



FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

JUAREZ OLIVEIRA SAMPAIO

**A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: AS  
APROPRIAÇÕES DE VIGOTSKI PELA PRODUÇÃO ACADÊMICA DA ÁREA**

Brasília  
2013



FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

JUAREZ OLIVEIRA SAMPAIO

**A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: AS  
APROPRIAÇÕES DE VIGOTSKI PELA PRODUÇÃO ACADÊMICA DA ÁREA**

Dissertação apresentada como requisito final para a obtenção do título de mestre em Educação Física do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer.

Orientador: Prof. Dr. Edson Marcelo Húngaro

Brasília  
2013

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1014528.

S192e Sampaio, Juarez Oliveira.  
A educação física e a perspectiva histórico-cultural : as apropriações de Vigotski pela produção acadêmica da área / Juarez Oliveira Sampaio. -- 2013.  
148 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2013.

Inclui bibliografia.

Orientação: Edson Marcelo Húngaro.

1. Vigotsky, L. S. - (Lev Semenovich), 1896-1934.  
2. Pedagogia. 3. Educação física. I. Húngaro, Edson Marcelo. II. Título.

CDU 796(81)

JUAREZ OLIVEIRA SAMPAIO

**A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: AS  
APROPRIAÇÕES DE VIGOTSKI PELA PRODUÇÃO ACADÊMICA DA ÁREA**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do título de mestre em Educação Física no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer.

Aprovada em: 16/12/2013.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Edson Marcelo Húngaro, FEF/UnB  
(Orientador/Presidente da Banca)

---

Prof. Dr. Nivaldo Antônio Nogueira David, UFG

---

Prof. Dr. Lino Castellani Filho, FEF/UnB e FEF/UNICAMP

**Aos meus pais (Osvaldo e Maria),**

Que me ensinaram o amor, a liberdade, a generosidade, a fraternidade e a vontade de viver a vida sempre intensamente.

**Aos meus 12 irmãos,**

Que me ensinaram, desde pequeno, a conviver com as diferenças, a compartilhar espaços, tempos e amor.

**Ao meu Filho (Mateus),**

A quem eu adoro tanto, fez-me conhecer outra forma de amar.

**À mãe do Mateus (Isis),**

Por ter se dedicado, de corpo e alma, à educação do pequeno Mateus nos momentos de minha ausência.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, amigo e camarada Professor Edson Marcelo Húngaro, por ter me apresentado aos textos clássicos de Marx e Engels de forma tão generosa e por ter sido o responsável pelo meu crescimento intelectual durante a construção deste trabalho. Ensinou-me a entender melhor a realidade e a acreditar que podemos transformá-la.

Aos membros da banca de avaliação composta por Lino Castellani Filho e Nivaldo Antônio Nogueira David, por terem sido intensos e minuciosos em suas críticas e contribuições. Foi uma banca histórica, dois intelectuais que protagonizaram as transformações pelas quais passaram a educação física pós anos 1980. Foi uma honra e um privilégio tê-los como avaliadores do meu trabalho.

Aos amigos e pesquisadores do Avante, por terem sido fundamentais no processo de constituição das etapas de elaboração deste trabalho. Fizeram-me críticas e contribuições essenciais que engrandeceram minha formação.

Ao meu amigo Efrain, companheiro dos debates efervescentes envolvendo Marx e Vigotski. Companheiro que entendia minhas limitações, ouvia minhas preocupações e, sempre solícito, buscava ajudar-me na resolução dos problemas. Obrigado, Efrain.

Ao amigo Roberto Liáo, pela amizade incondicional e por todos esses anos de companheirismo que juntos destinamos à militância pela qualidade da Educação Física no DF.

Aos jovens professores, pesquisadores e amigos que foram e continuam sendo fundamentais no meu processo de formação: Daniel Cantanhede, José Montanha, Pedro Tatu, Leandro Casarin (Gugu), Carlos Saltchuck, Julinho, Mustafa e Arthur.

À Dulce Filgueira, companheira de trabalho de outrora, fez-me amadurecer profissionalmente durante os projetos que coordenamos juntos na FEF/UnB e que me faz lembrar e ter saudades dos

tempos em que tínhamos muitos alunos envolvidos intensamente com a escola, a pesquisa e na busca da transformação dessa realidade social. Obrigado, Dulce.

À amiga Ana Cristina, pela amizade e pelos momentos que me possibilitou falar sobre meu trabalho – escuta atenta.

Ao amigo Samuel Szerman, que não está mais nesse mundo. Ensinou-me muito sobre respeito, ética, honra e honestidade. Ensinou-me a gostar de ler e de escrever. Sem as contribuições dele no meu processo de formação, não seria possível a constituição deste trabalho.

À Ana Szerman, que me mostrou a literatura e o gosto pela leitura. Teve a paciência de revisar de forma minuciosa este trabalho. Obrigado, Ana.

Ao amigo Fernando Mascarenhas, por ter sido uma das referências intelectuais na coordenação do nosso grupo de pesquisa – o Avante – e, ao mesmo tempo, camarada no dia-a-dia da convivência nos espaços formais e informais.

À jovem Isabelle Borges, pesquisadora da infância, por ter sido companheira de longas horas de biblioteca e pela paciência nos momentos que precisei de seu acompanhamento nas leituras dos textos de Vigotski em Espanhol. Sem isso, não teria acesso à riqueza dos detalhes das elaborações vigotskianas.

Ao amigo Pedro Athayde, jovem pesquisador “de mão cheia”, camarada e coordenador do nosso futebolzinho das terças-feiras. Graças à sua organização e dedicação, nossos dias de “educação dos sentidos”, da alegria e da convivência no tempo livre terão continuidade ainda por muitos anos.

Aos amigos e amigas, jovens pesquisadores, da linha de formação: Simone, Carol, Daniella, Evelyn, Ney, Tiago, Ciro, Adriano entre outros.

## RESUMO

O presente trabalho teve o objetivo de investigar como ocorreram as apropriações dos fundamentos da teoria histórico-cultural pelas concepções pedagógicas da Educação Física, nas décadas de 1980 e 1990. A investigação teve como delineamento a pesquisa bibliográfica. No que se refere às concepções pedagógicas da educação física, foram investigadas: Aptidão física, Psicomotora, Desenvolvimentista, Interacionista-construtivista, Crítico-emancipatória e Crítico-superadora. O resultado do estudo comprovou que há apropriações da Teoria Histórico-Cultural por apenas duas concepções pedagógicas da Educação Física, a Interacionista-construtivista e a Crítico-superadora. Na concepção Interacionista-construtivista, encontramos apenas um elemento da teoria histórico-cultural: a Zona de Desenvolvimento Proximal (imediate), citado por João Batista Freire quando discute sobre sua perspectiva avaliativa. Essa apropriação aconteceu de forma pontual, superficial e desconexa dos demais conceitos que guardam relações intrínsecas com a Zona de Desenvolvimento Imediato, como é o caso da mediação, do processo de internalização e do desenvolvimento do conceito. Quanto à concepção Crítico-superadora, as apropriações da teoria histórico-cultural foram identificadas na concepção do projeto político-pedagógico, na concepção de mundo e de homem, nos ciclos de escolarização (no trato com o conhecimento) e nas questões metodológicas (ensino do jogo). Os fundamentos apropriados pela concepção Crítico-superadora foram: o processo de desenvolvimento do conceito – inserido na discussão dos princípios curriculares e na concepção dos ciclos de escolarização; o significado, o sentido e as significações objetivas (Vigotski e Leontiev) presentes nas discussões que envolvem a cultura corporal.

**Palavras chave:** Teoria Histórico-Cultural. Vigotski. Concepções Pedagógicas.



## ABSTRACT

This study aimed to investigate how occurred the appropriations of the foundations of historical-cultural theory by pedagogical conceptions of the physical education, in the decades of 1980 and 1990. Thus, a bibliographic research design was used. With regard to the pedagogical conceptions of physical education, the following approaches were investigated: Physical Fitness, Psychomotor, Developmental, Constructivist-interactionist, Critical-emancipatory and Critical-surmounting. The result of the study showed that there is appropriation of Historical-cultural Theory by only two pedagogical conceptions: The constructivist-interactionist approach and the critical-surmounting approach. In the interactionist-constructivist conception, we found only one element of the historical-cultural theory: The Zone of Proximal Development (immediate), quoted by João Batista Freire, when discusses his evaluative perspective. This appropriation happened in a superficial and punctual form, disconnected from the others concepts that keep intrinsic relations with the Zone of Immediate Development, as is the case of the mediation, the process of internalisation and the development of the concept. Regarding Critical-surmounting approach, the appropriations of historical-cultural theory were identified in the conception of the political-pedagogical project, the conception of man and world, in cycles of schooling (in dealing with knowledge) and on methodological issues (teaching of play). The foundations appropriated by the Critical-surmounting approach were: The process of development of the concept in the discussion of curriculum design principles and the conceptions of cycles of schooling; the meaning, the direction and the objective significations (Vigotski and Leontiev) present in discussions that involve the body culture.

**Keywords:** Historical-cultural Theory. Vigotski. Pedagogicals Conceptions.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 – A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	21
1.1 – Mediação em Vigotski.....	39
1.2 – Internalização.....	48
1.3 – Os conceitos espontâneos e científicos.....	49
1.4 – Concepções sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem .....	58
1.5 – A zona de desenvolvimento imediato.....	63
1.6 – A Brincadeira e seu papel no processo de desenvolvimento.....	68
2 – AS APROPRIAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PELAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA .....	74
2.1 – Gênese e desenvolvimento das concepções pedagógicas da educação física, pós anos oitenta. ....	83
2.2 – As concepções Aptidão Física / Saúde Renovada.....	86
2.3 – A concepção psicomotora.....	88
2.4 – A concepção desenvolvimentista.....	92
2.5 – A concepção Interacionista/construtivista.....	96
2.6 – A concepção Crítico-emancipatória .....	115
2.7 – A concepção Crítico-superadora .....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	137
REFERÊNCIAS .....	143

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o objetivo de investigar como se deram as apropriações dos fundamentos da teoria histórico-cultural pelas concepções pedagógicas da Educação Física, nas décadas de 1980 e 1990.

Os motivos que nos levaram à escolha desse objeto podem ser justificados a partir de três argumentos: o primeiro tem a ver com minha relação histórica com o objeto de estudo; o segundo, por considerar que a teoria histórico-cultural, protagonizada por Lev Semionovitch Vigotski<sup>1</sup> e seus colaboradores, foi pouca e superficialmente apropriada pela Educação Física, tanto no cenário acadêmico como pelas escolas. E, por fim, o terceiro, por acreditar na possibilidade de transformação da realidade social pelas ações humanas. Essa perspectiva, de cunho teórico-político, evidencia-se como basilar na teoria histórico-cultural e coaduna-se com nossas convicções no âmbito da pesquisa. Baseados nessa premissa, nosso compromisso em desvelar a verdade no âmbito da produção do conhecimento científico na Educação Física nos levou à escolha do estudo dessa teoria que acreditamos ser revolucionária (emancipatória), a Teoria Histórico-Cultural.

Para não deixarmos esses argumentos sem maiores esclarecimentos, expliquemo-los: quanto ao primeiro argumento – minha relação histórica com o objeto de estudo. Ainda no sexto semestre de graduação em Educação Física, em 1985, escrevi um trabalho científico para concorrer ao Prêmio Jair Jordão Ramos (5º lugar) com o tema “As Contribuições da Psicologia Educacional para as aulas de Educação Física”. Nesse trabalho, foram investigadas as possibilidades de interações entre a prática pedagógica da educação física e as teorias de Piaget (Interacionismo), de Carl Rogers (Humanismo), de Skinner (Behaviorismo) e de Freud (Psicanálise). Dois anos depois, com o ingresso na rede pública de ensino, desenvolvi intervenções nos primeiros anos do ensino fundamental. Em 1992, escrevi outro trabalho denominado “Educação Física Escolar: em busca de uma abordagem metodológica” para

---

<sup>1</sup> O nome desse autor tem sido escrito de diferentes formas. Na tradução do russo para a língua inglesa, os americanos e ingleses adotaram a grafia Vygotsky. Na edição espanhola das obras escolhidas tem se adotado Vygotski. As traduções que vieram do russo para o espanhol, publicadas pela editora estatal soviética adotou-se Vygotski (Duarte, 2003). Assim como Newton Duarte, adotaremos a grafia Vygotski. Porém, iremos respeitar a forma adotada pelas obras as quais serão objeto de citação neste texto.

concorrer ao Prêmio Mérito Educacional, coordenado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (1º lugar). O trabalho foi baseado em experiências de ensino com crianças de 5ª série sobre os estilos de ensino de Muska Mosston. Os estilos de ensino são distintas formas de se intervir no processo ensino-aprendizagem. Há neles, proposições que se diferenciam no que se refere à forma de ensinar, desde a mais fechada (o estilo comando) até o mais aberta (o estilo autoeducação). Entre 1999 e 2011, assumi duas disciplinas na Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília: Aprendizagem Perceptivo-Motora e Estágio Supervisionado, a primeira ligada ao estudo dos fundamentos sobre o desenvolvimento infantil e a segunda, à intervenção pedagógica no contexto escolar. Entre 2004 e 2008, participei de um grupo de formadores de intervenção no âmbito do lazer, em Brasília, que desenvolvia um trabalho de formação de Agentes Sociais do Programa Esporte e Lazer da Cidade – PELC. Nesse período, escrevi quatro capítulos de livros<sup>2</sup> em colaboração com os outros formadores, todos sobre propostas metodológicas de intervenção junto aos agentes sociais que envolveram a interação entre a pedagogia histórico-crítica e a teoria histórico-cultural.

Percebe-se, por meio deste breve relato, uma trajetória de intervenção pedagógica no âmbito da Educação Física, marcada pela aproximação entre teorias que formulam concepções de aprendizagem e teorias pedagógicas. Foram essas determinações que me fizeram perseguir o mesmo objeto durante mais de vinte anos.

Esse objeto sofreu modificações durante o processo, mas, em sua essência, se desenvolveu sobre um mesmo eixo: as relações entre os processos de ensino e os de aprendizagem, que se articulam no trabalho educativo compondo um par dialético indissociável.

A gênese do nosso objeto de estudo, seu embrião, detectado na graduação, na década de 1980, surgiu sob a denominação de “As Contribuições da Psicologia Educacional para as Aulas de Educação Física”, que, no seu processo de desenvolvimento histórico, se transmutou para um

---

<sup>2</sup> São eles:

HÚNGARO, E. M. et. al. O programa esporte e lazer da cidade e a sociedade civil no DF. In: ALMEIDA, D. F.; FERES NETO, A. (Orgs.). **Esporte e Lazer: a cidadania em construção**. Brasília: Tesaurus, 2012.

FIGUEIREDO, P. O. F. N. F. Uma proposta didático-metodológica do coletivo de formação. In: ALMEIDA, D. F. et. al. **Política, lazer e formação**. Brasília: Tesaurus, 2010.

SAMPAIO, J. O.; LIÃO JR, R. O Consórcio Brasília e a formação de agentes sociais no Distrito Federal. In: CASTELLANI FILHO, L. (Org.). **Gestão pública e política de lazer: a formação dos agentes sociais**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

SAMPAIO, J. O. et. al. Formação de agentes sociais: os núcleos de esporte e lazer do Distrito Federal e Entorno. In: SUASSUNA, D. M. F. A. **Política e lazer: Interfaces e perspectivas**. Tesaurus, 2007.

objeto mais desenvolvido: “A Educação Física e a perspectiva histórico-cultural: as apropriações de Vigotski pelas concepções pedagógicas da Educação Física”.

Pensávamos, no momento em que iniciamos a pesquisa, que o problema estava bem delimitado, que tínhamos encontrado o caminho a ser trilhado para a investigação. Ledo engano! Já nos primeiros contatos com a seleção e leitura do material bibliográfico, percebemos que dois anos seria tempo insuficiente para compreensão na íntegra da Teoria Histórico-Cultural. Foi isso que logo percebemos e, por esse motivo, resolvemos diminuir o tamanho das nossas intenções. Tivemos que escolher um caminho que assegurasse a objetividade e a relevância social da investigação. Tivemos que deixar para depois o estudo de vários autores que compõem essa teoria, a exemplo de Elkonin, Davidov, Zaporozhcz, entre outros.

Focamos nossa compreensão em Vigotski, considerado o pesquisador mais importante da teoria Histórico-cultural. Vigotski, marxista, constituiu-se como sujeito histórico em meio às contradições e tensões de um projeto revolucionário na União Soviética.

No início da Revolução Russa, em 1917, Vigotski tinha apenas vinte anos de idade. Participou ativamente dos processos de transformações estruturais de uma realidade, na qual consolidara seus estudos e convicções sobre a natureza histórica e social da constituição do indivíduo. Acompanhou a transição e a derrocada dos pilares de um modo de produção da vida material, o capitalismo, para outro, o socialismo. Dentro desse processo, coordenou a elaboração de uma teoria revolucionária (Teoria Histórico-Cultural) que procurava as bases de uma psicologia para a interpretação e constituição de um novo homem inserido em uma nova forma de organização social.

Embora Vigotski seja considerado o autor mais importante do processo de constituição da Teoria Histórico-Cultural, percebemos durante a seleção e leitura de parte de suas obras<sup>3</sup>, a impossibilidade de separar suas elaborações teórico-metodológicas das contribuições de dois outros importantes pesquisadores da época, Lúria e Leontiev. A leitura de dois livros clássicos – **A Construção da Mente**, de Lúria (1992), e **O Desenvolvimento do Psiquismo**, de Leontiev (2004) – esclarece bem a razão pela qual estes três pesquisadores não podem ser compreendidos separadamente. Assim, delimitamos um pouco mais o problema, ou seja, o termo Teoria Histórico-Cultural se refere às contribuições dos três autores, com o foco principal em Vigotski.

---

<sup>3</sup> Vigotski (2000; 1995; 2007; e 1998), entre outras.

Quanto ao segundo argumento, o que justifica nossa opção pelo estudo da apropriação da Teoria Histórico-Cultural pelas concepções pedagógicas da Educação Física, e não de outra teoria, trata-se do nosso incômodo com a insuficiente e superficial apropriação de autores desta importante teoria no âmbito da produção do conhecimento, nas pesquisas da Educação Física. Ou seja, a Teoria Histórico-Cultural não tem sido devidamente explorada nos contextos acadêmico e escolar da área de conhecimento Educação Física.

