



Movimento

ISSN: 0104-754X

movimento@ufrgs.br

Escola de Educação Física
Brasil

de Sousa Mendes, Diego; Betti, Mauro
O ESTÁGIO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA COMO “COISA VIVA”: UMA
PERSPECTIVA A PARTIR DA SEMIÓTICA E DO PRAGMATICISMO DE CHARLES S.
PEIRCE

Movimento, vol. 23, núm. 4, outubro-diciembre, 2017, pp. 1245-1256
Escola de Educação Física
Rio Grande do Sul, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115354182008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

O ESTÁGIO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA COMO “COISA VIVA”: UMA PERSPECTIVA A PARTIR DA SEMIÓTICA E DO PRAGMATICISMO DE CHARLES S. PEIRCE

PRACTICUM IN PHYSICAL EDUCATION SCHOOL AS “LIVING THING”: A PERSPECTIVE FROM SEMIOTICS AND CHARLES S. PEIRCE’S PRAGMATISM

LA PRÁCTICA EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA COMO “COSA VIVA”: UNA PERSPECTIVA A PARTIR DE LA SEMIÓTICA Y DEL PRAGMATISMO DE CHARLES S. PEIRCE

Diego de Sousa Mendes*, Mauro Betti**

Palavras chave:
Estágios.
Educação Física.
Semiótica.
Pragmaticismo.

Resumo: O estudo investigou quais repercussões decorreram da constituição do Estágio Supervisionado a partir de conceitos da Semiótica e do Pragmaticismo de Charles S. Peirce. Para tal, realizamos uma pesquisa-ação com uma turma de Estágio Supervisionado em Educação Física, da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), em que vivenciamos um enfoque pedagógico fundamentado no conceito de “ciência como coisa viva” na obra de Peirce, a fim de potencializar a experiência formativa nos estágios. A análise dos dados demonstrou que o processo de estágio focado na comunicação, reflexão e no ímpeto de investigação coletiva sobre as práticas pedagógicas impactou na conduta docente dos participantes do estudo, tornando a experiência de estágio mais significativa em termos de aprendizagem.

Keywords:
Internship.
Physical Education.
Semiotics.
Pragmatism.

Abstract: The study investigated the consequences of the establishment of Supervised Practicum based on Charles S. Peirce’s assumptions of Semiotics and Pragmatism. We conducted Action Research with a Supervised Practicum class in Physical Education at the Federal University of São João del-Rei (UFSJ), where we experienced a pedagogical approach inspired by Peirce’s concept of “science as a living thing” in order to enhance the formative experience during practicum. Data analysis showed that the practicum process based on communication, reflection, the drive towards research, promotion of doubt, and the pedagogical beliefs re-signification impacted on participants’ teaching behavior, making the internship experience more meaningful in terms of learning.

Palabras clave:
Prácticas.
Educación Física.
Semiótica.
Pragmatismo.

Resumen: El estudio investigó las consecuencias que resultaron del establecimiento de la Práctica Supervisada a partir de conceptos de la Semiótica y del Pragmatismo de Charles S. Peirce. Con este fin, se realizó una Investigación-Acción con un grupo de Práctica Supervisada en Educación Física, en la Universidad Federal de São João del Rei (UFSJ), que experimentó un enfoque pedagógico inspirado en el concepto de “ciencia como una cosa viva” de la obra de Peirce, con el fin de mejorar la experiencia de aprendizaje en las prácticas. El análisis de los datos demostró que el proceso de entrenamiento centrado en la comunicación, reflexión y en el ímpetu de investigación colectiva sobre las prácticas pedagógicas tuvo impacto sobre la conducta docente de los participantes del estudio, haciendo la experiencia en el periodo de práctica más significativa en términos de aprendizaje.

*Universidade Federal de São João del-Rei. São João del-Rei, MG, Brasil.
E-mail: diegomendes20@yahoo.com.br

**UNESP. Presidente Prudente, SP, Brasil.
E-mail: maurobettiunesp@gmail.com

Recebido em: 14-03-2017
Aprovado em: 27-09-2017

DOI:
<http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.71897>



1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é recorte de uma pesquisa sobre as possibilidades formativas do Estágio Supervisionado em perspectiva Semiótica para um grupo de professores em formação inicial (PEFI)¹. Partimos das constatações de Pires (2012) a respeito das produções acadêmicas sobre estágio em Educação Física, nas quais o autor indica haver poucos estudos sobre a temática e que há uma polarização entre trabalhos “teóricos” (estes minoritários) dedicados a formular e apresentar conceitos sobre/para os estágios, e aqueles descritivos, ora de relatos de experiência, inovadores ou não, mas sem maiores detalhamentos conceituais ou metodológicos.

