



Psicologia em Estudo

ISSN: 1413-7372

revpsi@uem.br

Universidade Estadual de Maringá
Brasil

Peters, Leila Lira

Atividades em pequenos grupos na Educação Física: jogos de significações

Psicologia em Estudo, vol. 11, núm. 3, diciembre, 2006, pp. 503-512

Universidade Estadual de Maringá

Maringá, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287122092006>

- 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

ATIVIDADES EM PEQUENOS GRUPOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: JOGOS DE SIGNIFICAÇÕES

Leila Lira Peters*

RESUMO. O objetivo deste estudo foi analisar a forma de organização de uma atividade em pequenos grupos, a partir das significações produzidas/veiculadas no contexto de aulas de Educação Física. Foram utilizadas como ferramentas metodológicas a videografia e a análise microgenética, ambas pautadas nos aportes da perspectiva histórico-cultural. A atividade analisada constitui-se da elaboração de um jogo desenvolvido por um grupo de alunos. Na apreensão do fluxo das interações, evidenciou-se um movimento de disputa entre os membros do grupo pelo direito de voz, na tentativa de ocupar um lugar social de destaque diante dos demais, episódio em que houve pouca mediação por parte da professora. Assim, constatou-se que a atividade em pequenos grupos é um importante espaço de interação entre os sujeitos que dela participaram e como locus de produção de significações, pela possibilidade de confrontos/oposições/alianças de pontos de vista entre esses sujeitos.

Palavras-chave: pequenos grupos, jogo, significação.

PHYSICAL EDUCATION ACTIVITY IN SMALL GROUPS: GAMES OF SIGNIFICANCES

ABSTRACT. The objective of this study was to analyze the organization of an activity within small groups, starting from significations obtained within the context of physical education lessons. As tools of methodology, videography and micro-genetic analysis were employed, both utilized from a cultural-historical perspective. The activity under analysis was the development of a game, on part of a group of students. From the flow of interaction, it became evident that an element of vocal competition had arisen among the group members, in an attempt to occupy a position of prominence over the others, an event that lead to a little mediation on part of the teacher. Therefore, it can be seen that the activity performed in small groups is an important realm of interaction, where participating members act as locus of production of significations, through the possibility of alliances, confrontation and opposition of ideas between participating subjects.

Key words: Small groups, game, significance.

ACTIVIDADES EN PEQUEÑOS GRUPOS EN EDUCACIÓN FÍSICA: JUEGOS DE SIGNIFICACIONES

RESUMEN. El objetivo de este estudio fue analizar la forma de organización de una actividad en pequeños grupos, a partir de las significaciones producidas / difundidas en el contexto de clases de Educación Física. Se utilizaron como herramientas metodológicas la videografía y el análisis micro genético, ambos pautados en los aportes de la perspectiva histórico-cultural. La actividad analizada se constituyó de la elaboración de un juego desarrollado por un grupo de alumnos. En la aprehensión del flujo de las interacciones, se evidenció un movimiento de disputa entre los miembros del grupo por el derecho de voz, en el intento de ocupar un lugar social de destaque delante de los demás, episodio en el que hubo poca mediación por parte de la profesora. Así, se constató que la actividad en pequeños grupos es un importante espacio de interacción entre los sujetos que de ella participaron y como *locus* de producción de significaciones, por la posibilidad de confrontos / oposiciones / alianzas de puntos de vista entre esos sujetos.

Palabras-clave: pequeños grupos, juego, significación.

* Professora de Educação Física do Colégio de Aplicação, Universidade Federal de Santa Catarina e doutoranda na Pós-graduação em Psicologia na Universidade Federal de Santa Catarina.

Já no início de década passada, as tendências pedagógicas da Educação Física (EF) escolar consideradas como superadoras¹ do ensino tradicional quanto às questões teóricas e metodológicas de ensino, destacaram a importância das atividades coletivas para a ampliação da capacidade comunicativa dos alunos e para sua socialização em aulas de Educação Física. O que se buscava construir eram aulas significativas para os alunos, mas o que ficou evidente nessas perspectivas são as limitações decorrentes da falta de uma instrumentalização pedagógica para a organização dessas atividades coletivas. Nesse sentido, aponta-se a necessidade dessa instrumentalização, por parte dos professores, para realizarem uma leitura satisfatória das relações ali estabelecidas e para identificarem os processos de significação considerados fundamentais para a constituição dos sujeitos envolvidos nas situações de ensinar e aprender.

Assim, é objetivo deste artigo analisar a forma de organização de uma atividade em pequenos grupos em aulas de EF a partir das significações produzidas/veiculadas na elaboração coletiva de um jogo por alunos de 4ª série de uma escola municipal de Florianópolis - SC. Tais significações são expressas através de nuances captadas na trama dialógica que caracterizava as relações sociais entre alunos e entre a professora e seus alunos. Para isto, foi utilizado Bakhtin (1999) como suporte para analisar a intrínseca relação dialógica na qual se produziram e condensaram os sentidos ali presentes; e Pato (1995), para a análise da forma como a professora organizou tal atividade em pequenos grupos.

As análises demonstram que as atividades em pequenos grupos podem se configurar como um interessante recurso metodológico para o professor de Educação Física, desde que este volte a sua atenção para alguns procedimentos metodológicos que o capacitem a observar, orientar e dinamizar o que se passa no grupo, a fim de efetuar mediações de qualidade, visando desenvolver a autonomia e a segurança dos alunos frente à atividade executada.