A partir dos dados de seus estudos sobre como se deram as apropriações dos conceitos de Lev Semionovitch Vigotski no âmbito das pesquisas em Educação Física entre os anos de 1990 e 2007, Seron et al (2011) identificaram, dentre os 822 artigos publicados em três importantes periódicos da área<sup>4</sup>, que apenas 35 deles utilizaram o autor, ou seja, 4,3%. Destes, a maioria (18 artigos), estava presente na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), representando 51,4% das publicações.

As autoras concluíram, ainda, que tais apropriações deixaram a desejar, pois cerca de 60% destas publicações buscaram aproximar as ideias de Vigotski a discursos diferentes do que realmente o autor pesquisado defendia. Cerca de 20% citaram Vigotski apenas de passagem, isoladamente e sem contextualização; 8,6% compararam as ideias vigotskianas a outros autores, confrontando-as e apresentando diferenças; 8,6% apresentaram o autor somente nas referências do texto e, apenas 2,9% estavam fundamentados e traziam ideias vigotskianas a partir da Psicologia Histórico-Cultural.

Percebe-se, a partir destes dados, que há uma carência de estudos e pesquisas no âmbito acadêmico da Educação Física sobre esse importante autor no cenário das discussões que envolvem a prática pedagógica e a formação humana.

Impressiona-nos que apenas 2,9% se apropriaram de forma consistente dos fundamentos de Vigotski. Ao somarmos os outros dados, chegamos à conclusão que 97,1% se apropriaram da teoria de Vigotski de forma indevida, contraditória e superficial. É um dado alarmante, pois verifica-se o uso inadequado da ciência, que dessa forma, manifesta-se no falseamento da realidade, impedindo o conhecimento da totalidade das elaborações de uma teoria revolucionária. A alta porcentagem de 97,1% fortaleceu ainda mais nossa intenção de realizar esta pesquisa.

---

<sup>4</sup> Revista **Movimento**, a **Revista da Educação Física da UEM/PR** e a **Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)**. Segundo as autoras, a seleção das revistas deu-se em virtude de sua circulação em âmbito nacional e por serem reconhecidas pela qualidade e seus artigos.

As concepções pedagógicas da Educação Física edificadas nas décadas de 1980 e 1990 ainda hoje exercem influências nas pesquisas e nas discussões dos professores nas universidades, nos congressos e na escola. Por isso, faz-se necessário e urgente investigarmos a forma pela qual essas concepções se apropriaram deste importante autor, Vigotski.

E quanto ao terceiro argumento, fizemos a escolha pelo estudo da Teoria Histórico-Cultural por convicções teóricas e políticas. Assim como essa teoria, acreditamos que não basta conhecermos a realidade, é importante que a transformemos. Pautado nessa premissa, ao fazermos essa escolha de relevância social, deparamo-nos com a realidade que precisa ser transformada para que haja o pleno desenvolvimento das condutas culturais de todos os indivíduos. Na sociedade capitalista, dividida em classes sociais, na qual se evidencia a desigualdade na apropriação das riquezas materiais e espirituais, produzidas e acumuladas pela humanidade, o desenvolvimento dos indivíduos da classe trabalhadora limita-se ao que é necessário à sua sobrevivência.

As condutas culturais – o pensamento complexo, a linguagem oral elaborada, a escrita, a expressão corporal etc. –, que foram criadas e acumuladas pela humanidade, tornam-se impossíveis de serem apreendidas por todos os indivíduos em uma sociedade dividida em classes sociais. Ou seja, o desenvolvimento humano encontra-se na dependência direta das determinações sociais e econômicas da sociedade.

Essa contradição decorre da própria contradição entre a apropriação privada dos meios de produção e a socialização do trabalho no mundo capitalista. Da mesma forma que a socialização dos meios de produção não se pode realizar sem a superação do capitalismo, também a plena socialização da apropriação do saber, a plena democratização do saber pela educação escolar se constitui em uma necessidade que foi produzida socialmente no capitalismo, mas não se pode efetivar inteiramente nele (SAVIANI apud DUARTE, 2012, p. 44-45).

A reflexão acima nos remete à compreensão segundo a qual só a superação dessa ordem social poderia levar à emancipação dos indivíduos rumo ao desenvolvimento de todas as possibilidades humanas. Apesar dessa constatação, assim como Saviani (2003), entendemos a escola como um espaço de contradição, de tensões entre as reproduções impostas pela sociedade e as possibilidades de superação dessa realidade, desta sociedade.

Há um enorme caminho a ser percorrido em direção a estudos e pesquisas que colocam Vigotski e seus colaboradores no cenário das discussões que envolvem a formação humana no âmbito da Educação Física brasileira.

Para cada uma das concepções pedagógicas da Educação Física, há distintas formas de se planejar o processo de ensino-aprendizagem que podem ser evidenciadas no trato que dão ao conhecimento, na elaboração dos objetivos, na seleção dos conteúdos, na organização metodológica, no processo avaliativo e em suas relações com o projeto político-pedagógico da escola.

Assim, as concepções pedagógicas anunciam uma determinada forma pela qual se transmite conhecimento e, por sua vez, relacionam-se intrinsecamente com o processo de formação humana. Saviani (2003) nos ajuda a estabelecer esse vínculo entre a teoria pedagógica (identificada pela organização do ensino) e uma teoria de desenvolvimento e aprendizagem (identificada com a explicação de como a criança apreende o conhecimento):

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2003, p. 13).

A partir da reflexão acima, pode-se pensar as teorias da aprendizagem dentro do processo da formação humana a partir da resposta à pergunta que retiramos da citação de Saviani: Como a humanidade é produzida nesse indivíduo? Ou seja, sob qual lógica interna se processa no homem o saber sistematizado ou como o homem apreende um determinado conteúdo histórico?

As teorias da aprendizagem que se debruçaram em entender como o homem constrói conhecimentos ou como o homem se apropria do mundo desde o nascimento à morte cumpriram um papel fundamental na compreensão do processo pelo qual se viabilizam as aprendizagens de qualquer natureza. Entender como acontece essa lógica de apropriação de conhecimentos sob o enfoque da Teoria Histórico-Cultural e suas relações com as concepções pedagógicas da Educação Física foi o nosso propósito nesta pesquisa.



Nossa investigação teve como base a pesquisa bibliográfica. No que se referiu às concepções pedagógicas, fizemos a escolha<sup>5</sup> de investigar as obras dos autores que protagonizaram a constituição das concepções pedagógicas da Educação Física, principalmente nas décadas de 1980 e 1990. Tivemos como principais referências os livros: **O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos** (LE BOULCH, 1982), **Educação psicomotora** (LE BOULCH, 1987), para a concepção pedagógica psicomotora; **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista** (TANI et al, 1988), para a concepção pedagógica desenvolvimentista; **Educação de Corpo Inteiro** (FREIRE, 1989), para a concepção pedagógica interacionista/construtivista; **Educação Física: ensino e mudança** (KUNZ, 1991) e **Transformação didático-pedagógica do esporte** (KUNZ, 1994), para a concepção crítico-emancipatória; **Metodologia do Ensino de Educação Física** (SOARES et al, 1992), para a concepção crítico-superadora. Por fim, investigamos textos que representam a concepção pedagógica aptidão física: implementação de programas, **Revista da Associação de Professores de Educação Física**, (GUEDES e GUEDES, 1993) e **Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar** (GUEDES, 1999).

Em relação às obras da Teoria Histórico-Cultural, foram nosso objeto de estudos: **A Formação Social da Mente** (VIGOTSKI, 2007), **Pensamento e Linguagem** (VIGOTSKI, 1991), **A Construção do Pensamento e da Linguagem** (VIGOTSKI, 2000); **Psicologia e Pedagogia: As bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento** (VIGOTSKI, 2003); **Obras Escogidas**, tomo III (VIGOTSKI, 1995), **O Desenvolvimento do Psiquismo** (LEONTIEV, 2004) e a **Construção da Mente** (LÚRIA, 1992).

Para aprofundar nossa compreensão sobre a Teoria Histórico-Cultural foi necessário um estudo das bases epistemológicas que a sustentam: a teoria social de Marx; mais especificamente, estudamos Marx (2013) e Marx e Engels (1999).

Tendo em vista que a análise das apropriações dos fundamentos vigotskianos pelas obras da Educação Física foram realizadas em textos elaborados entre o final da década de 1970 e início da década de 1990, tornam-se necessárias algumas considerações sobre como o Brasil, nesse período, teve acesso às obras de Vigotski.

---

<sup>5</sup> A escolha por essas concepções baseou-se na classificação de Castellani Filho (1999), levando-se em conta as concepções pedagógicas propositivas. O autor afirma que as concepções propositivas, além de teorizarem sobre a escola, apresentam também perspectivas metodológicas de ensino, apesar de algumas dessas ainda não terem apresentado propostas de sistematizações (CASTELLANI FILHO, 1999). Tendo como base os princípios de classificação das concepções do autor, incluímos outras. Sobre a classificação das concepções pedagógicas da Educação Física ver com mais detalhes em Castellani Filho (1999). Essa classificação também consta no capítulo 2 de nosso trabalho.

Após a morte de Vigotski, por vinte anos, entre 1936 e 1956, seus trabalhos foram proibidos na URSS. A pedologia – estudo da infância sob a ótica da análise multidisciplinar e objeto das investigações de Vigotski – havia sido condenada e todos aqueles que em seus trabalhos fizeram referências a ela, tiveram tristes destinos (PRESTES, 2012).

Seu trabalho e de seus colaboradores saltaram os muros da União Soviética e influenciaram sobremaneira a educação e a psicologia no ocidente, sobretudo após a década de 1960 – na Europa, nos Estados Unidos e na América Latina.

No Brasil, tivemos acesso pela primeira vez às suas ideias por meio da tradução de vários de seus textos, organizados, inicialmente, em duas obras bem conhecidas no âmbito acadêmico: **A Formação Social da Mente e Pensamento e Linguagem**, publicadas em 1984 e 1987, respectivamente.

Essas obras foram traduzidas do inglês para o português e chegaram ao país por meio de estudiosos estadunidenses. Segundo Prestes (2012), a obra **Pensamento e Linguagem** foi editada na União Soviética logo após a morte de Vigotski, em 1934. Depois da primeira edição, o livro teve sua história marcada por censuras dentro e fora URSS. O ocidente teve acesso a esse livro em sua primeira versão em inglês, em 1962, editada pelo Instituto Tecnológico de Massachusetts, com 168 páginas. No mesmo ano publicou-se também uma edição japonesa.

Além dos possíveis trechos censurados pelo regime soviético ao longo dos anos, os organizadores fizeram cortes nas traduções do russo para o inglês. Com isso, cometeram uma atitude violenta ao não divulgarem o pensamento do autor na íntegra. Só em 2001, o Brasil teve acesso à edição completa desses escritos com o título **A Construção do Pensamento e da Linguagem**, com 496 páginas. Como se percebe, há uma diferença gigantesca entre o número de páginas da obra publicada em 1987, com 168 páginas, e a mais recente. Assim, como não poderia haver adulteração do pensamento de Vigotski?

Seguindo a mesma lógica, o livro **Formação Social da Mente** também sofreu supressões em sua tradução do russo para o inglês. Os próprios tradutores se explicam da seguinte forma:

[...] O trabalho de reunir obras originalmente separadas foi feito com bastante liberdade. O leitor não deve esperar encontrar uma tradução literal de Vygotsky, mas, sim, uma tradução editada da qual omitimos as matérias aparentemente redundantes e à qual acrescentamos materiais que nos pareceram importantes no sentido de tornar mais claras as ideias de Vygotsky (VIGOTSKI, 2007, p. XIV).

Os cortes tiveram um direcionamento pontual; das duas obras excluíram supostos teórico-metodológicos de Marx e Engels. Por exemplo, no livro **Formação Social da Mente**, no capítulo 5 – Problemas de método – fica difícil entender o método de investigação experimental do autor – método genético – sem a compreensão das apropriações que Vigotski fizera do método da economia política de Marx para a investigação das funções psicológicas superiores.

Na obra resumida pelos americanos (VIGOTSKI, 2007), poucas páginas (p. 59-83) são destinadas à exposição de Vigotski sobre os resultados de alguns de seus experimentos e às discussões do seu método de investigação. Por exemplo, ao se investigar o tempo de reação (ação voluntária) e um movimento involuntário, a velha psicologia se detinha às aparências do fenômeno, por meio da descrição. Dessa forma, desconsiderava que dois processos fenotipicamente iguais (na aparência) poderiam se revelar totalmente diferentes após um estudo que fosse além das aparências. Ao se buscar a essência de distintos fenômenos que se assemelham e parecem iguais, ou seja, quando se captura a gênese e o processo de desenvolvimento desses comportamentos, pode-se chegar à revelação de processos bastante distintos e, conseqüentemente, à comprovação de que os fenômenos são diferentes. Por exemplo, em algumas situações, não podemos afirmar com certeza se um ato motor de uma criança, provocado por determinado estímulo, trata-se de um movimento voluntário ou involuntário. Só ultrapassando a aparência e buscando a essência do fenômeno, podemos decifrá-lo.

Aos ditames da aparência, uma baleia está mais próxima de um tubarão do que de uma vaca. Ao fazermos a análise dinâmico-causal, ou seja, buscarmos a gênese dos processos de desenvolvimento dos objetos de nossa análise, chegaremos à conclusão de que embora ambos, baleia e tubarão, aparentemente apresentem muitas semelhanças – possuem nadadeiras e habitam nos oceanos –, tubarão é um peixe (animal de sangue frio) e a baleia, assim como a vaca, é um mamífero (animal de sangue quente). Vejam que apesar das semelhanças fenotípicas (aparência) entre baleia e tubarão, a baleia, em sua essência, está mais próxima da vaca do que do tubarão.

Se não se buscam as relações dinâmico-causais, a gênese e o desenvolvimento do fenômeno, não se chega à verdade sobre o fenômeno. Marx e Engels afirmam que “se as formas manifestas e a essência das coisas coincidissem diretamente, não seria necessária a ciência” (MARX; ENGELS apud VIGOTSKI, 1995, p. 103). Após a leitura do Tomo III das **Obras escolhidas** (A história e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores), tivemos a compreensão de que as elaborações de Vigotski sobre o método estão mais claras, encadeadas e

se complementam nos aspectos teóricos e metodológicos, porém no livro **Formação Social da Mente** estão confusas e inconclusas.

No capítulo 7 dessa obra, há um texto clássico de Vigotski com o título “O papel do brinquedo no desenvolvimento”, que, segundo Prestes (2012), revela em sua tradução algumas distorções, resultado também de sínteses dos fundamentos teóricos de Vigotski elaboradas pelos tradutores com o intuito de tentar tornar mais simples as ideias de Vigotski. Para a autora, o título original, traduzido para o português diretamente do idioma de Vigotski, deveria ser “A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”. O texto foi resultado de uma palestra estenografada proferida por Vigotski em 1933, no Instituto Gertsen, em Leningrado. Fora traduzido por Zóia Prestes e é inédito no Brasil; foi publicado em junho de 2008 na revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais.

Partindo dessas constatações, nossa investigação sobre as apropriações da teoria histórico-cultural pelas concepções pedagógicas da educação física levou em conta o cotejamento que fizemos entre os fundamentos vigotskianos contidos nessas duas obras adulteradas – **A Formação Social da Mente** (2007) e **Pensamento e Linguagem** (1991) – e os dois textos completos – **A Construção do Pensamento e da Linguagem** (2000) e o Tomo III das **Obras Escolhidas** (1995) – que superam as duas versões resumidas. Esse estudo nos levou à elaboração do capítulo que apresenta os fundamentos da teoria histórico-cultural (primeiro capítulo da dissertação) sintonizado com os escritos originais do autor soviético.

Os resultados de nossa investigação comprovaram que há apropriações da Teoria Histórico-Cultural apenas por duas concepções pedagógicas da Educação Física, a Interacionista-Constructivista e a Crítico-Superadora. As apropriações se comprovaram principalmente a partir da análise da forma pela qual as concepções pedagógicas da Educação Física discorreram sobre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem, a concepção de jogo, o trato com o conhecimento na dinâmica curricular, os aspectos metodológicos e a avaliação da aprendizagem.

Na concepção Interacionista-Constructivista, encontramos apenas um elemento da teoria de Vigotski: a Zona de Desenvolvimento Proximal (imediato), citado por João Batista Freire quando discute sobre sua perspectiva avaliativa. Essa apropriação aconteceu de forma pontual, superficial e desconexa dos demais conceitos que guardam relações intrínsecas com a Zona de Desenvolvimento Proximal, como é o caso da mediação, do processo de internalização e do desenvolvimento do conceito etc.

Quanto à concepção Crítico-Superadora, as apropriações de Vigotski (Teoria Histórico-Social) foram identificadas na concepção de projeto político-pedagógico (O Coletivo de Autores<sup>6</sup> percebe e se posiciona politicamente nas relações entre educação e sociedade), a concepção de mundo (a realidade que pode ser conhecida e transformada), de homem (ser histórico), dos ciclos de escolarização (do trato com o conhecimento) e nas questões metodológicas (ensino do jogo).

Os fundamentos apropriados pela Concepção Crítico-Superadora foram: o processo de desenvolvimento do conceito científico – inserido na discussão dos princípios curriculares e na concepção dos ciclos de escolarização; o significado, o sentido e as significações objetivas (Vigotski e Leontiev) estão presentes nas discussões que envolvem a cultura corporal.

A intenção deste trabalho foi captar, com responsabilidade e propriedade históricas, aspectos importantes contidos nas publicações bibliográficas, objeto desta pesquisa.

O texto está organizado em três capítulos: no capítulo 1 (A Teoria Histórico-Cultural), expõem-se um breve histórico da vida e trajetória profissional de Vigotski. Em seguida, discutem-se os fundamentos da teoria histórico-cultural (as funções psicológicas superiores, mediação, gênese e desenvolvimento da linguagem e do pensamento, internalização, conceitos cotidianos e científicos, as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, a zona de desenvolvimento imediato e a brincadeira). Procurou-se articular a exposição dos conceitos vigotskianos com os fundamentos de Marx e Engels.

No capítulo 2 (As Apropriações da Teoria Histórico-Cultural pelas Concepções Pedagógicas da Educação Física), buscou-se explicitar a gênese, o desenvolvimento e as tensões no que se referiu à constituição das concepções pedagógicas da Educação Física após a década de 1980 no Brasil, bem como a identificação e análise das apropriações da Teoria Histórico-Cultural nas concepções Interacionista-Constructivista e Crítico-Superadora.

