

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**BRAULIO ROCHA**

---

**INTERAÇÕES SOCIAIS EM AULAS DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA**

---

CAMPINAS  
2007

**BRAULIO ROCHA**

---

---

**INTERAÇÕES SOCIAIS EM AULAS DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA**

---

---

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

**ORIENTADOR: PROF. DR. PEDRO JOSÉ WINTERSTEIN**

CAMPINAS  
2007

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA  
PELA BIBLIOTECA FEF - UNICAMP**

R582i Rocha, Braulio.  
Interações sociais em aulas de Educação Física / Braulio Rocha. -  
Campinas, SP: [s.n], 2006.

Orientador: Pedro José Winterstein.  
Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação Física,  
Universidade Estadual de Campinas.

1. Interação social. 2. Internalização. 3. Educação Física. I.  
Winterstein, Pedro José. II. Universidade Estadual de Campinas,  
Faculdade de Educação Física. III. Título.

(asm/fef)

**Título em inglês:** Social interactions in physical education classes.

**Palavras-chaves em inglês (Keywords):** Physical Education; Social Interaction;  
Internalization.

**Área de Concentração:** Educação Física e Sociedade.

**Titulação:** Mestrado em Educação Física.

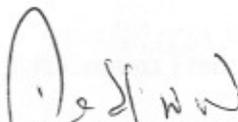
**Banca Examinadora:** Sílvia Cristina Franco Amaral. Eliana Ayoub. Pedro José  
Winterstein.

**Data da defesa:** 18/01/2006.

**BRAULIO ROCHA**

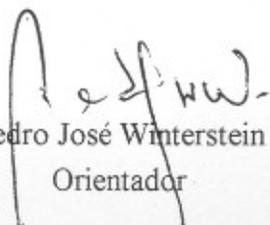
**INTERAÇÕES SOCIAIS EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Este exemplar corresponde à redação final da  
Dissertação de Mestrado defendida por Braulio  
Rocha e aprovada pela Comissão Julgadora  
em: 18/01/2007.

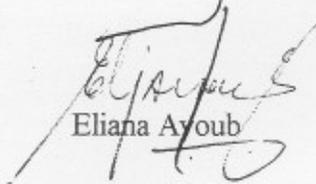
  
Prof. Dr. Pedro José Winterstein  
Orientador

CAMPINAS  
2007

2007 10173

**COMISSÃO JULGADORA**

Pedro José Winterstein  
Orientador



Eliana Ayoub



Silvia Cristina Franco Amaral

**Dedicatória**

Dedico este trabalho aos alunos, ao corpo docente e a todos os integrantes do Programa de Desenvolvimento e Integração de Crianças e Adolescentes - Práticas. Em especial as professoras Beatriz, Márcia e Ana Cláudia, cuja ajuda foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

### **Dedicatória**

Dedico este trabalho aos alunos, ao corpo docente e a todos os colaboradores do Programa de Desenvolvimento e Integração de Crianças e Adolescentes – Prodecad. Em especial aos professores Rogério, Márcia e Ana Cláudia, cuja ajuda foi fundamental para o bom desenvolvimento desta pesquisa.

### **Agradecimentos**

Aos amigos, professores, familiares e a todos que se colocaram ao meu lado quando eu precisei de conselhos, ensinamentos e carinho. Em especial aos componentes do grupo BMTF – Rodrigo (Mallet), Rubens (Faísca) e Fábio (Tocotó) – que encheram minha vida de carisma, alegria e diversão; aos meus pais – Rocha e Adelia –, que souberam estar perto quando eu precisei e ausentarem-se para que eu pudesse crescer; aos meus irmãos – Iran, Aline e Eduardo (em memória) – que perto ou longe sempre estiveram junto a mim; aos professores – Jorge, Beth, Cezinha, Jocimar e Pedro – que foram, cada um à sua maneira, muito mais que tutores acadêmicos. À minha esposa – Line – que tem me ajudado a dar os primeiros passos rumo a uma nova jornada. Agradeço também à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo apoio a esta pesquisa, e a todos que me ajudaram na conclusão deste trabalho; à professora Viviane pelas correções e à Mariana pela tradução do resumo; e, ainda, à Tia Nisa (Gilvanise), que em apenas dois dias orientou, corrigiu e opinou sobre este texto, dando-lhe brilho e concisão.

Ponto e pronto?

Ponto final.

Será que ele assinala o fim  
ou o começo?

Na encruzilhada das palavras,  
eu permaneço.

Após o ponto obrigatoriamente vem o espaço.

Que indica o término, o vazio,  
a conclusão que não mereço.

Depois do ponto final

há sempre a possibilidade de recomeço.

*Braulio Rocha*

*Novembro/2006*

### **Aspectos éticos da pesquisa**

A intervenção do pesquisador/professor no grupo estudado ocorreu no intuito de possibilitar a maior participação dos alunos na formulação das atividades em aula. Para tornar a coleta de dados um processo ético, o sigilo e a privacidade de todos os dados coletados foram assegurados, assim como o compromisso de cumprimento das exigências da Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde. A pesquisa está inscrita no Sistema Nacional de Ética em Pesquisa sob o número 0093.0.146.000-05, e foi aprovada no dia 28/06/2005 sob o seguinte número de documento: 293/2005 (FR-59974).

ROCHA, Braulio. **Interações sociais em aulas de educação física**. 2006. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

## RESUMO

Esta pesquisa participante, embasada pela teoria histórico-cultural de Vigotski (1993; 1999; 2000; 2003) e pelas concepções abertas de ensino nas visões de Hildebrandt (1994) e Hildebrandt e Laging (1986) - quanto a maneira de conduzir as atividades - visou analisar as diversas formas de interações sociais que ocorrem durante a prática de jogos infantis. As observações foram feitas durante aulas de educação física ministradas pelo pesquisador para crianças entre nove e onze anos. As interações sociais que foram categorizadas ocorreram durante o processo de prática e formulação de jogos, que eram previamente conhecidos dos alunos, e a proposta de modificar suas regras serviu como motivador para a interação entre eles. Com base na assertiva de que o conflito em ambiente coletivo fomenta a aceitação da crítica e a formulação da autocrítica, ambas estimuladas pela co-decisão e co-responsabilidade, o processo de ensino/aprendizagem proposto nesta pesquisa seguiu as concepções abertas de ensino. Tal concepção possibilita a construção de um ambiente de respeito mútuo e cooperação, no qual os próprios alunos discutem e encontram as regras que consideram justas e viáveis. O que torna mais significativo as experiências internalizadas pelos alunos durante as atividades. As aulas foram filmadas, com o consentimento dos pais e alunos, para possibilitar o registro e posterior análise das manifestações verbais e gestuais. Para análise do material audiovisual, utilizamos o método de agrupamento de ocorrências em categorias, que permitiu identificar unidades de ação dos indivíduos posteriormente agrupadas em categorias de interação entre eles, tornando possível a investigação acerca das interações sociais que ocorrem durante aulas de educação física. Emergiram das análises do material estudado 21 categorias de interação social, que podem ser re-arranjadas em 3 diferentes esferas situacionais, a saber: Participação, Atividade e Relacionamento.

**Palavras-chave:** Educação Física; Interação Social; Internalização.

ROCHA, Braulio. **Social interactions in physical education classes**. 2006. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

#### ABSTRACT

The participant research presented in this paper is based on Vigotski's (1993; 1999; 2000; 2003) historic-cultural theory and also on the open classes theory supported by Hildebradt (1994) and Hildebrandt and Laging (1986). The research analyzes the social interactions observed while children play games. These observations were recorded while the researcher administered physical education classes to children as young as nine and as old as eleven. The social interactions cataloged in this research were observed while the children agreed on the rules and played a number of games that were previously known to them. The idea of proposing changes to the rules of the games was introduced to increase the chances of social interaction amongst the students. The teaching methodology proposed in this research paper was based on the open classes theory because it is believed that conflict incites the critic and self-critic, which are both stimulated by co-decision and co-responsibility. This conception of teaching intends to provide to the students an environment where they can discourse experiencing in a mutual respect and cooperation atmosphere. The lessons were recorded with the parents and students authorizations. The tapes registered students' speeches and movements that could be later analyzed by the researcher. The social interactions founded on the tapes were grouped together in social interactions categories, according to the similarity between students' action and intention. The study raised 21 categories in social interaction which were reorganized in three different situational spheres: Participation, Activity and Relationship.

**Keyword:** Physical Education; Social Interaction; Internalization.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS .....	15
1.1 As contribuições de Vigotski - interação social e internalização .....	15
1.2 Concepções abertas de ensino .....	23
2 O Caminhar Metodológico.....	29
2.1 Caracterização da pesquisa: objetivo e delineamentos.....	35
2.2 O campo de pesquisa: Prodecad.....	36
2.3 Entrada no campo de pesquisa .....	40
3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	45
3.1 Síntese da discussão .....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	84
REFERÊNCIAS .....	89
APÊNDICE A - UM EXEMPLO DE TRANSCRIÇÃO DE AULA.....	95
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	97

## INTRODUÇÃO

É de fim e de recomeço a história de *João e Maria*<sup>1</sup> em “agora eu era” o herói, a princesa, o bicho, o rei, a noiva... Nesse faz de conta de um tempo presente e passado, em um quintal separado da “noite que não tem mais fim”, as crianças brincam suas vidas e aprendem a com-viver. Este texto diz respeito a essas vivências; é um estudo motivado por questionamentos acerca da importância educativa da prática desses jogos e atividades coletivas em que as crianças negociam seus papéis e as leis que os regem. Durante a prática profissional é possível identificar entre os alunos falas e gestos que ditam suas condutas em diferentes situações, como em casos em que os alunos definem, por exemplo, quem deve participar ou não da brincadeira, quem vai ser o bedel, o rei, o juiz.

A reflexão sobre esse tema faz lembrar que, atualmente, é cada vez mais valorizada a inserção da criança em atividades grupais para que ela aprenda a conviver com as diferenças entre seus pares. É importante ressaltar, no entanto, que a atividade em grupo, por si só, não é necessariamente ferramenta para a construção de um ambiente favorável à educação, como vem apregoando a mídia. Assim, uma atividade realizada entre crianças pode ser tão reprovável quanto louvável, dependendo da forma como o grupo lida com as suas diversidades pessoais e adversidades encontradas durante a prática.

Destaca-se a importância do educador e de suas opções pedagógicas para viabilizar um ambiente favorável à educação; cabe a ele ajudar as crianças a conduzirem suas práticas de forma crítica e autocrítica, não apenas evitando que decisões tiranas impostas por algum aluno ou pelo próprio professor reinem, mas, principalmente, valorizando o diálogo e a discussão entre os indivíduos. Como verdadeiro diretor de cena, o professor ensaia os alunos no papel de co-responsáveis pelas práticas e decisões tomadas em aula, o que estimula a iniciativa de tomada de decisão dos alunos e dá-lhes a dimensão da responsabilidade social que devem assumir perante seus atos.

Com esses pressupostos em mente, o presente estudo foi planejado e desenvolvido, buscando uma categorização das diferentes formas de interações sociais que são

---

<sup>1</sup> Referência a *João e Maria*, música de Sivuca e Chico Buarque de Holanda.

estabelecidas entre os alunos e entre estes e o professor durante a aula de educação física<sup>2</sup>. Para isso, estabeleceu-se que as aulas ministradas pelo pesquisador ocorreriam entre crianças de nove a onze anos, matriculadas em uma escola de ensino não-formal. Em cada novo encontro, foi trazido um jogo já conhecido dos alunos, e foi sugerido que nele os alunos introduzissem modificações.

Os jogos praticados foram selecionados entre aqueles que os alunos jogam nas aulas de educação física promovidas pela instituição de ensino, ou em momentos em que eles podem escolher a forma de brincar, como no caso do intervalo entre as aulas, por exemplo.

O objetivo principal da atividade de recriar os jogos e suas regras é promover o interesse dos alunos em debater e entrar em acordo sobre como pretendem jogar e qual jogo deve ser jogado; para daí, então, estudar as categorias de interações sociais que emergem durante esse processo. Com isso, a proposta de formular jogos e suas regras foi trazida para promover as interações sociais, que são o objeto de estudo desta pesquisa. Reforçando que o objetivo do estudo é o de investigar as interações sociais que ocorrem entre os sujeitos durante a prática e reformulação de jogos em ambiente educacional.

A escolha do referencial teórico para embasar o trabalho vem em duas frentes. A primeira, de cunho histórico-cultural, apóia a visão de indivíduo aqui adotada e sua relação com o meio social que o rodeia. A segunda apóia a opção didático-pedagógica utilizada durante as aulas, trazendo à tona a importância da participação dos alunos nas decisões e planejamento das atividades propostas. As duas teorias convergem para valorizar o estudo do indivíduo integrado em seu ambiente social.

Agora que foram apresentados os objetivos, os pressupostos e os referenciais teóricos que o sustentam, é trazida à luz uma outra definição necessária a este trabalho, e que diz respeito à forma de elaboração do presente texto. Optou-se por redigi-lo no impessoal, esperando com isso evidenciar ao leitor a multiplicidade de papéis adotados pelo autor durante o processo de investigação, uma vez que todo ser humano exerce diferentes papéis em seu cotidiano. Por exemplo, durante o desenvolvimento desta pesquisa, entram em cena ora o aluno do curso de Pós-Graduação, com o objetivo de realizar a pesquisa e dar seguimento aos seus estudos; ora o

---

<sup>2</sup> Será adotada a grafia com letras minúsculas, pois as aulas às quais este estudo se refere foram ministradas num ambiente não-formal de ensino. No entanto, mantém-se a grafia recomendada à disciplina curricular Educação Física, que para ratificar seu lugar de importância dentre as disciplinares escolares deve ser escrita com iniciais maiúsculas – o que vale também para os casos em que o termo se refere ao campo de conhecimento.

professor dos alunos que participaram da pesquisa, trazendo a experiência docente e os pressupostos teóricos para ajudar na tarefa de acompanhar os alunos durante as aulas; ora o pesquisador, na tarefa investigativa de evidenciar os achados; e, ainda, o autor, em missão de trazer a público o conhecimento construído durante esse estudo. Por todos estes motivos optou-se pelo termo pesquisador/professor para denominar o autor da pesquisa.

O impessoal como recurso estilístico torna possível falar do “mesmo” indivíduo, evidenciando, em cada momento, a sua tônica particular, sem perder de vista que todas estas facetas: aluno, professor, pesquisador e autor, compõem um sujeito, e que, em situações distintas, cada papel interfere nas condições e construções desse sujeito como indivíduo. Essas facetas coabitam o mesmo ser humano e partilham as mesmas experiências sociais; o que revela a complexidade das relações entre os indivíduos em sociedade, uma vez que cada um possui um arcabouço distinto de resposta ao meio, dependendo da sua hipótese subjetiva acerca do que será socialmente aceito ou não. Importa lembrar, ainda, que existem outras personagens (filho, amigo e outras) não trazidas claramente para o texto, mas que são constitutivas desse indivíduo, de cada uma das elaborações, reforçando a idéia de um ser ao mesmo tempo uno e fragmentado, diante a multiplicidade social que o constitui. Assim, revelando que esta opção estilística de linguagem vem no intuito de facilitar a boa escrita e facilitar a compreensão dos leitores deste texto, evitando com isso, situações nas quais o autor receberia nomenclatura diferente por estar em sua atuação de pesquisador ou professor. E, ao mesmo tempo, deixando transparecer toda a complexidade das ações deste indivíduo em diversos momentos da pesquisa, assim como também deixando transparecer a importância do outro que lhe ajudou a constituir-se durante suas existências em sociedade.

Assim, os múltiplos papéis sociais que o sujeito traz com ele definem um repertório de gestos e falas que são subjetivamente tidos como adequados, revelando que a multiplicidade desses papéis auxilia o indivíduo a conviver em sociedade e cerceia suas ações simultaneamente. A opção de escrita do texto reforça também as escolhas teóricas aqui adotadas, pois evidencia que o pesquisador corresponde a um indivíduo único, historicamente constituído por suas diversas experiências em sociedade, o que concede dialeticamente ao indivíduo um caráter multifacetado.

Uma vez estabelecidas as principais opções para o desenvolvimento do estudo, é chegada a hora de mencionar as pretensões depositadas neste texto. Espera-se dele que evidencie

a importância maior do debate sobre as interações sociais, uma vez que é nesse campo que os indivíduos exercitam a sua atuação em sociedade; é nesse campo que aprendem – com seus gestos e falas dirigidos a outrem – a buscar, no outro, indícios que vão ajudar a compor o arcabouço de experiências e respostas ao meio. A consciência desse mecanismo pode ajudar o indivíduo a responder criticamente ao meio, o que revela as suas opções e escolhas pessoais. Assim, coloca-se o indivíduo como sendo ativo perante o seu contato com o mundo e responsável por suas ações em ambiente social.

O texto, então, encontra-se dividido em quatro capítulos. O primeiro traz o referencial teórico do trabalho e suas aproximações e contribuições para o campo da Educação Física; nesse capítulo são debatidos conceitos que permeiam todo o estudo. No segundo capítulo, são revelados detalhes sobre o decorrer da pesquisa; informações que esclarecem: o objetivo da investigação, o local em que ela foi desenvolvida, o público participante, além dos delineamentos necessários para viabilizar o desenvolvimento do estudo. O terceiro capítulo ficou reservado à apresentação das categorias de interação social que emergiram durante a análise das transcrições das aulas [as formas de interação entre os jogadores]; categorias descritas e discutidas, além de apresentados exemplos de interação pertencente a cada uma delas. No quarto capítulo, as categorias são arrançadas em três grupos, que revelam esferas distintas de significações para as categorias encontradas durante o estudo; há ainda uma retomada do estudo como um todo, sendo valorizadas principalmente as contribuições para a construção de conhecimento no campo da Educação Física e para a formação acadêmica do pesquisador.

# 1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Inscribe-se na origem da teoria sua relação com o olhar – nas palavras do poeta Gil, “teoria em grego quer dizer o ser em contemplação<sup>3</sup>”. A prática, ligada à reflexão teórica, - ou práxis - caracteriza-se pela ação, pela construção, pelo exercitar das teorias que lhe servem de balizas. Neste capítulo serão apresentadas as bases teóricas que fundamentaram a ação do pesquisador em sua forma de abordar os dados e achados da pesquisa, que o guiaram durante a sua atuação como professor dos sujeitos participantes da pesquisa, e que lhe permitirão verificar suas conseqüências.

## 1.1 As contribuições de Vigotski<sup>4</sup> - interação social e internalização

Em sua teoria histórico-cultural, o ambiente social em que vivem os sujeitos é considerado por Vigotski o ponto central de seus estudos. É nesse ambiente, que constitui e é constituído pelos indivíduos, que ocorrem as interações sociais entre os sujeitos e em que os símbolos e significados são elaborados. Temos aqui precisamente o que define a inovação, a proposta original de Vigotski para compreender a formação do sujeito: em sua teoria, o ser social se individualiza a partir do seu contato ativo cada vez maior com o outro. Nessa concepção, como enfatiza Davis (2005, p. 43),

a criança além de ativa é, essencialmente, interativa. Na verdade, diferente de outras teorias psicológicas, a sócio-histórica vê o psiquismo humano como uma construção social, que resulta da apropriação, por parte do sujeito, dos conhecimentos e das produções culturais da sociedade em que vivem, por intermédio da mediação da própria sociedade. Entendendo-se por “mediação” a necessária intervenção de algo entre duas coisas para que um tipo específico de relação se estabeleça.

---

<sup>3</sup> Referência à música *Quanta*, de Gilberto Gil.

<sup>4</sup> Grafia adotada para o nome do autor Lev Semenovich Vigotski, em concordância com a Editora Martins Fontes, que editou diversas de suas obras no Brasil – A Construção do Pensamento e da Linguagem (ou Pensamento e Linguagem); A Formação Social da Mente; O Desenvolvimento Psicológico na Infância; Psicologia da Arte e Teoria e Método em Psicologia.

A citação de Davis esclarece o porquê da nomenclatura atribuída à teoria vigotskiana: além de ressaltar a importância do meio social na constituição do ser humano, ela assume também que essa constituição se dá de forma continuada, explicitando o caráter histórico presente nela. Uma outra nomenclatura atribuída a essa linha teórica é sociocultural, uma vez que é ao longo das relações e significações acordadas entre os sujeitos que a cultura é formulada e interiorizada. Contudo, embora sejam duas as denominações, é possível considerá-las equivalentes, já que constituem uma única forma de pensar o ser social.

Como destaca Pino (2000, p. 51), “afirmar que desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo”. Mas qual é a real importância do meio na constituição do sujeito? É que, para o autor, o meio vai fornecer material para alimentar os modos de ação do indivíduo. Pino define o indivíduo como atuante nesse processo: ele não vai receber passivamente o que lhe é ofertado pelo ambiente, mas vai retroalimentar o processo descrito anteriormente, modificando o ambiente social na medida em que revela a outros sujeitos as re-significações elaboradas por ele. Assim, o indivíduo constitui e é constituído pelo meio.

Para melhor entendimento do que se aponta como meio ou ambiente social, esclarece-se que meio é tudo que rodeia o indivíduo, outros sujeitos e objetos. No entanto, é com os outros sujeitos que essa formulação recíproca de significação é completada, pois somente entre sujeitos é que os signos têm seus significados estabelecidos. É nesse contexto de conflito entre dois indivíduos e suas perspectivas de mundo que, como entende Lemos (2006), são estabelecidas as relações sociais.

Radicalmente diferente das relações entre sujeitos (objeto social), anteriormente apresentada, na relação dos indivíduos com os objetos somente um dos elementos é capaz de significar o outro, o que estabelece para este caso uma força unilateral de significação. Em ambos os casos mencionados existem a busca de significação do mundo para o indivíduo; todavia, enquanto uma é negociada entre sujeitos, a outra é unilateralmente concebida.

É no primeiro caso que este trabalho se detém, existindo um aspecto fundamental a influenciar o processo: a subjetividade. Assume-se o indivíduo como historicamente constituído e considera-se que ele atua ativamente em seu meio, internalizando e elaborando cultura. Pode-se afirmar que as significações em cada indivíduo jamais serão

plenamente coincidentes (VIGOTSKI, 1999), visto que cada indivíduo conta com uma personalidade – “conjunto das relações sociais” (VIGOTSKI, 2000, p. 35) – distinta. Como já destacou Pino (2000), também Lemos (2006) destaca que:

Com as palavras de Vygotsky, compreendemos que a subjetividade é uma internalização das relações sociais, uma internalização do nosso encontro com o outro, com suas palavras e suas atitudes. No entanto, esse processo não é realizado sob a forma de cópia, mas sob a forma de uma produção singular, pois, ao internalizar, o sujeito já transforma o conteúdo internalizado. O que é incorporado no processo de formação da subjetividade do sujeito não é simplesmente a relação interpessoal vivenciada, mas a produção de significações que emergiram daquele encontro com o outro.

