. Em seguida, apresento a Educação Física em contextos diversos. Na sequência abordo, com base na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), as questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem / desenvolvimento e a rede de atividades criada no e pelo processo de formação de educadores, bem como a produção de sentidos e significados nesse contexto, na perspectiva do conceito de Cadeia Criativa. Finalizo o capítulo discutindo a prescrição oficial com base no prescrito e no realizado, atrelando a formação de professores à questão central da pesquisa.

1.1 – Linguística Aplicada e a Educação Física

Nesta seção tratarei inicialmente das contribuições da Linguística Aplicada para a área da Educação Física, justificando por que realizei a pesquisa nesta área do conhecimento. Em seguida discutirei questões centrais que retratam a Educação Física, abordando sua historicidade, as teorias e as metodologias que a regem. Na sequência serão abordados os documentos oficiais, finalizando com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, especificamente o Caderno do Professor de Educação Física.

1.1.1 – Contribuições da Linguística Aplicada

Autores como Moita Lopes (1998, 2006), Pennycook (1998, 2001, 2006), Celani (1992, 1998), Rojo (2006), Cavalcanti (2006), Liberali (1994, 1999, 2006c), Magalhães (2003/2007), Rajagopalan (2006), Rampton (2006), entre outros, mostram a LA como uma área do conhecimento que entende o fazer pesquisa como

um processo reflexivo, cujo foco nas questões que envolvem a vida social considera o contexto sócio-histórico, cultural e político de cada indivíduo, de modo que ele se constitua como sujeito social heterogêneo.

Por essa abordagem, destaco como relevante algumas características que, de certo modo, são responsáveis pelo processo de abertura da LA para interagir com novos conhecimentos, como: compreender o *“indivíduo como múltiplo, contraditório e construído dentro de diferentes discursos”* (PENNYCOOK, 1998: 39); ser capaz de *“refletir continuamente sobre si mesmo”* (PENNYCOOK, 2001: 171); ser um modo de fazer pesquisa *“problematizador”* ou mesmo um conhecimento *“transgressivo”* (PENNYCOOK, 2006: 67). Essas se constituem ações que vão além do conhecimento convencional abordado pelas disciplinas escolares e, em especial, pela Educação Física.

Segundo meu entendimento, essas ações fazem parte da natureza transdisciplinar da LA, fundamental para *“compreender, interpretar e interferir nas realidades complexas representadas pelas práticas sociais situadas”* (ROJO, 2006: 259). Em se tratando desta pesquisa, a prática social em foco é o diálogo que está sendo construído entre a LA e a Educação Física, com base em uma perspectiva sócio-histórica, isto é, que entende os sujeitos a partir de suas interações sociais, cujo foco é a *palavra* (ROJO, 2006), atividade central para a vida contemporânea, pois cria possibilidades de *“vislumbrar a práxis em movimento”* (PENNYCOOK, 2006: 67).

No diálogo em estudo, ressalto que a LA é vista como uma área dinâmica que trata de questões que envolvem uma responsabilidade política, ética, cultural e social e que estão além do seu contexto imediato. Por isso, ofereceu a esta pesquisadora a possibilidade de estudar as ações que permeiam o processo de ensino-aprendizagem da Educação Física, tomando a linguagem como elemento fundamental, em seu papel de mediadora e de instrumento de análise das relações que envolvem professor-participante, pesquisadora, professora-orientadora.

As pesquisas realizadas em LA oferecem diversas possibilidades para o pesquisador, tais como: questionar suas bases teórico-metodológicas, refletir sobre sua formação como indivíduo sócio-histórico-cultural, vislumbrar o que propõem outras teorias. Nesse sentido, entendo que esta pesquisa diferencia-se das existentes, por não se mostrar apenas preocupada em apresentar os problemas que envolvem a Educação Física. Ao contrário, embasada numa metodologia que

propõe intervenções diretas no contexto pesquisado, chega a sugerir soluções reais na forma de planejar ações pedagógicas. No que se refere à reflexão sobre sua formação, entendo esta pesquisadora como alguém emergindo através dos *“processos de interação social, (re)construindo as várias práticas discursivas das quais participa”* (CAVALCANTI, 2006: 242). No tocante a vislumbrar teorias diferentes daquelas propostas pela área da Educação Física, entendo esta pesquisa construindo um diálogo multidisciplinar entre as áreas, em relação dialética entre teoria e prática. De acordo com Rajagopalan (2006: 159), a construção do conhecimento imbricado entre teoria e prática compreende uma *“experiência que nos mostra com clareza que uma teoria capaz de instruir a prática é teoria, feita levando-se em conta as condições práticas das situações concretas”*. Ou seja, esta pesquisa desenvolvida em LA constitui-se num estudo baseado nos moldes do que Rampton (2006: 113) designa como aquela *“que se repensa insistentemente”*, numa alternativa para pensar as questões que envolvem a formação crítica do professor de Educação Física.

Realizar, na área da LA, uma pesquisa que aborda questões da Educação Física no contexto escolar significa o que Moita Lopes (2006: 16) defende para a área: uma possibilidade de *“construir o quê e o como se pesquisa de um modo diferente”*, com base numa *“escolha ética em que se justifica, discute e considera as práticas sociais”* (MOITA LOPES, 2006: 21). Essa perspectiva oferece condições reais para a pesquisa propor alternativas ao contexto em que está sendo desenvolvida.

Assim, a LA constitui-se como a área do conhecimento que possibilita a esta pesquisa, pelo viés da linguagem, compreender criticamente como um trabalho de planejamento, com base na PCESP, de aulas de educação física, desenvolvido em parceria, pode se tornar um trabalho colaborativo, auxiliando o professor participante e a pesquisadora em uma ação estruturada teórica e metodologicamente no sentido de refletir sobre os papéis assumidos.

Ressalto que a pesquisa busca compreender, na perspectiva da Teoria da Atividade, o contexto em que os participantes se encontram envolvidos. Isto porque, segundo Vygotsky (1930/2004: 81), os contextos sociais são permeados pela linguagem, constituindo-se esta a principal fonte de informação para compreendermos o *“comportamento social e da consciência”* (VYGOTSKY, 1930/2004: 65-66). A linguagem, nesse sentido, *“não é apenas um meio de*

compreender os demais, mas também de compreender a si mesmo” (VYGOTSKY, 1930/2004:112).

Nessa perspectiva, apresento a seguir um breve histórico, procurando situar o leitor no contexto da Educação Física, no qual a pesquisa se desenvolve.

1.1.2 - Um Breve Histórico da Educação Física

Para discutir as questões que envolvem esta pesquisa e para uma melhor compreensão do atual contexto da área, iniciarei a abordagem teórica fazendo uma retomada histórica da Educação Física nas suas relações sociais de âmbito escolar, com foco nas bases políticas, econômicas e sociais.

De acordo com Soares (1994), no século XIX a Educação Física assumiu um papel importante na sociedade em nível mundial, pois, com a revolução industrial, veio a necessidade de se manter o homem de corpo saudável e disciplinado, na chamada automatização humana com finalidade para o trabalho. Assim, a Educação Física passou a ocupar, na ciência positivista, uma posição de destaque, uma vez que estava sendo valorizada a reprodução do movimento humano, como meio de transmitir conhecimento.

Nesse sentido, direciono o olhar para o cenário brasileiro. Influenciada pelas áreas militar e médica, a Educação Física encontrava-se pautada numa pedagogia tecnicista, com foco principal na *“biologização do movimento humano”*, ou seja, o trabalho da Educação Física no âmbito escolar, era *“basicamente a formação de atletas e o desenvolvimento da aptidão física”* do indivíduo (CAPARROZ, 1997: 9).

Essa perspectiva demandou a formação de um professor voltado para o trabalho técnico, assumindo o papel de instrutor, passando a valorizar a execução do movimento perfeito pelo aluno. O objetivo final era a manutenção de um corpo disciplinado e forte para atender as exigências do sistema de trabalho que vigorava na época. Dessa forma, como argumentam Bracht (1992) e Betti (1991), o físico do aluno passou a ter destaque na escola, enquanto o conjunto de qualidades (psicológica, motora, cultural, histórica) que constitui o indivíduo como um ser único perdia totalmente seu valor.

Segundo Kolyniak Filho (2008), o foco estava no movimento físico, pois, as orientações pedagógicas para o ensino da educação física adotava métodos de

ensino tais como: ginástica calistênica, método francês, método alemão, entre outros, criados por correntes ideológicas em épocas anteriores ao momento em que foram adotados, os quais não fazem parte da realidade da escola brasileira atual. Entretanto, muitos desses métodos ainda predominam no ensino da Educação Física escolar atual.

Visando a uma mudança nesse quadro, foi iniciada na década de 80 do século passado, na chamada “crise da educação física”, um movimento a partir de novas concepções pedagógicas, que pregavam a transformação do ensino dessa disciplina. De acordo com Caparroz (1997:10), essas críticas e denúncias visavam a romper com o modelo tecnicista, modelo até então utilizado para o ensino da Educação Física. Ou seja, essas transformações tinham como meta o desenvolvimento de uma Educação Física que trabalhasse o aluno em todos os seus aspectos: social, psicológico, motor, cultural, histórico.

Defendendo essa nova perspectiva de ensino para a Educação Física, autores como Oliveira (1985), Bracht (1992), Caparroz (1997), Betti (1998) e Kolyniak Filho (2008) apontaram, em seus trabalhos, a necessidade de desenvolver concepções e práticas pedagógicas que trabalhassem o indivíduo na sua totalidade, atendendo ao conjunto de qualidades humanas. Esses pesquisadores questionam insistentemente o papel social da Educação Física, contrapondo-se ao trabalho que destaca o físico do aluno. De acordo com Mello (2006), as escolas que ensinam a educação física com foco na técnica do movimento acabam por desencadear um processo de ensino-aprendizagem unitário e sem conexão com as demais disciplinas.

A despeito de todas essas observações, muitas instituições de ensino continuam, até hoje, mantendo o enfoque eminentemente técnico para o trabalho de Educação Física, como é o caso já relatado desta pesquisadora, que assumiu a função de professora de Educação Física em uma escola particular, mas tinha como tarefa ensinar, especificamente, a modalidade esportiva natação.

Reconhecendo que a Educação Física praticada na escola pouco se distanciou do modelo tecnicista, mas também pensando em mudanças possíveis, destaco o papel do professor como essencial para implementar novos padrões de trabalho. Nesse sentido, passo a discutir teorias e a uma das metodologias de ensino adotadas pela Educação Física na atualidade.

1.1.2.1 – A Educação Física nas Teorias e na Metodologia de Ensino

A Educação Física como área do conhecimento, ao longo dos últimos vinte anos, vem, por meio de debates acadêmicos, e também em diálogo com outras áreas do conhecimento (sociologia, antropologia social, ciência política, história), buscando explicações sobre como trabalhar o corpo, as atividades físicas e o próprio esporte. Essa busca pela diversidade de conhecimento constitui-se numa maneira de ir além das explicações advindas da área das ciências biológicas. Isto porque esta produziu uma educação física com foco na anatomia e na fisiologia do movimento humano negando assim, informação, prazer e possibilidade do sujeito se sociabilizar (Daolio, 2004: 55).

Segundo Kolyniak Filho (2008: 85), essa abordagem da educação física, desenvolvida pelas ciências biológicas, apresenta uma visão dualista do homem, tendo como objetivo *“adestrar o físico com finalidades específicas (guerra, trabalho, esporte, etc.) e também para desenvolver uma disciplina moral”*.

Mais recentemente, simultânea ao movimento de mudança nas questões teóricas que envolvem a área, surgiu uma preocupação em relação ao papel do professor. Isto porque se este não compreender o movimento de transformação que vem sendo produzido nas bases teóricas não há possibilidade de o aluno vivenciar, por exemplo, manifestações culturais nas aulas de educação física. Ou seja, esse profissional precisa ter uma necessidade de conflitar suas ações, assim como ser capaz de reconhecer que precisa aprender no meio social, abrindo-se para a reflexão e para o entendimento de que o conhecimento não está voltado exclusivamente para o saber fazer.

Destaco que Betti (1991,1998) e Daolio (2004) além de propor mudanças, por meio de seus trabalhos, no ensino tradicional da educação física, também se encontram engajados em ações que se propõem transformadoras dos contextos das escolas públicas. O que estou referindo é que ambos fazem parte do grupo de especialistas responsáveis pela produção dos conteúdos que compõem a prescrição oficial, especificamente o Caderno do Professor de Educação Física – Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Esse material didático foi preparado pela Secretaria Estadual de Educação, no ano de 2008, para orientar o professor sobre os conteúdos a serem trabalhados a cada bimestre.

Nessa mesma perspectiva de transformação, Kolyniak Filho (2008: 94) aborda de forma ampla que a educação física, enquanto componente curricular, deve ter como base o “*seu objeto de estudo, o movimento humano consciente*”, pois entende “*o conhecimento produzido e socializado pela educação física*” como um conhecimento que envolve o sujeito em todas as suas dimensões não se limitando “*a seus aspectos biológicos*” (KOLYNIK FILHO 2008: 87).

Direcionando a discussão para a metodologia de ensino da educação física, entendo como essencial compreender primeiramente como esta disciplina se estrutura no contexto escolar. Para isso, inicio pela concepção de currículo, com base na abordagem crítico-superadora, apresentada no livro de *Metodologia de Ensino de Educação Física* (SOARES et al, 1992), adotado por muitas universidades brasileiras. Essa pedagogia busca difundir uma nova abordagem metodológica e de conteúdos a serem trabalhados na educação física escolar.

Segundo Soares et al (1992: 27), *curriculum* é uma palavra originada do latim e na língua portuguesa “*tem o significado de caminhada, percurso*”. Assim, currículo é entendido como uma estrutura aberta, flexível e integrada aos problemas vividos pela escola, características também atribuídas aos conteúdos de ensino.

Entretanto, é necessário que o professor, além do conhecimento sobre currículo, tenha, também, um conhecimento mais amplo, aquele que envolve toda a estrutura escolar, isto é, o projeto político pedagógico. Soares et al (1992: 26) esclarecem que todo educador necessita compreender como o projeto político-pedagógico se realiza na escola, para que a materialidade do currículo de cada disciplina aconteça de modo integrado ao conteúdo que se propõe ensinar. Nesse sentido, torna-se importante para o professor o entendimento e a reflexão das seguintes questões:

- 1- “*Qual o projeto de sociedade e de homem que persegue?*”
 - 2- “*Quais interesses de classe que defende?*”
 - 3- “*Quais os valores, a ética e a moral que elege para consolidar através de sua prática?*”
 - 4- “*Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e sociedade?*”
- SOARES et al. (1992: 26).

Uma vez inteirado dessa estrutura, o professor estabeleceria uma integração da sua metodologia de ensino com os objetivos da escola, visando a conduzir o aluno ao aprendizado de um conhecimento crítico e participativo.

A proposta do Coletivo de Autores consiste em que o professor trabalhe conteúdos que estabeleçam uma coerência entre o objetivo proposto na aula e a realidade do aluno. Ou seja, os conteúdos precisam estar adequados aos questionamentos e dificuldades do aluno, levando-o a refletir e, conseqüentemente, a fazer uma conexão entre o conhecimento ensinado na escola (científico) e o seu próprio conhecimento (cotidiano), a chamada *“pedagogia crítica superadora”* (SOARES et al., 1992: 63).

A *“pedagogia crítica superadora”* propõe que o professor, no papel de mediador do conhecimento e da aprendizagem do aluno, auxilie-o a aprofundar seus conhecimentos sobre a realidade por meio da *“problematização dos conteúdos”*. Esse processo deve despertar, no aluno, sentimentos como *“curiosidade e motivação”*, podendo incentivá-lo a desenvolver uma *“atitude científica”*.

Há uma preocupação constante, por parte dos profissionais que defendem tal metodologia de ensino, com o processo de ensino-aprendizagem, com a real situação da sala de aula e com os objetivos propostos para cada série pela escola. Nessa perspectiva, os aspectos mencionados são instrumentos que o professor dispõe para selecionar os conteúdos a serem trabalhados, assim como para rever os métodos de ensino e (re)adequá-los à sala de aula.

O papel do professor passa a ser, principalmente, o de estimular os alunos a uma compreensão crítica da área, desde sua inserção histórica na sociedade, até sua prática propriamente dita. Segundo Mello (2006: 189), a *“lógica da progressividade está no desenvolvimento do seu conhecimento pedagógico e nas suas relações sociais”*. O professor que adota essa metodologia oferece ao aluno a possibilidade de tornar-se capaz de construir uma visão total de mundo, à medida que for formulando, em seu pensamento, uma síntese do que as diferentes áreas do conhecimento contribuem para explicar a realidade e seus questionamentos.

Nessa perspectiva curricular, nenhuma disciplina se legitima no currículo de forma isolada. É o tratamento articulado do conhecimento sistematizado nas diferentes áreas que permite ao aluno constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa (SOARES et al., 1992: 28-29).

No papel de pesquisadora e professora tenho questionado, ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, minha prática como professora de natação, a formação do professor-participante, assim como a posição que a Educação Física tem assumindo na escola, pois assim como os autores acima apresentados, vejo possibilidades de mudança tanto na disciplina como no profissional.

Para finalizar esta seção ressalto que tanto a abordagem teórica como a metodológica apontam para a necessidade de o profissional compreender as teorias que envolvem a disciplina a partir da filosofia que rege a escola, ou seja, o seu trabalho deve ser desenvolvido com base em: objetivos reais que regem a escola, trabalho multidisciplinar com as demais disciplinas, parceria entre professores da área para a produção de planejamento e projetos.

1.1.2.2 – A Educação Física nos Documentos Oficiais

O objetivo desta seção é discutir a Educação Física, tal como aparece nos documentos oficiais, relacionando o papel da disciplina no processo de ensino-aprendizagem do aluno, assim como na sua formação de cidadão crítico e participativo.

Tomo por base, para esta discussão, os documentos oficiais que regem a Educação Física. São eles: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (BRASIL, 1996), a Proposta Curricular Nacional – PCN-EFi (BRASIL, 1997), a Proposta Curricular Estadual de São Paulo – PCESP (SÃO PAULO/SEE, 2008a, b e c)⁵ e a Proposta Curricular Municipal da cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2007).

Início pela lei maior, que abrange os demais documentos, a LDB, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da Educação Física no currículo básico do Ensino Fundamental, como consta nos termos do art. 26 § 3º: “*A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos*” (BRASIL, 1996: 8). A Educação Física passa, assim, a ser ministrada de primeira a oitava séries, e não somente a partir da quinta série, como vigorava antes da LDB.

⁵ Este documento será amplamente discutido na próxima seção, pois é foco da pesquisa.

O objetivo da organização curricular proposta pela LDB foi democratizar a educação escolar brasileira, assegurando ao aluno condição para uma *“formação de cidadãos aptos a participar democraticamente da vida social”* (BRASIL, 1997: 21). Nesse sentido, a disciplina Educação Física também se integra à proposta pedagógica da escola, como componente curricular, no mesmo nível dos demais.

Seguindo a orientação legal, os PCN-EFi constituem uma *“proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos”* (BRASIL, 1997: 15). Assim, a Educação Física é entendida como uma área constituída de *“conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos”*. Ou seja, a proposta compreende o aluno como um indivíduo que interage e se movimenta, como *“sujeito social e como cidadão”* e, não, como um corpo vivo, que tem somente os aspectos biológico e técnico trabalhados nas aulas. O que a proposta ressalta é que para o desenvolvimento de um aluno-cidadão, as aulas precisam trabalhar todos os aspectos do indivíduo: cultural, social, político e afetivo; e, por isso, a Educação Física é entendida como uma *“cultura corporal”*⁶ (BRASIL, 1997: 25).

A contribuição que os PCN-EFi oferecem aos professores para as discussões da prática pedagógica está centrada nos três princípios básicos para o ensino fundamental: *“o princípio da inclusão, o princípio da diversidade e as categorias de conteúdo”* (BRASIL, 1997: 19). O professor, com essa base, constitui-se um mediador com característica multidisciplinar, relacionando os conhecimentos da Educação Física, juntamente com os das outras disciplinas, àquele trazido pelo aluno. Seu papel, nessa visão, envolve também a mediação de valores éticos, que privilegiam o respeito à diversidade.

No que tange às leis da educação dentro do estado de São Paulo, local onde esta pesquisa foi desenvolvida, destaco o documento oficial, PCESP (foco desta pesquisa), implementado nas escolas da rede pública estadual no início de 2008. Este documento tem como objetivo *“aprimorar o trabalho pedagógico e docente, em parceria com seus professores, coordenadores, assistentes pedagógicos, diretores e supervisores”* (SÃO PAULO/SEE, 2008b: 5).

⁶ Cultura corporal para os PCN-EFi compreende o indivíduo inserido em um determinado contexto, produzindo e reproduzindo cultura, que vai se transformando ao longo dos anos. Por exemplo, o jogo, o esporte e a dança são produções de cultura corporal que têm em comum a característica lúdica, originada nas diversas culturas humanas (BRASIL, 1997: 26).

Ressalto que neste ano de 2008, também a Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo iniciou seu trabalho letivo, a partir de uma Proposta Curricular, desenvolvida e publicada em 2007. Esta trata das questões que envolvem o currículo, oferecendo-se como um instrumento para auxiliar o professor, na sua prática docente, e o aluno, no seu processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a proposta municipal argumenta que o professor que desenvolve seu trabalho nessa concepção de ensino, compreende que o conhecimento encontra-se inserido numa *“rede de significados em permanente processo de transformação”*. Tal compreensão o conduz a um processo de contínuo questionamento sobre o melhor modo de organizar o seu trabalho em sala de aula e, conseqüentemente, a uma posição de rompimento com o *“modelo tradicional de ensino, do domínio absoluto de pré-requisitos, de etapas rígidas de ensino e aprendizagem, escalas de avaliação da aprendizagem”* (SÃO PAULO/SME, 2007: 13).

Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem do conhecimento encontra-se centrado nas relações sociais, o que significa que o conhecimento não é um processo meramente individual, nem mesmo limitado à esfera da interação professor-aluno. *“E a sala de aula torna-se um lugar de negociações de concepções e representações da realidade”* (SÃO PAULO/SME, 2008:14). Em outras palavras, a sala de aula se constitui no lugar em que as relações sociais acontecem como extensão da comunidade; e a linguagem, neste momento, assume papel fundamental, pois é o *“instrumento básico de intercâmbio entre pessoas tornando possível a aprendizagem em colaboração”* (SÃO PAULO/SME, 2007: 15).

Quanto aos objetivos do trabalho da Educação Física no Ensino Fundamental, a proposta os apresenta como parte da função social da escola. Assim, na *“busca de um sentido mais democrático e contextualizado para a prática pedagógica, a Educação Física passou a buscar alternativas para as propostas curriculares”*. As novas diretrizes apontam, pois, *“não somente para a construção de um sujeito competente e habilidoso, mas também imbuído de uma postura crítica”* (SÃO PAULO/SME, 2007: 23).

Em suma, esta proposta busca romper a característica exclusivamente prática atribuída, pela tradição, ao ensino da Educação Física. Defende, pois, uma ação pedagógica, pautada numa perspectiva cultural, que amplie a *“vivência motora por meio dos diversos saberes e sentimentos relacionados às práticas corporais que se*

configuram como patrimônio da cultura corporal dos diversos grupos que constituem a sociedade contemporânea” (SÃO PAULO/SME, 2007: 24).

Tal rompimento, segundo a proposta, conduz a um currículo de Educação Física que proporciona experiências pedagógicas, as quais buscam viabilizar, pelo aluno, reflexões de cunho crítico em relação às *“diversas formas de representação cultural manifestadas nas práticas corporais e oportunidades para que assumam posições enquanto produtores de cultura corporal”* (SÃO PAULO/SME, 2007: 27).

É importante destacar nesta discussão, não somente para os educadores que trabalham a disciplina Educação Física, foco desta pesquisa, mas para todos, de todas as disciplinas, que reflitam como *“pensar o currículo no tempo atual é viver uma transição, na qual como em toda transição, traços do velho e do novo se mesclam nas práticas cotidianas”*. Essa ressalva feita pela PCESP busca despertar no professor uma visão crítica do processo de ensino-aprendizagem, recusando uma postura omissa, daquele professor que diz, no final do ano, *“diante do fracasso do aluno, que fez sua parte, ensinando, e que foi o aluno que não aprendeu”* (SÃO PAULO/SEE, 2008:15).

Finalizo esta seção ressaltando a importância dada pelos documentos oficiais aqui discutidos – a LDB, os PCN-EFi, a PCESP e a Proposta do Município de São Paulo – ao papel assumido pela Educação Física e pelo seu professor no contexto escolar. Os documentos foram unânimes: para que aconteça, de fato, o processo de ensino-aprendizagem entende-se como necessária uma interação qualificada entre professor e aluno. Ou seja, o aluno em aula deve ter a oportunidade de expor seus conhecimentos, valores; e o professor, no papel de mediador, deve conduzi-lo a um processo reflexivo sobre o conhecimento de mundo que esse aluno traz e o conhecimento específico trabalhado pela escola, possibilitando a esse mesmo aluno fazer uma escolha, realizar um movimento próprio, carregando desejos e emoções. Estas são ações a serem desenvolvidas nas aulas de Educação Física que se propõe cidadã.

1.1.2.3 – A Proposta Curricular do Estado de São Paulo – O Caderno do Professor de Educação Física

Nesta seção apresento, inicialmente e de forma ampla, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (PCESP), uma vez que o Caderno do Professor é parte integrante. Na sequência apresento o Caderno do Professor de Educação Física para a 5ª série com enfoque no papel da disciplina e do professor e na concepção de ensino. Finalizo a seção justificando por que as Situações de Aprendizagem 1 e 3 que integram os conteúdos do Caderno do Professor de Educação Física para a 5ª série do 1º bimestre e do 3º bimestre, respectivamente, foram foco de análise da pesquisa.

A PCESP compreende um documento, em formato de livro, produzido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (doravante Secretaria) com a finalidade de organizar o sistema educacional do Estado de São Paulo visando a uma melhor aprendizagem dos alunos (SÃO PAULO/SEE, 2008a).

Esse documento foi implantado nas escolas da rede pública estadual propondo mudança no currículo para os níveis de ensino Fundamental – Ciclo II (5ª a 8ª séries) e Médio, visando a *“aprimorar o trabalho pedagógico e docente, em parceria com seus professores, coordenadores, assistentes pedagógicos, diretores e supervisores”* (SÃO PAULO/SEE, 2008b: 5). Para isso foram organizados outros dois documentos que integram a PCESP: as Orientações para a Gestão do Currículo na Escola e os Cadernos do Professor. O primeiro documento é direcionado para os dirigentes e gestores com a finalidade de apoiá-los na implementação da proposta na escola, atribuindo a estes a responsabilidade de serem os formadores dos professores; e o segundo, preparado para orientar o trabalho do professor.

Os Cadernos do Professor foi adotado pela escola após o trabalho desenvolvido com o Jornal do Aluno⁷ nos primeiros 42 dias letivos do ano de 2008. Os Cadernos do Professor apresentam a seguinte organização: um para cada disciplina, por série e por bimestre, direcionado para orientar os docentes no ensino dos conhecimentos específicos, das habilidades e das competências a serem

⁷ O Jornal do Aluno foi um material proposto pela Secretaria Estadual de Educação, a ser trabalhado pela escola nos primeiros 42 dias letivos de 2008. Seu objetivo foi propor uma revisão e recuperação do que foi estudado nas séries anteriores, priorizando a competência da leitura e da escrita por meio de ações multidisciplinares.

desenvolvidas pelos alunos. Os conteúdos neles dispostos são em forma de “*situações de aprendizagem*” (SÃO PAULO/SEE,2008a:9), que tem como objetivo a transposição do currículo, pois, compreende na “*expressão de tudo o que existe na cultura científica, artística e humana*” (SÃO PAULO/SEE,2008a:13). Nesse sentido, entendendo uma situação de aprendizagem como sendo a interação entre as diferentes culturas, criando possibilidades para o aluno entrar em contato com o conhecimento de modo integrado. Ou seja, por meio da sua realidade de vida o aluno acessa e interage com o mundo. Assim, o currículo é entendido como um espaço de cultura que faz “*parte de uma escola à altura dos tempos atuais*” (SÃO PAULO,2008a:12).

Ao direcionarmos o olhar para o Caderno do Professor de Educação Física - Ensino Fundamental - Ciclo II (5ª e a 8ª séries) e Ensino Médio - vemos que a PCESP posiciona-se claramente em relação à Educação Física, considerando-a imprescindível para a escola e atribuindo a ela um valor igualmente atribuído às demais disciplinas. Isto porque reconhece ser por meio dela, que o aluno “*aprende a movimentar-se de forma consciente e autônoma, desenvolve suas potencialidades, aperfeiçoa habilidades, agrega valores, aprende a interagir com a cultura e na cultura, com o ambiente e no ambiente*” (SÃO PAULO/SEE, 2008a: 51). Essa perspectiva de trabalho adota uma concepção de educação física que “*busca integrar teoria e prática, superando aquela visão tradicional da disciplina*” e “*comprometida com os objetivos da escola*” (SÃO PAULO/SEE, 2008b: 9).

Assim, a PCESP defende que o objetivo do Caderno do Professor de Educação Física não é somente orientar, mas também ressalta que o professor trabalhando essa proposta em aula “*se torna pesquisador(a), organizador(a), planejador(a), dos assuntos específicos da área e, sobretudo, assume compromisso com a aprendizagem de todos os alunos. Os conteúdos devem ser problematizados e discutidos nas diferentes situações de ensino e aprendizagem, sempre em relação aos saberes próprios da Educação Física, da vida do(a) aluno(a), da localidade e da realidade de modo geral*” (SÃO PAULO/SEE, 2008a: 51). A PCESP também sugere ao professor desenvolver um trabalho multidisciplinar integrando as disciplinas.

Também é ressaltado, como essencial, que o professor de educação física, no processo de ensinar, possa “*partir do variado repertório de conhecimentos que os alunos já possuem sobre diferentes manifestações corporais e de movimento, buscando ampliá-los, aprofundá-los e qualificá-los criticamente*” (SÃO PAULO/SEE, 2008a: 42). A concepção de educação física adotada pela PCESP retoma a questão

levantada pelos PCN-EFi, afirmando que aquilo *“que dá sentido ao movimentar-se humano é o contexto em que ele ocorre, bem como as intencionalidades dos sujeitos envolvidos na ação”*. Uma vez desvinculado desse contexto, *“o movimento tende a ser analisado somente como expressão biológica, como ação mecânica”* (SÃO PAULO/SEE, 2008a: 43-44).

Então, ao compreender tal concepção de ensino, o professor de educação física entende o aluno na sua totalidade e pode levá-lo, no decorrer de sua escolarização e após a mesma, a participar, usufruindo, do jogo, do esporte, da ginástica, da luta e das atividades rítmicas. Nessa perspectiva, esse professor deverá promover para o aluno possibilidades de transformar suas ações, no sentido de *“construir identidade, agir com autonomia na relação com o outro, e incorporar a diversidade, essenciais para a inserção cidadã nas dimensões sociais e produtivas”* (SÃO PAULO/SEE, 2008a: 11).

Uma vez que os conteúdos abordados pelo Caderno do Professor de Educação Física têm como base teórica dois conceitos, entendo como importante apresentá-los a seguir:

1) Se Movimentar: *“a expressão individual e/ou grupal no âmbito de uma cultura de movimento; é a relação que o sujeito estabelece com essa cultura a partir de seu repertório, de sua história de vida, de suas vinculações socioculturais e de seus desejos”* (SÃO PAULO/SEE, 2008a: 43). Ou seja, compreende o movimento individual que cada aluno expressa mas em relação com a cultura de sua comunidade.

2) “Cultura de movimento”: *“conjunto de significados/sentidos, símbolos e códigos que se produzem e re-produzem dinamicamente nos jogos, esportes, danças e atividades rítmicas, lutas, ginásticas etc., os quais influenciam, delimitam, dinamizam e/ou constroem o Se Movimentar dos sujeitos, base de nosso diálogo expressivo com o mundo e com os outros”* (SÃO PAULO/SEE, 2008a: 43). Ou seja, compreende as regras, os códigos que organizam uma determinada modalidade esportiva, o futebol, por exemplo, determinando como o sujeito deve agir.

Apesar de se posicionar teórica e metodologicamente, a PCESP esclarece: *“não se tem a pretensão de que as atividades sejam as únicas a serem trabalhadas, nem se pretende restringir a criatividade do professor”* (SÃO PAULO/SEE, 2008b: 10). Com relação aos Cadernos do Professor de Educação Física do 1º e do 3º bimestre, com relação à estrutura organizacional de como são dispostos os

conteúdos, ressalto que a primeira e a terceira parte, apresentam a mesma disposição, os títulos dos cadernos do 1º e do 3º bimestre são os mesmos. Já, na segunda parte, são abordados os temas e as situações de aprendizagem e, portanto a abordagem é distinta de um e de outro caderno. Apresentarei abaixo, em quadro, os temas e as situações de aprendizagem referente aos respectivos cadernos.

Apresento as partes que os cadernos do 1º e 3º bimestre têm em comum: na primeira parte os cadernos trazem: “As orientações sobre os conteúdos do bimestre”, em que são apresentados de modo conciso o porquê de se trabalhar cada tema, assim como o objetivo da atividade avaliadora que compreende em avaliar de modo integrado, durante o processo de ensino aprendizagem, sem adotar procedimentos formais. Também são oferecidas orientações e sugestões ao professor (SÃO PAULO/SEE , 2008b: 9).

Na segunda parte são apresentados os temas e as Situações de Aprendizagem. Após a última situação de aprendizagem ainda são apresentados: a “Atividade Avaliadora”, na sequência a “Proposta de Situações de Recuperação” e, finalmente, os “Recursos para Ampliar a Perspectiva do Professor e do Aluno para a Compreensão do Tema”.

Abaixo são apresentadas o Temas e as Situações de Aprendizagem do 1º bimestre e, em seguida, as do 3º bimestre ⁸.

<p>Caderno do Professor de Educação Física do 1º bimestre</p> <p>1º) Tema : “Jogo e esporte: Competição e Cooperação”, este primeiro tema é trabalhado nas situações de aprendizagem 1, 2, 3 e 4, as quais apresentam os seguintes títulos:</p> <p style="padding-left: 40px;">Situação Aprendizagem 1: “Os jogos de Ontem e o Jogos de Hoje” (foco da pesquisa)</p> <p style="padding-left: 40px;">Situação de Aprendizagem 2: “Jogos Cooperativos”</p> <p style="padding-left: 40px;">Situação de Aprendizagem 3: “Jogos Pré-Desportivos”.</p> <p>2º) Tema: Organismo Humano, movimento e saúde” – este segundo tema trabalha a situação de aprendizagem 5.</p> <p style="padding-left: 40px;">Situação de Aprendizagem 5: “Todos Somos Capazes”</p>
--

⁸ Encontra-se em anexo as Situações de Aprendizagem 1 e 3 (foco da pesquisa) como apresentadas nos cadernos, com a finalidade de facilitar a leitura.

Caderno do Professor de Educação Física do 3º bimestre

1º) Tema: “Esporte Modalidade Individual: Ginástica Artística”, este primeiro tema é trabalhado nas situações de aprendizagem 1 e 2, as quais apresentam os seguintes títulos:

Situação de Aprendizagem 1: “Conhecimento Declarativo sobre a Ginástica”

Situação de Aprendizagem 2: “O Mundo em Diferentes Posições”.

2º Tema: “Organismo Humano, Movimento e Saúde: Aparelho Locomotor e seus Sistemas”

Situação de Aprendizagem 3: “(Re) Conhecendo meu Corpo em Movimento”(foco da pesquisa);

Situação de Aprendizagem 4: “Identificação das Estruturas na Ginástica Artística”.

Na terceira e última parte dos cadernos são apresentadas as “Considerações Finais”, em que são formuladas as contribuições que o caderno oferece ao professor, ressaltando que não é seu objetivo retirar a autonomia do trabalho do professor. Também é solicitado ao professor que faça uma análise crítica do conteúdo proposto para o aperfeiçoamento da PCESP.

Para finalizar esta seção, justifico o porquê de terem sido foco de análise da pesquisa as Situações de Aprendizagem 1 e 3 que integram os conteúdos do Caderno Professor de Educação Física para a 5ª série do 1º bimestre e do 3º bimestre, respectivamente. Essas Situações de Aprendizagem foram objeto de discussão entre os participantes da pesquisa em momentos cruciais, revelando particularmente como se deu o processo de formação da pesquisadora como formadora. A Situação de Aprendizagem 1 referente ao caderno do 1º bimestre (objeto de discussão entre Professora-Orientadora e pesquisadora) revelou a dificuldade que o professor participante e a pesquisadora apresentaram em trabalhar os conteúdos apresentados no caderno na primeira reunião de planejamento⁹. E também revelou a importância do papel do formador, representado pela Professora-Orientadora, na mediação dos conteúdos, na construção de espaços de colaboração para formação de parceria, no enfoque do trabalho com base na prescrição oficial atrelado aos objetivos da escola. E a Situação de Aprendizagem 3 referente ao

⁹ Essa reunião será discutida no capítulo 3, no item 3.1

caderno do 3º bimestre (objeto de discussão entre pesquisadora e Professor Participante) revelou momentos em que a pesquisadora assumiu o papel de formadora atuando na formação do professor participante. Tendo apresentado os documentos oficiais referentes à área disciplinar de Educação Física, passo a discutir, na próxima seção, os conceitos da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural que serão utilizados nesta pesquisa, com o intuito de discutir a formação de professor pautada no conceito de Cadeia Criativa (Liberali, 2006 a e b).

1.2 – Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural

Nesta seção, apresento inicialmente, o conceito de Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural com base nos estudos de Vygotsky (1934/1998, 1930/2004) e Leontiev (1977, 1978) e desenvolvido por Engeström (1999a e b, 2001) e outros estudiosos. Baseio-me nesses autores com o objetivo de compreender, sob a perspectiva sócio-histórico-cultural, o processo de formação dos participantes da pesquisa na atividade “reunião de planejamento”, constituindo o que Liberali (2006a e b) denominou Cadeia Criativa.

Na sequência discutirei a mediação e ZPD (Zona Proximal de Desenvolvimento), conceitos que medeiam a produção de sentidos e significados compartilhados na cadeia de atividades. E, finalmente, discutirei os conceitos de sentidos e significados visando a compreender o processo de apropriação do conhecimento pelos participantes na Cadeia Criativa.

1.2.1 – A Atividade¹⁰

Nesta seção, discuto o quadro teórico da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) na sua relação com a formação de educadores. Para tanto, recorro a Engeström (1999a e b, 2001), que propõe a concepção de rede de atividades integradas buscando a expansão do social e do coletivo em um sistema de atividade. Ressalto que esta pesquisa dedicou-se a estudar a produção criativa

¹⁰ Nesta pesquisa, não faço distinção entre o uso dos termos atividade e sistema de atividade.

de significados compartilhados em um processo denominado de Cadeia Criativa, por Liberali (2006 a e b).

Para discorrer sobre o tema, esclareço, primeiramente, a utilização do termo Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural – TASHC, adotado pelo Grupo de Pesquisa LACE (Linguagem em Atividade no Contexto Escolar), do qual sou integrante. Segundo Liberali (2006b, mimeo), o termo TASHC foi escolhido por ter como foco de estudo questões abordadas por Vygotsky e seus seguidores. A primeira questão que o Grupo LACE enfoca é o conceito de Atividade, uma vez que os estudos desenvolvidos pelo grupo são pautados em “Atividades”, pois discutem as relações humanas, o homem fazendo história. A segunda questão refere-se ao uso do termo “*social*”, pois o grupo compreende os sujeitos em construção, interagindo para a produção de conhecimento e relacionando-se em atividades interdependentes.

A terceira questão relaciona-se ao termo “*histórico*”, pois nos possibilita compreender como os sujeitos envolvidos nas atividades “*se constituem ao longo de uma História com identidades peculiares forjadas no processo histórico*” (LIBERALI, 2006b, mimeo). A quarta questão está ligada ao uso do termo “*cultural*”, utilizado para explicitar que a atividade em foco encontra-se inserida em um determinado espaço-tempo na história, “*marcada por interesses, valores, necessidades, formas de agir que são peculiares e estão circunscritos a uma cultura*” (LIBERALI, 2006b, mimeo).

Esta pesquisa considerou os aspectos da TASHC na perspectiva do Grupo LACE, com base nos aspectos já apresentados e por ter seu foco de análise na produção de sentidos e significados sobre a Proposta Curricular do Estado de São Paulo em atividades desenvolvidas na Cadeia Criativa (LIBERALI, 2006a e b).

Para discutir a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky (1934/1998) baseou-se na filosofia marxista, uma vez que, para ele, o materialismo-histórico-dialético constituía-se condição essencial da existência humana. Ou seja, o homem organizou-se em torno do trabalho estabelecendo relações entre si e com a natureza, fazendo uso de instrumentos e ações, produzindo assim, mudanças e transformações no próprio homem e na sociedade. De acordo com Vygotsky (1930/2004: 438) a teoria marxista torna-se essencial para a psicologia, uma vez que é por meio da “*atividade prática, laboral do homem*” que se pode compreender a “*vida psíquica do homem*”.

Nesse sentido, Vygotsky (1930/1998) entende que *“o controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem”*. Ou seja, dialeticamente falando, na mesma proporção que o homem modifica, por meio de suas ações, a natureza, ele também se modifica. Então, para compreender o comportamento humano, Vygotsky (1930/2004: 95) estuda as funções psicológicas superiores do homem, com base no *“método dialético”* (...) *“que é ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo”* (VYGOTSKY, 1934/1998: 86).

Com isso torna-se possível compreender a verdadeira ligação entre os *“estímulos externos e as respostas internas”* (Vygotsky, 1934/1998: 84). Ou seja, o desenvolvimento é sempre mediado pelo outro e, ao mesmo tempo em que internaliza as formas culturais o homem as transforma e intervém em seu meio sócio-histórico-cultural.

Uma vez que o desenvolvimento humano é constituído por duas linhas que apresentam origens diferentes: uma refere-se aos *“processos elementares que são de origem biológica”* e a outra às *“funções psicológicas superiores”*, que se originam no meio *“sócio-cultural”*, no momento em que há interação dessas duas linhas, surge o *“comportamento da criança”* (Vygotsky 1934/1998: 61). Assim, pode-se entender o instrumento mediador *“como elemento central de mediação das funções psíquicas”* (VYGOTSKY, 1930/2004: 442).

Ao propor o conceito de mediação, Vygotsky (1934/1998: 71) aborda que os signos e os instrumentos assumem a função de mediadores entre sujeito e objeto, guiando o homem em sua ação de transformar a si e a natureza.

Para Vygotsky (1934/1998: 72) a função mediadora do signo na atividade humana busca promover modificações internas no sujeito, enquanto a função do instrumento consiste em promover uma mudança no meio externo, na natureza. observando-se que essas transformações do sujeito e do meio externo estão *“mutuamente ligadas”* em uma relação dialética.

A interação entre sujeito e objeto é, pois, desencadeada pela mediação dos artefatos culturais, podendo promover modificações, reestruturando as funções psicológicas superiores, ou seja, o comportamento do sujeito torna-se passível de mudanças. O objeto somente assume valor se estiver inserido no contexto social

junto com o indivíduo. E com relação ao instrumento, somente faz sentido se inserido em uma atividade (COLE APUD DANIELS, 2003: 113).

Apresento, a seguir, o modelo de ação mediada como proposto por Vygotsky:

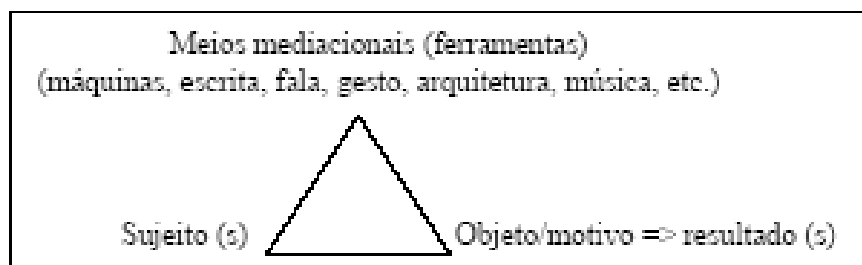


Figura 1 – Modelo proposto por Vygotsky para a atividade mediada (Daniels, 2003: 114)

De acordo com Daniels (2003: 114) a figura representa o conceito de mediação proposto por Vygotsky, em que relaciona os artefatos culturais (conceito geral que abrange instrumentos, signos e linguagem) à ação do homem para dispensar o “*dualismo indivíduo/social*”. Essa figura representa os estudos da primeira geração da Teoria da Atividade, que estudou a aprendizagem pela perspectiva individual.

Ao propor o conceito de atividade, Leontiev (1977) focou no “*coletivo*”, na “*ação*” e na “*operação*”, argumentando que o modelo de mediação proposto por Vygotsky não dava conta de estudar a coletividade.

De acordo com Leontiev (1977), a atividade constitui a unidade de vida, e ao longo de sua existência o indivíduo apresenta necessidades para sobreviver. Nesse sentido, a atividade é guiada pelo motivo, e o que se pode dizer é que não existe atividade sem motivo. Segundo o autor, a necessidade faz com que os participantes produzam um objeto idealizado que, ao se transformar em motivo, move a atividade. As ações são desencadeadas pelo motivo da atividade, podendo ser individual ou em grupo e sempre são direcionadas a uma meta consciente. As operações são os meios em que as ações são realizadas e, por serem repetidas com frequência, tornam-se mecânicas e o indivíduo acaba por desenvolvê-las automaticamente. As operações estão relacionadas às circunstâncias em que a atividade ocorre e às condições em que serão realizadas. A fim de ilustrar a atividade coletiva, citarei um de seus clássicos exemplos (LEONTIEV, 1978: 30):

Quando estão caçando, os membros de uma tribo têm, individualmente, metas separadas e estão encarregados de diversas ações. Alguns estão afugentando um bando de animais na direção de outros caçadores que abatem as feras, e outros membros têm outras tarefas. Essas ações têm metas imediatas, mas o real motivo está além da caçada. Juntas essas pessoas têm em vista obter comida e roupa – permanecer vivas.

Pode-se entender que é possível compreender as ações separadas na atividade desde que se observe o motivo que envolve toda a atividade. Relacionando com a pesquisa, para compreender a reunião de planejamento entre Professora-Orientadora e Pesquisadora e entre Pesquisadora e Professor Participante, será preciso ter clareza sobre os motivos que impulsionaram cada uma das atividades em foco e observar as ações dos participantes.

A seguir, apresento a estrutura de atividade proposta por Leontiev:

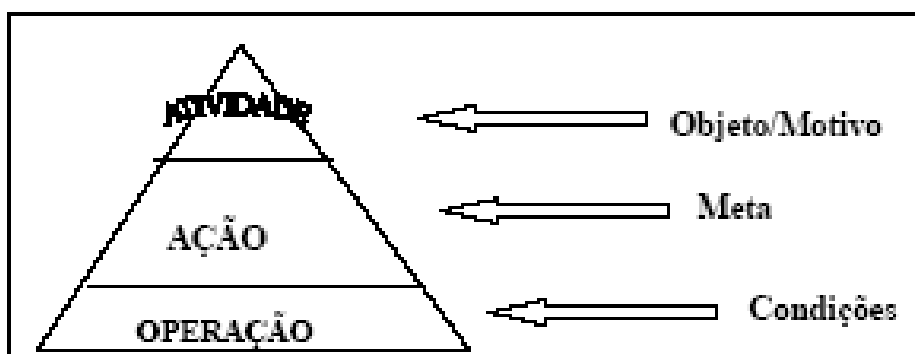


Figura 2 – Representação gráfica da estrutura da atividade elaborada por Leontiev (Daniels, 2003:116)

Uma vez que a atividade surge por meio da divisão de trabalho, Leontiev (1978) propõe modificações na organização estrutural da atividade transformando as operações que nela ocorrem. Tais modificações são decorrentes do aparecimento ou de transformações dos instrumentos de trabalho, podendo ser um objeto para materializar a ação do trabalho e estando relacionado à consciência.

Engeström questiona o triângulo proposto por Vygotsky, modificado por Leontiev, propondo uma expansão dessa representação. Uma vez que entende os artefatos como parte integrante do funcionamento humano, Engeström adicionou elementos sociais/coletivos à atividade: comunidade, regras e divisão de trabalho – à tríade sujeito<->artefatos<->objeto, como proposto por Vygotsky.

A expansão se dá a partir da prática conjunta pela sequência de ações contínuas e interconectadas, uma vez que o sujeito agindo na atividade, redefine o objeto, orientando a atividade e conseqüentemente, gerando uma outra atividade, que se encontra conectada à atividade anterior. Com isso, Engeström (1999) compreende a atividade como uma unidade de análise da prática conjunta, pois seu interesse encontra-se nas transformações dos contextos sociais. Ou seja, segundo o autor as contradições e as “*tensões internas*” entre os participantes constituem-se “*força motriz da mudança e do desenvolvimento*” (ENGESTRÖM, 1999: 9).