E, por fim, a última parte do texto destinou-se às considerações finais, que retoma o problema da pesquisa – as apropriações da teoria histórico-cultural pelas concepções pedagógicas da educação física – com o objetivo de refletir sobre os resultados dessa investigação, apontando o que entendemos ter sido relevante neste estudo, bem como suas limitações.

---

<sup>6</sup> Vários Autores (2009).

## 1 – A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A teoria histórico-cultural, edificada em terreno soviético pós-Revolução Russa de 1917, tem como seu principal representante Lev Semionovitch Vigotski, que se dedicou a entender como os indivíduos ao longo de suas vidas se apropriam de aspectos do comportamento tipicamente humanos por meio de relações mediadas com a realidade. Mais especificamente, buscou compreender a gênese e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção e memória voluntárias, percepção, capacidade de análise, síntese e crítica, discriminação etc.) e como essas funções se desenvolvem em meio às contradições vividas pelos seres humanos em seus contextos histórico-sociais.

No entanto, não se pode atribuir a Vigotski a exclusividade do protagonismo da constituição da teoria histórico-cultural, pois foi fundamental a participação de colaboradores nesse processo, tais como Alexander Ramanovich Luria e Alexis Leontiev em um primeiro momento, compondo um grupo de três pesquisadores, mas que acabou por ampliar-se para um número maior, incluindo: Bozhovich, Levina, Morozova, Alavina, Zaporozhetz, Galperin, Elkonin e Davidov.

Partindo do pressuposto de que a investigação do presente trabalho identifica Vigotski como autor central em nossas análises, convém que façamos uma breve exposição histórica sobre sua trajetória acadêmica e, ao mesmo tempo, de sua militância dentro do contexto revolucionário no qual vivia a Rússia após 1917.

Vigotski nasceu em 17 de novembro de 1896 na cidade de Orcha, Bielorrússia. Ingressa pela primeira vez em uma instituição escolar aos 15 anos, em 1911, para fazer seu curso secundário. Antes, porém, teve instruções com tutores particulares em sua própria residência.

Em 1913, formou-se no curso secundário. Logo após, em 1914, passou a frequentar aulas de História e Filosofia na Universidade Popular de Shanyavskii (PRESTES e TUNES, 2011). Na Universidade de Moscou, entre 1914 e 1917, estudou Direito e Literatura. Ainda nessa universidade, ocupou-se do estudo de psicologia. No calor da revolução, em 1917, Vigotski tinha apenas 21 anos. Participou ativamente do movimento de construção de uma nova sociedade e, consequentemente, na construção de um novo homem.

Pode-se afirmar (LURIA, 1992; PRESTES, 2012) que Vigotski inicia verdadeiramente sua carreira em Gomel em 1917 e, até 1923, além de escrever críticas literárias, concilia o trabalho como professor em várias instituições, leciona disciplinas como lógica, psicologia, estética, teoria da arte e filosofia. Na escola técnica de pedagogia, organiza um laboratório de psicologia que tinha como tarefa principal as atividades científicas no âmbito da psicologia e da pedagogia experimentais. Desde os primeiros dias do poder soviético, Vigotski dedica-se ao trabalho prático de instrução do povo.

Ainda em Gomel, nesse intenso período de investigação no laboratório de psicologia e no âmbito das escolas como formador de professores, construiu inúmeros textos direcionados aos professores das escolas técnicas, dos institutos de pedagogia e aos professores de escola básica, identificando na psicologia a base para a compreensão científica da pedagogia. Esses escritos, alguns anos depois, seriam publicados em 1926 em formato de livro, denominado *Psicologia Pedagógica*. Diz ele, no prefácio do livro:

O presente livro tem por objetivo, basicamente, desafios de caráter prático. Ele quer auxiliar a nossa escola e o nosso professor e contribuir com a elaboração de uma compreensão científica do processo pedagógico, levando em consideração os novos dados da ciência psicológica. A psicologia vivencia no momento uma crise. Estão sendo revistos seus postulados basilares e principais; por isso, na ciência e na escola, reina total confusão de idéias. A confiança em relação aos sistemas anteriores está minada. Os novos sistemas ainda não foram elaborados tão bem para serem capazes de se separarem das ciências aplicadas (VIGOTSKI, 1995, p. 3).

Esta era uma de suas principais características: a de abstrair os problemas da realidade concreta e buscar solucioná-los à luz da atividade científica. Essa qualidade, aliada à sua intensa atividade laboriosa, dividida entre intervenção na realidade e elaborações teóricas, fez com que em tão pouco tempo de vida (1896-1934) protagonizasse uma extensa produção escrita. Afirma Prestes que “Um contemporâneo e colaborador de Vigotski, Daniil Borissovitch Elkonin, indica que ele escreveu cerca de 180 trabalhos” (PRESTES, 2012, p. 117). Ainda, segundo Prestes (2012) há um levantamento mais completo de cerca de 274 títulos apresentados numa biografia de Vigotski realizada por Guita Vigotskaia (filha de Vigotski) e Tamara Linfonova, que fora publicada em 1996.

Muitos desses trabalhos foram organizados e publicados em formato de livros. Poucos foram os livros que Vigotski escreveu com essa intenção. Foram eles: **Psicologia da arte**, em

1925 e publicado em 1965, **Psicologia pedagógica**, em 1926, **Pensamento e linguagem**, publicado em 1934, logo depois de sua morte na URSS, e, por fim, alguns livros para o ensino à distância, tais como: **Pedologia da idade escolar**, **Pedologia da juventude**, **Pedologia do adolescente**, entre 1930 e 1931 (PRESTES, 2012).

Vigotski influenciou diversas áreas do conhecimento e transitou em vários espaços acadêmicos e profissionais, como na psicologia, linguística, ciências sociais, bem como no mundo do teatro e da literatura.

Impossível desvencilhar a trajetória exposta acima do contexto revolucionário que marcou a vida e a obra desse importante autor. Afinal, suas elaborações teóricas foram consolidadas a partir de sua imersão no mundo das transformações radicais sofridas em seu contexto histórico e social. Mudanças no modo de produção, na produção material da vida social que consequentemente determinariam mudanças também radicais nas relações sociais de produção e na constituição da consciência humana.

Com a derrocada dos Tzaris – regime totalitário – abria-se um novo caminho para aquela sociedade, porém, com muitos obstáculos a serem vencidos pelos vitoriosos revolucionários. Muitos desafios de ordem política, econômica e social teriam que ser enfrentados. Antes da revolução, 90% da população era analfabeta e, ainda, havia muita miséria e fome, além de milhares de crianças abandonadas vivendo nas ruas. Muitos cientistas decidiram permanecer no país e colaborar com o regime, porém, muitos também imigraram. Aos que permaneceram, coube a tarefa colocada pelo Estado de participar na criação dos fundamentos das novas ciências soviéticas (PRESTES, 2012).

A ciência, a educação e a cultura deveriam dar os rumos da nova sociedade que surgia:

Com a vitória da revolução socialista, os meios acadêmicos da Rússia começaram a responder às exigências do novo tempo, buscando instaurar uma relação entre a produção científica e o regime social estabelecido. São feitas as primeiras tentativas em direção à elaboração de teorias baseadas nos princípios socialistas de formação do novo homem (PRESTES, 2012, p. 11).

Seguindo essa lógica, no início da década de 1920, com a perspectiva de consolidação da psicologia sob a ótica marxista, no Instituto de Psicologia de Moscou, aconteciam efervescentes discussões sobre o método e o objeto da psicologia diante das contradições entre a concepção idealista e materialista. O Instituto era presidido por um idealista, Chelpanov. Em meio a esses



embates, em 1923, K. N. Kornilov, de orientação marxista, assume a direção do Instituto e inicia um trabalho para reunir jovens cientistas visando promover a construção de uma nova psicologia. Logo após a posse de Kornilov, Lúria e Leontiev foram convidados a compor o grupo.

Foi nessa época, logo no início do ano seguinte, em janeiro de 1924, que Vigotski, a partir de sua participação no II Congresso de Neuropsicologia, insere-se no meio acadêmico e, tendo em vista suas convicções teóricas sobre a consciência, conhece Leontiev e Lúria. Nesse contexto, consideramos ser interessante resgatar o que pensava Lúria quando viu Vigotski pela primeira vez:

Conhecemo-nos no início de 1924, no segundo congresso psiconeurológico em Leningrado. Este era, na época, o fórum mais importante para os cientistas soviéticos que trabalhavam com psicologia em geral. Kornilov trouxe vários colegas mais jovens do Instituto de Psicologia, entre os quais me incluía. Quando Vigotski se levantou para dar sua palestra, não portava consigo qualquer texto impresso, e nem mesmo notas. No entanto, falava fluentemente, e parecia nunca ter que vasculhar a memória a procura da próxima idéia (LÚRIA, 1992, p. 43).

Nesse congresso, Vigotski fez sua exposição sobre a relação entre os reflexos condicionados e o comportamento consciente do homem. Lúria e Leontiev ficaram impressionados com os posicionamentos de Vigotski e com a profundidade na qual ele abordava o assunto.

Após sua palestra, Kornilov convidou-o a fazer parte da equipe do novo Instituto de Psicologia de Moscou. Nesse mesmo ano, no outono, Vigotski chegou a Moscou para integrar-se ao grupo. Sobre esse fato, diz Lúria “[...] iniciamos então uma colaboração que duraria até sua morte, uma década depois” (LURIA, 1992, p. 44). Com a mudança de Vigotski para Moscou, Lúria e Leontiev estabeleceram, com ele, uma relação de amizade e tornaram-se seus colaboradores mais próximos (PRESTES e TUNES, 2011).

Foi nesse cenário, que se deu início à consolidação de um grupo denominado de Troika (trio), composto por Vigotski, Lúria e Leontiev, que irá construir o alicerce da teoria histórico-cultural. A tarefa inicial do grupo foi a de fazer uma revisão crítica da história e do status da psicologia na Rússia e no resto do mundo. Autores alemães contemporâneos foram bastante estudados, tais como: Kurt Lewin, Heinz Werner, Willham Stern, Karl Buhler, Charlotte Buhler, Wolfgang Kohler, além do suíço Jean Piaget entre outros. Esses autores investigaram a

complexidade de muitos fenômenos psicológicos que incluíam a linguagem e o pensamento, a atenção, a memória, a percepção – que eram também objetos de estudos da Troika.

Investiram suas buscas em pesquisas descritivas de campo, pesquisas com animais, com crianças, pesquisa comparada; enfim, a partir dessa revisão, o grupo de Vigotski teceu críticas severas a supostos teóricos que interpretavam os resultados, bem como fizeram a negação de alguns dos caminhos metodológicos escolhidos pelos pesquisadores. No entanto, viram muito mérito em muitas ideias desses cientistas, tanto que se apropriaram de vários dados dessas pesquisas; evidentemente, dando outros rumos às interpretações desses dados para fortalecerem muitas das teses defendidas pela teoria histórico-cultural. Esses autores são **comumente citados em importantes textos de Vigotski (Pensamento e linguagem, de 1991, Obras escogidas, tomo III, de 1995, A história e desenvolvimento das funções superiores, de 1995, entre outros).**

Vigotski se tornara líder do grupo por reconhecimento de suas habilidades intelectuais. Naquele momento, o teórico já tinha considerável controle sobre os supostos da teoria de Marx e Engels.

Lúria (1992), em seu texto autobiográfico, a construção da mente, refere-se à Vigotski da seguinte maneira:

Vigotski também era nosso principal teórico marxista. Em 1925, quando publicou a aula que deflagrara sua vinda a Moscou, incluiu nela uma citação de Marx que era um dos conceitos-chave do corpus teórico que nos apresentou: “A aranha realiza operações que lembram as de um tecelão, e as caixas que as abelhas constroem no céu podem tornar sem graça o trabalho de muitos arquitetos. Mas mesmo o pior arquiteto se diferencia da abelha mais hábil desde o princípio, em que, antes de construir com suas tábuas uma caixa, ele já a construiu na sua mente. No final do processo de trabalho ele obtém algo que já existia na sua mente antes que ele começasse a construir. O arquiteto não só modifica as formas naturais dentro das limitações impostas por essa mesma natureza, mas também realiza um propósito próprio que define os meios e o caráter da atividade à qual ele deve subordinar à sua vontade” [...] (LÚRIA, 1992, p. 47-48).

O contexto histórico, cultural, político e econômico em que vivia a Rússia pós-Revolução foi um ambiente fértil para as elaborações de uma psicologia que se propusesse a explicar o novo homem que se formaria em meio a essas radicais transformações sociais. Transformações estas que impulsionaram não apenas a psicologia, mas a literatura, as artes e outras áreas de

conhecimento a buscarem no marxismo as bases para suas elaborações teóricas e, principalmente, métodos e procedimentos para que pudessem intervir na realidade conflituosa e repleta de carecimentos que se configurava naquele momento histórico.

Sob as bases do marxismo, a centralidade dos estudos desse grupo, como dissemos no início deste capítulo, versava sobre a discussão, destacando a importância de se investigar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção e memória voluntárias, abstração, discriminação, análise, síntese etc.) que, até então, encontravam-se inexploradas pela psicologia da época. Dessa forma, assinalavam naquele momento que a concepção tradicional do desenvolvimento das funções psicológicas superiores era, sobretudo, errônea e unilateral, pois não considerava essas funções como fatos do desenvolvimento histórico, eram pensadas apenas como processos e formações naturais (VIGOTSKI, 1995)<sup>7</sup>.

Segundo Vigotski (1995), a psicologia infantil da época limitava o conceito de desenvolvimento psíquico infantil ao desenvolvimento biológico de funções elementares (reflexos, sensações, atenção e memória involuntárias) que transcorreriam em direta dependência com o amadurecimento cerebral. Assim, criticou e denominou de velha psicologia, a empírica e a subjetiva, e de nova psicologia, as teorias objetivas – dentre as quais o behaviorismo dos EUA e a reflexologia russa.

A psicologia velha consistia em extrair elementos primários das experiências, como um grande quadro atomístico da divisão do espírito humano, porém a psicologia nova que era a psicologia científica, mensurava os fenômenos, os analisava e fragmentava sabendo tão somente elucidar o conteúdo e dividi-lo em elementos. Para Vigotski (1995), ambas as tendências não são mais do que uma psicologia dos processos elementares. O resultado dessa compreensão simplória do psiquismo humano revelava em sua aparência, distintas denotações, tem suas bases na forma pela qual a psicologia se tornara ciência na segunda metade do século dezenove.

A psicologia veio a ser considerada ciência em 1874 tendo como objeto de investigação a experiência imediata do indivíduo. O marco desse processo aconteceu, na Alemanha, no interior de um laboratório devidamente organizado para experimentação científica; a partir de estímulos externos – sons, luzes e sílabas desprovidas de significados –, via sensações e percepções, os

---

<sup>7</sup> Fragmento do texto elaborado a partir das discussões e leitura de Vigotski (1995), pelos alunos Edi Silva Pires, Juarez Sampaio, Luciana da Silva Oliveira, Noélia Martins dos Anjos, Oneida Cristina Gomes B. Irigon, da disciplina Aprendizagem e desenvolvimento, ministrado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Carmen V. R. Tacca, do Programa de Pós Graduação da FE/UnB, em maio de 2012.

indivíduos – objetos das investigações – faziam seus relatos e, dessa forma, os pesquisadores chegavam a um amontoado de dados cujo objetivo seria a análise e a compreensão da mente humana. Por meio de relações elementares estabelecidas entre o indivíduo e uma série de estímulos, os pesquisadores idealizavam processos de funcionamento de funções psicológicas complexas. O alemão Wilhelm Wundt foi o principal protagonista desse momento histórico de consolidação do objeto da nova ciência que nascia: a psicologia (LURIA, 1992).

Para Vigotski (1995), apesar da grande diversidade de detalhes dos procedimentos, todos os experimentos psicológicos baseavam-se na estrutura estímulo-resposta, ou seja, independentemente dos processos psíquicos em discussão, o psicólogo procurava confrontar o sujeito com algum tipo de situação estímulo-resposta para influenciá-lo e, então, colher os dados (as respostas aos estímulos) para que fossem analisados e interpretados tendo como foco a explicação do psiquismo humano.

Esse cenário teórico-metodológico e científico, no qual vivia a psicologia da época, será detalhadamente analisado por Vigotski e interpretado por ele, como um momento de crise<sup>8</sup> da psicologia. É nesse contexto que Vigotski e seus colaboradores iniciam o processo de construção de uma nova psicologia na Rússia pós-revolucionária sobre as bases filosóficas, científicas e metodológicas que fundamentaram a vitória na luta contra a autocracia dos Tsares.

Vigotski apresentou sua exposição crítica às principais correntes psicológicas modernas, afirmando que sua tarefa era a de se contrapor à interpretação tradicional do desenvolvimento cultural na psicologia infantil e propor uma forma mais adequada de resposta ao estado em que o problema se encontrava (VIGOTSKI, 1995)<sup>9</sup>.

Acrescentou a necessidade de se estudar a criança pequena e o bebê, pois é nesse período que se encontram as origens das formas culturais básicas do comportamento: o emprego das ferramentas e da linguagem humana. Para o autor, esse fato, coloca o bebê no centro da pré-história do desenvolvimento cultural. Nesse sentido, o conceito de função psíquica superior, o conceito de desenvolvimento cultural do comportamento e do domínio dos próprios processos do comportamento foram apresentados pelo autor como fundamentais para o desenvolvimento do seu estudo. Assim, sobre as funções psicológicas superiores, Vigotski expressa-se:

---

<sup>8</sup> Ver detalhadamente essa discussão em Vigotski (1991).

<sup>9</sup> Fragmento do texto pelos alunos da disciplina Aprendizagem e desenvolvimento, ministrado pela prof. Dra. Maria Carmen V. R. Tacca, do Programa de Pós Graduação da FE/UnB, em maio de 2012.

O conceito de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o objeto do nosso estudo abarcam dois grupos de fenômenos que à primeira vista parecem completamente heterogêneos, mas que de fato são dois ramos fundamentais, duas causas de desenvolvimento das formas superiores de conduta que jamais se fundem entre si ainda que estejam indissolivelmente unidas. Se trata, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança (VIGOTSKI, 1995, p. 29).