Assim, em cada verbalização ou ação do sujeito, existe a possibilidade de significação por outrem, que vai codificar o outro através de sua fala e gesto – que são a palavra e a ação significadas (SMOLKA, 2000a). Para tanto, a subjetividade individual será requisitada, o que afirma a singularidade de interpretação e significação para cada sujeito, com base em sua experiência de vida. No entanto, como já foi exposto, nesse processo existem coincidências entre as formas de interpretar os signos pelos sujeitos, e são essas coincidências que viabilizam a possibilidade de interação entre eles.

Apesar de centrar-se mais no estudo da palavra como signo capaz de promover o desenvolvimento da criança, Vigotski (1993) entende que a linguagem, de forma mais ampla, é que promove o desenvolvimento das funções cognitiva e educativa dos sujeitos. Nesse formato ampliado da linguagem, a palavra continua sendo uma das ferramentas mais importantes na constituição do pensamento humano, mas não se descarta a possibilidade de a ação humana ter sua função de linguagem reconhecida através de diferentes sistemas semióticos como os gestos, por exemplo. Isto fica claro quando Vigotski (2003) descreve a ação da criança que tenta pegar o objeto, falhando em sua tentativa. A ação então é significada pela mãe, que percebe o movimento como o gesto de apontar. Com o passar do tempo, segundo o autor:

[...] ocorre uma mudança naquela função do movimento: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecer relação. O movimento de pegar transforma-se no ato de apontar. [...] De fato, ele só se torna um gesto verdadeiro após manifestar objetivamente para os outros todas as funções do apontar, e ser entendido também pelos outros como tal (p. 74-75).

Revela-se então que a linguagem é ação (vocalização, silêncio, movimento, estatismo, postura corporal, feição, dentre outros) dirigida ao outro, e que é passível de ser significada por este. Para que o uso da linguagem seja efetivo, a ação deve ser intencionalizada – carregada de intenção do agente – e inteligível para quem quer que a ação tenha sido dirigida. Para este último fator ocorrer da forma mais precisa possível, é importante que os indivíduos envolvidos no processo de comunicação compartilhem alguns signos e suas respectivas significações; caso contrário, a comunicação terá seu papel comprometido por diferenças intersubjetivas na significação. Nesse sentido Smolka e Laplane (2005, p. 78, grifo das autoras) assim se expressam:

A significação (criação e uso de signos) é a atividade mais fundamental do homem, aquela que o diferencia dos animais do ponto de vista psicológico e viabiliza a transformação do mundo e a recriação permanente das condições de existência humana. Dialeticamente, o próprio homem se transforma neste processo. Em sua atividade prática e produtiva, o homem cria *instrumentos psicológicos*, não orgânicos, como os signos e a linguagem, que são formações históricas e funcionam, ao mesmo tempo, como meio de comunicação e modo de operação mental, possibilitando que a experiência humana seja significada, partilhada, refletida e conservada, no nível social e individual.

Deste modo, é pela linguagem que a cultura é formulada e transmitida de pessoa para pessoa e de geração a geração. É ainda pela linguagem que o ser humano torna-se capaz de operar mentalmente, por meio de signos que vão possibilitar a formação de pensamentos (VIGOTSKI, 2003; VIGOTSKI, 1993).

Nesse processo de significação, que resulta em cultura, é necessária a presença de dois indivíduos; de no mínimo dois indivíduos que, em interação social, vão estabelecer acordos mútuos para a criação e uso dos signos e de suas respectivas interpretações, as quais podem ser mais ou menos duradouras, conforme a situação em que foram elaboradas.

A interação social assume então um papel fundamental, uma vez que é por meio dela que os indivíduos compartilham suas experiências e juntos formulam algo que antes não estava presente em nenhum dos dois indivíduos (PINO, 2000). Pode-se ver então, nesse tipo de interação, que é por meio dela que o sujeito vai constituir-se historicamente e formular suas funções superiores do pensamento. Nas palavras de Fontana e Cruz (1997, p. 85):

A elaboração do mundo tem como intermediário o outro. Por sua mediação, revestida de gestos, atos e palavras, vamos nos integrando à cultura, vamos aprendendo a ser

humanos. Pela palavra do outro, por sua presença, pelo seu reconhecimento e encorajamento a cada pequeno evento que indica nossa progressiva humanização, nos reconhecemos. Somos nomeados e nomeamos [...].

Assim, reforça-se que o indivíduo vai cada vez mais se individualizando conforme entra em contato mais fortemente com seu meio social. “O desenvolvimento segue não para a socialização, mas para a *individualização* de funções sociais (transformação das relações sociais em funções psicológicas [...])” (VIGOTSKI, 2000, p 28-29, grifo do autor). Da mesma forma que aumenta a complexidade das interações sociais estabelecidas pelo indivíduo, aumenta também a sua capacidade de análise e distanciamento em relação ao que é vigente no meio, assim como em relação às formas subjetivamente mais adequadas de atuar nele.

É nesse exercício de juízo de valores que o indivíduo se distancia do meio social e estabelece a possibilidade de tomada de decisão crítica acerca dos seus modos de agir. A interação social revela-se então uma via de mão dupla entre o indivíduo socialmente constituído e o seu meio social; uma via pela qual a ação e suas significações são negociadas entre os sujeitos e possibilitam o desenvolvimento do indivíduo. “No ritual das relações sociais cotidianas, a criança aprende a *dizer* o que quer e a *entender* o outro pelo gesto” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 84, grifo das autoras); esse é o principal processo para a aquisição, a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano. Para Vigotski (2003, p. 75, grifo dos autores):

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológica*), e, depois, *no interior* da criança (*intrapsicológica*). [...] Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

As interações sociais e as experiências que elas proporcionam em meio social vão constituir as *funções psicológicas superiores* do indivíduo – termo cunhado por Vigotski e citado por Pedrosa et al. (1996, p. 27, grifo do autor), que pode ser explicado sinteticamente como “[...] a projeção no plano pessoal (esfera privada) da *trama* das *relações sociais* (esfera pública) [...]”. Essa informação é que proporciona a compreensão da complexidade desse processo, uma vez que o indivíduo é constituído pelo ambiente social e responde a ele segundo suas experiências sociais únicas, que são ativamente introjetadas por ele.

Na concepção de Vigotski, as experiências vivenciadas entre pessoas agregam-se ao sujeito e o constituem, assim como as experiências já introjetadas são socializadas,

constituindo o ambiente social e regulando as formas de os indivíduos interagirem. A interação social revela-se então um processo de mútua constituição do sujeito e do ambiente social, um vai-e-vem que modifica o meio e promove, concomitantemente, o desenvolvimento do indivíduo. Nessa teoria, o desenvolvimento humano é impulsionado pela aprendizagem que se dá no ambiente social e de interação entre sujeitos. É o que esclarece o próprio autor ao falar de sua teoria e sugerir uma modificação drástica na forma de compreender a constituição do indivíduo socialmente constituído. Segundo Vigotski (2003, p. 118):

[...] o aspecto mais essencial de nossa hipótese é a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta seqüenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal.

Nessa inovação, proposta pelo autor, é introduzida a idéia de que o ser humano aprende para então desenvolver-se; diferentemente das teorias de cunho desenvolvimentista propostas por pesquisadores que o antecederam. Um outro ponto de avanço em suas propostas interacionistas de constituição do ser humano é o da não rigidez na compreensão do desenvolvimento do ser. Isso indica que o desenvolvimento não produz acabamento do sujeito, e sim, lança-o para um outro patamar de possibilidades de interação com o meio.

É importante ressaltar que o desenvolvimento estudado aqui é o desenvolvimento cultural e não o desenvolvimento biológico do ser humano; embora se admita que o primeiro pode influenciar o segundo e vice-versa, a referência diz respeito ao processo que ocorre e modifica a capacidade de significação do sujeito que opera com os signos e significados que o rodeiam (PINO, 2000).

Assim, Vigotski (2000, p. 24) revela que “todo o desenvolvimento cultural passa por três estágios: em si, para outros, para si [...]”. Passa primeiramente pela realidade natural pré-estabelecida, que antecede o estágio em que a cultura se faz presente. O segundo estágio é o da significação para o outro, no qual a historicidade das ações se faz presente e emerge o estado de cultura. No último momento do desenvolvimento, na constituição da cultura, a significação que os outros atribuem torna-se expressiva para o indivíduo singular (PINO, 2000).

No descompasso dinâmico entre o que é aprendido e o desenvolvimento do indivíduo ficam as lacunas entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento

potencial – o que se pode realizar sozinho e aquilo que ainda precisa de ajuda de outrem para ser realizado, respectivamente (VIGOTSKI, 2003).

Aqui, revela-se o conceito de zona de desenvolvimento proximal, formulado por Vigotski, e significando a distância entre os níveis potencial e real de desenvolvimento. Tal caminho é trilhado pelo indivíduo com o intermédio da aprendizagem, avançando e tornando-se cada vez mais parte de seu meio social/cultural.

Para o avanço do nível potencial ao nível real do desenvolvimento faz-se necessária a mediação de um outro ser social mais experiente, representante e portador de cultura. É nessa relação que a aprendizagem vai se dar por meio da troca de experiência entre indivíduos. Nesse caso, ocorre a internalização de aspectos que são apresentados ao indivíduo e mediados pelo outro. Aqui cabe lembrar o *Homo Duplex*, a que se refere Vigotski (2000). Essa expressão revela a sua compreensão do indivíduo e de sua constituição. Pino (2000, p. 67, grifo do autor) esclarece que “[...] toda relação social é relação de um *eu* e um *outro*, sua internalização implica a conservação de dois numa unidade onde o outro permanece sempre presente com um “não eu” [...]”.

As atividades sociais que determinam o processo interpessoal são internalizadas, e a internalização é um conceito importante e contribui para o presente estudo. É por meio desse processo que o que está externo ao sujeito orgânico é reformulado para integrar o indivíduo social. Assim, o que antes foi relação entre pessoas passa a ser um modo de relação do sujeito para consigo, como salientam Smolka e Laplane (2005). Então, o sujeito é afetado a cada instante por suas relações com o meio e se constitui através desses contatos. Na outra direção, o indivíduo também exerce força modificadora em seu ambiente ao proceder e ao exteriorizar ações baseadas em suas internalizações. É pela forma de o sujeito responder ao ambiente que se revela aos outros indivíduos as prováveis internalizações daquele ser social (SANTIGOSA, 2003).

Na formulação teórica sobre a internalização está um dos aspectos mais marcantes da teoria histórico-cultural de Vigotski. É assim que ele explica o processo pelo qual as formas de relações entre pessoas passam às formas individuais da atividade psíquica; esse processo proporciona o entendimento do ser humano que constitui e é constituído pelo meio, e que em sua história de vida e de espécie vai produzindo e transmitindo cultura para as próximas gerações (VIGOTSKI, 2000). Para tanto, os indivíduos devem estar em contato com outros da mesma espécie, pois é por meio das relações sociais – processo mútuo de significação – que as

funções psicológicas dos sujeitos vão ser formuladas. As diferenças entre os indivíduos vão contribuir para o conflito entre eles, preparando um terreno fértil para o aprendizado e o desenvolvimento cultural de cada um dos sujeitos envolvidos.

Como se pode observar, a interação social ocorre entre seres humanos desde o seu nascimento e durante toda a sua vida, sendo essa a principal maneira de entrar em contato com o mundo e de internalizar o que nele está posto. Os indivíduos envolvidos na interação assumem diferentes papéis sociais em cada nova situação, conforme o ambiente que os rodeiam e os sujeitos com que estão envolvidos.

No ser humano socialmente constituído coabitam diferentes papéis sociais sempre formados por meio da experiência que os indivíduos estabelecem com o outro. Assim, os papéis de patrão, empregado, pai, filho, aluno, educador e outros tantos papéis sociais possíveis estão presentes em cada um e de acordo com a situação haverá a escolha do modo de ação condizente com a situação vivenciada e com os sujeitos envolvidos. Assim, o indivíduo que exerce o papel de pai também elabora em si as ações e falas possíveis a uma figura paterna; e é baseado nesses pressupostos que ele vai operar em relação ao seu filho. Já o mesmo sujeito, em uma situação profissional, vai atuar como patrão ou empregado, e assim por diante, revelando a multiplicidade de relações que constituem o ser humano.

Então, a mesma interação que amplia e possibilita o contato do ser humano com o mundo também é responsável pelas escolhas dos sujeitos em relação à sua forma de agir e falar, porque existe, para cada situação, uma forma socialmente aceitável. Pode-se dizer, então, que o ser humano torna-se refém de sua forma de internalizar o mundo? Não, porque esse é um processo ativo e que resulta em funções superiores de pensamento; assim, se houver maturidade para promover mudanças nos modos de ação que serão externalizados, isso pode ocorrer conforme a motivação do indivíduo, o que provocará modificação do meio e de futuras interações sociais entre indivíduos.

Os principais fundamentos teóricos deste trabalho, à luz do pensamento sócio-histórico foram aqui esclarecidos. Fundamentos que revelam os posicionamentos e escolhas do presente estudo quanto ao sujeito, ao ambiente social e às suas formas de constituição por meio da internalização intermediada pelo outro.

Em seguida, será apresentada a concepção de ensino que norteou o trabalho do pesquisador/professor (ao ministrar atividades aos alunos participantes do estudo) durante o seu

trabalho no campo de pesquisa. A principal razão para a escolha dessa metodologia foi sua compatibilidade com os referenciais teóricos adotados para explicar o indivíduo e suas relações com o meio.

## 1.2 Concepções abertas de ensino

O termo concepções abertas de ensino foi amplamente divulgado no Brasil pelo trabalho de Hildebrandt e Laging (1986), em “Concepções abertas de ensino da educação física”; livro que reflete sobre as possibilidades de ensino nas aulas abertas e dá alguns exemplos práticos de aulas em que os alunos são convidados a participar da construção do conteúdo a ser ministrado, do gerenciamento do tempo e da organização das atividades. “O planejamento e a execução do ensino são, desse modo, tarefa de todos os que dele participam, ou seja, do professor e dos alunos” (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p. 11).

Essa concepção fundamenta-se no conceito de interacionismo simbólico e os significados para as suas ações são construídos pelos indivíduos durante um processo de interação social com seus pares (TAFFAREL, 1993).

Para Blumer *apud* Visão (1991, p. 4):

O interacionismo simbólico entende interação como sendo um processo interpretativo, e Blumer (1981) indicou três hipóteses básicas:

- a) O atributo simbólico é justificado pela premissa de que os homens agem baseados nos significados em relação a coisas e pessoas;
- b) Estes significados são adquiridos em interações sociais;
- c) Estes significados podem ser modificados através de processos interpretativos.

As hipóteses que sustentam o processo interativo justificam a importância dada por Hildebrandt e Laging (1986) à possibilidade de os alunos refletirem e planejarem juntamente com o professor as situações de ensino durante a aula. Os autores defendem que a aprendizagem tem que ser significativa para os indivíduos e ocorrer em conjunto com outros indivíduos; além disso, observam também que são os conflitos e as tentativas de resolvê-los que vão possibilitar a construção do conhecimento.

É considerando essa possibilidade de ensino que Hildebrandt e Laging (1986, p. 17) criticam o “monopólio do planejamento do professor” e convidam os alunos a lutar contra o cumprimento acrítico das regras preestabelecidas.

Cada decisão do professor pode ser apresentada de tal forma que deixe espaço aberto ou limitado ao aluno, restando a este, em último caso, apenas aproximar-se da decisão ou refutá-la, o que por sua vez deverá resultar em consequência para o professor. *Numa concepção aberta de ensino, solicita-se ao aluno que participe nas decisões* (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p. 11, grifo dos autores).

Como se pode observar, os autores defendem diferentes níveis de abertura durante as aulas, do aberto ao limitado; mas um limite que permite, no mínimo, a possibilidade de o aluno refutar as decisões e escolhas do professor. Dessa forma, a concepção aberta de ensino prioriza a formação de um cidadão crítico e autônomo, capaz de analisar a situação e tomar decisões conforme suas necessidades e desejos.

O professor arranja situações onde os alunos podem fazer as primeiras experiências de movimento. Oferece a eles possibilidades de definir suas situações autonomamente. Durante o processo de exploração abrem-se sempre, novamente, situações de interação e conversação, onde os alunos podem refletir suas experiências (VISÃO, 1991, p. 22).

Nessa concepção, durante aulas de educação física, o professor deve oferecer possibilidades de movimento, estimulando seus alunos a experimentá-las. O professor, então, ajuda, incentiva e problematiza, aumentando os desafios, estimulando os alunos a resolver novos problemas a cada instante. Em seguida, os alunos definem as situações problemas e trabalham para solucioná-las. Por fim, o professor e os alunos refletem e conversam juntos sobre as situações vividas em aula (VISÃO, 1991). Nesse contexto, é possível definir o conhecimento construído durante a aula como algo entre “o que o professor ofereceu” e “o que os alunos foram capazes de problematizar e realizar”. Esse algo, justamente nessa posição intermediária, permite conceber o processo de ensino e aprendizado não apenas na direção professor/aluno, mas também entre os alunos e na direção que vai deles para o professor.

Aqui se torna clara a que vem a proposta das aulas abertas às experiências dos alunos, sendo uma de suas principais críticas a excessiva diretividade das formas tradicionais de se ministrar aulas de Educação Física. Segundo Taffarel (1983-1984, p. 11-12), “em aulas com utilização de métodos tradicionais de ensino, os alunos têm poucas oportunidades de participarem

do processo decisório, cabendo ao professor identificar, delimitar e solucionar todos os problemas relacionados com a Educação Física”.

Infelizmente, essa crítica ainda parece ser aplicável à forma como a Educação Física, na condição de campo de conhecimento, é oferecida à população (OLIVEIRA, 2000). Não raras são as vezes em que profissionais e professores dessa área colocam-se em condição de detentores do conhecimento, destinando ao público o papel de receptáculo das técnicas de movimento a serem ensinadas, limitando assim as possibilidades educativas que poderiam ter as suas intervenções. Uma vez que assumem toda a responsabilidade frente aos objetivos, metas e conteúdo, só resta ao aluno a execução do que foi planejado e idealizado pelos professores. Nesse contexto, as aulas abertas às experiências dos alunos para o campo da Educação Física constituem uma contribuição importante, porque tornam evidente que os alunos têm um papel fundamental no processo educacional e sugerem como ele pode atuar ativamente nas decisões durante o processo de ensino (TAFFAREL, 1993). Lembrando que esta concepção não prega que os alunos façam o que eles querem, mas sim dialoguem e argumentem sobre o que melhor o grupo pode fazer em dada situação. Assim, exigido dos alunos planejamento e seriedade na tomada de cada uma de suas decisões, além de ressaltar a importância do professor que deve servir como mediador e interlocutor de novos desafios para os alunos.

Ao considerar importante a cooperação dos alunos no planejamento das aulas, essa teoria ressalta a relevância das experiências vivenciadas pelos alunos fora do ambiente educacional institucionalizado; experiências que favorecem o processo de ensino e aprendizagem a aproximar-se da realidade dos alunos, com conteúdos e estratégias relevantes, além de reforçar junto ao aluno a importância do seu comprometimento consigo mesmo e com os outros na constituição de um ambiente favorável ao ensino. Nesse sentido Hildebrandt (1994, p. 11, grifo do autor) destaca:

A exploração do problema resulta da experiência; o professor toma conhecimento das soluções e fundamentações encontradas pelos estudantes. A abertura mostra-se também no fato de que os estudantes podem mudar ou construir novamente as situações de movimento. *O procedimento metodológico está no próprio estudante.*

O autor, ao reconhecer que os procedimentos metodológicos estão nos alunos e não nas ações dos professores, avança no entendimento de que os alunos são os sujeitos principais nos processos educacionais. Essa concepção de metodologia designa ao professor a

função de incentivar, dinamizar, facilitar e orientar os alunos, auxiliando-os e esclarecendo suas dúvidas (TAFFAREL, 1983-1984). Sugere-se então que alunos e professores compartilhem suas experiências de vida e façam escolhas conjuntas sobre o que deve ser ensinado e de que forma. Esse é um processo decisório que envolve os conflitos entre os alunos e entre eles e o professor; o verdadeiro propulsor da produção de conhecimento a ser assimilado pelos sujeitos - professor e alunos, como enfatiza Taffarel (1993). Revela-se então a intenção de intervenção pedagógica direcionada para a forma como o indivíduo lida com suas experiências prévias e com os outros sujeitos sociais, o que mais uma vez reforça os pressupostos interacionistas dessa teoria; uma teoria que sustenta que é pelo contato entre indivíduos, e também pelo conflito causado por modos distintos de conceber o mundo, que vai ocorrer aprendizagem.

Nessa concepção de ensino, o processo de solução criativa dos problemas é exigido dos alunos, o que não ocorre quando há utilização de métodos de ensino tradicionais com ênfase nos comandos do professor. A proposta de aula aberta privilegia as experiências dos alunos, além da interação social entre os sujeitos, a criatividade e o desafio, para que sejam solucionados os problemas encontrados durante o processo de ensino e aprendizagem. Para Taffarel (1983-1984, p. 12), a “criatividade, definida como a produção divergente de respostas e operacionalizada neste trabalho como a diversificação no uso de locais e materiais, é um processo que pode ser desenvolvido com utilização de métodos que visam estimular a produção de idéias”.

A criatividade é desenvolvida enquanto os alunos delimitam problemas e buscam soluções em conjunto, experimentando e avaliando o ambiente e as situações encontradas no ambiente educacional, assim contribuindo também para o desenvolvimento da responsabilidade e autonomia dos alunos sobre o conteúdo estudado (TAFFAREL, 1983). Contudo, essas aquisições só ocorrem quando o ambiente educacional valoriza as decisões dos alunos; quando há uma interdependência entre docente e discente na elaboração das decisões sobre conteúdo e metodologia adotada para o desenvolvimento das aulas.

Neste ponto, vale lembrar que Hildebrandt e Laging (1986) apontam a existência de diferentes modelos educacionais que variam do ensino fechado até o ensino com alto grau de possibilidade de co-decisão. No entanto, assumem que o professor deve saber escolher entre esses modelos, para não correrem o risco de ensinar somente o que acha necessário, seja o de considerar-se um elemento dispensável durante as aulas; nos casos extremos, o professor tomaria

todas as decisões ou deixaria que os alunos fizessem o que bem entendessem durante as aulas, respectivamente.

Nesse mesmo sentido, Kunz (2000, p. 39) deixa ainda mais claro o motivo pelo qual o professor deve buscar um equilíbrio entre as formas fechada e aberta de ensino. Equilíbrio buscado também neste trabalho, quando se optou pelo grau médio de abertura para as aulas ministradas.