Em outro levantamento das publicações realizadas entre 2010 e 2015 em seis periódicos da área² e em recursos de buscas junto a alguns dos principais bancos de dados e de teses e dissertações³ disponíveis na internet (MENDES, 2016), com uso da palavra-chave “Estágio” (associada a termos como “supervisionado”, “mídias”, “TDIC” ou “tecnologias”), constatamos também que não havia estudos no campo da Educação Física que abordassem o uso das mídias como elemento formativo nesse componente curricular.

Isto nos permitiu constatar que os estágios supervisionados nos cursos de Educação Física, apesar de contarem com algumas experiências bem-sucedidas em instituições de ensino superior por todo o país, muitas das vezes são distantes das práticas comunicativas contemporâneas, em que pesam o predomínio da imagem e também das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Com isso, pareceu-nos necessário um investimento no desenvolvimento de uma concepção de Estágio Supervisionado em Educação Física em uma *perspectiva comunicativa* ampla.

Para tal, a semiótica desenvolvida por Charles S. Peirce⁴, reconhecida como a lógica geral dos signos e de todas as linguagens, foi nosso suporte epistemológico e metodológico, pois, ao estender o conceito de signo para qualquer fenômeno dotado de significação, e por entender o processo de produção de signos (linguagem) como a raiz da comunicação, permitiu voltar nossos olhares para os estágios não mais como locais de aplicação de teorias predefinidas, mas como espaços comunicativos, de múltiplas afetações sógnicas.

Na semiótica, signo diz respeito a tudo aquilo que, estando em relação de interconexão com um *segundo* (o objeto semiótico), o representa parcialmente, gerando um efeito denominado de *interpretante*, para uma mente interpretadora (PEIRCE, 1990). Desse modo, gestos, emoções, imagens, sons ou palavras podem operar como signo, desde que estejam comunicando, referindo-se, representando, indicando, sinalizando algo para algum intérprete, desencadeando neste um efeito interpretante.

Com base nisso, pudemos assumir o estágio como um ambiente onde diferentes signos estão a emergir e a proliferar, concebendo-o como lugar permanente de reconhecimento e

1 Utilizamos o termo “professores em formação inicial” (PEFI) ao invés de “estagiários”, pois consideramos que, nos estágios dos cursos de licenciatura, estes estudantes-professores em formação inicial assumem funções proativas nas escolas, como a regência de turmas, a participação nos conselhos de classe, entre outras que não seriam funções atribuídas a um mero estagiário, em uma concepção comum.

2 *Revista Brasileira de Ciências do Esporte; Movimento; Pensar a Prática; Revista da Educação Física/UEM; Revista Brasileira de Educação Física e Esporte; Motriz.*

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

4 Charles S. Peirce (1839-1914), lógico, matemático, físico, químico e filósofo norte-americano, foi um dos mais profícuos pensadores do século XX e pai da semiótica geral, deixando contribuições em múltiplas áreas do conhecimento: lógica, semiótica, teoria e história da ciência, teoria das linguagens, entre outras. Fonte: <https://estudospeirceanos.wordpress.com/c-s-peirce/>. Acesso em: 18 nov.2016.

de engendramento de novos e distintos signos (o que na semiótica peirceana denomina-se “semiose”) acerca da docência. Uma aula emite sinais (signos) desde o espaço em que é realizada – com sua arquitetura, sua disposição espacial (por exemplo, uma aula de Educação Física em sala de aula é qualitativamente diferente de uma aula em uma quadra ao ar livre, ou em uma biblioteca) – até a expressão corporal dos sujeitos (professores e alunos) que nela se fazem presentes, passando pelos sinais gráficos ou sonoros que habitam o contexto da aula. É no estágio que os PEFI passam a conviver e a identificar os signos presentes em uma aula, traçando com eles diálogos pertinentes à formação.

Os signos são agentes mediadores entre realidade e percepção, por isso a semiótica peirceana está submetida ao estudo das possíveis formas com que os fenômenos se apresentam à consciência, algo que foi explorado pelo autor em sua Fenomenologia. Para Peirce (1972), fenômeno é tudo que, de qualquer modo ou em qualquer sentido, apresenta-se a uma mente. Em sua Fenomenologia, Peirce (1972) chega à conclusão de que não há mais do que três modos pelos quais os fenômenos podem se manifestar/apresentar, ou seja, três categorias básicas, que denominou: “Primeiridade”, “Secundidade” e “Terceiridade”.

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

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

Terceiridade é o modo de ser daquilo que é tal como é, colocando em relação recíproca um segundo e um terceiro (PEIRCE, 1972, p.136).