Apresento, abaixo, a definição de Engeström a cada um dos novos elementos que desencadeiam a expansão da atividade, assim como sua visão na perspectiva do sujeito, artefatos, objeto e motivo. Na sequência apresentarei a representação gráfica do triângulo, com os elementos dispostos no sistema de atividades, tal como proposto por Engeström:

- 1) Regras: compreendem um conjunto de normas, leis que regem a comunidade, podendo estar implícitas ou explícitas;
- 2) Comunidade: é formada pelos sujeitos que compartilham o mesmo objeto, podendo alguns desses sujeitos não estarem diretamente envolvidos com o objeto.
- 3) Divisão do trabalho: compreende o modo como a comunidade se organiza para atingir um resultado.
- 4) Sujeito: o sujeito ao participar de uma atividade coletiva ele nunca é a mesma pessoa, pois assume primeiramente a postura individual, “*que ocupa a posição de sujeito em qualquer ação dada. Mas na próxima ação (temporal ou espacialmente vista) o sujeito talvez seja um outro membro individual*” (Engeström, 1999).
- 5) Artefatos: assumem a função de mediadores, pois, criam possibilidades de interação entre os outros elementos e conseqüentemente cria-se a possibilidade de expandir a atividade. Os artefatos medeiam a construção do objeto que se realiza por um “*processo colaborativo e dialógico, em que*

diferentes perspectivas [...] e vozes [...] se encontram, colidem e se fundem”. (Engeström, 1999a: 382).

- 6) Objeto/ Motivo: Engeström (1999), com base em Leontiev, entende objeto e motivo como sendo uma mesma coisa. Nesse sentido pode-se entender que os motivos, desencadeados pelas necessidades, são direcionados para a construção de um objeto comum trabalhado no coletivo.

Engeström (1999b) observa que “o *objeto e o motivo de uma atividade coletiva são algo como um mosaico em constante evolução, um padrão que nunca está inteiramente acabado*”. Ou seja, a necessidade desencadeia um motivo direcionado para a construção de um objeto, essa construção realiza-se a partir da ação conjunta, produzindo uma transformação constante.

Como já mencionei, apresento a figura 3, trazendo a representação do triângulo, em que todos os elementos da atividade se relacionam para a construção do objeto, representado por uma elipse. O objeto é retratado pelas ações que podem ser explícitas ou implícitas, caracterizadas pela produção de sentidos pelos participantes para a produção de significados compartilhados. Ou seja, o objetivo consiste em alcançar um resultado mediado pelo trabalho coletivo, pelo envolvimento da comunidade.

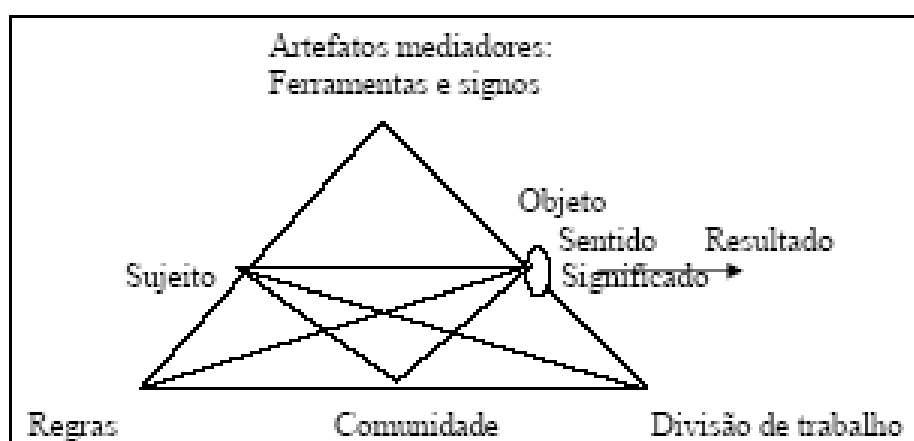


Figura 3 – Representação gráfica do modelo da Teoria da Atividade proposto por Engeström (1999), tradução Daniels, 2003:119

Engeström, objetivando entender a interação entre as redes de sistemas de atividade, propôs o desenvolvimento de ferramentas conceituais com o intuito de compreender os múltiplos diálogos existentes entre as atividades. Para ele, a idéia das redes de atividade é alcançada pela negociação, pela luta constante, definindo assim o objeto e o motivo da atividade.

Apresento, a seguir, uma representação gráfica (figura) do que pode ser uma miríade de sistemas que exibem padrões de contradição e tensão (Engeström, 1999) na rede de atividades.

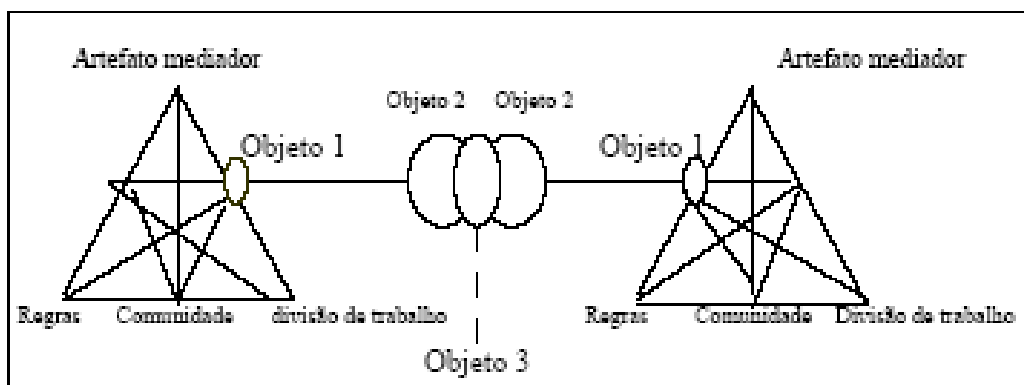


Figura 4 – Representação gráfica da teoria da atividade proposto por Engeström (1999). (Daniels, 2003:121)

Procurarei relacionar a pesquisa com base no exemplo de dois sistemas de atividade que estão em interação, tal como apresentado por Engeström (1999a). O objeto em estado inicial irrefletido (exemplo do objeto 1: PO propõe um processo de formação da pesquisadora visando à sua compreensão de como trabalhar a prescrição oficial; para isso produzem um planejamento escrito), caminhando para um objeto coletivamente significativo nesse sistema de atividade (exemplo do objeto 2: com base no planejamento escrito, a pesquisadora ministrará aulas com o professor participante, para posteriormente, em conjunto, produzirem um planejamento escrito com base na prescrição oficial) e direcionado para um objeto compartilhado, construído (exemplo do objeto 3: criou uma possibilidade para o professor participante implementar suas aulas com base na prescrição oficial).

Engeström (2001) apresenta cinco princípios em um manifesto sobre o entendimento atual da teoria da atividade. Com o objetivo de relacionar cada um desses princípios à pesquisa, apresentarei essa disposição em quadro.

Quadro 1 – Relação entre os princípios da teoria da atividade e a pesquisa

<p>Primeiro Princípio - Sistema de atividade coletivo.</p> <p>As ações individuais ou grupais e as operações somente podem ser compreendidas quando interpretadas como um sistema de atividade inteiro.</p>	<p>Nesta pesquisa, as reuniões de planejamento entre Professora-Orientadora e Pesquisadora e entre Pesquisadora e Professor Participante podem ser compreendidas como dois sistemas de atividade interativos. Os participantes assumem papéis assim como responsabilidades diferentemente em cada atividade. O objeto no primeiro sistema compreende a formação da pesquisadora como formadora. E no segundo sistema o objeto é a formação do Professor Participante, com a pesquisadora assumindo o papel de formadora.</p>
<p>2. Segundo Princípio - Multivocalidade</p> <p>As múltiplas vozes da comunidade representadas pelos interesses, valores, tradições. E a divisão de trabalho também aparece no sistema de atividade criando diferentes posições aos participantes que também carregam suas próprias histórias.</p>	<p>No discurso de cada um dos participantes foi possível observar traços históricos, constituídos em diferentes contextos sócio-histórico-culturais. A divisão de trabalho também influencia no discurso dos sujeitos na atividade. A pesquisadora assume um papel social diferente em cada um dos dois sistemas de atividades. Além das vozes dos participantes focais, existe uma voz diferente também, representada pelo Caderno do Professor com base no conhecimento construído pela área da Educação Física.</p>
<p>Terceiro Princípio - Historicidade</p> <p>Pode-se observar o processo de transformação ao longo do tempo nos sistemas de atividade.</p>	<p>A partir de uma necessidade da pesquisadora e do professor participante, de compreensão da prescrição oficial, desencadeou-se, ao longo dos sistemas de atividade, o processo de formação de ambos que ocorreu em períodos distintos.</p>
<p>Quarto Princípio - As Contradições</p> <p>Compreendem fontes de mudanças e desenvolvimento no sistema de atividade.</p>	<p>Partindo do pressuposto de que as atividades são sistemas que estão em constantes processos de transformação, a Professora-Orientadora – ao enfatizar o handebol como não fazendo parte da prescrição oficial – causa conflito na pesquisadora. Esta busca criar conflito com o professor participante ao propor o trabalho com a</p>

	prescrição oficial, visando a uma mudança dos sistemas de atividade.
Quinto Princípio - Ciclos de transformações expansivas	As contradições promovem a expansão do ciclo, da primeira para a segunda reunião de planejamento, possibilitando o surgimento de transformação da prática dos participantes e levando ao desenvolvimento de uma cadeia criativa.

Assim, na perspectiva da aprendizagem expansiva por meio de rede de sistemas de atividade, o conceito de Cadeia Criativa, proposto por Liberali (2006a, b, 2007, 2008b, c, 2007, 2009), constitui-se foco desta pesquisa.

Para discutir o conceito de Cadeia Criativa, Liberali adotou a visão monista espinosana, pois, segundo a autora, para a produção da totalidade em contextos sociais (Liberali, 2009), torna-se essencial considerar como as idéias inadequadas unem-se para aumentar o conatus como um todo. Parafraseando as palavras de Liberali (2009: 234): o sujeito ao *“agir em conjunto de forma a produzir unidade/totalidade”*, torna-se parte de um todo. *“Assim, por meio desse todo se forma uma sociedade em que criatividade e colaboração permitem o desenvolvimento de cada um e do todo”*. Ou seja, o sujeito ao produzir sentidos, a partir da sua individualidade (unidade), ele em colaboração, conflita seus sentidos, produz criativamente novos significados compartilhados (totalidade), e apropria-se do conhecimento (individualidade), a partir do trabalho coletivo. Ainda nessa perspectiva, a autora também ressalta que o engajamento em atividades demanda do sujeito uma responsabilidade parcial, uma vez que somente a substância – totalidade em termos espinosanos - tem *“total responsabilidade”*. Nesse sentido os sujeitos produzem criativamente significados compartilhados, assim como *“algum tipo de liberdade de ação”*, e espinosamente falando o sujeito tem uma liberdade parcial (Liberali, 2006b, mimeo).

Com base nessa visão, a Cadeia Criativa é definida por Liberali (2006a, b) como um conceito que

implica parceiros produzindo significados compartilhados (Vygotsky, 1934) que, posteriormente, farão parte dos sentidos que alguns dos envolvidos compartilharão com outros sujeitos, cujos sentidos foram produzidos em contextos diferentes daquela atividade primeira. Dessa forma, novos significados são criativamente produzidos,

mantendo traços dos significados compartilhados na primeira atividade.

Esse conceito traz a idéia de rede de atividades, uma vez que trabalhado em contexto de formação, pauta-se na perspectiva de engajamento pelos sujeitos com a melhoria da vida das comunidades (Liberali, 2006b). De acordo com Liberali, (2006b), a partir de um trabalho desenvolvido na Cadeia Criativa todos os envolvidos *“tornem-se, assim, formadores de formadores”*.

Para a ampliar a discussão do conceito de Cadeia Criativa, é essencial estabelecer a relação entre os conceitos de sentido e significado e sua importância na produção de uma totalidade criativa, que será realizado no item 1.2.3.

Com o objetivo de finalizar esta seção, discutirei esta pesquisa à luz da TASCH, na seguinte perspectiva:

1) a atividade como realizada por ações (VYGOTSKY, 1934/2005, 1934/2000, 1934/2003): nas reuniões de planejamentos, tendo a prescrição oficial como um artefato, mediou a construção de conhecimento compartilhado sobre a produção escrita do planejamento, assim como o chamamento para a responsabilidade pela efetivação em sala de aula da prescrição oficial.

2) a atividade como um processo coletivo (LEONTIEV, 1977, 1978) orientado por um motivo: a formação do professor participante pela pesquisadora no papel de formadora, pautado em um processo de produção de planejamento de aula envolvendo interesses, necessidades, valores e desejos que ao serem compartilhados são transformados.

3) nos sistemas de atividade em expansão (ENGESTROM, 1999, 2001): a necessidade de formar-se professora de educação física para vir a assumir o papel de formadora é iniciada na reunião com a Professora-Orientadora e expande-se na reunião com o professor participante, para a efetivação por este da prescrição oficial em sala de aula.

4) rede de atividades em Cadeia Criativa: cria espaço de formação dos participantes por meio de significados criativamente compartilhados.

Na próxima seção discutirei o conceito de mediação e zona proximal de desenvolvimento (ZPD), pois, é por meio da mediação que os sentidos se transformam em significados, que se transformam em sentidos novamente, caracterizando o processo de apropriação do conhecimento.

1.2.2 – Mediação e Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD)

Para discutir questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem / desenvolvimento, recorro a Vygotsky (1930/2001) e seus seguidores, tais como Daniels (2003) e Magalhães (2009) que vêm, ao longo do tempo, discutindo aspectos distintos de sua teoria.

De acordo com Vygotsky, o conceito de mediação é entendido como um momento de *“atividade intensa e complexa”* para o indivíduo. (VYGOTSKY, 1930/2001: 168). Ou seja, ao vivenciar uma situação por meio do *“emprego funcional da palavra ou do signo”*, esse indivíduo é orientado a desenvolver em seu pensamento, um processo de compreensão ativa, o que constitui uma *“nova forma de pensamento qualitativo”* (VYGOTSKY, 1930/2001: 168-169). Ainda segundo o mesmo autor, a ação de mediar o conhecimento entre os indivíduos, que acontece nas relações sociais, os conduz a desenvolver uma *“mudança do próprio tipo de desenvolvimento – do biológico para o histórico-social”* (VYGOTSKY, 1930/2001: 149).

O conceito de mediação é, pois, central nos estudos de Vygotsky, e revela como ocorre o processo de aprendizagem, na sua relação com o desenvolvimento. Na visão vygotiskiana, a linguagem tem papel de destaque, pois proporciona mudanças nas ações dos indivíduos envolvidos em suas atividades, de modo a desenvolver suas funções psicológicas superiores, processo esse exclusivamente humano.

Segundo Vygotsky, o conhecimento é produzido por meio das práticas sociais dos indivíduos, o que significa que o processo de aprendizagem não ocorre diretamente entre o homem e o meio social, mas por meio de uma ação mediada. Nesse aspecto, a linguagem tem papel central uma vez que *“o indivíduo age sobre fatores sociais, culturais e históricos e sofre a ação deles”*, reorganizando assim, toda estrutura do seu comportamento (DANIELS, 2003: 24-25) em um movimento dialético na sua relação com o meio social.

Segundo Vygotsky (1930/ 2004: 93), para que o indivíduo possa dominar seus próprios processos psíquicos surge em seu comportamento *“uma série de dispositivos artificiais dirigidos para o domínio dos próprios processos psíquicos”*. Esses dispositivos artificiais receberam a denominação convencional de *“ferramentas ou instrumentos psicológicos”*, que para Vygotsky (1930/ 2004: 93:94),

podem ser entendidos como, “*a linguagem, a escrita, as obras de arte, todo tipo de signos convencionais*”. Segundo Daniels (2003: 28-29) existem “três classes de mediadores: as ferramentas materiais, as psicológicas e os outros indivíduos”, que para ele são “*produtos da atividade histórica cultural humana*”.

É importante entender que a teoria vygotskiana propõe uma ruptura com a metodologia estruturalista, desqualificando o método estímulo-resposta (reação de reflexo determinada por necessidades biológicas ou determinada automaticamente pelo ambiente) adotado pela “velha psicologia”.

A psicologia dialética, defendida por Vygotsky, defende que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do homem encontra-se atrelado ao desenvolvimento histórico da humanidade. Ou seja, Vygotsky (1930/2004: 144) propõe uma nova metodologia, um método dialético para estudar o desenvolvimento das ações do homem por meio das interações sociais, entendendo o homem como uma “*unidade*”.

Essa concepção de homem como “*unidade*” contrapõe-se à visão dualista que entendia o homem como composto de duas partes, corpo e espírito. O corpo era estudado pela fisiologia, com foco na parte objetiva e o espírito era estudado pela psicologia, com enfoque na parte subjetiva. Para a psicologia dialética de Vygotsky, os processos psicofisiológicos são “*singulares e únicos*”. Nesse sentido, o homem necessita ser abordado na sua “*totalidade*”, sendo o seu desenvolvimento analisado como um processo contínuo acompanhado muitas vezes “*por saltos*”, que desencadeiam o “*aparecimento de novas qualidades*” (Vygotsky 1930/2004:144-145). Esses saltos são decorrentes do processo de internalização das práticas sociais, ou seja, decorrentes das interações sociais (estímulos externos) com os outros homens.

Então, para uma melhor compreensão dessa mudança que ocorre no micro contexto do desenvolvimento, e que não pode ser entendida como uma simples continuação desencadeada pelo desenvolvimento anterior, Vygotsky chamou de Zona Proximal de Desenvolvimento, mais conhecida como ZPD, concituando-a como: a “*distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial*”.

O nível de desenvolvimento real compreende o amadurecimento das funções psicológicas superiores e o nível de desenvolvimento potencial representa o momento em que as funções psicológicas superiores ainda não amadureceram

(1930/1998: 113). Em suas pesquisas, demonstra que aquilo que *“a criança é capaz de fazer hoje em colaboração, conseguirá fazer amanhã sozinha”* (1930/2004: 331).

Newman & Holzman (1993/2002 :82) discutem essa conceituação desenvolvida por Vygotsky e reconhecem que ela tem base em Marx e Engels, uma vez que, a partir dela, chegou a *“uma unidade ancorada na existência material de homens e mulheres (...) uma unidade ancorada na história”*. Magalhães (2009: 70) também discute ZPD com base em Vygotsky, Newman & Holzman entendendo-a como uma *“zona de ação criativa, uma atividade transformadora “prático-crítica”, em que colaboração e criticidade são imprescindíveis à possibilidade de criação de “novas trilhas” (desenvolvimento)”*.

Nesse sentido, Newman & Holzman (1993/2002: 82) concluem que a ZPD, uma *“unidade sócio-histórica”*, constitui-se como *“atividade revolucionária”* justamente porque se revela na *“atividade prático-crítica da vida diária”* (Newman & Holzman, 1993/2002: 101). Esses autores abordam que o processo de ensino-aprendizagem acontece na *“produção de atividade”* (Newman & Holzman, 1993/2002: 90), ou seja, enquanto produz, ocorrem mudanças do indivíduo e nas ações do indivíduo. Está aí a base do que os autores chamam de instrumento-e resultado.

Ao discutir ZPD em pesquisa crítica de colaboração, Magalhães (2009: 62) enfoca a necessidade de reconhecimento e questionamento de contradições entre o *“objeto da atividade, as ações dos participantes, as regras que embasam as relações e a qualidade da divisão de trabalho”*, para que, a partir desses conflitos se estabeleça um avanço na atividade. Esses conflitos, segundo a autora, são revelados na linguagem por um texto *“que se estruture pela argumentação”*.

Na perspectiva de Magalhães sobre ZPD, entendo as reuniões de planejamento como um espaço que propicia a produção de questionamentos e conflitos. Cada participante, pautado nos sentidos produzidos ao longo de sua existência, ao se confrontar com os significados cristalizados da prescrição oficial, reorganiza a própria atividade e imprime sua responsabilidade para planejar a sala de aula .

Na próxima seção, farei a discussão do conceito de Cadeia Criativa atrelado à visão vygotskiana de sentidos e significados.

1.2.3 – Sentido e Significado e a Cadeia Criativa

Como o objetivo desta investigação consiste em compreender os sentidos que os participantes da pesquisa (professor participante, pesquisadora e professora-orientadora) trazem como construção social para a leitura e compreensão da PCESP (Proposta Curricular do Estado de São Paulo), tomo os pressupostos teóricos de Vygotsky e Leontiev para esta discussão.

De acordo com a abordagem vygotskyana, o sentido de uma palavra apresenta uma estrutura dinâmica, denota fluidez, isto porque compreende a *“soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência”* (Vygotsky, 1934/2001: 465). Ou seja, para cada contexto em que é proferida, a palavra tem seu sentido modificado, pois cada indivíduo que a utiliza, enxerga a palavra por um ângulo diferente, daí o dinamismo que o conceito de sentido traz.

Segundo Leontiev (1977), o sentido da palavra é para o indivíduo uma associação da sua realidade de vida com suas motivações, suas necessidades. Nessa perspectiva, entendemos que os significados da palavra se constituem num *“fenômeno do pensamento”* materializado por meio da fala (VYGOTSKY, 1934/2005: 151). Assim, nas atividades sociais, a linguagem assume papel central, mediando indivíduos que, ao interagir, confrontam seus sentidos.

Segundo Vygotsky (1934/2005: 151), *“o significado das palavras evolui”*, uma vez que não é o conteúdo de uma palavra que é mutável, *“mas o modo pelo qual a realidade é generalizada e refletida em uma palavra”* (VYGOTSKY 1934/2005: 152). Ou seja, os significados materializam a existência do mundo objetivo, por meio das ações dos indivíduos que *“mudam e cognificam a realidade objetiva”* (LEONTIEV, 1977: 10). Newman & Holzman (1993/2002: 48) apontam que o significado deixa de existir se for separado da *“concepção socialmente construída de seu impacto prático”*. Então, o significado da palavra passa a existir quando, por exemplo, uma criança ao realizar a aquisição de uma nova palavra, inicia o desenvolvimento de um conceito, que segundo Newmam & Holzman (1993/2002: 81) se constitui num processo *“ativo”*.

Daniels (2003: 35), com base na *“teoria da mediação por artefatos”*, defende que o significado no desenvolvimento da atividade humana assume um caráter *“sedimentado, acumulado ou depositado nas coisas”*, sendo lembrado *“coletiva ou individualmente”*.

Ainda segundo Leontiev (1977: 12), os significados são “*fenômenos da consciência social*”: são, portanto, um produto da sociedade, historicamente marcado pelo desenvolvimento da linguagem.

Segundo Vygotsky (1934/2005: 152) “*na evolução histórica da linguagem, a própria estrutura do significado e a sua natureza psicológica também mudam*”. Então, se olharmos historicamente os diversos significados atribuídos a uma determinada palavra, veremos que para cada contexto em que a palavra é proferida, ela apresenta um determinado significado. Por isso, Vygotsky (1934/2005: 151) esclarece que o significado de cada palavra é “*uma generalização ou um conceito*”. Cada contexto, então, constitui-se um momento histórico na evolução histórica da linguagem.

Direcionando o foco para a Cadeia Criativa esta se desenvolve no movimento em que cada um dos participantes leva para suas atividades outras, os sentidos construídos em atividades anteriores, de forma intencional. Na perspectiva de Liberali (2007: 183), os sentidos compartilhados tanto pelo professor-participante como pela pesquisadora nas interações com seus parceiros (professor participante: os alunos, a pesquisadora, os professores, o coordenador; e a pesquisadora: a orientadora, os professores, os colegas de mestrado, o professor participante) “*trazem algo novo ao significado social*” construído na escola. Então, a *Cadeia Criativa* promove um movimento dialético entre os conhecimentos produzidos pela sociedade e os sentidos pessoais de cada um, sendo que essa interação desencadeia o surgimento do “*pensamento criativo*” no indivíduo.

Nesta pesquisa analisarei alguns dos sentidos que os participantes produziram nas “Reuniões de Planejamento” buscando compreender se os significados foram compartilhados criativamente.

Na próxima seção discutirei o prescrito e o realizado nas “Reuniões de Planejamento” com base na leitura da PCESP.

1.3 – A Atividade Prescrita e a Atividade Realizada

Como esta pesquisa se realiza no campo da Linguística Aplicada, área multidisciplinar que dialoga com outras áreas do conhecimento, proponho um diálogo, aqui, com a ergonomia. Pensada na/pela área da Engenharia de Produção,

com pesquisas desenvolvidas no contexto escolar, seu objetivo é compreender o papel do professor por meio da atividade prescrita/ realizada. Tomarei como base Souza-e-Silva (2004) que se fundamenta em autores, como: Guérin et al. (1991/2000), Wisner (1996), Montmoulin (1995), Daniellou (1996) e Noulin (1992).

Primeiramente farei um breve histórico do desenvolvimento da ergonomia, a fim de situá-la no contexto desta pesquisa. A área teve origem durante a revolução industrial, momento de grande mudança sócio-histórico-cultural nas formas de trabalho em nível mundial. Essa mudança desencadeou a necessidade de se manter o homem de corpo saudável e disciplinado, na chamada automatização humana. Com foco nos novos modos de trabalho, os ergonomistas tinham como objetivo “*atenuar os esforços humanos em situações extremas*”, criando assim, meios para “*adaptar a máquina ao homem*”, buscando com isso minimizar os danos causados ao organismo humano (SOUZA-E-SILVA, 2004: 86). Assim, a ergonomia constitui-se como a “*a ciência do trabalho*”, podendo ser entendida como “*arte, ciência, método ou disciplina*”, tendo por objeto de estudo a “*atividade trabalho*” (SOUZA-E-SILVA, 2004: 86).

Também considero importante apresentar historicamente a origem dos termos *prescrito* e *realizado*. Foi por meio de estudos ergonomistas que Taylor (apud SOUZA-E-SILVA, 2004: 88) fundou a *Organização Científica do Trabalho*, a fim de estipular regras, leis e normas. Uma das decorrências desse movimento foi a divisão do trabalho, tendo, de um lado, o perito que assume o papel de “*conceber e preparar o trabalho*” e, de outro, “*o executante que o realiza*”, caracterizando desta forma a distinção – e consequente separação – do trabalho em *prescrito* e *realizado*.

Tomo por base, para mediar esta discussão, a definição de ergonomia apresentada por Souza-e-Silva (2004), uma vez que a pesquisadora tem como foco, tal como este trabalho, a “*ação do professor em situação de interação*” (SOUZA-E-SILVA, 2004: 84). Para ela, ergonomia constitui-se como um “*conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que relaciona intimamente a compreensão do trabalho e sua transformação*”.

De acordo com Souza-e-Silva (2004: 85), o professor em sua atividade didática precisa considerar as prescrições escritas, os “*aspectos institucionais e normativos, formais ou informais*” que regem seu trabalho no dia-a-dia. Tais prescrições escritas, Amigues (2002) denomina de “*prescrições de descendentes*”,

pois, para o autor constituem-se no objeto de organização do modo de estudo dos alunos, sendo reelaborada constantemente por parte dos professores.

Souza-e-Silva (2004) esclarece com base em alguns resultados de pesquisas realizadas nessa área, que apesar da necessidade de o professor trabalhar seu planejamento de aula com base nas prescrições institucionais, este exerce uma ação de rompimento com as prescrições *descendentes*.

Na visão da autora, o professor produz o rompimento com o prescrito porque:

- Na maioria das vezes este lhe é *“imposto pela organização”*, sem nenhuma participação do mesmo;

- Tem dificuldade em compreender tal prescrição, que, muitas vezes lhe é apresentada de forma *“coercitiva, vaga e por vezes contraditória”*.

- Apresenta dificuldade em organizar seu trabalho nas diferentes escolas em que leciona, pois em cada uma encontra uma organização diferente, cujos *“efeitos são constatados sem que seus mecanismos subjacentes sejam explicados e explicitados”*. (SOUZA-E-SILVA, 2004: 90)

No caso desta pesquisa, parece que pesquisadora e professor participante não compreender a prescrição advinda dos diferentes documentos oficiais, a saber: as Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (caso específico desta pesquisa), e mesmo os livros didáticos que já estão afinados com as novas propostas. O rompimento causado pela falta de entendimento conduz o professor, muitas vezes, a exercer seu ofício, o realizado, independente do prescrito. Desenvolve, então, o seu trabalho no nível das prescrições *impessoais*, isto é, seus planejamentos são concebidos a partir do seu entendimento da teoria e de suas expectativas em relação ao trabalho em sala de aula. Agindo assim, o professor acaba por perder o foco do processo de ensino-aprendizagem, não conseguindo criar estratégias para promover espaços de ZPD para os alunos, não conseguindo levar em conta o conhecimento trazido pelo aluno, em sua mediação do conhecimento apresentado em aula. Ou seja, não há diálogo entre as consciências de professor e do aluno no trabalho a fazer, perdendo-se a relação entre o conhecimento acumulado precedentemente e o trabalho a ser feito posteriormente.

Souza-e-Silva aponta o trabalho em equipe como uma possibilidade de transformação nessas relações de trabalho. Segundo ela, numa mobilização coletiva, os interesses são trabalhados em torno de um interesse comum, o que

produz *regras de funcionamento*, as quais oferecem diversas alternativas de ação, tais como:

- dar uma *“resposta a uma injunção administrativa, mas sobretudo dar uma resposta comum às prescrições”*;
- discutir o conteúdo das aulas, avaliar as competências, propor objetivos às reais condições de trabalho, criar atividades que envolvam as famílias dos alunos e a comunidade de seu entorno. (SOUZA-E-SILVA, 2004: 90-91).

O trabalho em equipe pode, assim, exercer um papel decisivo na educação, pois materializa as prescrições, adequando-as à realidade de cada escola, ou seja, as leis são discutidas, questionadas e trabalhadas a partir das necessidades que permeiam aquele contexto específico. Isso possibilita dar respostas *“àquilo que as prescrições não dizem e para fazer o melhor em uma zona de incerteza”* (SOUZA-E-SILVA 2004:91). Ou seja, o trabalho em equipe oferece estratégias para o professor trabalhar com imprevistos, os quais não foram prescritos no documento.

Giroux (1997:161), ao tratar da reestruturação do trabalho docente na perspectiva do processo reflexivo, também critica a postura tecnocrática e instrumental que *“separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução”*. Ao criticar tais ideologias referentes à teoria educacional, o autor propõe que os professores sejam considerados como *“intelectuais transformadores”*, ressaltando que estes devem assumir uma *“reponsabilidade ativa”* referente ao conhecimento que irão ensinar, ao como ensinar e ao entendimento das *“metas”* que regem o ensino.

Outros pesquisadores, também na perspectiva da reflexão crítica, apontam o caminho da formação de professores para a implementação de inovações pedagógicas na direção do ensino de qualidade (cf. Nóvoa, 1992; Schön, 1992,1998; Alarcão, 2001, 2005; Pérez Gómez, 1992; Magalhães, 1998a, b, entre outros).

Esta pesquisa dirige seu foco para a formação do professor de Educação Física e da pesquisadora na perspectiva da Linguística Aplicada (doravante LA), área que se dedica à *“transformação aplicada das condições sociais a partir da análise, compreensão e redimensionamento dos aspectos linguísticos que compõem as ações humanas”* (Liberali, 2006c), cuja contribuição discuto, a seguir.

1.4- O Processo de Formação Crítica do Professor

Trabalhos como de Liberali (2006c, 2008b e c); Magalhães (1998a/2007, 2004) que têm como foco a transformação dos contextos, discutem a formação crítica do professor na perspectiva da LA. Essas pesquisas, com base em Vygotsky têm a linguagem como mediadora das questões que envolvem os contextos analisados, e sempre com vistas a possíveis mudanças na prática do educador.

Ao pensar na formação crítica em contexto escolar, Magalhães (2004: 60) aponta que todo professor em constante processo de formação é capaz de compreender e participar da escola como um *“espaço cultural, social e político e não apenas como um local de transmissão de conhecimentos neutros e desvinculados do contexto particular de ação e da sociedade mais ampla”*.

Liberali (2006c: 4) ressalta que para se ter uma sociedade mais ética, transformando os contextos de injustiça, o pesquisador em LA necessita assumir uma responsabilidade de *“pensar a educação de educadores utilizando a linguagem com foco na formação de sujeitos como seres transformativos que podem tornar-se seres dialógicos”*.

Assim, para promover a transformação do educador como sujeito capaz de promover mudanças no seu contexto de ação, Liberali (2006c) enfoca como essencial o trabalho de formação crítica do professor na perspectiva da formação contínua, que, para a autora, pressupõe o sujeito em contínuo processo de formação. Ou seja, um sujeito que age no mundo, capaz de analisar além do seu contexto de ação. Para Magalhães (1998a/2007: 90) a transformação implica conscientização do indivíduo pelo *“próprio discurso, entendendo as contradições do processo social”*.

Liberali (2006c; 2008b e c) aborda a formação crítica em contextos histórico-sociais mais amplos. Ou seja, o indivíduo ao participar da sociedade, busca no processo de formação crítica, “instrumentos” (Vygotsky, 1934) para construir modos de agir, com base nas questões sociais, históricas e culturais, visando à transformação do seu contexto de ação.

Ainda segundo Magalhães (2004: 69), para que o processo de formação aconteça, um conflito necessita ser desencadeado, pois uma vez que o professor entre em confronto com os conceitos *“provenientes da cultura popular”* e os

“conceitos científicos”, forma-se um locus propício para a “reflexão e a crítica dos conhecimentos anteriores e de apropriação de novas significações”.

Em ambos os contextos, entende-se participação como espaço em que os envolvidos participam ativamente questionando, pensando, assumindo compromissos, submetendo à crítica em relação aos seus valores, suas normas e seus direitos (Liberali, 2006c).

Assim, a linguagem, na formação crítica em LA, é entendida como elemento mediador para o indivíduo refletir sobre suas ações e negociar seus sentidos, em um processo de transformação de sua prática pautada na “desconstrução” e na possível reconstrução dessa prática (Magalhães, 2004: 61).

Liberali (2006c: 9) enfoca a argumentação como essencial nos contextos em que a colaboração é trabalhada, uma vez que colaboração pressupõe a *“construção crítica do conhecimento”* (Magalhães, 1998a/2007), mediada por questões que geram conflito, reflexão, e consequentemente mudanças nas ações.

Nesta pesquisa, a linguagem se constituiu no instrumento mediador para a criação de espaços para a professora-orientadora, a pesquisadora e o professor participante discutirem sobre sua prática (Liberali, 2006c), ao mesmo tempo em que negociavam sentidos visando à transformação nas e sobre as suas ações, como por exemplo, nas reuniões de planejamento. A própria escolha da metodologia de Pesquisa Crítica de Colaboração confirma a opção por uma abordagem de intervenção no contexto pesquisado, como será apresentado e justificado no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Neste capítulo discuto as questões metodológicas que norteiam a pesquisa. Para isso, apresento, no primeiro item, o objetivo da pesquisa, no segundo apresento a escolha da metodologia utilizada, sua definição e justificativa. Na sequência, serão apresentados os participantes, bem como o contexto da pesquisa, do qual faz parte o Programa Ação Cidadã – fase 2. Finalizo este capítulo apresentando os procedimentos de produção e de análise dos dados, as questões éticas e de confiabilidade da pesquisa.

2.1 – Objetivo da Pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa é compreender criticamente como um trabalho de formação de educadores de educação física em Cadeia Criativa (LIBERALI, 2006a e b) pode colaborar na implementação de uma prescrição oficial em uma escola da rede estadual. Para tanto, foram observados:

- uma reunião entre Professora-Orientadora e pesquisadora em que foi feita a leitura, interpretação e produção escrita de um planejamento de aula com base na Situação de Aprendizagem 1 que integra o Caderno do Professor de Educação Física para a 5ª série do 1º bimestre; e
- Uma reunião entre pesquisadora e professor-participante em que foi feita a leitura, interpretação e produção escrita de um planejamento de aula com base na Situação de Aprendizagem 3 que integra o Caderno do Professor de Educação Física para a 5ª série do 3º bimestre.

Esclareço que as duas aulas dos respectivos planejamentos, apesar de terem sido transcritas, não foram analisadas como material linguístico, mas ressalto que serviram de base para a discussão nas reuniões de planejamento.

Este trabalho apresenta a seguinte macro pergunta:

Qual a função da Cadeia Criativa na formação de professores em serviço?

E para mediar a questão principal baseio-me em objetivos específicos que estão relacionados a duas micro-perguntas:

1. Quais sentidos sobre as orientações da Proposta Curricular do Estado de São Paulo foram apresentados pelos participantes focais da pesquisa?
2. Que significados foram compartilhados, a partir da leitura da Proposta Curricular do Estado de São Paulo?

Apresento a seguir a escolha metodológica.

2.2 - A Escolha da Metodologia: A Pesquisa Crítica de Colaboração

Esta pesquisa encontra-se ancorada na metodologia designada *crítica de colaboração*, que tem como objetivo central criar espaços de colaboração entre seus participantes, por meio de intervenções produtivas nos contextos escolares. Na pesquisa colaborativa, entende-se por intervenção os momentos de discussão e questionamentos que os participantes fazem dos papéis que assumem na escola. Esses questionamentos acontecem por meio do levantamento dos sentidos que cada um atribui às suas ações pedagógicas, como, por exemplo: o que é ensinar-aprender para si? Quais são os valores e as crenças que estão embasando suas ações?

De acordo com Magalhães (2003/2007: 152), este modo de fazer pesquisa consiste num processo de negociação estabelecido entre os participantes que assumem o papel de *“verdadeiros colaboradores que juntos analisam práticas, refletem criticamente e argumentam para a (des)construção de teorias, de questões políticas e de interesses que realmente embasam a sala de aula”*. Em se tratando desta pesquisa, ressalto que a metodologia adotada tem proporcionado ao professor-participante da pesquisa e a esta pesquisadora a criação de outros espaços de colaboração além dos que serão analisados neste trabalho.

Um desses espaços foi criado no momento da primeira escolha da série que iria participar da gravação para coleta de dados. Em uma entrevista com o professor de Educação Física, ele revelou que havia, na escola, uma classe de 3ª série do ensino fundamental que estava desenvolvendo o Projeto “Livro de Brincadeiras”, a partir de proposta trazida pela coordenadora pedagógica, que participava do Programa Letra e Vida, de formação de professores alfabetizadores, do Governo do Estado de São Paulo. Tal fato determinou a escolha conjunta da série, o que nos levou a conversar com a professora da respectiva série, que concordou em

apresentar o trabalho em um simpósio. Assim, o trabalho desenvolvido na escola foi inscrito no 1º SIAC – Simpósio Ação Cidadã. Evento organizado e desenvolvido pelos grupos de pesquisas: Linguagem Colaboração e Criticidade (LCC) e Linguagem, Criatividade e Multiplicidade (LCM), do grupo de pesquisa Linguagem em Atividades do Contexto Escolar (LACE), do departamento de Linguística Aplicada da PUC-SP, em novembro de 2007. É importante destacar que apesar de o Projeto “Livro de Brincadeiras” ter sido trabalhado com uma única classe, trata-se de uma atividade coletiva que envolveu toda a escola.

Pode-se dizer que um outro espaço de colaboração foi a escolha da nova série focal. Em função de um novo projeto (“Ler e Escrever”) para o Ensino Fundamental – Ciclo I (1ª a 4ª série), lançado pela Secretaria de Educação para o ano de 2008, fez com que a pesquisa mudasse a série focal, pois o projeto que vinha acompanhando na 3ª série não pôde ter continuidade. Assim, o professor participante sugeriu a 5ª série como série focal, uma vez que o Ensino Fundamental – Ciclo II (5ª a 8ª série) e médio, estava iniciando a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, por meio do trabalho com os Cadernos do Professor.

Segundo Jonh-Steiner (2000), uma postura colaborativa implica a capacidade de ação que proporciona a um participante deixar-se completar pelas ações de outro participante, dividindo e compartilhando seus conhecimentos. Então, entendo por ação colaborativa uma atitude responsiva pautada no respeito às diferenças, na busca por uma reciprocidade mútua e num incentivo constante à participação em eventos acadêmicos.

Assim, a pesquisa crítica de colaboração é entendida como uma pesquisa “*produzida **com** as pessoas*” (MAGALHÃES, 2009: 65). Por isso, desencadeia intervenções diretas nas práticas dos participantes. Ou seja, o pesquisador não é um observador passivo, que interpreta o comportamento de outro indivíduo pela sua própria perspectiva, unicamente, e este não assume o papel de sujeito pesquisado que se deixa ser entendido pelo pesquisador, como propõem as pesquisas com base no paradigma interpretativista.

A metodologia que adoto situa-se em um paradigma crítico, pois entende a ação de pesquisar como um ato único, envolvendo pesquisador e participantes em uma relação recíproca e de apoio mútuo (BREDO e FEINBERG, 1982). Para Cole e Knowles (1993), a pesquisa que se encontra num paradigma crítico coloca os

participantes (pesquisado(s) e pesquisador(es)) num processo de desenvolvimento de ações conjuntas, mediadas pelas particularidades e interferências que eles propõem em suas ações.

Segundo Magalhães (1994/2007: 57), para que a pesquisa colaborativa, de cunho crítico-reflexivo aconteça de fato, os participantes precisam desenvolver uma interação *“como co-participantes ativos e sujeitos no ato de construção e transformação do conhecimento”*. Tal processo constitui-se permeado de negociação constante, a qual promove a criação de espaços de colaboração pautados no respeito à individualidade, à diferença, ao conhecimento trazido por cada um dos participantes. A pesquisa focaliza, então, o incentivo à participação de eventos e a questão ética em práticas de ensino-aprendizagem.

Ressalto que somente foi possível concretizar a primeira participação do professor participante e desta pesquisadora em um mesmo evento, já mencionado – SIAC –, o que entendo por uma prática cidadã, graças à compreensão que tive das bases teórico-filosóficas do materialismo-histórico-dialético. Nessa perspectiva, o ser humano é visto na sua totalidade, ou seja, corpo e mente vivenciando uma relação dialética única. (MAGALHÃES, 2009).

Entendo que essas bases teóricas tiveram de ser por mim compreendidas, questionadas e internalizadas, para que eu, na condição de pesquisadora, pudesse conduzir a pesquisa a partir de um trabalho conjunto, consciente da totalidade de cada indivíduo, considerando-o em todos os seus aspectos: social, cultural, político e histórico.

Dessa forma, o diferencial da PCCol (Pesquisa Crítica de Colaboração), em relação a outros métodos de pesquisa como o interpretativista e o positivista, é que ela se encontra pautada no processo de reflexão, que busca promover uma mudança crítica e consciente nas e sobre as ações dos participantes (professor e pesquisador). Entretanto, destaco que ninguém reflete sozinho, por isso a colaboração é essencial, assumindo, assim, o papel de mediadora das ações da Professora-Orientadora, da pesquisadora e do professor participante.

Nessa perspectiva, este trabalho busca transformar, inicialmente, os contextos que envolvem diretamente os participantes (Professora-Orientadora, pesquisadora e professor participante), como: as duas reuniões de planejamento (entre Professora-Orientadora e pesquisadora e entre pesquisadora e professor participante) com base no Caderno do Professor de Educação Física (1º e 3º

bimestres), documento que integra a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Acredita-se que as mudanças geradas no micro contexto, por meio das ações do professor, refletem em todo o âmbito escolar, ou seja, suas ações estão diretamente interligadas às ações dos alunos, dos demais professores, dos coordenadores, do diretor. No processo, tal fato é visto como o desencadeamento de transformações nas ações coletivas, que se estendem pela escola como uma unidade, numa relação dialética entre teoria e prática, que não pode ser entendida fora do contexto da própria escola. Então, em um segundo momento, essas ações na escola visam a alcançar transformações na comunidade de seu entorno.

Esse objetivo remete a uma pesquisa preocupada com as questões sociais que envolvem o contexto escolar, embasada numa postura que entende ser por meio do trabalho coletivo, no caso desta pesquisa a parceria realizada nas duas reuniões de planejamento, que se atingem as questões individuais.

Justifico, finalmente, minha escolha com palavras de Magalhães (2003/2007: 152), que aponta, na PCCol, uma possibilidade de criar *“movimentos contrários a relações opressivas de qualquer natureza e em direção a relações mais igualitárias e democráticas”*.

2.3 – Contexto da Pesquisa

Nesta seção apresento o Projeto Leitura e Escrita nas Diferentes Áreas (LEDA), um subprojeto do Programa Ação Cidadã – fase 2. Na sequência apresentarei a escola onde esta pesquisa foi desenvolvida e os participantes da pesquisa.

2.3.1 – O Projeto LEDA um Diferencial da Pesquisa

Nesta subseção apresento o PAC – Programa Ação Cidadã – com a finalidade de situar um de seus subprojetos: o Projeto LEDA (Leitura e Escrita nas Diferentes Áreas).

O PAC é um programa de extensão universitária interinstitucional elaborado por pesquisadores vinculados ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC – SP e tem como

Coordenadora geral a Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali, orientadora desta pesquisa. O programa se propõe a compreender os contextos em que é desenvolvido, por meio de discussões teórico-metodológicas a partir das reais necessidades da escola, de modo a promover ações colaborativas crítico-criativas, pautadas na ética e na interdependência (LIBERALI, 2008a, b ou c?).

Esse programa foi dividido em duas fases, a primeira compreendeu o período entre os anos de 2002 e 2006, em que foi desenvolvido o Projeto LDA (Leitura nas Diferentes Áreas) que tem as Profas. Dras. Fernanda Liberali e Maria Cecília Camargo Magalhães como coordenadoras. E a segunda fase compreendida entre os anos de 2007 a 2009 apresenta os seguintes projetos em desenvolvimento: 1 - Leitura e Escrita nas Diferentes Áreas (LEDA); 2 - Aprender Brincando; 3 - Múltiplos Mundos. O Projeto LEDA, em sua segunda fase, mantém como coordenadora a Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães.

Este projeto tem como objetivo a formação de professores a partir do trabalho com competências e habilidades de leitura de textos organizados com base em gêneros de discursos específicos. Iniciou-se em 2004, em uma das escolas que faz parte da Delegacia de Ensino de Carapicuíba com a denominação de LDA – Leitura nas Diferentes Áreas. Já em 2007, seu título mudou para LEDA – Leitura e Escrita nas Diferentes Áreas, passando a escrita a ser, também, foco do projeto.

Em 2007 o professor de Educação Física participante desta pesquisa passou a integrar o Grupo de Apoio (GA) do projeto como formador na escola em que atua, participando das atividades propostas.

Em 2008, o Projeto LEDA participou das primeiras reuniões de HTPC da escola, em que os professores fizeram o levantamento dos valores a serem trabalhados com os alunos no decorrer do ano letivo. Em reunião de planejamento geral da unidade escolar, a Equipe PUC¹¹ tomou conhecimento dos valores selecionados e deu continuidade às atividades, discutindo com os professores, coordenadores e diretor o que é um Grupo de Apoio (GA), o que é o agir cidadão, como relacionar o agir cidadão aos valores levantados pela escola e como desenvolver um trabalho com leitura e produção com base em gêneros, competências e habilidades (MAGALHÃES, 2007-2008).

¹¹ A Equipe Puc é formada pelas coordenadoras do projeto, alunos de iniciação científica, mestrado, doutorado da Puc, professores-formadores de outras instituições de ensino. (FIDALGO E LIBERALI, 2006).

Essa ação do Projeto LEDA propiciou um “lócus” de ensino-aprendizagem a diretor, coordenadores, professores e alunos, de forma a integrá-los no trabalho, que se pretendia desenvolver para a *“produção de novos saberes pautada na construção de identidades cidadãos e na inclusão de professores e alunos em decisões sobre o trabalho desenvolvido”* (MAGALHÃES, 2007, mimeo).

Depois dessa reunião, os professores integrantes do GA, inclusive o professor participante desta pesquisa, reuniram-se com a Equipe PUC para discutir como os valores levantados pela escola deveriam ser trabalhados pelos professores das várias áreas integrando a leitura, a escrita e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Esse trabalho realizado pelo Projeto LEDA refletiu colaborativamente na coleta de dados desta pesquisa. Ou seja, na reunião em que a Professora-Orientadora e esta pesquisadora escreveram o planejamento das aulas a partir do Caderno do Professor de Educação Física para a 5ª série do 1º bimestre, os valores da escola, mais especificamente o valor respeito, foram atrelados aos objetivos específicos da Situação de Aprendizagem 1.

A ação entre Professora-Orientadora e pesquisadora revela o despertar para o sentido de colaboração e para o pensamento crítico no tocante à interação do conteúdo abordado pela prescrição oficial em aula ao objetivo da escola definido após o levantamento proposto pelo Projeto LEDA. De certa forma, essa ação já estava prevista no objetivo geral do PAC - fase 2, que é *“desenvolver atividades para a compreensão, discussão, transformação e ação, pautadas por uma perspectiva de ação cidadã”* (MAGALHÃES, 2007-2008).

Como mencionei anteriormente, a pesquisa insere-se no projeto LEDA, mas não se constitui no seu foco de análise.