O ensino aqui pretendido não é um ensino “fechado” que se concentra na aprendizagem de destrezas técnicas para o rendimento esportivo e nem um ensino “aberto” para atender, na maior parte, os interesses do aluno – que não são reais [...]. Esse deve ser um ensino que se movimenta constantemente em um “abrir” e “fechar” de suas relações metodológicas.

Pode-se notar que, ao afirmar que os interesses dos alunos podem não corresponder aos seus interesses reais, o autor traz uma importante reflexão para a proposta de aulas abertas, uma vez que tal constatação poderia comprometer todo o processo de tomada de decisão entre alunos.

O autor chama então a atenção para o fato de que os interesses dos alunos são construídos com base em suas experiências e que, se eles não contarem com o pensamento crítico, podem acabar por reproduzir as relações sociais que a sociedade já lhes impõe no ambiente educacional. Essa reprodução causaria prejuízos para o ambiente de ensino, pois simplesmente reforçaria o que os alunos já experimentam em outros ambientes fora da escola.

Eis o motivo pelo qual Kunz (2000), assim como Hildebrandt (1994) e Hildebrandt e Laging (1986) defendem a importância do papel do professor durante os debates dos alunos em aula; para os autores, é o professor que, por ter mais experiência, vai ter o dever de questionar os alunos e alertá-los quanto às conseqüências do que está prestes a ser decidido. Também é possível que ele deixe alguns assuntos fora da discussão com os alunos, para viabilizar o andamento das atividades e a concordância com aspectos impostos pela instituição de ensino.

Não se quer dizer, contudo, que o professor deva privar os alunos da possibilidade de se deparar com a complexidade da sociedade em que ele está inserido, mas, sim, que as temáticas devem ser trazidas para a realidade de aula e de suas limitações intrínsecas.

Conflitos e contradições existentes nestas culturas, assim como relações de poder e controle social das instituições, normalmente se refletem ou se repetem, também, na

brincadeira e no jogo, o que não deixa de ser uma boa oportunidade pedagógica para o esclarecimento de questões político-sociais e culturais para a criança e os adolescentes (KUNZ, 2000, p. 98).

Quando os alunos passam a discutir assuntos que transcendem a simples prática das atividades propostas, as atividades em aula passam a ser mais significativas; nesse contexto, fazem com que os alunos percebam, durante o jogo, as imposições da sua cultura, e abram espaço para que seja formulada a crítica ao que está dado. O professor deve incentivar ainda a elaboração de sugestões para modificação de hábitos culturais, inicialmente dentro do próprio jogo e, posteriormente, com o avançar da compreensão dos alunos, em sua conduta e forma de se posicionar diante das situações do cotidiano.

É na possibilidade de aquisição crítica de cultura em ambiente de tensão entre interesses de indivíduos socialmente determinados que reside o real valor educacional da Educação Física praticada em instituições de ensino, além de companhias, empresas e academias, entre outros. É essa prática que permite a transformação dos sujeitos e suas formas de relacionar-se, além de novas possibilidades de significação do ambiente social.

As concepções abertas de ensino trazem as aulas abertas às experiências dos alunos como possibilidade de atuação pedagógica junto aos estudantes e sugerem uma diferente forma de ensino, cujos pressupostos ajudam a pensar na principal função educativa da Educação Física: possibilitar aos seus participantes o contato social com outros sujeitos e a internalização de cultura.

Entende-se, assim, que as exigências de aquisição de destrezas técnicas de movimentos devem ser, antes, um campo rico de debate entre os alunos que um conhecimento a ser valorizado pelo professor como essencial à prática de algum jogo, esporte, brincadeira, ou outros. Desta forma, não importa como são praticadas as atividades, mas, sim, como os alunos as percebem ao praticá-las, ou o valor que cada um lhes atribui; nesse campo de debates, o que se exercita é a formação de cidadãos críticos e criativos, capazes de encontrar soluções para seus problemas de forma autônoma e responsável, possibilitando que as experiências vivenciadas em aula sirvam como suporte para suas tomadas de decisões e ações em outras situações de convívio social.

## 2 O Caminhar Metodológico

No caminho do método, a verdade pode estar nos versos aparentemente banais de uma canção: *Bola de meia, bola de gude, o solidário não quer solidão*. É o cantor de Minas<sup>5</sup>, sensível ao moleque que mora nele, quem fala de amizade, respeito, caráter, enfim, tudo o que se transmite nos jogos. As interações sociais estudadas nos dez jogos escolhidos para esta pesquisa ocorreram durante aulas de educação física em ambiente não-formal de ensino<sup>6</sup>. Para incentivar essas atividades, optou-se por ministrar aulas segundo a concepção de aula aberta, que privilegia o debate e a co-decisão em aspectos inerentes ao processo de ensino.

A opção por essa concepção com grau médio de possibilidades de co-decisão (HILDEBRANDT, LAGING, 1986) deveu-se ao fato de ser uma escolha que permite prever um poder igual para cada parte, aluno e professor, nas decisões sobre *objetivos, conteúdos, maneiras de transmissão e resultados de aprendizagem*.

Abre-se um parêntese para explicar mais a fundo esses quatro conceitos aplicados durante as aulas ministradas. A escolha dos *objetivos* dos encontros ocorreu durante o processo decisório entre a forma como os alunos idealizavam as modificações do jogo proposto por eles e a prática desses jogos. Assim, o objetivo transversal das aulas foi o de praticar os jogos propostos e neles efetuar modificações.

Os *conteúdos* – diferentes jogos – foram escolhidos entre a gama de jogos que os alunos já praticavam no Programa de Desenvolvimento e Integração de Crianças e Adolescentes (Prodecad). Tanto o pesquisador/professor quanto os alunos foram responsáveis pela seleção dos jogos praticados durante a pesquisa.

Quanto à *maneira de transmissão*, houve uma predominância maior de decisões tomadas unilateralmente pelo pesquisador, uma vez que existia, antes mesmo da efetivação das aulas, uma idealização operacional sobre como elas seriam ministradas.

---

<sup>5</sup> Referência à canção *Bola de meia, bola de gude*, de Milton Nascimento.

<sup>6</sup> O Prodecad é considerado ambiente não-formal de ensino por oferecer a seus alunos atividades programadas e organizadas conforme suas idealizações acerca de conteúdo a ser adotado e metodologia a ser utilizada; sem, contudo, submeter-se a leis e diretrizes regulamentadoras do ensino público e privado de escolas em âmbito Federal e Estadual.

Já em *resultado da aprendizagem*, permitiu-se que cada aluno individualmente avaliasse os resultados de suas decisões durante o processo de tomada de decisões em aula. Desta forma, o pesquisador/professor atuou na direção de evidenciar as problemáticas que surgiram durante as atividades.

Reafirma-se aqui a opção pelo grau médio de possibilidades de co-decisão para os alunos, visto que em ambiente de pesquisa é necessária a afirmação de alguns pressupostos que garantam a realização do estudo; no caso da não abertura para que os alunos decidissem sobre a maneira de conduzir as aulas essa realização estaria comprometida.

Observou-se, durante os encontros, que foram propostos jogos praticados pelos alunos na própria instituição em momentos livres ou em suas aulas. Eles também puderam sugerir jogos outros, os quais gostariam de jogar. Na condução da aula, incentivou-se que sugerissem alterações na forma de jogá-los, sem, no entanto, paralisar a atividade, o que preservou o dinamismo dos jogos. As alterações ocorreram no próprio transcorrer do jogo, evitando pausas para que os alunos debatessem e fizessem sugestões, sendo estas ações dinamicamente tomadas durante a atividade. Assim, pretendeu-se conservar a dinâmica do jogo e o envolvimento dos alunos nas atividades.

Para tornar ainda mais eminente a necessidade de alteração da forma de se jogar, promoveu-se a mudança de material utilizado no jogo (ex: bola grande de plástico na atividade de handebol) e do campo a ser utilizado (ex: pega-pega com restrição do campo do jogo à quadra), entre outras. Durante as aulas, as mudanças na prática dos jogos sugeridas pelos alunos foram, em parte, inovadoras (ex: a forma como a corda foi utilizada durante o jogo pega corrente, para manter todos do grupo unidos) e, em parte, alterações que eles já estavam habituados a realizar para viabilizar os seus jogos diários (ex: prender a corda no hidrante para que os outros pudessem saltar, de forma que fosse necessário somente um aluno para bater a corda).

A possibilidade de alterações dos jogos e o incentivo dessa forma de jogar – mesmo no caso de alterações já realizadas pelos alunos – teve por objetivo ressignificar suas práticas por meio do embate entre as suas propostas. Esse embate trouxe à tona conflitos entre as formas como os alunos idealizavam as possíveis soluções para os problemas encontrados durante a atividade de recriar seus jogos. Como na situação em que o sujeito tinha que buscar, no diálogo com o outro, as saídas para os problemas comuns. Para tanto, foi privilegiado um ambiente

educacional de respeito e compreensão, o qual contou com a presença de diferentes formas de interações sociais entre os indivíduos.

Nesse ambiente educacional, cabe ao professor uma atuação diferenciada. Como afirmam Hildebrandt e Laging (1986, p. 34), “[...] neste ensino, o professor vê a si mesmo mais como um organizador, um conselheiro das situações de ensino a serem iniciadas e não como garantia para processos de ensino, de exercício e de aplicação predeterminados, fixos e precisamente dirigidos.”

Foi nesse sentido que se dirigiram as ações docentes, sempre buscando viabilizar entre os alunos e entre eles e o pesquisador/professor, um espaço de diálogo e respeito mútuo.

Para a atuação em campo do pesquisador, que ao mesmo tempo era o professor, foi preciso um avanço teórico na capacidade de entender os processos ocorridos durante a aula. Para tornar possível a anotação da interação social, idealizou-se teoricamente uma unidade de medida que facilitou esse procedimento. Essa unidade de medida, uma ferramenta teórica que orientou a transcrição das atividades gravadas em vídeo, foi definida como uma ação dirigida a um outro indivíduo (indivíduos), que motiva uma reação deste/destes e que, por sua vez, é percebida por quem iniciou a interação. Essa unidade de medida torna possível isolar as interações, facilitando, assim, uma classificação – fator importante principalmente porque as diversas interações entre os indivíduos ocorrem de forma encadeada e, às vezes, simultânea.

A unidade de medida idealizada teoricamente para este trabalho foi fundamental para organizar o olhar do pesquisador, especialmente durante a categorização das interações, que podem ocorrer simultaneamente e de forma diferente entre indivíduos, sendo possível que o mesmo indivíduo estabeleça interações sociais diferentes com dois outros sujeitos ao mesmo tempo. É o caso do exemplo apresentado por Carvalho et al. (2002), em que dois alunos brincam enquanto um outro, ao longe, imita as ações deles.

Com a constatação da existência dessa imensa rede de ações (fala, silêncio, movimento, imobilismo, feições e outros) e significações entre sujeitos, fica evidente que o esforço de categorizar as interações sociais, a que este trabalho se propõe, não chegará a dar conta de todas as interações possíveis durante as atividades. Tudo decorre do grande volume de ocorrências e também da existência de muitas variáveis ambientais, individuais e sociais que escapam à possibilidade de observação dos olhos - humanos. E é exatamente por esse motivo que este esforço de categorização é de extrema importância, visto que pode tornar evidente para os

educadores a existência da possibilidade educativa na contradição e embate entre indivíduos. Idealiza-se aqui, então, uma educação que não é traduzida em dados e números, mas, sim, na capacidade do aluno em lidar com os seus conflitos diários e internalizar aspectos do meio.

Para possibilitar uma análise mais apurada das diferentes formas de interação social, foram anotadas também as circunstâncias nas quais ocorreram. Para anotar as ações, falas e dar dicas dessas circunstâncias, contextualizando-as, foi utilizada uma técnica inspirada<sup>7</sup> na metodologia de anotação proposta por Goodwin (2001). Essa mesma metodologia foi empregada com algumas modificações por Evaldsson (2004), para categorizar as possibilidades de interações durante jogos infantis. Para que essas interações possam ser contextualizadas, sugere-se uma notação que dá ênfase tanto à fala quanto às ações dos indivíduos; o que enriquece a possibilidade de análise dos trechos transcritos. Essa técnica torna possível, também, acrescentar à transcrição dados da observação do pesquisador em campo que não estão registrados no vídeo, sendo assim consideradas as impressões subjetivas dele sobre o que ocorreu durante as atividades. Esse é mais um recurso que amplia a possibilidade de interpretação posterior dos dados, durante o processo de análise.

A partir da análise das transcrições das filmagens, observando as manifestações verbais e gestuais descritas, foi possível identificar e categorizar as interações sociais que tiveram lugar durante o processo de reformulação dos jogos entre os alunos. Essas categorias foram formuladas pelo agrupamento de interações sociais semelhantes, e tal agrupamento ocorreu sempre que foi sensível a coincidência de intenção, ação ou objetivo dos indivíduos contextualizados na situação observada.

Ressalta-se que as categorias emergiram durante a pesquisa, e que todas elas foram formuladas a partir dos dados fornecidos pelas transcrições das aulas. Daí a importância de o referencial teórico estar bem estruturado antes de o pesquisador ir a campo, já que são esses fundamentos que tornam possível fazer inferências sustentáveis teoricamente.

A pesquisa contou com a realização de um Projeto Piloto, de características similares às do projeto de pesquisa, porém, com o objetivo principal de experimentar a forma de registro e análise dos dados, e identificar a necessidade de possíveis adaptações na metodologia de ensino adotada.

---

<sup>7</sup> Em *Um exemplo de transcrição de aula* (Apêndice A) está disponibilizado um fragmento de transcrição da quinta aula para possibilitar ao leitor entender melhor como esse procedimento foi realizado.

Após a realização das cinco atividades do Projeto Piloto, foram ministradas as 10 aulas previstas para esta pesquisa e seus resultados são trazidos neste texto.

A coleta de dados ocorreu segundo as seguintes etapas:

- ministrar aulas e efetuar as gravações;
- assistir ao vídeo;
- transcrever as filmagens – abrangendo ações e falas dos participantes e apontamentos do pesquisador sobre as atividades;
- identificar as ocorrências de interações sociais na situação específica estudada (prática, discussão e sugestão de modificações dos jogos);
- realizar as anotações das interações encontradas;
- categorizar as unidades de interação;
- realizar inferências a partir das categorias levantadas.

Percorridas todas as etapas, alcançou-se o objetivo da pesquisa, que foi o de investigar as interações sociais das crianças – entre elas e com o professor – durante a prática e a reformulação de jogos infantis.

É importante lembrar que, durante os encontros com os alunos, o professor foi o próprio pesquisador, ocupando dois papéis diferentes durante a atuação na instituição de ensino. A escolha da pesquisa participante, portanto, desta maneira se impôs como a única forma possível para estabelecer vínculos suficientemente fortes entre o pesquisador/professor e os alunos, de modo a tornar possível a integração de todos os sujeitos envolvidos em situações de aula, facilitando o transcorrer das atividades propostas. Nesse sentido, Ezpeleta e Rockwell afirmam (1989, p. 83) que “a observação participante possibilita formas de interação entre o pesquisador e os sujeitos, permitindo uma abordagem pessoal e abrindo fontes de informação que nenhuma outra técnica tornaria possível”.

Assim, pôde-se verdadeiramente atuar em campo como um professor que se encontrava integrado e reconhecido dentro da instituição de ensino por seu corpo discente, docente e colaboradores. O reconhecimento da atuação do pesquisador/professor facilitou o papel de investigador e proporcionou uma melhor inferência sobre o que ocorreu nos encontros com os alunos; uma experiência de outros momentos pedagógicos com eles e, até mesmo, de seus

momentos livres no Prodecad. Esse fato ajudou, assim, a entender a constituição dos sujeitos investigados, no campo e em situação de pesquisa (EZPELETA, ROCKWELL, 1989).

A convivência com os alunos além dos momentos nos quais se é pesquisador facilita o diálogo e a interpretação das ações desses alunos durante as aulas filmadas, como se pode observar no próximo capítulo, que registra a emergência da categorização de suas interações em grupo.

Torna-se, então, cada vez mais evidente que o tratamento dispensado aos dados coletados em campo foi de ordem qualitativa, uma vez que, como diz Minayo (2005, p. 82), “a abordagem qualitativa atua levando em conta a compreensão, a inteligibilidade dos fenômenos sociais e o significado e a intencionalidade que lhe atribuem os autores”.

Na busca por uma compreensão densa e profunda do que se propõe a debater aqui, recorre-se à pesquisa participante – para conduzir o olhar de investigador – e ao pensamento histórico-cultural – para focar o que foi observado e embasar o debate sobre o material de pesquisa. O primeiro apresenta-se como componente de um modelo de investigação; enquanto o segundo auxilia na observação e avaliação qualitativa das ações dos sujeitos, ambos concordantes com os princípios teóricos utilizados durante a pesquisa.

Como se pôde observar na afirmação de Minayo (2005), a pesquisa participante, evidencia a importância da solução conjunta de problemas e proporciona espaço aberto ao diálogo entre os alunos e entre eles e o professor – aspectos amplamente estimulados durante as atividades conduzidas pelas concepções abertas de ensino. Ainda é Minayo (2005, p. 87) que diz que “[...] a população-alvo é levada a identificar o problema, a levantar os dados sobre ele, a realizar análises críticas e a buscar soluções adequadas. A própria seleção do problema, espera-se que brote da discussão entre especialistas e a população”.

Já o interacionismo simbólico é sugerido por ela como linha teórica que entra em acordo tanto com as concepções de aulas abertas, quanto com a teoria vigotskiana; neste caso, quando fala de aprendizagem em ambiente social, trazendo a interação social como a principal forma de os sujeitos entrarem em contato com o meio e responderem a ele. Segundo a autora (2005, p. 85):

A concepção interacionista das ações sociais fundamenta-se no princípio de que o comportamento humano é autodirigido e observável em dois sentidos: o simbólico e o interacional. Concebe a vida social como um consenso estabelecido na inter-relação, em que sentido atribuído às ações sociais é sempre redefinido e modificado por meio de um

processo interpretativo consensual do grupo. Nesta concepção, considera-se que qualquer pessoa pode planejar dirigir suas ações em relação à outra e conferir o significado aos objetos que utiliza para realizar seus planos.

Com a utilização e a combinação dos dois modelos – investigativo e avaliativo – apresentados e trazidos aqui como técnicas auxiliares na investigação qualitativa, foi possível avaliar e discutir os dados recolhidos durante as filmagens de forma criteriosa e aprofundada. Observando-se aqui a sugestão de Minayo (2005) de utilização de diferentes técnicas investigativas e avaliativas para a condução da pesquisa qualitativa do tipo participante.

## **2.1 Caracterização da pesquisa: objetivo e delineamentos**

O objetivo deste estudo foi o de investigar as interações sociais – aluno/professor e aluno/aluno – ocorridas entre crianças de nove a onze anos durante aulas de educação física em uma instituição não-formal de ensino.

As interações sociais aqui estudadas ocorreram durante aulas ministradas pelo pesquisador/professor com base nas concepções abertas de ensino. Para circunscrever os limites do que seria observado durante as análises das fitas de vídeo que gravaram as aulas, somente as interações relativas à execução e à elaboração dos jogos em aula foram categorizadas. Essa definição foi importante por dois motivos: primeiramente, para restringir o volume de dados, que seria imenso se fossem analisadas todas as formas de interação social ocorridas durante a aula; em segundo lugar, para valorizar a observação das interações entre os alunos e entre eles e o pesquisador/professor nas circunstâncias específicas que este trabalho se propõe a estudar.

A categorização das interações sociais estabelecidas entre indivíduos em um ambiente educacional evidencia que esse é um processo que ocorre durante as aulas, podendo ser valorizado ou reprimido de acordo com a forma que o professor escolhe para conduzir suas atividades com os alunos.

Defende-se, então, que os professores devem valorizar a possibilidade de os alunos interpretarem e criticarem o que é ofertado por eles, possibilitando assim uma construção de conhecimento conjunta entre professores e alunos. Tal postura poderá aumentar o impacto do

que é discutido durante as aulas, uma vez que torna relevante e concreta a realidade de cada um dos sujeitos.

Assim, por intermédio do conflito, originado da busca de novas formas de jogar os jogos conhecidos dos alunos, proporcionou-se um espaço amplo para a ressignificação do que já estava estabelecido a cerca dos jogos. O confronto/conflito entre dois oponentes ou entre equipes gerou a necessidade de eles entrarem em interação uns com os outros, de modo a restabelecerem novos acordos com relação à prática dos jogos e às suas significações.

As intervenções do professor ocorreram para proporcionar um espaço livre de debate entre os alunos e ajudá-los a firmarem acordos. Daí a importância de também estudar a forma de interação entre alunos e professor, visto que este é também parte integrante do processo de construção de significação e ressignificação dentro do ambiente educacional.

Para melhor estudar as interações sociais é necessário buscar o máximo possível de informações sobre os sujeitos envolvidos e sobre o ambiente em que essas interações ocorreram. Trata-se, portanto, de contextualizar a pesquisa e todos os seus sujeitos, para uma melhor compreensão do leitor sobre as interações categorizadas neste trabalho. Nesse sentido, são apresentados, a seguir, além dos sujeitos participantes da investigação: a instituição, Prodecad; a entrada no campo de atuação como pesquisador/professor e um relato sucinto de como o estudo foi desenvolvido na instituição de ensino.

## **2.2 O campo de pesquisa: Prodecad<sup>8</sup>**

As aulas de educação física foram ministradas no Programa de Desenvolvimento e Integração de Crianças e Adolescentes (Prodecad), que pretende atender: “[...] crianças em três subprogramas: Pré-Escola, Apoio à Escolaridade I (1ª a 4ª séries) e Apoio à Escolaridade II (5ª a 8ª séries)” (DUARTE, 2006).

---

<sup>8</sup> Esta seção foi escrita baseada nos seguintes documentos – Ribeiro et al. (2001); Puletini et al. (2006) e Duarte (2006) – e observações em campo (reuniões com os docentes do Prodecad, de 23 a 27 de janeiro de 2006, para planejamento das atividades do período letivo de 2006).

Para se matricular nessa escola de ensino não-formal, no sub-programa de Apoio à Escolaridade I (1ª a 4ª séries) ou nos outros programas oferecidos pela instituição de ensino, a criança deve atender aos seguintes critérios de admissão, assim como:

“– Ser filho ou dependente legal das funcionárias e funcionários da Unicamp e Funcamp;

– Ter matrícula no Sérgio Porto<sup>9</sup> de 1ª a 4ª série” (DUARTE, 2006).