O autor, na citação acima, identifica a estreita relação entre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores – memória lógica, atenção voluntária, etc. e as distintas áreas de conhecimento – linguagem, escrita, cálculo, desenho. Vigotski identifica uma interdependência entre as duas formas superiores de condutas. Uma não acontece sem a outra. A internalização do patrimônio cultural (escrita, desenho, cálculo, etc.) irá garantir o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Sobre as bases da relação entre esses dois grupos de fenômenos, denominados por Vigotski como condutas culturais, materializar-se-ão todos os fundamentos no âmbito da perspectiva histórico-cultural que explicam a humanização dos homens, ou seja, como eles se apropriam dos conhecimentos construídos pela humanidade e que transformações ocorrem no interior do seu psiquismo. Fundamentos que serão objeto de análise, mais adiante, tais como: as relações entre desenvolvimento e aprendizagem e suas especificidades, a mediação, a internalização, o desenvolvimento dos conceitos científicos, entre outros. Antes, porém, teremos que entender o método pelo qual Vigotski chega às suas conclusões acerca do desenvolvimento das formas superiores de condutas.

Para Vigotski (1995), entender o comportamento humano significa descobrir sua origem e a história de seu desenvolvimento até o momento atual. O autor se propõe a investigar seu objeto em movimento, ou seja, não se contenta em compreender o que são as funções psicológicas superiores sob o viés descritivo, fenomênico, mas explicar como acontece sua gênese e seu desenvolvimento.

A análise e a estrutura dos processos psíquicos superiores nos levam diretamente ao esclarecimento da questão básica de toda a história do desenvolvimento cultural da criança, ao esclarecimento da gênese das formas superiores do comportamento, isto é, da origem e do desenvolvimento daquelas formas psíquicas que são objeto de nossa investigação (VIGOTSKI, 1995, p. 139).

Vigotski vê no materialismo histórico e dialético as bases científicas e filosóficas para sustentar sua incessante busca pelo método de investigação das funções psicológicas superiores, sua gênese, seu desenvolvimento e sua permanência.

Uma das características mais notáveis da psicologia histórico-cultural, segundo (SHUARE, 1990), é que já no início de suas elaborações, estava consolidada a relação entre ciência e filosofia, ou seja, essa nova psicologia buscava numa determinada concepção filosófica – no materialismo histórico e dialético – os marcos metodológicos dentro dos quais desenvolveriam suas investigações.

À luz do estudo histórico, pode-se chegar às raízes genéticas das funções psicológicas superiores e, por meio da dialética, compreender seu dinâmico processo de desenvolvimento, seu movimento de constantes transformações por meio da relação entre o homem e a natureza. Nessa perspectiva, para entendermos, por exemplo, a gênese e o desenvolvimento da fala e do pensamento, seria necessário retrocedermos na história, tendo como princípio de investigação de que é o mais complexo que explica o mais simples e não o contrário, como quiseram provar, como comentamos anteriormente, os representantes da nova e da velha psicologia.

Utilizando-se da perspectiva do método em Marx, Vigotski faz a crítica aos métodos de investigação e interpretação tradicionais da época sobre as funções psicológicas superiores que afirmavam que chegaríamos ao entendimento sobre as condutas complexas do homem seguindo o caminho da natureza, do mais simples para o mais complexo, ou seja, que o comportamento do animal seria a base de explicação do comportamento do homem, que no entendimento da infância encontraríamos os fundamentos para a compreensão do comportamento do adulto. Assim, Vigotski, reportando-se a Marx (2008), expressou-se em torno dessa questão:

O pesquisador não deve seguir o mesmo caminho seguido pela natureza, com freqüência é mais vantajoso o caminho inverso. Era para esse conceito de método “inverso” que Marx apontava quando afirmava que “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”. “Só poderemos compreender as conjunturas sobre a existência de uma consciência elevada nas espécies inferiores se já soubermos previamente em que consiste o mais elevado”. Assim

a economia burguesa nos oferece a chave da economia mais antiga etc. (VIGOTSKI, 2004, p. 206).

Vigotski incorpora o método da economia política de Marx para entender o processo de desenvolvimento cultural do indivíduo. Desta forma, segundo ele, pode-se remontar, passo a passo, o processo de gênese e desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ao estabelecer a relação entre sociedade e psiquismo, Vigotski afirma, assim como Marx (2008) que:

Só podemos compreender cabalmente uma determinada etapa no processo de desenvolvimento – ou, inclusive, o próprio processo – se conhecermos o resultado ao qual se dirige esse desenvolvimento, a forma final que adota e a maneira como o faz. Trata-se unicamente, é claro, de transferir num plano metodológico, categorias e conceitos fundamentais do superior para o inferior e não de extrapolar sem mais nem menos observações e generalizações empíricas. Por exemplo, os conceitos de classes sociais e de luta de classes manifestam-se com toda nitidez quando se analisa o sistema capitalista, mas também são a chave de todas as formas pré-capitalistas da sociedade, embora as classes sociais sejam diferentes e não ocorram as mesmas formas de luta. Ou seja, trata-se de diferentes estágios concretos no desenvolvimento da categoria “classe social” (VIGOTSKI, 2004, p. 207).

Vigotski por meio do método genético de investigação, fundado nas bases do método em Marx, em uma de suas obras mais importantes<sup>10</sup>, busca compreender a gênese e o desenvolvimento histórico-cultural do pensamento e da linguagem. Para isso, partindo do mais complexo, da ontogênese<sup>11</sup>, Vigotski conduz seu caminho investigativo em direção à origem do desenvolvimento dessas duas condutas culturais, buscando suas raízes mais antigas, inclusive em tempos remotos que precederam às suas existências, ou seja, em direção às etapas mais primitivas da filogênese<sup>12</sup>. Em seguida, percorre o caminho de volta remontando as etapas do desenvolvimento dos níveis mais elementares ou rudimentares aos mais complexos ou superiores. O caminho de volta torna-se mais fácil de ser compreendido quando se conhece seu final.

Entre a pré-história e a história do desenvolvimento da linguagem e do pensamento, Vigotski identificou estas duas linhas de desenvolvimento, filogênese e ontogênese, que se entrelaçam nesse percurso. Para a teoria histórico-cultural, essa perspectiva metodológica é base para a compreensão da história e do desenvolvimento de todas as outras condutas humanas

---

<sup>10</sup> Vigotski (2000).

<sup>11</sup> Estudo do desenvolvimento humano do nascimento à morte.

<sup>12</sup> Estudo do desenvolvimento da espécie humana.

(percepção, atenção, memória). Desta forma, Vigotski entendia que as funções psicológicas superiores só poderiam ser estudadas no movimento dialético que se faz entre o caminho percorrido da manifestação da função psicológica em seu grau de organização mais complexo em direção às suas etapas mais elementares e seu retorno da função em sua forma mais elementar até sua forma mais desenvolvida e, ainda, que a história constitui o fundamento para o estudo destas funções.

Para aprofundar nossa análise acerca da gênese e do desenvolvimento das condutas culturais, e, mais especificamente, da linguagem e do pensamento, falta-nos acrescentar a esse estudo uma categoria central das elaborações de Vigotski extraída de Marx e Engels: o trabalho.

Essa categoria que contempla, intrinsecamente, história e dialética em intensa interação dentro de um mesmo processo, é considerada basilar para se entender o método de investigação de Vigotski. Para Marx:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças ao seu próprio domínio (MARX, 2013, p. 255).

No ato de intervenção do homem, a natureza não se entrega a ele sem oferecer resistências. Ao superar essas resistências, o homem desenvolve suas faculdades intelectivas que possibilitam a interpretação ainda mais complexa sobre a natureza para poder atingir seu intento, o de transformá-la. Nesse processo de transformações recíprocas, manifesta-se a dialética numa perspectiva histórica, a processualidade do ser.

Com o intuito de capturarmos de forma ainda mais particular a intrínseca relação entre trabalho, gênese e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, convém aprofundarmos ainda mais a respeito da categoria trabalho. O processo de trabalho pode ser dividido, segundo Marx (MARX, apud HÚNGARO, 2008), em três etapas, quais sejam: projeto, execução e produto.

O projeto é o momento de se pensar previamente no que será realizado. É o momento de antecipação das ações no âmbito do pensamento, de teleologia, ou seja, antes de realizar o



projeto, o indivíduo já o construiu antes em sua mente. Esse projeto é o resultado do conhecimento apropriado que o indivíduo tem da realidade.

A execução se manifesta no processo de realização das ações que foram antes projetadas no pensamento. É o momento de transformação da natureza pelo homem, ao mesmo tempo, também, em que o homem é transformado por ela.

Para Húngaro:

Já que a natureza impõe resistência à ação do homem e, dessa forma, faz com que aquilo que havia sido projetado, não se realize exatamente da maneira como foi idealizado. Nesse processo, portanto, mudam a natureza e, também, o ser humano, já que esse último sai do processo, no mínimo, com novas habilidades e conhecimentos sobre os nexos causais da natureza que tentou transformar (HÚNGARO, 2008, p. 103).

O que foi previamente construído na etapa anterior, no projeto, inicia seu processo de reformulações para dar conta de resolver problemas que não foram levados em consideração no ato de planejar. Ao formular as estratégias de apropriação da natureza para produção da sua existência, o homem complexifica-se; configurando-se nessa etapa, um momento processual importante de desenvolvimento de suas condutas culturais.

E, por fim, a última etapa é denominada de o produto. O produto representa a materialização do que antes havia sido projetado, a concretização do que fora previamente pensado, mas com diferenças pela própria processualidade dialética existente entre indivíduo e natureza. O produto representa o novo em relação ao projeto anterior, mas também porque ao se pôr na natureza, cria novos nexos causais modificando também a realidade. Ao final das etapas de trabalho, modificaram-se homem e natureza.

O homem, partindo do conhecimento de que já havia se apropriado do mundo, de outros homens, projeta; ao intervir na natureza para executar seu intento, percebe uma inadequação entre o que fora pensado previamente e as propriedades de determinado objeto natural. Nesse momento, apreende características da realidade que antes da intervenção não lhe “passava pela cabeça”. Ao intervir sobre a natureza com estas novas informações provenientes da realidade e concretizar seu projeto, o homem já não será mais aquele que iniciou o processo de trabalho. A subjetividade do homem, toda sua compreensão e conhecimento que havia internalizado do mundo sobre as especificidades daquele objeto, transferiu-se para o objeto (o produto objetivo).

Desta forma, o homem se projetou no objeto, pôs-se no objeto, objetivou-se. Logo o objeto representa o gênero humano.

Essa definição de trabalho em Marx (2013) refere-se ao trabalho em geral, independentemente de qualquer forma social determinada (comunismo primitivo, asiático, escravagismo, feudalismo e capitalismo)<sup>13</sup>. Tomando como base o trabalho em sua forma mais instintiva, mais remota encontramos a gênese das condutas culturais (pensamento e linguagem), os primórdios da humanização, a passagem do macaco ao homem. Essa inserção do homem na história é concebida por Marx e Engels (1999) da seguinte forma:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo este que é condicionado por sua organização corporal. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (MARX; ENGELS, 1999, p. 27).

Fundado nessa premissa, Leontiev (2004) afirma que na história da evolução humana, o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho criaram o próprio homem. Foi graças ao trabalho que se desenvolveu o processo de hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos. Citando Engels<sup>14</sup>, Leontiev (2004) prossegue:

Primeiro o trabalho, escreve Engels, depois dele e, ao mesmo tempo, a linguagem: tais são os dois estímulos essenciais sob a influência dos quais o cérebro de um macaco se transformou pouco a pouco num cérebro humano, que mau grado toda a semelhança o supera de longe em tamanho e em perfeição (LEONTIEV, 2004, p. 76).

Para superação das resistências impostas pela natureza, os homens tiveram a necessidade da linguagem e da sociabilidade para agirem coletivamente, visando à socialização das estratégias para produzirem sua própria existência. A relação entre trabalho, linguagem e sociabilidade pode ser aprofundada na construção de Lessa (1996), quando versa sobre a centralidade do trabalho em Lukács. Segundo o autor:

---

<sup>13</sup> Sobre modo de produção, produção material da vida social e distintas formas sociais, ver Marx e Engels (1999).

<sup>14</sup> Engels (1975).

Os atos do trabalho, contudo, apenas podem vir a ser e se desenvolver, tendo por mediação dois complexos sociais fundamentais. Por um lado, apenas podem ocorrer no interior das relações sociais; por outro lado, nem as relações sociais, nem sequer a prévia ideação portadora da finalidade poderiam vir a ser sem a linguagem. Portanto, já no seu momento primordial, o ser social comparece como um complexo constituído, pelo menos, por três categorias primordiais: a sociedade, a linguagem e o trabalho (LESSA, 1996, p. 10).

Nesta perspectiva, interpretando Leontiev, se o trabalho é uma ação intencional do homem sobre a natureza e agindo sobre ela, ele a modifica e é modificado por ela, entende-se que houve um momento na história da evolução da espécie humana que o trabalho possibilitou, ao mesmo tempo, a ocorrência de transformações biológicas na natureza humana, além das, evidentemente, de cunho cultural.

Segundo Leontiev (2004), essa seria uma fase de transição entre uma etapa anterior, antes do aparecimento do trabalho, na qual as leis que regiam o desenvolvimento da espécie eram exclusivamente de natureza biológica (filogenia) e outra mais adiante, após o aparecimento do trabalho, em sua etapa mais desenvolvida, na qual o desenvolvimento humano passou a ser regido pelas leis histórico-sociais (ontogenia).

Assim, se desenvolvia o homem, tornando-se sujeito do processo social do trabalho sob a ação de duas espécies de leis: em primeiro lugar, as leis biológicas, em virtude das quais os órgãos de adaptaram às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar às leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra (LEONTIEV, 2004 p. 281).

Na ótica de Leontiev, percebe-se nitidamente o aparecimento de três estágios que levaram à transformação do animal ao homem: o primeiro, como descrito acima, regido exclusivamente pelas leis biológicas, onde inexistia a fala e o pensamento; o segundo, um estágio de transição, no qual ocorreram, ao mesmo tempo, mudanças biológicas e culturais e, por último, o terceiro, no qual as leis sócio-históricas determinaram e determinam o processo de desenvolvimento. Nesse percurso entre a pré-história do desenvolvimento humano e a sua história interpõe-se o trabalho e, ao mesmo tempo, entrelaçam-se a filogênese – o desenvolvimento da espécie –, e a ontogênese – o desenvolvimento do indivíduo histórico.

Na ontogênese ocorre a superação por incorporação de todo o processo de desenvolvimento biológico ocorrido durante os milhares de anos percorridos pelo

desenvolvimento da filogênese. O produto dessa incorporação resulta nas condições biológicas que, ao nascer, possui e lhe servirão de base para dar início a seu desenvolvimento sócio-histórico. Isso não quer dizer que haverá uma reprodução linear da filogênese na ontogênese ou se reproduzirá uma cópia ou um recorte do processo filogenético na ontogênese. Isto seria impossível porque todo o processo filogenético envolveu, separadamente, o desenvolvimento das transformações biológicas e culturais. Ambos os processos nunca se encontraram.

Ou seja, uma criança, ao nascer, hoje, não reproduzirá em seu primeiro ano de vida o percurso do desenvolvimento das etapas da filogênese – deslocamentos rastejantes, quadrupedia, bipedia –, tal como ocorreu há milhares de anos, pelo fato de, ao nascer, a criança encontrar uma cultura já elaborada com os produtos materiais e espirituais objetivados no mundo que a recebe. Dessa forma, em síntese, podemos dizer que, na ontogênese, há o entrelaçamento entre o produto do desenvolvimento filogenético e o seu próprio processo de desenvolvimento que é tipicamente cultural. Em outras palavras, o biológico e o cultural se encontram e irão se imbricar no processo de desenvolvimento cultural do indivíduo.

Deduz-se, assim, que o homem da terceira etapa, o homem atual, possui todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado (LEONTIEV, 2004). Por essa razão, a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema de comportamento humano no desenvolvimento.

Na base dessa premissa, podem se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento duas linhas qualitativamente diferentes do desenvolvimento diferindo quanto a sua origem: de um lado, os processos elementares que são de origem biológica, produto de todo desenvolvimento filogenético da espécie (sensações, memória involuntário-associativa, atenção involuntária, reflexos); de outro, as funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória lógica, abstração, comparação, discriminação, síntese, análise), de origem sociocultural. A história do comportamento da criança nasce dessas duas linhas. A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo da sua pré-história, suas raízes biológicas e seu arranjo orgânico (VIGOTSKI, 2000).

No vínculo entre essas duas linhas de desenvolvimento, as funções psicológicas elementares não são extintas ou desaparecem no processo de desenvolvimento cultural do indivíduo. Elas se fundem. As funções psicológicas elementares incluem-se às funções

psicológicas superiores. Há um entrelaçamento entre as linhas, sendo essa interação conduzida pelas determinações sócio-históricas (VIGOTSKI, 1995). Na base desse processo, no encontro entre as funções psicológicas elementares e a cultura, entre uma estrutura primitiva e o patrimônio cultural, desenvolve-se no humano as funções psicológicas superiores.

Nesse sentido, Vigotski (1995) não aponta diferenças no processo de desenvolvimento biológico entre o homem (culto, primitivo, etc.), porém destaca a possibilidade da existência de diferenças significativas no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores:

Durante o processo de desenvolvimento histórico, as funções psicofisiológicas elementares apenas se modificam, enquanto que as funções superiores (pensamento verbal, memória lógica, formação de conceitos, atenção voluntária, etc.) experimentam profundas mudanças de todos os pontos de vista (VIGOTSKI, 1995, p. 33).

Após o nascimento, a criança inicia seu processo de desenvolvimento por meio do entrelaçamento entre suas funções psicofisiológicas elementares (atenção involuntária, memória associativa, etc.) e a cultura espiritual (linguagem, pensamento, conceitos) e material (objetos físicos criados pelos homens). Assim, os indivíduos, por meio dos sentidos – o paladar, a visão, a audição, o tato e olfato –, são portadores de plenas condições de apropriação do patrimônio cultural acumulado pela humanidade. Nessa apropriação, os seres humanos não se diferenciam pela cor da pele, pelo tamanho das mãos, cor dos olhos ou pelo sexo, mas pelas diferentes possibilidades de acesso a essa cultura, representado por seus modos de vida, suas relações de proximidade e distanciamento dessa produção cultural. Desse modo, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está condicionado à multiplicidade de experiências vividas pelos indivíduos dentro dos limites histórico-sociais e econômicos.