A Primeiridade trata da percepção num estágio de frescor, pré-reflexivo, antes que o fenômeno percebido tenha sido elevado ao cuidado da consciência, como uma sensação absoluta, o puro sentir, intraduzível, e que parece suspender a consciência da ação e a ação da consciência. Já a Secundidade refere-se à experiência de interconexão entre um primeiro – mera qualidade ou possibilidade de significação – com um segundo, existente, concreto, atual. É a categoria que diz da percepção do mundo se forçando sobre nossos sentidos, ou de nossa reação à força bruta da realidade, relacionada também à sensação de conflito ou de choque com a realidade. É o nível da percepção em que algo que sentimos se associa a um outro (*alter-ego* ou *não-ego*), a algo concreto, um existente. Por fim, a Terceiridade é a categoria da síntese intelectual, de uma generalização, de um pensamento como hábito ou convenção. É o modo em que algo se apresenta à consciência de forma determinada como uma representação ou tradução da inter-relação entre um primeiro e um segundo.

Para a formação de professores, consideramos que o modo como um professor de Educação Física experimental/incorpora uma situação de aula é como entrar em sintonia com uma série de afetações que trazem à tona sentimentos diversos: expectativas, angústias, frustrações, medo, realização, alegria. Algumas dessas afetações nos adentram sem que as percebamos em nossa consciência imediata. Somente depois que a aula se encerra é que o professor se dá conta de que foi afetado de diferentes modos. Essas afetações que nos tocam sem qualquer definição imediata clara à consciência pertencem ao plano da Primeiridade. No momento em que nos chegamos à percepção, são qualidades de sentimentos, são indefinidas pela razão, mas são uma presença; trata-se da afetação estética dos signos presentes em uma aula. Já a situação concreta de aula, com a presença dos alunos, um dado espaço físico, certos materiais, integra a experiência da aula em sua concretude; é a aula em sua realidade, forçando-se sobre

o professor. Portanto, diz respeito ao plano da Secundidade. Por fim, a síntese intelectual que o professor faz da aula – sua interpretação daquela situação vivida, estabelecendo relações reflexivas e generalizações – está relacionada ao plano da Terceiridade.

Em suas bases semióticas, o estágio é um processo pelo qual os PEFI interagem com sinais, indícios e convenções simbólicas que suscitam processos de significação, não só em termos cognitivos, mas também como meio de afetação das condutas, pois a significação, em Peirce, não é apenas de ordem psicológica, ou racional, mas também sensível e criativa, interligada à ação. Ou seja, a significação não é um ato simplesmente mental, mas também um hábito de ação, uma resposta habitual e constante que o intérprete dá ao signo ou ao objeto. Peirce denominou este método peculiar de investigação dos significados, que considera que um signo pode ser interpretado em consequência de um hábito ou de uma disposição para a ação (DI SARNO, 2000), de pragmaticismo. No pragmaticismo, refletir sobre a prática significa não apenas interpretar de forma mental as situações pedagógicas analisadas, ou apenas construir pensamentos – signos mentais –, mas agir e se predispor a agir são também relações interpretantes e não meramente resultantes de uma interpretação. Interpretar é estabelecer uma relação entre pensamento e ação/conduta.

O pragmaticismo considera que as ideias, os conceitos e as palavras produzem efeitos físicos, e que a essência de todo signo pode ser “exibida numa influência em uma possível conduta” (CP 4.534)⁵. Por isso, Peirce (*apud* IBRI, 1992) concebia a aprendizagem como a inter-relação entre aquisição de conceitos e modificação na conduta. Tais sugestões teóricas nos impuseram a demanda de aprofundar estes pressupostos por meio da realização de uma pesquisa que se deteve no seguinte problema: que repercussões para a formação inicial de professores decorrem da constituição do Estágio Supervisionado a partir de pressupostos da perspectiva semiótica peirceana? Em nosso estudo realizamos uma experiência de estágio amplamente atravessada pelo uso das TDICs e da produção de vídeos e fotografias das interlocuções escolares⁶, tomados como conteúdos e meios de significação das experiências de estágio, mas esta não é a faceta que apresentamos neste artigo, e sim a premissa pragmaticista que sustentou a efetivação de uma perspectiva semiótica do Estágio Supervisionado em Educação Física.

2 MÉTODO

O estudo foi fundamentado metodologicamente na pesquisa-ação, especialmente em Stenhouse (1993) e Elliot (1993; 1998). Esses autores consideram as pesquisas de intervenção pedagógicas como meios para conquistar mudanças de atitudes e comportamentos nos indivíduos e grupos participantes, tendo como premissas que: a ação educativa possa ser tomada como hipotética e experimental; que possam ser verificadas na prática diária; a investigação possa ser realizada pelos professores de forma participativa/colaborativa; oriente-se para processos formativos; e organize-se a partir de espirais cíclicas de reflexão-ação.