SIGNIFICAÇÃO E GRUPO NO ESPAÇO ESCOLAR

A perspectiva histórico-cultural pauta-se, sobretudo, nas proposições de Vygotski (1987) sobre a constituição do psiquismo humano, ao destacar que este se constitui via mediação semiótica. Nesse

sentido, o homem, enquanto sujeito, é compreendido como ser socialmente constituído na relação dialética entre o contexto social e a sua respectiva individuação, decorrente do processo de apropriação da cultura. Vygotski, ao estabelecer uma unidade de análise em seus estudos sobre o psiquismo humano, encontrou-a no significado da palavra.

Originalmente partilhadas, as palavras são singularizadas pelo sujeito à medida que este passa a utilizar os signos como elementos reguladores de suas ações. Destaca-se, dessa forma, o processo de significação, ou seja, de produção de signos e sentidos numa atividade desenvolvida em comum.

Bakhtin privilegia as relações dialógicas como lugar de análise e de produção de significação, salientando que a realidade do psiquismo é a realidade do signo; este, porém, só emerge no terreno interindividual. Destarte, os sentidos e significados adquirem sua significação somente no contexto da interlocução, pois “a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (Bakhtin, 1999, p.113).

Ao salientar a importância do outro e das relações sociais no curso do desenvolvimento humano, autores que se utilizam dessa perspectiva teórica investigam e destacam as interações sociais no espaço escolar. A escola é vista como um lugar institucional orientado para instruir e para oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente produzido. Os mesmos autores preconizam a promoção de interações como propiciadoras de uma postura mais ativa do aluno ante o processo ensino-aprendizagem, como em Smolka (1991, 1995) e Góes (1993). Mesmo porque: “Essa função específica da escola, configurada por meio de certas formas de organização e do estabelecimento de regras e normas de conduta, afeta os indivíduos, seus modos de pensar, de agir, de falar, de sentir” (Smolka & Nogueira, 2002, p 79).

Boruchovitch (1996) salienta que a prática educacional cada vez mais tem adotado a organização metodológica na forma de pequenos grupos, porém salienta que pouco se sabe sobre os efeitos negativos e positivos nesse tipo de tarefa. Cord (1994), ao acompanhar as configurações vinculares que se formavam espontaneamente em atividades de pequenos grupos em sala de aula e as formas de mediação efetivadas pelas professoras, verificou que estas resultavam em mudanças no movimento do grupo, “(...) facilitando ou dificultando o processo de construção de atitudes mais cooperativas e autônomas ou competitivas e dependentes por parte dos componentes dos subgrupos” (Cord, 1994, p.163).

Nessa perspectiva, a intervenção do adulto/professor é reconhecida como de fundamental

¹ Ver Soares & cols., (1992) e Kunz (1994), entre outros.

importância no processo de socialização do conhecimento, visto que, como mediador do processo ensino-aprendizagem,

é sua função organizar o espaço interativo (diversificando a formação dos grupos, podendo ser estes compostos por indivíduos com diferentes níveis de conhecimento), apresentar problemas significativos para os aprendizes e, fundamentalmente, promover feedback, ao longo da realização do trabalho (Zanella, 2001, p.113-114).

Nesse sentido, entende-se que a capacidade de auto-responsabilização de um grupo aumenta sempre que os alunos ganham autoconfiança ao viverem situações de êxito, pois, à medida que os alunos vão ganhando experiência no trabalho de grupo e segurança no controle da sua dinâmica, a necessidade da intervenção do professor, como árbitro, tende cada vez mais a diminuir. Esta, portanto, é

(...) uma aprendizagem por etapas, em que o grupo tem que sentir que pode recorrer ao professor sempre que a situação se impuser, mas que é maior o valor do sucesso quando por si, a sós, superam dificuldades (Pato, 1995, p. 51).

Com base nesses pressupostos, busca-se, a seguir, discutir a forma de organização de uma atividade em pequenos grupos através da análise das significações produzidas/veiculadas por um grupo na elaboração coletiva de um jogo.

MÉTODO

Para este estudo, participou como sujeito da pesquisa uma professora de Educação Física com histórico vinculado ao Grupo de Estudos Ampliados (GEA), este, por sua vez, ligado à Secretaria Municipal de Educação, durante a gestão da Frente Popular (1993-1996) em Florianópolis - SC. Seu nome foi indicado pelo coordenador de EF daquela época por trabalhar com pequenos grupos em suas aulas. Também participaram alunos de uma turma de 4ª série, com idade de 10 anos, de uma escola municipal de Florianópolis - SC. Dessa turma de alunos, durante a atividade proposta pela professora, foi acompanhado o trabalho de apenas um grupo, que foi escolhido aleatoriamente, pois os grupos foram montados durante a filmagem da aula.

A turma era composta por 36 alunos, e a professora organizou seis grupos com três meninos e

três meninas cada – resultando em seis alunos por grupo. Os grupos foram organizados pelo critério de escolha: três meninos e três meninas foram selecionados pela professora para irem até a frente da sala e escolherem um menino e uma menina, alternadamente, até completarem seis alunos.