Para uma análise concreta da gênese e do desenvolvimento das condutas tipicamente humanas, mais especificamente, das funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória lógica, percepção, capacidade de síntese e de análise, formação de conceitos, discriminação), faz-se necessário situá-las social e historicamente, entendendo-as sempre circunscritas a determinados modos de produção, à produção material da vida social<sup>15</sup>; ou seja,

---

<sup>15</sup> Ver mais em Marx e Engels (1999).

sua natureza está subjugada a como os homens produzem sua própria existência em distintas formas sociais (comunidade comunista, escravagismo, feudalismo, capitalismo).

Isso quer dizer que a organização e complexidade das funções psíquicas superiores estão circunscritas e situadas social e historicamente; elas têm limites históricos. Ao se apropriar da natureza e produzir sua existência, os homens desenvolvem, ao mesmo tempo, o seu intelecto. Quanto mais complexa é essa relação e produção material, mais complexas serão as funções intelectivas desenvolvidas na relação dialética com a natureza.

No entanto, no capitalismo, forma social mais complexa atingida pela humanidade, a produção material da vida social está determinada a partir de uma contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção. As relações sociais de produção nessa forma societal são hierarquizadas. A posição do homem em determinada classe social nessas relações hierárquicas encontra-se na dependência direta das relações de propriedade, ou seja, quem tem a posse da propriedade, dos meios de produção, tem o privilégio nessa hierarquia, são os que mandam e conduzem essa relação. Do outro lado, os que não são detentores dos meios de produção são os comandados, os que vendem sua força de trabalho. Para Marx e Engels (1999), as forças produtivas são a capacidade humana de produzir, é a corporalidade do trabalhador no ato da produção, seu desenvolvimento em processo. Ao vender a sua força de trabalho, o trabalhador não tem acesso a uma ou mais etapas do trabalho (projeto, execução e produto).

Não participando do projeto e/ou do produto do seu trabalho, aliena-se ao proprietário. Sua posição na hierarquia das relações sociais de produção determina sua posição de classe. O trabalho fragmenta-se em trabalho manual e trabalho intelectual. Dessa forma, a produção material da vida social nessas circunstâncias do trabalho, alienado, determina a consciência humana, o modo de ser, a forma de pensar do ser. O trabalho nessas circunstâncias, alienado, deixa de ser criativo e, ao invés de promover o pleno desenvolvimento do ser humano, desumaniza-o. O desenvolvimento das condutas humanas fragmenta-se, condicionando-se à posição que o homem ocupa na hierarquia imposta pelo modo de produção. Nestas condições, o trabalhador que vendeu sua força de trabalho se vê impedido do pleno desenvolvimento de suas condutas culturais, impossibilitado de realizar o pleno desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

Esclarecida essa relação entre produção material e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, que a produção espiritual está condicionada à produção material, nosso objetivo agora é analisar a gênese e desenvolvimento dessas condutas culturais que são o fruto das interações entre as funções psicológicas elementares e as condições materiais objetivas. Vigotski propõe para sua investigação a respeito das funções psicológicas superiores, além do método genético, o estudo comparativo, realizado por meio dos diversos tipos de desenvolvimento cultural. Para ele:

O entrelaçamento de dois processos heterogêneos de desenvolvimento, visto desde o ângulo genético, constitui por si mesmo uma magnitude variável. Em cada fase de desenvolvimento dos dois processos imperam leis especiais, formas especiais de concatenação. Ainda que ao longo da idade infantil, ambos os processos formem uma síntese complexa, a índole de seu entrelaçamento, a lei reguladora da síntese, varia e nem sempre é a mesma (VIGOTSKI, 1995, p. 40).

O entrelaçamento entre o biológico e o cultural que culmina numa síntese destes dois processos, como já demonstramos, estará determinado pelo conjunto das relações sociais dos indivíduos, que por sua vez se encontram condicionados pelas possibilidades de acesso ao patrimônio cultural da humanidade, a seu modo de vida. Fazem parte desse patrimônio, o mundo objetivo criado pelos homens (bens materiais e espirituais – conhecimentos) e as ferramentas de mediação responsáveis pela apropriação do patrimônio que se interpõe entre o indivíduo e o meio.

Mais uma vez, Vigotski irá buscar, nas elaborações de Marx e Engels sobre o trabalho, as bases para explicar a função dos meios auxiliares artificiais em que o homem cria (instrumentos, signos, linguagem) para orientar seu próprio comportamento e promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para Marx (2013), entre a natureza a ser transformada e o homem, existem os instrumentos de mediação desta ação, ou seja, os meios de trabalho.

O meio de trabalho é uma coisa ou complexo de coisas que o trabalhador interpõe entre si e o objeto de trabalho<sup>16</sup>. Ele utiliza as apropriações mecânicas,

---

<sup>16</sup> “[...] Todas as coisas que o trabalho apenas separa de sua conexão imediata com a totalidade da terra são, por natureza, objetos de trabalho preexistentes. Assim é o peixe, quando pescado e separado da água, seu elemento vital, ou a madeira que se derruba na floresta virgem, ou minério arrancado de seus veios. Quando, ao contrário, o próprio objeto de trabalho já é, por assim dizer, filtrado por um trabalho anterior, então o chamamos de matéria prima, como, por exemplo, o minério já extraído da natureza e que agora será levado” (Marx, 2013, p. 256).

físicas e químicas das coisas para fazê-las atuar sobre outras coisas, de acordo com seu propósito<sup>17</sup>” (MARX, 2013, p. 256).

No trabalho, como revela Marx na citação acima, o homem se utiliza de instrumentos para agir sobre a natureza. Dessa forma, o instrumento tem a função mediadora na relação entre homem e natureza. Nesse caso, o instrumento é algo que lhe é externo e lhe serve para regular e dirigir sua ação sobre os objetos de trabalho.

Assim como o homem cria instrumentos para mediar sua relação com a natureza com a intenção de orientar seu comportamento rumo a transformá-la, também, segundo Vigotski (1995), cria uma série de sistemas artificiais de sinalização (signos, sinais, símbolos) que servem como meios auxiliares (mediação) para ajudá-lo na resolução de tarefas psicológicas previamente planejadas (memorizar, comparar algo, informar, escolher). Dessa forma, o signo age como um instrumento para orientar uma atividade psicológica, analogamente ao instrumento na atividade de trabalho.

### **1.1 – Mediação em Vigotski**

Para Vigotski (1995), instrumento e signo são conceitos subordinados a atividades mediadoras, ao mesmo tempo em que encerram diferenças em suas especificidades na tarefa de mediação. Essas diferenças consistem na forma pela qual o signo e o instrumento orientam o comportamento.

O instrumento orienta o comportamento externamente, ou seja, constitui um meio pelo qual a atividade externa é dirigida para a apropriação e controle da natureza. O instrumento, quando empregado na ação sobre o objeto de trabalho, modifica-o. O signo, por sua vez, é orientado para dentro. Constitui um meio de atividade interna dirigida ao controle do próprio indivíduo, no âmbito psicológico.

Quando inexistia a linguagem na evolução da espécie humana – filogênese –, os antropóides mais evoluídos se utilizavam de instrumentos para agirem sobre a natureza, assim

---

<sup>17</sup> Marx cita Hegel no rodapé da página para fortalecer sua elaboração sobre a mediação: “A razão tão astuta quanto poderosa. Sua astúcia consiste principalmente em sua atividade mediadora, que, fazendo que os objetos ajam a rejam uns sobre os outros de acordo com sua própria natureza, realiza seu propósito sem intervir diretamente no processo” G. W. F. Hegel, *Enzyklopädie* (Enciclopédia das ciências filosóficas), primeira parte, “Die Logik” (A lógica) Berlim, 1840, p. 382.



como também a criança o faz no seu processo de desenvolvimento ontogenético, antes do aparecimento da fala– período no qual as funções elementares (atenção involuntária, memória associativa) são a base da relação da criança com a realidade. Nessa fase, o desenvolvimento do pequeno evolui de uma relação imediata para uma relação mediada com o uso de instrumentos. O primeiro instrumento é seu próprio corpo – seus braços, suas mãos e seus dedos. Mais adiante e, ao mesmo tempo, as crianças se utilizam de objetos para ampliar sua ação sobre outros objetos. Só com o desenvolvimento cultural das funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória lógica, discriminação, análise), a criança poderá ter sua atividade mediada com o uso de signos, símbolos, para orientar seu comportamento no nível psicológico na resolução de determinada tarefa que lhe é imposta pela cultura.

No início da década de 20, Vigotski e seus colaboradores (Lúria, Leontiev, Levina, Mozorova) realizaram vários experimentos com o objetivo de comprovar essas idéias a respeito do desenvolvimento ontogenético, além da interpretação de dados de pesquisas que tinham sido realizadas com crianças e com animais por importantes investigadores da época, a exemplo de W. Köhler, K. Buhler e Piaget.

No âmbito das pesquisas sobre a memória e a atenção voluntárias, Leontiev (apud VIGOTSKI, 2007) coordenou um experimento envolvendo trinta indivíduos com idades variando entre 5 e 27 anos. No experimento, Leontiev pedia aos indivíduos para que participassem de um jogo no qual eles teriam que responder a uma série de questões, porém não poderiam usar determinadas palavras. Três tarefas foram aplicadas, cada tarefa consistia de 18 questões, sendo sete delas referente a cores (por exemplo: qual a cor?).

A primeira tarefa se deu exatamente assim, sem restrições de uso de determinadas palavras. Na segunda tarefa, os investigadores impuseram regras de restrições no uso de palavras, os indivíduos pesquisados não poderiam usar os nomes de duas cores que seriam determinadas pelo pesquisador no momento do experimento, além do que nenhuma cor poderia ser pronunciada duas vezes. A terceira tarefa tinha as mesmas regras da segunda, porém, com uma novidade: foram disponibilizados para os investigados cartões coloridos contendo nove cores (estímulos auxiliares externos – mediadores – signos). Exemplo de algumas perguntas: 1. Você tem um amigo? 2. Qual a cor de sua camisa? 3. Você já viajou de trem? 4. Qual a cor dos vagões? 5. Você quer crescer? 6. Você já foi alguma vez ao teatro? 7. Você gosta de brincar no

quarto? 8. Qual a cor do chão? 9. E das paredes? 10. Você sabe escrever? 11. Você já viu uma flor chamada lilás? 12. Qual a cor do lilás? Entre outras questões.

O resultado da pesquisa comprovou que o número de erros diminuiu ligeiramente dos cinco para os treze anos e abruptamente, quando se trata do adulto. As crianças em idade pré-escolar, de 5 e 6 anos, tiveram dificuldades em usar os cartões coloridos (signos) para ajudá-las na resolução da tarefa 3, mesmo ouvindo dos pesquisadores que os cartões serviriam para ajudá-las na resolução da tarefa (lembrarem das cores que não podiam ser pronunciadas durante o experimento).

As crianças muito pequenas foram incapazes de usar os estímulos externos em uma ação psicológica para conduzir ou orientar seu comportamento durante a tarefa. Já para as crianças mais velhas, de treze anos, os cartões foram essenciais como meios auxiliares para conduzir os comportamentos das crianças durante as tarefas. Os signos foram utilizados como meios externos auxiliares para a resolução das tarefas, no âmbito psicológico.

Os adultos, assim como os pré-escolares, não utilizaram os cartões como meios auxiliares externos. A partir de um olhar apenas sobre a aparência do fenômeno, percebe-se que são comportamentos semelhantes; porém, se buscarmos a essência do fenômeno, a partir de uma análise dinâmico-causal, descobriremos, a partir de um estudo da gênese e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que distintos processos psicológicos foram utilizados na resolução das tarefas. As crianças pré-escolares não conseguiram utilizar os meios auxiliares externos (os cartões coloridos – signos) por terem dificuldades de ainda, no âmbito da memória, controlar seus próprios comportamentos por meios auxiliares externos. Eles acessam a memória de forma direta, menos complexa, imediata.

Já no caso dos adultos, o fato de eles não terem se utilizado dos meios auxiliares externos, não quer dizer que atuaram de forma direta, sem mediação no ato de operar com a memória. Nesse estágio superior de desenvolvimento, o comportamento, assim como nas crianças maiores, de treze anos, permanece mediado. O que ocorre é que os estímulos externos na sua forma primária são emancipados. O adulto já os internalizou. O que estava fora, externamente ao comportamento agora foi incorporado pelo indivíduo, seus atos de pensamento ficaram mais complexos.

Além dos signos, a linguagem também é considerada por Vigotski (2000) uma das mais importantes condutas determinadas culturalmente, responsável pela função de mediação do

processo de pensamento da criança. Vigotski aproveita os dados de Köhler (apud VIGOTSKI, 2000) sobre as pesquisas com os antropóides, interpreta-os sob sua perspectiva histórica, visando remontar a filogênese e seu entrelaçamento com a ontogênese e os expõe nas obras: **A Construção do Pensamento e da linguagem** (2000), **A história e desenvolvimento das funções superiores** (1995) e **Estudo do comportamento: O macaco, o primitivo e a criança** (1996).

Vigotski (2000) afirma que Köhler considera, como conclusão fundamental de todos os seus estudos, o fato de que o chimpanzé revela embriões de comportamento intelectual do mesmo tipo e espécie que o homem. A ausência de linguagem e as restrições dos “estímulos residuais”, das chamadas “representações”, são as causas principais das grandes diferenças que existem entre o antropóide e o mais primitivo dos homens. O pesquisador Köhler demonstrou também experimentalmente que é justamente a influência de uma situação visual presente o que determina o comportamento do chimpanzé. Ou seja, para realizar uma atividade de apanhar um objeto com a vara é necessário que ambos, objeto e vara, estejam dentro do campo visual do macaco. Köhler demonstrou a imensa limitação do macaco comparado às ações humanas mais rudimentares.

Os dados de Köhler nos revelam a incapacidade do animal em trabalhar com o objeto ausente do seu campo visual, isso quer dizer que o animal não retém a imagem dos objetos do mundo objetivo. Isso ajuda-nos a entender os limites da “inteligência” dos animais diante das possibilidades de ação segundo as leis que regem as condutas culturais. Portanto, as leis que regem seu comportamento são biológicas e instintivas, nas quais predominam as funções elementares do comportamento.

Para Vigotski (2007), embora o uso de instrumentos pela criança muito pequena, em uma fase na qual inexistente a linguagem, seja comparada a dos antropóides, com o surgimento da fala e do uso do signo, o comportamento da criança se organiza em um nível de complexidade incomparável a dos animais mais desenvolvidos; seu comportamento agora poderá ser guiado por meio da fala. “Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala” (VIGOTSKI, 2007, p. 17). Numa observação de crianças em situação similar a dos macacos de Köhler, Levina (colaborador de Vigotski) mostrou que as crianças, na tentativa de atingir seus objetivos, além de agir, também fazem o uso da fala (fala com ação mediadora).

Para comprovar essa ideia, Levina, em uma situação experimental propõe algumas tarefas práticas para crianças de 4 e 5 anos de idade. Em um dos experimentos, a criança teria que pegar um doce em cima de um armário que se encontra acima do seu alcance. Alguns instrumentos, um banco e uma vara, foram apresentados à criança. Objetivando resolver o problema, a criança, durante sua ação, falava constantemente consigo mesma, manifestando, desta forma, a fala egocêntrica, ou conversava com o pesquisador, quando percebia que suas estratégias eram insuficientes para resolver a tarefa.

[...] inicialmente, a verbalização consistia na descrição e análise da situação, adquirindo aos poucos, o caráter de planejamento, expressando possíveis caminhos para a solução do problema. Finalmente ela passava a ser incluída como parte da própria solução (VIGOTSKI, 2007, p. 12).

Para ilustrar melhor o experimento, Vigotski (2007) expõe a descrição de Levina:

[...] (parada ao lado de um banco, olhando e, com a vara, tentando sentir algo sobre o armário) “Subir no banco”. (Olha para o experimentador, muda a vara de mão) “Aquilo é mesmo um doce?” (Hesita.) “Eu posso pegá-lo com aquele outro banco, subo e pego.” (Pega o outro banco.) “Não, não dá. Eu poderia usar a vara” (Pega a vara e esbarra no doce) “Ele vai se mexer agora” (Acerta o doce.) “Moveu-se, eu não consegui pegá-lo sem o banco, mas a vara funcionou”<sup>18</sup> (VIGOTSKI, 2007, p. 13).

A fala, neste sentido, é considerada meio auxiliar e de planejamento das ações da criança. Movidas pela vontade, um motivo – de pegar o doce –, a criança investe em seu ambiente circundante para resolver a tarefa que lhe foi solicitada. Assim a fala e a ação sobre essa realidade acontecem ao mesmo tempo. Nesta empreitada, a criança utiliza a fala para auxiliá-la em seus processos de pensamento na resolução da tarefa e, ao mesmo tempo, intervém no processo de desenvolvimento do próprio pensamento. Nessa perspectiva, a fala incorpora a função de mediação para conduzir a criança na estruturação e organização do próprio pensamento – que se traduz no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, percepção, atenção voluntária, memória.

---

<sup>18</sup> Ver Levina sobre as ideias de Vigotski acerca do papel do planejamento da linguagem na criança, *Voprozi Psikhologii*, 14: 105, 105-15, 1938. Embora Levina tenha feito essas observações no final da década de 20, elas ainda não foram publicadas, com exceção desta breve explicação.

Os princípios desse mesmo experimento foram aplicados por Zaporozhets (colaborador de Vigotski) à reestruturação do comportamento motor que ocorre quando a criança começa a crescer (LÚRIA, 1992). Nesse processo, a mudança qualitativa ocorre quando a criança, ao invés de realizar movimentos involuntários controlados pelo meio externo, começa a realizá-los de forma voluntária, a partir do controle sobre seus próprios movimentos.

Segundo Zaporozhets (apud LÚRIA, 1992), a mudança dos movimentos involuntários controlados pelo meio externo, para os movimentos voluntários controlados com o uso de instrumentos psicológicos pode ser observada em uma situação experimental.

Por exemplo, a aquisição do pulo (saltar) na criança muito nova só ocorre quando o contexto lhe cria uma necessidade e a isso se inclui o seu próprio desejo no ato da realização da atividade. No movimento do pulo, por exemplo, a criança muito nova consegue pular quando existe um contexto em que ela tem a necessidade de pular, ou simplesmente ela sente essa vontade. Nessas ocasiões, a criança começa a utilizar estímulos auxiliares para dominar seus próprios movimentos. De início, estes estímulos auxiliares (mediação) são de natureza externa, por exemplo, coloca-se uma tábua na frente da criança para guiar seus pulos ou um comando verbal dado por um adulto: “pule” (salte!).