A pesquisa foi realizada junto ao curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de São João del-Rei/MG (UFSJ), no componente curricular Estágio

⁵ Como convencionado, nos trabalhos sobre Peirce, utilizaremos a referência CP para sua obra *Collected Papers* aqui citada, sendo o primeiro número referente ao livro e o segundo ao parágrafo.

⁶ “Interlocução pedagógica” foi adotado em oposição a *intervenção* (termo frequente no linguajar acadêmico). Entende-se aqui, conforme sugere Betti (2006), que o termo *intervenção* carrega, na prática pedagógica, uma conotação autoritária e distante de uma proposição dialógica e colaborativa de prática educativa.

Supervisionado III, durante o primeiro letivo semestre de 2015. A escolha por essa instituição se deveu ao fato dela ser o ambiente de trabalho do pesquisador, e porque algumas experiências prévias com a utilização das mídias nas disciplinas de Estágio já haviam sido ali realizadas (MENDES; COLPAS, 2014).

Os sujeitos colaboradores foram 30 acadêmicos matriculados (PEFI) neste componente curricular. Um dos autores deste artigo atuou como professor da disciplina de Estágio III. Foram realizados, ao longo do semestre letivo, 18 encontros/aulas (total de 36h) semanais com os PEFI na universidade, os quais faziam parte da disciplina e tinham duração de uma hora e cinquenta minutos cada. Nesses encontros/aulas aconteciam debates sobre o que se passava nas escolas e nas interlocuções pedagógicas dos PEFI, ocasião em que professor-pesquisador atuava como mediador, ponderando e problematizando questões pedagógicas advindas do campo, propondo temas para os debates, orientando leituras, possibilidades de investigações, ou mesmo planejamentos de ensino. Além disso, os PEFI passaram 64 horas realizando o campo escolar dos estágios. Para realizar o campo escolar, os PEFI foram organizados em oito grupos, sendo seis quartetos e dois trios. Esses grupos foram encaminhados para quatro escolas da cidade. Durante o campo, o professor-pesquisador fez visitas a cada um dos grupos em suas respectivas escolas, onde fazia orientações *in loco*, além de manter contato permanente com os professores colaboradores das escolas.

Os grupos, durante os estágios, produziam imagens das aulas ministradas por meio de registros fotográficos e da produção de vídeos, para que esses materiais fossem utilizados no decorrer dos encontros/aulas, subsidiando a análise e a reflexão sobre as interlocuções pedagógicas e para que, ao final do semestre, pudessem compor um vídeo-documentário dos estágios. Assim, em todos os encontros/aulas, os PEFI apresentavam fotos ou pequenos vídeos de situações vividas nas escolas, e tais imagens eram submetidas a análise e reflexão coletiva. Além do uso específico das imagens, as redes sociais da internet foram também utilizadas como suporte tecnológico para a socialização e análises coletivas das imagens e das demais comunicações estabelecidas entre os PEFI, de modo que os debates não se esgotassem no tempo/espaço da aula na universidade e fossem estendidos para esse ambiente virtual.

Os dados gerados foram captados por meio de: (a) Registros em vídeo, gravações de áudios e em diário de campo elaborado pelo professor-pesquisador, em parceria com um observador externo, de todas as aulas realizadas durante o semestre letivo; (b) Realização de grupos de discussão com os PEFI; e (c) Análise documental dos trabalhos produzidos pelos PEFI durante a realização do estágio. Os grupos de discussão foram organizados observando as recomendações de que fossem constituídos por um número mínimo de cinco a seis participantes e máximo de dez a 12 pessoas (MORGAN, 1997; GIOVANAZZO, 2001), contendo um mediador e ao menos um observador externo. Foram constituídos quatro grupos de discussões, dois deles realizados no início do semestre letivo e outros dois realizados ao final do semestre. Todos os quatro grupos realizados contaram com a presença de um observador externo, foram filmados e posteriormente transcritos para análise.

O tratamento dos dados foi feito a partir de uma perspectiva qualitativa e em consonância com os aspectos interpretativos da semiótica peirceana. Nessa perspectiva, a interpretação encerra três momentos: primeiramente que o pesquisador deve abrir-se ao fenômeno para contemplá-lo, no sentido de estar/tornar-se disponível ao que o mundo empírico provoca nos sentidos e abstrações, auscultando os fenômenos. O segundo momento considera o olhar observacional, analítico, discriminatório. É o que Santaella (2002) trata como modo particular

de observar os signos se corporificarem, revelarem suas características existenciais, separando o que é secundário do que é essencial ao problema de pesquisa. Este é um momento de “impregnação” ou “saturação”, movimento de leitura e releitura incessante do material empírico, de modo a com ele estabelecer familiaridade. O passo final consiste na capacidade de generalização, ou seja, exercitar a atividade de extrair de um fenômeno particular aquilo que compõe uma classe geral. Aqui é possível construir a tipificação do material, ou seja, fazer a transição entre a empiria e a elaboração teórica.