2.3.2 – Escola

Localizada no município de Cotia, situada a aproximadamente 40 km da cidade de São Paulo, a escola pertence à rede oficial de ensino do estado de São Paulo, sob a supervisão da Diretoria de Ensino da região de Carapicuíba. A sua estrutura física é composta por dez salas de aula, uma biblioteca, um refeitório, uma sala de professores, uma sala de diretoria, uma sala de secretaria, uma sala de coordenação, uma quadra de esportes descoberta localizada na área externa da

escola¹². Atende, nos três períodos – manhã, tarde e noite – aproximadamente 600 alunos, que moram nas proximidades da escola e pertencem a uma classe socioeconômica considerada “média baixa”, pois seus pais ocupam cargos como: “*motoristas, pedreiros, auxiliares de serviços gerais, mecânicos, etc*”¹³.

Seu quadro de funcionários é distribuído da seguinte forma: 50 professores efetivos, 10 professores contratados, 20 funcionários de serviços diversos. As aulas são dadas para o Ensino Fundamental - Ciclo I (1ª a 4ª série) e Ciclo II (5ª a 8ª série) e Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano).

2.3.3 – Participantes da Pesquisa

Antes de apresentar os participantes focais, entendo ser importante neste espaço, fazer uma ressalva sobre ações colaborativas construídas nesta pesquisa.

A escolha do professor de Educação Física participante foi mediada por uma professora de Língua Portuguesa da escola, professora essa também aluna do mestrado no Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), da PUC-SP. Por iniciativa dela, foi marcado um encontro entre esta pesquisadora e o professor de Educação Física que se mostrava interessado em participar da pesquisa. Segundo meu entendimento, essa interação social – professora de Português, professor de Educação Física e pesquisadora – revela um traço da PCCol, que tem como característica a flexibilidade, pois se constitui num processo em que participantes e conhecimentos estão mutuamente envolvidos, sofrendo constantes transformações.

Como considero essa metodologia de pesquisa inovadora e essencial para os contextos escolares, faço uma relação, nessa mesma linha de pensamento, com a postura tradicional do pesquisador, que, na maioria das vezes, procura “encaixar” o contexto pesquisado na teoria pronta, tornando a pesquisa “*engessada*” (FIDALGO e SHIMOURA, 2007: 16). Essa característica é, para Bredo e Feinberg (1982), uma

¹² Quando a pesquisa foi iniciada, a quadra esportiva era descoberta, mas em maio de 2008 iniciou-se uma reforma, para receber uma cobertura apropriada. Isto resultou na suspensão das aulas de Educação Física. Do período acima mencionado até o final da coleta de dados desta pesquisa – setembro de 2008 – esse espaço não estava finalizado e, portanto, as aulas estavam acontecendo em sala de aula e no pátio interno da escola.

¹³ Dados capturados em janeiro de 2008 no site:
<<http://www.ai.com.br/pessoal/indices/CLASSES.HTM>>.

postura que retrata o paradigma positivista, em que a relação entre participantes é marcada pela imposição de regras e pela subordinação ao uso de um determinado método.

Feito o registro dessa importante característica metodológica, retomo o tema deste item, apontando como participantes da pesquisa, especificamente, um professor de Educação Física, a pesquisadora e sua Professora Orientadora, os quais serão apresentados a seguir:

Professor de Educação Física:

No momento em que a pesquisa foi iniciada, tem 24 anos e é recém-formado em Educação Física por uma Faculdade da rede particular de Sorocaba, cidade localizada no interior do estado de São Paulo. Atua como professor de Educação Física nas turmas do Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série) e Ensino Fundamental II (5ª série), nos períodos matutino e vespertino. Trabalha também com uma turma do Ensino Médio. Sua carreira como professor da rede estadual foi iniciada em 2007 na escola em que se desenvolveu a pesquisa.

Um ponto a ser destacado é que, ao longo do trabalho que vem sendo realizado no contexto desta pesquisa, esse professor tem se engajado em outros trabalhos de formação:

- 1) participou do Projeto “Livro de Brincadeiras” do Programa Letra e Vida, um trabalho multidisciplinar desenvolvido com a professora da 3ª série;
- 2) participou do Projeto Leitura e Escrita nas Diferentes Áreas (LEDA), como integrante do grupo de apoio (GA).

Pesquisadora:

No momento em que escrevo esta dissertação, tenho 37 anos, sou aluna do mestrado do programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), na área de *Linguagem e Educação* integrando o Grupo de pesquisa LACE e fazendo parte do PAC - fase 2, no Projeto LEDA, e nos Projetos:

- 1) Cadeia Criativa: A Argumentação na Produção de Significados Compartilhados;
- 2) Argumentos na produção criativa de significados em contextos escolares de formação de educadores, projetos esses explicados na introdução e coordenado por minha Professora Orientadora, a Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali.

Minha graduação em Educação Física ocorreu há 14 anos, pela Universidade Federal de Viçosa, MG. Um ano após concluir a graduação, mudei-me para a cidade de São Paulo e nesses 12 anos de formada, lecionei em escolas particulares para o ensino da natação (esporte aquático) e academias particulares também com natação.

Em 2005, constatei minha insatisfação com minha prática como professora de Educação Física (digo, professora de natação), passando a buscar, nos estudos, respostas para meus questionamentos. Na verdade, essas dúvidas apareceram porque na época eu não tinha consciência de que eu era professora de natação e não de Educação Física. Somente tomei essa consciência durante o mestrado, por meio das disciplinas estudadas, das discussões com a Professora-Orientadora nas orientações individuais e ao participar das aulas de educação física durante a coleta de dados na escola onde a pesquisa foi realizada. Todas essas ações me conduziram a compreender que apesar de ter me formado em Educação Física, eu não tinha experiência para lecionar educação física escolar. Na realidade, eu havia desenvolvido competências para ser professora de natação, uma vez que todo o meu percurso profissional fora direcionado para o ensino da técnica desse esporte, especializado e individualizado.

Retomando meu percurso trilhado, foi por meio dos cursos oferecidos pela COGEAE (Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão) da PUC-SP, que entrei em contato com a Linguística Aplicada e percebi que se abria um novo espaço para refletir sobre a minha formação e, talvez, encontrar os caminhos que procurava.¹⁴

Professora-Orientadora:

É Professora Doutora do Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) e do departamento de Inglês da PUC-SP. Ministra aulas para a graduação e pós-graduação nesta instituição de ensino. É Professora Orientadora desta aluna de mestrado. É Coordenadora Geral do Programa Ação Cidadã - fase 2 e integrante do Projeto LEDA. Assume o papel de orientar, intervir e colaborar no processo desta pesquisa, assim como de contribuir no processo de formação da pesquisadora.

¹⁴ Considero importante destacar quais cursos realizei na COGEAE antes de ingressar no mestrado em LAEL: O Papel do Coordenador Pedagógico e Projetos de Pesquisa em Linguagem e Educação.

Na próxima seção apresentarei os procedimentos de produção e seleção dos dados para realização da análise linguístico-discursiva e interpretativa deste estudo.

2.4 – Procedimentos de Produção e Seleção dos Dados

Os dados foram produzidos no período de outubro de 2007 a setembro de 2008 por meio de gravações em áudio e em vídeo, que foram transcritas para o propósito deste trabalho. Para a análise, foram selecionados os registros de uma reunião entre a pesquisadora e a Professora Orientadora e uma reunião entre a pesquisadora e o Professor Participante, decisão esta que justifico a seguir.

Escolhi a reunião entre Professora Orientadora (PO) e pesquisadora porque marcou o início do processo de formação da pesquisadora como professora de educação física e como formadora. Esse processo de formação deu-se por meio da leitura da Proposta Curricular para o Estado de São Paulo para o ano de 2008 e da produção escrita de um planejamento de aula de educação física a partir da Situação de Aprendizagem 1, conteúdo abordado pelo Caderno do Professor de Educação Física para a 5ª série do 1º bimestre. É importante ressaltar que, antes de escreverem o planejamento, PO e pesquisadora fizeram em parceria uma leitura geral do caderno. E para a produção escrita do planejamento, o foco recaiu sobre a Situação de Aprendizagem 1. Assim, para visualizar esse dois momentos acontecendo, a análise da reunião foi dividida em suas seções: a primeira refere-se à leitura do caderno e a segunda seção, à produção escrita do planejamento, documento em que foi atrelado o objetivo geral da escola, a partir do levantamento proposto pelo Projeto LEDA.

A segunda reunião de planejamento, entre a pesquisadora e o professor participante, foi escolhida porque revela um momento decisivo nos processos de formação do professor participante e da pesquisadora assumindo o papel de formadora, por meio da leitura do Caderno do Professor de Educação Física para a 5ª série do 3º bimestre e da produção escrita de um planejamento de aula a partir da Situação de Aprendizagem 3. Ressalto que a análise dessa reunião também se comporá de duas seções: uma de leitura e outra de escrita, seguindo o mesmo procedimento adotado na análise da reunião entre Professora Orientadora e pesquisadora.

Esclareço que a análise será em forma de espelhamento, uma vez que o objetivo do trabalho é compreender a formação dos participantes na perspectiva da Cadeia Criativa (Liberali, 2006a e b).

Nesse sentido esclareço que antes da análise propriamente dita, farei um relato de como se deu o percurso da pesquisadora em sua constituição como professora de educação física e formadora. Esse relato é necessário para mostrar como, muitas vezes, o desenvolvimento de uma pesquisa passa por transformações que não foram planejadas, para não se desviar de seu objetivo.

Na próxima seção apresentarei os procedimentos de análise e de interpretação dos dados.

2.5 – Procedimentos de Análise e de Interpretação dos Dados

Nesta seção, apresentarei os procedimentos de análise por meio das categorias linguístico-discursivas e de interpretação com base nas teorias discutidas anteriormente.

2.5.1 – Categorias de Análise Linguístico-Discursiva

Para realizar a análise linguístico-discursiva, as categorias utilizadas foram: o contexto de produção e o conteúdo temático dos dados, a partir das escolhas lexicais.

O contexto de produção, categoria elaborada por Bronckart (1997/1999), é entendido como “*o conjunto de parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado*” (BRONCKART, 1997/1999: 93). Ou seja, é por meio dessa análise que poderei considerar algumas possíveis representações mobilizadas pelo(s) produtor(es) dos diálogos enunciados nas reuniões em que foram escritos os planejamentos de aula. Nessa perspectiva, o contexto de produção nos conduz a observar o mundo em suas características físicas e sócio-subjetivas como apresentadas por Bronckart (1997/1999).

O mundo físico apresenta aspectos que influenciam o produtor de um texto que pode ser oral ou escrito, são eles:

- 1) lugar físico – lugar onde a produção foi realizada;
 - 2) momento da produção – tempo de duração da produção;
 - 3) os enunciadores – sujeitos que produzem e compreendem os textos.
- (BRONCKART, 1997/1999: 93).

No que tange ao mundo sócio–subjetivo, Bronckart (1997/1999: 94) aponta que o texto traz marcas de cada um dos interlocutores que se encontram numa “*interação comunicativa*” em que eles interagem. Ou seja, as normas, os valores e as regras institucionalizadas representam o mundo social, que neste caso compreende a situação de orientação, prática normatizada para cursos de pós-graduação e as reuniões entre pesquisadora e professor-participante, que, ao participar da pesquisa, soube que deveriam acontecer reuniões reflexivas e, embora não soubesse o teor exato dessas reuniões, sabia que seriam previamente agendadas e mostrou-se aberto a isso. Finalmente, a imagem de cada um dos interlocutores que agem no discurso representa os respectivos mundos subjetivos.

Para um melhor entendimento desses aspectos sociais e subjetivos do contexto, Bronckart aponta:

- 1) lugar social – em que modo de interação o texto foi produzido (características da instituição que, de alguma maneira, permite a ação comunicativa);

- 2) posição social do enunciador – papel desempenhado na interação em curso (essas posições marcam as relações de formalidade ou informalidade, de proximidade ou distância, mas também de poder, entre os participantes da interação);

- 3) objetivo da interação – o efeito que o enunciador pretende produzir no destinatário, por meio do texto.

Para a análise das duas reuniões de planejamento (Professora Orientadora e Pesquisadora e Pesquisadora e Professor Participante), considerei o conteúdo temático, isto é, o conjunto de informações contidas nas diferentes ações de linguagem que constituem os dados desta pesquisa. As seleções lexicais que constituem o conteúdo temático de cada reunião oferecem possibilidades de compreender as “*representações construídas pelo agente-produtor*”. Ou seja, o conteúdo temático permite compreender como os sentidos e os significados da Proposta Curricular do Estado de São Paulo foram construídos pela Professora

Orientadora, pela pesquisadora e pelo Professor Participante, nas reuniões de planejamento e nos planejamentos de aula escritos (BRONCKART, 1997/1999: 94).

2.5.2 – Categorias de Análise Interpretativa

Como as atividades reuniões de planejamento são trabalhadas em um sistema de rede, utilizei o modelo de sistema de atividade proposto por Engeström (1999) para descrever as atividades em que estão inseridos os conteúdos abordados pelo Caderno do Professor de Educação Física do 1º e do 3º bimestres.

As atividades em sistema de rede serão analisadas com base nos conceitos de sentido e significado (VYGOTSKY, 1934/2005, 1934/2001 para visualizar como o trabalho em Cadeia Criativa (LIBERALI, 2006a e b) pode colaborar na implantação efetiva da Proposta Curricular do Estado de São Paulo pelo professor participante.

Apresento abaixo as figuras em que são representadas as duas reuniões de planejamento a partir do modelo de sistema de atividade proposto por Engeström:

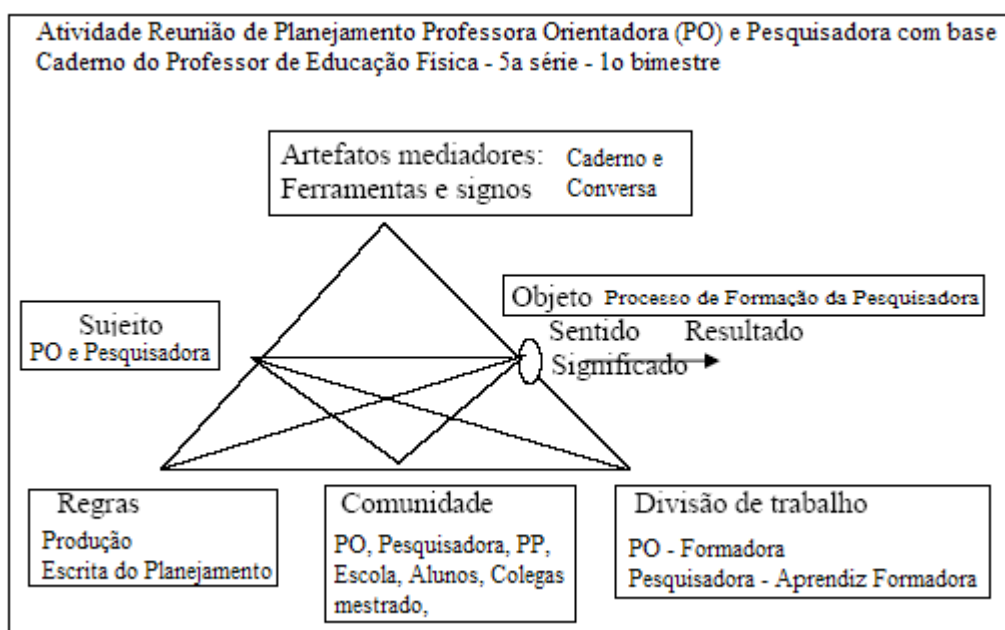


Figura 5 – Disposição dos elementos que integram a atividade Reunião de Planejamento entre Professora-Orientadora e Pesquisadora proposto por Engeström (1999)¹⁵

¹⁵ Legenda:

PP: Professor Participante

PO: Professora Orientadora

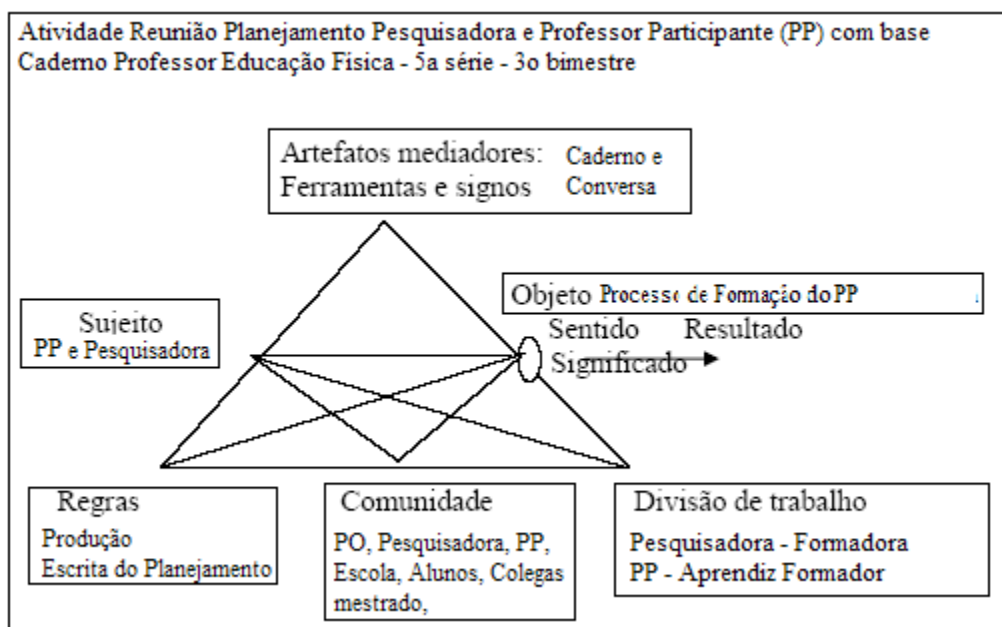


Figura 6 – Disposição dos elementos que integram a atividade Reunião de Planejamento entre Pesquisadora e Professor Participante proposto por Engeström (1999).

2.6 – Questões de Credibilidade

Como todos os dados coletados nesta pesquisa estão gravados em CD e digitados em arquivo Word, para garantir a veracidade e a credibilidade desta pesquisa, procurei ao longo do mestrado, apresentá-los a meus colegas, parceiros do grupo LACE, durante os seminários de orientação, para refletir com eles sobre o rumo da investigação que estava desenvolvendo. Também contribuíram as orientações individuais com a Professora Orientadora, assim como discussões com pesquisadores pertencentes a outros grupos de pesquisa.

Além disso, apresentei esta pesquisa, ao longo do mestrado, em congressos, seminários e simpósios, cujos participantes questionaram e muito contribuíram para a concretização da mesma.

2.7 – Aspectos Éticos

Ao iniciar a pesquisa, tomei o cuidado de informar os participantes da pesquisa sobre os procedimentos para garantir o cumprimento das resoluções do Comitê de Ética em pesquisa.

O primeiro passo foi pedir autorização ao diretor da escola para que a pesquisa pudesse ser realizada. Depois disso, elaborei uma carta de consentimento e autorização que foi assinada por todos os participantes e encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa. Desse modo, concluo que a pesquisa foi conduzida dentro dos padrões éticos, conforme parecer do Comitê de Ética em Pesquisa, que aprovou a realização da pesquisa. A autorização está registrada com data de 30/06/2008, sob o protocolo nº. 092/2008, em anexo (nº.5) na parte final deste trabalho.

CAPITULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar a análise e a discussão dos dados selecionados com base nos pressupostos teóricos-metodológicos descritos anteriormente.

Para nortear a análise e a interpretação, retomo a macro pergunta de pesquisa que o presente estudo pretende responder:

Qual a função da Cadeia Criativa na formação de professores em serviço?

Na tentativa de melhor responder esta questão utilizo ainda duas micro perguntas:

1. Quais sentidos sobre as orientações da Proposta Curricular do Estado de São Paulo foram apresentados pelos participantes focais da pesquisa?
2. Que significados foram compartilhados, a partir da leitura da Proposta Curricular do Estado de São Paulo?

Para analisar as atividades desenvolvidas em Cadeia Criativa, foram selecionadas duas transcrições, referentes a duas reuniões: uma entre a Professora Orientadora e a pesquisadora, e outra entre o Professor Participante e a pesquisadora.

Como apontado no capítulo metodológico, esses dados foram coletados entre os meses de abril e setembro de 2008 por meio de gravação em áudio (1ª) e vídeo (2ª) e transcritos para a finalidade deste estudo.

A discussão dos dados será iniciada com um relato em que a pesquisadora apresenta o contexto do desenvolvimento da pesquisa a fim de situar o leitor nas análises das duas reuniões de planejamento (entre Professora Orientadora e Pesquisadora e entre Pesquisadora e Professor Participante). Esclareço que cada uma das reuniões será dividida em duas seções iguais, a primeira seção refere-se à leitura da prescrição oficial (caderno) e a segunda seção refere-se à produção escrita do planejamento de aulas, de acordo com o documento. Iniciarei a análise de cada uma das reuniões de planejamento fazendo uma descrição dos elementos que compõem as atividades com base no modelo de sistema de atividade proposto por Engeström (1999). Na sequência, discutirei os dados transcritos a partir dos

conteúdos temáticos verificados, com base em Bronckart (1997/1999). Para isso, procurei marcar nos excertos analisados indícios que remetem a essas análises por meio do uso do negrito e itálico e grifos que são serão explicados ao longo das seções.

3.1 – Caminhos trilhados na pesquisa

Nesta seção farei um relato mostrando como ocorreu o processo de formação desta pesquisadora (nesta seção “eu”) como formadora e, também, como professora de educação física. Esse movimento iniciou-se em uma reunião de orientação de pesquisa, mas para que seja compreendido todo o processo, é necessário retomar os passos iniciais desta investigação.

Como apontado na introdução deste trabalho, a princípio a pesquisa tinha como objetivo acompanhar a atuação de um professor de educação física, em uma escola pública estadual para compreender criticamente como o professor participante (doravante PP), representando a área de Educação Física, se insere no contexto escolar. Nessa direção, foram observadas reuniões pedagógicas (envolvendo todos os professores da escola), reuniões de HTPC¹⁶ (envolvendo os professores do período), reuniões de Grupo de Apoio (envolvendo professores da escola e pesquisadores da PUC-SP), bem como aulas do professor participante, em projeto multidisciplinar integrado com a professora de classe de uma 3ª. série.

No início do ano de 2008, porém, ao voltar à escola para dar continuidade à pesquisa, fui informada de que o projeto “Livro de Brincadeiras”, iniciado com a 3ª. série, teria de ser interrompido, em função de orientação oficial para que toda a escola se envolvesse na implantação de um novo projeto oficial. Nesse momento, a investigação mudou de rumo, mas permaneceu na perspectiva da PCCol: o professor participante concordou em ser acompanhado por mim, no processo de implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

Em reunião com a Professora Orientadora (doravante PO) desta pesquisa, decidimos que o trabalho de formação do professor seria, então, voltado para compreender a forma como o PP se apropriaria da prescrição oficial, tomando como

¹⁶ Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

instrumentos de análise os seus planejamentos de aulas. Foi durante essa reunião (maio de 2008) de orientação com a PO, para inteirá-la das mudanças ocorridas no rumo da pesquisa, que foram identificados dois problemas.

O primeiro problema era a minha dificuldade em atuar como pesquisadora: como estava desenvolvendo uma pesquisa crítica de colaboração, eu precisava intervir nas ações do PP, mas não me considerava capaz, além de não ter clareza sobre o papel que eu deveria exercer. O segundo problema estava na minha prática como professora: apesar de ter me formado em educação física, até então havia atuado apenas como professora de natação, tal como já apresentado neste trabalho. Ou seja, eu não tinha experiência de trabalhar com os conteúdos apresentados no caderno, ou seja, trabalhar uma prescrição oficial.

Essas problemáticas provocaram um conflito e uma reflexão, que acabaram conduzindo a PO a iniciar meu processo de formação como formadora e, também, como professora de educação física, me ensinando a fazer planejamento de aulas a partir do conteúdo proposto pelo Caderno.

Nessa reunião de orientação da pesquisa, apresentei, à PO, o Caderno do Professor de Educação Física para a 5ª série, referente ao 1º bimestre¹⁷ (doravante Caderno). Também comuniquei que o PP e eu ministrariamos, juntos, uma aula de handebol, pois o mesmo estava trabalhando com essa modalidade naquela época.

Ao analisar o Caderno e o conteúdo da minha comunicação, a PO percebeu que tanto eu – pesquisadora – como o PP tínhamos dificuldade em compreender a relação entre a proposta de trabalho apresentada no Caderno e os conteúdos a serem trabalhados em aula. Evidenciou-se a necessidade de uma formação em cadeia.

Meu processo de formação foi, então, coordenado pela PO e mediado pela leitura e interpretação do caderno e pela produção de um planejamento escrito¹⁸ a partir dessa interpretação. Ao final da reunião, a PO sugeriu que eu e o PP ministrássemos, juntos, uma aula a partir do planejamento escrito. E também sugeriu que eu convidasse o PP a fazer uma reunião de planejamento de aula, com base nas orientações do caderno, como nós duas tínhamos feito.

Levei o primeiro planejamento ao conhecimento do PP, que aceitou, prontamente, que ministrássemos a aula planejada, conjuntamente. Ao final dessa

¹⁷ O caderno referente ao 2º bimestre não havia chegado à escola ainda.

¹⁸ O texto produzido encontra-se no Anexo n.6.

primeira aula, sugeri ao PP darmos mais uma aula em conjunto, ao invés de convidá-lo para uma reunião de planejamento como tinha proposto a PO. Destaco que esta minha ação mostra dois pontos centrais no meu processo de formação: o primeiro foi a minha insegurança em atuar como formadora do PP, pois, não me sentia, ainda, preparada para esse papel; e o segundo, foi a minha necessidade de continuar atuando como professora de educação física.

Como mencionado acima, o PP e eu ministramos a segunda aula. E só então, eu me senti segura para convidá-lo para uma reunião de planejamento, a qual teria, como foco, a discussão dos conteúdos apresentados no Caderno do 1º bimestre¹⁹. Destaco que essa reunião ocorreu em junho de 2008 e o que acabou sendo efetivamente foco de nossa discussão foi a aula que havíamos ministrado em conjunto, como mostra a análise do conteúdo do excerto nº.6, apresentado abaixo²⁰:

Excerto nº.1²¹:

Realização Lingüística	Conteúdo Temático do Excerto
<p>(59) P: (lendo) “Valorizando os jogos populares: organize os alunos em grupos (de preferência formados por meninos e meninas) e peça-lhes que apresentem os jogos que mais gostam de fazer”. Foi o que nós fizemos.</p> <p>(60) PP: Sim</p> <p>(61) P: (lendo) “Vivencie com a turma pelo menos um jogo proposto por cada grupo, com condições (material/ espaço) disponíveis”</p> <p>(62) PP: Sim</p> <p>(63) P: Essa situação aqui eu acho que a gente valorizou. Agora as questões vão aparecendo durante as aulas. E como é que a gente vai dar conta dessas questões?</p> <p>(64) PP: Sim.</p> <p>(...)</p> <p>(67) P: Mas, na verdade por que a gente está tendo esse trabalho?</p> <p>(68) PP: Porque o que a gente conseguiu foi entrar com a questão. Nós tivemos dois ou três grupos, ou melhor duas ou três pessoas que nós conseguimos introduzir a questão que responderam.</p>	<p>Relação estabelecida entre o que foi feito na aula ministrada e a etapa “Valorizando os jogos populares”, etapa 1.</p>

¹⁹ O objetivo era dar continuidade ao trabalho iniciado na reunião de planejamento com a PO e também ressaltar que a reunião entre eu e o PP foi em junho, sendo que o caderno do 2º bimestre ainda não tinha chegado à escola.

²⁰ Legenda:

P: Pesquisadora

PP: Professor Participante

Negrito e Aspas: Leitura do Caderno do Professor de Educação Física para a 5ª série do 1º bimestre.

²¹ Usei reticências para diminuir o tamanho do excerto, uma vez que os turnos retirados não dificultam a leitura.

(69) P: Mas quando a gente foi fazendo a atividade e dava os resultados parciais eles não começaram a vivenciar isso. (70) PP: Mas a aula passada nós tivemos também ...	
---	--

O conteúdo temático de nosso diálogo revelou que nessa primeira reunião buscamos estabelecer uma relação entre o que tinha sido feito na aula anterior e o que estava prescrito no Caderno do Professor de Educação Física para a 5ª série do 1º bimestre, Situação de Aprendizagem 1, a etapa 1, “Valorizando os Jogos Populares”, como pode ser observado nas palavras da pesquisadora: *“Foi o que nós fizemos”, “Essa situação aqui eu acho que a gente valorizou”, “E como é que a gente vai dar conta dessas questões”, “Mas, na verdade por que a gente está tendo esse trabalho?”*.

Essa mudança de assunto realizada pela pesquisadora é evidenciada pela escolha lexical do organizador argumentativo “*agora*”, direcionando a discussão para as situações que ocorreram na aula (turno 63). Parece que naquele momento a minha necessidade foi de assumir o papel de professora de educação física e não o de formadora como era o objetivo da reunião. Chegamos, então, a fazer uma reflexão crítica sobre nossa ação como professores, mas não chegamos a planejar o(s) próximo(s) passo(s).

Percebe-se também que a mudança de assunto possibilitou ao PP participar da discussão apontando as dificuldades que ele e a pesquisadora tiveram em trabalhar a atividade em aula, como pode ser observado nos turnos 68 a 70, retomando abaixo:

(68) PP: Porque o que a gente conseguiu foi entrar com a questão. Nós tivemos dois ou três grupos, ou melhor duas ou três pessoas que nós conseguimos introduzir a questão que responderam. (69) P: Mas quando a gente foi fazendo a atividade e dava os resultados parciais eles não começaram a vivenciar isso. (70) PP: Mas a aula passada nós tivemos também ...
--

E, portanto, esta reunião, apesar de marcada pela colaboração, não atingiu o objetivo pretendido, que era o de articular, em um plano de aula, os conceitos apresentados no Caderno do 1º bimestre com o trabalho do PP em sala de aula. Mas ressalto que essa reunião serviu ao propósito para analisar os acontecimentos

vividos em aula que estavam de alguma forma suscitando uma análise por parte do PP e da pesquisadora.

Diante dessa situação, a PO e eu entendemos que uma segunda reunião de planejamento era necessária para que eu pudesse agir como formadora, assumindo o papel estabelecido. Então, em setembro de 2008, convidei o PP, que concordou mais uma vez, para nos reunirmos e discutirmos os conteúdos do caderno do 3º bimestre e também produzirmos um planejamento escrito. Justifico que a segunda reunião somente foi realizada em setembro de 2008, devido a uma greve dos professores que foi iniciada no junho de 2008.

Assim, nessas reuniões, que serão analisadas nas próximas seções, deu-se, efetivamente um processo de ação formadora com e pela pesquisadora, na Cadeia Criativa de atividades.

3.2 – Reunião entre Professora Orientadora e Pesquisadora

Apresento, nesta seção, a análise e a discussão dos dados referentes à atividade denominada “Reunião de Planejamento” entre Professora Orientadora e pesquisadora. Como o próprio título mostra, a reunião tinha como objetivo a produção escrita do planejamento de aula, a partir de leitura e interpretação do Caderno do Professor de Educação Física para a 5ª série do 1º bimestre, documento integrante da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (doravante PCESP).

Para tanto, utilizo conceitos da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (LEONTIEV, 1977; ENGSTRÖM, 1999). Apresento, inicialmente, cada um dos elementos desse sistema de atividade com base em Engeström (1999): os sujeitos compreendem a Professora Orientadora (doravante PO), responsável pela orientação da pesquisa e a pesquisadora, aluna do curso de mestrado em LAEL. A atividade ocorreu em maio de 2008 e teve como objeto o processo de formação da pesquisadora que foi mediado pela leitura e interpretação do Caderno do Professor de Educação Física para a 5ª série do 1º bimestre que integra a PCESP (doravante Caderno). O produto final dessa reunião foi a produção escrita de um planejamento a partir dos conteúdos do Caderno, especificamente da Situação de Aprendizagem 1. A expansão do objeto foi desencadeada pelo seguinte motivo: a PO percebeu que

a pesquisadora estava com dificuldade de compreender o objetivo proposto pelo Caderno, pois esta não soube justificar o porquê do professor participante estar trabalhando o handebol, que não fazia parte dos conteúdos abordados pelo Caderno.

Então, o motivo gerou a reformulação do objeto idealizado, redefinindo a atividade: o que era para ser inicialmente uma reunião de orientação da pesquisa passou a ser uma “reunião de planejamento” com base no Caderno. Nesse sentido uma vez que o objeto foi compartilhado, as participantes realizaram uma reunião para a produção de um planejamento com base na leitura e interpretação do Caderno visando à formação da pesquisadora. Na divisão de trabalho, a PO assumiu o papel de formar a pesquisadora e esta assumiu o papel de aprendiz para se constituir uma futura formadora. A leitura e a interpretação do Caderno e, na sequência, a produção de um planejamento escrito pelas participantes da atividade constituíram as regras principais da atividade, cuja comunidade foi representada por: PO, pesquisadora, professor-participante (PP), os alunos da escola, os colegas de mestrado em LAEL que também vivenciam processos de orientação semelhantes ao da pesquisadora. E o instrumento que mediou essa interação foi o Caderno, além da conversa entre os participantes.

Apresentarei a análise deste sistema de atividade entre PO e pesquisadora em duas seções (seção 1 – refere-se à leitura do Caderno; e seção 2 – refere-se à escrita do planejamento com base na leitura do Caderno), objetivando mostrar os sentidos produzidos pelas participantes, assim como os significados por elas compartilhados sobre a PCESP. Para a análise, as seções foram assim dispostas com o objetivo de proporcionar uma melhor compreensão de como os participantes foram se formando à medida que as atividades foram sendo desenvolvidas em Cadeia Criativa.

Apresento, inicialmente, a seção 1, momento em que PO e pesquisadora fazem a leitura dos conteúdos do Caderno do 1º bimestre.

3.2.1 – Seção 1: Professora-Orientadora e Pesquisadora lendo os conteúdos do caderno do 1º bimestre

Nesta seção discutirei como a PO e a pesquisadora fizeram a leitura dos conteúdos apresentados pelo caderno do 1º bimestre.

Para tanto, apresentarei um trecho do conteúdo abordado pelo caderno do 1º bimestre que mediou a discussão entre PO e pesquisadora, seguido do excerto da transcrição da conversa em que os sentidos e significados foram produzidos e confrontados.

Situação de Aprendizagem 1 – Os Jogos de Ontem e os Jogos de Hoje

Os alunos vivenciarão jogos já conhecidos por eles e outros jogos propostos por familiares.

Etapas sugeridas no desenvolvimento da Situação de Aprendizagem

Etapas 1 - Valorizando os jogos populares

Organize os alunos em grupos (de preferência formados por meninos e meninas) e peça-lhes que apresentem os jogos que mais gostam de fazer. Vivencie com a turma pelo menos um jogo proposto por cada grupo, com as condições (material/ espaço) disponíveis (SÃO PAULO/SEE, 2008b: 13).

Nota-se que o Caderno, ao propor os conteúdos na Situação de Aprendizagem 1, apresenta um significado cristalizado de “jogos de ontem e de hoje”, pautado na constituição dos jogos populares. De acordo com o documento, os jogos populares são entendidos como uma “*manifestação cultural*” que ocorre em contextos vários, “*reunindo pessoas e contribuindo para a socialização e a preservação de tradições*” (SÃO PAULO/SEE, 2008b: 11).

Nesse sentido, o objetivo da situação de aprendizagem 1 é o de levar os alunos a vivenciarem jogos que eles e seus familiares já conhecem, de modo a identificar e valorizar os diferentes tipos de jogos (SÃO PAULO/SEE, 2008b: 13). Para isso, propõe aulas com base na interação dos conceitos, de “*Cultura do Movimento*” e o do “*Se Movimentar*” (SÃO PAULO/SEE, 2008b: 8). Ou seja, para que o aluno valorize e identifique os diferentes tipos de jogos, a interação dos conceitos se faz necessária, pois permite ao aluno conhecer como se produz um jogo com seus “*significados/sentidos, símbolos e códigos*”. Cria, também,

possibilidades para que o aluno expresse seus próprios movimentos a partir de sua “*história de vida, de suas vinculações socioculturais e de seus desejos*”, incentivando-o a valorizar os jogos tradicionais (SÃO PAULO/SEE, 2008b: 43).

A seguir, apresento o excerto que traz a discussão entre PO e pesquisadora, em que aparece um conflito de sentidos sobre a aula de handebol ministrada pelo PP em relação ao conteúdo proposto pelo Caderno.

Excerto nº.2²²:

Realização Lingüística	Conteúdo Temático do Excerto
<p>(9) PO: É. Porque isso era uma coisa que ele tinha mais segurança de fazer do que... Mas eles vão jogar handebol? O que tem aqui não é handebol. Aqui o que tem é. Aqui. Eu não sei, eu não entendo nada. Aqui não é... Valorizando os jogos populares, lembrando os jogos populares, vivenciando os jogos populares, pega-pega com bola salvadora, jogo de rebatida, inversão de artilheiro, um por todos e todos por um, bola na torre é basquete, três contra três (futebol), do jogo ao esporte, passa dez, defesa e ataque ao cone. Acho que não... eh!, P.</p> <p>(10) P: Os jogos coletivos um deles é o handebol. Oh! Mas esses aqui são jogos que você pode fazer para trabalhar alguns fundamentos. Mas o nosso objetivo ao pensar em fazer um plano de aula é trabalhar a questão do valor respeito.</p> <p>(11) PO: Sim, sim. Mas você tem que tá dentro do conteúdo aqui programático. Mas aqui tá geral, P. Aqui é geral. Pra esse semestre aqui pra esse grupo aqui. Eu não sei pra que série é essa, se é pra 7^a... [P: É pra 5^a série]... Então, aqui não está falando em handebol, está falando em valorização dos jogos populares. Aqui é geral.</p>	<p>Retomada da Leitura dos conteúdos do caderno como razão para o não uso do handebol;</p>

²² Legenda:

P: Pesquisadora

PO: Professora Orientadora

Negrito e Aspas: Leitura do Caderno do Professor de Educação Física para a 5^a série do 1º bimestre.

Percebe-se, pelo conteúdo temático, que a discussão girou em torno da leitura geral do Caderno, no momento em que foi constatado, pela PO, que o handebol não fazia parte dos conteúdos abordados pelo Caderno. Tal mudança de orientação aconteceu logo após a pesquisadora ter informado que era esse o conteúdo que o PP estava trabalhando em aula.

Observe-se que, no turno 9, a PO questiona a pesquisadora sobre o seu sentido de jogo “handebol” em relação ao significado de jogo abordado pelo Caderno. O questionamento da PO é representado pela marca argumentativa “*mas*”, em forma de pergunta: “*Mas eles vão jogar handebol?*”, seguida de uma afirmação, em que PO mostra à pesquisadora que os conteúdos apresentados pelo Caderno, representado pelo dêitico de lugar “aqui”, não abordam o handebol: “*O que tem aqui não é handebol*”. Na sequência, com base na leitura geral do Caderno, a PO mostra à pesquisadora, os significados de jogos cristalizados pelo Caderno ao repetir as escolhas lexicais do documento oficial: “**Valorizando os jogos populares, lembrando os jogos populares, vivenciando os jogos populares, pega-pega com bola salvadora, jogo de rebatida, inversão de artilheiro, um por todos e todos por um, bola na torre é basquete, três contra três (futebol), do jogo ao esporte, passa dez, defesa e ataque ao cone**”.

Nota-se que, ao finalizar o turno, a PO imprimiu sua opinião usando uma modalidade epistêmica “*acho que não ... eh, P..*”, escolha que revela estar a PO compartilhando o significado de “jogo” proposto pelo caderno e contrapondo-se ao sentido de “jogo” apresentado pela pesquisadora.

O turno 9, além de revelar uma certa dificuldade de compreensão da pesquisadora, parece, também, revelar que o PP pode também não ter entendido os conteúdos do caderno, levando-o a exercer seu ofício, o realizado, independente do prescrito.

De acordo com Souza-e-Silva (2004: 9), muitas vezes o professor exerce uma “*ação de rompimento*” com o prescrito, pois não entende os procedimentos neles escritos, mesmo sabendo de sua responsabilidade em trabalhar o prescrito em sala de aula.

Quando a PO emitiu sua opinião, ainda que modalizada, sobre o significado de jogo adotado pelo Caderno, a pesquisadora revela, no turno 10, que traz para a compreensão do texto, o sentido de jogo que construiu em sua vida acadêmica e em sua prática como professora de Educação Física: de “jogo coletivo com

fundamentos”, o que a fez relacionar com o handebol. Esse outro sentido foi revelado por suas escolhas lexicais: *jogos coletivos, handebol, jogos, fundamentos*, como pode ser observado pela marcação em negrito no turno 10, retomado abaixo:

(10) P: Os **jogos coletivos** um deles é o **handebol**. Oh! Mas esses aqui são **jogos** que você pode fazer para trabalhar alguns **fundamentos**. Mas o nosso objetivo ao pensar em fazer um plano de aula é trabalhar a questão do valor respeito.

De acordo com Vygotsky (1934/2001: 465) o sentido de uma palavra apresenta uma estrutura dinâmica e fluida, compreendendo a “*soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência*”. Então, podemos depreender que fatores como o percurso profissional, a inexperiência em compreender um material didático (o Caderno) relacionando-o ao trabalho em sala de aula tenham contribuído para a construção de sentido da pesquisadora. Ainda, segundo Leontiev (1977), o sentido é construído e mediado pela realidade do indivíduo associado às suas motivações e necessidades. Isso pode ser percebido tanto nas colocações centrais da PO como da pesquisadora uma vez que cada uma busca compartilhar do significado cristalizado de jogo apresentado pelo Caderno a partir do seu “*sentido pessoal*” (Leontiev, 1977: 13).

Pelo “sentido pessoal” da pesquisadora, o turno 10 parece revelar também que seu foco encontra-se em planejar em conjunto uma aula com o PP (uso do “nosso” em referência a ela e ao PP) trabalhando o objetivo da escola, que se refere ao valor respeito (um dos objetivos definidos pela escola a partir de um levantamento proposto pelo Projeto LEDA).

No turno 11, ao concordar com a pesquisadora, usando o advérbio de afirmação “sim” duas vezes, a PO demonstra ter compreendido a justificativa da pesquisadora ao fazer referência específica ao objetivo da escola (*valor respeito*) que deve estar atrelado ao planejamento de aula. Na sequência, porém, a marca argumentativa “*mas*” revela que um conflito está sendo apontado. A PO chama a atenção da pesquisadora, usando uma modalidade deôntica (“*você tem*”) para lembrá-la de que o planejamento de aula deve, também, estar atrelado aos objetivos do Caderno (marcado pelo dêitico de lugar “*aqui*”), e não ao trabalho com handebol, esporte que até então estava sendo praticado em aula. A PO conclui o turno com uma frase iniciada pela conjunção conclusiva “*então*”, revelando à pesquisadora que o seu “sentido pessoal” de jogo não condizia com os conteúdos do caderno (uso do

dêitico espacial “aqui”, seguindo do “não” - advérbio de negação). A PO procura esclarecer e compartilhar com a pesquisadora o significado cristalizado de jogo apresentado no caderno ao dizer: ...“Então, aqui ... está falando em **valorização dos jogos populares**”, como pode ser observado pela marcação em negrito no turno 11, recuperado a seguir:

(11) PO: Sim, sim. Mas você tem que tá dentro do conteúdo aqui programático. Mas aqui tá geral, P. Aqui é geral. Pra esse semestre aqui pra esse grupo aqui. Eu não sei pra que serie é essa, se é pra 7ª... [P: É pra 5ª série]... **Então, aqui não tá falando em handebol, está falando em valorização de jogos populares. Aqui é geral.**

Ao identificar no Caderno que o conteúdo a ser trabalhado se refere à “Valorização de jogos populares”, a PO está fazendo referência à etapa 1 da Situação de Aprendizagem 1.

Pode-se notar, pelo excerto n.2 acima, que a PO iniciou o processo de formação da pesquisadora para que esta também venha a se constituir como formadora. Isto pode ser observado tanto no turno 9, quando a PO desencadeia um conflito na pesquisadora ao questionar (“*Mas eles vão jogar handebol? O que tem aqui não é handebol*”), no turno 11, quando ressalta a importância do trabalho com o caderno (“aqui”), argumentações marcadas pela conjunção “mas”.

Segundo Magalhães (2004: 69) um dos papéis do formador em contextos de formação contínua consiste em promover nos educadores conflitos e questionamentos de suas práticas para que “*reflexão e crítica tenham lugar*”. A autora argumenta que quando o professor confronta os conceitos “*provenientes da cultura popular*” com os “*conceitos científicos*”, forma-se um “*lócus*” propício para a “*reflexão e a crítica dos conhecimentos anteriores e de apropriação de novas significações*”. Pode-se dizer que nesta discussão, o conflito colocou a pesquisadora em uma situação de confronto entre os seus conhecimentos sobre como ensinar a educação física e o modo como trabalhar uma prescrição oficial (o Caderno) na sala de aula. Essa situação vivenciada pela pesquisadora pode ser entendida como o início de um processo de reflexão crítica, que, de acordo com Magalhães (2004: 69), pode levar o indivíduo a rever seus sentidos e a se apropriar de novos significados.

De acordo com Liberali (2006c: 9), o processo de formação crítica constitui-se num contexto em que a construção do saber realiza-se mediada por “*situações desafiadoras*”, em que o indivíduo é convocado a “*participar, questionar, pensar,*

assumir compromissos e a submeter-se à crítica de seus valores". Essa convocação, segundo Liberali (2006c:9), é marcada pela argumentação que pressupõe uma *"superação das restrições"* mediadas por ações colaborativas. No caso desta pesquisa, a PO usou de marcas argumentativas seguidas do conteúdo abordado pelo Caderno para provocar na pesquisadora uma (re)construção do seu modo de agir frente à prescrição oficial (o Caderno), o que se deu por meio de uma ação conjunta.

Pode-se notar, em outro momento da discussão, a PO atuando como formadora, impondo à pesquisadora o significado cristalizado de jogo, apresentado pelo Caderno, pois a pesquisadora continuava apresentando um sentido de jogo controverso, ligado ao handebol, como pode ser observado no excerto nº.3:

Excerto nº.3²³:

Realização Linguística	Conteúdo Temático do Excerto
<p>(18) P: Mas eu posso fazer o levantamento dos fundamentos e regras?</p> <p>(19) PO: (1) Não. Porque não é o objetivo.</p> <p>(2) Olha aqui, está bem claro o que eles querem.</p> <p>(3) Esse semestre eles vão trabalhar situação de aprendizagem 1. Então, isso aqui seria um bloco de conteúdos: Os jogos de ontem e hoje. Então: Qual o objetivo geral? Conhecer e jogar os jogos de ontem e os jogos de hoje. Comparar e tal. Como é que vai fazer?</p> <p>(4) (lendo) Primeira etapa: Valorização dos jogos populares. Segunda etapa: lembrando os jogos populares. Terceira etapa: Vivendo os jogos populares. Eu posso fazer isso aqui na sala de aula, organize os alunos em grupos, de preferência (...) Peça-lhes que apresente os jogos que mais gosta. Vivencie com a turma pelo menos um jogo proposto por cada grupo. Isso aqui é aula. Isso aqui é outra aula: solicite aos alunos que entrevistem adultos de diversas faixas etárias (...) Os alunos também poderão se valer de pesquisas na internet. Que eles podem fazer na escola ou em casa. E é importante elaborar um roteiro para a entrevista que contemple: nome do jogo, quantas pessoas podem participar, local (...) Isso</p>	<p>Explicação sobre o tópico lido – reconhecimento do Caderno como prescrição oficial: portanto, o professor deve seguir sua orientação e não trabalhar handebol.</p>

²³ Legenda:

PO: Professora-Orientadora

P: Pesquisadora

A fala da PO foi colocada em parágrafos numerados para facilitar a leitura.

As marcas em negrito referem-se a trechos de leitura do Caderno do 1º bimestre.

é outra aula. Que ele vai ensinar o questionário, pra poder fazer a entrevista, pra poder depois jogar os jogos em cima do (...) **Vivenciando, terceira aula: os jogos serão apresentados pelos alunos e vivenciados por todos. Discuta com os alunos o contexto histórico, as intencionalidades presentes, os significados específicos e os valores envolvidos em cada jogo. Se possível, solicite a algum aluno que registre. (desenho) algumas das situações vivenciadas em cada jogo.** Acabou. Essa aqui é uma unidade. Acabou essa unidade.

(5) Agora vamos para a segunda unidade: (lendo) **Jogos Cooperativos. Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e esportes. Identificar princípios de competição e colaboração.** Como? **Primeira aula - Pega pega com bola. Distribua os alunos por toda quadra.**

(6) Isso aqui é o conteúdo de cada aula. Já tá dado. Não tem que inventar handebol. Você tem que seguir isso.

(7) Você tem que saber em que etapa de qual situação de aprendizagem que ele está. E aí você planeja com ele como vai fazer aquela etapa daquela situação. Esse aqui tá muito bem feito, P. Não é aquilo que a gente viu lá em geografia e tudo mais. Esse aqui tá dando passo a passo para o professor o que precisa fazer. Está muito bom.