Mais adiante, com o tempo, a criança poderá realizar a tarefa dando para si mesma um comando por meio da sua própria fala (pule!). Aos poucos essa fala vai diminuindo sua intensidade até chegar aos sussurros e, finalmente, ela poderá apenas pensar “pule” para executar o movimento de forma voluntária. A linguagem externa, do adulto, ajuda a criança a se organizar, controlar seus movimentos. Aos poucos a criança vai aprender a usar a sua própria linguagem como instrumento psicológico (mediação) para controlar seus movimentos.

Esse experimento é citado porque explicita o percurso do desenvolvimento de um conteúdo da Educação Física: o saltar, visto, aqui, na perspectiva vigotskiana como uma conduta cultural do indivíduo. Em síntese, para Vigotski, esses experimentos demonstram dois fatores importantes sobre a linguagem:

- (1) A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão.
- (2) Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. Às vezes a fala

adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação (VIGOTSKI, 2007, p. 15).

Tomando como base o resultado desses experimentos, Vigotski e seus colaboradores, desenvolvem a hipótese segundo a qual a fala egocêntrica das crianças, ao contrário do que acreditava Piaget (apud VIGOTSKI, 2000)<sup>19</sup>, deve ser concebida como uma forma de transição entre a fala exterior em direção a interior. “Funcionalmente, a fala egocêntrica é a base para a fala interior, enquanto na sua forma externa, está incluída na fala comunicativa” (VIGOTSKI, 2007, p. 15). O termo fala comunicativa na citação acima, para Vigotski (2000), explicita o caráter social da linguagem desde sua gênese, com o aparecimento do trabalho e como resultado do desenvolvimento filogenético.

Como já demonstramos anteriormente, em Marx (2013), com o trabalho surge o homem e, ao mesmo tempo, a sociabilidade e a linguagem. Nessa perspectiva, a linguagem é um dado geneticamente social. No desenvolvimento ontogenético, a função primordial da linguagem, em sua fase inicial, é comunicar-se com os outros, influenciá-los e compartilhar o nascedouro dos significados das palavras. Nesse sentido, a sociabilidade está na origem do desenvolvimento e não é algo posterior como pensava Piaget.

Vigotski (2000), partindo da compreensão de que a linguagem parte das interações sociais para depois penetrar no mundo psíquico da criança, faz uma crítica a Piaget, ao dizer que as interpretações do autor suíço sobre a fala egocêntrica são “falsas”. Para Piaget, ocorre o processo inverso aos resultados encontrados por Vigotski no que se refere ao desenvolvimento da linguagem. Piaget conclui que a fala egocêntrica está no meio do caminho entre o que, inicialmente, emerge internamente no próprio pensamento, que vem de dentro, e o que viabilizará, posteriormente, a exteriorização deste pensamento, a linguagem socializada. Ou seja, a fala egocêntrica é a exteriorização do pensamento egocêntrico, de algo que ela já domina. Vigotski (2000) sintetiza a maneira pela qual Piaget entende a linguagem egocêntrica da seguinte forma:

---

<sup>19</sup> Vigotski, Lúria e Leontiev tiveram acesso, na década de 20, à importante obra de Piaget, **A linguagem e o Pensamento da Criança**. Nessa obra, Piaget (apud VIGOTSKI, 2000) apresenta sua compreensão a respeito da linguagem egocêntrica. Para ele, a linguagem passa por etapas e tem suas bases no pensamento autístico originado na própria mente da criança, povoada por nuvens de sonhos, seguindo até a consolidação do pensamento, que primeiro é egocêntrico, manifestando-se pela linguagem egocêntrica e, por fim, culmina no pensamento e linguagem socializadas. Nesta perspectiva, a linguagem evolui de uma dimensão individual para uma dimensão social (socializada), do interior para o exterior.

Como se vê, do ponto de vista genético, o pensamento autístico<sup>20</sup> é visto como a forma primária do pensamento. A lógica surge relativamente tarde e o pensamento egocêntrico é um ponto intermediário, uma fase transitória no desenvolvimento do pensamento entre o autismo e a lógica (VIGOTSKI, 2000, p. 32).

Como vem sendo demonstrado até agora, a perspectiva da citação acima contradita todos os supostos que apresentamos no que se refere à gênese e desenvolvimento da linguagem e do pensamento e de todas as demais condutas do desenvolvimento cultural do indivíduo na perspectiva vigotskiana. Podemos identificar neste axioma piagetiano sobre a linguagem egocêntrica um antagonismo importante entre Vigotski e Piaget<sup>21</sup>.

Piaget (1982; 1994) identifica as gêneses da linguagem e do pensamento na ontogênese; o nascimento da criança é ponto de partida para esse estudo e, com isso, extermina a perspectiva histórica do desenvolvimento. A consequência importante dessa tomada de posição histórica é a sua concepção sobre socialização. Para ele, como já fora dito anteriormente, a criança inicia seu processo de desenvolvimento numa espécie de autismo que é a base para o surgimento do pensamento egocêntrico. A linguagem egocêntrica surge na base desse pensamento com a função de exteriorizá-lo. Este egocentrismo inicia seu percurso por volta de 2 anos e tende à extinção no início da idade escolar, por volta de 6 e 7 anos de idade. O processo de exaustão da linguagem egocêntrica coincide com o momento crucial da vida da criança, qual seja, da sua inserção na escola, momento importante de assimilação de conhecimentos sistematizados. Para isso, na perspectiva de Piaget, a criança terá que superar seu egocentrismo, terá que descentrar-se, ou seja, passar a ver o mundo não mais somente a partir do seu ponto de vista.

Com a descentração da criança – que significa a saída do egocentrismo em direção à socialização –, o ponto de vista do outro passará a ser considerado em suas interações, que agora comungam com a reciprocidade. Só assim, a criança será capaz de estabelecer trocas conscientes com o mundo externo, ou seja, socializar-se. Assim, em Piaget, edifica-se a linguagem socializada.

---

<sup>20</sup> Para Bleuler, psicanalista, “[...] o pensamento autístico é subconsciente, isto é, os objetivos que visa ou os problemas que enfrenta não estão presentes na consciência. Não é adaptado à realidade externa, mas cria para si uma realidade de imaginação e de sonho, tende a não estabelecer verdades, mas de satisfazer seus desejos e permanece estritamente individual, não sendo, assim, comunicável pela linguagem” (BLEULER, apud VIGOTSKI, 2000, p. 28).

<sup>21</sup> Ver mais sobre as contradições entre Piaget e Vigotski em Duarte (2001).

A diferença fundamental entre a perspectiva de Piaget e a de Vigotski reside justamente na concepção do que seja social. Note-se que Vigotski não concordava em denominar a linguagem comunicativa como linguagem socializada, porque tal denominação implicaria a ideia de que no ponto de partida a linguagem seria não social, para depois passar por um processo de socialização, tornando-se então linguagem socializada. Esse percurso iria do individual para o social. A questão central da crítica feita por Vigotski ao jovem Piaget tem como alvo, portanto, a concepção de Piaget acerca do desenvolvimento psíquico dos seres humanos, como um processo que iria do individual para o social (DUARTE, 2001, p. 234).

Para Vigotski (2000), ao contrário de Piaget, a linguagem antes de se fazer presente no comportamento da criança, é parte integrante do patrimônio cultural da humanidade e do conjunto de relações sociais externas a ela. Seu processo de desenvolvimento percorre a via de fora para dentro, do mais complexo sistema organizado (pessoas mais experientes) para o mais simples, a criança.

Nesse sentido, Vigotski entende a linguagem egocêntrica como um momento segundo o qual a criança está em processo de interiorização de algo que ainda não lhe pertence na íntegra, ela fala consigo mesma a fala dos outros, buscando compreender algo que ainda lhe é confuso, algo que ainda não dominou completamente, perspectivando organizar seu pensamento.

Assim, o caminho do desenvolvimento da linguagem na ontogênese inicia seu processo externamente<sup>22</sup> à criança, no conjunto de suas relações sociais. Essa premissa é uma das leis fundamentais do desenvolvimento cultural do indivíduo na ótica vigotskiana. Partindo de Marx, Vigotski extrai esse importante fundamento, quando afirma que:

Modificando a conhecida tese de Marx, poderíamos dizer que a natureza psíquica do homem vem a ser um conjunto de relações sociais trasladadas ao interior e convertidas em funções da personalidade e em formas de sua estrutura. Não pretendemos dizer que esse seja, precisamente, o significado da tese de Marx, mas vemos nessa expressão mais completa de todo o resultado da história do desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 1995 p. 151).

Dessa forma, por meio de um esquema podemos expressar o caminho da linguagem: 1. linguagem social; 2. linguagem egocêntrica; 3. linguagem interior. Neste processo de internalização da linguagem, a palavra se transforma em pensamento.

---

<sup>22</sup> Para Vigotski (1995), os termos externo e externamente se referem à dimensão social.



Podemos observar na criança, passo a passo, o relevo de três formas básicas de desenvolvimento das funções da linguagem. A palavra deve possuir, diante de tudo, um sentido, ou seja, deve relacionar-se com o objeto; há de existir um nexos objetivo entre a palavra e aquilo que significa. Se não existe este nexos, a palavra não pode seguir desenvolvendo-se. O nexos objetivo entre a palavra e o objeto deve ser utilizado funcionalmente pelo adulto como meio de comunicação com a criança. Tão somente depois a palavra terá sentido para a própria criança. Portanto, o significado da palavra existe antes objetivamente para os outros e tão somente depois começa a existir para a própria criança. Todas as formas fundamentais de comunicação verbal do adulto com a criança se convertem mais tarde em funções psíquicas (VIGOTSKI, 1995, p. 150).

A citação, acima, apresenta-nos o traslado percorrido pela linguagem do exterior para o interior e de todas as outras condutas culturais. Vigotski (1995) denominou este processo de internalização.

## **1.2 – Internalização**

A internalização se expressa por meio da apropriação de conteúdos culturais a partir de uma relação interpsicológica, ou seja, ocorre por meio da intervenção de pessoas mais experientes sobre o sujeito que aprende um determinado conhecimento. No contexto escolar, concretiza-se na relação professor-aluno e nas relações que se materializam entre os alunos. Ao se referir ao processo de internalização, Vigotski (2003) afirma que:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso de desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções interpsíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VIGOTSKI, 2003, p. 14).

Um processo interpsíquico é transformado em um processo intrapsíquico. Assim, o processo acontece de fora para dentro. É importante ressaltarmos que o termo social na teoria histórico-cultural não se reduz exclusivamente às relações interpessoais no ato da aprendizagem. Ou seja, entende-se que as relações sociais são antes de tudo, relações sociais e históricas. Isso quer dizer que, na relação interpsicológica adulto-criança envolvendo a transmissão de conhecimentos, o adulto (mais experiente), em sua essência, carrega consigo o conjunto das relações sociais da humanidade. A explicação sobre a gênese e o desenvolvimento do

conhecimento sob o enfoque da internalização dos conceitos será detalhadamente estudado por Vigotski (2000), é o que veremos a seguir.

### **1.3 – Os conceitos espontâneos e científicos**

Se voltarmos, em tempos remotos, na transição entre as etapas finais do desenvolvimento biológico da espécie humana e início do seu desenvolvimento cultural, para identificarmos a gênese do processo de significação das coisas, ou seja, o estabelecimento de nexos entre a palavra e o objeto (significado), encontraremos a gênese da formação dos conceitos que se confunde com o nascimento da linguagem, que surgiu com o aparecimento do trabalho – fruto da necessidade de os homens se comunicarem entre si para organizar seus meios de existência, seus modos de vida. Esse processo, que levou milhares de anos para acontecer, atualmente, na ontogênese, reproduz-se em menos de um quarto de década. Com a necessidade de se comunicar, uma criança entre 2 e 3 anos já adquiriu a capacidade de representar objetos mentalmente e, ao mesmo tempo, de verbalizá-los. São os primórdios da construção dos conceitos na criança que só se consolidarão como conceitos verdadeiros ou científicos na adolescência.

O trabalho, determinando o desenvolvimento da linguagem, o uso da palavra, descortinou as possibilidades para a formação da imagem significada, para a construção de representações mentais sob a forma de conceitos e, igualmente, para a instituição de um tipo especial de reflexo consciente da realidade, ou seja, descortinou as possibilidades para o desenvolvimento do pensamento. Eis, pois, o fundamento da atividade consciente e da própria consciência como sistema de significados e conceitos linguísticos elaborados histórico-socialmente (MARTINS, 2011, p. 152).

Ao nascer, a criança inicia seu processo de interação com o mundo cultural socializado. Pouco a pouco, insere-se na história, apropriando-se dos conhecimentos acumulados pelo homem historicamente, socialmente; humaniza-se. Os conhecimentos que a criança tem acesso em suas relações imediatas ou mediadas por instrumentos e signos colocam os adultos e seus pares mais experientes como principais colaboradores das aquisições desses conteúdos culturais. Inicialmente, a criança tem acesso a significados de objetos e de fenômenos que fazem parte do seu contexto mais imediato, a família e a vizinhança. Esses significados externos a ela, ao serem

apropriados, adquirem um sentido particular condizente às experiências e às possibilidades de compreensão que essa criança tem da realidade.

Para Luria (1979), com o significado da palavra, a criança pode operar com objetos, inclusive se eles estiverem ausentes. Em níveis mais complexos de compreensão e intervenção sobre a realidade, a palavra, acompanhada de seu significado, incorpora as propriedades essenciais dos objetos, tem as bases para diferenciá-los de outros objetos e, ainda, de relacioná-los a determinadas categorias.

Por exemplo, a palavra “saleiro”, aparentemente sem muitas reflexões, nos remete a um simples objeto (recipiente que aloja o sal), mas, se a analisarmos minuciosamente, veremos que essa palavra nos remete à possibilidade de fazermos inúmeras correlações com outros significados tais como: sal, a cor branca, comida etc.; enfim, a palavra saleiro nos levou a abstrações e conseqüentemente a uma generalização. Aqui nos aparece mais uma função fundamental da linguagem, a generalização.

Baseado nas reflexões acima sobre a interiorização ou o aprendizado dos significados das coisas que estão no mundo, pergunta-se: O que o conceito tem a ver com tudo isso? Para Vigotski (2000), todo o patrimônio cultural e social constituído pelo conjunto dos homens é constantemente, de geração em geração, organizado sob um universo de significados, que cumprem a função de ordenar o real em categorias (conceitos). A partir dos conceitos, podemos compreender os nexos causais que constituem o real e por meio de mediações, compreendê-lo em sua totalidade.

O significado da palavra não é senão uma generalização ou um conceito. Generalização e conceito da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceito é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento (VIGOTSKI, 2000, p. 398).

As pesquisas experimentais de Vigotski sobre o processo da gênese e do desenvolvimento dos conceitos mostraram que os conceitos não surgem mecanicamente como uma fotografia de um conjunto de objetos concretos. O cérebro não atua como se fosse uma câmera fotográfica que captura as imagens dos objetos e o pensamento não é a simples combinação desses objetos.

Os conceitos psicologicamente evoluem como significados das palavras. Complexificam-se à medida que a criança apreende o mundo. Ao aprenderem sobre o mundo por meio dos conceitos, desenvolvem-se. Os resultados da pesquisa experimental de Vigotski (2000) para

compreender a gênese e o desenvolvimento de conceitos, envolvendo o método genético<sup>23</sup>, podem ser formulados em termos de uma lei geral que estabelece:

[...] o desenvolvimento dos processos que finalmente culminam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, constituem a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurecem, configuram-se e se desenvolvem somente na puberdade. Antes desta idade, encontram-se formações intelectuais originais que, aparentemente, são semelhantes ao verdadeiro conceito e, em decorrência dessa aparência externa no estudo superficial podem ser tomadas como sintomas indicadores da existência de conceitos autênticos já na tenra idade (VIGOTSKI, 2000, p. 167).

A formação de conceitos científicos é um processo que, de fato, só começa a ocorrer na adolescência. O que existe até essa fase são formas de classificação dos objetos que evoluem desde uma fase inicial – caracterizada por agrupamentos desorganizados (crianças muito pequenas – 2 anos), passando pela fase de conceitos por complexos (idade pré-escolar) até as várias etapas em que consiste o pensamento por conceito, que tem seu início na idade escolar e culmina na adolescência, com a formação de conceitos verdadeiros (sinônimo de conceito científico). A essência do seu desenvolvimento é, em primeiro lugar, a transição de uma estrutura de generalização à outra. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra é uma generalização.

Para explicarmos melhor o que são estruturas de generalização e como acontece o processo de desenvolvimento dos conceitos, tomemos como um exemplo a palavra “cão”. Ao vermos a palavra, associamos a ela uma imagem e, ao mesmo tempo, uma série de outras imagens que podem ser evocadas e, com ela, coordenada (gato, coelho, ovelha, cavalo, raposa, lobo). Há nesse caso, uma relação horizontal, de proximidade, entre os conceitos. Além desta relação, há também a possibilidade de outra relação de generalidade: a de subordinação a outro conceito mais genérico que se encontra em um nível hierarquicamente superior que engloba todas as palavras acima, qual seja, animal vivo.

Conforme Lúria (1979) cada palavra generalizada tem, segundo expressão de Vigotski, sua “amplitude”<sup>24</sup> e sua longitude (ou “profundidade”). A partir desta reflexão, percebem-se dois

---

<sup>23</sup> Para ter acesso de forma pormenorizada ao método de investigação de conceitos em Vigotski, ver procedimento em Vigotski (2000).

<sup>24</sup> No livro **A construção do pensamento e da linguagem** Vigotski se refere à Latitude.

níveis no processo de formação do conceito, dois níveis de generalização. O grau de amplitude de um conceito traduz, dentro de um agrupamento ou família de objetos com traços comuns, suas correlações com outros objetos que se situam no mesmo nível horizontal, como no exemplo do “cão”, discutido acima. Por outro lado, a longitude se traduz nas relações hierárquicas que se estabelecem entre conceitos, ou seja, o conceito está subordinado a outro mais genérico ou subordina outros menos genéricos. No exemplo que demos, o conceito “cão” está subordinado ao conceito “animal vivo” que se encontra em um nível superior e, ao mesmo tempo, é superior a outros conceitos (“cão de caça”, “cão doméstico”, “pastor alemão”). Se um conceito é uma generalização, então sua existência sempre estará condicionada a um sistema de relações.