Para maior confiabilidade das análises, triangulamos os dados do diário de campo com as informações presentes nos grupos de discussão.

Em relação aos cuidados éticos, foi solicitada autorização, por meio do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido, aos PEFI e aos pais dos alunos de ensino médio para participação no estudo. Os estudantes do ensino médio também assinaram um Termo de Assentimento, em que registraram sua autorização em participar do estudo. Quanto à coleta de imagens nas escolas, o DCEFS/UFSJ já tinha autorização prévia com as escolas conveniadas⁷.

3 O ESTÁGIO COMO “COISA VIVA”

Para constituir o Estágio Supervisionado em perspectiva semiótica foi necessário conceber e vivenciar o estágio como algo vivo/vivente; não como um “laboratório” com caráter meramente “experimental” (no sentido de um lugar de testes, de controle de variáveis, de aplicação de protocolos predefinidos), mas com conotação experiencial, como vida em fluxo, contingente, aberta, conectiva, relacional. Só assim o estágio pôde ser signo em semiose, em ação permanente de engendrar novas e distintas significações. Nesse sentido, é estágio como “coisa viva”, parafraseando aqui a concepção de Peirce (1974) a respeito de sua definição de ciência.

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

Partindo dessa definição, passamos a conceber as aulas de estágio, seja nas interlocuções escolares dos PEFI ou na universidade – nos momentos destinados à socialização, à análise e à reflexão dessas interlocuções escolares pelos pares – como coisa viva, como espaço para uma atitude científica, nos termos do pragmaticismo peirceano. A aula como “coisa viva” é concebida como um momento relacional, comunicativo, dialógico, de debate, em que se está aberto para confrontar as crenças, identificar e apresentar dúvidas e, ainda, gerar novos hábitos, tudo de forma coletiva e pública.

A significação dessa concepção, no entanto, não foi meramente forjada na teoria, mas submetida ao teste pragmático de Peirce (1972), ou seja, foi verificada no campo da ação,

⁷ A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp, Campus Presidente Prudente, em janeiro de 2015.

das consequências práticas, não sendo, pois, pura abstração, mas algo que se manifestou nos fatos, nas entrevistas, nas falas e nas ações que ocorrem durante a experiência que vivenciamos. Vejamos alguns exemplos.

Durante a realização dos grupos de discussão finais, ao término do semestre letivo, os PEFI foram questionados quanto aos aspectos mais marcantes da experiência de estágio vivenciada. Entre os 12 PEFI entrevistados, dez apontaram que em estágios anteriores não houvera centralidade avaliativa no que eles faziam, mas sim no que fora planejado:

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

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

Renato: As minhas aulas tiveram planejamento. Foi tudo planejado! A gente fez, correu atrás, pesquisou, só que na escola não foi aquela coisa linda e maravilhosa [...]. Deu muita coisa errada, mas isso não importava tanto quanto o que eu tinha planejado. Meus planos foram corrigidos, mas o que eu contava da aula, não era um problema pra todos e os outros não se comprometiam [...] cada grupo tinha que cuidar do seu problema.

Alessandro: Neste estágio teve diálogo porque tinha liberdade e porque a gente não discutia só o que tava no papel, ou só o que deu certo e o que deu errado. **O negócio era as coisas, os signos [risos] que pintavam nas aulas** [grifo nosso].

O que se depreende dessas falas é que, para os PEFI, o estágio em análise foi relevante porque foi comunicativo, dialógico, e essas facetas emergiram a partir do que foi a experiência concreta de aula e não dos planos de ensino, os quais, na visão deles, ficaram “muito virtuais”, por vezes idealizados, sem considerar a dinâmica fluida e cambiante da aula.

Como se pôde constatar, houve certo reconhecimento por parte de alguns PEFI de que houve uma consequência prática imediata: o deslocamento ou a inflexão de um processo de mediação dos estágios centrados nos planejamentos, na análise das teorias pedagógicas, em direção à experiência, ou seja, com foco nos processos relacionais que decorrem da aula como ente vivo, dinâmico, em processo.

Uma das implicações disso foi destacada pela PEFI Cristina, com as seguintes palavras:

Cristina: Aos poucos a gente ia falando mais, porque a gente foi vendo que aquilo fazia sentido. Ficava – tinha hora – enigmático. A gente tinha que tentar ajudar. Esse assunto do estágio era o que todo mundo estava vivenciando. Então um ajudava o outro.