A coleta dos dados ocorreu por meio da filmagem em VHS para captar nuances nas relações entre seus agentes e suas ações (Meira, 1994). Foram registradas 13 aulas de aproximadamente 45 minutos cada, perfazendo o total de 10 horas e 15 minutos de filmagem. A atividade proposta pela professora foi de, em pequenos grupos, os alunos construírem coletivamente um jogo a ser apresentado, vivenciado e avaliado pela turma. Os critérios para a execução de tal atividade foram definidos *a priori* pela professora, a saber: nome, pontuação, duração, formação das equipes, formato do local do jogo, regras gerais e materiais.

Para as análises dos dados, o procedimento utilizado foi análise microgenética (Góes, 2000). Nesta, salienta-se a importância do registro e do posterior resgate de situações, visando a um relato minucioso dos acontecimentos, cuja ênfase recai sobre “(...) o funcionamento dos sujeitos focais, as relações subjetivas e as condições sociais da situação” (Góes, 2000, p.9). Assim, a atividade gravada em vídeo foi assistida várias vezes, e depois se elaborou um índice de eventos significativos ligados ao objeto da pesquisa.

A atividade foi desmembrada por temas e ficou dividida em quatro momentos: a elaboração, a apresentação, a execução e a avaliação de um jogo feito pelo grupo acompanhado. Assim, foi possível retratar os principais momentos da atividade realizada.

Para cada momento, foi selecionado um episódio que o caracterizasse. As falas e expressões gestuais foram descritas e expressas através de turnos (Smolka, 1991). Estes são resultantes dos enunciados dos sujeitos nas relações dialógicas e são descritos exatamente na forma e na ordem em que vão ocorrendo.

Utilizaram-se como unidade de análise:

- as falas e expressões gestuais dos sujeitos em relação;
- intervenções da professora mediadora: a forma como ela organizou os grupos; como conduziu a atividade e mediou as relações aluno/aluno, alunos/atividade proposta;
- como os alunos responderam a essas intervenções.

Neste artigo, será analisado o episódio referente à elaboração do jogo, o qual foi dividido em dois

momentos: a negociação na escolha do nome do jogo e a dinâmica que o caracteriza.

O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO JOGO

A negociação na escolha do nome do jogo:

Na fase de elaboração do jogo, a professora orientou os alunos a que, em pequenos grupos, criassem e descrevessem em um cartaz um jogo reunindo elementos do vôlei e do futebol. Esse jogo seria posteriormente apresentado para a turma, vivenciado e avaliado conjuntamente.

Para a execução de tal tarefa, foram delimitados de antemão pela professora os procedimentos e critérios para a criação do jogo, a saber: objetivos (elaborar um jogo), movimentos esperados (vôlei e futebol) e os itens a serem seguidos (nome, forma de pontuação, regras gerais e materiais).

Depois de ouvirem as explicações sobre qual seria a atividade e como esta ocorreria, rapidamente os alunos se reuniram. O grupo selecionado colocou as carteiras de duas em duas, ficando duas duplas de frente com mais dois alunos sentados individualmente ao lado.

Logo após se sentarem nos seus devidos lugares e se concentrarem na execução da atividade, os alunos do grupo sugerem alguns nomes:

1. Beatriz: – “Ô Valdir, tu é o único que está falando, vê se te liga, né? Não tá vendo?” (Eliane comenta algo e volta-se para ele. Todos olham para a direção de Valdir, menos Lucas, que está conversando com o grupo ao lado. Após isto, começam a citar possibilidades de nomes).
2. Maria: – (...)
3. Valdir: – “Pique-bola!”.
4. Beatriz: – “É, pode ser”.
5. Lucas: – “Futi o quê?”
6. Valdir: – “Pique-bola”
7. Lucas: – “Pinque-bola?”
8. Valdir: – “A brincadeira é só a bola picar uma vez e deu!”
9. Beatriz: – “É! Pique-bola!”.
10. Valdir: – “Pique-bola, bota aí”.
11. Maria: – “Poderia ser Pique-bola. Poderia ser assim, os jogadores... a gente poderia fazer uma brincadeira assim..., daí tem a linha, daí vem aqui...” (Enquanto fala, Maria vai desenhando o esquema do jogo no seu caderno e todos a observam com atenção. Beatriz também havia

preparado o seu caderno para escrever, mas é Maria quem toma rapidamente a iniciativa).

12. Vários ao mesmo tempo.: – (...)
13. Maria: – “Não, daí sai correndo...”
14. Lucas: – “Batendo balãozinho?”
15. Maria: – “Picando a bola”.
16. Beatriz: – “Picando a bola. Vai assim ó... daí se cair uma vez perde. É, vamos colocar esse nome!”
17. Maria: – “Não, é assim ó, quer ver? Igual ao que a gente fez no ano passado com a professora”.
18. Lucas: – “Quem?”
19. Maria: – “Não lembro. Aquele dia, naquele campo... aí tinha um número de jogadores. Lembra que tinha que passar pelo bambolê? A gente vai picando a bola e aí quando volta, entrega para o outro e corre para o final da fila”.
20. Lucas: – “Arco-bola então!”
21. Valdir: – “É, Arco-bola então”.
22. Lucas: – “É, Arco-bola!”
23. Beatriz: – “Mas não vai ter arco!”
24. Lucas: – “A gente faz assim com o bambolê” (gesticula e faz movimentos como se estivesse com um bambolê na cintura. Todos o observam e riem. Depois, a atenção dos alunos volta-se para o grupo ao lado, onde a professora está conversando).