O estudo do desenvolvimento dos conceitos, em diferentes níveis de desenvolvimento (tenra idade, pré-escolar, idade escolar, adolescência), mostra-nos as distintas relações de generalidades típicas de cada etapa de vida da criança. A passagem de uma fase de desenvolvimento de conceitos para outra mais complexa acontece da seguinte forma:

A criança forma uma nova estrutura de generalização primeiro com uns poucos conceitos, habitualmente readquiridos, por exemplo, no processo de aprendizagem; quando já domina essa nova estrutura, por força disso reconstrói e transforma a estrutura de todos os conceitos anteriores. Desse modo não se inviabiliza o trabalho anterior do pensamento, os conceitos não são recriados em cada novo estágio, cada significado isolado não deve por si mesmo executar todo o trabalho de reconstrução da estrutura. Isto se realiza – como todas as operações estruturais do pensamento – por intermédio da apreensão de um novo princípio em uns poucos conceitos, que posteriormente já são disseminados e transferidos a todo o campo dos conceitos por força das leis estruturais (VIGOTSKI, 2000, p. 374-375).

Para o autor, o conceito evolui de uma de idade mais tenra, na qual a criança muito pequena simplesmente associa o objeto à palavra sem efetuar relações entre outros objetos e outros conceitos; trata-se de percepções generalizadas. Nessa primeira fase, podemos identificá-la com os limites da primeira infância, entre 2 e 3 anos de idade, a criança concebe a realidade de forma sincrética. É um momento de vínculo entre palavra e objeto em um nível concreto.

Em seguida, em sua fase pré-escolar, de 3 a 6 anos, a criança passa a ordenar a realidade por complexos – ordena os objetos em famílias e consegue imprimir relações entre outros objetos e conceitos constituintes da mesma família, mas tem dificuldades de sintetizá-los em outra palavra hierarquicamente superior, assim como identificamos no exemplo da palavra “cão” (animais vivos – conceito mais genérico do que cão, gato, coelho). Nesse sentido, a criança faz

relações entre os conceitos, mas ainda não tem consciência e nem a capacidade de elaborar a síntese em um nível superior dentro da estrutura de generalização. As relações de generalidade tendem a uma ampliação das relações horizontais e não à verticalidade. Em um complexo, as ligações entre seus componentes são concretas e fatuais, e não abstratas e lógicas. Nestas duas fases, sincrética e por complexos, as crianças ainda são muito dependentes da realidade concreta (VIGOTSKI, 2000).

Na fase conclusiva do pensamento por complexos<sup>25</sup> imperam os pseudoconceitos. As generalizações se tomam mais complexas.

Os pseudoconceitos predominam sobre todos os outros complexos no pensamento da criança em idade pré-escolar, pela simples razão de que na vida real os complexos que correspondem ao significado das palavras não são desenvolvidos espontaneamente pela criança: as linhas ao longo das quais um complexo se desenvolve são predeterminadas pelo significado que uma determinada palavra já possui na linguagem dos adultos (VIGOTSKI, 2000, p. 58).

Externamente à criança, o significado ou conceito é um dado cultural complexo, principalmente se parte de relações interpsicológicas envolvendo adultos. A transmissão e disseminação dos significados às crianças que são dadas pelos adultos via comunicação verbal, impõe a elas o caminho por onde se desenvolvem as generalizações. Nesse ato de transmissão dos significados, o adulto e a criança conseguem se comunicar, porém as operações que o pensamento da criança realiza diferem das do adulto. Nesse diálogo, se cruzam níveis distintos de complexidades do significado.

Por exemplo, no significado de cadeira, aparentemente, para ambos, criança e adulto, parece haver identidade; no entanto, se buscarmos sua essência podemos encontrar significados que nos remetem a interpretações distintas da mesma realidade, ou seja, para a criança o significado pode levar apenas à funcionalidade da cadeira (objeto para se sentar), já para o adulto a palavra cadeira pode fazer parte de uma estrutura de generalização complexa, onde cadeira, além de objeto para se sentar, ao mesmo tempo, pode estar subordinada hierarquicamente a

---

<sup>25</sup> O pensamento por complexos pode ser dividido em: 1. *Complexo associativo* (objetos são agrupados por qualquer tipo de relação percebida entre os objetos); 2. *Complexo de coleções* (elementos agrupados por características que os torna diferentes – cor, forma, etc.); 3. *Complexo em cadeia* (os objetos são incorporados ao complexo por alguma característica em comum a algum outro objeto que já faça parte do complexo); 4. *Complexos difusos* (objeto é incluído por semelhança muito remota aos objetos do complexo); 5. *Pseudoconceitos* (VIGOTSKI, 2000).

conceitos mais genéricos, desde fazer parte de uma mobília até ser resultado de um processo de modo de produção alienante, de poder, etc.

Desse cruzamento de significados entre o adulto e a criança é que advém o pseudoconceito, ou seja, o significado da palavra, na aparência, expressa um conceito, mas no fundo é apenas uma fase transitória entre o pensamento por complexo e pensamento por conceito.

Dessa forma, a inserção da criança ao mundo dos significados não se dá unicamente de forma linear percorrendo uma via de baixo para cima ou do particular para o geral; o inverso também acontece, ou seja, do geral para o particular ou de cima para baixo. Nesse contexto, a criança inicialmente identifica os termos mais gerais, de forma mais abstrata, mesmo que ainda não opere com o pensamento abstrato (VIGOTSKI, 2000), como pudemos perceber na relação entre adulto e criança que estabelecemos no exemplo acima.

Na primeira fase do desenvolvimento por conceitos<sup>26</sup>, que tem seu início na idade escolar e sua efetivação na adolescência, a criança, além de promover ampliação de conceitos horizontalmente, transporta-se em níveis hierarquicamente superiores, inicia o processo de tomada de consciência e arbitrariedade sobre suas ações induzidas e conduzidas pela instrução escolar. Dessa forma, a criança consegue fazer generalizações mais complexas, mas ainda há fragilidade nas operações com os conceitos.

Na escola, a criança se insere no mundo da sistematização do conhecimento. O conceito está dentro de uma estrutura organizada tendo como base as estruturas de generalizações. O professor, para ensinar, utilizar-se-á de palavras genéricas que são sínteses de outros conceitos menos complexos. Por exemplo, o conceito “cão” já está previamente categorizado dentro de uma estrutura genérica (animal vivo – cão – cão de caça, cão doméstico). O termo sistematizado denota essa organização do conceito dentro de um sistema. Vigotski denominou esse conceito de conceito científico.

Antes de entrar na escola, a criança tem acesso aos significados das coisas a partir de seu contato direto com os objetos concretos, percorre o caminho da experiência e do contato com o objeto para a apreensão do seu significado. O aprendizado ocorre por tentativas e erros, de uma forma assistemática. Vigotski denominou esses conceitos de conceitos cotidianos.

---

<sup>26</sup> Ver detalhes das fases do pensamento por complexo em Vigotski (2000) que divide a fase do pensamento por conceito em: 1. Agrupamento de objetos por grau máximo de semelhanças; 2. Agrupamento com base em um único atributo (conceitos potenciais); e 3. Conceitos verdadeiros.

Comparando as aprendizagens da criança no contexto escolar com as aprendizagens que acontecem no seu dia-a-dia, fora da sistematização acadêmica, constata-se na escola uma inversão na forma pela qual a criança apreende um conceito. Na escola, os conceitos estão estruturados dentro de um sistema de generalizações organizadas; a criança percorre o caminho do mais complexo para o mais simples, ou seja, ela será dirigida, conduzida a operar cognitivamente com sínteses de conceitos, com relações de generalidades.

Os aprendizados da escrita, da leitura e da matemática imprimem o desenvolvimento de funções psicológicas que ainda não fecharam seus ciclos de desenvolvimento como é o caso da atenção e da memória voluntárias. Afinal, para aprender uma matéria ou conhecimento que, a primeira vista, não é muito interessante para a criança é imprescindível dedicar-se certo tempo de sua vida focada, concentrada nesse aprendizado. A atenção voluntária cumpre essa tarefa, por isso a criança é impulsionada pela instrução a se desenvolver. Aparece aqui uma explícita relação de encadeamento entre aprendizado e desenvolvimento, o aprendizado impulsionando o desenvolvimento.

O processo de sistematização do conhecimento ao se complexificar abre caminho, na adolescência, para o aparecimento do conceito verdadeiro. É com o domínio do processo de abstração que a criança é levada ao desenvolvimento dos conceitos verdadeiros. O conceito surge quando uma série de atributos abstraídos dos objetos concretos torna a sintetizar-se, e quando a síntese abstrata, assim obtida, se torna forma basilar de pensamento, com o qual a criança percebe e toma conhecimento da realidade que a cerca (Vigotski, 2000).

Vigotski (2000) mostra, a partir do seu experimento clássico sobre a formação de conceitos, que o papel decisivo na formação do verdadeiro conceito, o conceito científico, cabe à palavra. “É precisamente com ela que a criança orienta arbitrariamente a sua atenção para determinados atributos, com a palavra ela os sintetiza, simboliza o conceito abstrato e opera com ele como lei suprema entre todas aquelas criadas pelo pensamento humano” (VIGOTSKI, 2000, p. 226).

Os conceitos científicos não se desenvolvem exatamente como os espontâneos, o curso de seu desenvolvimento não repete as vias de desenvolvimento dos conhecimentos espontâneos:

[...] há um caminho um tanto específico do desenvolvimento dos conhecimentos científicos. Esse caminho se deve ao fato de que o momento da reviravolta no seu desenvolvimento é determinado pela definição verbal primária que, nas



condições de um sistema organizado, descende ao concreto, ao fenômeno, ao passo que a tendência dos conhecimentos espontâneos se verifica fora do sistema, ascendendo para generalizações (VIGOTSKI, 2000, p. 347).

Neste sentido, a escola se configura como um espaço privilegiado de socialização do saber sistematizado, envolvendo todas as áreas de conhecimentos.

Para Vigotski (2000), os conhecimentos científicos – autênticos, verdadeiros, mais complexos – são conceitos que se formam precisamente no processo de ensino de um determinado sistema de conhecimento científico à criança.

Cabe à escola a transmissão dos conhecimentos científicos acumulados pela humanidade e, assim, o faz a partir de uma sistematização elaborada em diferentes disciplinas, áreas de conhecimento – geografia, história, matemática, língua portuguesa, educação física, artes. Por exemplo, no seu cotidiano, uma criança aprende o conceito de “cachorro” a partir de seu contato direto numa situação concreta (conceito espontâneo). Ao adentrar na escola, por meio de um sistema conceitual advindo da disciplina Biologia, a partir de uma determinada metodologia, a criança terá acesso ao conhecimento mais abstrato e sistematizado sobre o conceito de cachorro, o conceito científico. A criança aprenderá a categorizá-lo, incluindo-o num sistema de generalizações, ou seja, o cachorro é um ser vivo, mamífero, vertebrado, pertence a uma determinada raça.

E quanto aos conhecimentos ou saberes no âmbito da educação física escolar? Quais seriam os conhecimentos que deveriam ser sistematizados pelo professor de educação física?

O aprendizado da criança começa muito antes de sua história de escolarização. A pré-história do saber escolar é composta pelas brincadeiras cotidianas, o acesso ao esporte, à dança, a uma infinidade de práticas corporais que a criança experimenta no contato direto com seus colegas e adultos (conceitos cotidianos). É uma fase muito rica de aprendizagem, porém destituída de uma elaboração sistemática e científica. Nesses momentos livres da organização didática e metódica, a criança tem acesso às práticas corporais sem a reflexão sobre a base científica de como acontece, por exemplo, um determinado gesto (a consciência sobre o movimento). Esses conhecimentos cotidianos ou espontâneos revelam sua força na experiência concreta das crianças com o movimento.

Por outro lado, sua fraqueza se expressa na ausência da abstração, arbitrariedade e intencionalidade. Se tratarmos essas condutas corporais culturais no ambiente escolar, ou seja,

trabalhando-as de forma sistematizada, envolvendo os conceitos em suas múltiplas relações – saltar obstáculos coletivamente resolvendo problemas, relacionar a prática do esporte com a violência, com as drogas, com as classes sociais e a emancipação humana, por exemplo – veremos que as funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória lógica, discriminação, abstrações, análise e síntese) desenvolvem-se ao mesmo tempo em que os movimentos são aprendidos, pois os gestos culturais são criações humanas e se manifestam nas relações com os outros e por expressarem significados, se diferenciam dos movimentos dos animais.

O conhecimento científico que explica as relações do gesto humano com seus condicionantes histórico-sociais só é possível quando estabelecemos intencionalmente relações de generalidades entre os conceitos que determinam essas relações, ação típica de uma intervenção no ambiente sistematizado de ensino – a escola. É nessa perspectiva que Vigotski identifica a educação escolar, como espaço privilegiado da promoção da constituição das funções psicológicas superiores.

Fortalecendo essa lógica, Martins (2011), afirma que:

Os conceitos científicos – não espontâneos – correspondem, pois, a um tipo superior de conceitos, tanto em relação ao plano teórico quanto em relação ao plano prático, formulando-se no pensamento por meio de tensões, de tarefas e problemas que exigem a atividade “teórica” do pensamento. A instrução escolar, a aprendizagem dirigida à formação de conceitos científicos assume, para o autor, uma importância sem par (MARTINS, 2011, p. 177).

E continua, citando Vigotski: considerando que: “[...] o ensino é uma das fontes principais do desenvolvimento de conceitos infantis e uma potente força diretiva desse processo” (VIGOTSKI, 2001, p. 195), o problema do desenvolvimento dos conceitos científicos é um problema de instrução, de aprendizagens que de fato promovam desenvolvimento (MARTINS, 2011).

Para Vigotski a aprendizagem (instrução) antecede e provoca o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para chegar a essa conclusão, o autor investigou três concepções distintas que abordam as relações entre aprendizagem e desenvolvimento e extraiu delas elementos que o inspiraram na proposição de sua teoria sobre a imbricada relação entre instrução e desenvolvimento, vejamos, a seguir, cada uma delas.

#### **1.4 – Concepções sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem**

A primeira concepção diz que aprendizagem e desenvolvimento são independentes, que um acontece sem o outro.

O desenvolvimento da criança é visto como um processo de maturação sujeito às leis naturais, enquanto a aprendizagem é vista como aproveitamento meramente exterior das oportunidades criadas pelo processo de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2000, p.296-297).

Vigotski ao estudar esta concepção, compreende-a como equivocada, pois, segundo essa abordagem, tanto as crianças que passaram pelo ensino escolar como as que não passaram desenvolvem suas formas superiores de pensamento da forma mais complexa e de forma plena. A escola, nessa perspectiva, não representaria nada mais do que um espaço de transmissão de conhecimento. Portanto, não existiriam diferenças entre conhecimentos espontâneos e conhecimentos científicos.

Adeptos dessa teoria, como Piaget, modificam-na para tentar levar em consideração relações existentes entre o desenvolvimento e a aprendizagem, mas não foram além de uma relação unidirecional, ou seja, “(...) o desenvolvimento gera toda a plenitude de possibilidades que se realizam no processo de aprendizagem” (VIGOTSKI, 2000, p. 297). Percebe-se a partir dessa construção que os processos de aprendizagem se sustentam sobre as bases do desenvolvimento de forma unilateral.

Como poderíamos analisar esse suposto à luz dessa teoria?

Segundo essa premissa, para o aprendizado da escrita, por exemplo, supõe-se que a criança já tivesse desenvolvido uma atenção voluntária capaz de focar-se por um determinado tempo no aprendizado de um conhecimento não muito interessante para ela na idade escolar e que, ao mesmo tempo, já tivesse consolidado o ciclo de desenvolvimento da memória que lhe capacitasse a lembrar de significados já internalizados e que os correlacionasse de maneira lógica na construção de frases e orações. Assim, conclui-se: para essa concepção, as funções psicológicas superiores para o aprendizado da escrita devem estar amadurecidas antes do ensino (VIGOTSKI, 2000). Nessa perspectiva, há uma dependência unilateral entre desenvolvimento e aprendizagem, na qual o desenvolvimento precede a aprendizagem.

Piaget fundamenta-se nesses postulados, segundo os quais é preciso primeiro se desenvolver para depois aprender.

Uma segunda forma de se ver a relação entre desenvolvimento e aprendizagem inicialmente apresentada por James (apud VIGOTSKI, 2000), refere-se a uma relação de identificação entre desenvolvimento e aprendizagem. Aprendizagem é desenvolvimento. Segundo essa teoria, aprendizagem e desenvolvimento são sinônimos, a criança se desenvolve nas mesmas proporções em que é instruída, “desenvolvimento é aprendizagem, aprendizagem é desenvolvimento”.

Há um terceiro grupo de teorias que tenta superar as posições das duas primeiras incorporando princípios de ambas. Ao fazer isso, segundo Vigotski (2000), cometem um erro: fundam uma lógica dualista de desenvolvimento, tornando algo indiviso em fragmentos. Koffka (apud VIGOTSKI, 2000) é o principal representante desta abordagem. Para ele, o desenvolvimento ora se apresenta como maturação, ora como aprendizagem. Só separando o que não se pode separar, é que Koffka encontra a possibilidade de apropriar-se de duas concepções antagônicas a respeito da relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

Apesar do equívoco constatado, Vigotski (2000) encontra nessa última concepção luzes para edificar sua abordagem histórico-cultural de aprendizagem e desenvolvimento. Segundo ele, essa concepção, embora dual, apresenta avanços significativos em relação às abordagens anteriores, ou seja, para que a fusão entre dois pontos de vista opostos seja possível, devemos recorrer à hipótese segundo a qual entre ambas as modalidades de desenvolvimento – a maturação e a aprendizagem – existe uma interdependência. A partir dessa interdependência, Koffka estabelece que a maturação depende do funcionamento do órgão e, conseqüentemente, do aperfeiçoamento das suas funções no processo de aprendizagem. Visto dessa forma, a aprendizagem influencia a maturação e no sentido inverso, a maturação também influencia a aprendizagem (VIGOTSKI, 2000).