O grupo investigado foi o de crianças de 3ª e 4ª séries, todas voluntariamente<sup>10</sup> inscritas para participar da pesquisa. A faixa etária, entre nove e onze anos, foi escolhida por se acreditar, como Freire (1989, p. 162), que, nessa idade:

[...] o comportamento social, regulado por normas de convívio aceitas por um grupo, tem no jogo espaço privilegiado de manifestação. Desde, é evidente, que a ação da professora não seja simplesmente submeter as crianças às regras adultas, mas sim, estimulá-la a utilizá-la como recurso de convívio.

Crianças de outras séries e não participantes da pesquisa puderam freqüentar o ambiente em que as atividades foram desenvolvidas; no entanto, suas ações e falas foram desconsideradas durante a transcrição das fitas. Esse procedimento foi adotado para possibilitar a rigidez metodológica necessária à pesquisa sem, no entanto, interferir na dinâmica da instituição de ensino – que tem por princípio a não seriação – e possibilitando a participação de todos que quisessem vivenciar as atividades propostas. O Prodecad é uma instituição de ensino não-formal, que compõe suas classes com grupos de diferentes faixas etárias, rompendo com a seriação utilizada no ensino formal.

Criada em setembro de 1987, a instituição servia inicialmente como espaço para repetição de estratégias usadas na escola formal e reforço de conteúdos escolares. Em 2001, membros da equipe do Prodecad e um grupo de professores da Unicamp juntaram-se para organizar um Dossiê de Perspectivas Artístico-Educacionais (RIBEIRO et al., 2001). Esse dossiê norteou uma nova forma de pensar a função da instituição perante os educandos e seus pais. Hoje, as atividades didáticas possuem caráter de experimentação e busca do conhecimento, priorizando o aprendizado de forma ampla e não linear; tentando, assim, romper com o antigo paradigma da aprendizagem, baseado na repetição e conduzido de forma progressiva.

<sup>9</sup> Escola Estadual Físico Sérgio Porto, localizada no campus da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

<sup>10</sup> Esse procedimento ético está garantido pelo *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (Apêndice B).

Esse novo paradigma educacional teve sua semente lançada na instituição quando, em 1998, a professora Joana Lopes propôs o Projeto Experimental Fazendo Arte, para compor o programa da instituição. O projeto expunha a possibilidade de práticas artísticas fomentarem a aprendizagem em diferentes campos do conhecimento, por meio da experimentação e exploração das formas de linguagem proporcionadas através de movimentos corporais, danças, pinturas, colagens; enfim, práticas que proporcionariam mais um campo para debates e para a construção conjunta de conhecimento entre os alunos.

No dossiê organizado, os autores preocuparam-se em delimitar a visão de sujeito (educando) perante a instituição, para ajudar a pensar nas abordagens pedagógicas que viriam a ser propostas. Eles evocaram uma visão de sujeito pautada em determinantes sócio-econômico-culturais, em oposição a uma visão de sujeito esvaziado de saberes e que deveria, portanto, ser preenchido. Assim, os saberes, tanto dos educadores quanto dos educandos, são valorizados e têm sua relevância apontada em um contexto político e nas camadas sociais em que os indivíduos estão inseridos.

Os autores encontram também, na concepção freudiana de sujeito, a explicação para incluir os pais dos educandos nas ações da instituição; na concepção psicanalítica, o sujeito traz no seu inconsciente as experiências positivas e negativas vivenciadas no ambiente familiar, uma vez que nele se depositam as esperanças e expectativas dos pais, o que pode interferir em sua aprendizagem e desenvolvimento.

Atualmente, o Prodecad mostra-se mais consciente de seus objetivos educacionais e rompe claramente com o paradigma inicialmente estabelecido de apoio à escolaridade e de ações educativas direcionadas ao aluno que, supostamente, precisa aprender um conteúdo que o professor tem para ofertar. Essa ruptura fica clara na forma como a instituição estabelece o seu objetivo pedagógico, valorizando o lúdico e a criatividade na construção do saber: o Prodecad, “[...] tem como objetivo oferecer as mais diversas possibilidades de expressão de modo a propiciar a produção de conhecimento e cultura por meio dos jogos e brincadeiras e das artes” (RIBEIRO et al., 2001, p. 17). Para que isso ocorra, a instituição oferece um amplo espaço para brincar, ateliês de artes plásticas, oficinas de música e movimento e profissionais em constante processo de formação em arte-educação (DUARTE, 2006).

Para alcançar seus objetivos educacionais, o Prodecad dispõe de Oficinas Culturais que possibilitam a expressão dos educandos, utilizando, de modo criativo, diferentes

formas de linguagem. Atualmente, são quatro as oficinas do programa: Artes, Educação Motora, Oficina da Palavra e Oficina Interdisciplinar – sendo esta o ponto em que se encontram, com maior ênfase, diferentes formas de linguagem. Todas oferecem possibilidades de utilização de diferentes linguagens – “[...] modo como se comunica algo para alguém, ou seja, a maneira como o ser humano expressa as relações que ele tem com o mundo [...]” (RIBEIRO et al., 2001, p. 14) –, para a construção do conhecimento compartilhado.

Na oficina de Educação Motora, o conteúdo está dividido em três grandes campos: modalidades esportivas, jogos cooperativos e jogos e brincadeiras tradicionais (DUARTE, 2006). É importante notar que mesmo as atividades voltadas para as práticas de modalidades esportivas assumem uma forma adaptada às capacidades e possibilidades dos alunos. Deste modo, jogos e brincadeiras constituem as principais ferramentas de ensino e construção de conhecimento nas oficinas de Educação Motora, nas quais “o jogo possui centenas de variações, gerando novas dificuldades levando os alunos a tomar consciência da atividade realizada, estimulando a criatividade e a descoberta” (PULETINI et al., 2006).

No Programa de Integração e Desenvolvimento da Criança e do Adolescente, portanto, a oficina de Educação Motora busca na prática de atividades lúdicas e de jogos a possibilidade de ampliar o conhecimento dos alunos; além de favorecer a exploração das possibilidades de alteração desse conhecimento, conforme aumenta o nível de complexidade e aprendizagem dos alunos. Assim, o jogo é a principal matéria pedagógica nessa oficina e é através dele que se espera poder viabilizar a troca de conhecimento – entre os alunos –, no intuito de viabilizar a formação de cidadãos críticos, responsáveis, colaborativos e participativos.

Neste breve histórico da instituição, é possível perceber a mudança de sua visão pedagógica e função sócio-educativa a que se propõe. Hoje, o Prodecad assume a responsabilidade não só de propiciar um espaço para que os alunos aprendam os conhecimentos priorizados pela instituição formal de ensino, mas também, e principalmente, para que os alunos possam experimentar e formular saberes; saberes que lhes são mais tocantes e urgentes, justamente por estarem em relação direta com a realidade individual de cada aluno. Nesta perspectiva, a instituição proporciona aos alunos um meio para que possam exercitar a aprendizagem; afinal, são eles que buscam ativamente os conteúdos que serão debatidos durante as aulas para, assim, construírem o conhecimento com a ajuda dos outros alunos e do professor.

A identificação de problemas e formulação de soluções é então percebida como rico ambiente de produção de conhecimento entre os alunos. Por isso, são elementos valorizados durante as aulas e compartilhados com os alunos pelo professor, permitindo que eles tenham voz durante a tomada de decisão em aula. Ressalta-se então a importância do professor, que deve fazer com que os alunos sintam-se co-responsáveis no processo de ensino/aprendizagem.

Pelas razões apresentadas, o Prodecad foi escolhido para ser o local onde este estudo seria desenvolvido. Nessa instituição, são adotados procedimentos didático-pedagógicos que se aproximam da concepção de ensino que serviu de base para a realização deste estudo. Além do mais, esse é um ambiente em que os alunos estão acostumados com a presença de pesquisadores, por ser uma instituição que recebe rotineiramente graduandos e pós-graduandos da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) que pretendem desenvolver estudos na área da Educação Física, assim como em outros campos do conhecimento. Esses fatores foram decisivos para que a entrada no campo de pesquisa e o desenvolvimento desta ocorresse de forma facilitada e com uma ampla aceitação dos alunos, professores e de toda a equipe do Prodecad.

### **2.3 Entrada no campo de pesquisa**

No ano de 2005, surgiu a oportunidade de acompanhar durante o estágio do curso de Licenciatura em Educação Física (cursado na Unicamp) as aulas de Educação Física matinais ministradas para os alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, na escola Sergio Porto. No mesmo ano, foi também possível acompanhar as atividades de Educação Motora, ministradas aos alunos de terceira e quarta séries no período vespertino no Prodecad. Note-se que assim se pode acompanhar o mesmo grupo de alunos em dois ambientes educacionais diferentes, uma vez que os alunos da Escola Estadual, no período da manhã, seguiam à tarde para o Prodecad.

Essa dupla observação possibilitou conhecer melhor a instituição de ensino não-formal, os profissionais que lá trabalham e alguns alunos que vieram a fazer parte da pesquisa desenvolvida com alunos da terceira e quarta séries do Ensino Fundamental matriculados no Prodecad no primeiro semestre de 2006.

Durante o ano de 2005, os esforços para viabilizar o estudo foram na direção de conseguir autorizações para o desenvolvimento da pesquisa na instituição de ensino escolhida. Foram solicitadas autorizações da direção do Prodecad<sup>11</sup>; dos responsáveis e alunos<sup>12</sup>; além da autorização do comitê de ética<sup>13</sup>.

Outro passo importante para o início das atividades programadas no projeto de pesquisa foi a aquisição da filmadora, necessária para o registro das atividades ministradas. A concessão de utilização desse equipamento foi obtida em dezembro, período de férias escolares, o que impossibilitou o início do Projeto Piloto no primeiro semestre de vigência da bolsa FAPESP, conforme previsto no cronograma.

Em 2006, as atividades no Prodecad foram retomadas com a participação nas reuniões de planejamento anual. Essas reuniões ocorreram de 23 a 27 de janeiro e tiveram como objetivo principal a divisão das turmas por professores, a organização dos tempos dos alunos e os debates sobre os planos e objetivos de cada professor para o período. Nesse momento, obteve-se a oportunidade de apresentar proposta de estudo para o corpo docente e conhecer mais profundamente a instituição e seu projeto pedagógico. Esse contato promoveu ainda o reconhecimento do professor/pesquisador pelos professores e funcionários da escola, o que mais tarde mostrou-se importante para que o transcorrer da pesquisa fosse facilitado na instituição de ensino.

O último passo antes do início das atividades previstas no projeto de estudo foi o de solicitar espaço para que as atividades pudessem ser ministradas aos alunos autorizados e as filmagens realizadas com o mínimo de interferência possível. Ficou decidido que as atividades poderiam ser ministradas nas quadras da frente da escola e no horário após o lanche da tarde – horário que está reservado para atividades de livre escolha dos alunos, e cada ambiente da instituição fica sob a responsabilidade de um professor para o desenvolvimento de atividades diversas.

O fato de as atividades do projeto serem oferecidas no momento em que os alunos podem escolher as atividades que querem praticar gerou dois problemas para a pesquisa.

---

<sup>11</sup> Autorização fornecida pelo Diretor Técnico do Prodecad à época, José Miguel Lopretti.

<sup>12</sup> De 59 alunos de terceira e quarta série, 24 foram autorizados pelos responsáveis a participar da pesquisa. De todos os responsáveis, nenhum demonstrou objeção à filmagem das atividades. Houve apenas um caso em que o pai inicialmente exprimiu o desejo de que seu filho não fosse filmado (alegando motivo de crença religiosa), porém, posteriormente autorizou a sua participação na pesquisa.

<sup>13</sup> Projeto de pesquisa aprovado pelo Sistema Nacional de Ética em Pesquisa em 28 de junho de 2005.

Primeiro, o fato de os alunos poderem participar ou não da atividade proposta pelo pesquisador, entrando e saindo quando bem entendiam gerava uma variação no número de participantes durante as atividades do projeto e trazia dificuldades para a realização de atividades prolongadas por mais de um dia. Esse problema, contudo, não pôs em risco os dados da pesquisa, uma vez que esta categorizou as interações dos alunos durante a atividade, e não buscou estabelecer a frequência ou análise dessas interações por indivíduo, ao longo do tempo.

Em segundo lugar, alunos que não participavam da pesquisa podiam vir a participar das atividades propostas e, nesse caso, podiam também ser filmados. Esse problema de ordem ética foi solucionado com o comprometimento de possibilitar a participação de todos nas atividades ministradas, porém, com especial atenção para que, no momento de registro e análise dos dados, fossem desconsideradas ações e falas dos alunos não autorizados pelos responsáveis; assim como, alunos de primeira e segunda série, que não participavam da investigação.

Uma vez que todos os responsáveis estavam cientes do desenvolvimento da pesquisa e nenhum deles se manifestou contrário à forma proposta para o seu desenvolvimento, a solução adotada atendeu aos aspectos éticos regulamentados, não contrariando a decisão dos responsáveis e viabilizando o trabalho de investigação.

Assim, no dia 06 de março de 2006, foi oferecida aos alunos a primeira atividade. As cinco primeiras compuseram o Projeto Piloto da pesquisa e foram importantes para verificar a viabilidade da forma de registro e da metodologia utilizada na condução do trabalho. Uma vez constatada a validade e a possibilidade de realização dessas atividades, iniciou-se, no dia 10 de abril, a coleta de dados para a pesquisa, encerrada com o registro em vídeo da décima atividade do projeto, no dia 12 de junho.

As atividades ministradas foram registradas em vídeo. Na fase do Projeto Piloto foram registrados 170 minutos de filmagem em cinco encontros. No primeiro dia, os alunos foram filmados em atividades diversas pela escola; do segundo ao quinto dia de filmagens foram propostos jogos conhecidos dos alunos, mas com uma diferença: os alunos eram incentivados a modificar os jogos ao longo da atividade; essa mudança proporcionou aos alunos uma nova forma de praticar os jogos que já conheciam.

O Projeto Piloto mostrou-se importante para que os alunos se acostumassem com a presença da câmera, que já lhes havia sido apresentada em encontros anteriores. Foi

importante também para que se pudesse exercitar a transcrição das fitas, ressaltando as interações ocorridas entre os alunos durante a prática do jogo e discussões para sua formulação.

As análises das atividades registradas em fita indicaram a possibilidade de categorização das interações sociais ocorridas durante a prática e formulação de jogos entre alunos. O cumprimento do objetivo do Projeto Piloto, ao ser confirmada a possibilidade de estudo das interações sociais, foi seguido dos procedimentos de registro e coleta de dados, passando-se à fase de estudo seguinte.

A segunda fase da pesquisa foi composta por dez atividades oferecidas semanalmente. Na metade do período, foi decidido que as atividades ocorreriam duas vezes por semana, pois a direção do Prodecad tinha planos para a utilização do espaço cedido nas duas últimas semanas de junho. A estratégia de oferecimento e condução das atividades foi semelhante à da fase do Projeto Piloto.

As filmagens realizadas nesses dez dias de atividades geraram 233 minutos de gravações, que foram acompanhadas e transcritas, descrevendo as ações e as falas, e contextualizando cada uma das ocorrências. Foi também sinalizado o minuto em que ocorreu cada uma das situações transcritas para facilitar a análise do material e o encadeamento das ações.

Durante as aulas, a câmera ficava posicionada em um tripé e era ligada minutos antes de os alunos chegarem para a atividade. Após o início da aula, a câmera permanecia estática sobre o tripé; contudo, era reposicionada quando se percebia que os alunos em atividade estavam fora do alcance da câmera.

Ao fim de cada encontro, as fitas de vídeo foram transcritas e as falas e ações dos indivíduos anotadas. Foi importante que a transcrição ocorresse logo após a sessão de filmagem; o curto espaço de tempo decorrido permitia enriquecer os relatos com informações que não estavam gravadas nas fitas, mas que eram relevantes para entender as situações ocorridas durante as aulas. No início de cada transcrição, eram colocadas informações complementares sobre as aulas: números de participantes, atividade proposta, relato de intercorrências durante as aulas e assinalação de pontos positivos e negativos observados. Assim, a transcrição também compôs um diário de campo sobre a pesquisa.

Fica claro então que, durante as aulas, exercia-se simultaneamente o papel de professor e pesquisador: propunha-se a atividade e instigavam-se os debates entre os alunos;

reposicionava-se a câmera e traziam-se os pressupostos teóricos que conduziam o estudo. Nesse duplo papel de pesquisador/professor, ficou ainda mais claro que a atuação do sujeito é sempre orientada para a sua unicidade, uma vez que o sujeito tem na multiplicidade de seus papéis sociais a singularidade de um ser histórico e socialmente constituído.

Apesar de o papel de pesquisador ser orientado por relações sociais estabelecidas na academia, e de o papel de professor orientar-se por relações sociais prévias durante sua vida profissional, as ações no campo de pesquisa foram orientadas pelo conflito de papéis em cada nova situação. Essa relação agonística proporcionou o desenvolvimento e a ressignificação das ações como professor e pesquisador de forma crítica. Assim como esclarece Vigotski (2000) em sua teoria, ao afirmar que os conflitos vividos são frutos dos conflitos presentes no meio social em que se vive.

### 3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

É nas fábulas musicais de um grupo de saltimbancos<sup>14</sup> que Chico Buarque mostra como se encenam novas formas de organização social. Com “esperteza, paciência, lealdade, teimosia”, todos sonham com uma cidade ideal, brincam de esconde-esconde, reclamam das regras e ordens e, por fim, *Todos juntos*, tentam mudá-las: “e mais dia menos dia a lei da selva vai mudar. Todos juntos somos fortes, somos flecha e somos arco, todos nós no mesmo barco, não há nada pra temer”. É dessas experiências compartilhadas que trata este capítulo. Nele são apresentadas as categorias de interação social encontradas durante as aulas ministradas nesta pesquisa. De todas as interações sociais possíveis durante a aula, foram categorizadas apenas as que tinham relação com a prática dos jogos das crianças.

Nas dez aulas aqui analisadas, as crianças foram incentivadas a propor jogos de que gostariam de participar. Também foram sugeridos alguns jogos para as crianças, e, por fim, a escolha se deu por meio de negociações entre professor e alunos, sendo escolhidos jogos do universo de atividades praticadas pelos alunos na instituição de ensino.

A seguir são apresentadas breves descrições dos dez jogos que foram praticados pelos alunos e a partir dos quais foi sugerido que eles fizessem modificações para tornar o jogo mais atrativo ou viável de jogar nas dadas circunstâncias de aula. É importante lembrar que todos os jogos eram conhecidos das crianças, o que as ajudou a se sentirem à vontade para sugerir alterações.

1ª aula: *Queimada* – Os alunos divididos em dois grupos tentam lançar a bola de forma a tocar nos indivíduos do outro grupo. Caso a bola toque no indivíduo e caia no chão ele está queimado, o que o coloca no cemitério, campo posicionado atrás do time que o queimou.

2ª aula: *Tourada* – Alunos em círculo seguram uma corda. Um aluno é colocado no meio do círculo com o objetivo de pegar os demais – que seguram a corda – ou de fazer com que a corda toque no chão.

---

<sup>14</sup> Referência à peça teatral *Os saltimbancos*, do italiano Sergio Bardotti (inspirada em “Os músicos de Bremen” dos irmãos Grimm), adaptada por Chico Buarque de Holanda. Os versos citados são da canção *Todos juntos*.

- 3<sup>a</sup> aula: *Mamãe-da-rua* – Os alunos ficam em um dos lados da quadra e tentam passar para o outro sem serem pegos pelo aluno que é selecionado para ficar no meio. Caso sejam pegos, os alunos devem ajudar a pegar ou tomar o lugar do pegador, dependendo da forma como os alunos preferirem jogar.
- 4<sup>a</sup> aula: *Pega rabo* – Os alunos colocam corda ou lenço preso aos seus corpos. O objetivo é pegar o lenço do outro sem deixar que os outros peguem o seu.
- 5<sup>a</sup> aula: *Cabo-de-guerra* – Os alunos divididos em dois grupos seguram uma corda com o auxílio da qual tentam puxar o outro time.
- 6<sup>a</sup> aula: *Base quatro* – Em dois grupos, um grupo lança a bola para ser rebatida pelo outro. O aluno do grupo que rebateu a bola tem que correr um percurso de quatro bases enquanto os alunos do outro grupo – que lança a bola – tentam recuperá-la o mais rápido possível, após esta ser rebatida.
- 7<sup>a</sup> aula: *Pega-pega* – Existem várias versões deste jogo, que tem como princípio básico um aluno tentar pegar o outro.
- 8<sup>a</sup> aula: *Vôlei adaptado* – Alunos em dupla seguram uma saca de café. O objetivo é receber e lançar uma bola grande, protegendo seu campo e tentando fazer com que a bola caia no campo do outro. Nessa atividade, não foi utilizada rede, mas uma corda no chão, que fazia a divisão entre os campos.
- 9<sup>a</sup> aula: *Passa dez* – Os alunos divididos em times tentam efetuar dez passes entre seus membros enquanto os outros times tentam interceptar seus passes.
- 10<sup>a</sup> aula: *Handebol com vendas* – Como a atividade esportiva handebol, porém os alunos são vendados e é utilizada uma bola grande de plástico, para viabilizar a atividade. Eles devem eleger um ou mais alunos para conduzir os alunos vendados durante o jogo. Somente os alunos vendados podem tocar na bola.

Durante os jogos e os debates dos alunos para a formulação de alterações desses jogos foram encontradas 21 diferentes categorias de interação social entre os alunos e entre eles e o pesquisador/professor, a saber: Exclusão, Acordância, Orientação, Questionamento, Cobrança, Incentivo, Solicitação, Inclusão, Assertividade, Proposição, Imposição, Expressão de Julgamento,

Discussão, Arguição, Despistamento, Desafio, Agressão, Afetividade, Empatia, Imitação e Reconsideração.

Essas categorias foram formuladas por similaridade entre situações interacionais em cada circunstância. É importante ressaltar que para tanto foi observado o conjunto de ações (falas, posturas, movimentos, entre outros), considerando-se a percepção individual – como pesquisador – das intenções dos alunos em suas ações. Por isso, foi significativa e fundamental a prévia inserção no grupo de alunos e no ambiente de ensino, quando, durante as atividades do Projeto Piloto, o professor/pesquisador teve prévio contato com os alunos participantes da pesquisa.

As categorias de interação aqui formuladas fundamentam-se na teoria de Vigotski (2003; 2000; 1993), que aponta para o aprendizado e desenvolvimento do indivíduo em ambiente social, por seu contato e experiência compartilhada com outros sujeitos. A interação social – entre sujeitos – é então a via responsável pela aquisição dos modos, costumes e ações vividos em dado contexto. É por intermédio dela que o sujeito estabelece contato com o outro, constituindo-se sócio-historicamente e mostrando-se pronto para novas experiências a serem internalizadas.