Entendendo interação como “a forma como os sujeitos entram em relação” (Pino, 1996, p.24), analisaremos mais detidamente a trama das relações estabelecidas entre os sujeitos em ação na atividade proposta. Essas relações são determinadas, sobretudo, pelas pautas de negociação e pelos sentidos em circulação na atividade conjunta.

Assim, ao considerar a perspectiva teórica histórico-cultural como referência para a análise desse episódio, parte-se do princípio da constituição do sujeito como semioticamente mediada pelos signos e pela presença do outro. Dessa forma, tal perspectiva atribui aos signos em geral e à linguagem verbal - esta como um sistema de signos por excelência - um valor fundamental na organização do psiquismo humano.

Sendo a significação entendida como um processo de produção e circulação de signos e sentidos em situações concretas de interlocução, o que se evidencia no episódio apresentado, num primeiro olhar, é justamente essa pluralidade/circulação de sentidos expressos nas vozes que compõem a negociação inicial da criação do jogo.

Do turno 3 até o turno 24, os enunciados destacam certa convergência e aliança de sentidos expressos e desencadeados pelas falas. O discurso de um influencia a organização do pensamento do outro e é por este complementado através da expressão de sua aceitação ou não.

Bakhtin (1999) escreve que a apreensão do discurso do outro é um processo dialógico de confrontação entre as palavras “alheias” e as palavras já elaboradas pelo sujeito. Assim, “para cada palavra há uma contrapalavra”, que pode encontrar um local adequado no contexto correspondente, formando então uma réplica desencadeadora de sentidos de aceitação ou negação na incorporação do discurso/voz do outro. É o que veremos a seguir.

No início, o nome Pique-bola, sugerido por Valdir (turno 3), é aparentemente aceito por todos com entusiasmo e, a partir dele, vários outros sentidos são expressos. As considerações feitas por Lucas parecem não fazer sentido com o que estão discutindo. Esse aluno faz duas perguntas que aparentemente não estão relacionadas com o nome sugerido Pique-bola (turno 5: *—Futi o quê?*; e turno 7: *—Pinque-Bola?*), mas, se prestarmos atenção no contexto da atividade, o “futi” diz respeito ao movimento solicitado pela professora e, assim, anuncia o que será posteriormente definido como um dos movimentos do jogo.

Considerando-se que o “sentido da palavra é determinado pelo seu contexto” (Bakhtin, 1999, p. 106), observa-se que Maria segue propondo uma alternativa de jogo baseada no significado e no movimento sugeridos pela composição Pique-bola — o movimento de quicar — e na referência que esse nome suscitou ao desencadear a lembrança de um jogo já vivenciado anteriormente em que a bola era quicada (turno 17 e 19).

Observamos, a partir desses enunciados, o movimento das interações que acontecem via confrontação de sentidos e significados tanto resgatados de situações presentes quanto relacionados e comparados com experiências passadas. Bakhtin (1999, p. 95) expressa bem esse movimento ao afirmar: “A palavra está sempre carregada de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”.

Não obstante, devido à rotatividade de alunos nessa turma, ao resgatar uma experiência ocorrida no ano anterior (turno 17), podemos observar um movimento de inclusão e de exclusão dos alunos relativo à experiência citada. É possível referenciar

como exemplo de exclusão de um membro do grupo o fato de Valdir não ter freqüentado as aulas de EF com essa turma no ano anterior, pois se transferira para a escola no início daquele ano letivo (1999). Isso não foi levado em consideração pelo grupo, que não o deixou à parte do que se passava.

Por outro lado, Lucas reage à palavra *bambolê* apresentada pelo jogo descrito por Maria e, a partir dela, suscita uma nova possibilidade de nome: arco-bola (turno 20 e 22), sendo que a confirmação expressa por Valdir (turno 22) lhe dá abertura para explicitar uma nova proposta de jogo (turno 24: *— A gente faz assim com o bambolê*).

Observamos como a mesma palavra desencadeia sentidos diferentes e, deles, novas palavras com novos sentidos, que são procedentes de contextos diferenciados dos sujeitos em relação. Dessa forma, “Os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem diferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e conflito tenso e ininterrupto” (Bakhtin, 1999, p.107).

Vimos, até então, um movimento rápido e intenso de negociações: Valdir sugere um nome, Maria dá um encaminhamento de como este poderia ser, Lucas cita outra possibilidade de nome e, dado o aval de Valdir, expõe sua idéia. Nesse movimento, uns abrem mão do seu ponto de vista, como Valdir, que aceita a proposta de Lucas (turno 21: *—É, arco-bola então*), e outros não o fazem, como Beatriz, que a partir de então assume uma posição de relativa distância desse processo para resgatar o objetivo da atividade e analisar o que está sendo sugerido (turno 23: *— Mas não vai ter arco!*)