De fato, nossos registros captaram um envolvimento crescente dos PEFI nas discussões, reflexões e análises desenvolvidas nos encontros da turma. Isso se explica, a nosso ver, entre outros fatores, pela concepção e o desenvolvimento da aula como *acontecimento* semiótico. A aula como coisa viva, para a Semiótica, é sinônimo também de aula como acontecimento. Para Deleuze (1998), o acontecimento é uma singularidade, um conjunto de *condições iniciais* que disparam um processo. A compreensão de Deleuze auxilia a entender o acontecimento semiótico em Peirce. Na Semiótica, o acontecimento está relacionado também à singularidade, no sentido existencial, aportado na experiência. Ou seja, é acontecimento por parte *daquela a*

quem o que acontece acontece. Mas está encarnado em uma relação dual, entre Primeiridade e Secundidade. Isso significa dizer que o acontecimento semiótico situa o elemento inaugural citado por Deleuze (1998), mas dentro de uma existência concreta. Como afirma Quéré, em entrevista à Lage e Salgado (2011, p. 179):

Pelo viés pragmatista, entendemos que os acontecimentos são coisas concretas, coisas reais, antes de serem colocadas no discurso. São coisas que ocorrem, que se passam. Tal abordagem é mais sensível a essa dimensão que chamo real ou existencial, como coisas que existem. [...] Eles não são acontecimentos de discurso, do domínio do discurso. Então, a abordagem pragmatista desenvolve a dupla ideia de que as coisas são sentidas antes de serem colocadas em discurso. É o que Peirce chamava de ‘força de percussão’, de coisas que se impõem, que persistem. Essa seria a primeira fase, correspondente ao que chamo de acontecimentos existenciais, no sentido de que são coisas que existem. Nós as transformamos, posteriormente, em objetos de pensamento.

Trata-se, portanto, do acontecimento como a realidade bruta a que se refere Peirce (1972), e que, como tal, na sua condição de signo, carrega consigo infinitas possibilidades de desvendamento do objeto em que encarna. A aula como acontecimento é, a um só tempo, falível, realidade bruta e potência criadora. Sendo assim, não é uma realidade determinista, mas um fenômeno de ordem hermenêutica, pois pede para ser compreendido, explicado.

A partir do entendimento da aula como um acontecimento, abriu-se o potencial para criar e socializar dúvidas, e para questionar as crenças pedagógicas. Os PEFI indicaram que, ao socializarem suas experiências (em múltiplas linguagens: relatos orais, fragmentos de vídeos das aulas, fotografias, uso das redes sociais), abriu-se espaço para que eles pudessem expressar também questões pessoais, como as angústias, os dilemas e os desconfortos gerados pelas intervenções. Também destacaram que a discussão das aulas, em especial por meio das imagens (foto e vídeos), estabeleceu um “clima” favorável à exposição dos questionamentos. Vejamos as falas a seguir:

Monica: Tinha um clima favorável pra gente perguntar, sabe? Por exemplo, eu tinha certeza que com aqueles alunos [alunos do ensino médio, do campo escolar] a gente tinha que ser dura. Não dar moleza, sabe? Mas também não funcionava e eu não via. Eu não queria ver. Eu já tinha uma certeza. E pra falar disto era difícil. Mas na turma do nosso estágio [havia] muita gente que estava falando as suas dúvidas e estava todo mundo tentando ajudar. E quando tinha alguma margem, assim, pra virar brincadeira, ou pra outro te “zoar”, o professor resolvia. Aí a gente ia se soltando...

Alice: O meu grupo queria trabalhar com dança, mas do jeito que a gente ia fazer, no ensino médio... depois eu vi que não ia virar mesmo! Mas vocês colocaram tanta pulga atrás da orelha. Teve crítica, sugestão, mas sem aquele clima de pressão, de agressão. Aí gente mudou... deu muito certo. Mas antes [referindo-se a outros estágios], se questionassem a gente, ia entornar o caldo... [risos]

Alessandro: Porque tinham sete, oito, dez pra resolver [os problemas vivenciados nos estágios], sem ser só a opinião do professor. [...] E isso aí vale muito. É melhor do que ter uma ordem, tipo o professor fala e acabou. **Isto fez a gente se rever** [grifo nosso].

Outro exemplo que ajuda a compreender como o estágio constituiu-se em oportunidade para colocar em dúvida algumas das crenças pedagógicas dos PEFI foi registrado em uma das discussões em sala de aula, quando um PEFI relatou: “A gente não sabe o que fazer, professor!

Aqueles alunos não querem nada com nada, a gente tá levando conteúdo novo, diferente, foram eles que pediram, mas na hora lá eles não fazem nada! (Diário de campo, 6/5/2015)”.