O conteúdo temático do excerto n.3 revela que a pesquisadora continua apresentando um sentido de jogo relacionado ao handebol ao usar as escolhas lexicais “fundamentos” e “regras”, por assim dizer não compartilhando do significado de jogo cristalizado, trazido pelo Caderno (turno 18). A PO, no turno 19, percebendo que a pesquisadora não compreendeu o significado cristalizado de jogo apresentado pelo caderno, faz uma explicação do tópico lido (Situação de Aprendizagem 1). Observe-se que a PO iniciou o turno 19 (parágrafo 1) respondendo negativamente a pergunta da pesquisadora, mas, em seguida traz a razão da negativa (uso da conjunção explicativa “porque”): *“Não. Porque não é o objetivo”*. Na sequência, a PO chamou a pesquisadora para olhar no caderno, usando o dêitico espacial *“aqui”* e mostrando o conteúdo que o Caderno irá trabalhar, ao dizer: *“Olha aqui, está bem claro o que eles querem. Esse semestre eles vão trabalhar situação de aprendizagem 1”*. A PO, mediando a leitura do documento, mostra à pesquisadora que o significado de jogo daquele bloco de conteúdo, cristalizado pelo caderno, refere-se aos jogos de ontem e jogos de hoje. Numa tentativa de compartilhar com ela o significado de jogo do caderno, a PO faz a leitura em voz alta de cada uma das

etapas da Situação de Aprendizagem 1. Após a leitura do conteúdo, a PO esclarece para a pesquisadora que aquilo que ela acabou de ler é o conteúdo de cada aula, ao usar os dêiticos (pronome demonstrativo e advérbio de lugar): *“isso aqui”*. E na sequência percebe-se que a PO chamou a atenção da pesquisadora para o trabalho com o caderno ao usar a modalidade deôntica: *“você tem que seguir isso”*, o que denota uma obrigação demandada pela prescrição.

Nota-se que a ordem expressa pela PO é pautada na obrigatoriedade do uso do Caderno pelo PP, uma vez que se trata de uma prescrição institucional, apresentando normas a serem seguidas. Ou seja, a prescrição foi produzida pela Secretaria da Educação, órgão hierarquicamente superior à escola, onde a prescrição foi implantada. Nesse sentido, o entendimento dos conteúdos abordados pelo Caderno também se tornam obrigatórios para a pesquisadora e para a PO, que estão fazendo a leitura e interpretação desses conteúdos. Observa-se também, no turno 19, que a PO repetiu 9 vezes o dêitico espacial *“aqui”*, procurando ressaltar, para a pesquisadora, a importância de implementar a prescrição oficial em sala de aula. A repetição da PO mostra que *“aqui”* é uma referência concreta ao documento prescritivo (Caderno) e definidor das ações do PP, da pesquisadora e da PO.

No final do turno 19 (parágrafo 7), pode-se notar que o objetivo da leitura compreende a formação da pesquisadora para que ela possa realizar o mesmo processo de formação com o PP: *“Você tem que saber em que etapa de qual situação de aprendizagem que ele está. E aí você planeja com ele como vai fazer aquela etapa daquela situação”*.

Dessa forma, a seção 1 – PO e pesquisadora lendo os conteúdos do caderno do 1º bimestre – marca o início do desenvolvimento da atividade “Reunião de Planejamento” na Cadeia Criativa, por meio da construção de uma parceria entre PO e pesquisadora em que se tratou de compartilhar o significado cristalizado de jogo apresentado pelo Caderno. Isto se deu pela confrontação dos seus sentidos de “jogo”, representada pela repetição das marcas argumentativas e pelas modalidades dêiticas e deônticas trazidas pela PO. O objetivo aparente da PO em ampliar o sentido da pesquisadora no que tange à prescrição, foi o de compartilhar com ela os significados cristalizados no Caderno no que tange à implementação da prescrição no contexto escolar. Trata-se, pois, de uma intervenção direta da PO, uma vez que a pesquisadora em sua fala fornece pistas de que nem ela nem o PP compreenderam como se trabalha o prescrito em sala de aula, pois o realizado foram as aulas de

handebol. Com base nessas informações, a PO iniciou a formação da pesquisadora objetivando que esta também realizasse a formação do PP para que ambos assumissem um compromisso de responsabilidade e responsividade para com o trabalho prescrito na sala de aula e, conseqüentemente, tivessem condições de implementar a prescrição no contexto escolar. A PO apegou-se demasiadamente ao Caderno e tal postura pode ser explicada porque queria que a pesquisadora aprendesse a ler o caderno e que tomasse decisões a partir do que foi lido. Assim poderia assumir uma posição nas aulas em parceria e nas reuniões de planejamento que realizaria com o PP com base no conhecimento sugerido pelo Caderno. Do contrário, o papel da prescrição não poderia ser tratado ou questionado. Primeiro era preciso que fosse desenvolvida uma compreensão da prescrição para que a crítica, aceitação ou rejeição pudesse ocorrer. Ou seja, o objetivo da prescrição consiste em auxiliar o professor a organizar os conteúdos que devem ser ensinados, constituindo-se em um objeto de contínua reelaboração do trabalho docente (Amigues, 2002). Portanto, sua compreensão para uma possível aplicação demanda uma obrigatoriedade, embora a PCESP explicita que não se pretende com isso *“restringir a criatividade do professor para outras atividades ou para variações de abordagem dos mesmos temas”* ao propor ao professor o trabalho com o caderno (SÃO PAULO/SEE, 2008b:10).

Outro ponto importante a ser ressaltado diz respeito ao processo de formação da pesquisadora, que revela ser técnica, retratando a especificidade da área, apesar de ter sido formada em licenciatura para a educação física. De acordo com Caparroz (1997: 9), a educação física encontra-se pautada em uma pedagogia tecnicista, tendo seu foco na *“formação de atletas e no desenvolvimento da aptidão física”* do indivíduo. Essa perspectiva de ensino revela que esse professor tem, em sua formação, foco concentrado na técnica, na instrução do movimento. Como aponta Bracht (1992) e Betti (1991), esse professor, ao exercer seu ofício, acaba por dar destaque ao físico do aluno, desconsiderando as outras qualidades (psicológica, motora, cultural e histórica) que constituem o indivíduo como um ser único. Como esse significado foi produzido e compartilhado de forma criativa, apresentarei a seção 2, em que o planejamento foi escrito pela PO e pesquisadora.

3.2.2 – Seção 2: Professora-Orientadora e Pesquisadora escrevendo o planejamento a partir dos conteúdos do caderno do 1º bimestre²⁴

Nesta seção discutirei como a PO e a pesquisadora trabalharam a relação entre o agir cidadão “respeito” ao conteúdo do bimestre, iniciado por meio do “jogo mímica”. Este jogo foi produzido criativamente a partir de um significado compartilhado no planejamento escrito, com base nos conteúdos abordados pelo caderno e atrelando-os aos objetivos da escola. Também apresentarei como PO e pesquisadora extrapolaram de forma criativa os conteúdos do Caderno revelando o movimento das atividades desenvolvidas em Cadeia Criativa.

Apresento o excerto nº.4 que traz a conversa entre PO e pesquisadora, por meio da qual iniciam a produção do planejamento escrito atrelando o objetivo da escola, o valor respeito, ao conteúdo do caderno, especificamente às etapas sugeridas para desenvolver a Situação de Aprendizagem 1 que traz a discussão sobre “Os Jogos de Ontem e de hoje”.

Excerto nº 4²⁵:

Realização Lingüística	Conteúdo Temático do Excerto
<p>(84)PO: Trabalho é como a atividade. Eu chamo de trabalho porque na produção. É trabalho no sentido de ... Quando jogam aqui. É o trabalho do professor com os alunos aqui.</p> <p>(85)P: No jogo em si?</p> <p>(86) PO: No jogo em si. Então, está vendo a relação do...É a relação com os valores.</p> <p>(87) P: E aí sim. Eu acho que entrando os objetivos gerais e os específicos.</p> <p>(88) PO: O geral é a questão de...(digitando) vamos pôr aqui: trabalhar os valores. Trabalhar o respeito, né! É isso?</p> <p>(89) P: É. O valor respeito.</p> <p>(90)PO:(digitando) (1) os objetivos específicos da unidade: trabalhar o respeito em relação aos demais na compreensão com os jogos de ontem e de hoje.</p>	<p>Trabalhar, no jogo, valor respeito como objetivo geral e específico.</p>

²⁴ O planejamento, escrito nesta reunião, não é foco desta pesquisa. Encontra-se em anexo n.7

²⁵ Legenda:

PO: Professora-Orientadora

P: Pesquisadora

O turno 90 por ser extenso organizei-o em parágrafos para facilitar a leitura.

<p>(2) Que aí é, aqui o respeito ao atual. A si e aos colegas. Aqui a gente vai ouvir o que eles conhecem, brincam. Respeita o que faz parte da vida de cada um.</p> <p>(3) Aqui respeito a aquilo que fazia parte da vida de outras pessoas, nossos familiares, os adultos com quem a gente convive.</p> <p>(4) E aqui respeito, eles vão ter que respeitar. E debater sobre isso, o que é os jogos de ontem e de hoje, por que era assim, como era.</p> <p>(5) E vão ter que fazer isso ao jogar também, mostrando respeito a si e ao outro.</p>	
--	--

Pode-se observar, pelo conteúdo temático, que a discussão entre PO e pesquisadora girou em torno do objetivo geral da escola (*valor respeito*) atrelado aos conteúdos do Caderno (Situação de Aprendizagem 1 – Os jogos de Ontem e os jogos de hoje). Percebe-se que PO e pesquisadora estão compartilhando o significado atribuído ao objetivo geral da escola, o valor respeito:

Ressalto que o levantamento dos valores realizado pela escola em que foi definido como objetivo geral o valor respeito corresponde a um dos trabalhos propostos pelo Projeto LEDA. Assim, o que relaciona o Projeto LEDA à pesquisa foi o levantamento de valores feito em reunião geral de professores, retomado pela PO e pela pesquisadora como objetivo da escola, ao produzirem o planejamento escrito, e, portanto, o Projeto LEDA não é foco desta pesquisa.

Retomando a análise do excerto, nota-se pelos turnos 84 e 85 um compartilhar de significado do trabalho do professor referente a “jogos” como apresentado pelo caderno, marcado no discurso da PO (turno 84) pelo uso do “aqui”. Os turnos são retomados abaixo:

<p>(84)PO: Trabalho é como a atividade. Eu chamo de trabalho porque na produção. É trabalho no sentido de ... Quando jogam aqui. É o trabalho do professor com os alunos aqui.</p> <p>(85)P: No jogo em si?</p>

No turno 86 percebe-se que a partir da discussão sobre jogos, conteúdo abordado pelo Caderno, a PO buscou compartilhar com a pesquisadora o significado dos valores (objetivo geral) objetivando estabelecer uma relação entre o conteúdo e

o objetivo, para introduzir no planejamento escrito. Como pode ser observado na fala da PO pelo uso da expressão que denota um chamamento: *“está vendo a relação do...”* seguido por uma frase afirmativa: *“É a relação com os valores”*. Parece que essa relação entre *“jogo”* e *“valores”* apresentada pela PO, refere-se ao modo como um planejamento escrito é organizado, como pode ser notado no turno 87, quando a pesquisadora faz menção aos *“objetivos gerais e os específicos”*. Os turnos são retomados abaixo:

- (86) PO: No jogo em si. Então, está vendo a relação do...É a relação com os valores.
 (87) P: E aí sim. Eu acho que entrando os objetivos gerais e os específicos.

No turno 88, a PO buscou compartilhar com a pesquisadora o significado do valor respeito como objetivo geral da escola, dando início à produção escrita do planejamento (marcado pela expressão: *“vamos pôr aqui”*). E o turno 90 revela que a PO, na organização do planejamento escrito, buscou compartilhar com a pesquisadora o significado do objetivo específico da aula a partir do conteúdo proposto pelo Caderno (referente às etapas a serem desenvolvidas na Situação de Aprendizagem 1). Essa tentativa de integrar objetivos pode ser confirmada pela fala da PO: *“trabalhar o respeito em relação aos demais na compreensão com os jogos de ontem e de hoje”*. Retomando os turnos 88,89 e 90:

- (88) PO: O geral é a questão de...(digitando) vamos pôr aqui: trabalhar os valores. Trabalhar o respeito, né! É isso?
 (89) P: É. O valor respeito.
 (90)PO:(digitando) os objetivos específicos da unidade: trabalhar o respeito em relação aos demais na compreensão com os jogos de ontem e de hoje. (...)

O pedido da PO à pesquisadora para assumir voz no discurso, marcado em sua fala: *“Trabalhar o respeito, né! É isso?”* (turno 88) refere-se ao levantamento dos valores da escola. Como mencionado no início desta seção, esse levantamento fazia parte das atividades do Projeto LEDA, como uma das ações do PAC – Programa Ação Cidadã, que procurou relacionar esses valores às ações dos alunos pautadas na ética, no respeito, na responsabilidade. Ou seja, a escola ao atrelar os conteúdos propostos em uma prescrição oficial às suas reais necessidades, cria condições e meios para o aluno agir como um cidadão consciente de suas ações (MAGALHÃES, 2007-2008).

Percebe-se pelo excerto nº.4 que o compartilhar de significado entre PO e pesquisadora referente ao objetivo geral e aos específicos, atrelados ao conteúdo da escola. Parece que esse excerto revelou que ocorreu um processo de aprendizagem por parte da pesquisadora a respeito de como se escreve um planejamento. Ou seja, a PO, ao relacionar o conteúdo proposto pelo Caderno ao objetivo geral da escola com foco no valor respeito proposto pelo Projeto LEDA organizando a produção escrita do planejamento, fez uso “*funcional da palavra*”. Orientou a pesquisadora a desenvolver em seu pensamento, um processo de “*compreensão ativa*” a respeito de como se produz um planejamento, constituindo-se numa “*nova forma de pensamento qualitativo*” (VYGOTSKY, 1934/2001: 168-169). Isso retrata uma perspectiva de planejamento que busca produzir novos saberes pautados na “*construção de identidades cidadãos*” (MAGALHÃES, 2007, mimeo).

Nota-se pelo turno 90 (parágrafos 1,2 e 3) que PO encontra-se digitando o planejamento escrito e explicando à pesquisadora como relacionar o objetivo geral da escola a cada uma das etapas (marcada pelo uso do “aqui”, dêitico espacial) que integram a Situação de Aprendizagem 1 (conteúdo do Caderno), anotando o objetivo específico da aula. Retomando o turno 90 (parágrafos 1,2 e 3):

(90) PO:(digitando) (1) os objetivos específicos da unidade: trabalhar o respeito em relação aos demais na compreensão com os jogos de ontem e de hoje.

(2) Que aí é, aqui o respeito ao atual. A si e aos colegas. Aqui a gente vai ouvir o que eles conhecem, brincam. Respeita o que faz parte da vida de cada um.

(3)Aqui respeito a aquilo que fazia parte da vida de outras pessoas, nossos familiares, os adultos com quem a gente convive.

Pode-se depreender que a PO, ao mediar o conhecimento, possibilitou à pesquisadora reorganizar a estrutura do seu pensamento. Essa reorganização possibilitou à pesquisadora compartilhar com a PO do significado de “jogos” – cristalizado pelo Caderno –, atrelado ao valor respeito – objetivo da escola –, resultando no planejamento de aula. Esse compartilhamento resultou no planejamento escrito de aula. Como nos sugere Vygotsky (1930/2004: 93) parece que para que a pesquisadora pudesse dominar seus processos psíquicos, vários “*dispositivos artificiais*”, tais como a fala da PO e os conteúdos abordados pelo caderno, foram usados para mediar a sua aprendizagem.

A seguir apresento o excerto nº.5, que traz o momento em que a PO apresenta um sentido de “jogo mímica” buscando compartilhar um significado com a pesquisadora.

Excerto nº.5²⁶:

Realização Lingüística	Conteúdo Temático do Excerto
(91) P: Senão o jogo não acontece.	Procedimento da aula (etapas) “valorizando os jogos populares”: jogo de mímica.
(92) O: (1) Senão não acontece. Mas eu tenho que ter aqui, não são os procedimentos do jogo, é o procedimento da aula.	
(2) Então, aí você vai pegar aqui o que eles sugerem.	
(3) (lendo) Eles sugerem etapas pra fazer essas atividades. “Valorizando os jogos populares – então aqui diz: organize os alunos em grupos. Peça-lhes que apresentem os jogos que mais gostam de fazer”.	
(4) Jogo de mímica. Eu vou dar o meu jogo. Essa aqui é a minha idéia não tem nada a ver e está embasado nisso aqui.	

Pelo conteúdo temático, também se percebe que há uma tentativa de confronto de sentidos entre PO e pesquisadora. A PO, no turno 92 (parágrafo 1), argumenta pelo uso do “*mas*” com a pesquisadora sobre os procedimentos de aula e não sobre os procedimentos do jogo, como propõe o Caderno representado pela marca linguística “aqui” (dêitico espacial).

No turno 92, a PO apresentou o “*jogo mímica*” como sua idéia para trabalhar a etapa “Valorizando os jogos populares”, posição marcada em sua fala pelo pronome possessivo (“*minha*”) em “...Essa aqui é a minha idéia não tem nada a ver, e está embasado nisso aqui”. Ou seja, a idéia do “*jogo mímica*” foi da PO e relaciona-se ao conteúdo proposto pelo Caderno (uso do pronome demonstrativo “nisso”, seguido do dêitico espacial aqui”). Parece que esta proposta de aula sugerida pela PO extrapola o que está sendo proposto pelo conteúdo do Caderno e é compatível com o objetivo da prescrição, já que esta propõe orientar o professor a trabalhar os conteúdos apresentados no caderno, mas com a ressalva: “*não se tem*

²⁶ A marcação em negrito refere-se à leitura do caderno – Etapa 1, sugerida para desenvolver a Situação de Aprendizagem 1. O turno. por ser extenso, foi organizado em parágrafos para facilitar a leitura.

a pretensão que as atividades sejam as únicas a serem realizadas nem se pretende restringir a criatividade do professor para outras atividades” (SÃO PAULO/SEE 2008: 10).

Uma vez que esta pesquisa tem como instrumento mediador uma prescrição (o Caderno), que tem como finalidade organizar o trabalho, essa organização produziu uma divisão do trabalho, que, remetendo para o contexto da escola, os seus integrantes têm a função de executá-la, e a Secretaria da Educação tem como função preparar a prescrição (TAYLOR APUD SOUZA-E-SILVA, 2004).

A seguir apresento o excerto nº.6, que traz o momento em que PO e pesquisadora confrontam seus sentidos para a produção do significado compartilhado “jogo de mímica” durante a produção escrita do planejamento.

Excerto nº.6

Realização Lingüística	Conteúdo Temático do Excerto
<p>(93) P: Você está trazendo um jogo? (94) O: É, estou trazendo um jogo. Não. Eu estou fazendo um jogo para eles brincarem com o jogo. (95) P: Pode ser queimada? (96) O:Não. Eu estou trazendo um jogo pra eles brincarem com o jogo. Eu vou propor... (97) P:Então, eu não entendi. (98) O: (1) Olha só, eles não disseram que era para separar os alunos em grupos de meninos e meninas pra eles apresentarem os jogos que mais gostam de fazer. Em vez de fazer só uma conversa eu estou propondo fazer um jogo de mímica.</p> <p>(2) Os alunos em trios (digitando) (99) P: Ai você já está organizando a aula' (100) PO: Estou fazendo a mímica. Só pra depois você ter o que apresentar para ele. (digitando) Escolhem três jogos de sua preferência. (101) P:.. Jogos populares? (102) PO: Jogos populares. (103) P: P: E aí você vai usar a mímica como um jogo popular? (104) PO: O: (1) Não.</p> <p>(2) Eu estou trazendo o jogo de mímica como um jeito de como eles vão trazer isso. Eu estou usando um jogo popular pra eles poderem fazer o levantamento do</p>	<p>Jogo mímica como proposta de jogo para levantar o conhecimento prévio dos jogos populares</p>

<p>conhecimento prévio dos jogos populares; mais através de um jogo.</p> <p>(3) Entendeu? Invés de fazer assim: vocês desse grupinho aí vem e apresentam os jogos populares aqui na frente. Invés disso eles vão brincar de mímica. Os grupos vão ter que escolher três jogos pra apresentar para os demais.</p> <p>(105) P:Vão apresentar para os demais através de mímica?</p> <p>(106) PO: O: Isso. E eles vão ter que descobrir por meio da mímica. Cada grupo apresenta aos demais por meio de mímica um de seus jogos populares preferidos.</p> <p>(107) P. ai sim eles vão jogar queimada</p> <p>(108) PO: (1) Eles vão fingir que estão jogando queimada porque vão fazer a mímica. Eles vão fazer a mímica, aí os outros...</p> <p>(2) (digitando) Cada grupo apresenta aos demais através de mímica um dos jogos populares. Aí os grupos tem que acertar. O grupo que acertar marca ponto. Precisa explicar como chegou a conclusão de que era aquele jogo. Tá.</p>	
---	--

Pode-se observar, pelo conteúdo temático do excerto nº.6, que a PO buscou impor à pesquisadora seu sentido de “*jogo mímica*” a partir do significado cristalizado do Caderno, que foi mostrado em “jogos populares” (turno 101). É importante ressaltar que a prescrição sugere ao professor ser criativo na relação planejamento de aula e conteúdos propostos no caderno. Percebe-se que a pesquisadora, por sua vez, buscou compartilhar do sentido de “jogo mímica” proposto pela PO, ao dar como sugestão de jogo a “*queimada*” por meio de uma pergunta (turno 95). Mas, parece que a PO não concordou com o sentido produzido pela pesquisadora (marca argumentativa “*não*”), explicando na sequência o seu sentido de “jogo mímica”: “*eu estou trazendo um jogo pra eles brincarem com jogo*” (turno 96).

A pesquisadora, no turno 97, esclarece, de forma conclusiva, que não entendeu (uso da conjunção conclusiva “*então*”) o sentido da PO de “*jogo mímica*”, revelando que a PO, no turno 96, não conseguiu mediar o sentido de “jogo mímica”.

Então, a PO precisou reorganizar sua fala fazendo uso de “*instrumentos*”, (VYGOTSKY, 1930/2004: 93), os conteúdos abordados pelo Caderno, para mediar a aprendizagem da pesquisadora.

Novamente a PO explica o seu sentido, só que fazendo uso do conteúdo apresentado pelo caderno. Iniciou o turno 98 (parágrafo 1) chamando a pesquisadora para olhar o conteúdo produzido pelos especialistas, representados pelo pronome “eles” (3ª pessoa do plural), seguido da explicação: “*separar os alunos em grupos de meninos e meninas pra eles apresentarem os jogos que mais gostam de fazer*”. Esta explicação refere-se, ainda, à etapa 1 (“*Valorizando os jogos populares*”, que faz parte da Situação de Aprendizagem 1).

Então, apresenta a sua explicação de por que trabalhar o jogo de mímica: “*Em vez de fazer só uma conversa...*” (referindo-se ao que foi sugerido na etapa 1) “...eu estou propondo um jogo de mímica”. A PO volta a digitar o planejamento, mas a pesquisadora intervém perguntando: “*aí, você está organizando a aula*” referindo-se ao que a PO estava digitando. E sua resposta foi que estava fazendo a mímica para que a pesquisadora apresentasse aquele planejamento ao professor participante (ao fazer referência a “ele”). A PO continua digitando o planejamento e, ao escrever “*escolhem três jogos de sua preferência*”, a pesquisadora novamente intervém perguntando: “*jogos populares?*” e a resposta da PO foi afirmativa: “*jogos populares*”. A pesquisadora demonstra não estar compreendendo o sentido de “jogo mímica” apresentado pela PO e, mais uma vez, questiona (turno 103): “*E aí você vai usar a mímica como um jogo popular?*”

A PO, no turno 104, responde que não (marca argumentativa) porque parece não ter entendido o que disse a pesquisadora, pois ela depois vai dizer que a mímica é um jogo popular e apresenta outra explicação usando, dessa vez, a representação da aula: “*vocês desse grupinho aí vêm e apresentam os jogos populares aqui na frente*”.

Percebe-se que a PO busca outros instrumentos, como reorganizar novamente sua fala pela representação da aula, para mediar o conhecimento na aprendizagem da pesquisadora, visando a que ocorra, em seu desenvolvimento, uma ZPD.

De acordo com Newman e Holzman (1993/2002: 90), é durante a “*produção da atividade*” em que a PO e a pesquisadora estão confrontando seus sentidos, que ocorrem mudanças nas ações de ambas. Essas mudanças de ações são percebidas

tanto na PO como na pesquisadora. Nota-se que por parte da PO, a cada pergunta feita pela pesquisadora, uma nova ação foi por ela proposta, buscando meios para compartilhar do seu sentido de “jogo mímica”. E por parte da pesquisadora, novos questionamentos eram produzidos no intuito de compartilhar do sentido da PO.

No turno 105 a pesquisadora questiona mais uma vez a PO: “*vão apresentar para os demais através de mímica?*”. Então, no turno 106 a PO responde à pesquisadora usando o pronome demonstrativo “isso”, o que parece revelar que a pesquisadora conseguiu compartilhar o sentido de “*jogo mímica*” proposto pela PO. E numa tentativa de confirmar que compartilhou o sentido da PO, a pesquisadora intervém em sua fala dizendo (turno 107): “*áí sim eles vão jogar queimada*”, ao que PO completa (turno 108 (parágrafo 1)): “*eles vão fingir que estão jogando queimada porque vão fazer a mímica*”.

Nota-se que, depois de um intenso conflito de sentidos, a pesquisadora demonstrou ser capaz de compartilhar do sentido de “jogo mímica” da PO, sendo produzido um novo significado de aula. Ou seja, esse novo significado as conduziu a escrever um planejamento de aula que por meio do “jogo mímica” o aluno apresentaria os jogos de sua preferência (conteúdo proposto pelo Caderno), atrelado ao objetivo específico, que foi o respeito ao seu conhecimento e ao conhecimento dos demais alunos.

Segundo Newman & Holzman (1993/2005: 48), na atividade, para que um novo significado fosse criado, a PO necessitou reorganizar materialmente a sua fala fazendo uso do Caderno e da representação de aula, para que a pesquisadora compartilhasse com ela o sentido de “jogo mímica”. Na visão desses autores, o significado foi criado quando PO e pesquisadora construíram na atividade uma “*concepção social*” de planejamento de aula a partir do seu “*impacto prático*” na sala de aula, trabalhando o jogo mímica atrelado ao valor respeito.

Pode-se perceber, então, que a PO conduziu a pesquisadora a um processo de ensino-aprendizagem enquanto produziam a atividade para que construísse um novo conhecimento. Ou seja, a PO estava propiciando a criação de uma ZPD. Segundo Magalhães (2009: 66), a ZPD pode ser entendida como uma “*zona de ação criativa*” e, direcionando para esta atividade, a ação de confrontar sentidos entre PO e pesquisadora, produziu-se criativamente um novo significado, que não fazia parte do conteúdo do caderno. Essa operação foi pautada na “*colaboração e*

críticidade”, elementos essenciais para que a pesquisadora criasse “*novas trilhas*”, ou seja, fosse capaz de promover possíveis mudanças em suas ações.

Pode-se depreender que a seção 2 – escrita do planejamento a partir dos conteúdos do caderno do 1º bimestre – possibilitou a construção de uma parceria entre PO e pesquisadora, em que um novo significado foi criativamente produzido e compartilhado: “*jogo mímica*” atrelado ao valor respeito, objetivo específico dessa aula. Isto revela que a atividade o “jogo mímica” foi desenvolvida a partir de um trabalho que envolveu compreensão e discussão dos conteúdos do Caderno atrelado ao objetivo da escola possibilitando a transformação do contexto escolar para uma ação cidadã. Esse se constitui no eixo norteador do Programa Ação Cidadã, em que foi desenvolvido na escola pelo Projeto LEDA. (MAGALHÃES, 2007-2008).

Pode-se dizer que tal processo se constituiu permeado de negociação constante, a qual promoveu a criação de espaços de colaboração para a produção de um novo significado, todo o processo pautado no respeito à individualidade, à diferença, ao conhecimento trazido por cada uma das participantes.

A atividade “reunião de planejamento” entre PO e pesquisadora para leitura, interpretação e produção escrita a partir do Caderno do 1º bimestre pautou-se, portanto, na estrutura dos cinco princípios que regem um sistema coletivo, um sistema de atividade (Engeström, 1999). Essa estrutura proporcionou a expansão do sistema de atividades, a partir da prática conjunta sequenciada de ações concatenadas (nesta pesquisa: PO e pesquisadora fazendo a leitura e produzindo o planejamento). O sujeito agindo na atividade, o objeto se redefine, orientando a atividade e conseqüentemente, gerando uma outra atividade (reunião entre pesquisadora e PP), que se encontra conectada à atividade anterior (reunião entre PO e pesquisadora).

Na perspectiva de Engeström (1999: 9), as contradições e as “*tensões internas*” entre PO e pesquisadora constituem-se na “*força motriz da mudança e do desenvolvimento*”.

Uma vez que a pesquisa analisa as atividades em Cadeia Criativa, apresentarei a seguir a reunião de planejamento entre pesquisadora e professor participante dividida em duas seções, tal como apresentada nesta primeira reunião de planejamento.

3.3 – Reunião de Planejamento entre Pesquisadora e Professor Participante

Apresento, nesta seção, a análise e a discussão dos dados referentes à leitura e interpretação do Caderno do Professor de Educação Física para a 5ª série do 3º bimestre (doravante Caderno), documento que integra a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (PCESP) e à produção escrita do planejamento de aula, pelos sujeitos envolvidos na atividade, com base na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (LEONTIEV, 1977; ENGESTRÖM, 1999).

Para estudar a atividade denominada “Reunião de Planejamento” entre a pesquisadora e o professor participante para leitura, interpretação do Caderno e, a partir dele, produção de um planejamento, apresento cada um dos cinco elementos desse sistema de atividade com base em Engeström (1999). Os sujeitos compreendem: a pesquisadora, responsável pela condução da pesquisa na escola, e o professor participante, professor de educação física para o ensino fundamental II. Essa atividade ocorreu em setembro de 2008 e teve, como objeto, o processo de formação do professor participante (doravante PP), mediado pelo Caderno do Professor de Educação Física para a 5ª série do 3º bimestre. A expansão do objeto foi desencadeada pelo seguinte motivo: o insucesso da pesquisadora em não ter conseguido formar o PP na primeira reunião que ocorreu em junho de 2008, tendo como instrumento o Caderno do 1º bimestre.

Visando a iniciar o processo de formação do PP a partir da reunião realizada entre PO²⁷ e pesquisadora, a divisão de trabalho se deu da seguinte maneira: a pesquisadora assumiu o papel de formar o PP e este assumiu o papel de aprendiz para se constituir também um futuro formador. A leitura e interpretação do caderno e, na sequência, a produção de um planejamento escrito pelos participantes da atividade constituíram-se a regra principal da atividade, cuja comunidade foi representada pela professora-orientadora, a pesquisadora, o professor-participante, os alunos, os professores e os coordenadores da escola. E o instrumento que mediou essa interação foi o Caderno, além da conversa entre os participantes. Apresentarei a análise deste sistema de atividade entre pesquisadora e PP em duas seções (seção 1 – refere-se à leitura do Caderno; e seção 2 – refere-se à escrita do planejamento com base nos conteúdos do Caderno), objetivando mostrar os

²⁷ PO: Professora-Orientadora.

sentidos produzidos pelos participantes, assim como os significados por eles compartilhados sobre a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Esta atividade propõe-se como um espelhamento da atividade “reunião de planejamento” entre PO e pesquisadora.

3.3.1 – Seção 1: Pesquisadora e Professor-Participante lendo os conteúdos apresentados no caderno do 3º bimestre

Nesta seção discutirei como a pesquisadora e o PP fizeram a leitura dos conteúdos apresentados pelo caderno do 3º bimestre. Para tanto, apresentarei um trecho do conteúdo abordado pelo caderno do 3º bimestre que mediou a discussão entre pesquisadora e PP, seguido do excerto da transcrição da conversa em que os sentidos e significados foram produzidos e confrontados²⁸.

Situação de Aprendizagem 3 – (Re)Conhecendo Meu Corpo em Movimento

Inicialmente, verifique quais as estruturas do corpo que os alunos associam às técnicas mais comuns do Futsal. A seguir, mostre aos alunos os ossos, os músculos e as articulações envolvidos nos movimentos mais freqüentes por eles apontados e, em grupos, oriente-os a estimular a flexibilidade articular e a força muscular das principais estruturas utilizadas na habilidade. Finalmente, proponha um jogo de chute a gol e ressalte as diferenças individuais, interferindo na *performance*. Sugira adaptações na formação dos grupos de acordo com as variadas estruturas dos alunos.

Desenvolvimento da Situação de Aprendizagem 3

Etapas 1 – O que conheço do meu corpo?

Esta etapa inclui uma avaliação diagnóstica em que o aluno identifica em uma figura do corpo humano os ossos, os músculos e as articulações que conhece. Oriente os alunos a escolher uma técnica específica do Futsal (chute, cabeceio, defesa do goleiro, etc.) para que seja por eles representada numa folha de papel *craft* ou então desenhada, contornando o próprio corpo com giz, no solo da quadra. A utilização do papel *craft* facilitará o registro e a análise posterior.

²⁸ Esclareço que o caderno traz em etapas o desenvolvimento da Situação de Aprendizagem 3, o que consiste na aula a ser trabalhada pelo professor. Assim, no decorrer da análise, ao mencionar etapa, estou me referindo à aula.

A seguir, os alunos identificarão os principais ossos, músculos e articulações envolvidos no movimento, desenhando-os ou assinalando-os na figura após a experimentação/vivência do movimento.

Quando todos os alunos realizarem a tarefa proposta, registre (anote, ou fotografe) os movimentos e as estruturas identificadas por eles para posterior análise. Solicite aos alunos que observem a figura de algum colega que se destaque por conter estruturas do corpo que serão trabalhadas na próxima etapa (ossos, músculos, articulações), para que pesquisem a nomenclatura correspondente.

Nota-se que o Caderno, ao propor os conteúdos na Situação de Aprendizagem 3 construiu um significado cristalizado de *“conhecimento e reconhecimento do próprio corpo em movimento”*, pautado na *“compreensão do aparelho locomotor e seus sistemas, necessária para a prática de várias manifestações da Cultura de Movimento”* (SÃO PAULO/SEE, 2008b: 8). Assim, ao propor as aulas para a Situação de Aprendizagem 3, com base nesse significado, a PCESP cria possibilidades para o aluno conhecer o próprio corpo, de modo a conduzi-lo a reconhecer as modificações que este sofre em decorrência da idade. Isto porque a PCESP entende que o aluno se torna consciente dos movimentos que executa. Assim, ao praticar uma modalidade esportiva, o aluno torna-se capaz de aperfeiçoar uma técnica específica, de superar suas diferenças individuais e de reconhecer suas potencialidades. Então, a sugestão de trabalho para atingir esse propósito, nesta Situação de Aprendizagem encontra-se em *“associar as estruturas do corpo às técnicas do Futsal”* (SÃO PAULO/SEE, 2008b: 23).

A PCESP ressalta que o professor ao desenvolver as aulas desta Situação de Aprendizagem deve estar embasado nos conceitos de *“Cultura do Movimento e do Se-Movimentar”*, tal como discutidos pelos teóricos da Educação Física e apresentados no Caderno no tópico denominado: *“Orientação sobre os conteúdos do bimestre”* (SÃO PAULO/SEE, 2008b: 8).

Ao direcionarmos o foco da análise para a compreensão de quais sentidos foram construídos sobre a PCESP pelos participantes (pesquisadora e PP), é importante apresentar, primeiramente, como se estruturou a reunião. A pesquisadora sugeriu ao PP que a reunião fosse iniciada pela leitura do conteúdo abordado pelo *“Tema 2, intitulado: Organismo Humano, Movimento e Saúde: Aparelho Locomotor e*

seus Sistemas”, para na sequência fazerem a leitura e interpretação da Situação de Aprendizagem 3. Essa organização de trabalho foi proposta pela pesquisadora porque, segundo seu entendimento, poderia auxiliá-los na compreensão da Situação de Aprendizagem 3, uma vez que o Caderno traz uma organização textual em que as Situações de Aprendizagem são sugeridas com base em um tema. Ou seja, apresenta-se o tema e, na sequência, as Situações de Aprendizagem.

A seguir, apresento o excerto nº.7, que traz a discussão entre pesquisadora e PP, em que aparece um conflito de sentidos sobre os movimentos que o corpo realiza no jogo de futsal, com foco restrito nas nomenclaturas do corpo humano.

Excerto nº.7²⁹³⁰

Realização Lingüística	Conteúdo Temático do Excerto
<p>(57) P: Olha aqui os movimentos, oh!</p> <p>(58) PP: Cadê?</p> <p>(59) P: Na próxima, oh, aí.</p> <p>(60) PP: Aqui. “Movimento, articulação, a flexibilidade, o músculo e a força”. Então, aqui ele já está trabalhando com uma abstração. Porque quando você fala de articulação, flexibilidade, músculo e força, principalmente com flexibilidade e força, você não está trabalhando com osso.</p> <p>(61) P.: você está trabalhando</p> <p>(62) PP: Você está trabalhando com uma abstração do que seria o exercício do músculo.</p> <p>(63) P. [O produto</p> <p>(64) PP: [isso</p> <p>(65) P: o resultado do movimento]</p> <p>(66) isso.</p> <p>(67) P: não é isso?</p> <p>(68) PP: isso.</p> <p>(69) P. Quer dizer você não abstrai.</p> <p>(70) PP: O produto não, o produto seria o osso.</p> <p>(71) P: Não, o produto é a flexibilidade porque o osso e a articulação.</p> <p>(72) PP: O que é o osso então?</p> <p>(73) P: O osso é parte de um todo. O músculo, osso, articulações sistema nervoso</p>	<p>Formação do corpo humano e seus movimentos, relacionado à técnica específica do futsal.</p>

²⁹ Legenda para os Excertos:

P: Pesquisadora

PP: Professor Participante

Negrito e Aspas: Leitura do Caderno do Professor de Educação Física para a 5ª série do 3º bimestre. Para facilitar a leitura dos turnos, uma vez que são extensos, organizei-os em parágrafos numerados.

³⁰ Esclareço que durante a discussão deste excerto tanto no corpo do texto quanto na retomada dos turnos, usarei a marcação das palavras por meio do uso do itálico.

<p>formam o corpo humano.</p> <p>(74) PP: Certo.</p> <p>(75) P: O corpo humano para ter movimento ele precisa dessas abstrações, oh! Flexibilidade. Esse conjunto todo vai propor uma flexibilidade dentro de um movimento específico</p> <p>(76) [PP: sim</p> <p>(77) né! A força idem.]</p> <p>(78) [PP: sim</p> <p>(79) Não é isso?]</p> <p>(80) PP: Pra você ter a flexibilidade.</p> <p>(81) P: Precisa do todo.</p> <p>(82) PP: Precisa da articulação, do músculo e do osso.</p> <p>(83) P: Isso. Por isso que eles não vivem sozinhos.</p> <p>(84) [PP: Não</p> <p>(85) Eles fazem parte de um todo. E esse todo é que dá a força.]</p> <p>(86) PP: O produto.</p> <p>(87) P: O produto. Por isso que eu pensei no produto.</p> <p>(88) PP: Sim</p> <p>(89) E quando você está lá, oh, movimento de saltar, oh. Movimento de cabeceio, de chute e goleiro são as técnicas específicas que ele sugere aqui pro futsal. E aí ele traz o movimento. E aí ele pede o que está sendo enfatizado em cada um desses movimentos. Quando você dá chute a gol o que você trabalha mais? Trabalha o corpo inteiro.</p> <p>(90) [PP: Sim</p> <p>(91) Mas qual é a musculatura?]</p> <p>(92) PP: A articulação</p> <p>(93) P: A articulação.</p> <p>(94) PP: Qual a flexibilidade que eu estou tendo. Qual o músculo que eu estou trabalhando e qual a força que eu estou empregando.</p>	
--	--

Pelo conteúdo temático, pode-se perceber que a discussão entre pesquisadora e PP girou em torno da formação do corpo humano e seus movimentos, conteúdo relacionado à técnica específica do futsal. Parece que o PP construiu um sentido de corpo humano e seus movimentos no futsal com foco nas nomenclaturas do movimento humano, como podemos observar do turno 60 ao 94. Há, ainda, um confronto de sentidos para as palavras “*abstração*” e “*produto*” (turnos

60 a 87) e um compartilhar de sentidos entre a pesquisadora e o PP sobre o que deve ser o trabalho em aula.

Observa-se que, no turno 60, o PP inicia a frase usando o dêitico espacial “*aqui*”, localizando o conteúdo, que está abordado na Etapa 2 da Situação de Aprendizagem 3 e segue lendo o texto do Caderno (**negrito** entre aspas). Na sequência, usa a conjunção conclusiva “*então*”, para apresentar um possível sentido que construiu a respeito do corpo humano e seus movimentos no futsal, como um trabalho de “*abstração*”. No turno 63, também se pode perceber um possível sentido construído pela pesquisadora a respeito do corpo humano e seus movimentos no futsal, como “*produto*”. Retomando os turnos 60 a 63:

(60) PP: *Aqui. “Movimento, articulação, a flexibilidade, o músculo e a força”. Então*, aqui ele já está trabalhando com uma *abstração*. Porque quando você fala de articulação, flexibilidade, músculo e força, principalmente com flexibilidade e força, você não está trabalhando com osso.
 (61) P.: você está trabalhando
 (62) PP: Você está trabalhando com uma abstração do que seria o exercício do músculo.
 (63) P: O *produto*.

Podemos depreender, pelos turnos 60 a 87, que tanto o PP como a pesquisadora parecem ter construído sentidos similares a respeito do corpo humano e seus movimentos para a técnica específica do futsal, que foi revelada pelo uso das palavras “*abstração*” e “*produto*”. Percebe-se que seus sentidos encontram-se pautados em nomenclaturas, seguindo as sugestões dadas pelo Caderno para desenvolver as etapas da Situação de Aprendizagem 3. Ou seja, a PCESP sugere, nesta Situação de Aprendizagem, que o aluno deve “*identificar e nomear as estruturas do aparelho locomotor com o Futsal*” (SÃO PAULO/SEE, 2008b: 8).

Nesse excerto parece que a construção de sentidos da pesquisadora e do PP vai além de uma identificação a respeito do corpo humano e seus movimentos para a técnica específica do futsal, como sugerida pela PCESP, parece que estão tratando das especificidades do movimento humano em exercício. Ou seja, a discussão gira em torno de nomenclaturas (*abstração, flexibilidade, força, produto*), que são usadas quando o foco é o corpo humano em exercício, trabalhando a técnica de movimento de uma determinada modalidade esportiva. Nessa perspectiva, percebe-se, então, que os sentidos construídos pela pesquisadora e

pelo PP encontram-se pautados na fisiologia do movimento humano e na fisiologia do exercício, conceitos ensinados nos cursos de graduação de Educação Física.

Essa discussão entre pesquisadora e PP, que trata das especificidades do movimento humano em exercício indo além do proposto pelo Caderno, reflete as questões que vêm mediando os debates acadêmicos na área sobre o modo como trabalhar o corpo nas atividades físicas e no esporte, numa perspectiva de diversidade de conhecimentos indo além das explicações advindas da área das ciências biológicas. Portanto, a busca é por uma educação física que trabalhe a informação, o prazer, criando assim, possibilidades para o indivíduo se socializar (DAOLIO, 2004).

Nota-se que os documentos oficiais também adotaram essa perspectiva de ensino, haja vista a LDB, lei maior que abrange os demais documentos, e que elevou a educação física a componente curricular, integrando-a à proposta pedagógica da escola. Isto porque compreendeu que esta disciplina faz parte da formação do aluno cidadão apto a participar da vida social (Brasil: 1996).

Entendo como importante ressaltar que as noções do corpo humano e dos seus movimentos fazem parte do ensino da Educação Física escolar, na perspectiva dos PCN, desde que a elas esteja entrelaçada a visão de homem pautada no social. Ou seja, a Educação Física escolar precisa ser entendida como uma área constituída de *“conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos”*, criando possibilidades para o aluno constituir-se como *“sujeito social e como cidadão”* e não como um corpo vivo, que tem somente os aspectos biológicos e técnicos a ser trabalhado nas aulas (BRASIL, 1997: 25). E é mediada pela perspectiva de trabalho proposta pelos PCN-EFI que a PCESP aborda os conteúdos do Caderno, enfocando os conceitos do “Se Movimentar” e da “Cultura do Movimento”.

A discussão que aconteceu entre os turnos 60 a 86 parece revelar, no modo como a pesquisadora confrontou seus sentidos com os sentidos do PP sobre as palavras “*abstração*” e “*produto*” referindo-se à etapa 2 “Exercitando meu aparelho locomotor” – Situação de Aprendizagem 3 (tabela³¹), traços do modo como a PO agiu com a pesquisadora, na reunião em que discutiram a etapa 1 “Valorizando os jogos populares” - Situação de Aprendizagem 1. Tal espelhamento pode ser observado nos respectivos turnos:

No turno 63 a pesquisadora busca compartilhar sentido assumindo o turno do PP, ao apresentar um sentido similar que foi o “*produto*”. Na sequência, pede ao PP para assumir voz no discurso ao usar a expressão: “*não é isso?*”(turno 67). No turno 69 usa a modalidade epistêmica para apresentar seu conhecimento prévio para dar uma explicação “*quer dizer você não abstrai*”. Retomando os turnos 63 ao 69³²:

(63)P: O produto.	
(64)	PP: [isso
(65)	P: o resultado do movimento]
(66) isso.	
(67) P: <i>não é isso?</i>	
(68) PP: isso.	

No turno 71, a pesquisadora conflita com o sentido do PP sendo explícita ao usar o “*não*” como uma marca argumentativa e, na sequência, tenta apresentar sua explicação pelo uso do “*porque*” (conjunção explicativa). Mas o PP assume o turno e confronta seu sentido apresentando uma pergunta: “*O que é o osso então?*”. Retomando os turnos:

(71) P: Não, o produto é a flexibilidade <i>porque</i> o osso e a articulação.
(72) PP: <i>O que é o osso então?</i>

No turno 75, a pesquisadora busca compartilhar com o PP o seu sentido de “*abstrações*” relacionando a palavra ao conteúdo do Caderno, ao fazer uso da expressão “*oh!*”, chamando a atenção do PP. Nesse turno a pesquisadora busca

³¹ A tabela compreende em uma atividade que integra a etapa 2 da Situação de Aprendizagem 3. A proposta desta atividade é trabalhar a relação entre articulações, flexibilidade, músculos e força com s movimentos específicos do futsal como: movimento de saltar, movimento cabeceio, movimento de chute.

estabelecer relação entre articulações, flexibilidade, músculos e força ao referir-se a “*esse conjunto todo*” (uso do pronome demonstrativo “esse”), e os movimentos específicos do futsal. Retomando o turno 75:

(75) P: O corpo humano para ter movimento ele precisa dessas *abstrações*, *oh!* Flexibilidade. *Esse conjunto todo* vai propor uma flexibilidade dentro de um movimento específico.

A pesquisadora nos turnos 77 e 79 também faz uso das expressões: “*né*”, “*não é isso?*”, espelhando enunciados da PO em reunião anterior, como um pedido para o PP assumir voz no discurso. Retomando os turnos 76 a 79:

(76)	[PP: sim
(77)	P: <i>né!</i> A força idem.]
(78)	[PP: sim
(79)	P: <i>Não é isso?</i>]

E no turno 91 a pesquisadora usa a marca argumentativa “*mas*” em forma de pergunta “*Mas qual é a musculatura?*”.

Nota-se, então, que o PP nos turnos 92 e 94 compartilha do sentido da pesquisadora e um significado foi produzido e compartilhado com base no Caderno. Retomando os turnos 92 a 94:

(92) PP: A articulação
 (93) P: A articulação.
 (94) PP: Qual a flexibilidade que eu estou tendo. Qual o músculo que eu estou trabalhando e qual a força que eu estou empregando.

Percebe-se que o PP, pela leitura da pesquisadora e pela discussão do lido, compreendeu o conteúdo do Caderno, instaurando uma zpd colaborativa, que permitiu o desenvolvimento individual de todos (pesquisadora e PP). De acordo com Magalhães (2009: 70) zpd é entendida como uma “*zona de ação criativa(...) em que colaboração e criticidade são imprescindíveis à possibilidade de criação de “novas trilhas” (desenvolvimento)*”.

Ao instaurar uma ZPD pressupõe-se que um processo de mediação foi estabelecido: a pesquisadora, faz uso do “instrumento” (VYGOTSKY, 1934), o Caderno, e medeia o conhecimento entre o PP e a PCESP. De acordo com Vygotsky (1934/2001: 149), a mediação ocorre nas “*relações sociais*”, nesta

pesquisa, esse processo pode ser entendido no momento em que o Caderno foi usado como instrumento mediador da aprendizagem da pesquisadora e do PP. Assim, a ação de mediar desencadeou na pesquisadora e no PP uma *“mudança do próprio tipo de desenvolvimento – do biológico para o histórico-social”*.