O processo de internalização possibilita avanço na complexidade das funções superiores do pensamento e, ao mesmo tempo, limita as formas de o sujeito agir e pensar, pois o sujeito relaciona-se consigo da mesma forma que as pessoas se relacionam com ele (VIGOTSKI, 2000). A definição desse processo permite depreender que as formas de ação aprendidas durante as experiências do sujeito em ambiente social afetam os outros sujeitos e contribuem também para sua constituição. Assim, explica-se que um sujeito, ao estabelecer uma interação com um outro, estabelece uma via de mão dupla para a significação de suas ações, o que faz dos indivíduos também agentes modificadores, e não só reprodutores, do meio em que estão inseridos.

As categorias de interação social revelam a diversidade de respostas que as pessoas podem emanar em dada situação, ressaltando que elas, antes de agirem, levam em conta suas experiências prévias, seus desejos e motivações, para só então escolherem a ação mais adequada para aquela circunstância. Elas também evidenciam que em situação real de convívio os sujeitos oferecem resistência ou apoio às ações uns dos outros, fornecendo, assim, elementos

para reavaliar as suas ações e contribuindo para que possam elaborar novas formas de agir em situações semelhantes no futuro.

As categorias de interação são aqui formuladas para dar conta de exemplificar os diferentes indícios de aprendizado e desenvolvimento resultantes da ação (pensada e formulada a partir das motivações, desejos e objetivos do sujeito), da reação (do meio social apoiando ou rechaçando as ações do indivíduo) e da interpretação das reações; esses indícios permitirão ao indivíduo reformular suas atitudes em uma situação semelhante no futuro.

Esse processo – que ocorre entre ação, reação e interpretação da sua própria ação em relação às respostas do meio – encadeado e mútuo entre indivíduos é que vai constituir as interações sociais que vão ajudá-los a internalizar o que o meio lhes oferece e que, por outro lado, vão posicioná-los como agentes de mudança desse mesmo meio.

A seguir, são apresentadas as categorias de interação social encontradas durante a análise das transcrições das aulas ministradas. Na apresentação das categorias são trazidos trechos das transcrições das aulas para facilitar a explicação de cada uma delas. Esses trechos estão em *itálico* e trazem tanto informações descritivas sobre as ações e falas dos indivíduos quanto apontamentos feitos no momento em que as fitas de vídeo foram transcritas. Esses apontamentos ajudam a contextualizar as ações das crianças, além de fornecer informações sobre as impressões que se teve em relação ao que ocorreu em aula.

### ❖ Exclusão – Ações que isolam o sujeito

A exclusão de alunos no ambiente de jogo pode ocorrer por diversos motivos: baixa habilidade, desafetos entre alunos, diferença de gênero e outros (EVALDSSON, 2004; GOODWIN, 2001). A exclusão pode levar o aluno a ser impedido de participar do jogo ou de determinado time.

No exemplo a seguir, é possível observar como “S” tenta fazer com que “I” mude de time para que ela possa ficar em seu lugar. Com a recusa de “I”, a aluna “S” acaba por integrar o time formado por alunas, deixando assim o aluno “D” sozinho, segurando a outra ponta da corda. Isso torna possível inferir que nenhuma das duas alunas queria deixar suas amigas para compor um time com um aluno.

Aula 05

*“S”*: - Vai lá *“I”* com ele. Ao pedir para que a *“I”* fosse ajudar o *“D”*, pois ela queria ficar no time de *“A”* e *“H”*.

*“I”*: - Não. Recusando-se.

*“S”*: então se une ao time das alunas e ajuda a puxar o *“D”* por intermédio da corda.

*“D”*: - Não vale tio. Revelando que era injusta a condição dele contra as quatro alunas.

Outra situação comum em aula – experienciada por muitos professores – é a impossibilidade de realização do jogo pelo fato de um aluno não aceitar a participação do outro durante a atividade. Essa atitude é ocasionada por desafeto entre os alunos, assim como mostra o exemplo.

Aula 08

*“S”*: - Professor, a *“I”* está falando que só vai bater a corda para a *“H”*. Ela se aproxima do pesquisador, delatando a atitude da *“I”* de tentar excluir *“S”* e *“V”* do jogo, dizendo que não vai bater corda para elas.

*Pesquisador/professor*: Afirma que a *“I”* vai bater a corda para todos os alunos e depois o batedor seria trocado.

*“I”*: Mostra-se ainda chateada com a ação de *“S”* e *“V”* na partida de Vôlei adaptado e pergunta ao pesquisador se ele poderia bater a corda para as outras alunas. – Professor você pode bater aqui para elas? (*“S”* e *“V”*)

*Pesquisador/pesquisador*: então se aproxima da *“I”* e tenta convencê-la a bater a corda para todas as alunas – A *“I”* bate para todo mundo, não bate *“I”*?

*“I”*: aceita o pedido do pesquisador e se posiciona na outra ponta da corda.

Nos dois exemplos anteriormente trazidos, a categoria de interação Exclusão ocorre por meio de ações direcionadas entre dois indivíduos. Tais ações objetivam vetar a participação de um deles no time ou no jogo. No entanto, os achados desta pesquisa mostram que também é possível a auto-exclusão, sendo esta uma opção individual do sujeito de se retirar da atividade por se sentir contrariado ou não satisfeito com algo. Em alguns casos, é possível

perceber que essa forma de interagir com o outro tem o intuito de conseguir benefícios, ou mesmo de receber atenção ou concessões especiais por parte do grupo.

### Aula 07

“S”: - *Não, pega-pega gente. Com suas palavras ela reforça que queria brincar na forma mais conhecida da brincadeira. Ela fala isso com voz de choro e em seguida sai de perto dos alunos, abandonando a quadra.*

“F”: *Chega perto dela e diz – Não, pega-linha. Mostrando que preferia esta outra forma de jogar.*

“S”: - *Eu não vou brincar de pega-linha. Afirma antes de sair da quadra.*

*Outros alunos: aproximam-se dela para tentar convencê-la a não deixar a atividade.*

Como pode ser observado, a exclusão é utilizada de formas distintas entre alunos; podendo ser uma ferramenta para segregar o outro ou servir de moeda de convencimento, no caso da auto-exclusão, sem esquecer que as ações por trás desse tipo de interação são reveladoras de uma disputa de interesses que pode ser representada pela frase: *Eu somente jogo se vocês aceitarem o que eu proponho.*

A categoria Exclusão revela-se, então, um campo propício para o aluno expor suas preferências; sejam elas de cunho social (privilegiando a participação e a proximidade dos que mais se identificam com ele) ou de exercício de sua influência no grupo (tentando fazer com que os alunos se mobilizem para que ele não saia do jogo).

### ❖ Acordância – Ação de reforçar as atitudes de outro ou de concordar com elas

Foi possível observar que esta categoria tende a ocorrer posteriormente às categorias de Discussão ou Proposição. O trecho a seguir que revela a concordância de “F” depois da discussão com “T” em uma situação anterior, mostrando que ele aceitou os argumentos de seu amigo e mudou sua forma de agir por concordar com ele.

Aula 07

*“A”:* corre para tentar resgatar “T”.

*“F”:* aproxima-se para pegá-lo.

*“A”:* - *Estou debaixo da perna, calma, estou debaixo da perna. Ao alertar “F” que não poderia assim ser pego.*

*“F”:* *Não pega “A”, nem mesmo depois que ele passou pela perna de “T” e ainda está no chão (evitando assim a discussão ocorrida anteriormente com “T” sobre o tempo que teria que ser dado para quem salvou se levantar).*

O aluno “F” evidencia assim sua mudança de atitude durante o jogo em decorrência de uma situação anteriormente vivenciada por ele e que o levou a considerar os argumentos do outro e a aceitá-los, o que alterou o seu comportamento. Esse é um exemplo marcante do aprendizado social proposto por Vigotski (2003), o qual sugere que o aprendizado e o desenvolvimento humano – aumento da complexidade das funções superiores do pensamento – ocorrem quando o sujeito se coloca em situação de convivência com outros indivíduos; é nessa situação que se torna possível a mudança em sua forma de responder ao meio. Esse pensamento é reforçado pelos exemplos trazidos a seguir.

No trecho seguinte, a acordância surge após um convencimento coletivo de que “A” deveria ser a pegadora no pega-pega. Diferentemente do caso anterior, a acordância surge depois da proposta de “B”, que sugere que “A” deveria ser a pegadora, e o seu convencimento se dá por pressão do grupo, e não por afinidade em especial com algum de seus membros.

Aula 03

*Pesquisador/professor:* - *A gente precisa de uma pessoa. Ao perguntar novamente aos alunos quem gostaria de ser o pegador.*

*“B”:* - *“S”, “S”. Aproxima-se de “S” e tenta puxá-la pelo braço.*

*“S”:* *recusa-se a se mover.*

*“B”:* *então tenta puxar “A” para perto do pesquisador. – Olha professor, aqui, olha. Trazendo a “A” para perto do pesquisador, sugerindo que ela comece como pegadora.*

*“A”:* *acena negativamente com a cabeça ao chegar perto do pesquisador, mais uma vez, negando querer ser a pegadora. – Não tio.*

*Pesquisador/professor: - Só para começar agora. Tentando convencê-la.*

*“D”:* - “A”, “A”... *Grita e bate palma ritmadamente.*

*Alunos: seguem o ritmo dos gritos de “D” e reforçam o coro, gritando o nome de “A”.*

*“A”:* *abaixa a cabeça e coloca a mão no rosto, como se estivesse envergonhada. Cede e aceita ser a pegadora.*

Evidenciam-se então duas diferentes formas de Acordância entre indivíduos: a primeira por afinidade entre os sujeitos e a segunda por pressão social. Ambas são validadas pela ação de obediência do indivíduo perante o que foi acordado – esperar o outro levantar antes de pegar ou ser a próxima pegadora, como nos mostram os exemplos respectivamente.

É importante lembrar que a categoria de Acordância pode ocorrer precedida por outras categorias que não as de Proposição e Discussão. No caso do trecho a seguir, ela é precedida por uma Expressão de Julgamento – quando “T” julga inválida a ação de “S” e pede que ela tome o seu lugar no centro da roda.

### Aula 02

*“T”:* *investe na direção de “S”.*

*“S”:* *Tenta escapar, jogando a corda para cima.*

*“T”:* *Que se viu fora do círculo delimitado pela corda, após esta ser arremessada, aponta para “S”, indicando que ela deveria tomar o seu lugar, como touro.*

*“S”:* *Aceita, mesmo esse caso não estando previsto na regra.*

Pode-se pressupor que “S” aceita a penalização sugerida por “T” por perceber que sua ação – de lançar a corda e tentar escapar – foi incomum dentro do que ela já havia experienciado naquele jogo. Essa acordância também é possível somente pelo auto-convencimento de “S” de que sua ação – incomum dentre as ações previstas no jogo – fosse passível de penalização.

Assim, podemos avaliar de duas formas esse episódio: assumindo que “S” aceita a penalização imposta por “T” por considerá-la uma amiga ou por perceber sua ação como sendo incomum dentro do grupo de ações dos jogadores, o que a coloca como uma infratora perante o grupo. Nesse caso, é reforçada a hipótese inicialmente formulada de que os acordos, durante os

jogos praticados por alunos, são firmados quando existe afinidade entre os indivíduos ou pressão social para que eles ocorram.

### ❖ Orientação – Ações que fornecem informações e esclarecem algo a outro indivíduo

Nesta pesquisa, a categoria de interação Orientação revelou ocorrência principalmente entre alunos; o que revela coerência com a opção teórica e pedagógica das aulas, que foram ministradas segundo as concepções abertas de ensino.

As aulas abertas privilegiam a tomada de decisões e ações por parte dos alunos em oposição aos métodos mais tradicionais de ensino, que consideram o professor o detentor do conhecimento e o aluno o receptáculo pronto a receber o conhecimento que o professor oferece.

Esse dado, de possibilidade de interações de Orientação entre alunos, vem reafirmar a importância de os alunos se sentirem motivados a participar ativamente e criticamente das aulas, assim como é sugerido por Hildebrandt e Laging (1986), quando defendem as concepções abertas de ensino. Assim, além de recebido, o conhecimento é re-elaborado pelos alunos e entre eles, o que torna o aprendizado um processo mais significativo e duradouro.

#### Aula 09

*“T”: que agora está na posição de quem queima, vai tentar queimar a aluna “V” e passa da linha do seu campo ao tentá-lo.*

*“V”: reclama. – Não! Então corrige o posicionamento de “T”. – Vai, você é lá atrás. Ao mostrando para “T” o local de onde ele deveria fazer os arremessos.*

*“T”: então recua, aceitando o reposicionamento indicado por “V”.*

Somente quando os alunos se sentem conhecedores da regulamentação e lógica intrínseca dos jogos é que são capazes de orientar uns aos outros sobre o correto desenvolvimento da atividade. Essa situação faz com que, no desenvolvimento da atividade, os alunos percebam-se responsáveis por ela; e está aí uma das peças-chave das concepções abertas de ensino, que

defendem que o grupo, ao tomar decisões, responsabiliza-se para que estas sejam mantidas e obedecidas, reforçando o sentimento de responsabilidade, crítica e autocrítica entre os alunos.

### Aula 02

*Pesquisador/professor: inicia a explicação das regras do jogo.*

*“S”:* - *Já sei, já sei. Indicando já conhecer o jogo.*

*Alunas “T” e “B”:* *não se manifestam.*

*Pesquisador/professor: Continua a explicação das regras do jogo; agora direcionando a atenção para as alunas que não se manifestaram.*

*“S”:* *toma a palavra e passa a explicar o jogo para as duas alunas, gesticulando e encenando como deveriam ser as ações das alunas em cada situação do jogo.*

A categoria de interação Orientação, em formas mais tradicionais de ensino, ocorre com maior frequência na direção professor/aluno, mas também pode ocorrer entre alunos e mesmo na direção aluno/professor. As três formas são válidas e importantes no processo de ensino/aprendizado, desde que seja oferecido durante as aulas um ambiente em que todos os sujeitos tenham suas opiniões respeitadas e sintam-se à vontade para contra-argumentar em caso de discordância.

### ❖ Questionamento – Ação de indagar o outro

Esse tipo de interação apresentou significantes diferenças conforme os sujeitos envolvidos. Primeiramente, analisar-se-á a categoria Questionamento entre alunos. Nessa condição, as questões destinaram-se, em geral, a possibilitar a compreensão do jogo e da forma de jogá-lo – regra, posicionamento, campo a ser utilizado, entre outros. Nesses casos, as perguntas dos alunos motivavam explicações dos outros sobre o que e como deveria ser feito.

### Aula 10

*“An”:* - *Até onde que é? Ela pergunta para saber qual o ponto em que ela poderia lançar a bola.*

*“Al”:* Corre em sua direção e aponta uma marca no chão, indicando assim qual o ponto de referência para fazer o lançamento. Depois ela recua e se posiciona novamente ao lado de “D”.

*“An”:* então, inicia uma corrida com a bola quicando no chão. Ao chegar ao ponto indicado, ela arremessa a bola na direção de “D”. Reconhecendo a delimitação apontada por “Al”.

Os casos de questionamentos envolvendo alunos e o pesquisador/professor ocorreram quando eles queriam constatar a validade de algo, ou pedir autorização. Essa situação permite afirmar que os alunos enxergam na figura do professor alguém imparcial e capaz de julgar as ocorrências durante a prática dos jogos, assim como um juiz. Revela também a necessidade de os alunos contarem com a aprovação do professor para a realização do que eles desejam fazer.

### Aula 02

*“V”:* - Vai começar de novo, não é? Questionando o pesquisador.

*Pesquisador/professor:* - Vai começar de novo. Falando alto e comunicando aos alunos que o jogo iria recomeçar; agora com novas regras sugeridas por “V”.

*“S”:* - Vai começar de novo. Gritando, com as mãos ao redor da boca e se dirigindo em direção aos outros alunos.

Importa chamar a atenção para este ponto e lembrar a relevância de o professor proporcionar aos seus alunos um ambiente de debate e discussão durante suas aulas. Ao concordar com a aluna “V” quanto ao reinício do jogo, perdeu-se oportunidade de questionar os alunos sobre a necessidade do reinício para que a nova regra passasse a valer. Tal ação poderia gerar entre os alunos um intenso debate sobre o tema.

Isso também ocorre quando o professor toma o papel de juiz do jogo e revela a sua opinião sobre uma situação conflitante vivida durante a atividade. Por reconhecer no professor alguém imparcial e com o poder instituído, os alunos tendem a aceitar a sua decisão, o que encerra o debate e priva os alunos de aprenderem a argumentar e aceitar a opinião do outro. Assim, sugere-se que o professor, em vez de afirmar, questione e deixe que os alunos pensem juntos e cheguem a conclusões sobre a melhor forma de resolver os problemas encontrados.

Aula 09

*“B”*: corre segurando a bola e fugindo da aluna “A”.

*“A”*: corre atrás do aluno “B” e então lança uma questão. – Vale correr com a bola professor?

*Olhando para o pesquisador e desistindo de correr atrás de “B”.*

*Pesquisador: não interfere.*

*“B”*: então responde a pergunta de “A”. – Vale. E passa a bola para “T”.

*“A”*: passa a correr atrás de “T”, que corre com a bola (a partir deste momento os alunos tomam como legítima a ação de correr com a bola).

Em acordo com o referencial teórico adotado para o desenvolvimento das aulas – concepções abertas de ensino – privilegiou-se a forma de interação entre professor e alunos que fizesse com que eles tivessem de debater para chegar às conclusões acerca do que seria acordado, ou problematizassem suas decisões.

Aula 01

*Pesquisador/professor: - E onde vai ser o cemitério?*

*“D”*: - O cemitério é aqui olha. Indicando a lateral da quadra.

*Pesquisador/professor: - Na grama? Mas ali tem gente. Em seguida, apontando para as pessoas que lá estavam reunidas em outra atividade.*

*“S”*: - O cemitério é ali. E aponta para o lugar onde as pessoas estavam.

*Pesquisador: - O cemitério pode ser em outro lugar?*

Nesse caso, os questionamentos entre alunos foram em geral usados para conseguir informações sobre a atividade. Já de aluno para pesquisador/professor, esse tipo de interação teve como foco principal um pedido de autorização. No entanto, quando as interações de questionamento tiveram a direção pesquisador/professor para alunos, suas ações assumiram a intenção de gerar novas questões entre os alunos sobre a atividade.

## ❖ Cobrança – Ação de exigir do outro

Os casos de interação constantes desta categoria revelam que ocorreram exigências entre indivíduos durante a aula.

### Aula 08

*“I”:* começa a bater a corda e esta toca na cabeça de “V”.

*“V”:* - Bate direito. Reclamando de “I” e de sua forma de bater a corda.

As interações de cobrança são importantes para que os alunos percebam as exigências do grupo para o cumprimento das regras, além de melhoria de suas ações referentes à prática do jogo.

### Aula 08

*“I”:* - Vai gente, e é um, é dois e é três. Impaciente pela demora de “S” e “V” em se arrumar ela tenta iniciar o jogo.

*“S”:* - Espera aí, espera aí, espera aí. Solicitando um tempo maior para que ela se posicionasse na corda e segurasse o saco.

*“I”:* - Gente! Sacudindo a mão direita, tentando apressar as duas meninas para o início do jogo.

Os sujeitos do grupo servem, nesse tipo de interação, de reguladores das ações dos outros. As cobranças dos outros fornecem aos indivíduos parâmetros sobre o que o grupo espera deles durante a atividade.

Mais uma vez aponta-se para a importância do meio social no controle das ações dos sujeitos do grupo. A cobrança de uma ação específica por um dos membros do grupo revela àquele que é cobrado o que o grupo espera dele. São essas expectativas evidenciadas que vão orientar as ações de ambos os membros do grupo. É neste sentido que Vigotski (2003; 2000) lembra que todas as funções humanas são vivenciadas primeiramente fora dos sujeitos – em ambiente social – para serem depois experienciadas dentro deles. Assim, o sujeito que é pouco exigido de seu meio provavelmente desenvolverá menos diversidade de resposta a ele.

A cobrança, então, regula e modela as ações dos sujeitos conforme os parâmetros dados pelo grupo social e, ao mesmo tempo, contribui para o seu desenvolvimento e

avanço na busca de maior complexidade de ações em respostas ao meio; o que coloca o sujeito em condição de ampliar sua atuação no meio social em que vive.

### ❖ Incentivo – Ações que fornecem apoio a outros indivíduos

Aqui foram agrupadas as interações que ocorreram durante as aulas que envolvem apoio entre os alunos, incentivando-os em suas ações e motivando-os.

#### Aula 03

“D”: - *Vai pega um, “A”. Ao indicar à aluna “A” que ela já poderia pegar, pois o jogo havia começado.*

“A”: - *Peguei. Ao tocar o braço do aluno “J”.*

“D”: - *Você ajuda ela “J”. Aluno “D” orienta “J” ao apontar para a “A”, cujo deveria ajudar.*

Nesse trecho, a categoria de Incentivo é seguida pela de Orientação, uma vez que o aluno “J” parecia não saber ao certo o que deveria ser feito ao ser pego.

No trecho seguinte, “S” mostra-se muito envolvida no jogo e promove incentivos no intuito de que outros alunos também se envolvam no jogo e nas ações que devem ser tomadas nele.

#### Aula 03

“L”: *inicia sua corrida para o outro lado.*

*Pesquisador: adverte – Não pode voltar “L”.*

“S”: - *Voltou. Acusando-o de ter voltado para o campo atrás da linha verde. Mas ela segue na tentativa de pegá-lo.*

“L”: *consegue driblá-la.*

“S”: - *Pega professor. Vamos levantar o “L”. Estimulando o pesquisador a capturar o aluno “L” e, em seguida, estimulando os alunos a ajudar a levantá-lo.*

Assim, esse tipo de interação parece reforçar ações consideradas positivas e desejáveis pelos sujeitos do grupo, reforçando-as e aumentando a sua intensidade e frequência. Enquanto a categoria Cobrança lembra os indivíduos do que é esperado deles e chama a sua atenção para o que deve ser realizado e de que forma, a categoria Incentivo ressalta o que está sendo realizado conforme o esperado e motiva as ações nessa direção.

### ❖ Solicitação – Ação de pedir algo a alguém

Os trechos de transcrição que foram agrupados nessa categoria têm como aspecto semelhante o pedido de um aluno a outro ou ao pesquisador/professor. As situações pertencentes a essa categoria durante as aulas foram as de solicitar o material utilizado no jogo, paralisação ou ajuda. A seguir, são trazidos trechos para exemplificar cada caso.