O processo de negociação da dinâmica do jogo

25. Maria: *— “Aí tem a linha, aí vai saindo daqui...”* (reinicia a demonstração do jogo no caderno, mas Beatriz o tira de suas mãos, coloca-o sobre o seu caderno e tenta demonstrar o que pensa.)
26. Beatriz: *— “Empresta um pouco aqui. A gente pode fazer assim, ó... (tenta anotar algo no caderno). A gente pode colocar... Calma! Calma! Calma! Calma!”*. (tentando impedir que Maria pegue de volta seu caderno. Enquanto isso, os demais as observam).
27. Maria: *— “Não, Beatriz! Dá aqui, Beatriz”*. (Pega de volta seu caderno e a professora aproxima-se ao ver o tumulto.)
28. Professora: *— “Por que gritam?”* (Gilberto procura a professora e esta lhe dá atenção).
29. Maria: *— “Ela fica puxando o meu caderno!”*
30. Beatriz: *— “Eu também quero dar um exemplo, Maria, não é só teu...”* (nesse momento, a

- professora vai para outro grupo e Valdir faz uma expressão de quem teve uma boa idéia. Para ser ouvido, toca várias vezes no braço de Maria e de Beatriz, que discutem. Bate na mesa e volta a tocá-las até ter a atenção voltada para si).
31. Valdir: – “Ei, ó Pique-esconde, eu tenho uma idéia esquisita. Ó Maria, eu tenho uma brincadeira assim: Pique-esconde. É só na árvore, um conta até dez...” (todos olham para ele.)
 32. Beatriz: – “O que isso tem a ver com futebol e com vôlei?”
 33. Lucas: – “Um esconde a bola e o resto vai achar” (ii ao falar).
 34. Valdir: – “Ah, eu não falo mais nada, não!” (bate na cabeça, cruza os braços e olha para o lado).
 35. Beatriz: – “É melhor”.
 36. Lucas: – “Vocês pareciam duas galinhas brigando na rua por causa de um homem: - Me dá isso aqui! - Me dá aqui! - Esse é meu! - Não, é meu!” (fala gesticulando, o que gera risos em todos os membros do grupo, inclusive em Valdir, que há pouco mostrara-se chateado).
 37. André: – “Pare de gracinha, vai”.
 38. Lucas: – “Eles já estão na metade e a gente não está nem no começo”.
 39. Beatriz: – “Espera aí, Maria, eu só quero explicar! A gente pode fazer assim: (pega o seu caderno e desenha o esquema de sua proposta de jogo nele). Tá como a Maria explicou. Aqui vai ter um monte de pessoas com colete, uma equipe com colete e a outra sem colete; aí a gente vai correndo, a pessoa vem com a bola picando. Ah! É melhor assim, vai chutando a bola, e depois tem que ir voltando assim” (faz movimentos de vôlei, é observada pelos demais e, posteriormente, imitada por alguns. Lucas e Valdir, porém, fazem movimentos de puxar. Beatriz fala olhando para Valdir).
 40. Beatriz: – “Calma, gente! Estou tentando explicar” (Valdir bate na mesa, coloca a mão no queixo e fixa o olhar para o lado).
 41. Beatriz: – “A gente pode fazer assim: é melhor ir chutando e voltar fazendo assim (movimentos do vôlei), Maria, porque é vôlei e futebol”.
 42. Valdir: – “Jesus!” (no momento antes do episódio descrito, Lucas e Valdir, por causa do gravador, diziam a palavra Jesus num tom de nota mais alto e em forma de brincadeira. Nesse momento, Valdir utilizou o mesmo dizer, mas como a câmera não estava focada nele, não deu para acompanhar o que desencadeou sua fala).
 43. Beatriz: – “Pare, Valdir, eu vou dizer para a professora. A gente não vai colocar o seu nome no cartaz” (ela se levanta da carteira, ameaça sair e volta a se sentar).
 44. Maria: – “Vai picando e volta chutando, e depois que acabar...” (aponta para o desenho no seu caderno.)
 45. Beatriz: – “Está muito complicado, é melhor assim, Maria...”
 46. Maria: – “Ai, Beatriz, é só prestar atenção!”
 47. Beatriz: – “Não é picar, não é picar, Maria...”! (aumenta o tom da voz ao falar.)
 48. Professora: – “Esse é o grupo mais barulhento que tem”.
 49. Beatriz: – “Tá, professora, mas as pessoas querem...”
 50. Beatriz: – “Professora, não é vôlei com futebol? As regras do vôlei e do futebol? Eu estou dando a idéia de a gente ir chutando a bola, uma linha aqui e outra ali, né? Ir chutando a bola e voltar dando coisa de vôlei, sabe? (emonstra com o movimento.) Mas a Maria acha que é bom ir chutando, voltar chutando para o outro ir picando, voltar picando, depois ir chutando e voltar chutando, daí é muito complicado!”
 51. Professora: – “Mas não tem que picar a bola no vôlei e no futebol!”
 52. Beatriz: – “É isso que eu estou perguntando!”
- Observamos que a partir do turno 25 inicia-se explicitamente um movimento de conflito, determinado pela oposição e resistência ao encaminhamento dado ao jogo até então, representado, sobretudo, pela participação de Beatriz, que tenta estabilizar os vários sentidos em circulação. A aluna procura encaminhar um acordo para o cumprimento do objetivo da tarefa do grupo: elaborar não um jogo qualquer, mas um jogo que siga os critérios definidos pela professora.
- Neste momento, acontece um movimento de ruptura, pois Maria segue pensando o jogo a partir do nome eleito e da referência que o nome do jogo suscitara, remetendo à vivência passada de um jogo onde o movimento predominante era o de quicar; Beatriz, por outro lado, procura ser coerente com a proposta da atividade encaminhada pela professora, em que o movimento deveria ser de vôlei e de futebol.
- Nessa tensão entre o retrospectivo e o prospectivo, a submissão e a superação, inicia-se o conflito e a disputa por garantir o direito à voz e um

lugar social de destaque no grupo. Esse movimento pode ser visualizado no turno 25, quando Maria reinicia a explicação do jogo no seu caderno. Este dizia respeito provavelmente a duas equipes em filas que deveriam ir até um arco, contorná-lo e retornar, sempre quicando a bola. Beatriz a interrompe, tirando o caderno de sua mão e tentando iniciar sua explicação (turno 27), mas Maria o pega de volta. São interrompidas tanto pela professora (turno 28) - que chama o grupo à atenção devido ao barulho - quanto por Valdir (turno 31), que tem outra sugestão de nome: pique-esconde.