A seguir apresento o excerto nº.8 em que pesquisadora e PP confrontam sentidos sobre a relação entre teoria (noções de corpo humano) e prática (vivência do movimento) referente à etapa 1 da Situação de Aprendizagem 3.

Excerto nº.8³³:

Realização Lingüística	Conteúdo Temático do Excerto
<p>(65) P: Mas, nessa primeira etapa aqui ele enfoca na verdade pro aluno ter uma noção de corpo humano... quais são [PP:Sim] os sistemas principais.</p> <p>(2) Vamos ver só esse parágrafo aqui, e aí gente acaba e já monta o planejamento: “A seguir os alunos identificarão os principais ossos, músculos e articulações envolvidos no movimento” [PP: Sim]</p> <p>(3) Até aí a gente não está falando em abstração, tá falando de produto. [PP: Sim] E aí ele tá falando no movimento parado e quais são os ossos, os músculos...</p> <p>(66) PP: A estrutura, ele está trabalhando estrutura</p> <p>(67) P: (1) Exatamente.</p> <p>(2) E aí ele fala: “Desenhando-os ou assinalando-os na figura após a experimentação e vivência do movimento”. Ah, mas ele também está pedindo pra o aluno vivenciar. Para o aluno sentir qual é o músculo que está trabalhando.</p> <p>(68) PP: Mas não se preocupar no primeiro momento no que você está fazendo</p> <p>(69) P: Não. Mas pra ele ter noção ele precisa vivenciar o que ele está trabalhando. Não é isso?</p>	<p>Discussão da primeira etapa: noções de corpo humano versus vivência do movimento</p>

³³ As palavras em negrito entre aspas refere-se a leitura do Caderno, especificamente a Etapa 1 referente a Situação de Aprendizagem 3

P: Pesquisadora

PP: Professor Participante

Também esclareço que organizei os turnos em parágrafos numerados para facilitar a leitura, uma vez que são extensos.

<p>(70) PP: sim</p> <p>(71) P: (1) Quando você fala e eles vivenciam, eles têm uma noção maior daquilo que eles estão fazendo.</p> <p>(2) “Quando todos os alunos realizarem a tarefa proposta, registre, anote ou fotografe os movimentos e as estruturas identificadas por eles para posterior análise”.</p>	
---	--

O conteúdo temático do excerto nº.8 revela que a discussão entre pesquisadora e PP girou em torno da primeira etapa em que se buscou relacionar as noções *“corpo humano”* e a *“vivência do movimento”*.

Durante o processo de leitura e interpretação do conteúdo da etapa 3 denominada *“O que conheço do meu corpo?”*, etapa que faz parte da Situação de Aprendizagem 3, parece que a pesquisadora percebe que a discussão que ela e o PP estão fazendo sobre as nomenclaturas do corpo humano e seus movimentos não era o objetivo proposto para desenvolver a situação de aprendizagem 3. Essa percepção da pesquisadora revela-se no turno 65 (parágrafos 1 e 2), em que se posiciona contrariamente à idéia anterior, ao usar a marca argumentativa *“mas”*. Em seguida, retoma o conteúdo do Caderno ao usar o pronome demonstrativo *“nessa”* seguido do dêitico espacial *“aqui”*, localizando na página do Caderno o conteúdo a ser discutido. Na sequência, a pesquisadora apresenta o que entendeu da etapa 1 (*“O que conheço do meu corpo?”*) dizendo: *“ele enfoca na verdade pro aluno ter uma noção de corpo humano... quais são os sistemas principais”*. E chama o PP para fazerem, juntos, a leitura do parágrafo seguinte, no sentido de entenderem o que foi proposto na etapa 1, para então montarem o planejamento. Retomando o turno 65:

<p>65) P: (1) <i>Mas, nessa primeira etapa aqui ele enfoca na verdade pro aluno ter uma noção de corpo humano... quais são</i> [PP:Sim] <i>os sistemas principais.</i></p> <p>(2) Vamos ver só esse parágrafo aqui, e aí gente acaba e já monta o planejamento: “A seguir os alunos identificarão os principais ossos, músculos e articulações envolvidos no movimento” [PP: Sim]</p>
--

Pode-se dizer que a argumentação (“*mas*”) e o “instrumento” (o Caderno) mediam a ampliação do sentido da pesquisadora para com o trabalho prescrito (“*Mas, nessa primeira etapa aqui ele enfoca na verdade pro aluno ter uma noção de corpo humano...*”). Desse modo, parece que a pesquisadora está buscando em parceria com o PP construir um espaço colaborativo para uma possível criação de uma “*nova trilha*” (MAGALHÃES, 2009).

Ainda no turno 65 (parágrafo 3), após a leitura, nota-se que a pesquisadora começou a perceber diferenças entre o sentido que havia construído de corpo humano e seus movimentos e o significado apresentado no Caderno pela PCESP. Ou seja, a pesquisadora parece ter reconhecido dois sentidos para a leitura. O primeiro parece estar relacionado à especificidade do movimento, sentido esse que ela compartilha com o PP ao usar a expressão “*a gente*” com valor de nós (o PP e eu). Já o outro sentido parece que se relaciona ao conteúdo apresentado no caderno pela PCESP, o que é identificado em seu discurso pelo uso da 3ª pessoa do discurso “*ele*”, referindo-se ao próprio Caderno. Na sequência, a pesquisadora e o PP revelam que conseguiram compreender o sentido veiculado no Caderno (turno 65 e 66):

(65) P: (1) *Mas, nessa primeira etapa aqui ele enfoca na verdade pro aluno ter uma noção de corpo humano... quais são [PP:Sim] os sistemas principais.*
 (2) *Vamos ver só esse parágrafo aqui, e aí a gente acaba e já monta o planejamento: “A seguir os alunos identificarão os principais ossos, músculos e articulações envolvidos no movimento” [PP: Sim]*
 (3) *Até aí a gente não está falando em abstração, tá falando de produto. [PP: Sim] E aí ele tá falando no movimento parado e quais são os ossos, os músculos...*
 (66) PP: *A estrutura, ele está trabalhando estrutura.*

A pesquisadora, no turno 67 (parágrafo 1), confirma a explicação do PP usando o advérbio de afirmação “*exatamente*”, revelando um compartilhar de sentidos e produzindo um novo significado que foi “*a estrutura*” a partir do significado cristalizado pelo caderno. Retomando os turnos 66 e 67:

(66) PP: *A estrutura, ele está trabalhando a estrutura.*
 (67) P: (1) *Exatamente.*
 (2) *E aí ele fala: “Desenhando-os ou assinalando-os na figura após a experimentação e vivência do movimento”. Ah, mas ele também está pedindo pra o aluno vivenciar. Para o aluno sentir qual é o músculo que está trabalhando.*

Observa-se, pelo excerto nº.8, que um “*locus de construção colaborativo-crítica*” foi criado (MAGALHÃES, 2009: 70). Ou seja, em termos vygotskianos, uma ZPD (Zona Proximal de Desenvolvimento) foi criada no momento em que a pesquisadora instalou um conflito ao questionar o significado cristalizado dos conteúdos abordados pelo Caderno, por meio do levantamento de sentidos. A pesquisadora retoma a leitura do conteúdo e em seguida explica por meio das nomenclaturas do movimento “*até ai a gente não está falando em abstração está falando em produto*”. Então, o PP, no turno 66, escolhe “*estrutura*” para mostrar a compreensão do sentido veiculado no Caderno e a pesquisadora no turno 67 confirma esse entendimento (“*Exatamente*”).

O confronto de sentidos entre pesquisadora e PP para com o trabalho prescrito revela um traço que a pesquisadora carrega da reunião com a PO. Ou seja, a PO na reunião anterior com a pesquisadora, ressaltou para a responsabilidade do PP de implementar a prescrição em sala de aula. A pesquisadora carrega para a reunião com o PP esse traço de responsabilidade. Pode-se entender que as atividades (PO e pesquisadora lendo o caderno do 1º bimestre e Pesquisadora e PP lendo o caderno do 3º bimestre) parecem estar acontecendo em Cadeia Criativa. Isto porque os sujeitos produziram criativamente significados compartilhados, assim como uma responsabilidade parcial uma vez que somente a Substância – totalidade em termos espinosanos - tem “*total responsabilidade*” (LIBERALI, 2009: 238).

Os diferentes sentidos, reconhecidos pela pesquisadora, parece que proporcionaram mudanças nas suas ações e nas ações do PP, mediadas pela linguagem. Segundo Vygotsky (1930/2001: 168), o indivíduo ao vivenciar uma situação por meio do “*emprego funcional da palavra ou do signo*” é orientado a desenvolver em seu pensamento, um processo de compreensão ativa, o que constitui uma “*nova forma de pensamento qualitativo*” (VYGOTSKY, 1930/2001: 168-169).

De acordo com Daniels (2003: 24-25), é pela linguagem que “*o indivíduo age sobre os fatores sociais, culturais e históricos e sofre a ação deles*”, reorganizando assim, toda estrutura do seu comportamento em um movimento dialético. Isso, para Vygotsky (1930/2004: 95), é entendido em um “*método dialético*” para entender o comportamento humano, pois para ele o método dialético “*é ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo*” (Vygotsky, 1934/1998: 86).

Dessa forma, a linguagem constitui-se, como aponta Vygotsky, no instrumento de mediação essencial no processo de aprendizagem em sua relação com o desenvolvimento do indivíduo.

Pode-se depreender que esta seção – pesquisadora e PP lendo os conteúdos do caderno do 3º bimestre – revela traços dos significados compartilhados anteriormente pela PO e pela pesquisadora ao lerem os conteúdos do caderno do 1º bimestre, observado o modo de agir da pesquisadora. Pode-se dizer, de acordo com Liberali (2007: 183), que uma “*cadeia criativa de significados*” foi desenvolvida nesta pesquisa, no momento em que a pesquisadora carregou, por meio de seus sentidos, traços dos significados compartilhados na atividade primeira com a PO para a atividade posterior que realizou com o PP. Ou seja, a pesquisadora, ao trazer em seu discurso marcas argumentativas, modalidades dêiticas e o uso da 3ª pessoa do discurso, marcou o seu modo de agir. Esse modo de agir foi usado para negociar sentidos com o PP com o objetivo de compartilhar do significado cristalizado sobre o “*corpo humano e seus movimentos*” na Situação de Aprendizagem 3, conteúdo do Caderno.

De acordo com Liberali (2007: 183) a argumentação, um importante aspecto da colaboração, assume papel central no desenvolvimento da cadeia criativa uma vez que “*promove a manutenção de aspectos essenciais do significado partilhado em outros contextos, mas também expande esse significado no embate entre os vários sentidos que o compõem*”. Relacionando a argumentação ao contexto da pesquisa, a cadeia criativa promoveu entre os participantes a “*manutenção*” do trabalho em sala de aula a partir de uma prescrição, “*aspecto essencial*” do significado compartilhado entre pesquisadora e PP e PO e pesquisadora. Parece que o significado expandiu-se no momento em que pesquisadora e o PP negociaram sentidos sobre os conteúdos abordados pelo Caderno, uma vez que o sentido apresentado pela pesquisadora foi ampliado na reunião com a PO no que tange à implementação da prescrição no contexto escolar.

O quadro a seguir revela por meio das marcas argumentativas, o modo de agir da pesquisadora e da PO³⁴:

³⁴ As marcas argumentativas (mas e não) e as palavras referentes ao conteúdo do caderno (aqui e ele) estão em negrito.

Reunião entre pesquisadora e Professor Participante (PP)	Reunião entre Professora Orientadora (PO) e pesquisadora
<p>(65) ...Mas, nessa primeira etapa aqui ele enfoca na verdade pro aluno ter uma noção de corpo humano... quais são [PP:Sim] os sistemas principais...Até aí a gente não está falando em abstração, tá falando de produto. ...</p> <p>(67) P: E aí ele fala: “Desenhando-os ou assinalando-os na figura após a experimentação e vivência do movimento”. Ah, mas ele também está pedindo pra o aluno vivenciar. Para o aluno sentir qual é o músculo que está trabalhando.</p> <p>(69) P: Não. Mas pra ele ter noção ele precisa vivenciar o que ele está trabalhando. Não é isso?</p>	<p>(9) PO:....Aqui o que tem é .Aqui. Eu não sei, eu não entendo nada. Aqui não é...Valorizando os jogos populares,...</p> <p>(11) PO: Sim, sim, Mas você tem que tá dentro do conteúdo aqui programático. Mas aqui tá geral,P. Aqui é geral. ... Então, aqui não tá falando em handebol, está falando em valorização dos jogos populares.</p> <p>(19) PO:Não. Porque não é o objetivo. Olha aqui, está bem claro o que eles querem. ...</p>

Pelo quadro, pode-se fazer uma comparação entre os modos de agir da pesquisadora e da PO, que pode ser observado pelo uso das marcas linguísticas “*aqui*” e “*ele*” pela pesquisadora e “*aqui*” pela PO em que ambas discutem o planejamento e tomam decisões, pautadas no conhecimento do que estava sendo sugerido no Caderno.

Outra semelhança em seus modos de agir compreende o uso do “*não*”, uma forma explícita de contraposição, para posicionarem-se contrariamente ao discurso do outro, como pode ser observado no discurso da pesquisadora: “**Não. Mas pra ele ter noção ele precisa vivenciar o que ele está trabalhando. Não é isso?**”.

Uma vez que esta seção revelou traços do modo de agir da PO no modo de agir da pesquisadora é preciso compreender como um significado foi criativamente produzido. Para isso apresentarei, a seguir, a seção 2 em que pesquisadora e PP escreveram o planejamento a partir da leitura e interpretação do caderno do 3º bimestre objetivando compreender como as atividades se desenvolveram em Cadeia Criativa.

3.3.2 – Seção 2: Professor Participante e pesquisadora escrevendo o planejamento a partir dos conteúdos do caderno do 3º bimestre

Nesta seção, discutirei como a pesquisadora e o PP produziram um planejamento escrito em que extrapolaram os conteúdos abordados pelo caderno, compartilhando criativamente um novo significado – “a tarefa denominada o boneco coletivo”. Revela-se, assim, como ocorreu o processo de formação dos participantes (pesquisadora e PP) nas atividades da Cadeia Criativa.

Apresento, abaixo, o excerto nº.9, que traz a discussão entre pesquisadora e PP em que aparece um conflito de sentidos sobre como relacionar o primeiro com o segundo momento do planejamento escrito.

Excerto nº.9³⁵:

Realização Linguística	Conteúdo Temático do Excerto
(249) P: (1)Uma vez feito toda... (2) Isso aqui, a parte dois, três, quatro e cinco é o diagnóstico. O que ele propõe no primeiro momento. (3) O segundo momento é vivenciar o movimento individual específico, um dos movimentos específicos do futsal. (4) Aqui, eu estou pensando que já é o momento de quadra. (5)Ou ainda não? (250) PP: Finalizamos aqui, então, a situação dos alunos desenharem. (251) P: Então, como é que nós vamos dar o link aqui? (252) PP: É. Porque senão a impressão que dá é que matou aí e a gente vai sair.	Primeiro momento - diagnóstico versus segundo momento - vivenciar movimentos específicos do futsal

O conteúdo temático revela que a discussão entre pesquisadora e PP refere-se à relação entre as tarefas produzidas por eles no planejamento e o conteúdo proposto na etapa 1 da Situação de Aprendizagem 3. Nota-se que a pesquisadora iniciou o parágrafo 1 do turno 249 tentando constatar algo, em relação ao planejamento produzido por ela e o PP, ao iniciar a frase: “*Uma vez feito toda...*”, mas interrompeu sua fala. No parágrafo 2 parece que a pesquisadora reorganizou

³⁵ O turno 249 foi organizado em parágrafos numerados para facilitar a leitura.

seu pensamento, reiniciando sua fala apresentando um possível sentido que produziu sobre o que ela e o PP produziram até então no planejamento, tentando relacionar com o conteúdo do Caderno. A referência ao que pesquisadora e o PP produziram, até então, no planejamento, foi marcada linguisticamente pelo uso do pronome demonstrativo “isso”, seguido do dêitico de lugar “aqui” e de uma sequência de partes numeradas, “a parte dois, três, quatro e cinco”. Retomando o turno 249 (parágrafos 1 e 2)

(249) P: (1) *Uma vez feito toda...*

(2) *Isso aqui, a parte dois, três, quatro e cinco é o diagnóstico. O que ele propõe no primeiro momento.*

Quanto à relação que a pesquisadora procura estabelecer com o conteúdo do Caderno representado pela escolha lexical “*diagnóstico*”, refere-se à etapa 1 da Situação de Aprendizagem 3, que é assim descrita: “*Esta etapa inclui uma avaliação diagnóstica em que o aluno identifica em uma figura do corpo humano os ossos, os músculos e as articulações que conhece*”. Na sequência, usa a 3ª pessoa do discurso (“*ele*”) para enfatizar a relação com o Caderno. Como pode ser observado: “*Isso aqui, a parte dois, três, quatro e cinco é o diagnóstico. O que ele propõe no primeiro momento*”

Pode-se notar no discurso da pesquisadora, com base em Vygotsky (1934/2001: 465), como o sentido de uma palavra se transforma, revelando sua “*estrutura dinâmica*”. Parece que, ao interromper seu discurso, a pesquisadora, com base em Leontiev (1977) teve clareza do motivo (– o seu insucesso em não conseguir formar o PP na primeira reunião de planejamento –) impulsionando-a a buscar uma expansão do objeto da atividade (– iniciar um processo de formação do PP –) mediada pelo uso de artefatos culturais (o Caderno e a sua fala). De acordo com Vygotsky (1934/1998: 71), a interação entre sujeito e objeto é desencadeada pela mediação dos artefatos culturais, podendo promover modificações nas ações do homem pela reestruturação das suas funções psicológicas superiores. Uma vez que se encontrava em um contexto de formação, a pesquisadora então proferiu cada palavra, tendo como base o conteúdo do Caderno (prescrição oficial). Então, para a expansão do objeto era preciso que significados fossem produzidos e compartilhados em parceria por ela e o PP com base nos conteúdos do Caderno (prescrição oficial).

O significado de cada palavra, para Vygotsky (1934/2005: 151), compreende uma “*generalização ou conceito*”, pois, em cada contexto o significado se constitui em um momento histórico na evolução histórica da linguagem. De acordo com Leontiev (1977), o significado materializa a existência do mundo objetivo, por meio das ações dos indivíduos que mudam e cognificam a realidade objetiva.

No parágrafo 3 do turno 249, pode-se observar que a pesquisadora buscou compartilhar do significado cristalizado do caderno³⁶ (referindo-se à etapa 1 em que diz o seguinte: “*Oriente os alunos a escolher uma técnica específica do Futsal (chute, passe, cabeceio, defesa do goleiro, etc)*”) para que seja por eles “(...) *desenhada contornando o próprio corpo com giz, no solo da quadra*” ao fazer referência ao segundo momento do planejamento (“*vivenciar movimentos específicos do futsal*”). Retomando o turno 249 (parágrafo 3):

(249) P:(3) O *segundo momento é vivenciar* o movimento individual específico, um dos *movimentos específicos do futsal*.

No parágrafo 4 do turno 249, a pesquisadora completa seu pensamento procurando relacionar o segundo momento do planejamento ao usar a marca linguística “*aqui*” (dêitico espacial) relacionando a quadra esportiva, um dos espaços da escola para realizar a parte prática da aula. Mas finaliza o discurso (parágrafo 5) apresentando uma dúvida ao PP: se aquele era o momento mais propício para realizar a parte prática da aula na quadra, observado pela marca linguística “*ainda*” (dêitico temporal) seguida do “*não*” (advérbio de negação). Retomando o Turno 249 (parágrafos 4 e 5):

(4) *Aqui*, eu estou pensando que já é o *momento de quadra*.
(5) Ou *ainda não*?

Parece que, no turno 250, o PP tentou compartilhar do sentido do primeiro momento (“*diagnóstico*”) apresentado pela pesquisadora, marcado pelo uso do verbo na 3ª pessoa do plural (“*Finalizamos*”), referindo ao trabalho realizado por eles (em referência a ele e à pesquisadora). Na sequência, faz referência ao planejamento, ao usar as marcas linguísticas “*aqui*” (dêitico espacial) e “*então*”

³⁶ Ao citar a etapa 1 usei reticências para focar as partes centrais da análise. Para uma leitura esclarecedora da etapa resalto que esta se encontra no início desta seção.

(conjunção conclusiva) para mostrar que a tarefa de desenhar no caderno o contorno do corpo identificando os ossos, os músculos e as articulações finalizava o primeiro momento do planejamento (“*diagnóstico*”).

(250) PP: *Finalizamos aqui, então, a situação dos alunos desenharem.*

Percebe-se que a pesquisadora iniciou o turno 251 reproduzindo a marca linguística “*então*” usada pelo PP no turno anterior, mas não com a mesma semântica adotada pelo PP, que foi com sentido de concluir o discurso. Parece que esse modo de agir da pesquisadora revela um espelhamento, um modo de se apropriar do discurso do outro para fazer uso da argumentação, uma vez que na sequência há um questionamento sobre o modo como o “*link*” deve ser feito, representado pelo uso da marca linguística “*como*” (advérbio de modo). Outra marca de espelhamento do discurso da pesquisadora foi o uso do pronome “*nós*” seguido do verbo na 3ª pessoa do plural “*vamos*”, produzindo o sentido de que ela compartilha com o PP a responsabilidade do questionamento e a produção da tarefa no planejamento escrito. Retomando os turnos 250 e 251:

(250) PP: *Finalizamos aqui, então, a situação dos alunos desenharem.*

(251) P: *Então, como é que nós vamos dar o link aqui?*

Pode-se observar que o modo como a pesquisadora se apropriou da fala alheia, uso do espelhamento e pelo uso do nós (referindo-se à pesquisadora e ao PP), parece revelar que esta busca realizar um trabalho em parceria, o que pode ser entendido como sendo uma postura colaborativa. Uma vez que a metodologia adotada baseia-se na Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 1994/2007), proporcionando aos participantes intervir diretamente em suas práticas, pode-se observar, como uma intervenção, a capacidade de ação do PP em proporcionar, à pesquisadora, um compartilhamento de seus conhecimentos (John-Steiner, 2000).

Nota-se que o PP no turno 252 buscou compartilhar do significado apresentado pela pesquisadora sobre a relação do primeiro momento com o segundo momento do planejamento, imprimindo, na sequência, seu ponto de vista: “*É. Porque senão a impressão que dá é que matou aí e a gente vai sair*”.

O conteúdo temático parece revelar que a pesquisadora, ao buscar relacionar o primeiro momento com o segundo momento do planejamento, procurou articular teoria (tarefas produzidas no planejamento escrito por ela e o PP) à prática (a vivência dos movimentos específicos do futsal na quadra esportiva). Também é possível notar que a pesquisadora procurou compartilhar com o PP a responsabilidade de fazer a articulação (*“Então, como é que nós vamos dar o link aqui?”*). E parece que o PP busca compartilhar a responsabilidade com a pesquisadora, pois, além de trazer uma concordância em sua fala, apresentou também seu ponto de vista para o caso do “link” não ser feito (*“É. Porque senão a impressão que dá é que matou aí e a gente vai sair”*).

Pode-se considerar que esse modo como a pesquisadora atuou na reunião com o PP, ao procurar mediar os conhecimentos abordados pelo Caderno na produção escrita do planejamento, remete ao modo como a PO agiu com ela em uma reunião anterior, em que a PO mediou a relação entre teoria e prática. Assim, relacionando ao movimento da Cadeia Criativa em atividades (PO e pesquisadora e pesquisadora e PP) pode-se perceber que a pesquisadora externalizou nos seus sentidos *“traços de outros significados anteriormente compartilhados”* na reunião com a PO (LIBERALI, 2007: 184).

Liberali (2007: 182) também ressalta que um dos pontos centrais para o desenvolvimento da Cadeia Criativa nas diferentes atividades é a formação de parceira para mediar a *“produção colaborativa de significados compartilhados”*. A autora aponta que a argumentação tem um papel essencial no movimento em Cadeia Criativa, pois os participantes ao confrontarem seus sentidos promovem a *“ampliação e restrição dos seus sentidos promovendo a produção criativa de significados compartilhados”* (LIBERALI, 2008: 89).

Nesta pesquisa pode-se notar que o modo de agir da pesquisadora revela um traço argumentativo (pelo uso do *“então”*) e uma busca pelo trabalho em parceria, ao propor um compartilhar de responsabilidade na produção do planejamento (pelo uso do *“nós vamos”*, referindo-se a pesquisadora e PP), como pode ser observado no discurso da pesquisadora: *“Então, como é que nós vamos dar o link aqui?”*.

Percebe-se que esse modo de agir da pesquisadora, como formadora, além de trazer traços do modo como a PO agiu com ela, também revela um modo de agir diferente. Pode ser que esse seu novo modo de agir seja uma característica particular adotada pela pesquisadora que buscava apropriar-se do papel de

formadora. Então, pode-se dizer, com base em Vygotsky (1934/1998) que a ação do sujeito em criar possibilidades de modificar a si próprio, mediado por mudanças no meio externo pelo uso de instrumentos, constitui um movimento dialético. Ou seja, a pesquisadora, ao agir, faz uso do Caderno como instrumento de transformação daquela atividade; este, por sua vez, ao mesmo tempo em que cria possibilidades de transformar a ação da pesquisadora e do PP, também sofre transformações, pois o planejamento escrito traz significados criativamente compartilhados, indo além do proposto pelo conteúdo do Caderno.

Então, uma vez que as atividades são desenvolvidas em Cadeia Criativa, esta promove um movimento dialético entre os conhecimentos produzidos na sociedade e os sentidos pessoais de cada um desencadeando o surgimento do “*pensamento criativo*” (LIBERALI, 2007: 183).

Uma vez que a Cadeia Criativa se constituiu como um conceito essencial para os contextos de formação, como no caso desta pesquisa, Liberali (2006a ou b) destaca que o indivíduo, ao participar da sociedade, busca no processo de formação crítica “*instrumentos*” (VYGOTSKY, 1934) para construir modos de agir, pautado nas questões sociais, históricas e culturais e visando a uma transformação do seu contexto de ação.

Apresento, a seguir, o excerto nº 10 que traz a discussão entre pesquisadora e PP, em que aparece um conflito de sentidos sobre “*corrigir o movimento em sala*” versus “*a vivência na quadra*”.

Excerto nº.10³⁷:

Realização Linguística	Conteúdo Temático do Excerto
<p>(254) PP: E não vamos fazer nenhuma correção? Não vamos jogar isso na lousa?</p> <p>(255) P: O que você chama de correção aqui?</p> <p>(256) PP: (1) Porque na verdade eles estão trazendo um conhecimento que eles identificaram.</p> <p>(2) E se eles mesmos depois de identificarem, eu mostrar lá, e eles começarem a passar para o papel eles esqueçam do processo de articulação? De que aqui tem uma articulação,? Nós vamos preencher isso antes de sair para a quadra?</p> <p>(257) P: Mas o porquê de você identificar todas as articulações se eles no movimento.</p> <p>Lá na quadra vão estar vivenciando isso.</p> <p>(258) PP: Vão estar vivenciando, mas ele vai estar identificando?</p> <p>(259) P: Mas o objetivo é ele entender e vivenciar.</p> <p>(260) PP: E identificar.</p>	<p>Corrigir o movimento em sala versus vivenciar na quadra</p>

Nota-se pelo turno 254 – “*E não vamos fazer nenhuma correção? Não vamos jogar isso na lousa?*” – que o PP buscou compartilhar com a pesquisadora seu sentido, ao questionar sobre a possibilidade deles (PP e pesquisadora) fazerem uma possível avaliação do que os alunos produziram em relação à tarefa proposta.

Pode-se perceber que o PP, além de buscar compartilhar com a pesquisadora o significado da metodologia de ensino-aprendizagem, também procurou dividir com ela a responsabilidade de produzir a tarefa no planejamento. O “*diagnóstico*” foi uma tarefa proposta para que o aluno desenvolvesse individualmente. E o questionamento do PP compreende a apresentação dessa atividade na “*lousa*”.

A necessidade de PP querer dividir a responsabilidade com a pesquisadora no modo como realizar a tarefa revela uma característica que denota responsabilidade. De acordo com Giroux (1988/1997: 161) em um quadro em que se discute o processo reflexivo do trabalho docente, a “*responsabilidade ativa*” é uma característica que o professor deve assumir frente ao conhecimento que irá ensinar, ao como irá ensinar e ao entendimento das “metas” que regem o ensino.

Parece que a pesquisadora, no turno 255 – “*O que você chama de correção aqui?*” – antes de decidir pelo compartilhamento do sentido apresentado pelo PP,

³⁷ O turno 256 foi organizado em parágrafos numerados para facilitar a leitura.

que foi “*corrigir o que os alunos fizeram individualmente da tarefa diagnóstico a partir da apresentação na lousa dos movimentos do corpo humano*” questiona-o sobre o significado de “*correção*”.

O PP, no turno 256, traz uma justificativa ao usar “*porque*” (conjunção explicativa) referindo-se ao conhecimento que os alunos (uso do pronome pessoal de 3ª pessoa do plural: “*eles*”) trazem para fazer a identificação. O PP externaliza que será preciso passar na lousa (representado pelo dêitico espacial “*lá*”) os movimentos do corpo humano para que os alunos não se esqueçam. Retomando o turno 256:

(256) PP: (1) *Porque* na verdade *eles* estão trazendo um conhecimento que *eles* identificaram.
(2) E se *eles* mesmos depois de identificarem, eu mostrar *lá*, e *eles* começarem a passar para o papel *eles* esqueçam do processo de articulação? De que aqui tem uma articulação,? Nós vamos preencher isso antes de sair para a quadra?

Esse turno parece revelar que o PP se encontra com foco na teoria, uma vez que se mostra preocupado com a relação entre conteúdo abordado e o esquecimento dos alunos. Isto pode ser observado pela seguinte frase : “... e *eles* começarem a passar para o papel *eles* esqueçam do processo de articulação?” Essa preocupação do professor em corrigir os movimentos dos alunos direciona a discussão para o objetivo específico da aula revelado no discurso da pesquisadora no turno 259 (“*Mas o objetivo é ele entender e vivenciar*”). Uma vez que a pesquisadora parece ter percebido, no turno 257, esse apego do PP a teoria revelando não querer compartilhar do seu sentido ao iniciar o turno usando a marca argumentativa “*mas*”, seguido de uma solicitação de explicação, pelo uso do “*por quê*”. E na sequência usa a conjunção condicional “*se*”, revelando em sua fala que o principal objetivo da tarefa seria garantir que os alunos (uso do pronome pessoal de 3ª pessoa do plural “*eles*”) vivenciassem os movimentos na quadra. Retomando o turno 257:

(257) P: *Mas o por quê* de você identificar todas as articulações se *eles* no movimento. Lá na quadra vão estar vivenciando isso.

Percebe-se neste turno que a pesquisadora buscou criar um conflito com o PP ao usar da argumentação, na tentativa de criar um espaço de reflexão, que segundo Magalhães (2004: 69) poderá proporcionar ao indivíduo “*rever seus sentidos e a se apropriar de novos significados*”.

No turno 258, o PP repete parte do enunciado dito pela pesquisadora no turno 257 (“*Vão estar vivenciando*”) sugerindo querer compartilhar o significado de tal vivência, mas, na sequência, o PP coloca essa inferência em dúvida ao questionar a pesquisadora sobre a apropriação dos alunos do conteúdo tratado (“*Mas ele vai estar identificando?*”).

A pesquisadora inicia o turno 259 com o organizador argumentativo “*mas*”, indicando que pode ter percebido que o PP não compartilhou do seu sentido, que foi “*vivenciar o movimento para identificar*”. Na busca de tal compartilhar, a pesquisadora reorganizou sua fala apresentando, de modo explícito, qual era o objetivo da tarefa que eles (pesquisadora e PP) produziram no planejamento, com base no que havia sido proposto pelo Caderno. Parece que a pesquisadora usou a palavra “*entender*” de modo amplo denotando um sentido de identificação. Retomando o turno 259:

(259) P: *Mas o objetivo é ele entender e vivenciar.*

Percebe-se que o modo como a pesquisadora buscou apresentar o objetivo da aula ao PP é explícito revelando um traço do modo como a PO agiu no modo como apresentou também o objetivo da aula a pesquisadora, aqui retomado: ((19)

PO: (1) “*Não. Porque não é o objetivo*”)

Esse modo como a pesquisadora agiu revela o movimento em cadeia, de acordo com Liberali (2007) o trabalho em cadeia traz a idéia de rede de atividade, uma vez que essa idéia trabalhada em contexto de formação revela uma perspectiva de engajamento pelos sujeitos envolvidos para a melhoria da vida das comunidades. Nesse sentido o trabalho em Cadeia Criativa permite que todos os envolvidos, “*tornem-se, assim, formadores de formadores*”.

No turno 260, parece que o PP compartilhou do sentido apresentado pela pesquisadora, completando o seu raciocínio, com uma frase iniciada pela conjunção “*e*”, que denota finalização “*E identificar*”.

Podemos depreender, pela análise do excerto 10, que a pesquisadora e o PP estão confrontando sentidos para uma “*produção colaborativa de significados compartilhados*” (LIBERALI, 2008c: 89). Então, para que a produção dos significados aconteça, a linguagem assume nessa atividade papel central, uma vez que os significados da palavra se constituem num “*fenômeno do pensamento*” materializado por meio da fala (VYGOTSKY, 1934/2005: 151).

O confronto de sentidos ocorre, de acordo com Leontiev (1977), porque cada um dos participantes traz em seu discurso uma associação da sua realidade de vida com suas motivações e necessidades, ou seja traz para o discurso o seu “*sentido pessoal*”.

De acordo com Engeström (1999a: 382), em um sistema de rede, os artefatos/instrumentos (nesta pesquisa: Caderno e conversa) assumem a função de mediadores, pois criam possibilidades de interação com outros elementos do sistema e, conseqüentemente, cria-se a possibilidade de expandir a atividade. Ou seja, o Caderno e a conversa mediam a construção do objeto (nesta pesquisa: processo de formação do PP), que ocorreu por um “*processo colaborativo e dialógico, em que diferentes perspectivas [...] e vozes [...] se encontram, colidem e se fundem*”.

Então, se olharmos o movimento da Cadeia Criativa nas atividades “reunião de planejamento” entre PO e pesquisadora e entre pesquisadora e PP, pode-se perceber que a produção de significados criativamente compartilhados traz, no modo de agir da pesquisadora, “*traços de significados anteriormente compartilhados*” com a PO. Prova disso são as marcas argumentativas “*mas*”, “*não*”, “*então*”, assim como o apego ao Caderno, ao qual se referiram várias vezes, nominalmente ou pelo pronome “ele”. Também foi revelada uma característica impositiva no confronto dos sentidos com o PP, pelo uso explícito do “*não*” em seu modo de argumentar.

Apresento, a seguir, o excerto que traz uma discussão entre pesquisadora e PP, na qual se destaca a produção de um significado compartilhado sobre a tarefa denominada “*boneco coletivo*”.

Excerto nº11:

Realização Lingüística	Conteúdo Temático do Excerto
<p>(261) P: Tá. Mas essa identificação ela foi feita. Quando você levou lá o menino individualmente pra você poder mostrar todas as dobradiças. [PP: Sim.] Uma vez eles tendo noção dessas dobradiças eu penso que... Eles sabem. Eles conhecem o movimento, eles só não têm essa noção.</p> <p>(262) PP: Sim. E você não acha importante a situação de você restaurar essa situação</p> <p>(263) P: Mas como você está pensando em fazer isso? Ir na lousa fazer o desenho?</p> <p>(264) PP: Pedir pra cada um. A gente não tem? Aí eu faço a estrutura na lousa e a gente pede individualmente, escolhe alguns e pede: Faça uma estrutura que você fez, o outro vai completando e a gente completa. Aí que entra o coletivo no desenho grande da lousa. A partir da folha que você fez a gente vai montando.</p> <p>(265) P: Aí eu pensei, agora que você falou... A gente podia fazer quatro bonecos na lousa. Pra cada boneco a gente separa, seleciona uma fileira. Não sei se são quatro fileiras ou são mais.</p> <p>(266) PP: são seis.</p> <p>(267) P: Então, de repente a gente faz seis, e cada fileira vai ficar responsável por desenhar na lousa e cada um vai fazer uma parte do boneco. Pode ser? O que você acha? Vivenciar.</p> <p>(268) PP: Por que não só um boneco?</p> <p>(269) P: Eu pensei assim, em todos participarem, todos. Todos terem essa vivência igual. E aí se você coloca um boneco alguns</p> <p>(270) P: Vai limitar.</p> <p>(271) PP: Mas corre-se o risco de... Tá, todos participam...</p> <p>(272) P: O que você acha? O aluno aprende mais quando tem uma participação individual, como a gente já fez .</p> <p>(273) PP: Nesse caso a gente já fez a participação individual, cada um fez o seu boneco na folha.</p> <p>(274) P: Tá. Aí eles vão participar individualmente.</p> <p>(275) PP: Mas de uma forma coletiva.</p> <p>(276) P: de uma forma coletiva.</p> <p>(277) PP: O boneco é coletivo. Cada um fez o seu, mas o boneco é coletivo</p>	<p>Relação entre participação individual do aluno e participação coletiva</p>

Parece que a pesquisadora no turno 261 apesar de concordar com o sentido apresentado por PP (“Tá”), na sequência do mesmo turno apresenta uma discordância e justifica-a, lembrando ao PP que aquilo que ele propôs já havia sido

incluído no planejamento (“*Mas essa identificação ela foi feita*”). Retomando o turno 261:

(261) P: *Tá. Mas essa identificação ela foi feita.* Quando você levou lá o menino individualmente pra você poder mostrar todas as dobradiças. [PP: Sim.] Uma vez eles tendo noção dessas dobradiças eu penso que... Eles sabem. Eles conhecem o movimento, eles só não têm essa noção.

No turno 262, o PP concorda com a pesquisadora, mas apresenta um novo sentido que foi “*restaurar a situação*”, solicitando a opinião da pesquisadora, ou seja, procurando estabelecer uma negociação de sentidos, marcada pelo uso da expressão modalizadora: “...*você não acha...*”. A pesquisadora, mostra-se disposta a negociar com o PP (turno 263) ao usar o organizador argumentativo “*mas*”, solicitando mais informação (“*Como você está pensando em fazer isso? Ir na lousa fazer o desenho?*”) sobre o sentido que o PP está construindo para “*produzir uma nova tarefa para restaurar a situação*”. Retomando os turnos 262 e 263:

(262) PP: Sim. E *você não acha* importante a situação de você restaurar essa situação
(263) P: *Mas como você está pensando em fazer isso? Ir na lousa fazer o desenho?*

No turno 264 parece que o PP ao externalizar seu sentido, materializando seu “*pensamento*” por meio da sua fala (VYGOTSKY, 1934/2005), procura compartilhar seu sentido de “*trabalho coletivo*” com a pesquisadora por meio da “*produção da nova tarefa que é desenhar na lousa para desenvolver um trabalho coletivo*”. Ainda nesse turno, o PP inclui a pesquisadora em seu discurso ao usar a escolha lexical “*a gente*” (com sentido de “*nós*” inclusivo), buscando dividir com ela a responsabilidade de produzir a tarefa. Retomando o turno 264:

(264) PP: Pedir pra cada um. *A gente* não tem? Aí eu faço a estrutura na lousa e *a gente* pede individualmente, escolhe alguns e pede: Faça uma estrutura que você fez, o outro vai completando e *a gente* completa. Aí que entra o *coletivo* no desenho grande da lousa. A partir da folha que você fez *a gente* vai montando.

Parece que à medida que o PP vai materializando seu pensamento por meio da fala, ele vai esclarecendo como a tarefa acontecerá.

O PP também procurou mostrar a relação entre o trabalho realizado individualmente pelo aluno (“*diagnóstico*”) e o trabalho coletivo referindo-se à

“*produção da nova tarefa*”. O PP faz referência ao aluno pela marca linguística “o outro” (pronomes indefinidos), denotando que mais de um aluno irá trabalhar no mesmo “*desenho*”. O turno 265 revela uma construção colaborativa quando a pesquisadora, materializando seu pensamento por meio da fala, explicita que mudou o rumo de seu pensamento a partir de algo que o PP falou: “*Aí eu pensei, ... agora que você falou...*” e, na sequência, apresentando o seu sentido que foi “*fazer quatro bonecos na lousa*”. Retomando o turno 265:

(265) P: *Aí eu pensei, agora que você falou...* A gente podia *fazer quatro bonecos na lousa*. Pra cada boneco a gente separa, seleciona uma fileira. Não sei se são quatro fileiras ou são mais.

Parece que no turno 266 PP ao dizer: “*são seis*” (referindo-se ao número de fileiras de carteiras são dispostas na sala) compartilha do sentido apresentado pela pesquisadora (turno 267) que foi “*fazer o boneco na lousa*”, mas precisa de argumentos para não propor aos alunos o desenho de um único boneco coletivo. Em seu movimento de negociação, questiona a pesquisadora, no turno 268, pedindo-lhe uma explicação iniciada pela expressão de causa “*por que?*”. Retomando os turnos 266 a 268:

(266) PP: *são seis*.
 (267) P: Então, de repente a gente faz seis, e cada fileira vai ficar responsável por desenhar na lousa e cada um vai *fazer uma parte do boneco*. Pode ser? O que você acha? Vivenciar.
 (268) PP: *Por que* não só um boneco?

Então, parece que no turno 271 o PP compartilhou do novo significado que foi “*o boneco trabalhado coletivamente*”, mesmo usando da argumentação (pelo uso do “*mas*”) para chamar a atenção da pesquisadora para o seu sentido.

Retomando o turno 271:

(271) PP: *Mas* corre-se o risco de... Tá, todos participam...

O que se pode depreender do excerto 11 foi que pesquisadora e PP produziram criativamente um significado compartilhado, que foi “*a tarefa boneco coletivo*”. Esse novo significado produzido no planejamento escrito encontra-se

atrelado à etapa 1 da Situação de Aprendizagem 3, conteúdo apresentado pelo caderno.

Parece, também, que a pesquisadora e o PP, à medida que negociavam seus sentidos, mediados por expressões argumentativas, opiniões, pontos de vista e questionamentos, seus pensamentos eram materializados por meio da fala. Isto nos leva a compreender o papel da linguagem na perspectiva vygotskiana. Ou seja, a linguagem “*não é apenas um meio de compreender os demais, mas também de compreender a si mesmo*”, isto porque a linguagem constitui-se na principal fonte de informação para compreendermos o “*comportamento social e da consciência*” (VYGOTSKY, 1930/2004: 65-66).

Nota-se que uma parceria foi estabelecida, no momento e que pesquisadora e PP buscam dividir responsabilidades, conhecimentos, questionamentos na produção do planejamento, o que pode ser observado pelo uso da escolha lexical “*a gente*”, para representar a pesquisadora e o PP. Pelo conteúdo temático, também se pode observar indícios dessa parceria pelo uso de marcas linguísticas como a solicitação de sugestão/opinião (“*O que você acha?*”), uma proposta de mudança apenas na estrutura da tarefa (“*Por que não só um boneco?*”).

Pode-se depreender, então, que a seção 2 – escrita do planejamento a partir dos conteúdos abordados pelo caderno do 3º bimestre – possibilitou a construção de uma parceria crítico-colaborativa entre pesquisadora e PP. Essa parceria concretizou-se quando um novo significado foi criativamente produzido e compartilhado no planejamento escrito, como “*tarefa boneco coletivo*” atrelado aos conteúdos do Caderno e, ao mesmo tempo, extrapolando a prescrição uma vez que esta oferece tal possibilidade.

Percebe-se pela mediação da pesquisadora, uma transposição da prescrição oficial, estabelecida no Caderno, para uma prescrição mais próxima da realidade, concretizada no planejamento em parceria com o PP, levando os participantes a desenvolverem uma “*mudança do próprio tipo de desenvolvimento – do biológico para o histórico-social*” (VYGOTSKY, 1930/2001: 168-169). Então, parece que a pesquisadora buscou proporcionar, ao PP, a instauração de ZPDs colaborativas permitindo assim o desenvolvimento individual tanto do PP no papel de formando como da pesquisadora no seu papel de formadora. Segundo Newman & Holzman (1993/2002: 82), a ZPD compreende uma “*atividade sócio-histórica*”, constituindo-se

como “*atividade revolucionária*” justamente porque se revela na “*atividade prático-crítica da vida diária*”.

Também se pode perceber que se constituiu uma dinâmica colaborativa, uma vez que uma negociação foi estabelecida entre os participantes. De acordo com Magalhães (2003/2007: 152), os participantes assumem o papel de “*verdadeiros colaboradores que juntos analisam práticas, refletem criticamente e argumentam para a (des)construção de teorias, de questões políticas e de interesses que realmente embasam a sala de aula*”.

Assim, pode-se perceber com base em Liberali (2008: 89) que a Cadeia Criativa desenvolveu-se no movimento em que a pesquisadora carregou em seus sentidos traços da reunião com a PO, os quais foram posteriormente externalizados pela pesquisadora na reunião com o PP, produzindo significados compartilhados. Então, o trabalho em Cadeia Criativa promoveu um movimento dialético entre os conhecimentos produzidos pela sociedade (caderno/PCESP) e os sentidos pessoais de cada um dos participantes sendo que dessa interação surgiu o “*pensamento criativo*”, trazendo assim, “*algo novo ao significado social*” (LIBERALI, 2007: 183).

Pode-se entender que esta pesquisa, ao trabalhar as atividades em Cadeia Criativa, entende os participantes como agindo em conjunto buscando “*produzir/totalidade*”. Essa totalidade pressupõe um engajamento dos educadores para “*formar uma sociedade em que criatividade e colaboração permitem desenvolvimento de cada um e do todo*” (LIBERALI, 2009: 234).

Dessa forma, considero respondidas as perguntas de pesquisa, as quais retomo a seguir, a título de síntese.

3.4 – Síntese da discussão

Retomando as questões de pesquisa, responderei primeiramente as duas micro perguntas para então responder a macro pergunta.

3. Quais sentidos sobre as orientações da Proposta Curricular do Estado de São Paulo foram apresentados pelos participantes focais da pesquisa?

Na medida em que os participantes desta pesquisa constituíram-se educadores, por diferentes caminhos, com diferentes percursos, natural foi terem trazido sentidos diferentes para a situação de linguagem em que se envolveram, qual seja a de ler e interpretar uma prescrição oficial, com o objetivo de implementá-la com os alunos, em um processo colaborativo.

Dessa forma, durante todo o desenrolar deste trabalho investigativo e colaborativo, muitos sentidos foram confrontados. Entretanto, para esta análise foram selecionados excertos das reuniões entre PO e pesquisadora e entre pesquisadora e PO, nos quais se destacaram, respectivamente, sentidos referentes a “jogos” e a “*corpo humano e seus movimentos*”.

A análise desses trechos exemplares não revelou todos os sentidos apresentados pelos participantes, pois esta seria uma tarefa interminável. Mostrou, porém, alguns sentidos que os participantes da atividade construíram ao longo de sua vida profissional e acadêmica, os quais puderam ser apresentados e confrontados com o sentido veiculado a prescrição oficial (PCESP), de modo a possibilitar que os participantes se apropriassem dos significados cristalizados no Caderno.

2- Que significados foram compartilhados, a partir da leitura da Proposta Curricular do Estado de São Paulo?

Da mesma forma como discutido na questão anterior, muitos significados foram compartilhados, dos quais destacamos “*o jogo mímica*” na reunião entre a PO e pesquisadora e a “*tarefa do boneco coletivo*” na reunião entre pesquisadora e PP. Esses exemplos revelaram que as atividades desenvolvidas em parceria possibilitam a produção criativa de significados compartilhados, uma vez que a PCESP dá espaço para o professor ampliar sua criatividade no desenvolvimento das Situações de Aprendizagem. É importante enfatizar que a atividade o “*jogo mímica*” compreendeu no resultado de um trabalho que relacionou o agir cidadão “*respeito*” ao conteúdo do bimestre. Relação estabelecida com base no eixo norteador do Programa Ação Cidadã.

Questão macro: Qual a função da Cadeia Criativa na formação de professores em serviço?

A função da Cadeia Criativa nesta pesquisa foi contribuir para a solução de um problema surgido no desenvolvimento desta pesquisa: os significados cristalizados na prescrição oficial não estavam sendo compreendidos pelo PP, nem pela pesquisadora em um primeiro momento.

A intervenção da pesquisadora em parceria com o PP na produção de significados compartilhados sobre as orientações da prescrição somente foi possível depois de ter ela própria passado por um processo de aprendizagem de como planejar aulas com base na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, em parceria com a PO.

Assim, pôde-se entender a Cadeia Criativa se constituindo no momento em que os níveis foram estabelecidos: nas reuniões entre PO e pesquisadora e entre pesquisadora e PP, para que a prescrição oficial pudesse ser compreendida pelos participantes e assim implementada em sala de aula.