#### Aula 01

*“D”: solicita a bola que está prestes a ser jogada pelo aluno “C”.*

*“C”: arremessa a bola.*

*“B”: joga a bola de volta na tentativa de queimar alguém.*

*“D”: Corre para tentar ser o aluno a pegar a bola e assim poder lançá-la.*

*“L”: antecipa-se e pega a bola.*

*“D”: - Dá aí, deixa eu jogar uma vez. Ao solicitar a bola que “L” acaba de pegar.*

*“L”: cede a posse da bola para “D”.*

*“D”: recebe a bola e segue para jogá-la.*

#### Aula 07

*“T”: - Figuiinha que eu vou amarrar o meu sapato. Levantando a mão com os dedos cruzados e mostrando para “F”, que vem em sua direção, na intenção de evitar ser pega novamente.*

*“F”: aceita como válido o pedido de “T” e desvia sua corrida para buscar pegar outros alunos.*

#### Aula 08

*“V”*: tenta iniciar o jogo algumas vezes, mas ela não consegue promover um bom balanço da corda. Ela então vai até a ponta da corda, amarrada no hidrante, para verificar se há algo que ela possa fazer.

*“H”*: então olha para o pesquisador e pede – Professor, bate? Enquanto olha para a ponta da corda no hidrante e em seguida para o pesquisador, agitando o braço em sua direção, mostrando que ela queria que o pesquisador desamarrasse a corda e batesse para eles saltarem.

*Pesquisador/professor*: atende à solicitação e pega a ponta que antes estava amarrada ao hidrante.

Como se pode notar, diante de uma solicitação são observadas duas formas de resposta: acórdância ou discordância com o que é solicitado. Os motivos para que cada uma das respostas ocorra são muitos e subjetivos. O importante é notar que, ao acordar com o que é solicitado, as solicitações atingem seus objetivos e cessam. Já no caso de discordância, as solicitações podem cessar ou continuar, como quando o aluno continua pedindo a bola.

É possível pensar também que, nos casos em que as solicitações não são atendidas, elas passem a apelos. Os indivíduos envolvidos nessa interação estariam então próximos de uma situação que envolve interações de Conflito, Discussão ou Agressão, uma vez que não existe acordo entre quem pede e quem poderia ceder.

### ❖ Inclusão – Ações que integram o outro à atividade, time ou grupo

Essa categoria reúne interações entre os indivíduos, que são opostas às que foram categorizadas como Exclusão. Nesse caso, os alunos convidam os outros para participar da atividade, o que indica que desejam contar com a participação deles, seja por afinidade ou para viabilizar o jogo.

#### Aula 01

*“D”*: - Vem cá *“M”*! Fala *“D”* acenando para *“M”* que vem se aproximando.

*“M”*: Aproxima-se.

*“D”*: - Agora vai dá para começar tio, três para cada um. E demonstra sua preocupação com a quantidade de participantes em cada time, que a seu ver deveria ser a mesma.

*“R”*: vem logo atrás de Murilo, também caminhando para participar.

*“D”*: - Ai, ai, deu sete, deu sete. Reforçando a hipótese de ele estar preocupado com a quantidade de indivíduos em cada time.

Em alguns casos suscitados durante o estudo, a categoria Inclusão ocorreu após a auto-exclusão de alunos. Esses casos são interessantes por, em geral, trazerem concessões e modificações do jogo na tentativa de convencer o indivíduo a voltar a participar da atividade.

#### Aula 05

*“I”*: está na vez de escolher alguém para o seu time e pergunta em voz alta. Claramente se dirigindo ao aluno *“D”* que está sentado no canto da quadra. – Alguém vai brincar daí?

*“M”*: - Quem está brincando de cabo-de-guerra? Estas duas últimas falas chamam a atenção, pois elas são claramente dirigidas a *“D”*, o único aluno em quadra que não está próximo da atividade.

*“S”*: - Não pode soltar. Afirma em voz alta, sem dirigir a fala para um aluno em especial, após olhar para *“D”*. Note-se que *“D”* deixou a atividade anteriormente reclamando que não queria jogar, pois os alunos soltavam a corda e isto machucava.

*“D”*: continua sem reação no canto da quadra, somente observando os outros alunos.

*“S”*: - Vem *“D”*. Finalmente convidado diretamente o aluno para entrar na atividade. Ela reafirma mais uma vez para os outros alunos – Não vale soltar.

*“D”*: levanta-se e junta-se aos outros alunos.

Outra forma de inclusão encontrada é a auto-inclusão do aluno no jogo, buscando formas de participar ou fazendo sugestões que o incluiriam na partida.

#### Aula 07

*“V”*: chega correndo e grita. – Estou brincando professor.

Alunos: param de correr do *“F”* (o pegador) – Está com a *“V”*. Eles gritam dizendo que ela seria a nova pegadora.

*“T”*: chega, também correndo, mas fala próximo do pesquisador e para ele. – Estou brincando também.

*“V”*: então olha para a *“T”* e diz para os alunos – Está com a *“T”*. Dizendo que ela é que seria a pegadora por ter chegado depois.

Para que essa forma de inclusão atinja o objetivo do aluno de participar da atividade, sua ação tem que ser aceita pelo grupo; caso contrário, é possível supor que o grupo tenderia a realizar uma ação contrária que excluiria o sujeito do jogo. Assim, a Inclusão é uma categoria que depende da aceitação entre indivíduos, de sua presença e de convívio com o outro.

### ❖ Assertividade – Ações que colaboram na dissolução de um problema coletivo ou de outro

São classificadas nessa categoria todas as interações ocorridas durante as aulas – prática dos jogos e sugestões de alterações – que de forma pró-ativa contribuíram na solução de problemas do grupo.

Uma vez que as atividades foram conduzidas segundo as concepções abertas de ensino, nas quais os alunos são estimulados a pensar criticamente e a formular soluções para seus problemas, diversas situações de Assertividade ocorreram durante as aulas ministradas. Assim como pode ser constatado nos exemplos a seguir.

#### Aula 08

*“I”*: que tinha se excluído do grupo, caminha na direção da corda e segura uma das pontas, oferecendo-se para participar inicialmente do jogo batendo a corda.

*“V”*: então convida *“M”* para segurar a outra ponta da corda para que esta pudesse ser batida.

*“M”*: nega-se a ir bater a corda.

*“V”*: vislumbra a possibilidade de o pesquisador poder ajudar. – Bate lá professor?

*Pesquisador/professor*: insiste com *“M”* para que ele se integre à atividade e pule corda com os outros alunos.

*“M”*: diz que prefere jogar bola sozinho e sai lançando a bola para o alto.

*“I”*: oferece uma solução para o impasse e corre, levando a corda até um hidrante que fica no canto da quadra. Ela então amarra a corda no hidrante, o que dispensa a necessidade de uma

*segunda pessoa para bater a corda. Esta mesma solução é usada quando os alunos brincam de corda no pátio lateral da escola, durante o intervalo entre as atividades.*

### Aula 08

*“M”: posiciona-se para saltar.*

*“V”: - Eu vou pular com a “S”. Dando a entender que isto ocorreria naquele momento e que “M” não poderia saltar.*

*“M”: então olha para “V” e tenta negociar. – Pula aqui então comigo.*

*“S”: - Vamos nós três. Saltando para junto da corda e retornando para o jogo após auto-exclusão em situação anterior.*

*“M”, “S” e “V”: então se posicionam na corda para saltar.*

Nos dois casos, os alunos estão diante de uma situação problema e algum deles oferece uma possibilidade de solução que parece atender à vontade do grupo de participar da atividade. Essas são as formas mais características de Assertividade encontradas; no entanto, em um caso percebeu-se uma outra intenção por parte do aluno, que não a solução de um problema coletivo.

### Aula 07

*“I”: para resolver o impasse propõe uma votação entre os alunos para decidir que forma de pega-pega seria jogada.*

*“S”: - Quem vota em pega-pega levanta a mão? Validando a idéia de “I” sobre a votação para decidir o impasse.*

*Alguns alunos: levantam a mão*

*“S”: conta os alunos que levantaram a mão. Então ela diz em voz baixa e desanimada – Quem quer pega-linha?*

*Alguns alunos: levantam a mão.*

*“S”: conta os alunos que levantaram a mão (ela perdeu na votação, pois em seguida ela deixa o campo e atrás dela segue boa parte dos alunos, discutindo com ela e tentando convencê-la a jogar pega-linha).*

Nesse caso, a ação de conduzir a votação tomada pela aluna “S” indica que, na verdade, ela não pretende apenas resolver o impasse entre alunos do grupo. Ela queria, mais que tudo, convencê-los a jogar a forma de pega-pega mais tradicional, pela qual ela demonstrava clara preferência.

Assim, pode-se afirmar que as ações classificadas como Assertivas nem sempre são direcionadas para a solução de problemas coletivos. Em alguns casos, elas podem ser usadas para conquistar objetivos pessoais e validá-los perante o grupo. No entanto, durante as aulas ministradas, as interações Assertivas foram em geral direcionadas à solução de problemas coletivos, de forma crítica e criativa, assim como esperado, uma vez que o método de ensino escolhido para ministrar as aulas privilegia esse tipo de interação em ambiente de ensino.

#### ❖ Proposição – Ação de sugerir algo ao outro ou ao grupo

Essa categoria reúne interações nas quais os alunos sugerem algo para outro ou para o grupo. Nesse caso, os alunos que iniciam a interação esperam contar com o apoio dos outros alunos para dar continuidade ao que propõem.

Assim, essa é uma categoria que se revela somente quando há intenção de realizar algo com alguém, em conjunto, ou quando o que é proposto precisa de autorização de outrem para ser realizado. Assim como fica claro nos exemplos a seguir: sendo o primeiro uma proposição dirigida ao pesquisador/professor e, o segundo, um convite entre alunas para realizarem a atividade juntas.

#### Aula 02

*“D”*: - *Vai, cada vez mais vai enchendo o último que ficar ganha. Fala alto e olhando para o pesquisador, dando a entender que buscava nele a autorização para fazer esta modificação na regra.*

*Pesquisador/professor: permanece em silêncio e sem sinalizar negativa ou positivamente.*

*Alunos: aceitam a proposta de “D”, passam a jogar o jogo com essa nova regra. Quando todos os alunos tinham sido postos para dentro da corda, com exceção de “V” e “S”, o pesquisador problematiza a situação suscitada pela nova regra.*

Aula 08

“H”: - *Dá para pular corda, olha. Chamando a atenção dos outros alunos e sugerindo que eles poderiam pular corda dentro dos sacos. Então ela começa a saltar dentro do saco e cantar uma das músicas que ela conhece para ritmar o salto na corda.*

“V”: *olha para “H”, saltando dentro do saco e convida “S” indo atrás dela para convencê-la a pular corda. – Vamos pular corda dentro do saco?*

“S”: *então aceita o convite. – É mesmo, vamos. Volta para pegar um saco para si.*

Durante as aulas, o pesquisador/professor atuou de forma a deixar o máximo de decisões a cargo dos alunos, buscando evitar interferências em suas atividades, quando se acreditava que eles eram capazes de resolver a situação sem ajuda. Isso fica claro no primeiro exemplo, em que o aluno pede autorização para fazer a mudança na regra, e eles, alunos, é que praticavam o jogo e deveriam, portanto, sentir-se capazes de modificá-la caso desejassem.

Entretanto, em alguns casos, os alunos tiveram dificuldade para lidar com situações durante as atividades. Nesse caso, a opção foi fazer questionamentos ou proposições aos alunos, evitando ao máximo entregar uma resposta formada para os problemas que eles encontravam. O pesquisador/professor mantém-se assim fiel à proposta desta pesquisa e aos referenciais teóricos que a sustentam.

Aula 02

*Pesquisador/professor: – Que tal criarmos uma dificuldade para quem está fugindo correndo? Ao perceber que o jogo tinha ficado muito difícil para os pegadores. - É que assim está muito fácil para elas fugirem. Elas nunca vão conseguir pegar vocês. Assim, justificando sua proposta para ajudar os pegadores que se encontram em desvantagem para correr.*

“S”: - *Vamos só com uma perna. Saltando com um pé só, depois com o outro.*

“V”: - *Com um pé cansa. Fala com “S” e criticando a sua proposta.*

“S”: - *De costas! Sugerindo uma nova saída para o problema.*

Como se pode perceber, esse tipo de atitude por parte do professor estimula os alunos a pensarem sobre a prática, o que torna mais significativa a atividade para eles; além

disso, reforça o pressuposto de que a metodologia aberta de ensino, proposta por Hildebrandt e Laging (1986), proporciona aos alunos um espaço de debate e discussão durante as aulas, revelando-se saudáveis para o desenvolvimento e aprendizado dos alunos.

### ❖ Imposição – Ações que visam ao auto-favorecimento por colocação de sua vontade sobre a de outro

Nessa categoria, as interações entre os sujeitos revelam seus desejos em oposição à vontade de outro(s). Assim, essa categoria traz agrupadas situações em que os indivíduos tomam ações que visam ao auto-favorecimento por imposição de sua vontade sobre a de outra pessoa.

Com diversas ocorrências, essa categoria mostrou-se bastante comum durante as aulas, indicando que, para os alunos estudados, pode ser difícil trabalhar em grupo, uma vez que para realizar uma atividade coletiva os indivíduos devem dialogar e aceitar os desejos do outro, buscando assim um espaço de compreensão e respeito recíproco. Contudo, essa categoria mostra exatamente o oposto, e revela ações que reforçam a individualidade de cada aluno e a sua impossibilidade de ceder em prol de um benefício comum.

Vale lembrar que, apesar da tensão provocada, esse tipo de interação é importante, pois é através dela que os sujeitos buscam se afirmar no grupo e mostrar suas diferenças de pontos de vista e de valores. A Imposição é um importante fator, e proporciona aos alunos a aquisição de seu espaço social dentro do grupo.

#### Aula 05

*“D”:* após ser convidado insistentemente pelos alunos para participar ele parece está preparado para entrar no jogo novamente. – Deixa eu tirar com alguém aí! Deixa eu tirar com a “S”. Isto passa por cima de situações anteriormente observadas, quando a aluna “I” finalmente escolhe os times com “S”.

*“I”:* então diz – Não! E empurra a “S” para trás.

*“D”:* aproxima-se de “S” para tirar par ou ímpar, quando a “I” novamente empurra “S” para trás, para longe de “D”.

Aqui se podem identificar duas ações de imposição: a primeira, do aluno “D”, que quer impor a sua vontade de tirar o time com a aluna “S”; a segunda, a da aluna “I”, querendo manter a validade da divisão dos times que já haviam sido escolhidos.

É importante notar que o aluno “D” parece perceber como a sua presença no jogo é desejada pelos alunos – pois insistem para que ele participe; nesse contexto, “D” é posto em uma situação na qual se percebe capaz de fazer exigências ao grupo, passando a clara mensagem de que a sua participação no jogo está condicionada à concessão do grupo aos seus desejos. Assim como já esclarecido em relação à categoria Exclusão (auto-exclusão), essa ação reforça a idéia de que a Imposição revela também posições sociais no grupo, uma vez que os indivíduos do grupo tendem a ceder às exigências do sujeito, conforme o valor social que ele recebe do próprio grupo.

No caso contrário, quando o aluno não conta com o apoio dos outros para a realização de suas vontades, as suas interações de imposição são mais truculentas. Assim sendo, os alunos tendem a impor-se de outras formas; pela força, ou impedindo que a atividade continue, o que coloca esse aluno em situação favorável de negociação, caso os demais desejem continuar realizando a atividade.

### Aula 08

*“H”:* para bem junto ao pesquisador, que vai bater a corda.

*“V”:* puxa “H” para trás e diz - Eu cheguei primeiro. Ao tentar defender sua posição de primeira da fila.

*“H”:* tenta reagir e voltar a tentar ficar na frente.

*“S”:* segura “H” pelos ombros e a impede de tentar avançar para o primeiro lugar na fila (mais próxima da ponta da corda e que é batida pelo pesquisador).

*“H”:* então se solta das mãos de “S” e vai para o último lugar da fila, perto da ponta da corda amarrada no hidrante.

*Pesquisador, “V”, “S” e “I”:* dão-se por convencidos de que “H” tinha aceitado a posição do grupo em não ceder a ela o primeiro lugar na fila.

*“H”*: quando a corda começa a ser batida, ela então decide atrapalhar o jogo, e corre para perto do hidrante, impedindo a corda de ser batida. Ela então toma a outra ponta da corda na mão e sai correndo.

Assim, na categoria Imposição são observadas ações individuais que buscam a realização pessoal. No entanto, a percepção subjetiva de poder para a realização do que se deseja parte do valor social que o grupo concede ao sujeito ou da capacidade que ele tem de atrapalhar os objetivos do grupo. Essas duas estratégias, embora bem distintas, têm um objetivo comum: impor a vontade de um sobre o grupo.

#### ❖ Expressão de julgamento – Ações que fornecem pista sobre o julgamento do aluno a respeito da situação vivenciada

Essa categoria de interações diferencia-se das demais por fornecer pistas sobre o julgamento que os alunos fizeram em determinadas situações vivenciadas durante o jogo. Em Expressão de Julgamento, as ações dos alunos revelam punições e concessões uns aos outros conforme o comportamento dos indivíduos durante os jogos.

#### Aula 01

*“A”*: entra correndo no campo do outro time com a bola na mão, ameaçando arremessar a bola nos alunos do outro time.

*“C”*: - Não pode.

*“D”*: - Que é isto. Ambos reclamando da ação da aluna “A” que infringe a regra ao entrar no campo para queimar os alunos do outro time.

*“A”*: - Pode sim. A aluna “A” mostra querer infringir a regra e parece não se importar com as reclamações dos alunos.

*“D”*: - É esta linha aqui. Apontando a linha que divide o cemitério de sua quadra. E, em seguida, solicitando a posse da bola. – Pode me dar.

*“A”*: joga a bola no chão e se afasta.

Assim, uma vez percebidas as infrações, os alunos impõem punições uns aos outros, como no caso acima, em que a aluna “A” propositadamente ultrapassa a linha que divide seu campo para tentar queimar os alunos do outro time. Em consequência desse ato, o aluno “D” penaliza-a, solicitando a posse da bola.

Punições também foram observadas entre o pesquisador/professor e os alunos, assim como mostra o exemplo a seguir, em que um aluno é agressivo com uma aluna e, como sua ação foi julgada indevida, tem o lenço tomado.

#### Aula 04

*Pesquisador/professor: aproxima-se de “D”. – Não é questão de ser mais força “D”. Solicita o lenço de volta, assim desclassificando a ação na qual ele utilizou ação agressiva para ganhar a posse do lenço.*

*“D”: - Eu peguei dela, ela nem deixou eu arrumar e já vem pegar. Justifica-se e esconde os lenços nas costas para que o pesquisador não os tome.*

*Pesquisador/professor: estende a mão para “D”, exigindo os lenços.*

*“D”: reluta, dando alguns passos e se afastando do pesquisador/professor. Por fim, ele dá os lenços para ele e complementa: - Ela é folgada. Referindo-se a “V” que a seu ver tinha sido desonesta ao não dar tempo para ele arrumar o lenço.*

Uma outra forma utilizada pelos alunos para expressar seus julgamentos foi adjetivar o sujeito ou suas ações. Como no caso acima, quando “D” diz que “V” é *folgada*, ou no caso a seguir, em que o aluno “B” não classifica a aluna “S” como ladra, mas classifica sua ação como desonesta.

#### Aula 04

*“D”: - Não vale na mão. Mostra-se desapontado ao ver a aluna “S” correndo com muitos lenços, todos eles na mão.*

*Pesquisador/professor: - Não vale na mão, não vale na mão, “S”. O pesquisador chama a atenção da aluna.*

*“D”: - Professor, parei. Indo para o canto da quadra. Revela o seu descontentamento em relação ao não cumprimento da regra.*

*“B”*: - *Professor, não vale, professor, ela está roubando. Também se queixando de “S” que continua correndo com os lenços na mão.*

Pode-se constatar, então, nesta categoria, que os alunos deixam transparecer através de suas ações o julgamento que fazem das ações dos outros. Durante essas situações de interação, os alunos agem no intuito de punir ou revelar o que pensam acerca do outro – e de suas ações – por meio de classificações das ações do outro (desonestidade, falta de companheirismo, entre outros).

### ❖ **Discussão – Ações de debate que buscam o convencimento do outro**

Nas interações classificadas nessa categoria, os alunos trazem argumentos que consideram válidos para o debate que se estabelece com outro aluno. Essa categoria difere da Imposição, pois o aluno agora tenta convencer o outro – e usa argumentos ou evidências –, e não impor simplesmente a sua vontade sobre a do outro.

#### Aula 09

*“V”*: *fica bem junto da linha que determina o campo dela.*

*“S”*: *então reclama – Passou. O do “T” é até aqui. Em seguida apontando que a aluna “V” está dentro do campo do aluno “T”.*

*“V”*: *então retruca – Não, o campo do “T” é aqui. E mostra no chão a linha atrás dela, indicando que seu posicionamento está correto.*

*“S”*: *então joga a bola na direção da aluna “V”, mostrando que aceitou a localização dela como válida.*

Nessa categoria, chama atenção o fato de em alguns momentos os alunos tentarem envolver o pesquisador/professor nas suas discussões, dando a entender que, se eles convencessem o professor, a discussão estaria terminada. Essa tentativa reforça a idéia de que os

alunos vêm na figura do professor o controlador e regulador da atividade. Em caso de conflito – na visão dos alunos – ele deve intervir e todos concordarão, respeitando a sua autoridade.

É importante pensar nessa observação, principalmente quando se lembra que as atividades foram conduzidas de forma a dar espaço para que os alunos dialogassem e exercitassem o seu poder de crítica e autocrítica. No entanto, quando usam esse artifício de deslocar a discussão entre eles, de forma a integrar o professor no intuito de convencê-lo, mostram que ainda não desenvolveram completamente sua capacidade de argumentar e lidar com a situação de conflito.

### Aula 07

*“T”:* (pegador) toca no ombro da aluna “V”.

*“V”:* Ela tenta desviar mais não consegue. No entanto ela dissimula e vai andando para longe de “T”.

*“T”:* percebe que ela não ficou parada onde deveria e segue atrás de “V” acusando-a de não ter aceitado ter sido pega.

*“V”:* segue andando e tentando se distanciar de “T”, dizendo que não havia sido pega.

*“T”:* - Professor, eu não peguei ela? Virando-se para o pesquisador e apontando para “V”.

No exemplo, o aluno “T” não consegue achar mais argumentos para fazer com que “V” aceite o fato de ter sido pega e recorre ao pesquisador/professor para tentar convencê-la. Na verdade, a palavra do professor é o argumento que “T” procura para convencer a aluna “V”.

O que chama principalmente a atenção é que a utilização da palavra do outro como prova e recurso de convencimento não foi usado em nenhuma situação na qual somente alunos estiveram envolvidos. Isso permite afirmar que os alunos estudados não creditam aos seus colegas a mesma imparcialidade e poder de decisão que foi creditado ao pesquisador/professor; razão pela qual eles buscam a palavra do professor como possível argumento para conseguir encerrar uma disputa, e não a palavra de seus colegas de turma.