Ao sugerir esse nome, é criticado por Beatriz, por não ter relação com o vôlei nem com o futebol (turno 32) e ironizado por Lucas, que fala em tom de zombaria (turno 33). No entanto, Valdir não estava brincando, parece realmente não ter compreendido o objetivo do jogo.

Ao retomar a discussão, no turno 39, Beatriz decide fazer o desenho de sua proposta de jogo no seu caderno. Reinicia a explicação, seguindo a lógica do jogo proposto por Maria, mas durante seu raciocínio propõe que este seja feito com movimentos de futebol e vôlei, como solicitado pela professora, e não mais de quicar, como propunha Maria.

Beatriz continua, nos turnos seguintes, defendendo o movimento de vôlei, enquanto Maria defende o movimento de ir chutando e voltar quicando a bola. Nesse ínterim, Beatriz chama novamente Valdir à atenção por este ter feito uma brincadeira considerada indevida para o momento (turnos 42 e 43). Só que, nesse momento, a chamada de atenção já parte para a ameaça de contar para a professora (o que é feito mais tarde, não no decorrer do episódio) e de não incluir seu nome no cartaz do grupo.

Após isto, Beatriz volta-se para a discussão com Maria, a qual se prolonga até o momento em que a professora é solicitada, ainda por Beatriz, para dar seu parecer sobre o impasse a respeito de como deveria ser o movimento. Ao se aproximar, antes de ouvir as alunas, a professora faz referência ao grupo (turno 48: — *Esse é o grupo mais barulhento que tem*); dessa forma, atribui também ao grupo um lugar social perante os demais — o de mais barulhento —, indicando um possível sentido conotativo, de que o barulho é sinônimo de não-produção.

Ao tomar conhecimento do impasse, a professora de certa forma contrapõe-se à proposta de Maria, resgatando a temática do jogo: movimentos do vôlei e do futebol, esportes nos quais não está presente o movimento de quicar. Beatriz se vê de certo modo

“reconhecida” em seus argumentos.

RESULTADOS: OS “JOGOS DE SENTIDOS” NA DETERMINAÇÃO DOS LUGARES SOCIAIS NO GRUPO

Um olhar mais amplo sobre os episódios evidencia o lugar social assumido por Beatriz diante do grupo, e como esta ocupou seu espaço, garantindo seu direito à voz. Mais do que apresentar propostas, como Valdir, Lucas e Maria, sua posição foi a de coordenar o encaminhamento da atividade, estabilizando os sentidos expressos pelo grupo e atribuindo, implícita ou explicitamente, o direito de voz aos demais. De certa forma, assumiu em algumas situações a voz e a postura de professora perante o grupo, o que se evidencia em diferentes momentos: ao dar seu aval positivo (turnos 4, 9 e 16) e ao questionar o que transcorria (turnos 23, 32 e 50). Em outros momentos, participa como colega e integrante do grupo: ao sugerir (turno 39) e ao afirmar (turnos 41, 45 e 52). Por vezes, diferenciou-se enquanto par, assumindo o lugar intermediário entre a professora e os colegas. Isso fica explícito na sua relação com Valdir, constantemente por ela censurado (turnos 1, 32, 35, 40 e 43).

Nas filmagens, que vão além do episódio descrito, esse movimento do grupo, representado na relação de Beatriz com Valdir, continuou da mesma forma. Valdir não se posicionou mais e por pouco não teve seu nome excluído do cartaz do grupo, devido à alegação de Beatriz de que ele não havia participado da elaboração do jogo. Nesse sentido, vale a pena nos determos com mais detalhes nos motivos desencadeadores dessa “auto-exclusão” de Valdir. A pergunta é: ele se auto-excluiu da atividade ou foi excluído pelo grupo? Vamos, na sequência, acompanhar seu movimento.

No início da atividade estavam todos descontraídos e conversando, sendo que Lucas estava em outro grupo quando Beatriz chama sua atenção por ser o “único” do grupo a estar conversando (turno 1). Na continuação do episódio, Valdir foi o primeiro a sugerir o nome para o jogo, que foi aceito por todos (turno 3); sugere como este poderia ser (turno 8) e não contraria a proposta de Maria a esse mesmo respeito. Depois, quando Lucas sugere outro nome para o jogo, foi o único a se mostrar favorável (turno 21), abrindo mão da sugestão anteriormente dada por ele e aceita por todos. É evidente que procura participar ativamente da trama dialógica, colaborando com o processo e abrindo mão de pontos de vista, o que não parece ter acontecido com Maria e Beatriz.