Na análise coletiva da situação de aula referida, foi detectado que a crença que carregavam era de que apenas uma variação do conteúdo ao qual os alunos do ensino médio estavam acostumados poderia modificar a atitude de descaso desses alunos em relação às suas aulas de Educação Física. No entanto, um membro de outro grupo de PEFI acrescentou a seguinte observação, com a qual os demais concordaram: “Mas vocês mudaram o conteúdo, mas ainda estão agindo igual. Tá bravo!”. A observação dos colegas referia-se ao modo imperativo, e por vezes autoritário, com que o grupo tratava seus alunos. Sugeriu-se então que as PEFI adotassem uma postura mais amigável com seus estudantes e adotassem uma estrutura de aula em que os alunos pudessem propor atividades ou vivenciar inicialmente o conteúdo de forma mais livre, e não apenas a partir das atividades propostas pelos PEFI. Novamente o grupo objetou, reiterando que não eram professores para deixar “o aluno fazer tudo o que ele quer” (Diário de campo, 6/5/2015, fala da PEFI Alice).

Assim, o fundamental de tal debate girou em torno de elucidar ao grupo, por meio de uma análise coletiva das questões colocadas pelos PEFI, de que compartilhavam uma crença pedagógica, qual seja, que modificar uma aula reduzia-se à alteração do conteúdo, negligenciando os aspectos da conduta do professor, as questões metodológicas, didáticas, a avaliação, entre outros. Neste caso, as condutas das PEFI em questão foram consideradas pelos demais estagiários como signos de suas concepções de ensino. Ao passo em que foram convertidas em signos, as condutas das PEFI não apenas apresentaram, indicaram ou representaram suas possíveis concepções pedagógicas, como suscitaram um efeito interpretante nos demais agentes da turma, que assim assumiram a situação pedagógica narrada ou as condutas das PEFI como objeto de pensamento, de reflexão. Nessa trama de reflexões coletivas é que as crenças pedagógicas foram se manifestando, evidenciando, delimitando e tecendo novas conexões, novas inter-relações, desdobrando o processo de significação inicial individual em um processo significativo mais amplo, público e coletivo, como o fluxo próprio da semiose, em que a ação de um signo inicial evolui para novas e múltiplas relações sócio-culturais, mais complexas e razoáveis.

Aula de Estágio como coisa viva caminha sempre para uma cascata de acontecimentos, gerando sempre a possibilidade de insurgência de outras relações interpretantes inesperadas e que carregavam consigo uma dimensão criativa, transformadora. Em consequência, por meio das reflexões coletivas a respeito da situação narrada anteriormente, novas formas de conceber o “problema da falta de participação dos alunos nas aulas de Educação Física” foram suscitadas, levadas ao crivo do debate coletivo e, por fim, buriladas na experiência pedagógica.

Assim, ao final do semestre letivo, ao retomarmos com o referido grupo de estagiários como eles definiriam sua experiência de estágio, os membros do grupo disseram o seguinte:

Mônica: Pra mim foi mudança. Eu me senti muito mais professor agora. Porque eu vi que o meu jeito mesmo de agir mudou. Eu era mais intransigente, tinha aquela coisa de achar que era só mudar de conteúdo. E foi neste estágio que eu vi que não era assim. Tem coisa que a gente vê na teoria, mas não entende mesmo sem ter vivido ali, no tête-à-tête com o aluno e com outras pessoas te ajudando a pensar. Agora eu acho que eu aprendi a pensar melhor.

Alice: É, foi de transformação na forma da gente agir. Porque, quando você pensa diferente, você automaticamente muda. E neste estágio, com todo mundo pensando

junto, a gente viu coisas nos outros que não percebia na gente mesmo. Ou outros colegas apontavam pra gente coisas que nem a gente estava percebendo.

Portanto, depreendemos que o estágio foi sinônimo de mudança para os PEFI, não simplesmente porque houve reflexão/análise das interlocuções escolares, mas porque houve repercussão na conduta, na constituição de novos e distintos hábitos de ação, o que, do ponto de vista semiótico, corresponde a dizer que houve *aprendizagem*. Afinal, o fim último da constituição do estágio como um ente vivo, relacional e reflexivo, implica a constituição e o desenvolvimento de novos hábitos docentes, ou, em termos semióticos, a produção de interpretantes lógicos, os quais, para Peirce (1974, p. 154), por sua natureza, revestem-se sempre de novos hábitos:

O hábito deliberadamente constituído, auto-analisado – auto-analisado porque foi formado com a ajuda da análise dos exercícios e por ela alimentado – é a definição viva, o verdadeiro e derradeiro interpretante lógico. Conseqüentemente, a mais perfeita análise de um conceito veiculado por palavras consistirá na descrição do hábito que se calcula que o conceito irá produzir.