## ❖ Argüição – Ação de acusar o outro

A principal característica entre as situações classificadas na categoria Argüição envolvem acusações entre alunos que denunciam uns aos outros.

### Aula 05

*“D”:* caminha em direção ao pesquisador e reclama. – Tio, não dá para brincar com eles, eles soltam a corda e queima toda a mão. E se aproxima mostrando que sua mão estava vermelha.

*Pesquisador:* interrompe o jogo para pedir que os alunos não soltem a corda. Explica que seria para que eles não se machucassem.

*“M”:* denuncia que a aluna “A” havia soltado a corda.

Nesse tipo de interação, um sujeito percebe uma infração ou ação indevida de outro e torna isso público ao mencionar o fato para outro membro do grupo. Quando o sujeito torna uma infração evidente e reclama do fato de ela ter ocorrido, torna claro para os outros que aquela ação não deveria ter ocorrido.

Assim, pela Argüição, os alunos evidenciam o que não é para ser realizado e influenciam as futuras ações dos outros, pois mostram o que é considerado indevido por um dos membros do grupo; um controle social que pode modificar as ações dos indivíduos, assim como já foi explicado quando apresentada a categoria Cobrança e os pensamentos de Vigotski (2003; 2000) sobre o aprendizado e o desenvolvimento em ambiente social.

As denúncias também levam os sujeitos a repensarem suas práticas, como no caso do exemplo trazido aqui, o qual finda no acordo entre os alunos: a corda não deveria ser solta para que eles não se machucassem. Proporciona-se, assim, aos alunos o exercício da autocrítica perante as suas ações e o redirecionamento de suas ações por meio de um acordo coletivo. Mais uma vez, evidenciam-se também os pressupostos das concepções abertas de ensino durante as aulas ministradas nesta pesquisa.

❖ **Despistamento – Ações que tentam disfarçar a real intenção do sujeito em dada situação**

A categoria Despistamento reúne interações entre indivíduos que sugerem sua intenção de disfarçar o real objetivo de suas ações.

Aula 09

*“S”:* mais uma vez insiste que o aluno “T”, que está no meio da quadra, está mal posicionado. Isto dá a impressão de ser um recurso para que ela tenha maior chance de queimar o aluno, pois foi ela mesma que sugeriu o delineamento do campo e agora aponta as linhas erradas para o aluno “T”.

*“T”:* recusa-se a ir para o local apontado por “S”, o que colocaria ele em um maior risco de ser queimado. – Não! Ao girar o corpo e balançando os braços com bastante ênfase.

*“V”:* - É daqui até aqui o seu campo. Apontando as linhas corretas que ele poderia usar. Sendo que “T” já está bem posicionado.

*“S”:* insiste no seu blefe. – É aqui, “T”. E aponta a linha errada.

*“T”:* mais uma vez nega-se a mover-se e ele olha para o pesquisador, como para confirmar estar corretamente posicionado.

*“S”:* assim que a atenção dele se voltou para o pesquisador, desiste de tentar enganar “T” e tenta queimá-lo.

Nesse trecho de transcrição ficam evidentes as interações que podem ser classificadas como Despistamento. A aluna “S” tenta passar orientações incorretas para “T” no intuito de facilitar o seu objetivo de queimá-lo. Na categoria de interação Despistamento, os indivíduos utilizam outros tipos de interação como Orientação, Cobrança, ou outra, de forma a encobrir os reais objetivos de suas ações.

Essa categoria é curiosa por utilizar diferentes tipos de interação, mas para funções distintas daquelas às quais elas se propõem. Por exemplo: ao orientar alguém, espera-se que as informações passadas sejam as mais precisas possíveis; contudo, há uma intenção por trás da ação de orientar que leva o indivíduo a informar errado para que possa alcançar a realização de um desejo pessoal.

Uma vez que a interação ocorre entre indivíduos, afetando-os durante os seus contatos sociais, o sujeito que utiliza a categoria Despistamento conhece as outras formas de interação; no entanto, tenta fazer com que as respostas dos indivíduos às suas ações conduzam-nos a tomar atitudes que lhe interessam. Conclui-se então que para utilizar o Despistamento o sujeito tem que ser experiente e conhecedor de outras formas de interação, para então poder utilizá-las a seu favor.

### ❖ Desafio – Quando o aluno propõe um desafio a outro

Nessa categoria, os alunos desafiam uns aos outros, o que torna a atividade mais interessante e aumenta o envolvimento deles na atividade.

#### Aula 05

*Os alunos: não se mostram muito animados para pular a corda e ficam todos em pé em cima da corda inventando uma nova atividade de baixa dificuldade, pois os alunos se equilibram na corda que está no chão.*

*“S” e “D”: Puxam a corda para tentar tirá-la debaixo dos pés dos outros alunos e iniciar o jogo de saltar corda como eles queriam.*

*“S” e “D”: puxam e conseguem liberar a corda.*

*“S”: então propõe mais uma vez a atividade de pular corda, mas agora com uma dificuldade a mais. – Vai ganhar quem conseguir pular. E passa a correr batendo a corda.*

*“D”: acompanha a aluna “S” correndo e batendo a corda.*

*“A” e “M”: seguem atrás da corda para tentar cumprir o desafio de “S”.*

*“H” e “I”: ficam paradas por um instante e, em seguida, correm animadamente atrás da corda para tentar pulá-la.*

Em todas as interações classificadas como Desafio ficou evidente a tentativa de tornar a disputa mais interessante através da proposta de um desafio que é lançado para alguém específico ou ao grupo. No caso de desafios lançados para um indivíduo em especial, percebe-se

também a intenção de testar a força ou alguma habilidade específica, para poder então compará-la com a sua própria ou com a dos outros.

### Aula 03

*“H”*: - Vem *“I”*, vamos apostar. Estendendo a mão para a aluna *“I”*, para que ela pudesse tentar puxá-la para fora de seu campo.

*“I”*: então dá a mão para *“H”*, aceitando o desafio de tentar puxar a outra para fora de seu próprio campo.

Nesse caso, o desafio é lançado não apenas para tornar a atividade mais emocionante – visto que a ação proposta não é uma ação pertinente ao jogo mamãe-da-rua, o qual elas praticam –, mas também, e principalmente, para poder comparar a força e habilidade de puxar entre as alunas *“H”* e *“I”*. Nota-se então que o desafio é importante entre os alunos para que eles possam perceber e comparar suas habilidades em executar algo, e não apenas para tornar o jogo mais emocionante.

É através desse tipo de interação que eles vão colocar as suas habilidades à prova e comparar seus desempenhos em relação aos de outros membros do grupo, levando-os a uma reflexão sobre suas capacidades e possibilidades; importa notar que o desafio jamais é lançado ou aceito quando se tem a certeza do resultado que ele trará.

### ❖ Agressão – Uso de ações contra o outro para ofender ou machucar

As interações dessa categoria trazem ações que os sujeitos praticam para ofender ou machucar o outro. As agressões podem ser tanto verbais quanto físicas, assim como mostram os exemplos a seguir.

### Aula 01

*“S”*: joga a bola na direção de *“D”*. - Queimou, queimou, queimou, bateu na barriga. Saltando e gritando.

*“D”*: - Bateu aqui, besta. Agressivamente, gritando com a aluna *“S”* e apontando que a bola havia batido em sua mão.

*“S”*: muito nervosa gritando. – Queimou sim, queimou aqui.

#### Aula 04

*“V”*: - Não valeu. Pode me dar *“M”*. Ao ter o seu lenço tomado pelo aluno *“M”*.

*“M”* e *“V”*: Começa um confronto físico pela disputa do lenço, quando a aluna *“V”* tenta retomar o lenço.

*Pesquisador/professor*: intervém, separando os dois alunos e questiona-os sobre os motivos das agressões.

As agressões durante a pesquisa ocorreram sempre que havia uma disputa entre os alunos. Quando dois indivíduos tinham interesses distintos e conflitantes e, ao mesmo tempo, não conseguiam argumentar e defender seu ponto de vista, optaram pela agressão como forma de garantir a realização de seus interesses.

Durante interações agressivas é importante que o professor intervenha no intuito de possibilitar outras formas de interação entre os alunos, propiciando que busquem dissolver seus conflitos de outras maneiras. Essa atitude pode ajudar o aluno a perceber que existem outras formas de resolução de problemas, o que pode auxiliá-lo a aumentar sua gama de possibilidades de respostas frente a situações de conflito com outros sujeitos.

#### ❖ Afetividade – Ações que revelam afeição pelo outro

Nas condições estabelecidas para o desenvolvimento desta pesquisa, em que as interações sociais seriam categorizadas durante a prática de jogos, apenas duas vezes foi possível identificar ações que revelavam afetividade entre os alunos. Aqui segue o exemplo de interação Afetividade, mais clara entre os alunos participantes do jogo.

#### Aula 09

“A”: - *Vamos fazer menino contra menina? Ela diz caminhando na direção do pesquisador/professor, sugerindo como seria feita a divisão do time.*

“T”: *abraça “B”, mostrando que seriam eles dois contra as alunas “A” e “C”.*

“B”: *retribui o abraço de “T” e seguem juntos, caminhando na direção do pesquisador, mostrando que eles seriam um time.*

Nesse exemplo, os alunos estão prestes a iniciar a partida e fazem a seleção dos times. Nesse momento, os alunos “T” e “B” mostram-se contentes em participar juntos do mesmo time e demonstram essa alegria de forma afetiva, abraçando-se.

A categoria Afetividade, apesar de contar com uma baixa ocorrência durante esta pesquisa, é importante por revelar laços afetivos entre os alunos. É importante também considerar que a amostra analisada de interações somente diz respeito a ações referentes ao jogo – sua prática e tomada de decisões relacionadas a ele; essa decisão metodológica delimitou o estudo e fez com que algumas ações de afetividade fossem desconsideradas por não terem relação aparente com a prática do jogo.

### ❖ Empatia – Ações que revelam a capacidade de o indivíduo colocar-se no lugar do outro

As interações dessa categoria evidenciam que os indivíduos têm a capacidade de perceber-se na situação do outro. As interações de Empatia mostram que é possível que os sujeitos modifiquem suas ações conforme o que imaginam que o outro esteja pensando ou sentindo.

Através dessa categoria percebe-se que os sujeitos estão atentos ao seu meio social e que são capazes de decodificar as mensagens subjetivas emanadas de outrem através de gestos, falas e postura corporal. É a partir da análise subjetiva das ações do outro que o indivíduo vai escolher a sua forma de atuar em determinada situação. Essa é a característica fundamental da categoria de interação social Empatia.

*“S”*: que está batendo a corda para a aluna *“I”* olha para o pesquisador.

*Pesquisador/professor*: está próximo da atividade que elas estão praticando, no entanto, o pesquisador/professor está com uma postura passiva perante a atividade, somente observando.

*“S”*: - Vamos brincar de cabo-de-guerra! Grita ela para as alunas que parecem estar se divertindo muito, pulando corda. O fato da *“S”* ter olhado para o pesquisador antes de fazer este convite para as amigas parece ter alguma ligação com o fato de o pesquisador/professor estar passivo perante a atividade que elas praticam; essa atitude permite especular se ela queria agradar o pesquisador ao fazer com que os alunos praticassem a atividade que ele havia proposto para o dia.

No exemplo, a aluna *“S”* parece ser influenciada pela atitude passiva do pesquisador/professor durante a atividade de pular corda. Como a atividade proposta para a aula era outra, ela então pressupõe que a atitude do pesquisador/professor se deve ao seu descontentamento ao ver os alunos pulando corda em vez de jogando cabo-de-guerra. Afetada pela sua percepção subjetiva sobre as ações do pesquisador/professor, a aluna propõe então que os alunos passem a jogar cabo-de-guerra para agradá-lo.

Essa forma de interação é importante, pois evidencia a capacidade de o indivíduo perceber-se no lugar do outro. Para isso, ele precisa ser capaz de pensar subjetivamente sobre as suas ações, para poder significá-las. Assim, a categoria de Empatia mostra-se como uma categoria que indica a capacidade de o sujeito perceber o meio através do outro.

Esse é um fundamento importante para Vigotski (2000; 2003), considerando que explica como o sujeito social internaliza o meio por intermédio das relações que vivencia com os outros indivíduos, sendo todas as diferentes formas de interações sociais integrantes do processo pelo qual o sujeito agrega conhecimento sobre o mundo e formas de agir nele.

### ❖ Imitação – Ação de reproduzir a ação do outro

Nessa categoria, os alunos repetem as ações dos outros. Os eventos mais ilustrativos dessa categoria ocorreram na oitava aula, quando as alunas usaram e deixaram de usar o saco de estopa como elemento dificultador do jogo de pula corda.

Nos trechos mencionados da transcrição, é possível perceber que as alunas seguem a ação umas das outras, sem ser possível formular uma explicação aparente para o fato de elas vestirem ou deixarem de lado o saco de estopa para saltar a corda.

A categoria Imitação traz então ações de realizar o mesmo gesto ou tomar a mesma atitude que a de outro indivíduo, sendo difícil de definir as razões que levam os alunos a usar essa forma de interação. São duas as hipóteses prováveis para esse tipo de ocorrência: a primeira é a de que a imitação ocorre por afinidade entre indivíduos que se identificam como membros de um mesmo grupo social; a segunda, nas palavras de Fontana e Cruz (1997, p. 84, grifo das autoras), diz que “[...] pela imitação, pela repetição, no ritual das relações sociais cotidianas, a criança aprende a *dizer* o que quer e a *entender* o outro pelo gesto”; o que reforça a idéia de que a imitação pode contribuir para o aprendizado social que a criança exerce durante seu convívio com os outros sujeitos.

#### ❖ Reconsideração – Ação de reavaliar e redirecionar sua ação

Ao propor algo ou tomar uma decisão, eventos futuros podem fazer com que seja necessário reconsiderar o que foi anteriormente estabelecido. Essa categoria engloba interações em que os sujeitos voltam atrás em suas decisões.

Por intermédio dessas interações, os sujeitos mostram-se capazes de reavaliar cada nova situação e de adaptar suas ações às novas exigências que se apresentam. Nesta pesquisa, a interação de Reconsideração foi motivada principalmente por questionamentos que levaram os indivíduos a repensar o que era proposto e a verificar sua viabilidade.

#### Aula 01

*Pesquisador/professor: - Vocês preferem assim ou assim a quadra? Ao questionar os alunos a cerca de sua escolha, aponta primeiramente para um sentido e depois para o outro, sendo o último a forma que utilizaria duas quadras.*

*“D”: - Assim! E aponta para a utilização de uma só quadra. Ao reconsiderar sua intenção inicial.*

“S”: *também reconsidera e aponta para a utilização de uma só quadra, balançando o braço e falando: – Assim!*

No exemplo, os alunos inicialmente apontam para a utilização das duas quadras para a realização do jogo. Após serem questionados novamente, mudam de opinião, aparentemente por perceberem que utilizando as duas quadras eles obstruiriam a passagem dos pais que chegavam para buscar os alunos dentro do prédio do Prodecad, além de existirem pessoas no local que serviria de cemitério no jogo queimada. Refazer a questão abriu a possibilidade de os alunos reavaliarem a situação e identificarem a problemática que envolvia sua decisão, permitindo-lhes a previsão de problemas que talvez implicassem a prática do jogo nas duas quadras.

A Reconsideração expressa a capacidade do indivíduo de reavaliar a situação e de formular novas soluções para os problemas, dando ocasião ao aprendizado por tentativa e erro, que vai fundamentar o desenvolvimento do indivíduo e muni-lo de maior número de experiências para enfrentar situações futuras. A vivência desse tipo de interação pode dar a ele condições melhores no caso de vir a se deparar com problema semelhante em outro momento de sua vida (VIGOTSKI, 2003).

Assim, mais uma vez, fica colocada a importância de o professor evitar entregar respostas prontas aos alunos; cabe a ele ter como prioridade oferecer-lhes condições para que cheguem a suas próprias deduções, deixando-os sugerir e questionando-os sobre as soluções encontradas por eles para os problemas que se apresentam.

### **3.1 Síntese da discussão**

Neste estudo das interações sociais de sujeitos envolvidos na prática e elaboração de jogos ficou evidente a diversidade e frequência de ocorrência dessas interações na vida cotidiana dos indivíduos. É pela interação que os sujeitos entram, desde muito cedo, em contato com o seu meio social e aprendem os modos de agir nele. As autoras Smolka e Laplane (2005, p. 80, grifo das autoras) reforçam essa idéia ao afirmarem que “Um bebê *aprende a ser*

homem na relação com os outros homens. Ele vai se *apropriando*, tornando próprios, de si mesmo, os modos culturais de ação, a partir das condições concretas de vida e das relações que se estabelecem”.

É então pelo contato com o outro que o sujeito aprende (sobre) sua cultura, modos de agir, pensar e ser (PEDROSA, 1996). É nesse contato interacional entre indivíduos que os sujeitos se constituem e formulam seus pensamentos, em conformidade com seu meio social. Faz-se importante lembrar, no entanto, que em um processo interacional, os indivíduos são constituídos e também constituem uns aos outros; assim, os sujeitos contribuem para a modificação de seu meio social e cultural ao mesmo tempo em que por ele são modificados.

Ao aceitar a mútua constituição entre sujeito e ambiente, a teoria histórico-cultural avança em relação às perspectivas naturalistas e inatistas, já que considera que os seres humanos nascem com potencialidades que, se não forem ativadas, ao longo da história de vida dos indivíduos, jamais se desenvolverão. Nessa teoria, então, para ativar o desenvolvimento é preciso que haja estímulos passíveis de internalização, os quais terão ocorrido durante as interações sociais (SMOLKA, 2000b).

Internalização é o processo pelo qual os sujeitos introjetam suas experiências vividas em meio social, tornando possível revivenciar e reelaborar o que foi vivido socialmente; mas, agora, em ambiente pessoal e individual – do interpsicológico para o intrapsicológico. Assim, Vigostki (1999, p. 315) revela que pela internalização o sujeito torna-se parte do seu meio social, pois carrega em si suas experiências interacionais já vivenciadas, e faz um contraponto com o coletivo que não necessariamente possibilita interação e conseqüente internalização: “É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais”. Segundo o autor, para gerar aprendizado e desenvolvimento não basta colocar pessoas juntas, em um coletivo, elas têm que ser estimuladas a interagir umas com as outras e a trocar experiências, a socializar-se.

É nesse contato entre indivíduos, de forma ativa e comprometida, que a interação social ocorre de forma mais efetiva e interessante em ambiente educacional, pois se exige dos alunos atitude de resposta aos problemas e divergências evidenciadas entre eles. Tal atitude será resultado de uma nova forma de os alunos enfrentarem suas divergências, fruto de um aprendizado conquistado diante do confronto de suas diferenças (FALKENBACH, 2000).

Esse espaço de debate entre indivíduos e exposição de suas diferenças, se conduzido de forma a privilegiar o respeito ao outro, pode favorecer a constituição do sujeito e a aquisição de cultura. Pino (1996, p. 22) ressalta, ao citar Vigotski (1989) e sua teoria, que apóia o entendimento do ser humano constituído em

[...] uma estrutura *relacional*, ou seja, como uma rede, cada vez mais complexa, de relações sociais internalizadas; relações em que o indivíduo vai envolvendo-se desde o nascimento. Dessa forma, Vigotski desloca o foco da análise psicológica: não é o *modo de ser* do indivíduo que explica o seu *modo de relacionar-se*, mas são as relações sociais em que ele está envolvido que explicam o seu modo de ser. Daí que, como o próprio autor afirma, o horizonte do desenvolvimento cultural não seja a *socialização*, abertura do indivíduo à realidade sócio-cultural, mas a *individuação*, produção pela realidade sócio-cultural de uma individualidade singular. Em outros termos, o indivíduo é uma versão *singular e personalizada* da realidade cultural em que está inserido.

Mais uma vez reforçam-se os preceitos teóricos adotados para este estudo e que afirmam que o ser humano é socialmente constituído. Pino (1996) lembra ainda que a interação ocorre somente entre humanos, sendo os casos de interações entre sujeitos e objetos somente possíveis quando contam com a presença de um outro sujeito envolvido e que simboliza as ações dirigidas ao objeto. Caso contrário, se a situação envolver somente sujeito e objeto, suas ações serão unilaterais – do sujeito simbolizando o objeto – o que descaracteriza a mútua possibilidade de significação que a interação social pressupõe.

Durante as atividades do projeto foram praticados jogos em cujo decorrer foram percebidas interações no sentido de compartilhar os significados individuais que os alunos atribuíam a cada ação uns dos outros durante a prática da atividade. Coelho e Dias (1996, p. 105) relatam o mesmo fato e explicam que mesmo que haja divergência de significações não há a interrupção do jogo, pois “[...] o que parece ocorrer é que na situação de interação, as crianças lidam com muitos significados possíveis de compartilhamento, o que não implica que para manter a interação, a brincadeira em conjunto, todos sejam compartilhados”.

Assim, embora a interação ajude a socializar significados – uma vez que permite sua negociação – ela não os padroniza; considera-se, então, que a interação ajuda a formular acordos sobre significados para possibilitar a comunicação entre indivíduos e a troca de experiências entre eles. Nesse sentido é que foram formuladas as categorias de interação social levantadas durante o presente estudo. Em todas elas pode-se perceber a comunicação entre no mínimo dois sujeitos que, de forma ativa, negociam a significação de suas ações durante as

situações vivenciadas em aula. Negociações que envolveram ações de agressão, exclusão, inclusão, entre outras, mas que somente se tornaram interação social quando foram interpretadas e significadas pelo outro. Assim, as categorias de interação social aqui formuladas dão dicas do fluxo de simbolizações, significações, acordos e desacordos ocorridos em situações vivenciadas no decorrer da pesquisa entre alunos e entre eles e o pesquisador/professor. Interações tais, que acabaram por possibilitar a constituição de cada um dos sujeitos por intermédio do que foi vivenciado por eles no meio social circunscrito neste estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o agrupamento por similaridade das interações sociais apresentadas pelos alunos durante a prática e modificação de seus jogos, foi possível formular vinte e uma categorias de interações. Nelas são percebidas diferentes ações que revelam distintas opções dos sujeitos ao lidarem com seus pares sociais em situações diversas – decisão, conflito, liderança, desafio, entre outras.

É possível afirmar pelas análises dos dados que as categorias de interação não correspondem diretamente a ações dos indivíduos, uma vez que um soco ou um abraço podem trazer significações diversas que não a de uma agressão e de uma afeição, respectivamente. Assim, categorias que buscam se fundamentar pelas ações dos indivíduos perdem o importante referencial da significação dessas ações para os sujeitos participantes da interação.