Quando Maria e Beatriz discutiram sobre o jogo, foi necessário a Valdir despender certo esforço para ter a atenção voltada para si, a fim de expor a idéia

que teve de um jogo - *pique-esconde* (turno 35) - que parecia coerente com a proposta do primeiro nome do jogo que sugerira: *pique-bola* (turno 3). Beatriz o questiona, de forma agressiva, sobre a relação deste com o vôlei e o futebol (turno 32), o que não fez com a proposta do jogo arco-bola apresentado por Lucas, que também parecia não ter nada a ver com o objetivo da atividade. Quando Valdir diz que não falaria mais nada (turno 34), Beatriz reforça sua decisão dizendo que era melhor assim (turno 35). Depois, quando acompanha o movimento de brincar de Lucas, novamente Beatriz o chama à atenção (turno 40); e, por fim, explicita a possibilidade de não colocar mais o seu nome no grupo (turno 43). Esse movimento continua até o final da aula.

Diante dessas situações, é possível afirmar que Valdir não estava interessado no andamento da atividade, como Beatriz e o grupo fizeram crer? Por que suas colocações eram censuradas e desconsideradas por Beatriz, que de certo modo representava a voz do grupo, já que não questiona as de Lucas? Por que ela não desaprovou também as colocações de Lucas, que não pareciam estar assim tão coerentes com o jogo?

Se fizermos uma análise dos enunciados de Lucas, teremos a impressão de que suas intervenções não se diferenciavam, quanto ao conteúdo e sua relação com a atividade em questão, do que Valdir estava propondo. Lucas se posiciona, ao solicitar confirmação em forma de chacota/provocação ao que se passava (turnos 5, 7, 14 e 18), apresentando propostas que seguiam as sugestões de Maria e de Valdir (turno 20, 24, 34) e comentando o que se passava no grupo e ao seu lado (turnos 36 e 38). Mas, ao invés de receber censuras, suas colocações eram aceitas pelos demais, e a manifestação de aceitação era marcada por risos.

Quando Bakhtin (1999, p.95) afirma que: “Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.”, podemos voltar a atenção às relações de Beatriz com Valdir e Lucas. Como Beatriz assume um lugar social de destaque no grupo, as idéias deste dependiam, sobretudo, de sua aprovação. Independentemente do que os componentes do grupo falavam, desde o início, sua atitude de negação não parece ser relativa aos seus enunciados, mas ao que cada um deles significava naquele contexto. Nesse sentido, não foram significadas as palavras pronunciadas, mas sim o lugar social de cada membro do grupo. Fontana pode nos ajudar a pensar sobre esse movimento quando afirma:

A dominância de um sentido sobre os outros é produzida nas condições da enunciação. Os lugares sociais ocupados por aqueles que tomam a palavra, e os “modos” como o fazem, da mesma maneira que os lugares sociais, a partir dos quais se apreendem e elaboram as palavras do outro, são constitutivos dos sentidos produzidos e da sua aceitabilidade ou não (Fontana, 1996, p. 26).

Necessário considerar, portanto, que a atitude de auto-exclusão de Valdir se explicita desde o turno 1, e já expressa a não-aceitabilidade/reconhecimento de sua participação por parte do grupo. Essa não-aceitação se manifestou de diferentes formas: ao dirigir-lhe o olhar de reprovação, no tom da voz, na demora em ouvi-lo, na atitude de Eliane em sair do seu lado e sentar-se ao lado de Maria, isolando-o ainda mais do grupo e, também, pela sua exclusão quando Maria sugere um jogo vivido numa época em que este ainda não se encontrava na escola.

A réplica/defesa/negação em relação aos colegas manifestou-se de diferentes formas, destacando-se o não-dito, demonstrado pela sua postura e expressões gestuais: cruzar os braços, pôr a mão no queixo, olhar para o lado, bater na mesa e na cabeça, levantar-se para sair do grupo.

Dessa forma, expressões de significação podem ser também produzidas e sustentadas no olhar, nos gestos, nos sons, expressões que também incluem características afetivo-volitivas, pois “(...) tudo que ocorre no organismo pode tornar-se material para a expressão da atividade psíquica, posto que tudo pode adquirir um valor semiótico, tudo pode tornar-se expressivo” (Bakhtin, 1999, p.52).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na realização da atividade proposta pela professora, observou-se uma multiplicidade de sentidos em circulação e uma intensa negociação entre os alunos do grupo. Foi visível o movimento de disputa de alguns alunos pelo direito de voz, na tentativa de ocupar um lugar social de destaque entre os demais. Evidenciou-se a disputa pela centralidade entre duas alunas, e uma destacou-se por assumir o lugar de coordenadora da atividade, ao procurar direcionar a construção do jogo, determinar o direito de voz aos demais alunos e estabilizar os sentidos em circulação. Também se observou a exclusão de um membro do grupo, que, por várias vezes, tentou se posicionar e ocupar seu direito de voz, o que lhe foi negado continuamente.

O processo de negociação não aconteceu de forma harmoniosa, tendo sido marcado por alianças, tensões, rupturas e conflitos, em que os interesses e motivações de cada participante foram determinados pelo seu direito ou não de voz no grupo. É justamente nesse jogo de posições, vozes, convergências e divergências que múltiplos sentidos se produzem e os sujeitos se constituem (Smolka, 1995; Pino, 1996; Góes, 1993).