É importante ressaltar, com relação ao modo como foram compartilhados os significados, que algumas vezes houve imposição de sentidos por parte da PO sobre a pesquisadora e da pesquisadora sobre o PP. Independente, porém, do modo como os sentidos foram negociados, a função da Cadeia Criativa foi cumprida, uma vez que se estabeleceram diferentes níveis de mediação, tornando eficiente o sistema de atividade, no caso desta pesquisa, a formação de educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Início minhas considerações, retomando a questão central da pesquisa, que acabou revelando a necessidade de formação da pesquisadora e do professor participante para o uso/questionamento da prescrição oficial, ressaltando a importância do papel do formador. Além disso, no que se refere ao histórico da pesquisa, faço algumas reflexões sobre os avanços e as restrições encontradas no decorrer do processo de realização do presente estudo.

A necessidade de um trabalho em Cadeia Criativa revelou-se durante a implementação de uma prescrição oficial (Proposta Curricular do Estado de São Paulo – Caderno do Professor de Educação Física para a 5ª série – 1º bimestre) pelo professor participante (PP). Pôde-se observar, pelos dados analisados, que tanto o PP como a pesquisadora não compreenderam, de início, os conteúdos propostos pelo Caderno, em suas leituras individuais, muito embora tivessem necessidade e motivo para isso. Foi necessário que um *“par mais desenvolvido”* (VYGOTSKY, 1930-35) assumisse o papel de formador (neste caso, a Professora-Orientadora) e mediasse a leitura da prescrição oficial para que, em um processo de ensino aprendizagem, a pesquisadora se constituísse como formadora, apropriando-se de seu novo papel.

Uma vez que o processo de formação foi desenvolvido em Cadeia Criativa de atividades, embora, não se tenha feito a análise das aulas planejadas, é importante relatar aqui o efeito produzido por um planejamento repensado de forma mais apropriada. Por exemplo, na aula de *“jogo mímica”*, percebeu-se que os alunos assumiram uma postura mais participativa, como a disposição para o trabalho em grupo, o processo de votação para a escolha do nome mais criativo, o momento das apresentações para os colegas. Nessa aula o que se destacou foi o respeito pelas regras negociadas durante a apresentação dos grupos.

Também na aula em que se trabalhou o *“corpo humano e seus movimentos”*, cuja tarefa foi desenhar um *“boneco coletivo”* na lousa exigiu movimentação dos alunos em grupos, a postura participativa e respeitosa foi marcante, depois que os alunos e os professores negociaram regras. O que pôde ser observado nas duas aulas foi que a dinâmica mudou, uma vez que os alunos questionaram o conteúdo

por meio de seus desenhos, solicitaram regras para desenvolver a tarefa, respeitaram o(s) colega(s) durante as apresentações. Essa mudança revela um engajamento dos alunos no que tange aos conteúdos trabalhados em aula, a partir dos objetivos propostos pela escola, mas também com relação aos objetivos propostos pelas Situações de Aprendizagem do Caderno.

Entretanto, entendo que para evidenciar um engajamento constante dos alunos em aula, se fariam necessárias outras reuniões, em parceria, para a leitura e interpretação da PCESP e produção escrita de planejamentos, correspondentes a cada nova Situação de Aprendizagem. Nesse sentido é importante ressaltar que a PCESP reconhece tal demanda, na medida em que prepara um documento de *“Orientações para a gestão do currículo”, direcionado aos gestores de suas escolas, em que “reforça e propõe orientações e estratégias para a educação continuada dos professores”* (SÃO PAULO/SEE, 2008).

Ainda assim, os dados revelam que para que os conteúdos abordados na PCESP sejam implementados, respeitando o contexto de cada unidade escolar, faz-se necessária uma leitura pontuada em parceria com um formador, uma leitura em que o educador possa confrontar seus sentidos a partir do significado cristalizado na prescrição oficial. Dessa forma, os professores, com o acompanhamento de mediadores, podem entender que documento é esse, e como trabalhá-lo, atrelado aos objetivos da escola, realizando projetos integrados a outras disciplinas e à realidade de vida dos alunos.

Este trabalho mostra que sem que o professor se aproprie das prescrições oficiais, o trabalho realizado em sala de aula sofrerá poucas mudanças para os alunos, podendo inclusive comprometer o seu desenvolvimento. No entanto, por meio de formação para o uso do instrumento, as possibilidades para os professores e alunos crescem e se transformam.

É importante esclarecer que a pesquisa exigida pelo Mestrado tem um prazo muito limitado: dois anos, para ser realizada, documentada, escrita e apresentada a uma banca examinadora. No caso deste estudo, as duas reuniões de planejamento professor participante e pesquisadora ocorreram no segundo ano de sua realização, tornando-se inviável a realização de outras reuniões. Entretanto, o que pôde ser percebido nesse processo foi o desenvolvimento da pesquisadora constituindo-se como formadora e como professora de educação física. E o movimento reflexivo do professor participante, sempre aberto à participação e à discussão e buscando

integrar-se ao trabalho desenvolvido na escola como um todo. Nestes dois anos em que pude acompanhar um pouco de sua trajetória, além de fazer parte desta pesquisa, pude vê-lo desenvolvendo projeto multidisciplinar com uma colega do Ensino Fundamental I e, depois, integrando-se ao grupo de apoio do Projeto LEDA, junto a colegas de outras disciplinas. Nesse sentido entendo que uma mudança possível tenha ocorrido em seu caminhar.

Esta pesquisa traz para a área da Linguística Aplicada uma grande contribuição, a linguagem, seu objeto de análise, criou possibilidades outras para os participantes da pesquisa refletirem sobre seus contextos de ação. Acredito que a discussão proposta por esta pesquisa contribuiu para ampliar os sentidos e significados sobre a linguagem em contextos que se quer transformadores da realidade e das condições presentes, ressaltando a importância da linguagem nas práticas sociais, por *“trazer algo novo ao significado social”* (LIBERALI, 2007:183).

Com base nas palavras de Moita Lopes (2006: 16), pude ver, neste trabalho, uma possibilidade de *“construir o quê e o como se pesquisa de um modo diferente”*, com base numa *“escolha ética em que se justifica, discute e considera as práticas sociais”* (MOITA LOPES, 2006: 21).

Entendo, assim, esta investigação como uma produção de conhecimento não somente para a área da Educação Física como para outras áreas. É importante ressaltar que a dificuldade de produzir um planejamento articulando os conteúdos abordados pelo Caderno na relação com os objetivos da escola e que foi revelada pelo discurso do professor participante e da pesquisadora não é um caso isolado. Trata-se de uma questão recorrente nos ambientes de formação de professor.

Mas, no momento em que uma formadora (Professora-Orientadora) mediou o uso do Caderno pela pesquisadora, nota-se que ocorreu um movimento de mudança. Percebe-se que esta começou a se apropriar dos conteúdos abordados pelo Caderno uma vez que realizou esse mesmo movimento com o professor participante, na sua apropriação dos conteúdos.

Além disso o confronto dos sentidos e o compartilhar de significados construídos pelos participantes da pesquisa, enquanto desenvolviam um planejamento com base numa prescrição oficial criaram possibilidades dos envolvidos reverem sua formação mediados pelo processo de reflexão, análise e interpretação de sua própria prática (MAGALHÃES, 2004).

Nessa perspectiva ressalto, também com base em Souza-e-Silva (2004: 90-91), que o professor ao trabalhar uma prescrição oficial em equipe, tem a possibilidade de expor suas dificuldades discutindo o conteúdo das aulas, avaliando as competências, propondo objetivos às reais condições de trabalho, criando atividades que envolvam as famílias dos alunos e a comunidade de seu entorno. Condições essas que, sozinho, o professor não conseguiria promover em seu contexto escolar. O trabalho desenvolvido nesta pesquisa, entre Professora-Orientadora e pesquisadora e, posteriormente, entre professor-participante e pesquisadora, graças à metodologia adotada, crítica de colaboração, propiciou que todos os participantes se envolvessem no processo e agissem em um sistema de atividades em rede.

Pensando no espaço de possibilidades para desconstruir e reconstruir práticas habituais em todas as áreas, entendo como essencial o reconhecimento de que o professor, ao receber uma prescrição oficial, necessita apropriar-se desse material por meio da leitura e do diálogo com os demais professores da área, a fim de esclarecer dúvidas, trocar idéias e sugestões. E, possivelmente, necessite, também, da mediação de um formador. Depois desse primeiro momento, também mediado pelo formador, o professor precisa utilizar esses conteúdos discutidos em um planejamento escrito adaptando a proposta aos valores da escola e à realidade do aluno.

Enquanto pesquisadora, pretendo continuar investigando contextos de formação de professores. Pretendo investigar outras ações em Cadeia Criativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. *Professores Reflexivos em uma escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

AMIGUES, R. L'enseignement comme travail. In: BRESSOUX, P. (ed.) *Les strategies de l'enseignant en situation d'interactions*. Note de synthèse pour Cognitique: Programme Ecole et Sciences Cognitives, 2002, p. 243-262.

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

_____. *A janela de vidro: esporte, televisão e educação física*. São Paulo, Papirus, 1998.

BRACHT, V. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister. 1992.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996
Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em 03 jun 2008.

BREDO. E.; FEINBERG, W. The Critical Approach to Social and Educational Research. In: _____. (eds.) *Knowledge and Values in Social and Educational Research*. Philadelphia: Temple University Press. 1982.

BRONCKART, J.-P. (1997) Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

CAPARROZ, F. E. *Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola*. São Paulo: Autores Associados, 1997.

CARDOSO, E. M. S. C. *Os discursos dos professores de educação física nos conselhos de classe*. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1997.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 233-252.

CAVALLARO, G.A. *Planejamento e a prática de ensino de professores de educação física em escolas públicas da cidade de São Paulo*. São Paulo: USP, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação Física). – Escola de Educação Física e Esporte. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

CELANI, M.A.A. Afinal, o que é linguística aplicada? In: PASCHOAL, M.S.Z; CELANI, M. A. A. (Orgs.). *Linguística aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo: Educ, 1992, pp.15-23.

_____. Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 129-142.

COLE, A. L.; KNOWLES, J. G. Teacher development partnership research: A focus on methods and issues. *AMERICAN Educational Research Journal*, 30 (3), 1993, p. 473-495.

DANIELLOU, F. 1996 Questions épistémologiques autour de l'ergonomie. In : Daniellou, F. (dir) *L'ergonomie en quête de ses principes*. Toulouse : Octares, p.1-18.

DANIELS, H. *Vygotsky e a pedagogia*. São Paulo: Loyola, 2003.

DAOLIO, J. *Educação física e o conceito de cultura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ENGESTRÖM, Y. 2001. Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, vol.14, no.1.

_____. (1999) *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press.

_____. Innovative Learning in work teams: analyzing cycles of Knowledge creation in practices. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R; PUNAMÄKI, R.-L. (Eds). *Perspectives on Activity Theory*. London CUP, 1999a, p. 377-404.

_____. Activity Theory and Individual and social transformation. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R; PUNAMÄKI, R.-L. (Eds). *Perspectives on Activity Theory*. London CUP, 1999b, p. 19-38.

FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. Notas sobre uma Prática em Construção. In: _____. (Orgs.). *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p.15-22.

FIDALGO, S. S.; LIBERALI, F. C.; LESSA, A. B. C. T.; MAGALHÃES, M. C. C. Um livro de ações e suas relações. In: FIDALGO, S. S.; LIBERALI, F. C. (orgs.). *Ação Cidadã: Por uma formação crítico-inclusiva*. Taboão da Serra, SP: UNIER, 2006.

GIROUX, H. A. (1988). *Os professores como intelectuais: Rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997

GUERRA, M.G.G. conselho de classe: que espaço é esse? Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo 2006.

GUÉRIN,et al. 1991/ 2000. *Comprendre le travail pour le transformer*. Paris : ANACT.

JOHN-STEINER, V. *Creative Collaboration*. New York: Oxford University Press. 2000.

JÚNIOR ALMEIDA, A. S. Saber docente e prática cotidiana: construindo uma nova proposta de ensino de Educação Física na Escola. Dissertação de Mestrado. Educação. PUC-MG, 2002.

KOLYNIK FILHO, C. *Educação Física: uma (nova) introdução*. 2ª ed. revista. São Paulo: EDUC, 2008.

LEONTIEV, A. N. (1982). Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. In: VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p.425-470.

_____. (1977). *Activity and Consciousness*. Progress Publishers. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>. Acesso em: 10 mar 2008.

LEONTIEV, A.N. (1978) The general structure of activity. In: Leontiev, A. N. Activity, consciousness and personality. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1978/ch3.htm>. Acesso em 15/03/2008.

_____. (1977) Atividade e consciência. Disponível em <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm> acesso em 11/06/2003. Trad. Maria Cristina C. L. Alves.

LIBERALI, F.C.. Projeto de Pesquisa para o Triênio 2007-2009: Cadeia Criativa: A Argumentação na Produção de Significados Compartilhados. LAEL – PUC-SP. 2006a.

_____.(2006b). Cadeia Criativa: uma possibilidade para a formação crítica na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural.(mimeo).

_____. A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada. In: ROTTAVA, L. (org.) Ensino/aprendizagem de Línguas: língua estrangeira. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006c.

_____. Projeto de Pesquisa para o Triênio 2008-2011: Programa Ação Cidadã - fase 2. LAEL – PUC-SP. 2008a.

_____. Projeto de Pesquisa para o Triênio 2008-2011: Argumentos na produção criativa de significados em contextos escolares de formação de educadores. LAEL – PUC-SP. 2008b.

_____. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008c.

_____. Colaboração, argumentação, cadeia criativa e por que não falar de sonhos, amizades e realizações... .In: FIDALGO, S. S. e SHIMOURA, A. S. (Orgs.). *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p. 178-184.

_____. As linguagens da reflexão. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. São Paulo: PUC-SP, 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) LAEL. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.1999.

_____. O papel do coordenador no processo reflexivo do professor. São Paulo: PUC/SP, 1994. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). LAEL. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1994.

_____. - Por um sujeito livre que não teme; faz escolhas. In SCHETTINI, R. H., DAMIANOVIC, M. C., HAWI, M.M. ZSUNDY, P. (Orgs.) *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009, p.233-254.

MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In SCHETTINI, R. H., DAMIANOVIC, M. C., HAWI, M.M. ZSUNDY, P. (Orgs.) *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009, p.53-78.

MAGALHÃES, M.C.C.. Projeto de Extensão Leitura nas Diferentes Áreas do Conhecimento (LDA). In: *PAC – Programa Ação Cidadã: Rede de Grupos de Apoio*. LAEL – PUC-SP. 2007-2008.

_____. (2007). Pesquisa Crítica de Colaboração em Projetos de Formação Contínua em Contextos Escolares: Colaboração na Pesquisa e na Ação. (mimeo).

_____. (Org.) *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____. (2003) A Pesquisa Colaborativa em Linguística Aplicada. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Org.). *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p. 148-157.

_____. (1998a) Por uma prática crítica de formação contínua de educadores. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Org.). *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p.88-96.

_____. (1998b) Formação Contínua de Professores: Sessão Reflexiva como Espaço de Negociação entre Professores e Pesquisador externo. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p. 97-113.

_____. (1994) A Etnografia Colaborativa: Pesquisa e Formação Profissional. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p. 56-63.

MELÃO, C. C. (2001) *Práticas discursivas em transformação: aulas e sessões reflexivas*. Dissertação de Mestrado em Lingüística aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifica Universidade Católica de São Paulo.

MELLO, J. P. Perspectivas da Educação Física Escolar: reflexão sobre a Educação Física como componente curricular. *Revista Brasileira de Educação Física e Esportes*. São Paulo, vol.20. Suplemento 5, p.188-190, set. 2006.

MOITA LOPES, L.P. da A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998, p. 113-128.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea: Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.14-21.

MONTMOULIN, M. 1995. Vocabulaire de l'ergonomie. Toulouse: Octares.

NEWMAN, F; HOLZMAN, L. (1993) *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NOULIN, M. 1992. Ergonomie.Paris: Techniplus.

NÓVOA, A. (Ed.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote,1992.

OLIVEIRA, V. M. *O que é educação física?* São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: A. NÓVOA (Ed.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote,1992.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998, p. 23-50.

_____. *Critical Applied Linguistics: a Critical Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

_____. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.67-82.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 149-168.

RAMPTON, B. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 p.109-128.

RIBEIRO, D. M. D. B. *A Epistemologia da prática reflexiva na formação inicial do professor de Educação Física*. Paraná: UEM, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Maringá, 2003.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 253-274.

ROMERO, T, R, S. (1998) *A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?* Tese de doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas – PUC-SP.

SÃO PAULO/SEE. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física. Coordenação geral: Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008a.

_____. Caderno do professor: Educação Física, ensino fundamental - 5ª série, 1º bimestre. Coordenação geral: Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008b.

_____. Caderno do professor: Educação Física, ensino fundamental - 5ª série, 3º bimestre. Coordenação geral: Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008c.

SÃO PAULO/SME. Orientações curriculares e proposições de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental – ciclo I. São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo/ Secretaria Municipal de Educação, 2007.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

SHIMOURA, A. da Silva (2005). *Projeto de formação de professores de Inglês para crianças: o trabalho do formador*. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem.

PUC -SP

SCHÖN, D. A. (1992) Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.) *Os Professores e a sua formação*. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SCHÖN, D. A. (1998) *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. PortoAlegre: Artmed, 2000.

SOARES, C. *Educação Física: raízes européias e o Brasil*. Campinas-SP: Autores Associados, 1994.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. *Metodologia do Ensino de Educação Física* Coletivo de autores, São Paulo: Cortez Editora, 1992.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004, p. 81-104.

VERONEZI, D. F. L. *Educação física e conhecimento escolar da quinta à oitava séries do ensino fundamental*. São Paulo: USP, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola de Educação Física e Esportes. Universidade de São Paulo – 2000.

VYGOTSKY, L. S. (1930-35) *A formação social da mente*. Tradução de José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. (1934). *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jeferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. (1934). *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. (1930). *Teoria e método em Psicologia*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WISNER, A. 1996. Questions épistémologiques autour de l'ergonomie. In : Daniellou, F. (dir) *L'ergonomie en quête de ses principes*. Toulouse : Octares, p.29-55.

ANEXO 1 - Apresentação da Situação de Aprendizagem 1, recortado do Caderno do Professor de Educação Física para a 5ª série do 1º bimestre.

Educação Física – 5ª série, 1º bimestre

É importante ressaltar também que não se pretende nesse bimestre esgotar essa temática em tão poucas aulas. Tanto os jogos, em suas várias

formas e com seus vários significados, quanto as formações do esporte serão abordadas outras vezes ao longo do ciclo de escolarização.

Possibilidades interdisciplinares

Professor, o tema “Jogo e esporte” poderá ser desenvolvido de modo integrado com as disciplinas de História, Geografia, Arte, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira, na medida em que envolve conteúdos relacionados às

manifestações culturais de diferentes contextos, regiões e épocas. Converse com os professores responsáveis por essas disciplinas em sua escola. Esta iniciativa facilitará a compreensão dos conteúdos de forma mais global e integrada pelos alunos.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 – OS JOGOS DE ONTEM E OS JOGOS DE HOJE

Os alunos vivenciarão jogos já conhecidos por eles e outros jogos propostos por familiares.

Tempo previsto: 3 a 4 aulas.

Conteúdos

- jogos populares e seu contexto.

Habilidades específicas

- identificar diferentes tipos de jogos e reconhecer seus significados socioculturais;
- valorizar jogos tradicionais de sua comunidade e de seu país.

Etapas sugeridas no desenvolvimento da Situação de Aprendizagem

Etapa 1 – Valorizando os jogos populares

Organize os alunos em grupos (de preferência formados por meninos e meninas) e peça-lhes que apresentem os jogos que mais gostam de fazer. Vivencie com a turma pelo menos um jogo proposto por cada grupo, com as condições (material/espço) disponíveis.

Etapa 2 – Relembrando os jogos populares

Solicite aos alunos que entrevistem adultos de diversas faixas etárias (pais, avós, tios, conhecidos de seus familiares, moradores antigos do bairro) sobre os jogos e brincadeiras que praticavam quando eram crianças, em suas cidades ou contextos de origem. Os alunos também poderão se valer de pesquisas na internet ou outras investigações. É importante elaborar um roteiro para a entrevista que contemple: nome do jogo, quantas pessoas podem participar, local e material necessários, com quem aprendeu, como se joga (regras) etc.

Etapa 3 – Vivenciando os jogos populares

Os jogos serão apresentados pelos alunos e vivenciados por todos. Discuta com os alunos o contexto histórico, as intencionalidades pre-

sentes, os significados específicos e os valores envolvidos em cada jogo. Se possível, solicite a algum aluno que registre (desenho) algumas das situações vivenciadas em cada jogo, gerando um grande painel de “jogos populares” da turma.

■ SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2 – JOGOS COOPERATIVOS ■

Os alunos vivenciarão jogos com situações de competição e com certa semelhança ao esporte, mas com ênfase na cooperação.

Tempo previsto: 3 a 4 aulas.

Conteúdos

- ▶ jogo e esporte: competição e cooperação;
- ▶ jogos cooperativos.

Habilidades específicas

- ▶ identificar semelhanças e diferenças entre jogo e esporte;
- ▶ identificar princípios de competição e cooperação em diferentes tipos de jogos.

Etapas sugeridas no desenvolvimento da Situação de Aprendizagem

Etapa 1 – Pega-pegas com bola salvadora

Distribua os alunos por toda a quadra ou pátio. Escolha um pegador e um salvador que começará com a posse da bola. Enquanto o primeiro tenta pegar os alunos, tocando-os, quem estiver com a bola não poderá ser pego. Assim, a bola deverá ser passada rapidamente entre todos, tentando salvar os alunos do pegador. Quem for pego, passará a ser o pegador. Conforme o desenvolvimento do jogo e da facilidade do pegador tocar os outros colegas, poderá haver mais bolas no jogo, gerando

dinâmicas cooperativas para que todos sejam salvos. A intenção é que os alunos cooperem entre si, fazendo a bola “correr” mais que o pegador, salvando os colegas antes de serem pegos. Discuta com os alunos os valores envolvidos na dinâmica, bem como as estratégias por eles utilizadas.

Etapa 2 – Jogo de rebatida

O objetivo do jogo é rebater a bola e ocupar as bases. Numa quadra de voleibol ou equivalente, desenhe as bases numeradas (círculo desenhado em giz com cerca de um metro de diâmetro, com o número ao centro) ao redor da quadra. Solicite aos alunos, em

ANEXO 2 - Apresentação da Situação de Aprendizagem 3, recortado do Caderno do Professor de Educação Física para a 5ª série do 3º bimestre.

**SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3
(RE)CONHECENDO MEU CORPO EM MOVIMENTO**

Inicialmente, verifique quais as estruturas do corpo que os alunos associam às técnicas mais comuns do Futsal. A seguir, mostre aos alunos os ossos, os músculos e as articulações envolvidos nos movimentos mais frequentes por eles apontados e, em grupos, oriente-os a estimular a flexibilidade articu-

lar e a força muscular das principais estruturas utilizadas na habilidade. Finalmente, proponha um jogo de chute a gol e ressalte as diferenças individuais, interferindo na *performance*. Sugira adaptações na formação dos grupos de acordo com as variadas estaturas dos alunos.

Tempo previsto: 3 a 4 aulas.

Conteúdo e temas: aparelho locomotor envolvido nas habilidades do Futsal; exercícios que ativam as estruturas do corpo (flexibilidade articular e força muscular); maturação das estruturas do aparelho locomotor (estatura).

Competências e habilidades: identificar as próprias estruturas corporais nas habilidades do Futsal; associar exercícios de flexibilidade e força às articulações e músculos; associar as diferenças do aparelho locomotor à *performance* em habilidades esportivas.

Recursos: folha de papel *craft*, giz, cabos de vassoura, mangueira, fios de lã, canos de PVC, fita crepe adesiva ou semelhante, imagens e fotos das estruturas corporais, filmes sobre o sistema locomotor.

Desenvolvimento da Situação de Aprendizagem 3

Etapa 1 – O que conheço do meu corpo?

Esta etapa inclui uma avaliação diagnóstica em que o aluno identifica em uma figura do corpo humano os ossos, os músculos e as articulações que conhece. Oriente os alunos a escolher uma técnica específica do Futsal (chute, passe, cabeceio, defesa do goleiro etc.) para que seja por eles representada numa folha de papel *craft* ou então desenhada, con-

tornando o próprio corpo com giz, no solo da quadra. A utilização do papel *craft* facilitará o registro e a análise posterior.

A seguir, os alunos identificarão os principais ossos, músculos e articulações envolvidos no movimento, desenhando-os ou assinalando-os na figura após a experimentação/vivência do movimento.

Quando todos os alunos realizarem a tarefa proposta, registre (anote ou fotografe) os movimentos e as estruturas identificadas por

eles para posterior análise. Solicite aos alunos que observem a figura de algum colega que se destaque por conter estruturas do corpo que serão trabalhadas na próxima etapa (ossos, músculos, articulações), para que pesquisem a nomenclatura correspondente.

Etapa 2 – Exercitando meu aparelho locomotor

Selecione os gestos e movimentos desenhados com maior frequência pelos alunos na etapa anterior, para que sejam analisados quanto às estruturas do corpo envolvidas. É interessante providenciar ou selecionar antecipadamente material de apoio com imagens (fotos, figuras, filmes) dos sistemas que compõem o aparelho locomotor (esquelético, muscular, nervoso) para explicar as funções e associá-las aos movimentos. O conteúdo desse material de apoio sobre o aparelho locomotor poderá ser trabalhado conjuntamente com as disciplinas de Ciências e Arte.

É interessante usar a criatividade para elaborar materiais alternativos (que podem ser feitos juntamente com os alunos ou individualmente, por eles, em casa), como quebra-cabeças confeccionados com papel-cartão dos ossos, representações das articulações ou do

mecanismo muscular com materiais recicláveis (cabo de vassoura, mangueira, fios de lã, tampinhas de garrafa) e até mesmo estruturas ósseas e musculares de animais.

A seguir, solicite aos alunos que se dividam em grupos (de cinco a seis integrantes) para criar exercícios que estimulem a flexibilidade das articulações e a força muscular de um dos movimentos analisados. Espalhe pelo chão da quadra, ou fixe na parede da sala, imagens de pessoas em situações cujas capacidades, flexibilidade e força possam ser percebidas. Podem ser feitas as seguintes perguntas:

- ▶ Vocês sabem o que é flexibilidade?
- ▶ Quais movimentos ou gestos identificam a flexibilidade nas articulações?
- ▶ Como identificar se um colega é forte?

A seguir, sugira que cada grupo ensine/demonstre os exercícios aos demais colegas de classe.

Sugere-se a construção de uma tabela, como a que se segue, com cada uma das análises e exercícios elaborados pelos alunos para posterior exposição em sala de aula.

ANEXO 3 – Transcrição da Reunião entre Professora-Orientadora e Pesquisadora

Legenda:

PO – Professora- Orientadora

P – Pesquisadora

Negrito: refere-se a leitura da proposta curricular - Caderno do Professor de Educação Física para a 5ª série 3º bimestre

Legenda: PO – Professora- Orientadora, P - Pesquisadora

- (1) P: Você não acha que um planejamento feito juntos. Uma aula quando dada juntos.
- (2) PO: Ele vai querer da aula com você?
- (3) P: Ah! Isso sim.
- (4) PO: Então vamos lá. Mas isso aqui tá dentro daquele negócio lá que ele tem que fazer?
- (5) P: Você tá falando do [PO.da cartilha?] (*inaudível*)
- (6) P: *inaudível*
- (7) PO: Mas tá na cartilha? No conteúdo da cartilha?
- (8) P: *Inaudível*. O próprio, ele chama de valores individuais) (*inaudível*) e aí eu venho fazendo...
- (9) PO: É. Porque isso era uma coisa que ele tinha mais segurança de fazer do que... Mas eles vão jogar handebol? O que tem aqui não é handebol. Aqui o que tem é .Aqui. Eu não sei eu não entendo nada. Aqui não é...Valorizando os jogos populares, lembrando os jogos populares, vivenciando os jogos populares, pega-pega com bola salvadora, jogo de rebatida, inversão de artilheiro, um por todos e todos por um, bola na torre é basquete, três contra três - futebol, do jogo ao esporte, passa dez, defesa e ataque ao cone. Acho que não, eh! P..
- (10) P: Os jogos coletivos um deles é o handebol. Oh!. Mas esses aqui são jogos que você pode fazer para trabalhar alguns fundamentos. Mas o nosso objetivo ao pensar em fazer um plano de aula é trabalhar a questão do valor respeito.
- (11) PO: sim, sim, mas você tem que tá dentro do conteúdo aqui programático. Mas aqui tá geral, P: Aqui é geral. Pra esse semestre aqui pra esse grupo aqui. Eu não pra que série é essa, se é pra 7ª... [P: É pra 5ª série]... Então, aqui não tá falando em handebol, está falando em valorização de jogos populares. Aqui é geral.
- (12) P:Entendi o que você tá falando. O objetivo é ... [PO: qual o conteúdo nesse livro]
- (13) PO: Eu sei que o objetivo não está no conteúdo da série. Qual é o conteúdo? Acho que não é o handebol. Ele decidiu que vai querer usar o handebol?
- (14) P: Porque ele tava trabalhando o handebol. Foi isso.
- (15) PO: Porque ali são outros jogos são Jogos lúdicos...[P: voltados, entendi]...porque eu acho que é mesmo, pelo que eu me lembro do pessoal da.... Finalmente, serão abordados os princípios gerais do esporte coletivo (...) que permitem incluir numa mesma categoria (...). Quer dizer esses princípios permitem, mas não vão trabalhar com eles vão trabalhar com eles, vão trabalhar os jogos de ontem e os jogos de hoje. Então, oh! Os jogos populares valorizando e lembrando e vivenciando. Ai depois eles vão trabalhar pega-pega com bola e vão brincar de pega-pega, jogo de rebatida, inversão de artilheiro, um por todos e todos por um. Esse jogos aqui então, teria que pensar durante essas aulas trabalhar com esses. Você poderia escolher então a aula do três contra três. Ou então a aula do jogo... Quer dizer, aqui é mais. Quer dizer, eles não estão jogando, eles estão só nos preparatórios. E aqui tem outro: passa dez, também é um jogo... [P: Olha isso aqui jogo e esporte competição e cooperação] Mas é pra fazer isso com esse jogo, não com o handebol, não com os outros jogos. É com esse aqui. É isso que eles vão... Porque esses aí vão prepará-

los pra depois chegar ao handebol. São brincadeiras por enquanto. Oh! Aquecimento pra jogo.

(16) P: Não sei.

(17) PO: Esses itens que estão aqui pelo que me parece isso é o tem que ser ensinado nesse semestre. Você tem três grandes áreas e cada uma delas podia ser uma aula. Uma aula em que você. Oh!... Isso aqui é um plano... Os alunos vivenciarão jogos conhecidos por eles e outros jogos propostos por familiares. Não é pra fazer outros jogos, é pra fazer esses aqui ou o que os familiares pedirem. E nesses daí eles vão ter que trabalhar essas habilidades. Não é coisa nova. Você não pode fazer outros aqui. As habilidades são essas. Só pode ser isso. Esse é o conteúdo programático para essa série.

(18) P: Mas eu posso fazer o levantamento dos fundamentos e regras?

(19) PO: Não. Porque não é o objetivo. Olha aqui, está bem claro o que eles querem. Esse semestre eles vão trabalhar situação de aprendizagem 1. Então, isso aqui seriam um bloco de conteúdos: Os jogos de ontem e hoje. Então: Qual o objetivo geral? Conhecer e jogar os jogos de ontem e os jogos de hoje. Comparar e tal. Como é que vai fazer? Primeira etapa: Valorização dos jogos populares. Segunda etapa: relembando os jogos populares. Terceira etapa: Vivendo os jogos populares. Eu posso fazer isso aqui na sala de aula, organize os alunos em grupos, de preferência (...) Peça-lhes que apresente os jogos que mais gosta. Vivencie com a turma pelo menos um jogo proposto por cada grupo. Isso aqui é aula. Isso aqui é outra aula: solicite aos alunos que entrevistem adultos de diversas faixas etárias (...) Os alunos também poderão se valer de pesquisas na internet. Que eles podem fazer na escola ou em casa. E é importante elaborar um roteiro para a entrevista que contemple: nome do jogo, quantas pessoas podem participar, local (...) Isso é outra aula. Que ele vai ensinar o questionário, pra poder fazer a entrevista, pra poder depois jogar os jogos em cima do (...)

(20) PO: Vivenciando, terceira aula: os jogos serão apresentados pelos alunos e vivenciados por todos. Discuta com os alunos o contexto histórico, as intencionalidades presentes, os significados específicos e os valores envolvidos em cada jogo. Se possível, solicite a algum aluno que registre (desenho) algumas das situações vivenciadas em cada jogo. Acabou. Essa aqui é uma unidade. Acabou essa unidade. Agora vamos para a segunda unidade: Jogos Cooperativos. Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e esportes. Identificar princípios de competição e colaboração. Como? Primeira aula - Pega pega com bola. Distribua os alunos por toda quadra. Isso aqui é o conteúdo de cada aula. Já tá dado. Não tem que inventar handebol. Você tem que seguir isso. Você tem que saber em que etapa de qual situação de aprendizagem que ele está. E aí você planeja com ele como vai fazer aquela etapa daquela situação. Esse aqui tá muito bem feito, [P. Não é aquilo que a gente viu lá em geografia e tudo mais. Esse aqui tá dando passo a passo para o professor o que precisa fazer. Está muito bom].

(21) P: Quer dizer. Isso aqui (...) (Inaudível)

(22) PO: Pra esse grupo aqui você não pode fazer. Tá aqui tá dado. Você não pode inventar uma outra coisa. Tá dito aqui oh!: Inversão de artilheiro – pode ser realizado com o futsal, o handebol. Aí sim. Pra trabalhar intercâmbio de artilheiro. E que implique a consecução de ponto quando a bola (...) como a cesta (...) solicite que (...) E aí eu já não entendo. Coisa que eu não entendo mesmo. Mas enfim, é pra fazer essa atividade aqui, isso aqui é uma aula. Que pode ser (...) Ah! Então a gente vai fazer: ah, então vamos jogar futsal, vamos fazer então que era o artilheiro, sei lá. Eu não sei direito. Porque aí eu não entendo mesmo. Um por todos (...). Discuta com os alunos a intenção de valorizar a equipe mais que o indivíduo, presente nas dinâmicas, e procure resgatar elementos por eles nas discussões. Porque, aí aqui. Esse é o momento que terminou o jogo. Jogou esse, jogou esse, jogo esse. No final na última aula depois de fazer um pequeno jogo você vai sentar com os alunos e vai fazer uma discussão aqui. Fechou a unidade.

(23) PO: A unidade 3, vamos lá na unidade 3. Bola na torre. Organize os alunos em grupos de seis, formando equipes que terão como objetivo a troca de passes. Isso aqui tá dado tudo que ele tem que fazer. Tá feito. Ele pode fazer em duas aulas cada um. Isso aqui tá muito bem feito. Isso aqui? Se ele seguir isso aqui ele vai dar uma excelente aula de

educação física. Porque tá dado. Não precisa fazer mais nada. Aqui assim, o que você pode fazer é sentar com ele e fazer assim: olha só vamos discutir isso aqui, aqui tem uma proposta. Bola na torre (basquetebol). Por que eles estão pedindo isso? Pra que? Como é que a gente vai fazer até o final do jogo pra discutir? (...) Aponte as semelhanças e aproximações com a modalidade esportiva em questão, no caso, o basquetebol. Como é que a gente vai fazer isso? Vamos mostrar um filme de um jogo de basquete. O que a gente faz? Como é que a gente começa? Tem que pegar isso que tá aqui, uma dessas etapas e discutir com ele. Primeiro, qual é a situação de aprendizagem que esta sendo proposta aqui? O que eles estão pedindo? Qual o objetivo? Ah! Identificar a semelhanças e diferenças entre jogo esporte (...) Tá bom. Então vamos ver, primeira parte, tá lidando com o quê? Vai preencher qual deles? Como é que a gente vai fazer? Depois e essa? É isso que você tem que fazer. Pegar isso aqui, não outra coisa. Se não ficar fugindo do que ele tem aqui, que já está bom, Isso já dá os passos. Você leu isso aqui todinho?

(24) P: Sim, mas de repente. É aquilo que eu ti falei, às vezes a falta de um conhecimento maior.

(25) PO: Porque aqui ele tá dizendo gente. É aqui, oh!... [P. é oh] Porque aqui oh! tá dando detalhes. É que você centralizou mais nessa parte que é teórica.

(26) P: Não, a minha idéia... (inaudível)...eu só tirei os pontos principais e achei que era (...) Na verdade eu vou ti falar uma coisa, eu acho que por mais que eu fizesse parece que também queria eu aprender. Tá entendendo? Você consegue ver isso?

(27) PO: Aprender o quê? O descrever?

(28) P: Não, a fazer o planejamento de aula. É isso que eu quero te falar.

(29) PO: Mas, P. bate com o que já tá aqui. [P. É então, obrigada por estar me ajudando!] Ah! Entendi.

(30) P: Porque eu cheguei a conclusão de que ser professor de Educação Física e eu sou especialista de nataçao. Você percebe? Ia pra escola pra ensinar nataçao. Até pra me constituir como professora eu estou fazendo isso agora.

(31) PO: Entendi. O que você tem que ver com ele é assim: liga pra ele e discute, em que etapa dessas que ele está. Ele está seguindo o livro? [P. inaudível] Você acha que ele não está? Porque isso aqui está excelente, [P. Se ele fizer o que está aqui. Oh! Tem tudo - três a quatro aulas, conteúdo. Olha, tudinho. Tá dado o planejamento].

(32) P: Inaudível

(33) PO: Eu sei porque ele... (inaudível)

(34) P: Você está percebendo que eu não estou conseguindo... Você está me mostrando coisas. P. você leu? Eu não sabia O. Eu não conseguia enxergar como você está me mostrando agora. P. oh! O que você foi fora. Olha com o que eu estou preocupada? Eu estou preocupada com a estrutura. [PO. é] Por quê? Porque eu domino essa estrutura. Eu me formei com essa estrutura?

(35) PO: E aqui você está preocupada com questões de linguagem e ai você acha que tem que trabalhar [P. é e volta novamente pra técnica. E você acha que está sendo fácil para mim olhar tudo isso?]

(36) PO: Não.

(37) P: Olha quanta coisa que eu estou me formando. Olha. Às vezes eu não consigo abraçar tudo. Foge pelos dedos.

(38) PO: Entendi. Mas esse documento eu vou te falar que tá bom hein. Muito bom. De todos que eu vi até agora, esse aqui tá excelente. [P. O do jornal ele coloca tudo, mostra tudo como fazer, também] Aqui diz aula a aula e diz por que você vai fazer e como combinar uma parte com a outra. Tá excelente. Esse aqui, a minha sugestão pra você é pegar isso aqui e pensar : Isso aqui é uma aula, como é que a gente vai realizar? A primeira aula é: Organize os alunos em grupos, de preferência formados por meninos e meninas e peça que apresente os jogos que mais gosta de fazer. Verifique com a turma pelo menos um jogo proposto por cada grupo, com as condições e material disponível. Então vai pra quadra e divide em grupos.

(39) P: A quadra fechou pra poder colocar o telhado, lá.

(40) PO: Não tem lugar nenhum?

(41) P: Tem, tem um espaço lá. Tem a parte de fora.

(42) PO: Então vão para lá e cada um vai ficar num grupinho [P. e a parte da sala? É uma hora e meia de aula.]

(43) PO: Não precisa ficar na sala, isso pode ser feito... O fato de você ter que conversar não significa que tem que está na sala. Isso aqui pode ser feito na quadra. Vamos dividir, cada grupinho vai ficar num cantinho da quadra ou desse espaço livre e vocês vão ter que levantar pelo menos, cada grupo três jogos e como jogam. E vão ter que mostrar e os outros grupos vão ter que descobrir qual jogo que está sendo jogado. Tem que descobrir o nome. E vocês tem que pensar em jogos populares; jogos que vocês jogam na rua. Tem que fazer a mímica desse jogo e os colegas vão ter que adivinhar qual é. Primeira aula. Acabou a aula. Qual jogo é? Como que vocês chegaram a essa conclusão? Que grupo foi aquele que fizeram a encenação, a mímica. Vamos fazer o jogo de mímica hoje. Cada grupo fica num canto escolhe um e as outras equipes vão ter que ver. A equipe que descobrir primeiro levanta a mão. Ai a gente vai ver qual o jogo que vocês acham? E vocês que jogo era? Ah, era o jogo... Ah, então a equipe ganhou o ponto. Por que vocês acharam que esse jogo era de queimada? Ah, porque ele jogava não sei o quê, e fazia... Ah, então, legal. Boa dica. Então queimada é um jogo que serve pra...ah! então é isso que é queimada, então vamos ver outro. Equipe dois faz aí, eles fazem a mímica. Que jogo está sendo jogado aí? Ah, ai o primeiro que jogo você acha que é pula carniça. Ah! Pula carniça. E vocês acham que é o que? Ah! eu acho que é sei lá o que. Por que vocês acham que é pular carniça? Ah, porque... Qual que era gente? Era tal. Mas esse jogo se joga assim? É joga assim. Ah, então tá legal. Vamos lá, agora a última equipe, escolha um jogo aí. Ah! Joga. Não pode repetir. Quem acha que sabe jogar esse? qual é o jogo? Ah, é tal... E você? Mesma dinâmica. Agora vamos escolher, qual desses jogos que apareceram ai vocês acham que seria legal pra gente jogar agora? Ah, vamos jogar o pula carniça? Então vamos lá. Então todo mundo pulando carniça. Vamos fazer, a turma toda vai pular carniça. Ai vai pensar, agora... [P. e como se trabalha a disciplina?] Quando a dinâmica é boa a indisciplina se desfaz, ela se constitui. Você não precisa pensar na disciplina. Você precisa pensar numa boa dinâmica.

(44) P: É. Eu já estou preocupada novamente com a forma. Olha oh.!

(45) PO: É porque você está olhando pra coisa achando que não vai rolar, mas se os garotos tiverem...Imagina se eles não vai ficar interessados nisso. Tem que ganhar o jogo, descobrir qual é a brincadeira. Brincar de mímica. Você lembra como era brincar de mímica. E se eles tiverem dispersos não tem o menor problema. A vida é assim. A gente tenta enganar. [P:... bem vinda] É. A vida é essa.

(46) PO: Você entendeu o que é isso aqui? Qual o objetivo. O objetivo é os alunos buscarem no conhecimento prévio deles jogos cooperativos, jogos que seja populares, na prática deles. Ai na próxima aula. Próxima aula lembrando os jogos populares. Oh, gente, agora a gente vai fazer uma pesquisa. Lembra que na aula passada a gente falou de alguns jogos. Que jogos vocês levantaram. Vamos fazer uma lista. O que é jogo de equipe, o que é jogo individual. Agora vocês vão descobrir que outros jogos, que jogos que os pais de vocês, os tios de vocês, os vizinhos de vocês jogavam? Então agora a gente vai fazer um questionário pra descobrir. O que tem que pôr nesse questionário? Ah, a gente tem que perguntar quem jogava; como era o jogo. E lá levantando com eles. O questionário está aqui, todo mundo copiando o questionário. Na próxima aula todo mundo tem que trazer esse questionário preenchido. Tá bom? Tá bom. Ai vamos lá, na aula seguinte. E aí gente vocês fizeram o questionário? Que jogos vocês viram? Ah! Eu vi esse. Ah! Eu não trouxe. AH! Então, tá. Quem trouxe entrega aqui. Então vamos lá. Aqui, não sei quem fez esse questionário descobriu e descobriu o jogo tal. Alguém mais descobriu esse jogo? Ah, eu descobri também. Que é esse jogo, como que é? E esse aqui? Qual jogo desses aqui vocês querem jogar? Tá bom próxima aula nós vamos jogar. Ai na aula seguinte. Alguém mais trouxe? Então me dá aqui, eu vou usar esses jogos para em cada aula eu vou dar um pouquinho desses daí pra vocês se lembrar dos velhos tempos. Então vamos ver aqui : quando os pais de vocês jogavam esses jogos. Ele já estudou os jogos já viu que jogo era, que era um jogo típico do nordeste, não sei quê, do não sei aonde, ele vai falar. Tá bom,

então isso é uma marca da (...) Então a cada aula, em vez dele fazer uma aula só pra ficar jogando não. Cada aula ele pode começar a aula, o aquecimento com aquele jogo que o aluno trouxe. E depois ele começa com outras coisas. Então hoje a gente vai pegar o jogo que veio do questionário da R. O jogo da R. era não sei o quê? Vocês lembram do não sei o quê? Ah, então. Esse jogo veio lá do nordeste, o pessoal jogava lá no tempo do... Nós hoje vamos jogar também. Faz de conta que a gente tá vivendo no século XVIII, sei lá. Ele vai ter que estudar o jogo para saber o que é aquele jogo. Ele pode ver aquele jogo em qualquer página da internet. Aí toda aula ele faz, e não leva nem quinze minutos. Então vamos jogar agora, sei lá, corre-cotia. E eles fazem corre-cotia. Então agora que a gente já jogou os jogos de antigamente vamos tentar pensar nos jogos de hoje. Vamos pensar no jogo de pega-pega com (...) Como é esse jogo? Alguém já ouviu falar? Ah, não sei professora nunca ouvi falar. Então vamos fazer, vocês têm que seguir a regra, senão não vão aprender a jogar isso. Tá bom. Então tá. Vamos dividir lá. Se tem muita gente, eu pego... Uns ficam jogando aquele jogo anterior que é aquele do recordar, enquanto metade vem pra cá aí eu faço o pega-pega com bola salvadora com uma parte da turma, enquanto a outra fica jogando aquele outro jogo. E aí eu fecho fazendo a discussão com os alunos dos valores envolvidos na dinâmica, bem como as estratégias por eles utilizadas. e (...)Tá entendendo o que eu estou querendo dizer? Sim ou não?

(47) P: Tô. Tô sim.

(48) PO: Eu estou montando as aulas [P. e como é que você tá fazendo a ligação de uma com a outra] Que tá aqui, eu não estou inventando essas coisas. No que você tem que discutir é vamos ver o que você já fez daqui.

(49) P: Agora, a minha pergunta pra você é com relação a ele, eu não estou dando nó na cabeça do PP.? Eu já mandei o planejamento de aula pra ele. O objetivo nosso não era discutir como é que nós íamos montar? Porque a nossa preocupação era a questão dessa organização, assim que os alunos não estão sabendo se organizar. A eu falo P. dependendo da estrutura da aula eu acho que a organização acontece.

(50) PO: Eu acho que tem que definir. Olha, eu conversei que a minha orientadora e mostrei aquelas situações de aprendizagem que estão no documento. Ela falou que a gente deveria trabalhar aquilo que tudo legal. Você já fez quais? Antes da gente entrar no handebol. Porque aí aquilo lá vai preparar melhor pra eles participarem melhor daquele plano de aula que a gente fez. Seja explícita. Tá na hora de você... Sabe por quê? Senão você vai fazer uma salada pra ele. [P. Então. É por isso] É melhor você pegar isso aqui, segura isso aqui e vai ver (...) Ah, você já fez a situação de aprendizagem 1? Liga pra ele (inaudível) Você tá no processo de aprendizagem 1, 2 ou 3, dali, do livrinho? Ah! Já fiz tudo. Tudo bem. Mas eu duvido que tenha feito tudo que vai até o quatro.

(51) P: Ele já tá falando que tá vindo [PO. Mas será que ele já fez essa daqui?] Eu tive lá todos os dias. [PO. Não fez nenhum deles] Não.

(52) PO: Então você podia pegar...Oh, ela me deu essa sugestão de que a gente trabalhasse com a situação de aprendizagem [P. inaudível], Eu acho que tem que pegar essa daqui. Como é que ele não usa isso? Tá tudo pronto pra ele? Seria tão bom pra ele.

(53) P: Ah! Eu não sei. Você não acha e pergunta.Como é que você não leu isso?

(54) PO: Não. Eu achei que você tivesse concentrado só na primeira parte e não na segunda, como não está nem marcado.

(55) P: É. Não. Eu fiz a leitura você percebe assim o real entendimento do que é o processo ensino-aprendizagem e como ele se dá. Como é que o professor se estrutura para isso.

(56) PO: E eu penso o seguinte se você não consegue ver isso. Imagine eles. Eles não vão ver isso. Você tá me mostrando que se você não conseguiu ver que tinha isso. Eles não vão conseguir jamais, os professores. Você tá preocupadíssima e, no entanto não conseguiu ver.

(57) P: É como você falou na aula passada. A preocupação é tão grande que as vezes bloqueia a visão. Você olha, olha, olha e não vê nada. E imagina a minha bagagem, eu estou vindo de uma natação. A estrutura real de aula, num processo de ensino/aprendizagem dentro de uma escola...