Por esse motivo, buscou-se observar e interpretar as ações dos sujeitos durante as aulas para então formular as categorias aqui apontadas. Por isso, a subjetividade do observador – pesquisador/professor – fez-se necessária e presente durante a análise dos dados e formulação das categorias, assumindo-se também todas as implicações decorrentes dessa decisão para a pesquisa.

Durante a análise das categorias percebeu-se que elas poderiam ser rearranjadas em três grupos, os quais se delimitam conforme a esfera situacional em que as categorias ocorreram. As esferas situacionais dizem respeito à participação dos sujeitos no jogo, à prática ou decisões sobre a atividade e ao relacionamento entre indivíduos.

Na primeira, a esfera de Participação, são agrupadas as categorias que envolvem interações que regulam as ações dos alunos quanto à participação deles nas atividades. Nela estão colocadas as categorias de interação social Exclusão, Incentivo e Inclusão.

Na segunda, a esfera de Atividade – prática e decisões referentes a ela -, encontram-se as categorias de interação que regularam os jogos dos alunos, suas regras, seu início, seu fim, o campo a ser usado, dentre outros. Pertencem a esse grupo as categorias: Assertividade, Cobrança, Desafio, Orientação, Proposição, Questionamento, Reconsideração e Solicitação.

Já na terceira esfera, que diz respeito ao relacionamento afetivo e emocional entre alunos – suas relações de poder, liderança, controle e dominação – são agrupadas as seguintes categorias: Acordância, Afetividade, Agressão, Argüição, Despistamento, Discussão, Empatia, Expressão de Julgamento, Imitação e Imposição.

A seguir é apresentado um quadro sobre esta proposta de agrupamento das categorias em esferas situacionais de comportamento:

**Quadro 1** – Distribuição das categorias por esferas situacionais.

Esferas Situacionais	Categorias de Interação Social
Participação	Exclusão Incentivo Inclusão
Atividade	Assertividade Cobrança Desafio Orientação Proposição Questionamento Reconsideração Solicitação
Relacionamento	Acordância Afetividade Agressão Argüição Despistamento Discussão Empatia Expressão de Julgamento Imitação Imposição

As esferas situacionais apresentadas para agrupar as diferentes formas de interação social possuem bordas permeáveis às diversas categorias. Com isso, busca-se esclarecer que as categorias, apesar de terem sido locadas em determinada esfera, elas podem atuar em uma outra. É o caso da categoria Questionamento – esfera da Atividade – que, nos casos dos questionamentos de aluno para o professor quanto à validade de algo no jogo, aproxima-se mais da esfera do Relacionamento, revelando assim as relações desiguais de poder que ainda existem

no ambiente educacional entre alunos e professores. Ou ainda, no caso em que as interações de Desafio – esfera da Atividade – servem para animar o jogo ou para comparar habilidades entre indivíduos, sendo o último caso mais representativo da esfera de Relacionamento.

As esferas mencionadas de Participação, Atividade e Relacionamento, colocam-se então como indexadores que podem ajustar-se às diferenças apresentadas em cada nova situação de interação entre indivíduos e suas conseqüentes categorizações. Assim, a principal contribuição da divisão das categorias de interação social em três esferas ocorre na possibilidade de seu agrupamento conforme a ênfase situacional que suas interações sociais apresentam; situações ora direcionadas à participação ou à exclusão da atividade, ora direcionadas às decisões sobre o que se realiza, e ora voltadas para o contato com o meio social, cada qual apontando para uma nova condição de interação entre sujeitos.

Assim, aponta-se que apesar de as interações sociais ocorrerem de infinitas formas – pela complexidade de fatores que a cercam –, as categorias ajudam a entender os direcionamentos das ações dos sujeitos ao permitirem inferir suas motivações e intenções; ações tais que atuam em esferas diversas do ser humano e de sua participação no meio social.

As categorias que emergiram durante a análise dos dados coletados apontam para a variedade de interações que os indivíduos podem utilizar para entrar em contato com o meio social em que estão inseridos. As diferentes formas de interagir com o outro são aprendidas no convívio social e ajudam os sujeitos a estabelecerem vínculos e comunicação com os demais, pois, ao compartilharem algo por meio de interação, os sujeitos comungam os sinais e significações para tornar isso possível.

Assim, é no meio social que o indivíduo entra em contato com o mundo que o rodeia. Nele recebe informações que vão proporcionar novos contatos sociais e aprendizagem, uma vez que o indivíduo é formado pela internalização de suas relações com os demais durante sua história de vida, e essas relações afetam o sujeito em todas as suas esferas de composição (VIGOTSKI, 2003; VIGOTSKI, 1993).

As categorias de relações sociais apontadas neste texto revelam a complexidade desse processo extremamente dinâmico, no qual os sujeitos utilizam diferentes formas de interagir uns com os outros conforme seus desejos, objetivos e motivações individuais. E essa foi uma das principais dificuldades no desenvolvimento deste estudo, visto que os sujeitos, na idade estudada, já possuem um rico arcabouço de experiência social e sabem utilizar diversas formas de interagir socialmente. Essa dificuldade foi também o que tornou necessária a formulação teórica da unidade de medida de interação social – ação, reação e interpretação da resposta do outro –

que ajudou a perceber quando uma nova forma de interagir estava sendo usada em cada nova situação.

Além de dinâmico, o processo de interação social também é concomitante, sendo esse um processo de simultânea significação de sinais entre dois sujeitos que redirecionam as suas ações conforme as suas impressões subjetivas a cerca da situação. Nesse sentido, observa-se que é na interação com o outro que o aprendizado social se dá e que o conflito se estabelece. Uma vez que dois sujeitos possuem histórias de vidas distintas e interesses diversos, o que pode acarretar em embate.

Assim, a interação social é um *espaço* de construção e experimentação. Um *lugar* para que os sujeitos percebam o meio social e posicionem-se sobre as situações, o que possibilita um novo repensar acerca de suas ações. Daí a importância do presente estudo, pois fica evidenciado que os sujeitos, durante a prática de jogos, vivenciam muito mais que as ações motoras que são exigidas deles. Eles excluem, incluem, questionam, solicitam, discutem e desafiam, aprendendo a cada novo instante em que podem perceber como o meio social responde às suas ações. É esse conjunto de vivências que os constitui como indivíduos, e permite que se desenvolvam e estejam aptos para novas experiências sociais que ocorram no futuro; o que é possibilitado pela interpretação das ações dos sujeitos sociais que o cercam, assim como revela Silva et al. (2006, p. 117),

[...] o movimento humano é uma prática de linguagem e o gesto seu signo [...] a linguagem do movimento não possui organização analítica, de suscetível descrição rigorosa, mas organização poética, de construção criativa, fluida de comunicação; a interpretação gestual não se dá na análise formal dos pedaços, mas na inteireza das relações e na produção de significado para o sujeito da ação [...].

O campo da Educação Física avança quando percebe a possibilidade educativa presente nos jogos, brincadeiras, práticas rítmicas e esportivas, ao identificar neles um campo fértil para debates e discussões sobre a sociedade e a cultura, em que estão inseridos; principalmente quando proporciona em suas aulas um espaço para que os sujeitos troquem experiências e construam conhecimento. É preciso lembrar ainda que toda ação humana é idealizada a partir de um emaranhado de experiências dos sujeitos, sendo impossível dissociar suas ações de suas histórias de vida.

Nesse sentido, é importante que esse campo do conhecimento avance em estudos que revelem quais os verdadeiros impactos de suas práticas pedagógicas sobre os seus alunos. Esses estudos podem revelar que os alunos vivenciam durante as aulas muitas outras

experiências – de valores sociais, de amizade, de companheirismo, de desafio, dentre outras – que não as que foram idealizadas pelo professor. É de fato nesse sentido que se pode revelar o quanto a Educação Física é significativa para a vida cotidiana de seus alunos.

## REFERÊNCIAS

BLUMER, H. Der methodologische standorf des symboloshen interaktionnismus. In: **Altagwissen Interaktion und geselichaftliche wiklicheit**. 5. ed. Opladen: Estdeutsher, 1981.

\_\_\_\_\_. **Symbolic interactionism**. New York: Prentice Hall, 1969.

BRANDÃO, C. R. et al. **Seminário sobre pesquisa participativa**: texto básico. Brasília: INEP, 1993.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **Cadernos CEDES**: pesquisa participante e educação, n. 12. São Paulo: Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. **Repensando a pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. 252 p.

CARVALHO, A. M. A. et al. Dinâmica interacional de crianças em grupo: um ensaio de categorização. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 2, p. 91-99, jul/dez. 2002.

CLERMONT, A. N. P. **Desenvolvimento da inteligência e interação social**. Lisboa: Instituto Piaget, 1978. 362 p.

COELHO, M. T.; DIAS, M. G. B. B. Faz-de-conta social: a ficção se dá pela negociação de significados? **Investigação da criança em interação social**. Recife: Ed. Universitária de UFPE, 1996. p. 95-110. (Coletânea da ANPEPP; v. 1, n. 4)

DAVIS, C. Piaget ou Vygotsky uma falsa questão. **Coleção Memória da Pedagogia**. n. 2: Liev Semiovich Vygotsky / editor Manuel da Costa Pinto; [colaboradores Adriana Lia Frizman... et al.]. – Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005. p. 38-49.

DUARTE, J. M. **Programa de desenvolvimento e integração da criança e do adolescente** – Prodecad. (Diretoria Geral de Recursos Humanos – Pró-Reitoria de Desenvolvimento Universitário – Universidade Estadual de Campinas). Disponível em: <[http://www.dgrh.unicamp.br/pes\\_prodecad.shtml](http://www.dgrh.unicamp.br/pes_prodecad.shtml)> . Acesso em: 12 abr. 2006.

EVALDSSON, A. C. Shifting Moral Stances: morality and gender in same-sex and cross-sex interaction. **Research on Language and Social Interaction**, New Jersey, v. 37, n. 3, p. 331-363. 2004.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. 93 p. (Coleção educação contemporânea).

FALKENBACH, A. P. Desenvolvimento humano e cognição na prática educativa relacional em grupos de crianças com diferentes histórias prévias. **Revista Perfil**, v. 4, n. 4, 2000. p. 6-14.

FONTANA, R.; CRUZ, M. N. da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997. 240 p. (Formação do Educador).

FREIRE, J. B. **De corpo e alma**: o discurso da motricidade. São Paulo: Summus, 1991. 153 p.

\_\_\_\_\_. **Educação de corpo inteiro**: teorias e práticas da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989. 223 p.

FREIRE, S. V. **A prática e a consciência das regras do jogo**: comparação entre dois métodos. 1984. 81f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.

GOODWIN, M. H. Organizing Participation in cross-sex jump rope: situating gender differences within longitudinal studies of activities. **Research on Language and Social Interaction**, New Jersey, v. 34, n. 1, p. 75-106. 2001.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986. 142 p.

HILDEBRANDT, R. A necessidade de mudança metodológica no ensino da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**: Metodologia, v. 16, n. 1, p. 6-13. Out., 1994.

KUNZ, E. **Educação Física**: ensino & mudança. 3. ed. Ijuí: ed. Unijuí, 2004. (Coleção Educação Física). 208 p.

\_\_\_\_\_. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000. (Coleção Educação Física). 160 p.

LEITE, L. B. As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget. **Cadernos CEDES**, Campinas, 2. ed., n. 24, p. 25-31, jul. 1991.

LEMONS, T. V. de. **Nas palavras do escritor** – um estudo sobre a constituição da subjetividade na infância. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/taisavlieselemost20.rtf>>. Acesso em: 05 set. 2006.

LORDELO, E. da R. Interação social e responsividade em ambiente doméstico e de creche: cultura e desenvolvimento. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 343-350. 2002.

MINAYO, M. C. de S.; ASSIS, S. G. de; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. 244 p.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996. 269 p.

OLIVEIRA, A. A. B. de. Mudanças metodológicas no cotidiano escolar: uma experiência com a metodologia do “ensino aberto” no ensino médio noturno. **Corpoconsciência**, n. 5, p. 65-80. 2000.

OLIVEIRA, I. M. de. **Identidade e interação na sala de aula**: pré/conceito e auto/conceito. 1993. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

OLIVEIRA, M. K. de. Escola e constituição do sujeito. **Coleção Memória da Pedagogia**. n. 2: Liev Semionovich Vygotsky / editor Manuel da Costa Pinto; [colaboradores Adriana Lia Frizman... et al.]. – Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005. p. 68-75.

PEDROSA, M. I. Apresentação. **Investigação da criança em interação social**. Recife: Ed. Universitária de UFPE, 1996. p. 5-10. (Coletânea da ANPEPP; v. 1, n. 4)

PINO, A. S. Cultura e Desenvolvimento Humano. **Coleção Memória da Pedagogia**. n. 2: Liev Semionovich Vygotsky / editor Manuel da Costa Pinto; [colaboradores Adriana Lia Frizman... et al.]. – Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005. p. 14-21.

\_\_\_\_\_. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, v.21, n. 71, Jul/2000. p. 45-78.

\_\_\_\_\_. Constituição e modos de significação do sujeito no contexto da pré-escola. **Investigação da criança em interação social**. Recife: Ed. Universitária de UFPE, 1996. p. 11-32. (Coletânea da ANPEPP; v. 1, n. 4)

PULETINI, F. A. B. et al. **Projeto de educação motora**. Campinas: [s.n.]: 2006.

RIBEIRO, S. M. et al. (Org.). **Dossiê Prodecad**: perspectivas artístico-educacionais (2001-2004). Campinas: [s.n.], 2001. 28 p.

ROZENGARDT, R. Aprendizaje, juego y niño; un modo de entender la Educación Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 111-126, maio. 2005.

SANTIGOSA, A. S. La interiorización como punto de encuentro entre pensamiento y lenguaje. Un debate conceptual. **Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje**, v. 11, n. 2, p. 143-163, 2003.

SILVA, P. N. G. da. et al. A poética dos gestos dos jogadores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 105-119, janeiro. 2006.

SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F. Processos de cultura e internalização. **Coleção Memória da Pedagogia**. n. 2: Liev Seminovich Vygotsky / editor Manuel da Costa Pinto; [colaboradores Adriana Lia Frizman... et al.]. – Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005. p. 76-83.

SMOLKA, A. L. B. Memory at issue: a historical-cultural perspective. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 71, 2000a. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid+S0101-73302000000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid+S0101-73302000000200008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 21 Aug 2006.

\_\_\_\_\_. The (im)proper and the (im)pertinent in the appropriation of the social practice. **Cad. CEDES.**, Campinas, v. 20, n. 50, 2000b. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622000000100003&lng=en&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100003&lng=en&nrm=isso)>. Acesso em: 21 Aug 2006.

\_\_\_\_\_. Conhecimento e produção de sentidos na escola: a linguagem em foco. **Caderno CEDES: Implicações Pedagógicas do Modelo Histórico Cultural**, 35, p. 41-49, 1995.

\_\_\_\_\_. Internalização: seu significado na dinâmica dialógica. **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de ciência da educação/ Centro de Estudos da Educação e Sociedade (CEDES), n. 42, p. 328-335. Campinas: Papirus, 1993.

SOUZA, F.; RODRIGUES, M. M. R. A segregação social na interação de crianças de 8 e 9 anos. **Psicologia: reflexão e crítica**, [S.I.], v. 15, n.3, p. 489-496. 2002.

TAFFAREL, C. N. Z. Concepção de aulas abertas às experiências em Educação Física: discussão de pressupostos em relação a fins e objetivos, à luz da realidade da Educação Física escolar brasileira. **Motrivivência**, v. 6, n. 4, p. 41-47. Jun., 1993.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento do esporte para todos nas escolas de 1º grau através de métodos criativos de ensino. **Comunidade Esportiva**: publicação do movimento esporte para todos, v. 4, n. 27-28, p. 9-14. Nov/1983 a Fev/1984.

\_\_\_\_\_. Método de ensino para o 1º grau. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 5, n. 1, p. 32. Set., 1983.

UNDERWOOD, M. K. et al. An observational study of social exclusion under varied conditions: gender and developmental differences. **Children Development**, v. 75, n. 5, p. 1538-1555, sep/oct. 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Psicologia e Pedagogia). 190 p.

\_\_\_\_\_. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, v.21, n. 71, p. 21-44, Jul., 2000.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da arte**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 377 p.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993. 135 p.

\_\_\_\_\_. Concrete Human Psychology. **Soviet Psychology**, XXVII, 2, p. 33-189, 1989.

**VISÃO didática da educação física:** análises críticas e exemplos práticos de aula. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.

WERTSCH, J. V. **Vygotsky y la formación social de la mente.** Trad. Javier Zanón e Montserrat Cortés. Espanha: Ediciones Paidós, 1988. 264 p.

## APÊNDICE A - UM EXEMPLO DE TRANSCRIÇÃO DE AULA

### Quinta Aula do Projeto

08/05/2006 – segunda-feira

PRODECAD – 15 às 16 horas

“cabo de guerra” com os alunos da terceira e quarta série.

Local: Quadras da frente

Total do tempo de gravação: 0:21:47`

Total de alunos participantes autorizados: 8 alunos

- **Atividade proposta:** “cabo de guerra”.

- Em dois grupos, segurando uma corda, os alunos tentam puxar o outro grupo para o seu lado.

- **Apontamentos:**

- Os alunos já conheciam a brincadeira.
- O jogo foi completamente modificado, passando por pular corda, relinho e outras brincadeiras que os alunos criaram durante a prática.
- Diversos alunos das séries anteriores também participaram da atividade. Os alunos de terceira e quarta série foram receptivos e aceitaram que eles participassem da atividade. A presença de alunos não participantes da pesquisa inviabilizou a transcrição dos três últimos minutos de filmagem.
- Os alunos pediram para que nas próximas aulas fossem as atividades base quatro e pega-pega. O pesquisador concordou com as atividades propostas.
- Houve modificações do posicionamento da câmera durante a atividade para favorecer a captura do áudio e vídeo.

0:01:21

uma das pontas da corda cai no chão

“T”: está brava e de braços cruzados, pois ela queria bater a corda e os alunos não a deixaram.

“H”: - Pega “T”! Apontando para a ponta da corda que caiu no chão.

“T”: não esboça reação, continuando de braços cruzados e com cara de brava.

“D”: - Eu já peguei, já – após pegar a corda do chão e se preparar para batê-la – deixando bem claro que agora ele era quem iria bater a corda.

0:01:44

“A”: se aproxima do grupo (“D”, “T” e “H”).

“D”: ao perceber a aproximação de “A” parece muito excitado. – Vamos fazer cabo de guerra. Puxando a corda e arrastando “H”, com ela. (Os alunos já sabiam qual era a atividade proposta para o dia e estavam esperando apenas mais integrantes para iniciá-la).

“T”: inicialmente se deixa levar, mas depois ela passa a oferecer resistência a “D”.

“D”: Puxa a corda mais fortemente.

“T”: - Ai, me ajuda! Grita para as outras meninas ajudarem (“A” e “T”).

“A”: corre para ajudar “H”.

“T”: que estava de braços cruzados e cara de brava, descruza os braços e corre para ajudar “H”.

0;02:05

“A”: puxa a corda para o lado da “T” e “H”.

“D”: se desequilibra e senta no chão, ainda segurando a corda.

“A”: então passa a ajudar “D” a puxar a corda para o seu lado.

“T”: então desequilibra e solta a corda.

“A”: passa a ajudar novamente “H” a puxar a corda para o seu lado.

0:02:11

“S”: - Vai lá “T”, com ele. Pedindo para que a “T” fosse ajudar o “D”, pois ela queria ficar no time de “A” e “H”.

“T”: - Não. Recusando a ordem de “S”.

“S”: então se une ao time das alunas e ajuda a puxar o “D” por intermédio da corda.

“D”: - Não vale, tio. Revelando que era injusta a condição de jogo. Ele então solta a corda.

0;02:21

“S”: - Vai dois para lá. Apontando para o “D” e querendo que duas alunas fossem ajudá-lo a puxar a corda.

“A”: - Você e “H”. Apontando primeiro para “S” e depois para “H”.

“S”: aceita a proposta e vai para o time de “D”. – Vem “H”. Chamando “H” para compor o time.

“A”: então reconsidera. – Não “H”, fica aqui. E segura a “H” belo braço.

0:02:44

“A”: conta até três dando início ao jogo. Quando ela atinge três.

Alunos: todos puxam a corda. “D” e “S” para um lado, “T”, “A” e “H” para o outro.

0:03:05

Pesquisador/professor (falando para os alunos que estão praticando o jogo): - Chama o “M” para ajudar. (“M” estava na quadra, mas olhando as crianças no berçário).

“S”: - “M”, ajuda. Grita a “S” para o “M”.

“M”: Aproxima-se vagarosamente do grupo.

0:03:09

“D”: - Eu já ganhei tio, eu fui o mais forte aqui. Falando para o pesquisador/professor que ele era o vencedor do jogo e desconsiderando que ele teve a ajuda da “S” para ganhar a partida.

**No trecho:**

S, I, A, H - são meninas.

M, D - são meninos.

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Esta pesquisa que será desenvolvida no Programa de Desenvolvimento e Integração da Criança e Adolescente (Prodecad) tem como objetivo identificar as diversas formas de inter-relações sociais que ocorrem durante o processo de formulação de regras em jogos infantis, no intuito de investigar as diferentes interações, entre professor/aluno e aluno/aluno, durante aulas de Educação Física.

A pesquisa é importante para que possamos conhecer as diferentes possibilidades de interações sociais usadas pelos alunos durante o processo de construção das regras de seus jogos. Para tanto, o pesquisador conduzirá as aulas seguindo uma metodologia de ensino que valoriza a participação dos alunos nas decisões sobre o andamento das atividades propostas.

As aulas serão gravadas em vídeo, com áudio, para facilitar as observações do pesquisador. Todas as gravações realizadas serão usadas apenas para fins acadêmicos e de pesquisa. As imagens serão divulgadas apenas em trabalhos acadêmicos, para a apreciação da comunidade científica.

A privacidade e o sigilo sobre a identidade dos alunos ficam assegurados. Todo o material audiovisual ficará disponível, caso os alunos e responsáveis desejem apreciá-los. A reprodução deste material fica proibida.

Em caso de dúvidas, favor entrar em contato com Braulio Rocha (pesquisador responsável) no telefone (19) 9198-0461, Prof. Dr. Pedro José Winterstein (orientador da pesquisa) pelo telefone (19) 3788-6604, ou ainda, em caso de denúncias, ligue para o Comitê de Ética em Pesquisa pelo telefone (19) 3788-8936.

Concordo com os termos deste acordo.

\_\_\_\_\_

Aluno

\_\_\_\_\_

Instituição de Ensino

\_\_\_\_\_

Responsável

\_\_\_\_\_

Pesquisador Responsável

**Dados do Aluno:** (favor preencher com letra legível)

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Série no ano de 2006: \_\_\_\_\_

Nome do responsável: \_\_\_\_\_

Telefones de contato: \_\_\_\_\_