Tais sentidos também decorreram da forma como a professora encaminhou metodologicamente os pequenos grupos. Como a turma era composta por 36 alunos, foram organizados seis grupos, com seis alunos cada. Segundo Pato (1995), para manter a coesão de um grupo, este não pode estar constituído por mais de cinco alunos, pois grupos com número superior a este tendem a subdividir-se, aumentando a tendência de se diluir a responsabilidade das tarefas e diminuindo a tendência de colaboração entre os membros do grupo. É o que parece ter acontecido no grupo analisado.

Outra medida que poderia ter sido utilizada pela professora para desenvolver a coesão entre os componentes do grupo, era ter explicitado o que se esperava de cada aluno no trabalho conjunto. Uma vez que ela definiu os critérios que serviriam de parâmetros para os alunos elaborarem e avaliarem o jogo proposto, da mesma forma poderia ter utilizado tal procedimento para destacar os critérios que guiariam as ações dos alunos no trabalho coletivo.

A formação de grupos mistos (alunos de ambos os sexos) foi garantida e é considerada adequada, na medida em que permite o contraponto do outro sexo, favorável a um crescimento equilibrado. A estratégia utilizada também garantiu, ao menos em tese, a formação de grupos compostos por alunos com diferentes níveis de conhecimento/desenvolvimento, o que também é considerado positivo, porquanto propicia interações qualitativamente diferenciadas e trocas de experiências, gerando, assim, possibilidades de novas aprendizagens.

O processo de formação do grupo por escolha apresenta outro aspecto que pode interferir significativamente nas relações interpessoais: propiciar uma marginalização ainda maior dos excluídos da sala, no sentido de que as escolhas são feitas, inicialmente, por identificação e pelo desempenho (atletico e/ou intelectual) dos alunos. Assim, os alunos que não se enquadram nesses critérios são escolhidos por último, o que gera certo constrangimento e uma indicação do lugar social que ocuparão no grupo.

Nesse sentido, o que se espera do professor é a disponibilidade para observar, orientar, dinamizar e avaliar o que se passa no grupo, para que este venha a ter cada vez mais autonomia e segurança em relação à atividade proposta. Não obstante, observamos uma dependência do grupo em relação à professora nas situações de conflito, dependência que não foi superada ao longo do trabalho.

Consideramos a atividade em pequenos grupos, desde que organizada intencionalmente pelo professor, com orientações claras sobre objetivos e procedimentos, como um enriquecedor recurso metodológico na formação dos educandos. Tal proposição é interessante, na medida em que se caracteriza como um privilegiado espaço de interlocução entre pares, como um *locus* de produção de significações pela possibilidade de confrontos/oposições/alianças (havendo a possibilidade de esses conflitos serem também, em alguma medida, avaliados e negociados), e possibilita aos alunos ocuparem lugares sociais diferentes. Esse movimento é visto como significativo para a constituição de sujeitos capazes de relativizar os lugares que ocupam e interessados em construir relações mais solidárias.

REFERÊNCIAS

- Bakhtin, M. (1999, 9ª ed.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. (M. Lahud & Y. F. Vieira, Trad.). São Paulo: Hucitec.
- Boruchovitch, E. (1996). Trabalhos em grupo: efeitos positivos e negativos para a aprendizagem. *Tecnologia Educacional*, 24(128), 31-33.
- Cord, D. (1994). A dinâmica grupal nas salas de aula: um aspecto pouco investigado. Em A. V. Zanella, M. J. T. Siqueira, L. A. Lulhier & S. I. Molon (Orgs.), *Psicologia e Práticas Sociais* (pp. 155-167). Porto Alegre: ABRAPSOSUL.
- Fontana, R. A. C. (1996, 2ª ed.). *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas: Autores Associados.
- Góes, M. C. R. (1993). Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito. *Temas em Psicologia – SBP*, 1, 1-5.
- Góes, M. C. R. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedex*, 50, 9-25.
- Kunz, E. (1994). *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí.
- Meira, L. (1994). Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. *Temas em Psicologia – SBP*, 3, 59-71.
- Pato, M. H. (1995). *Trabalho de grupo no ensino básico*. Lisboa: Texto Editora.
- Pino, A. (1996). Constituição e modos de significação do sujeito no contexto da pré-escola. *Coletâneas da ANPEPP*, 1(4), 11-31.

- Soares, C. L., Taffarel, C.N.Z., Varjal, E., Filho, L. C., Escobar, M. O. & Bracht, V. (1992). *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez. (Coleção Magistério 2º grau - Série formação do professor).
- Smolka, A. L. (1991). A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. *Cadernos Cedes*, 24, 51-65.
- Smolka, A. L. (1995). A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. *Temas em Psicologia-SBP*, 2, 11-21.
- Smolka, A. L. & Nogueira, A. L. H. (2002). O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter) regulação. Em K. Oliveira, D.T. Souza, & T. C. Rego (Orgs.), *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea* (pp. 77-94).. São Paulo: Moderna.
- Zanella, A. V. (2001). *Vygotski: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal*. (pp.113-114). Itajaí: UNIVALI.
- Vygotski, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Recebido em 08/08/2005

Aceito em 21/03/2006

Endereço para correspondência: Leila Lira Peters. Campus Universitário, CP 5013, CEP 88.040.970, Florianópolis-SC, Brasil.
E-mail: leilapeters@yahoo.com.br