Assim, em uma perspectiva semiótica de estágio, a reflexão emerge, desenvolve-se e converte-se em mudança de hábito e de conduta, considerando que só pode haver reflexão se primeiro houver uma dúvida real, um estado de instabilidade das crenças que carregamos. Por sua vez, a dúvida só pode assim existir em condições específicas, se advier de algum confronto real, se for ela própria decorrência de uma realidade capaz de desestabilizar as crenças. E, por fim, o conflito com a realidade só pode despertar um estado investigativo se houver uma abertura ao mundo, uma abertura sensível às afetações da realidade; portanto, uma capacidade de admirabilidade estética do mundo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que efetivar o estágio como ente vivo implicou o reconhecimento das três formas de experiências descritas por Peirce (1972; 1974; 1990), pois fomos levados a considerar que as formas de afetação das interlocuções pedagógicas durante os estágios nos invadem não apenas nos termos da Razão (Terceiridade) e suas representações sociais, culturais ou por meio do conhecimento já estabelecido e assentado na literatura acadêmico-científica, mas também por intermédio do sensível, dos sentimentos imediatos, do acaso, do imprevisível e da abertura para a espontaneidade e a criatividade (Primeiridade), e também pela força bruta e crua da realidade escolar (Secundidade) que se força sobre nós, a despeito de nossas categorias interpretativas *a priori*.

A relevância dessa experiência revelou-se nas falas dos PEFI que alegaram ter desenvolvido uma atitude científica – o desejo de descobrir a verdade. Em seus relatos e ações durante o campo, os PEFI passaram a se dar conta de que as reflexões e investigações só podiam emergir nos estágios, antes de mais nada, se houvesse uma *disponibilidade para*. Ou seja, era preciso estar aberto ao fenômeno, à prática pedagógica, despindo-se ao máximo possível dos julgamentos. Assim seria possível auscultar a realidade e “o outro”, segundo seus próprios traços, contornos, especificidades, sentindo-o naquilo que ele expressa, a despeito de nossas convicções. Só assim podemos ser interpelados por dúvidas, conflitos e crises reais, que demandam lançar mão da reflexão e da criatividade.

O estágio em perspectiva semiótica incluiu admitir que percepção, pensamento e ação/conduita não são fios separados e hierarquizados de um sistema que privilegia o pensamento em abstrato. Ao contrário, na teoria peirceana – e, por conseguinte, em um estágio em perspectiva semiótica –, conduta e pensamento são átomos de uma mesma matéria, constituem o cosmos e o ser humano, bem como toda aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BETTI, Mauro. “Imagens em ação”: uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em programas de educação física do ensino fundamental e médio. **Movimento**, v. 12, n. 2, p. 95-120, maio/ago. 2006.

DELEUZE, Gilles. **A lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

DI SARNO, Ivani Cunha. **O ofício de interpretar**: objeto enquanto aparência e realidade à luz da filosofia de Peirce. 2000.105f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, PUC, São Paulo, 2000.

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

ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. *In*: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado da Letras, 1998. p. 137-152.

GIOVINAZZO, Renata. *Focus group em pesquisa qualitativa - fundamentos e reflexões*. **Administração On-line - Prática - Pesquisa - Ensino**, v. 2, n. 4, p. 1-15, 2001. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online/art24/renata2.htm>. Acesso em: 23 maio 2014.

IBRI, Ivo Assad. **Kósmos noetós**: a arquitetura metafísica de Charles S. Peirce. São Paulo: Perspectiva, 1992.

LAGE, Leandro; SALGADO, Tiago Barcelos Pereira. Por uma abordagem pragmatista dos acontecimentos: entrevista com Louis Quéré. **Revista ECO-PÓS**, v. 14, n. 2, p. 176-183, maio/ago. 2011.

MENDES, Diego de Sousa. **O estágio na licenciatura em educação física em perspectiva semiótica**: (re)ver-se e (re)criar-se em imagens. 2016. 256f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UNESP, Presidente Prudente, 2016.

MORGAN, David. **Focus group as qualitative research**. London: Sage, 1997.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica e filosofia**. São Paulo: Cultrix, 1972.

PEIRCE, Charles Sanders. **Escritos coligidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

PEIRCE, Charles Sanders. **Collected papers of Charles Sanders Peirce**. *In*: HARTSHORNE, Charles; WEISS, Paul (Eds). Cambridge: Harvard University, 1931-35. v.4, p. 3684.

PIRES, Giovani De Lorenzi. Estágio supervisionado em educação física escolar: relatos e apontamentos como demandas à formação profissional. *In*: NASCIMENTO, Juarez Vieira; FARIAS, Gelcemar Oliveira. (Org.). **Construção da identidade profissional em educação física**: da formação à intervenção. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012. p. 203-234.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação e pesquisa**. São Paulo: Hacker, 2002.

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