- (58) PO: É. Mais aqui eu acho que é outra questão. Ele não está acostumado a fazer plano de aula, montar essas coisas, ver... Porque aqui tá muito bacana. É como se você tivesse uma unidade. Isso é muito fácil de você ver quando você trabalha. Isso aqui é uma unidade didática. É que vocês não têm. Vocês vão pra aula pra fazer tal, amanhã vão fazer vôlei. Aqui não tem uma unidade que são jogos de ontem e de hoje. O segundo é jogos cooperativos. Terceira unidade: jogos pré-desportivos.
- (59) P: Será que R.tem essa estrutura de olhar?
- (60) PO: Aí que você tinha que fazer com ele, jogos, esporte coletivos ...[P. mas no caso o R. não é o professor focal] Quem é R?
- (61) P: O outro professor que participou.
- (62) P: Como é que ele tá trabalhando? Eu não sei
- (63) PO: Como é que ele tá trabalhando?
- (64) P: (inaudível)
- (65) PO: Vamos pegar uma coisa aqui. Éh! Primeira questão que você vai trabalhar com ele, P: Que é a situação de aprendizagem como está aqui?
- (66) P: E o que é a situação de aprendizagem?
- (67) PO: Eu vou te falar já. São os conteúdos divididos por... Eles são as unidades, as unidades de ensino que têm que ser dadas. Cada situação de aprendizagem 1,2,3,4 ela é um conjunto de conteúdos que ele têm que dar em duas, três ou quatro aulas. Então ele tem que trabalhar cada situação de aprendizagem. Então, por exemplo, aqui tem cinco situações de aprendizagem cada uma de três a quatro aulas, dá pra ele fazer isso... Quantas aulas ele tem por semana?
- (68) P: Uma.
- (69) P: Só que vira dobradinha.
- (70) PO: Então dá pra fazer isso, três vezes cinco quinze, quinze aulas. Quer vinte aulas, dá pra vinte semanas, vinte semanas dividido por quatro dá cinco meses. Ele teria cinco meses pra trabalhar com esse material aqui, se ele for devagar. Se ele for mais rápido ele tem quatro meses. Três meses e meio a quatro meses, que é isso mesmo. É meio semestre. É porque eu acho que isso é planejado para ter duas aulas por semana a educação física. [P: Só que é dobradinha] Ainda assim é considerado duas aulas. Então isso aqui dá dez aulas, dois meses. Mas, vamos supor que ele não conseguisse fazer, demorasse mais, e que desse três meses, teria três meses pra fazer o material. Porque olha só, a situação de aprendizagem 1 que é os jogos de ontem e de hoje. Pra essa daí ele tem valorizando...
- (71) P: Aqui, eu comecei a filmar ele trabalhando com o jornal. Aí eu fiz um questionamento. Quando eu fui lá discutir com ele o texto, o que ele falou (...) [PO: /isso] Bom, então ele disse que já tem o planejamento de aula. (...) Eu não sei O, será que eu tô ficando doida?
- (72) PO: Não. Eu acho que não. Eu acho que nem ele, nem você estão sabendo fazer (...)
- (P: inaudível) É isso aqui olha, vou pegar isso aqui só pra você ter uma idéia. Esse é o conteúdo da Unidade 1, então isso é o que eles têm que aprender nas primeiras três a quatro aulas.E esse aqui mais então. Esse é a unidade 1, unidade 2. E aí cada aula é um... Uma valorizando, outra (...) . A mesma coisa aqui, o que entra aqui como etapa 1, etapa 2, etapa 3. Ta aqui oh! Etapa 1 pega-pega, vou por so pra você, porque ai depois você complementa para mandar para ele. Isso é um resumo do que está aqui, não tem nada demais. Entendeu. Aí pega esse título e aqui a etapa 1. Etapa 2 – Jogo de rebatida. Porque você pode jogo de rebatida eu não quero fazer, inversão de artilheiro eu não quero fazer.
- (73) P: E aí eu vou fazer o quê?
- (74) PO: Aí você poe outra coisa no lugar ou não faz. Pronto essa é a etapa 2. Aí agora [P. Aí ele não tem nem que pensar é só fazer isso]
- (75) PO: Ele tem que avaliar o jogo e como ele vai fazer. Porque aqui não está dizendo como ele vai fazer na turma dele.
- (76) P: Ele só tá dando o objetivo.
- (77) PO: É. E ta dizendo as atividades que estão integradas.
- (78) P: Como ele vai desenvolver essa atividade, como vai ser a organização da aula.
- (79) PO: Como ele vai desenvolver essa atividade, como vai ser a organização da aula.
- (80) P: Tá tudo dito.

(81) PO: Ahah!. Todo o conteúdo do bimestre está aqui. Aí entra passa dez, defesa e ataque ao cone e ainda tem avaliação como é que faz e atividade de recuperação e depois...[P. aqui entra outro tema], mas ele pode fazer simultaneamente ou pode fazer no final, que é todos somos capazes. (s. Tá vendo, esse é conteúdo desse bimestre que ele tem que abordar aqui. Aí aqui é aquecendo para jogo. Não significa que eles não vão aquecer todo dia. Não precisa aquecer todo dia, mas aqui eles estão aprendendo a aquecer para o jogo. É isso aqui. Esse é conteúdo. Aí você vai ter que ver com ele onde vai. Aqui tem uma ordem. Se ele já fez algum você manda ver pra além do que ele já fez. Se não, você vai tentar ver com ele como é que vocês vão fazer. Aí você vai ver: Então tá, então vamos ver a unidade 1. Quantas aulas você acha que vai levar? Ah, vai levar duas semanas. Unidade 1 três semanas.[P. eu tenho que saber essas coisas, mas o professor não tem] Eu sei. Nem tem que ficar nervosa de saber ou não saber isso. Quantos anos de praia eu tenho P. com essas coisas ? Aí agora três semanas. Aí aqui vai ver como vai fazer esse, vocês vão decidir como vão fazer cada um – procedimentos. Você pode seguir o que está lá ou vão ver como tem que adaptar. Entendeu. Aí vocês vão colocar aqui quais são os procedimentos. O que você pode seguir o que está lá. Ali dito, mas que vocês vão ter que adaptar, entendeu? Ai então é por aqui, os procedimentos e em três semanas como é que vocês vão fazer pra cada um deles. Esse aqui é a unidade 1.

(82) P: Ao fazer isso [O. Ah!] (inaudível)

(83) PO: Com relação a que? Ele vai ter que pensar quais os valores que eles estão trabalhando aqui; o valor é o respeito. Então, só em está retornando aos jogos de populares de ontem e de hoje mostra o respeito aos jogos do passado. Quando ele vem fazer lembrando os jogos populares aqui pode se dizer. Porque eles estão discutindo o que eles já sabem, como eles já sabem. O que eles já viram. Aqui.

(84) P: Quando você coloca trabalho você...

(85) PO: Trabalho é como a atividade. Eu chamo de trabalho porque na produção. É trabalho no sentido de... Quando jogam aqui. É o trabalho do professor com os alunos aqui.

(86) P: No jogo em si?

(87) PO: No jogo em si?

(88) P: E aí sim. Eu acho que entrando os objetivos gerais e os específicos.

(89) PO: O geral é a questão de vamos pôr aqui, né. É isso?

(90) P: É. O valor respeito.

(91) PO: Que aí é, aqui o respeito ao atual. A si e aos colegas. Aqui a gente vai ouvir o que eles conhecem, brincam. Respeita o que faz parte da vida de cada um. Aqui respeito a aquilo que fazia parte da vida de outras pessoas, nossos familiares, os adultos com quem a gente convive. E aqui respeito, eles vão ter que respeitar. E debater sobre isso, o que é os jogos de ontem e de hoje, por que era assim, como era. E vão ter que fazer isso ao jogar também, mostrando respeito a si e ao outro.

(92) P: Senão o jogo não acontece.

(93) PO: Senão não acontece. Mas eu tenho que ter aqui, não é os procedimentos do jogo, é o procedimento da aula. Então, aí você vai pegar aqui o que eles sugerem. Eles sugerem etapas pra fazer essas atividades. Valorizando os jogos populares – então aqui diz: organize os alunos em grupos. Peça-lhes que apresentem os jogos que mais gostam de fazer. Jogo de mímica. Eu vou dar o meu jogo. Essa aqui é a minha idéia não tem nada haver que tá, embasado nisso aqui.

(94) P: Você esta trazendo um jogo.

(95) PO: É to trazendo um jogo. Não. Eu tô fazendo um jogo pra eles brincarem com o jogo. Eu vou propor

(96) P: Pode ser?

(97) P: Então, eu não entendi.

(98) PO: Olha só, eles não disseram que era para separar os alunos em grupos de meninos e meninas pra eles apresentarem os jogos que mais gostam de fazer. Em vez de fazer só uma conversa eu estou propondo fazer um jogo de mímica. Os alunos em trios [P. Aí você já está organizando a aula] To fazendo a mímica. Só pra depois você ter o que apresentar para ele. Escolhem três jogos de sua preferência. [P. Jogos populares?] Jogos populares.

(99) P: E aí você vai usar a mímica como um jogo popular?

(100) PO: Não. Eu estou trazendo o jogo de mímica como um jeito de como eles vão trazer isso. Eu estou usando um jogo popular pra eles poderem fazer o levantamento do conhecimento prévio dos jogos populares; mais através de um jogo. Entendeu? Invés de fazer assim: vocês desse grupinho aí vem e apresentam os jogos populares aqui na frente. Invés disso eles vão brincar de mímica. Os grupos vão ter que escolher três jogos pra apresentar para os demais.

(101) P: Vão apresentar para os demais através de mímica?

(102) PO: Isso. E eles vão ter que descobrir por meio da mímica. Cada grupo apresenta aos demais por meio de mímica um de seus jogos populares preferidos. [P. aí sim eles vão jogar queimada] Eles vão fingir que estão jogando queimada porque vão fazer a mímica. Eles vão fazer a mímica, aí os outros... Cada grupo apresenta aos demais através de mímica um dos jogos populares. Aí os grupos têm que acertar. O grupo que acertar marca ponto. Precisa explicar como chegou a conclusão de que era aquele jogo. Tá.

(103) P: Aí abre uma discussão.

(104) PO: Abre uma discussão. Então vamos supor: o seu grupo fez a mímica, o meu grupo acertou que era queimada. Aí o professor: Tudo bem, vocês acham que é queimada. Por que vocês acham que é queimada? Ah, porque fez assim. Ah, então tá. Ah! O que você está dizendo é que uma das regras do jogo de queimada. Porque se estiver a mímica correta é porque eles sabem algumas regras (...) Para a mímica dar certo é isso. Como é que eu vou saber (...) Pela regra que faz parte do jogo. E aí vai. [P. depois que eles fizerem a apresentação] É, no final o grupo vencedor [P. Decide que jogo eles vão jogar] Ahah! . Tá. Aí acabou a primeira aula. Isso aqui é aula 1. Aí a outra é o relembando. A outra começa com: professor propõe um dos jogos apresentados pelos grupos na aula anterior para que joguem e relembrem suas regras. Aí o professor apresenta um jogo bem antigo que os alunos, provavelmente, não conhecem. Pode trazer um vídeo, ou como parte de um filme. Estrangeiro por exemplo. [P: Pode trazer...]

(105) P: Pode ser por meio de [P. do que?] foto. Esse questionário vão fazer na lousa coletivo] Todo mundo da idéia e aí vai sendo montado. [PO: Você pode pensar antes algumas coisas porque dependendo do que seja. Aqui (inaudível) nome do jogo; quantas pessoas pode participar, local e material necessários, com quem aprendeu, como se joga, de que região é; quais são as regras. Aí você pode usar isso aqui como um roteiro.] Outros professores. [PO: Combina antes com essas pessoas].

(106) P: O professor participante vai ter que fazer isso.

(107) PO: Isso é o professor participante. Bom se ele aceitar isso. São sugestões de como fazer a aula. Pronto acabou essa aula.

(108) P: E como é que vai fechar a aula 2 é com o questionário?

(109) PO: Termina com o questionário. Aí na aula seguinte lição de casa: fazer a entrevista com familiares. Isso aqui eles fazem na aula. Montar a entrevista. Pode ser que isso aqui dê uma ou duas aulas, não sei. Aí a aula 4. Aqui vai depender do professor. Se ele tiver muitas aulas (...) Aula 4: os alunos trazem respostas do questionário. Professor recolhe e faz perguntas sobre alguns jogos apresentados e propõe que joguem alguns deles. Pode ser isso ou então... Aí pode ser aula 5 os alunos vão ao computador pesquisar [P. Não tem não] Não tem, tem certeza? Então, tira. Aí o que eles dizem aqui: Aula 5 Aí aqui a aula 5... Já está no revendo jogos populares?

(110) P: Já está nos procedimentos vivenciando os jogos populares?

(111) PO: Já. Porque aqui eles vão ter vivenciado um pouquinho né.

(112) P: Mas aí, o que eu vou fazer quando eles trouxerem o questionário?

(113) PO: Faz perguntas sobre alguns jogos apresentado e propõe que joguem. Ou pega um ou dois ou três e mostra. Oh! Não sei quem trouxe esse jogo, você quer falar um pouquinho sobre esse jogo que você pesquisou?

(114) PO: Então faz perguntas sobre os jogos apresentados. Pede que alunos apresentem o que pesquisaram aos demais. E propõe que joguem alguns deles. Aí a aula 5 é... Aí inicia a aula com exploração de um dos jogos apresentados pelos alunos e discussão do contexto social e cultural em que esse jogo foi desenvolvido. Que é isso aqui: o contexto histórico, as

intencionalidades presentes, significados específicos, os valores envolvidos no jogo. Vamos supor: pular carniça quem que criou como? Vamos colocar aqui: O professor deverá pesquisar previamente cada jogo e trazer detalhes e informações significativas para a construção de conhecimento sobre os aspectos culturais referentes aos jogos populares. Ai após discussão alunos jogam o jogo.

(115) P: Ele vai fazer esse levantamento a partir do questionário feito.

(116) PO: Os alunos fizeram o questionário E aí ele vai escolher alguns, né. Aí...

(117) P: Ele vai escolher um de cada grupo?

(118) PO: A partir dessa aula professor em todas as aulas inicia com breve apresentação de um dos jogos seguidos de brincadeira que servirá de apoio para as atividades específicas que serão desenvolvidas a cada aula. Entendeu? Se dez alunos fizeram, durante dez aulas, ele vai começar cada uma delas com um joguinho e se ele tiver que fazer dois grupos, um fica num jogo e outro no (...) Um fica no jogo popular e o outro começa uma atividade de pega-pega. No dia da aula de Pega-Pega um grupo vai começar a fazer o jogo lá que os alunos fizeram depois ele inverte e o outro grupo faz. Entendeu? Prepara aí oh! Tem um mês de aula preparada.

(119) P: Essa é uma unidade?

(120) PO: Essa é uma unidade. Unidade 1. Que é a situação de aprendizagem 1. E a gente teria que pegar a unidade 2 – Jogos Cooperativos. E esses aqui já vão acontecer durante a unidade 2. Quando tiver fazendo a unidade 2 começa as aulas com coisas da unidade 1. Aí você mantém a integração das coisas. Os alunos vêem um relação.

(121) P: Não é fácil mais não é impossível.

(122) PO: Não. Tem que fazer. A primeira é a mais difícil depois vai pegando.

(123) P: Mas você viu o que aconteceu. Foi de fato porque eu não sabia.

(124) PO: É. Por isso que eu estou fazendo com você. Você não está vendo que eu estou fazendo com você pra você aprender. Agora eu sou tua coordenadora, formadora nesse momento. Não sei você reparou que é isso que é a minha intenção.

(125) P: Já que você não sabe então vamos aprender P.

(126) PO: Claro. A gente não precisa ficar sem saber pra sempre só tem que querer aprender. Esse aqui a gente fez, agora os outros você vai fazer os próximos.

(127) P: É eu acho que tem que deixar isso explícito que a gente não está perdendo o foco do que é o trabalho [PO. não, não]

(128) P: Oh! A aula dele é só expositiva, O.

(129) (inaudível)

(130) PO: E aí você vai ter que ensinar a não ser só expositiva.

(131) PO: Mas aí eu quero que você planeje você vai fazer a unidade 2 agora. Então, oh! O objetivo sempre é o respeito, né. Aí você vai ver respeito... [P. e mesmo que venha a cartilha nova, a gente trabalha encima dela] Em cima dela. É porque vai dar seqüência, não tenha duvida. Aqui oh! Como é jogos cooperativos. O conceito de respeito tá dado. Então, vai ver aqui o que fala: Olha aqui tem as habilidades específicas que é identificar diferentes tipos de jogos.

(132) P: Quando você fala em habilidades você está falando... [PO. é o objetivo específico. Lembra das habilidades e competências? Aqui habilidade é identificar].

(133) P: Habilidade é objetivo?

(134) PO: Habilidade entra pra definir os objetivos.

(135) P: Habilidade é um conceito maior?

(136) PO: Não. Habilidade é um outro nome que as pessoas deram. Porque habilidade tem haver com processo cognitivo e as vezes no objetivo as pessoas só colocam o conteúdo. Trabalhar o handebol, não é uma habilidade, mas é um objetivo. Agora, uma habilidade é um objetivo de aula. Toda habilidade é um objetivo de aula. Mas nem todo objetivo é uma habilidade.

(137) P: Quer dizer é mais amplo.

(138) PO: Na realidade tem haver com que a pessoa é capaz de fazer. E o objetivo tem haver com o conteúdo. Então aqui, identificar diferentes jogos (inaudível) Aqui as diferenças

entre jogos e esporte. Esse você vai falar respeito mais atividades coletivas tanto dos jogos como no esporte.

(139) P: Então e aquilo que ele fala como princípios gerais era trabalhar o foco no coletivo e no individual.

(140) PO: Isso

(141) P: Isso é o objetivo [PO. do geral] geral porque ai ele está sendo trabalhado (inaudível)

(142) PO: Ai qual deles vai trabalhar cooperação, qual deles vai trabalhar competição. Ai você tem que ir nos específicos. Ai tem que ler cada um.

(143) P: O que vai dizer.

(144) PO: Ah.

ANEXO 4 – Transcrição da Reunião entre Pesquisadora e Professor Participante

Legenda:

P: Pesquisadora

PP: Professor Participante

Negrito: refere-se a leitura da proposta curricular - Caderno do Professor de Educação Física para a 5ª série 3º bimestre.

- (1) P: Entendi. Agora com relação a essa 3ª situação de aprendizagem, que são. Que você falou que é o tema 2.
- (2) PP: Sim. Vamos abrir segunda feira com o tema de [P:organismo humano, movimento e saúde] organismo humano. Ele vem trabalhar os sistemas. Sistema muscular, sistema esquelético e sistema nervoso. [P: o objetivo disso]. Mais pra frente.
- (3) P: Nessa situação de aprendizagem aqui. (Re)conhecendo meu corpo em movimento. O que ele propõe aqui – Conteúdo e temas: aparelho locomotor envolvido nas atividades do futsal. [PP: esse é seu, viu] Ah! Obrigado. Exercícios que ativam as estruturas do corpo (flexibilidade articular e força muscular); maturação das estruturas do aparelho locomotor.
- (4) PP: Ai eu acho.
- (5) P: O que?
- (6) PP: Porque se você está lá no quadradinho [P. é to, tô] Ele trabalha o futsal. Ele pede pra se trabalhar isso com o futsal. Ai que eu acho da proposta um engano. [P: mais aí...] A gente não tava trabalhando a ginástica? [P:Mais...] a ginástica não trabalha o aparelho locomotor. A situação da estrutura do corpo, a flexibilidade a articulação. Nós não poderíamos encaixar isso e continuar o trabalho?
- (7) P Mas o objetivo da proposta não é dar uma visão maior de todos os... as atividades, de todos os exercícios do esporte?
- (8) PP: Sim.
- (9) P: Não. Vem trabalhando o jogo lá. Primeiro foi essa vivencia do jogo em relação ao esporte, mas sempre focado no jogo nas brincadeiras [PP: certo]. O segundo foi jogos coletivos e aí agora pode ser que ele tenha escolhido o futsal como uma opção porque ele trabalha mais, éh! As competências e habilidades? Eu preciso dar uma lida aqui com mais...
- (10) PP: Competências e habilidades: identificar as próprias estruturas corporais nas habilidades do futsal; associar exercícios de flexibilidade e força às articulações e músculos; associar as diferenças do aparelho locomotor à performance em habilidades esportivas.
- (11) P: Quando você vê a palavra performance ... associar as diferenças do aparelho locomotor à performance em habilidades esportivas. O que é isso?
- (12) PP: Quando você fala de performance você tá falando de técnica, de habilidade técnica. [P; de qualidade motora]. De qualidade.
- (13) P: Aí você. Eu não sei. A minha concepção é fazendo essa leitura aqui bem aqui. Bem pontual aqui. [PP: sim] Você não acha que pra você ter uma noção a proposta não tá te dando assim. É amplo no movimento você pode fazer as brincadeiras que você quiser que é cultural, que cada região tem a sua [PP: sim] Aí depois ela dá a noção do coletivo [PP: sim] depois ela vem pro individual que foi o que tá propondo aqui. [PP; sim].
- (14) PP: Aí agora ele volta para o coletivo [P: será que...] novamente.
- (15) P: Mas assim enfocando mais a técnica. Será que colocando quando um esporte é trabalhado com técnica aí você já vai para um nível pouco superior. Será que dá essa noção pro aluno de, de...
- (16) PP: Mas, aí é o meu medo.
- (17) P: Não. Eu acho que é a idéia, mais não é o foco do trabalho de fato.
- (18) PP: Sim.

(19) P: Porque [PP: sim] como você consegue dar... [PP: ai que eu tenho medo de pegar uma apostila e ler algo falando de performance]...Não, entao por isso que quando a gente está em dois fazendo o entendimento disso e como é que nós vamos botar esse trabalho no planejamento, talvez fica mais fácil o entendimento, por que senão você começa. Como é que você vai trabalhar a performance com uma hora de aula. Começa por ai.

(20) PP: Tá. Antes, voltando antes. Vamos tentar matar o mal pela raiz. Eu preciso trabalhar a performance com a educação fisica escolar?

(21) P: Mas, eu acho que a questão não é o trabalho de performance, [PP: sim. É o entendimento de performance] a questão é o entendimento da técnica a partir da performance. Vamos colocar assim. [PP: certo. Se for por ai...] Então talvez a gente visse, voltasse aqui pelo tema e aí a gente fosse pra situação de aprendizagem. O que ele sugere: Ao observar uma turma de 5ª série do ensino fundamental, é comum verificar uma diversidade na estatura das crianças, pois algumas já iniciaram o processo de estirão de crescimento (9-10 anos nas meninas e 10-12 anos nos meninos, que prossegue em velocidades variadas. Nessa fase de inicio da adolescência o aparelho locomotor se modifica significativamente com alterações no tamanho, proporções e composição corporal. Isso aí já esta discutindo [PP: estrutura] crescimento, crescimento... [PP: sim, associado ao aparelho locomotor]...locomotor. Ai ele vai. É composto pelo sistema muscular, como é que é formado, né. Nervos e ossos

(22) PP: Aqui o quadrinho do lado.

(23) P: Tá. Mas a idéia é só para ter a noção. E os nomes eu acho que é uma coisa altamente sem necessidade, né. Ai que está relacionando a atividade fisica [PP: sim]...ao...[PP: ao, o que ele falou da, da] do corpo, né.[PP: é, do processo de estirão do desenvolvimento] do desenvolvimento exatamente.

A estatura e constituição fisica interferem na performance esportiva. Aí aparece a palavra oh! [PP: performance esportiva] O que ele quer dizer, eh? Mas na Educação Física escolar, olha aí o que você falou. Quer dizer se o aluno tem habilidade pra jogar basquete e ele tem uma estatura que não compete, ele pode superar isso. [PP: sim, na educação fisica escolar e na educação fisica, na performance] Não, mas ai ... vamos ver de novo deixa eu entender. Quer dizer que o aluno pode jogar. Que isso ai não interfere [PP: sim] no fato dele ser mais baixo ou mais alto pro jogo que esta sendo proposto pelo professor [PP: sim] quer dizer isso aí não interfere, não é a performance esportiva de um treinamento de alto nível vamos colocar assim. [PP: sim] Na educação fisica ele ter essa noção do tamanho, do peso, em relação ao que cada esporte propõe. Isso faz com que ele tenha esse conhecimento, né. [PP: balança a cabeça afirmativamente] E o fato dele ter esse conhecimento e sabendo que numa educação fisica escolar ele pode esta participando de qualquer atividade. O fato disso não interferir, né. Na participação dele. E futuramente ele pode vir a praticar. [PP: sim] Você não dá treinamento? [PP: balança a cabeça afirmativamente] Quer dizer é um treinamento escolar, mas tem uma performance ali sendo trabalhada. Eles vão para a competição em escola, de escola interestaduais, não vão? [PP: sim] Municipais não. De estado mesmo, não vão? E ali só vão aqueles que tem competência fisica, vamos dizer pra isso. Né verdade?

(24) PP: É, sim.

(25) P: Mas a idéia é essa. [PP: é] Quando ele conhece o próprio corpo ele tem um conhecimento, ele sabe. Quando você colocou o duplo carpado estendido, o duplo carpado e trouxe essa noção e eles fizeram. Fica muito mais fácil ter um conhecimento do corpo, né! [PP: sim] Então quer dizer ele já (...) proposto. Porque nós não trabalhamos o 2º bimestre. Então futsal está atrelado ao conteúdo que foi do caderno do 2º bimestre, não é isso? [PP: sim] Porque aí a gente pergunta porque ele está trazendo o futsal? Aí ele está dando a justificativa aqui. Do uso desse esporte, né! E ele fala que a fim de torná-los mais significativos para o aluno.

(26) PP: Porque na verdade eles experimentaram. E ele ta trazendo aqui de volta.

(27) P: Ai ele coloca as possibilidades interdisciplinares. O que é isso? Quer dizer quando você trocar uma idéia do trabalho que você está fazendo na educação fisica com a professora de ciências pra ela dar mais enfoque ao trabalho... [PP: aí que tá eu queria até ver o caderninho da de ciências porque até então elas estavam se chocando...] Os

conteúdos você fala? [PP: sim] Pode ser que o momento dela não estivesse dentro do momento que você está trabalhando, é isso?

(28) PP: Não. Estavam se chocando porque. Na verdade eles estavam caminhando para um mesmo...[P: Ah.] ... eles fizeram questão disso. Na verdade esse aqui é o ultimo conteúdo. No final do 3º bimestre. [P: quando você tá falando eles. Eles quem?] quem planejou. Na verdade eles fizeram propositalmente... [P. pra poder os conteúdos]... pra poder justamente para você trabalhar com a educação mais globalizada. Trabalhar a multidisciplinaridade.

(29) P: Quando o aluno tá lá nas ciências entendendo o corpo humano ele deve ter vivenciando [PP; ele deve está trabalhando sistema muscular, digestivo, sistema] esquelético, nervoso, entendi. Ai vamos ver o que ele está propondo na situação de aprendizagem 3 (re)conhecendo meu corpo em movimento, aí ele está especificando o futsal, quais são os movimentos, né! [PP; sim]. Por isso que aqui em cima ele faz. Ressalte essas diferenças individuais. Para que cada um tenha o conhecimento do próprio corpo [PP: sim]. Aí quando ele tá falando isso aqui é justamente. Associar as diferenças do aparelho locomotor à performance. Quer dizer quando você trabalha a performance nos esportes de alto nível como é que é o funcionamento do aparelho locomotor. Você falou da Daiane. [PP: sim] Ela passou dois anos fazendo duplo twist carpado. E aí o aluno fala, é mais a diferença é tão sutil. Mas quer dizer tá totalmente voltado para uma habilidade esportiva com performance, né. [PP: sim] e aí ele te dá os recursos pra trabalhar. E o que ele propõe como primeira etapa.[PP: etapa 1] O que conheço do meu corpo.Volta, rele, deixa eu só entender.

(30) PP: Então, aquele primeiro esqueminha que ele passa aqui. Na verdade é como se. Imagine a cena de você desenhando o corpo humano, a estrutura do corpo humano e você pede para eles identificarem.[P: ah, tá] o que eles conhecem de ossos, músculos e articulação. [P: o que ele está sugerindo?] Não entendi [P; pêra aí, vamos voltar].

(31) P: Vamos pensar o que todos podem fazer? [PP: chute] chute. [PP: Quer dizer o aluno vai desenhar o movimento do chute?] ou a pessoa chutando. [PP:É aí seria esse movimento?] É. É esse movimento. Ele vai fazer a perna ficar alta, o joelho vai ficar dobrado, o quadril levantando e a mão uma para frente e outra para trás. Vamos colocar assim [PP. Tá ele está dando a opção do papel craft, mas ele pode fazer em qualquer papel, né, ou então desenhada, ele está te dando outra opção não é isso?] É, ou então desenhada, qual era a primeira opção?Não, eu estou pensando aqui no papel que ele falou , oh! para que seja por eles representada numa folha de papel craft [PP: ou então desenhada] O que é papel craft?

(32) PP: É aquele papel marrom. Que parece papel de pão.

(33) P: É aquele papel marrom. Que parece papel de pão.

(34) PP: Sim. Pelo que eu entendi cada um faz o seu.

(35) P: Contornando o próprio corpo com giz. Ah!

(36) PP: Mas ele está no chão.

(37) P: Ele vai deitar?

(38) PP: Ele vai deitar no chão da quadra, no solo da quadra.

(39) PP: Pelo que eu entendi sim.

(40) P: Cada um vai ter um papel craft. Cada um vai deitar. E cada um vai desenhar? É isso? Olha aí. Porque ... Contornando o próprio corpo com giz no solo da quadra.

(41) PP: Entao ele vai deitar no chão da quadra e vai contornar o corpo com o giz.

(42) P: A utilização do papel craft facilitará o registro e a análise posterior. Deixa eu continuar, vamos.

(43) PP: O que você vai fazer com esse papel craft?

(44) P: Calma. Vamos continuar. Vamos ver o que ele está sugerindo mais para frente.

(45) PP: Então, na verdade antes de você passar para essa etapa 1 você obrigatoriamente vai ter que dar uma passada no sistema muscular e no sistema esquelético.

(46) P: Mas, na verdade quando ele sugere aqui – situação de aprendizagem 3. Ele fala assim finalmente propõe o jogo de chute, não, tá.(inaudível) A seguir mostre aos alunos os ossos, os músculos e as articulações envolvidos nos movimentos mais frequentes. Então quando você vai fazer um chute a gol [PP: sim, então essas estruturas e o nome que a gente falou lá no começo. Ah! O nome não é tão interessante, mas aqui ele pedi a seguir

para os alunos identificaram os principais ossos. Então tem uma importância do nome dos ossos] Então [músculos e articulações] O que ela está colocando e você está me chamando a atenção, é que P. não precisa saber tudo, mas [PP: não a gente] fêmur é um osso principal [PP: fêmur não tem como não falar, é] o quadril aí representado pelo [PP: ílio, esquio e o púbis, não é?] Mas eu nem sei se ele [PP: é, não, mas a gente pode jogar] tibia, fêmur [PP: femur] e aí a gente pensa na coluna vertebral [PP: aí você, tipo não precisa temporal, nasal, mandíbula, você coloca como] até porque eles vão trabalhar esses nomes todos nas ciências.

(47) PP: Acredito que sim. [P. sim] Espero que sim.

(48) P: E aí é um momento importante da gente está colocando isso pra eles, né! Quer dizer, eles não têm que saber cada nome até porque [PP: é, a gente faz um esquema mais simplificado pra ser passado na lousa, tanto do sistema muscular, esquelético e do nervoso só para eles terem uma noção]

(49) P: O que eu pensei que a gente poderia fazer é o crânio a parte.

(50) PP: O crânio, deixa eu pegar um caderno para desenhar. Ah! Ta aqui.

(51) PP: Ah! Ai eu peguei isso aqui de 3ª série.

(52) P: Ah! É bom porque ele pelo menos te dá uma noção.

(53) PP: Ele é extremamente simples e ele fala dos sistemas.

(54) P: Mas deixa eu te perguntar antes da gente fazer, vamos ver o que ele está propondo até o final. Ai a gente volta e já faz a montagem. Ai a gente monta os três.

(55) PP: Ta.

(56) PP: Certo!

(57) P: Olha aqui os movimentos, oh!

(58) PP: Cadê?

(59) P: Na próxima, oh, aí

(60) PP: Aqui. **“Movimento, articulação, a flexibilidade, o músculo e a força”**. Então, aqui ele já está trabalhando com uma abstração. Porque quando você fala de articulação flexibilidade, músculo e força, principalmente com flexibilidade e força, você não está trabalhando com osso.

(61) P: Você está trabalhando.

(62) PP: Você está trabalhando com uma abstração do que seria o exercício do músculo.

(63) P: O produto.

(64) PP: Isso

(65) P: O resultado do movimento.

(66) Isso.

(67) P: Não é isso?

(68) PP: Isso.

(69) P. Quer dizer você não abstrai.

(70) PP: O produto não, o produto seria o osso.

(71) P: Não, o produto é a flexibilidade porque o osso e a articulação.

(72) PP: O que é o osso então?

(73) P: O osso é parte de um todo. O músculo, osso, articulações sistema nervoso formam o corpo humano.

(74) PP: Certo.

(75) P: O corpo humano para ter movimento ele precisa dessas abstrações, oh! Flexibilidade. Esse conjunto todo vai propor uma flexibilidade dentro de um movimento específico.

(76) PP: Sim

(77) P: Né! A força idem.

(78) PP: Sim

(79) P: Não é isso?

(80) PP: Pra você ter a flexibilidade.

(81) P: Precisa do todo.

(82) PP: Precisa da articulação, do músculo e do osso.

(83) P: Isso. Por isso que eles não vivem sozinhos.

- (84) PP: Não
- (85) PP: Eles fazem parte de um todo. E esse todo é que dá a força.
- (86) PP: O produto.
- (87) P: O produto. Por isso que eu pensei no produto.
- (88) PP: Sim
- (89) P: E quando você está lá, oh, movimento de saltar, oh. Movimento de cabeceio, de chute e goleiro são as técnicas específicas que ele sugere aqui pro futsal. E aí ele traz o movimento. E aí ele pede o que está sendo enfatizado em cada um desses movimentos. Quando você dá chute a gol o que você trabalha mais? Trabalha o corpo inteiro.
- (90) PP: Sim
- (91) P: Mas qual é a musculatura?
- (92) PP: A articulação
- (93) P: A articulação.
- (94) PP: Qual a flexibilidade que eu estou tendo. Qual o músculo que eu estou trabalhando e qual a força que eu estou empregando.
- (95) P: Não, o produto é a flexibilidade porque o osso e a articulação [PP: o que é o osso então?] O osso é parte de um todo. O músculo, osso, articulação e sistema nervoso formam o corpo humano.
- (96) PP: Certo.
- (97) P: O corpo humano para ter movimento ele precisa dessas abstrações, oh! Flexibilidade. Esse conjunto todo vai propor uma flexibilidade dentro de um movimento específico [PP: sim] né, a força idem. [PP: sim] não é isso? [PP: Pra você ter a flexibilidade. Precisa do todo. [PP: Precisa da articulação, do músculo e do osso] Isso. Por isso que eles não vivem sozinhos [PP: Não] Eles fazem parte de um todo. E esse todo que dá a força. [PP: O produto] O produto. Por isso que eu pensei no produto. [PP: Sim] E quando você está lá, oh, movimento de saltar, oh. Movimento de cabeceio, de chute e goleiro são as técnicas específicas que ele sugere aqui pro futsal. E aí ele trás o movimento. E aí ele pede o que está sendo enfatizado em cada um desses movimentos. Quando você dá chute a gol o que você trabalha mais? Trabalha o corpo inteiro. [PP: Sim] Mas qual é a musculatura [PP: A articulação] A articulação.
- (98) PP: Qual a flexibilidade que eu estou tendo. Qual o músculo que eu estou trabalhando e qual a força que eu estou empregando.
- (99) P: Mas nessa primeira etapa aqui ele enfoca na verdade pro aluno ter uma noção de corpo humano. Quais são [PP: Sim] os sistemas principais. Vamos ver só esse parágrafo aqui, que aí a gente acaba o planejamento: “A seguir os alunos identificação os principais ossos, músculos e articulações envolvidos no movimento” [PP: Sim] Até aí a gente não está falando em abstração, tá falando de produto. [PP: Sim] E aí ele tá falando no movimento parado e quais são os ossos dos músculos...
- (100) PP: A estrutura, ele está trabalhando a estrutura.
- (101) P: Exatamente. E aí ele fala: “Desenhando-os ou assinalando-os na figura após a experimentação e vivência do movimento”. Ah, mais ele tá pedindo também pra vivenciar. O aluno sentir qual é o músculo que tá trabalhando.
- (102) PP: Mas não se preocupar no primeiro momento do que você está fazendo.
- (103) P: Não. Mas pra ele ter a noção ele precisa vivenciar o que ele tá trabalhando. Não é isso?
- (104) PP: Sim.
- (105) P: Quando você fala e eles vivenciam, eles têm uma noção maior daquilo que eles estão fazendo. “Quando todos os alunos realizarem a tarefa proposta, registre, anote ou fotografe os movimentos e as estruturas identificadas por eles para posterior análise”.
- (106) PP: Daqui vai pra cá. Tá. Volta nisso aí: “Quando os alunos realizarem a tarefa proposta registre, anote ou fotografe os movimentos e as estruturas identificadas por eles para posterior análise. Solicite aos alunos que observem a figura de um colega que se destaque por conter as estruturas do corpo que serão trabalhadas na próxima etapa: ossos, músculos, articulações; para que pesquisem a nomenclatura correspondente”. Parou aí. Aí que ele entra com isso aqui. Na verdade é preocupação. Porque eles [P: Mas você não acha

que isso aqui tá envolvido na etapa dois?] Isso aqui? Então, foi o que ele falou: você identificar a estrutura corporal e você vivenciar. Simplesmente pra identificar. Beleza. Acabou. Você registra essa identificação. Só essa experimentação. A partir da própria experimentação deles, você vai trabalhar a situação da abstração. Que você trabalhou na aula 1.

(107) P: Que é o resultado. Quer dizer, o footsal, ele ainda não está acontecendo.

(108) PP: Não.

(109) P: Está sendo trabalhadas partes dele pra que o aluno vivencie o movimento. E tenha noção do que são os músculos, os ossos e as articulações trabalhando no conjunto, que é o corpo humano. Aí como é que nós vamos fazer esse planejamento dessa primeira etapa?

(110) PP: Primeira etapa. Não vamos nem pensar na segunda etapa. [P: Não, não. Vamos lá na primeira] Tá. Sabendo que a primeira é basicamente no começo a identificação da estrutura corporal abrangendo ossos, músculos e articulações.

(111) P: Eles sugerem aqui trabalho em grupo.

(112) PP: Aonde?

(113) P: Aqui em cima. (PP. lê instruções no caderno do professor) “Em grupo oriente-os ...” Bom, mas aí eles já estão numa etapa lá na frente.

(114) PP: Ah, é só o enunciado.

(115) P: Só o enunciado. O enunciado das três etapas [PP: Das três etapas a serem trabalhadas] Que está trabalhando por esse tema 2 que é o corpo humano. Aí já vem a situação de aprendizagem 4.

(116) PP: Aqui tem outra coisa. Ah, agora entra a ginástica. Mas é muita aula pra aí ! O pessoal é louco.

(117) P: O conteúdo que ele pede [PP: O pessoal é louco] Mas eu acho que de uma certa forma...

(118) PP: Não, eu fico pensando como que a pessoa, ou eu que não tenho a capacidade, consegue trabalhar de três a quatro aulas [P: Mas é tempo previsto, pode ser mais. Ele está dando uma previsão do tempo] Sim. Mas ele foge completamente à regra dessas previsões.

(119) P: Quer dizer, sempre vão a mais. Você está sempre trabalhando mais? Ou não, a menos?

(120) PP: A muito menos. Faça uma conta comigo: terceiro bimestre [P. Sim] Acaba dia 30 de setembro.

(121) P: Quer dizer, isso aqui era pra ter começado dia 28 de julho. É isso? Quando as aulas começaram?

(122) PP: Isso. Nem fazendo a conta de 28 de julho dá pra você terminar.

(123) P: Quer dizer, aí você vai ter que adequar ao seu tempo.

(124) PP: Só pra gente ter uma noção de número de aula. 28 de julho. Aqui. 28 de julho não teve aula porque foi replanejamento. [P: Primeira situação de aprendizagem] São 16 aulas. Eu tenho 16 aulas. [P: Dezesesseis aulas] Pra passar essa apostila toda.

(125) P: Então ele tá pedindo... Situação de aprendizagem 1 de três a quatro aulas, vamos colocar. Uma, duas, três, quatro. Situação de aprendizagem 2: Uma, duas, três, quatro. Oito. [PP: Oito] Situação de aprendizagem 3: uma, duas, três. Oito com três?

(126) PP: Onze. Mais uma doze.

(127) P: Onde?

(128) PP: Aqui.

(129) P: Essa parte: uma, duas, três.

(130) PP: Quatorze.

(131) P: E aí duas pra avaliação. É isso?

(132) PP: Sim.

(133) P: Então está dentro do bimestre. São dezesesseis aulas. Agora, essa aqui eu acho que dá pra fazer em uma aula e já começar...

(134) PP: Você acredita que dê pra fazer tudo isso em uma aula?

(135) P: Não sei. Vamos montar o planejamento e aí a gente vai ter noção de fato [PP: Tá. Vamos] o que dá pra fazer. “Esta etapa inclui uma avaliação diagnóstica em que o aluno identifique numa figura do corpo os ossos, os músculos e as articulações que conhecem”. O

que você num primeiro momento sugere pra que a gente faça essa avaliação diagnóstica? Como é que você vai propor essa avaliação?

(136) PP: Onde tu tá? Ah, tá aqui. Então tá. Eu preciso de uma figura antes de mais nada.

(137) P: Você tem essa aqui.

(138) PP: Eu tenho essa aqui. Eu tenho essa aqui, mas os alunos não.

(139) P: Mas você desenha bem. Dá pra fazer essa figura aqui?

(140) PP: Dá pra jogar no datashow. A gente tem datashow agora.

(141) P: Olha que beleza! Dá pra jogar as figuras no datashow?

(142) PP: Acredito que sim. Eu busco as figuras na internet, salvo e jogo pro datashow.

(143) P: E aí elas podem vir sem nome, né.

(144) PP: Podem. Podem vir num primeiro momento sem nome e depois eu monto os nomezinhos. Os principais só. [P: As principais partes]

(145) P: Então tá.

(146) PP: Só pra eles terem uma noção. Então tá. Etapa número 1: "Identificação da estrutura corporal: ossos, músculo e articulação". O que vai ser feito primeiro?

(147) P: Uma avaliação diagnóstica. "O que conheço do meu corpo?" É o título da primeira etapa quando vai ser feita a avaliação diagnóstica.

(148) PP: Mais legal ainda, pensei. Além de eu ter isso, seria bom cada aluno ter desenhado, ou cada um desenha ou dá pra mimeografar a estrutura e eles podem ir preenchendo conforme a gente vai dando segmento com a aula. Cada um com o seu, uma estrutura do corpo desenhada, só o contorno do corpo. E a gente dá a primeira pra eles: Preenchem a lápis o que você conhece do seu corpo? Aí eles vão começar. Ele define estrutura? Tá. A gente pede: O que você conhece de osso, etc, pra eles preencherem. Como se fosse um exercício de preencher. Tá em branco. Eu só tô com o contorno dele.

(149) P: Eles podem fazer o próprio contorno no caderno. Eles podem fazer o próprio desenho. [PP: Podem, podem. Eu faço o contorninho e cada um faz o seu.] Se você fosse fazer, você lá na sala, você um aluno, e eu fizesse esse pedido: Peterson eu quero que você faça o que você conhece do corpo humano. Que você fizesse o desenho do corpo humano e que você mostrasse pra mim. [PP: O que eu conheço?] É. As articulações. É. O que você conhece das articulações, de músculo e de osso.

(150) PP: Ah, você quer que eu faça aqui?

(151) PP: Ah, você quer que eu faça aqui?

(152) P: Então. Você vai dar um tempo também, não vai?

(153) PP: Sim. Não pode ser muita coisa se a gente quiser, pelo menos, passar para a etapa dois. Não tem muito tempo. Tá. Quanto tempo você vai me dar?

(154) P: Não, aí eu acho que vai dentro do que você tem de noção. Posso fazer um comentário?

(155) PP: Pode.

(156) P: Você tá partindo do princípio que você, um professor de educação física tem todo [PP: É isso que eu tô falando] conhecimento, né, a frente. Você está trazendo um conhecimento prévio a respeito disso.

(157) PP: Sim.

(158) P: Então, quer dizer, um aluno de escola de primeiro grau [PP: Ele não vai conseguir diferenciar fêmur, de fíbula, de tíbia] Daí a idéia... Que eu percebi quando você começou a desenhar que [PP: É isso aí que ele vai ter] Que a escola quer que o aluno tenha noção de onde está o osso, isso aqui é o músculo que envolve o osso. Isso aqui é o osso, então, músculo. O osso tá dentro do músculo e a articulação que segura o osso.

(159) PP: E num outro osso e no músculo.

(160) P: Isso. Eu, quando eu olhei isso daqui e eu fiz a leitura, eu falei: Isso aqui é lá pra educação física. [PP: É fora do comum] Isso aqui não. Isso aqui não é realidade. Eu acho que ele trás isso aqui, essas nomenclaturas por uma questão de estar trabalhando o conhecimento interdisciplinar.

(161) PP: Os ossos eu acredito que não. Tá. Ele não quer isso aqui porque isso aqui é fora do comum. A gente estudou quatro anos pra ter isso aqui.

(162) P: Isso aí é lá na Educação Física.

- (163) PP: Sim. Mas, eu acredito que é o que ele fala: “Essa etapa inclui uma avaliação diagnóstica.” Ou seja...[P: Então, o que é um diagnóstico? Quando você faz esse movimento...] Você está diagnosticando
- (164) P: Então, mas o que é que ti dá de diagnóstico em relação a músculo, osso e articulação?
- (165) PP: Sim.
- (166) P: Ó, nós estamos com alunos de quinta série, né, ele faz esse movimento, mas ele não tem a noção do que esse movimento é [PP: E do que esse movimento representa enquanto estrutura funcional do corpo] Exatamente. Pra mim fazer esse movimento eu preciso de um osso e eu preciso de um músculo. [PP: E uma articulação, senão eu não tenho movimento] Então, mas é a articulação que faz com que o osso faça o movimento.
- (167) PP: Tudo bem Rosa, mas aqui ele pede: Em uma figura do corpo humano você identificar os ossos, os músculos e articulação, do que você conhece.
- (168) P: Tudo bem. Mas aí, ele vai lá na frente... Ele vai falar em nomenclatura bem lá na frente e aqui [PP: E aqui é só a identificação] É só a identificação. Essa noção de corpo, a gente não precisa saber tudo. Mas a gente tem que saber como que funciona.
- (169) PP: A partir do momento, acredito eu, pega o seu bichinho aí, que eles vão pra perna, identificar na perna e eles façam isso aqui, olha, já é algo brilhante.
- (170) P: Por que?
- (171) PP: Eles já têm uma noção de que você tem alguma coisa aqui. Você tem um intervalo aqui e você tem outra coisa aqui. Já dá pra trabalhar com articulação. Precisa isso aqui pra você ver articulação. [P: Claro, pra abaixar, pra correr] Eu posso estar muito enganado, mas eles não têm esse conhecimento.
- (172) P: Os alunos?
- (173) PP: Sim.
- (174) P: Então [PP: Eles vão fazer isso aqui: um osso aqui, mais ou menos um osso aqui, um osso aqui] Ótimo. Mas aí a vivência deles [PP: Aí que cabe a gente pegar, eu pôr P. lá sentada, fazer isso aqui: Como que o osso da P. dobra?]
- (175) PP: Ou cada um pode botar a mão no seu ombro e sentir o movimento. A gente pode abrir, a gente pode fazer um movimento circular. Porque o que permite isso? São as articulações
- (176) P: Tá. Mas a gente continua com essa situação da estrutura do bonequinho?
- (177) PP: Pra gente poder ter a noção do que eles sabem em relação a isso. Então cada um... A gente pode trabalhar em grupo, o grupo pode junto fazer os desenhos.
- (178) P: Acredito que é interessante a situação individual. No começo sim. O conhecimento é pessoal [PP: A vivência do corpo humano é pessoal] Nesse primeiro momento é muito importante a situação do pessoal.
- (179) PP: Concordo.
- (180) P: Então tá, primeira etapa. Individualmente...
- (181) PP: E aí o que você acha, no momento que as crianças estão fazendo o desenho individual você vai estar fazendo o desenho na lousa?
- (182) P: Ainda não. Eu faço só a estrutura pra elas copiarem.
- (183) PP: Por quê? Você acha que eles não têm essa noção de estrutura? Como que é a noção individual de estrutura de corpo que eles têm?
- (184) P: Eu acho que se eu pedi isso eles não vão conseguir entender.
- (185) PP: Mas você não acha que num primeiro momento a gente pede e num segundo momento se eles não entenderem faz o movimento. O que você acha?
- (186) P: Espera aí. Não consegui acompanhar você agora. Num primeiro momento...
- (187) PP: Primeiro o que vocês vão fazer agora é cada um pegar o caderno e desenhar o corpo humano [P: Sim, tira a palavra estrutura senão eles não vão se perder.] Vocês vão desenhar o corpo humano, desenhar o corpo de vocês. [P: O contorno] O contorno do corpo de vocês. E eu quero ver nesse contorno os ossos, os músculos e articulações.
- (188) P: Já peço isso de cara?
- (189) PP: O que você tá pensando? Qual foi a primeira etapa?

(190) P: Gostei da idéia de você não dar de mão beijada a estrutura. Pra eles terem uma noção... Meu bonequinho não tem pé. Eu tive que fazer o pé depois. Ele também não tem pé. De certa forma [PP: É o que a gente tem de estrutura, não é?] Sim, você comeu a estrutura do pé do seu bonequinho. Então você precisa ter essa noção.

(191) PP: Mas pra esse primeiro momento eu preciso ter a noção do pé?

(192) P: Eu não pedi o desenho da sua estrutura? [PP: Então, mas pra mim...] Então, eu só me toquei, eu precisei, ah esqueci do pé a hora que eu fui fazer o desenho dos ossos que eu conheço. [PP: Então, quer dizer...] Se eu tivesse ignorado o (...) meu pezinho ia ficar assim.

(193) PP: Porque é a noção que a gente tem de corpo humano, a gente põe olho, boca, nariz e mais nada.

(194) P: Sim, sim. E eu pedi o contorno. Eu não pedi os detalhes, eu pedi o contorno, mas nosso pé tem. Interessante essa situação. Então individualmente os alunos desenharam [PP: O contorno do corpo humano ou o contorno do seu próprio corpo. Que aí também cada um cai colocar o estereótipo do próprio corpo, né] Certo. [PP: A gente pode usar essas duas frases.] Certo. Primeiramente o aluno desenha o contorno do corpo humano. Num segundo momento...

(195) PP: Mas aí a aula não começa já de cara assim. Você vai fazer uma introdução [P: Sim] do... [P: Então já não é a primeira etapa, é segunda etapa] que vai ser vivenciado nas próximas três aulas.

(196) P: Sim.

(197) PP: Que eles vão ter a noção do corpo humano e como é que o corpo se locomove. E a partir disso eles vão conhecer essas partes, eles vão ter o conhecimento dessas partes e vão aprender a identificar em si próprio essas partes. Eu acho que tem que ter essa noção pra fazer essa introdução. E aí é legal perguntar como é que eles estão trabalhando na ciência. Se eles estão vendo essa parte do corpo humano.

(198) P: E até trazer uma coisa muito importante, de definir: qual é a especificidade de Educação Física? É o movimento.

(199) PP: É.

(200) P: É o se movimentar.

(201) PP: É o se movimentar.

(202) P: Nós, professores de Educação Física.

(203) PP: Não. Até para os alunos. Você garantir pelo menos uma condição mínima de oportunizar.

(204) P: Não. Até para os alunos. Você garantir pelo menos uma condição mínima de oportunizar.

(205) PP: Sim. Sim. Muito importante. Ela tá seguindo a especificidade do aluno. A especificidade de Educação Física. Ela tá respeitando a especificidade que é o movimento.

(206) P: Mas aí aquele se movimentar lá da proposta maior que ele discute é respeitar os seus movimentos. As suas limitações. [PP: Sim dentro da sua capacidade, dentro da sua performance. Você vai limitar-se á sua performance, não a performance esperada lá. É outro tipo de performance] Que é o seu individual.

(207) PP: Sim.

(208) P: O seu trabalho individual a partir do coletivo. Então, dada uma primeira idéia o que eu conheço do meu corpo? Aí ele vai fazer... Tá vendo, "o que conheço do meu corpo?" É, ele vai desenhar a estrutura do corpo dele. Terceiro agora. Nós estamos no terceiro, né?

(209) PP: Sim.

(210) P: "Oriente os alunos a escolher uma regra específica do footsal". Bom, footsal, todo mundo tem esse conhecimento, não tem?

(211) PP: Sim. Mínimo, mas tem. Primeira etapa é a importância, eu acho bem importante você trazer. E que nós estamos trabalhando as especificidades da Educação Física que é o movimento. O tempo todo isso precisa ser ressaltado pra eles. Mesmo nas aulas teóricas.

(212) P: Mas é sempre no sentido desse conhecimento [PP: Sim.Sim. Estamos trabalhando a teoria, mas é a teoria do quê? Do movimento] Mas aí ele tá sempre enfocando [PP: Sim, a parte prática] a parte prática.

- (213) PP: Só que a gente vai fazer primeiro o esquema corporal sentados
- (214) P: E aí a segunda etapa, eles individualmente fazerem esse desenho. [PP: Só a estrutura] Tá. Terceira etapa.
- (215) PP: Eles preencherem com o conhecimento que cada um tem
- (216) P: Antes deles fazerem esse preenchimento por que que cada um não poderia vivenciar, né?
- (217) PP: Até pra depois poder passar.
- (218) P: Não é? Identifica você. Toca no seu corpo e identifica.
- (219) PP: Levanta, senta, pula.
- (220) P: Por que você acha que articulação... Onde você acha que está a articulação?
- (221) PP: Nós já vamos entrar com o tema articulação?
- (222) P: É o que tá propondo aqui. O que você pensou? É o que tá propondo aqui. "Oriente os alunos a partir da técnica do futebol para que seja por eles representada uma folha, tal"
- (223) PP: Mas aí você já tá fazendo a técnica do futebol. A gente, no nosso papel a gente foi além. A gente tá pedindo uma estrutura que aqui não tem.
- (224) P: Tudo bem. Em função disso, fazer com que o aluno vivencie [PP: Sim] Pra ele ter o conhecimento [PP: Ele vai fazer esse diagnóstico, o que ele pede aqui] Então.
- (225) PP: Isso nada mais é do que um diagnóstico.
- (226) P: Exatamente. Então. O diagnóstico, quer dizer, ele faz o desenho individual pra poder passar pro passo do osso, do músculo e da articulação ele vivencia na prática. Não é?
- (227) PP: Ele tá se diagnosticando. Ele tá sentindo.
- (228) P: Então tá. Então essa terceira etapa podia ser: Diagnosticar [PP: Individualmente tocando o próprio corpo] E aí a gente fala: Onde você acha que tá a articulação? Onde você acha que tá o osso. Não? O que você pensou? Porque o que leva ele a se tocar individualmente? Ele pensar como ele vai...
- (229) PP: É o que a gente vai pedir. Ele não se diagnosticou?
- (230) P: Sim.
- (231) PP: Agora eu quero que você estruture isso na forma que você fez, do seu corpo.
- (232) P: Tá. Mas não precisa de um direcionamento? Isso aqui é osso. E onde tá o músculo? Entendeu?
- (233) PP: Tá. Eu entendi.
- (234) P: Você vê como é difícil pra nós [PP: Tá, eu entendi] entendermos.
- (235) PP: A gente já partiu de um pressuposto, até nossa falha de não desenhar o pezinho.
- (236) P: Sim.
- (237) PP: Certo? Aí vem a situação de que: você conhece mesmo o seu corpo?
- (238) P: E se a gente primeiro começasse pela identificação física? E depois fosse pra esse campo da teoria, pro desenho.
- (239) PP: Primeiro?
- (240) P: Olha, todo mundo vai vivenciar agora tocando no próprio corpo. O que você acha que é músculo? O que você acha que é osso? O que você acha que é articulação? Primeiro momento, depois que você falou que você ia [PP: Diagnosticamos, fizemos o diagnóstico primeiro, o toque] Pronto. Diagnosticou? Ótimo.
- (241) PP: Monta a estrutura, o contorno da estrutura.
- (242) P: Agora vamos fazer [PP: Inverteu aí] Agora cada um vai fazer o desenho do próprio corpo. Botando pra mim onde estão os ossos, onde estão os músculos e onde está a articulação. Opa. Não sei.
- (243) PP: O que você reconheceu, você só vai jogar para o papel.
- (244) P: Mas sem a preocupação de pôr o nome.
- (245) PP: Sim. Não, nem tem como. O máximo que eles vão fazer é escrever perna, braço, cabeça.
- (246) P: Perna, braço, cabeça. Ótimo.
- (247) PP: Tronco.
- (248) P: E aí que relação que a gente vai fazer do pé, das cabeças que a maioria vai fazer com a posição dos ossos, dos músculos e da articulação?

- (249) PP: Aí que entra a especificidade. Que é o movimento.
- (250) P: E aí como é que você vai fazer essa representação visual? Pelo próprio aluno?
- (251) PP: Sim.
- (252) P: Você vai levar um aluno lá pra frente?
- (253) PP: Sim.
- (254) P: Então, quarta etapa seria um aluno modelo?
- (255) PP: Sim.
- (256) P: Para que os demais vejam a disposição dos ossos, músculos e articulações. Porque uma vez a gente fazendo isso a gente tem o movimento. Uma vez o movimento visualizado, consciente. Ah, então quer dizer que eu posso mexer o ombro. Porque eu tenho uma articulação aqui que me permite fazer com que o meu braço dobre, meu braço lance uma bola. O que foi? (257) PP: Não, eu tô pensando.
- (258) P: Planejar? É.
- (259) PP: Sim a parte de planejar. Mas a parte dessa concepção de articulação.
- (260) P: É difícil. Mas eles vão ter essa noção.
- (261) PP: Acredito que não.
- (262) P: Mas tudo bem, ela foi colocada.
- (263) PP: Então, nós vamos colocar essa situação?
- (264) P: Ué, quando você leva um aluno lá... Olha: "Um aluno modelo para que os demais vejam a disposição dos ossos..."
- (265) PP: Tá. Mas aqui você já colocou na etapa três. "Individualmente os alunos desenharão o contorno do corpo". E você já pediu pra eles desenharem a estrutura.
- (266) P: Então, eles fazem o desenho do corpo.
- (267) PP: Então, eles fazem o desenho do corpo.
- (268) P: Só o contorno. E aí ele vem como exemplo, e aí eles vão fazer o desenho. Eles voltam pro desenho [PP: Certo] Então a gente tá trabalhando teoria e prática. [PP: Sim] Teoria e prática.
- (269) PP: E sempre do menor para o maior.
- (270) P: Sempre do menor para o maior. Só que aí a gente vai partir para um movimento que é a junção de tudo. Então, quer dizer, a quinta etapa é o desenho...
- (271) PP: Então, na verdade na quarta etapa a gente já está fazendo uma definição básica do que ver a ser osso, músculo e articulação. Aí eu entro no tema articulação. Que é essa a minha preocupação. De você pedir pra ele identificar uma articulação, coisa que eu acho que eles não acreditam.
- (272) P: Mas aí o objetivo é só ter uma identificação visual. É uma noção.
- (273) PP: Sim. Não, de eu falar, eu pegar o Felipe e jogar o Felipe lá na frente. Pegar o braço do Felipe e falar isso aqui: Vocês estão percebendo que isso aqui, de certa forma, está dobrando? Vamos usar a palavra dobrando, não é nem flexionando. [P: Dobrando] Dobrando. Pra ter isso aqui eu preciso de alguma coisa que dobre. [P: Então, mas essa dobra se chama] articulação. É essa minha preocupação, de definir. Então, já que eu te pedindo.
- (274) P: Porque músculo e osso é uma nomenclatura comum. Eles conhecem.
- (275) PP: Comum. Eles podem não necessariamente... Por isso que eu falei que na hora do desenho eles iam fazer isso [P: Entendi] aqui. [Então eu acho que a dobradiça] a dobradiça. Definir ó. Pra ele poder fazer isso aqui, vocês estão percebendo que aqui dobra. O nome de todas essas partinhas que dobram chama-se articulação. Agora eu quero que vocês passem no papel tudo que vocês conseguem identificar de osso, de articulação e de músculo.
- (276) P: Que são as dobras [PP: São as dobras] que não precisam ter nome, só pra vocês me mostrarem.
- (277) PP: Nem vou entrar na questão de nome.
- (278) P: E aí se vocês quiserem entrar a gente começa a trabalhar nas ciências, né.
- (279) PP: Sim.
- (280) P: Então vamos lá. Entra as dobras, eu acho... Eu coloquei aqui, olha: articulação, dobras pra poder situar o aluno dos nomes. Não é?
- (281) PP: Sim.

- (282) P: Situar a nomenclatura, o nome.
- (283) PP: Aí na quinta etapa vai ser o preenchimento.
- (284) P: Preenchimento do contorno, né.
- (285) PP: Isso.
- (286) P: Uma vez feito toda... Isso aqui, a parte dois, três, quatro e cinco é o diagnóstico. O que ele propõe no primeiro momento. O segundo momento é vivenciar o movimento individual específico, um dos movimentos específicos do footsal. Aqui eu tô pensando que já é o momento de quadra. Ou ainda não?
- (287) PP: Finalizamos aqui então a situação dos alunos desenharem.
- (288) P: Então, como é que nós vamos dar o link aqui?
- (289) PP: É. Porque senão a impressão que dá é que matou aí e a gente vai sair.
- (290) P: Por que a gente fez essa contraposição?
- (291) PP: E não vamos fazer nenhuma correção? Não vamos jogar isso pra lousa?
- (292) P: O que você chama de correção aqui?
- (293) PP: Porque na verdade eles estão trazendo um conhecimento que eles têm pra eles identificarem. E se eles mesmo depois de identificarem, de eu mostrar lá, e eles começarem a passar para o papel eles esqueçam do processo de articulação? De que aqui tem uma articulação, de que aqui tem uma articulação, de que aqui tem uma articulação? Nós vamos preencher isso antes de sair para a quadra?
- (294) P: Mas o por quê de você identificar todas as articulações se eles no movimento, lá na quadra vão estar vivenciando isso?
- (295) PP: Vão estar vivenciando, mas eles vão estar identificando?
- (296) P: Mas o objetivo é ele entender e vivenciar.
- (297) PP: E identificar.
- (298) P: Tá. Mas essa identificação ela foi feita. Quando você levou lá o menino individualmente pra você poder mostrar todas as dobradiças. [PP: Sim.] Uma vez eles tendo noção dessas dobradiças eu penso que... Eles sabem. Eles conhecem o movimento, eles só não têm essa noção.
- (299) PP: Sim. E você não acha importante a situação de você restaurar essa situação [P: Mas como você está pensando em fazer isso? Ir na lousa fazer o desenho?] Pedir pra cada um. A gente não tem? Aí eu faço a estrutura na lousa e a gente pede individualmente, escolhe alguns e pede: Faça uma estrutura que você fez, o outro vai completando e a gente completa. Aí que entra o coletivo no desenho grande da lousa. A partir da folha que você fez a gente vai montando.
- (300) P: Aí eu pensei, agora que você falou... A gente podia fazer quatro bonecos na lousa. Pra cada boneco a gente separa, seleciona uma fileira. Não sei se são quatro fileiras ou são mais.
- (301) PP: São seis.
- (302) P: Então, de repente a gente faz seis, e cada fileira vai ficar responsável por desenhar na lousa e cada um vai fazer uma parte do boneco. Pode ser? O que você acha? Vivenciar.
- (303) PP: Por que não só um boneco?
- (304) P: Eu pensei assim, em todos participarem, todos. Todos terem essa vivência igual. E aí se você coloca um boneco alguns [PP: Vai limitar] Vai limitar.
- (305) PP: Mas corre-se o risco de... Tá, todos participam...
- (306) P: O que você acha? O aluno aprende mais quando tem uma participação individual, como a gente já fez [PP: Nesse caso a gente já fez a participação individual, cada um fez o seu boneco na folha] Tá. Aí eles vão participar individualmente [PP: Mas de uma forma coletiva] de uma forma coletiva.
- (307) PP: O boneco é coletivo. Cada um fez o seu, mas o boneco é coletivo.
- (308) P: Porque eles vão querer pôr olho, vão querer pôr boca.
- (309) PP: Sim. Mas a nossa preocupação a gente deixa claro: Não quero [P: Ou eles podem fazer e a gente faz as diferenças] Sim, essa é a minha preocupação, de você ter depois... Não é uma correção, correção é a palavra errada, mas pra gente ter um feedback do que eles entenderam.
- (310) P: Mas se eles fizerem o olho (...) é importante (...)

(311) PP: Sim. Por isso que eu queria esse feedback. De você não simplesmente fazer o boneco e agora nós vamos sair pra identificar lá fora. Pra você conseguir fazer essa relação de que: O que foi pedido não foi isso, isso, isso? Olho é uma articulação? É um músculo? É um osso? Não.

(312) P: Legal, aí a gente vai ampliando.

(313) PP: Sim, você pegou algo menor, que antes era uma estrutura, preenchemos e vamos revisar o entendimento de cada um.

(314) P: Outra coisa, fora isso, o conhecimento que eles têm não só dessas três partes, mas eles vão ter um conhecimento maior. Porque eles vão colocar olho, eles vão colocar orelha, eles vão colocar cabelo. [PP: Sim] Eles vão começar a criar dentro do boneco. [PP: Sim] E aí, dentro desse contexto a gente faz os apontamentos dentro do conteúdo que precisa ser aprendido, que são os ossos, os músculos e as dobraduras, chamadas articulações.

(315) PP: Sim.

(316) P: O que você acha?

(317) PP: Sim.

(318) P: Agora o que eu ti pergunto [PP: A situação de um boneco ou de seis bonecos] Um boneco ou seis bonecos?

(319) PP: Eu ainda bato pé em um boneco. Por quê? Se você tem um boneco você tem a atenção de toda a sala em um ponto fixo.

(320) P: E aí o que eu sugiro é que a gente faça um boneco e peça para que cada um vá lá e complete o boneco. [PP: Sim] O que você acha? Ou a gente não pega a sala inteira, mas dois de cada fileira. Sim.

(321) PP: Dá uma selecionada.

(322) P: Um boneco só.

(323) PP: Sim. E principalmente pela situação da cópia. Se você jogar seis bonecos, você de certa forma... Tá, vamos supor, pega a primeira fileira, o primeiro de cada fileira, chega no final, vamos supor que o último aluno da fileira não tem essa noção do contexto global. Não conseguiu pegar ainda. Mas ele vai bater o olho no boneco do lado e vai falar: Ah, aquele ali tem uma coisinha ali; ele vai pôr. Não por entendimento, mas sim pela cópia do boneco do lado. Se você tem um boneco só você limita esse tipo de coisa.

(324) P: Eu pensei num boneco, mas todo mundo ao mesmo tempo. Entendeu?

(325) PP: Ah, você quer a coletiva.

(326) P: Eu pensei, mas vamos fazer um boneco. Aí é uma outra forma, você está falando da disposição da aula, às vezes fica uma bagunça tremenda [PP: E dura a voltar e contornar] Então, um boneco, seleciona de duas a três crianças. E vai ter olho. E vai ter cabelo. (327) PP: Vai dar tranquilamente. Se eles fizerem a estrutura básica.

(328) P: Eu pensei em quinze crianças.

(329) PP: Mais ou menos isso.

(330) P: Então, pelo menos quinze. Três de cada fileira. E é legal porque no meio vai ter cabelo, olho...

(331) PP: A gente já corrige? Ou espera todo mundo.

(332) P: Não. Depois que os quinze fizerem [PP: Espera, deixa o boneco sair, vê o que vai sair] Exatamente. O boneco pronto aí a gente vai para a discussão. O que é o boneco? [PP: Retornando ao que foi pedido] Ossos, músculos e articulações. E aí se não aparecer a articulação [PP: A gente vai completando] Aí sim fecha.

(333) PP: Sim. Você tem um feedback pro trabalho que eles fizeram e até ampliando essa situação, de que no nosso dedinho – esse meu tem menos articulação. Você faz isso aqui você está verificando [P: Uma dobra] Sim.

(334) P: E agora vamos para a parte prática, não é?

(335) PP: Sim.

(336) P: Eu vou colocar pátio?

(337) PP: Pátio, né. Só temos o pátio.

(338) P: E aí no pátio eles vão... [PP: Não podemos fazer isso direto na sala?] Pode.

(339) PP: Eu prefiro. Por causa da dispersão.

(349) P: Eu prefiro. Por causa da dispersão.

- (351) PP: Não, a gente já fez a nossa estrutura agora.
- (352) P: Então, agora, como é que eles vão vivenciar essa técnica específica do futsal? Como é que eles vão vivenciar essa técnica específica do futsal, essa é a pergunta que eu ti faço. Vai estar em sala de aula?
- (353) PP: Podia deixar até como parte, só pra gente conseguir entender. Separar como dois pontos fortes da aula. Mesmo dentro da sala como é que a gente vai linkar isso com... A gente link a com a situação do movimento.
- (354) P: Tá. Mas o meu entendimento é: é movimento físico isso aqui. É movimento que exige espaço.
- (355) PP: Sim.
- (356) P: Não vai ter bola?
- (357) PP: Não. Não necessariamente, a gente pode trabalhar uma situação imaginária. [P: Exatamente] Contexto lúdico. H. vem aqui, imagina você na cara do gol, cruzamento, cabeceio. Aí o H. vai e vai mostrar como ele faz o cabeceio.
- (358) P: Aí uma vez o aluno... Você tá chamando o aluno pra ir à frente Aí uma vez o aluno... Você tá chamando o aluno pra ir à frente e mostrar o movimento do chute, não é?
- (359) PP: Sim.
- (360) P: E o quê os demais farão? O que tem a ver tudo isso aqui com isso aqui? A gente estava vendo movimento.
- (361) PP: Nós estamos ainda linkando com a situação de movimento, o movimento prático. Vimos a estrutura parada e no papel, mesmo pegando como exemplo o Felipe pra fazer aquele movimento inicial. Agora a gente está trabalhando no movimento prático e o movimento do cotidiano deles.
- (362) P: Se não tivesse as dobrinhas como que o chute ia acontecer?
- (363) PP: Como que o H. ia cabecear?
- (364) P: Como é que a cabeça iria movimentar para um lado e para o outro?
- (365) PP: Aí a preparação, e aí essa parte é importante porque é a preparação para a próxima aula. Que é o que ele pede das fotos.
- (366) P: Não, ainda é isso aqui. É a mesma aula.
- (367) P: É a mesma aula, mas não vai ser o nosso caso. Mas tudo bem.
- (368) PP: Eu pensei, vendo o exemplo lá na frente. Vamos imaginar que esse aluno está com a perna engessada, como ele vai fazer pra chutar a bola? Então, se a gente não tem as dobrinhas é como se a gente estivesse totalmente engessado.
- (369) P: Sim. Sim.
- (370) PP: Por isso que as dobrinhas são necessárias. Porque senão os movimentos não aconteceriam. E aí a gente está trazendo um movimento específico vivenciando uma situação imaginária, [P: Utilizando o que ele pede que é o futsal] utilizando o futsal. Chute a gol. Mas então, tem que relacionar isso aos alunos sentados. Porque a gente só está na oralidade. Como é que nós vamos fazer para que os alunos vivenciem o conhecimento de fato? Essa é a questão. "Os alunos identificarão os principais ossos envolvidos no movimento". Isso a gente não precisa pedir que eles façam um desenho. A gente, com o H. lá na frente a gente fala: Vamos identificar aqui o osso da perna, o osso do fêmur. E na verdade eu acho que a gente poderia trabalhar com agrupamentos: parte superior e parte inferior. Cabeceio, que parte do corpo está sendo mais solicitada?
- (371) P: Parte superior ou parte inferior? Chute. E aí a gente dá a dimensão das posições, mas aí não chama pelos nomes.
- (372) PP: Sim, a preocupação com os nomes é importante.
- (373) P: Eu acho que a gente tem que fazer essa armação mesmo. [PP: Sim] Deu a noção de cada um desses quatro [PP: Sim], desses quatro movimentos que eles falam aqui.
- (374) PP: Quais são os quatro?
- (375) P: Quando o goleiro vai defender o que ele usa mais? [PP: Sim] Mãos? Pé?
- (376) PP: Qual parte? A gente pode até fazer a definição de cabeça, tronco e membro. Membros superiores e membros inferiores.
- (377) P: Então. E aí relacionar, isso sim, a partir... Só vai ter um menino lá na frente.

(378) PP: E a gente faz esse relacionamento aqui nessa etapa que a gente via preenchendo na verdade. A gente não vai preencher com eles? Aí terminamos de preencher, fizemos as correções, a gente define. Coloca aqui: definição das partes do corpo

(379) P: Cabeça, tronco e membros superior e inferior, né.

(380) PP: Sim.

(381) P: Trazemos o aluno então pra fazer a demonstração das ações que a gente pedir. Primeira ação: chute. Segunda ação: defesa. Terceira ação: cabeceio. (PP faz anotações) É isso, chute, passe. O chute membro inferior. A defesa [PP: Membro superior] membro superior.

(382) PP: E o cabeceio membro superior. Só que a defesa trabalha parte de tronco também. Posicionamento de tronco.

(383) P: Sim, só que está muito mais [PP: Na parte superior] na parte superior. Isso. Eu acho que fazendo isso e relacionando diretamente fica muito mais fácil [PP: Sim] Uma vez feito isso eu acho que eles têm a noção do movimento. [PP: sim] Olha, quando você está fazendo todas essas especificidades técnicas do footsal, você está trabalhando o movimento do corpo e tem algumas partes que estão sendo mais solicitadas. No caso do chute membro inferior que são as pernas. Não é? Aí pelo menos ele tem essa noção a partir do que a proposta está apresentando. Quando todos os alunos realizarem a tarefa proposta – ele está pedindo que todos façam – aí ele está solicitando: Registre os movimentos e as estruturas identificadas por eles para posterior análise. Quer dizer, a gente já fez.

(384) PP: Sim.

(385) P: “Solicite aos alunos que observem a figura de alguns colegas que se destaque (...)” Quer dizer, a gente vai pedir uma tarefa pra eles. É isso? Isso aqui não vai dar uma aula.

(386) PP: “Solicite aos alunos que observem a figura de alguns colegas que se destaque (...)” Quer dizer, a gente vai pedir uma tarefa pra eles. É isso? Isso aqui não vai dar uma aula.

(387) P: Uma aula de dobradinha você acha que isso aqui dá?

(388) PP: Se a gente fechar aqui dá. Isso aqui dá uma aula de dobradinha.

(389) P: Eu acho que sobra tempo.

(390) PP: Você acha que sobra tempo?

(391) P: É. Você acha que não?

(392) PP: Não.

(393) P: Partindo do princípio que nós vamos sair da sala

(394) PP: Que não vamos sair da sala.

(395) P: Que não vamos sair da sala.

(396) PP: Matamos correndo aqui.

(397) P: E qual é o exercício pra casa? Eles vão fazer exercício pra casa. Aqui fala: “Solicite ao aluno que observe a figura de alguns colegas, que se destacam por conta da estrutura do corpo que serão trabalhadas na próxima etapa – ossos, músculos e articulações. Para que pesquisem a nomenclatura correspondente”.

(398) PP: Ele tá pedindo pra que o aluno tenha o entendimento dos nomes. A gente não teve essa primeira preocupação, mas ele tá pedindo pra que eles tenham. Nomenclatura dos ossos, músculos e articulações.

(399) P: Tá. E se a gente pedisse que eles pesquisassem alguns ossos de alguns movimentos que eles mais gostassem.

(400) PP: Vinculando ao footsal?

(401) P: Pode ser. Já que é o footsal que a gente está utilizando. Pesquisar. Eles vão falar assim: Pesquisar aonde? Eles têm internet em casa? Alguns têm?

(402) PP: Tem. E a maioria vive em lan house. Mas qualquer livro que você pegue na biblioteca ... Por isso que eu peguei, é um livro de terceira série.

(403) P: Pesquisar. Como é que a gente pode propor essa pesquisa? Em livros, internet. Ele fala assim: trabalhadas na próxima etapa. Por conter figuras do corpo que serão trabalhadas na próxima etapa.

(404) PP: Sim. E daí parte da identificação que ele fez aqui. Que é o aprofundamento.

(405) P: E aí você vai entender o que precisar de reforço.

(406) PP: Sim.

(407) P: “É interessante utilizar a criatividade para elaborar materiais alternativos. Os que podem ser feitos juntamente com os alunos ou individualmente. Selecione os gestos e movimentos desenhados com maior frequência pelos alunos na etapa anterior”. Isso aqui. Então, se ele está pedindo pra selecionar. Então, pesquisar em livros e internet a nomenclatura. Mas você vê que aqui ele não retoma a nomenclatura. “Selecione os gestos e movimentos desenhados com maior frequência pelos alunos na etapa anterior para que sejam analisados (...) É interessante providenciar ou selecionar antecipadamente material de apoio como fotos, figuras e filmagens. (...) os sistemas que compõe o aparelho locomotor, esquelético, muscular e nervoso para explicar as funções e associa-las aos movimentos”. Qual a função do osso? Pra dar sustentação, assim como músculo. E a articulação pra [PP: Pra favorecer, na verdade o que vai favorecer] Você vê que ele está trabalhando agora a ligação dos três. Apesar de que a gente já está aqui nessa. [PP: De certa forma já deu uma adiantada] Já deu uma prévia. “O conteúdo desse material de apoio sobre o aparelho locomotor poderá ser trabalhado conjuntamente com as disciplinas de ciências”. Está chamando mais uma vez as outras. “É interessante usar a criatividade para elaborar materiais alternativos que podem ser feitos juntamente com os alunos ou individualmente em casa. Como quebra-cabeças confeccionado com papel cartão (...) com materiais reciclados: cabo de vassoura, etc”. Olha, ele está propondo fazer um boneco de material reciclado. Olha, até sugere animal, olha! Que legal! E se... Veio um negócio na minha cabeça. E se a gente perguntasse pra que eles fizessem uma pesquisa trazendo [PP: Ao invés dessa pesquisa?] Não. Essa pesquisa, mas aí pensando no animal, né. [PP: Sim] Por exemplo, trouxesse o desenho de um esqueleto de um homem e de um animal, aí são espécies diferentes [PP: Mas como funciona a articulação] que é a mesma coisa.

(408) PP: A idéia de osso e de articulação não muda.

(409) P: A idéia de osso e de articulação não muda.

(410) PP: A idéia de osso e de articulação não muda.

(411) P: Então como fica?

(412) PP: Pedir pra eles fazerem a pesquisa do corpo, mais aprofundada, e escolher um animal.

(413) P: Eu pensei: Pesquise em livros e internet se o corpo do homem... Se os animais têm articulação, ossos e músculos como o homem tem. Ou não. É diferente? [PP: Sim] Animais vertebrados. A gente tem que enfatizar [PP: Sim] O que você acha da idéia?

(414) PP: Sim. A situação do link com a própria situação do animal vertebrado é bom. E deve ser exatamente isso que ciências está trabalhando. Se não me falha a memória quinta-série é animais vertebrados, invertebrados.

(415) P: É isso. Me ajuda a completar.

(416) PP: Se, ao invés de pedirmos isso, apenas pedirmos uma pesquisa do que é animal vertebrado?

(417) P: O que é animal vertebrado? O que você vai cobrar?

(418) PP: Tudo. A definição do que é animal vertebrado.

(419) P: Eles vão trazer uma definição. Mas na definição vai ter sistematização (...)

(420) PP: Mas a gente não pode pedir isso como lição de casa pra eles? Fazerem a pesquisa de animal vertebrados e fazerem uma ligação com o que a gente viu na aula.

(421) P: Então, como é que nós podemos elaborar isso aqui?

(422) PP: Como que ficou a sua?

(423) P: Eu coloquei: se os animais vertebrados tem ossos, músculos e articulação. Mas como que eu estou relacionando com o conteúdo trabalhado na aula? Não tô. Tá vago isso aqui [PP: Sim] Os animais vertebrados têm ossos, músculos e articulações como tem o homem. É isso?

(424) PP: Sim.

(415) P: Ou não? Tá vago?

(426) PP: Não tá vago.

(427) P: Tá faltando?

- (428) PP: Não. Fugiu a palavra. É como se você estivesse separando o ser humano do animal vertebrado.
- (429) P: Os animais têm ossos, músculos e articulação? Quais são? A gente não precisa dizer vertebrado, tem o boi, a vaca.
- (430) PP: Tá. Vamos melhorar. Ficou melhor.
- (431) P: Se for a formiga, a formiga é um animal, mas não tem osso.
- (432) PP: Porque ele não é vertebrado.
- (433) P: Tudo bem. Mas aí a importância deles terem essa concepção. Essa noção.
- (434) PP: Sim.
- (435) P: Olha, de tudo isso que nós estudamos hoje vocês vão fazer uma pesquisa. Quais são os animais que têm essa estrutura que contém o homem. Quais animais?
- (436) PP: Ótimo. Ótimo. Foi sucinto e a mesmo tempo você abriu o leque. Porque se eles forem mesmo pesquisar eles vão ver a própria definição do que é vertebrado e do que não é vertebrado. Você não precisa jogar isso pra eles.
- (437) P: E aí há o entendimento, sabendo que tem uns animais que tem e uns animais que não tem.
- (438) PP: Sim.
- (439) P: Quais são os animais que têm as mesmas estruturas que o homem?
- (440) PP: Sim.
- (441) P: ...iguais ao do homem.
- (442) PP: Não precisa "iguais ao do homem". Porque senão você está descaracterizando ele dos animais vertebrados. É como se ele fizesse parte de um clubinho especial.
- (443) P: Então: "Quais são os animais que têm essa mesma estrutura: ossos, músculos e articulações?"
- (444) PP: Eles vão pesquisar e eles vão ver que são os animais vertebrados. E quais não possuem? Os invertebrados.
- (445) P: Mas aí, pode ser que eles não tragam na nomenclatura vertebrados e invertebrados. [PP: Sim] a formiga, por exemplo, a abelha, né. O passarinho tem. Tem osso, músculo e articulação.
- (446) PP: Sim. E ele é um vertebrado.
- (447) P: Não é? Mas então, eu não estou classificando.
- (448) PP: Eu fiquei na dúvida da formiga, agora. A formiga [P: Não tem osso] Não. [P: Ela é um inseto] Mas é invertebrado?
- (449) P: A gente não tá classificando. A gente só está trazendo diferenças.
- (450) PP: Isso cabe às ciências.
- (451) P: Exatamente.
- (452) PP: Isso é uma especificidade das Ciências.
- (453) P: Exatamente.
- (454) PP: Mas é uma dúvida pessoal, agora. A formiga?
- (455) P: É um inseto. Não faz parte da classe dos vertebrados. O inseto é uma outra classificação. A cobra é um réptil. O réptil não tem osso. Certo?
- (456) PP: Como não? Tem sim.
- (457) P: Ossos?
- (458) PP: A cobra tem osso.
- (459) P: Tem?
- (460) PP: Tem. Muito bonito, por sinal.
- (461) P: Tem. Muito bonito, por sinal.
- (462) PP: De biologia! Tem sim! Não, mas a minha dúvida é se eles me perguntarem se a formiga... [P. Mais um motivo pra eles voltarem a pesquisar ou perguntar para a professora de ciências] Ótimo. [P: Não é?] Sim. [P. Ela tem um conhecimento maior que a gente] Sim.
- (463) P: Aí, olha só que legal! A seguir... Isso é uma continuação da etapa dois, porque eu tenho que estar em São Paulo as quatro. "A seguir solicite dos alunos" [PP: Você tem que ir pra PUC? Não. Você não tem que estar em São Paulo as quatro porque já são quatro] Preciso. Olha aí, agora ele vem especificando o produto do movimento.

- (464) PP: Sim. Fechamos aqui, pedimos e a lição de casa e aula que vem a gente continua com o que eles trouxeram pra gente e aí dá continuidade.
- (465) P: A minha intenção era que a gente conseguisse fazer todas as etapas desse planejamento.
- (466) PP: Não. É muito detalhe. Tem que pensar em muito detalhe.
- (467) P: Não. Mas também a gente está num processo. Se a gente faz isso sempre aí depois vai rápido.
- (468) PP: Sim. Mas eu acho interessante até essa preocupação de não, vamos parar aqui senão eles não vão conseguir fazer esse link. Então, o que a gente precisa fazer, até pra gente ter uma noção do link, entre uma coisa e outra.
- (469) P: É o conhecimento que está sendo proposto aqui, como é que a gente tá entendendo e como é que nós vamos passar para o aluno. Sim. Daí demanda a gente discutir, rever. Provou, vai, volta. Assim, tá. Eu acho que é assim, uma discussão facilita muito mais o entendimento.
- (470) PP: Pergunta agora do seu trabalho: É interessante você ter algum material de produção dos próprios alunos? Ou não? Vai dar mais trabalho?
- (471) P: É o foco é o planejamento. Como que nós estamos planejando.
- (472) PP: Ah, sim, o foco é o planejamento.
- (473) P: E as aulas, como é que essas aulas estão acontecendo em função de um planejamento feito. Porque quando dois professores sentam e estudam juntos uma proposta, eu não sei você, mas eu tô sentindo que fica muito mais claro o entendimento e a forma como esse conteúdo está sendo proposto trabalhar lá na sala de aula.
- (474) PP: Sim.
- (475) P: Eu to sentindo isso. Que está clareando. Que a gente está trazendo um monte de coisa, os nossos conhecimentos, né, como é que nós estamos passando. Eu não sei se isso você está sentindo.
- (476) PP: Não. Com certeza. A minha pergunta mais uma vez é: para o seu trabalho. Eu entendi que a situação principal para o seu trabalho é essa elaboração.
- (477) P: É. A nossa formação.
- (478) PP: É. A nossa formação e como essa aula está sendo dada. Como é que a gente está materializando isso lá na sala de aula.
- (479) P: Exatamente. Isso aqui é o ideal.
- (480) PP: Então como vimos o produto de tudo isso aqui que a gente vai ver na aula que vem, são os produtos do que eles elaboraram, pra você não é interessante ter comprovação do produto?
- (481) P: Olha, agora com essa aula, pode ser que sim, pode ser que não.
- (482) PP: Porque pode simplesmente ao invés de pedir para cada um só arrancar a folha do caderno, eu levar folha sulfite e a gente recolhe esse material. Esse material fica com você.
- (483) P: Pode ser.
- (484) PP: E aí você faria o desenho e aí a gente entregaria pra eles?
- (485) P: Não. Eles podem mesmo fazer o desenho. O detalhe só de você ter um outro material.
- (486) P: Mas o fato deles tirarem do caderno deles é a vivência deles. Isso ajuda, isso é bom. Entendeu?
- (487) PP: Não entendi.
- (488) P: Você está falando de ser uma coisa mais estruturada, mais formal, por isso o sulfite, é isso? O trabalho deles?
- (489) PP: Não seria mais interessante? Porque você está registrando a nossa discussão. Pós. Daí você vai refazer a discussão pré- aula. É. Anterior, que a gente planejou a situação da aula.
- (490) P: A situação ideal, e depois [PP: O registro da própria aula. Não seria interessante?] Mas isso (...)
- (491) PP: Sim.
- (492) P: Mais a materialidade da escrita deles.

(493) PP: Então, anexo lá no finalzinho do seu trabalho [Pra mostrar também. É uma boa] Pra mostrar: olha, o que foi produzido foi isso. Porque eles não vão estar vendo a filmagem.

(494) P: É. Eles vão estar [PP: Tendo contato com o que você apresentar] Pode ser. A gente pede. Aquele material todo dos grupos está comigo, lembra?

(495) PP: Sim. Então, foi justamente fazendo essa ligação que eu pensei. Situação de você ter um material. Aqui olha: foi discutido isso, foi trabalhado isso e foi produzido isso.

(496) P: Vamos sim. Vamos sim. A gente pede. Mas aí, esse material eles só vão entregar na outra semana.

(497) PP: Não.

(498) P: Eles vão fazer isso na hora? Essa pesquisa?

(499) PP: Não. Até aqui eles não fizeram a situação do corpo. Eles já não montaram a estrutura deles? [P: Aí a gente pede] A gente pede pra eles...[P: A gente já pede no começo da aula que eles façam numa folha avulsa pra gente que no final a gente vai recolher.

ANEXO 5 - Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-SP
SEDE CAMPUS MONTE ALEGRE

Protocolo de Pesquisa nº 092/2008

Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP (LAEL)

Orientador(a): Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali

Autor(a): Rosa Cristina Bronzon de Castro

PARECER sobre o Protocolo de Pesquisa, em nível de Dissertação de Mestrado, intitulado *O processo de inclusão do professor de educação física no contexto escolar*

CONSIDERAÇÕES APROVADAS EM COLEGIADO

Em conformidade com os dispositivos da Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), em que os critérios da relevância social, da relação custo/benefício e da autonomia dos sujeitos da pesquisa pesquisados foram preenchidos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido permite ao sujeito compreender o significado, o alcance e os limites de sua participação nesta pesquisa.

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e fundamentada, permitindo concluir que o trabalho tem uma linha metodológica bem definida, na base do qual será possível retirar conclusões consistentes e, portanto, válidas.


No entendimento do CEP da PUC-SP, o Projeto em questão não apresenta qualquer risco ou dano ao ser humano do ponto de vista ético.

CONCLUSÃO

Face ao parecer consubstanciado apensado ao Protocolo de Pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP – Sede Campus Monte Alegre, em Reunião Ordinária de 30/06/2008, **APROVOU** o Protocolo de Pesquisa nº 092/2008.

Cabe ao(s) pesquisador(es) elaborar e apresentar ao CEP da PUC-SP – Sede Campus Monte Alegre, os relatórios parcial e final sobre a pesquisa, conforme disposto na Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996, inciso IX.2, alínea "c", do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), bem como cumprir integralmente os comandos do referido texto legal e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS).

São Paulo, 30 de junho de 2008.


Prof. Dr. Paulo-Edgar Almeida Resende
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP

Rua Ministro de Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) – Perdizes – São Paulo – SP – CEP: 05015-001
 Tel.: (0xx11) 36708466 – Fax: (0xx11) 36708466 – e-mail: cometica@pucsp.br

ANEXO 6 - Planejamento escrito produzido na reunião entre Professora-Orientadora e Pesquisadora

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1:

1. Jogos de ontem e de hoje
 - a. valorizando jogos populares
 - b. lembrando os jogos populares
 - c. vivenciando os jogos populares
2. Jogos cooperativos
 - a. Pega-pegas com bola salvadora
 - b. Jogo de rebatida
 - c. Inversão do artilheiro
 - d. Um por todos e todos por um
3. jogos pré-desportivos
 - a. bola na torre
 - b. três contra três
 - c. do jogo ao esporte
4. esporte coletivo? Princípios gerais
 - a. passa dez
 - b. defesa e ataque ao cone
5. Todos somos capazes
 - a. Aquecendo para o jogo
 - b. Velozes e ágeis
 - c. Seres elásticos! Como assim?

OBJETIVO GERAL DA ESCOLA: TRABALHAR O RESPEITO

Objetivo específico da unidade: trabalhar o respeito em relação a si e aos demais na compreensão e ação com os jogos de ontem e de hoje

UNIDADE 1: Jogos de ontem e de hoje

3-4 SEMANAS

- a) AULA 1: valorizando jogos populares – Objetivo: RESPEITO AO CONHECIMENTO PRÉVIO DOS ALUNOS E DO PROFESSOR

PROCEDIMENTOS:

AULA: 1-2

Jogo mímica:

Alunos em trios escolhem três jogos populares de suas preferências

Cada grupo apresenta aos demais, por meio de mímica, um de seus jogos populares preferidos. Os grupos têm que acertar.

O grupo que acertar marca ponto (precisa explicar como chegou a conclusão de que era aquele jogo).

No final, o grupo vencedor decide qual desses jogos será jogado pela turma um jogo.

- b) AULA 2: lembrando os jogos populares – Objetivo: RESPEITO AO CONHECIMENTO DE JOGOS DOS PAIS E FAMILIARES

PROCEDIMENTOS:

AULA 1-2

Professor propõe um dos jogos apresentados pelos grupos na aula anterior para que jogue e relembrem suas regras.

Professor apresenta um jogo bem antigo que os alunos provavelmente não conhecem _ pode trazer em foto, vídeo ou um filme estrangeiro e pergunta aos alunos se conhecem esse jogo.

Falam sobre o jogo e professor pergunta sobre jogos que pais ou familiares costumavam jogar.

Professor propõe fazer entrevista com adultos sobre jogos que jogaram na infância ou que ainda jogam.

Montam questionário em conjunto. Para usar nas entrevistas. Professor propõe que grupos de alunos entrevistem profissionais da escola, tais como merendeiras, diretores, coordenadores, outros professores (professor combina antes com essas pessoas).

LIÇÃO DE CASA: FAZER A ENTREVISTA COM FAMILIARES

- c) AULA 3: vivenciando os jogos populares – Objetivo: RESPEITO A SI E AOS DEMAIS NO TRABALHO COM OS JOGOS DE ONTEM E DE HOJE

PROCEDIMENTOS:

AULA 1-2

Alunos trazem respostas do questionário. Professor recolhe e faz perguntas sobre alguns jogos apresentados, pede que alunos apresentem o que pesquisaram aos demais e propõe que joguem alguns deles.

Professor inicia a aula com exploração de um dos jogos apresentados pelos alunos e discussão do contexto histórico, social e cultural em que este jogo foi desenvolvido. (professor deverá pesquisar previamente cada jogo e trazer detalhes e informações significativas para a construção de conhecimentos sobre os aspectos culturais referentes aos jogos em foco.

Após discussão, alunos jogam o jogo.

A PARTIR DESSA AULA, PROFESSOR, EM TODAS AS AULAS, INICIA COM BREVE APRESENTAÇÃO DE UM DOS JOGOS, SEGUIDA DE BRINCADEIRA QUE SERVIRÁ DE APOIO PARA AS ATIVIDADES ESPECÍFICAS QUE SERÃO DESENVOLVIDAS A CADA AULA.

UNIDADE 2: Jogos cooperativos

3-4 semanas

a)AULA 1: Pega-pegas com bola salvadora– Objetivo: REPEITO POR SI, PELOS COLEGAS NA REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES COLETIVAS.

PROCEDIMENTOS:

AULA 1-2

b)AULA 2: Jogo de rebatida

PROCEDIMENTOS:

c) AULA 3: Inversão do artilheiro

PROCEDIMENTOS:

d) AULA 4: Um por todos e todos por um

PROCEDIMENTOS:

UNIDADE 2: Jogos Cooperativos

Objetivo geral: trabalhar o valor respeito

Objetivo específico: trabalhar o valor respeito em relação a si, aos colegas e ao professor por meio das atividades coletivas – jogos e esportes.

Obs.: as aulas b e c não poderão ser realizadas porque a quadra encontra-se em reforma.

Tempo Previsto: de 2 a 3 semanas.

a) AULA 1 – Pega-pegas com bola salvadora

Procedimentos:

AULA: 1-2

Professor explica como será realizado o jogo. (5 min.)

Explicação do jogo: os alunos são distribuídos pelo pátio. Um aluno será escolhido para ser o pegador e outro o salvador (aquele que estiver com a posse de bola).

O objetivo é desenvolver nos alunos o sentido de cooperação entre si, não deixando que o pegador pegue (toque de mãos) o salvador. Entretanto, o aluno que for pego passará a ser o pegador.

(dependendo de como for cada jogo mudar o pegador)

ANEXO 7 - Apresentação do planejamento escrito produzido na reunião entre Pesquisadora e Professor-Participante

Situação de Aprendizagem 3- Etapa 1: “O que conheço do meu corpo?”

1ª etapa: Iniciar a aula apresentando a idéia da especificidade da Educação Física a partir do conhecimento do corpo humano. Considerar o conhecimento de cada aluno;

Observação: o professor ao falar de articulações precisará esclarecer para o aluno que esse nome se refere as dobras do braço, da perna;

2ª etapa: Cada aluno fará uma identificação individual tocando o próprio corpo;

3ª etapa: E fará também individualmente o desenho do contorno do corpo humano no seu caderno;

4ª etapa: Professor solicitará a presença de um aluno na frente para que seja o modelo. Por meio desse aluno, o professor identificará como estão posicionados os ossos, os músculos e as articulações (dobras) no corpo humano;

5ª etapa: Os alunos farão o preenchimento no desenho do contorno do corpo humano, já desenhado dispondo os ossos, músculos e articulações a partir da visualização que tiveram na explicação do modelo;

6ª etapa: O professor desenhará na lousa o contorno do corpo humano. A atividade será disposta da seguinte forma: será escolhido 3 alunos de cada fileira para irem a lousa. A orientação será que cada aluno complete o corpo com os ossos, músculos e articulações (dobras). Ao final o professor completará alguma parte solicitada que faltar e fará a explicação definindo o corpo na disposição: cabeça, tronco e membros. Também apresentará a disposição membros superiores e inferiores.

Mais uma vez um aluno será solicitado a vir a frente da sala para ser o modelo. Este irá expor os movimentos específicos da técnica do Futsal, tais como: chute, passe, cabeceio, defesa do goleiro. (o aluno modelo irá demonstrar os movimentos isolados) Os demais alunos irão também vivenciar na sala de aula esses movimentos - situação imaginária perceber como o corpo funciona na prática, em movimento;

Atividade para ser feita em casa: os alunos irão realizar uma pesquisa em livros, na Internet. A pergunta que irá mediar a pesquisa será: Quais são os animais que tem essas mesmas estruturas – ossos, músculos e articulações.