Koffka, representante desta terceira teoria, pesquisador identificado com a psicologia estrutural, inaugura uma nova concepção do processo de aprendizagem, quando afirma que a influência da instrução no desenvolvimento faz surgir novas estruturas no processo de maturação do organismo, além do aperfeiçoamento das antigas. Nesse sentido, “um passo de aprendizagem pode significar cem passos de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2000, p. 303). E, por último, Koffka inaugura a perspectiva de vínculo entre aprendizagem e desenvolvimento, com a hipótese

de temporalidade sequencial entre aprendizagem e desenvolvimento. Pautado nas proposições de Koffka, Vigotski abandona as que não coadunam com as comprovações de seus experimentos e se apropria de outras que fundamentam suas hipóteses.

Para Vigotski (2000), fundado na análise dessas três teorias, conclui: os processos de aprendizagem e desenvolvimento não são dois processos independentes ou o mesmo processo, e existem entre eles relações complexas. Experimentalmente, Vigotski buscou desvendar essas relações. Experimentos coordenados por ele e seus colaboradores comprovaram que na idade escolar, momento em que a criança entra em contato com os conhecimentos clássicos escrita, gramática, aritmética, ocorre o desenvolvimento de funções que antes se apresentavam imaturas, por exemplo, atenção voluntária e memória lógica, consideradas funções básicas para esse aprendizado e que ainda não estavam amadurecidas. Nos seus experimentos sobre a aprendizagem da escrita<sup>27</sup>, essas funções se apresentaram em seus estados iniciais de desenvolvimento.

Assim, a compreensão da gênese e desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos se funda nas relações que se estabelecem entre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Portanto, trata-se de uma questão de ensino e desenvolvimento. Assim, o primeiro grupo de teorias que julga que há uma relação de sequência temporal entre desenvolvimento e aprendizagem, na qual desenvolvimento precede à aprendizagem (Piaget) se mostraram equivocados diante dos resultados dessas pesquisas.

Um princípio importante a se destacar é que a escrita exige da criança certo grau de abstração, ou seja, ela terá que abstrair o significado da palavra sem seu som e ter consciência das articulações entre os significados de diversos conceitos dentro de uma frase, ou seja, uma sintaxe organizada. Para isto, a consciência, a arbitrariedade, a intencionalidade dão corpo a essa fase de desenvolvimento da criança na idade escolar. A consequência é que o aprendizado do conhecimento científico é essencial para o desenvolvimento dessas funções que ainda não se encontravam amadurecidas no momento inicial da apreensão desses conceitos. Nas palavras de Vigotski (2000) “(...) toda aprendizagem escolar, tomada no aspecto psicológico, gira sempre em torno do eixo das novas formações básicas da idade escolar: tomada de consciência e apreensão” (p. 324).

---

<sup>27</sup> Ver sobre detalhes do experimento em Vigotski (2000).

Anteriormente já discutimos as características e o percurso do desenvolvimento dos conceitos espontâneos. Portanto, é compreensível que antes de entrar na escola a criança já tenha internalizado a gramática que a possibilita se relacionar com os outros a partir de uma multiplicidade de conceitos espontâneos (a linguagem falada), porém seu pensamento opera de forma assistemática e destituída de consciência sobre o domínio de suas aquisições. Assim, a escrita e a gramática dão à criança a possibilidade de projetar-se a um nível superior no desenvolvimento da linguagem. Isso fortalece a tese segundo qual o aprendizado dessas disciplinas detonam um processo de desenvolvimento das faculdades intelectivas gerais das crianças. Nesse caso, aprendizagem gera desenvolvimento em uma lógica de temporalidade sequencial entre desenvolvimento e aprendizagem que contradita a concepção do primeiro grupo de teorias no que se refere a esta sequência temporal (VIGOTSKI, 2000).

Ainda sobre os resultados dos experimentos de Vigotski nos quais ele identifica nas disciplinas principais – escrita, gramática, aritmética, ciências naturais – aquelas capazes de promover desenvolvimento das faculdades intelectuais das crianças, podemos inferir, por meio das reflexões do próprio Vigotski, que, ao fazer a crítica a Thorndike<sup>28</sup> (que se contrapõe a essa tese), não percebe a importância da disciplina Educação Física no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A forma como Vigotski se refere ao esporte na crítica a Thorndike nos remete a uma compreensão acerca de sua percepção sobre os conteúdos da disciplina Educação Física, qual seja, que a natação, o golfe e o andar de bicicleta são práticas não escolares, como se a educação física não fizesse parte do rol de disciplinas que integrariam a essencialidade do que deveria ser transmitido no contexto escolar ou que se, na compreensão de Vigotski, fizesse parte do currículo escolar, seria considerada disciplina com conteúdos elementares que, por sua vez, não interferiria no desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

---

<sup>28</sup> Thorndike, representante da corrente associacionista procurou provar experimentalmente que o aprendizado não provocava desenvolvimento das faculdades intelectuais gerais da criança nem fazia aumentar o conhecimento das crianças em outras disciplinas. Sobre seus experimentos, diz Vigotski “Thorndike pesquisou experimentalmente as funções mais restritas, mais especializadas e as mais rudimentares. Em seus experimentos, ele ensinou os sujeitos a distinguir os comprimentos relativos das linhas, e depois tentou verificar se essa prática aumentava ou não a habilidade de distinguir as dimensões dos ângulos. Naturalmente, nenhuma influência será aí descoberta. Isso se deve a duas causas: Primeira, Thorndike não ensinou a seus sujeitos experimentais o que é típico do ensino escolar; segunda, **porque ninguém jamais afirmou que aprender a andar de bicicleta, a nadar ou a jogar golfe – modalidades sumamente complexas de atividades se comparadas à distinção da magnitude de ângulos – pode exercer a mínima influência sobre o desenvolvimento geral da mente infantil**” (VIGOTSKI, 2000, p. 308, grifo nosso).

Tal hipótese seria viável baseado nos supostos que discutimos até agora sobre as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, principalmente, se os conteúdos envolvendo o movimento humano fossem assimilados pela criança de forma não arbitrária, destituída de consciência e de intencionalidade, ou seja, se a criança tivesse acesso aos gestos da natação e do golfe de forma instrumental, mecanicista. Mas, se durante o processo de instrução, o professor ao ensinar o gesto, o fizesse estabelecendo nexos com as leis que regem a gênese e o desenvolvimento do movimento em sua complexidade biomecânica, fisiológica, social, histórica e, junto com a criança, estabelecesse a contextualização desses movimentos com a sociedade na qual foi produzido, a sociedade capitalista, estruturando um espaço-tempo para que a criança o realizasse arbitrariamente e intencionalmente; dessa forma, o aprendizado impulsionaria o desenvolvimento das funções psíquicas superiores correspondentes – memória lógica, atenção voluntária, percepção, capacidade de análise, síntese, discriminação – envolvidas com essas aprendizagens.

Outra conclusão extraída dos experimentos de Vigotski foi que não se verificou que o ensino, por exemplo, da aritmética desenvolve de forma isolada e independentemente, algumas funções e o da escrita outras. “Em alguma parte diferentes matérias tem frequentemente um fundamento psicológico comum” (VIGOTSKI, 2000, p. 323).

E, por fim, a última série de investigações de Vigotski sobre as relações entre aprendizagem e desenvolvimento apontou limitações e criticaram a forma pela qual a psicologia moderna entendia o nível de desenvolvimento intelectual da criança. Para a psicologia da época, para descobrir o nível de desenvolvimento da criança, seria preciso aplicação de testes para identificar que tipo de problemas a criança conseguiria resolver após o amadurecimento de determinadas funções psicológicas, ou seja, que tarefas a criança conseguiria realizar sozinha. Por meio de testes, os psicólogos tentam avaliar até aonde a criança chegou em seu processo de desenvolvimento; com esse método, segundo Vigotski (2000), só conseguimos descobrir que funções se encontram amadurecidas e que tipo de problemas essa criança conseguiria realizar, a partir do amadurecimento dessas determinadas funções.

Teorias que fundamentam esse método, já discutidas anteriormente – e colocam Piaget como um dos seus representantes –, são aquelas que afirmam que há uma relação temporal entre o desenvolvimento e a aprendizagem, identificando o primado dessa relação no desenvolvimento, ou seja, a criança só será capaz de resolver determinado problema se as funções psicológicas que correspondem à resolução do problema já estiverem amadurecidas. Com esse método, a

investigação só teria acesso ao nível de desenvolvimento atual<sup>29</sup>. Essa perspectiva procura saber o que a criança é e não o que ela poderia vir a ser. O devir não faz parte dessa dinâmica de investigação psicológica. Mais precisamente, o nível de desenvolvimento atual, por ser entendido como o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais que já se consolidaram como resultado de um específico processo de desenvolvimento, já realizado; ou melhor, quando a criança já consegue executar uma habilidade de forma independente, quer dizer que determinado conceito e/ou habilidade já foram internalizados.

Vigotski contradita essa perspectiva ao afirmar que o estudo do desenvolvimento não pode ser determinado apenas pelo seu componente maduro. E introduz a possibilidade de se investigar o desenvolvimento da criança à luz das funções psicológicas que ainda não amadureceram e que se encontram em processo de maturação. Segundo o autor, podemos definir esse estado de zona de desenvolvimento imediato<sup>30</sup>.

### 1.5 – A zona de desenvolvimento imediato

Entende-se como é o que a criança é capaz de fazer com a colaboração de pessoas mais experientes. Isso significa que a partir dessa premissa, pode-se medir não o processo de desenvolvimento até o presente momento, mas os processos que estão ocorrendo, que estão ainda amadurecendo e se desenvolvendo.

Para explicar esse processo e definir o nível de desenvolvimento imediato, segundo Vigotski (2000), pode-se supostamente tomar como exemplo duas crianças que sejam investigadas no método anterior com idades mentais de 8 anos e investigá-las à luz do novo método, ou seja, colocando-as em testes para resolver problemas correspondentes a crianças em idades superiores a delas. Em um momento em que elas não têm ainda funções psicológicas amadurecidas para resolver determinado problema, sozinhas, e que só conseguiriam com a ajuda

---

<sup>29</sup> As traduções de obras de Vigotski para o português têm adotado diferentes denominações para esse nível: No livro **Formação Social da Mente** foi traduzido como nível de desenvolvimento real. Nas traduções das **Obras Escolhidas** para o espanhol, adotou-se nível de desenvolvimento atual. No livro **Psicologia e Pedagogia: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**, adotou-se o termo efetivo. E, finalmente, no livro **A construção do pensamento e da linguagem**, em sua mais nova tradução do russo para o português, o termo adotado é atual.

<sup>30</sup> O termo imediato advém da mais nova e última tradução do russo para o português da obra de Vigotski, **A construção do pensamento e da linguagem**. Mas esse termo também foi divulgado como potencial (advém da obra VIGOTSKI et al, 2003), proximal (VIGOTSKI, 2007) e, por último, próximo (na tradução de VIGOTSKI, 1995, do russo para o espanhol).



de pessoas mais experientes. Nesse caso, se as crianças são ajudadas com exemplos, sugestões, demonstrações durante uma tarefa, elas poderiam resolver problemas que corresponderiam a crianças mais velhas, ou seja, uma das crianças poderia resolver problemas correspondentes a crianças com a idade de 9 e a outra com a idade de 12 anos.

Segundo Vigotski (2000):

Essa discrepância entre o nível de desenvolvimento atual, que é definida com a resolução de problemas de forma autônoma, e o nível que ela alcança para resolver problemas sem autonomia, com a colaboração de pessoas mais experientes determina a zona de desenvolvimento imediato da criança (VIGOTSKI, 2000, p. 327).

Dessa forma, fica evidente que há discrepâncias nos processos de desenvolvimento das crianças, ou seja, das duas crianças postas em testes para resolver problemas que estão acima de suas possibilidades atuais. Quando a escola se fundamenta nos pressupostos das teorias que determinam os níveis de desenvolvimento da criança, a partir do que elas já sabem fazer sozinhas e determinam inclusive o que elas são capazes de fazer, pautados pelas semelhanças das idades, pecam, pois, há mais discrepâncias por conta das diferenças dos níveis de desenvolvimento imediato entre as crianças do que semelhanças entre os seus níveis de desenvolvimento atual.

Essa concepção defende que, em colaboração, a criança pode fazer mais do que se estiver sozinha: “em colaboração, a criança se revela mais forte e mais inteligente do que trabalhando sozinha, projeta-se ao nível das dificuldades intelectuais que ela resolve” (VIGOTSKI, 2000, p. 329). Nessa perspectiva, o ensino é mais eficiente quando se realiza nos limites determinados pela zona de desenvolvimento imediato. Vigotski (2003) defende que o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Para ele, o ensino não deve se ater exclusivamente ao nível de desenvolvimento atual. Para fortalecer a compreensão sobre a lógica da relação entre aprendizagem e desenvolvimento da teoria histórico-cultural, Vigotski faz referência às descobertas de um importante pesquisador das ciências biológicas, Debries.

Debries (apud Vigotski, 2000) detectou, em suas pesquisas com animais inferiores, que há momentos em que o organismo se revela mais sensível a determinadas influências do ambiente. Essas influências detonam mudanças significativas em todo o curso do desenvolvimento desse organismo. Fundamentado nessa perspectiva, Vigotski encontra razões para situar os limites da zona de desenvolvimento imediato. Nesse sentido, há um limite inferior, ou seja, a intervenção

deverá ocorrer acima do nível de desenvolvimento atual e um limite superior, não se pode intervir muito acima das possibilidades da criança.

A teoria histórico-cultural mostrou, por meio de investigações empíricas, teóricas e experimentais, que, nesse tempo-espaço sensível, são as relações e intervenções de natureza sociais que operam no processo de desenvolvimento, não de um organismo indefinido, mas das funções psicológicas superiores que surgem durante o processo interação com a cultura, motivadas pela colaboração e conseqüentemente pelos processos de ensino e aprendizagem (VIGOTSKI, 2000). Nessa lógica, o ensino provoca e conduz ao desenvolvimento.

A escola cumpre essa função quando recebe a criança no fim da idade pré-escolar. Assim, a educação na idade escolar induz e orienta o desenvolvimento de funções psicológicas superiores que ainda não amadureceram e que só chegarão a níveis mais desenvolvidos se tiverem contato com a instrução, com o aprendizado de conceitos científicos provenientes das disciplinas escolares – gramática, matemática, ciências sociais, as artes, a educação física, etc.

Fazer com que as funções psicológicas superiores se desenvolvam na sua mais elevada complexidade é a razão do ensino escolar, pois, nas palavras de Vigotski (2000):

Quando observamos o curso de desenvolvimento da criança na idade escolar e o processo de sua aprendizagem, vemos efetivamente que toda matéria de ensino sempre exige da criança mais do que ela pode dar hoje, ou seja, na escola a criança desenvolve uma atividade que a obriga a colocar-se acima de si mesma. Isto sempre se refere a um sadio ensino escolar. A criança começa a aprender a escrever quando ainda não possui todas as funções que lhe assegurem a linguagem escrita. É precisamente por isso que a aprendizagem da escrita desencadeia e conduz o desenvolvimento dessas funções. Esse real estado de coisas sempre ocorre quando a aprendizagem é fecunda (VIGOTSKI, 2000, p. 336).

Vigotski (2003) defende que o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Para ele, o ensino não deve se ater exclusivamente ao nível de desenvolvimento atual. O autor identifica a educação escolar como espaço privilegiado da promoção da constituição das funções psicológicas superiores. Para tanto, investiga a intrínseca relação entre a apropriação da cultura pela criança em determinado contexto social e histórico e a história de apropriação da cultura pela humanidade, ou seja, “[...] como a criança realiza, em seu processo educativo, o que a humanidade tem realizado no transcurso de uma longa história de trabalho” (Vigotski, 1997, p. 69).

Até agora, sob a ótica vigotskiana, discutimos os supostos teórico-metodológicos que explicam a gênese e o desenvolvimento das condutas culturais da humanidade, dando ênfase ao principal objeto de investigação desse autor – o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O estudo de sua gênese e desenvolvimento fundado principalmente na teoria marxiana, mostrou-nos, sob as bases do materialismo histórico e dialético, o aparecimento do trabalho e, conseqüentemente, da raiz explicativa da gênese e do desenvolvimento de todas as condutas tipicamente humanas (os signos, os instrumentos, a linguagem, o pensamento, a escrita, a ciência, a filosofia, a arte, os bens materiais). Chegamos até a importante discussão sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, identificando como primado dessa relação à aprendizagem.

O resultado desse estudo fortalece a tese segundo a qual o mundo objetivo (a materialidade) precede a consciência e a conduz em seu processo de desenvolvimento individual e social. Vigotski, ao identificar por meio de suas investigações a existência da zona de desenvolvimento imediato, mostrou-nos uma estrutura revolucionária do modo de aprender, de como, em cada momento histórico, a humanidade se apropriou e continua se apropriando do mundo material e espiritual construído pela humanidade, a forma pela qual nos humanizamos.

Portanto, é no trabalho que encontramos a protoforma de todas as condutas culturais. Como já discutimos anteriormente, tendo como principal objetivo a satisfação de suas necessidades, “o Homem transforma a natureza por meio do trabalho e, por ela, é transformado (ENGELS apud VIGOTSKI, 2007)”. Ao fazer isso, ele cria um mundo humano, o mundo da cultura que se materializa em objetos físicos (bens materiais) e simbólicos (atitudes, valores, conceitos, habilidades, resumindo: conhecimentos). Desta forma, o homem é o único ser capaz de fazer história. Segundo Marx e Engels (1999):

[...] o primeiro pressuposto de toda a existência humana e de toda a história é que os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história” Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprida todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os seres humanos vivos. [...] O segundo ponto é que, satisfeita essa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e esta produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico (MARX; ENGELS, 1999, p. 39).

Duarte (2001), ao interpretar essa citação de Marx e Engels, utiliza-se de dois conceitos – apropriação e objetivação<sup>31</sup> – para explicar a produção e a reprodução da cultura humana. Diz ele:

O processo de apropriação surge, antes de tudo na relação entre homem e natureza. Nesta relação o ser humano, pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza incorporando-a a sua prática social. Ao mesmo tempo, ocorre também o processo de objetivação, pois o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, uma realidade que adquire características socioculturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos. Isso gera outra forma de processo de apropriação da natureza, mas como apropriação de produtos culturais da atividade humana, das objetivações do gênero humano (DUARTE, 2001, p. 117)

Esse modo de aprender, ou seja, a apropriação de produtos culturais, como por exemplo, a internalização de determinado conhecimento ou habilidade a partir de um ponto de vista particular, revela um complexo processo no qual uma criança ainda não domina determinada habilidade e passa, algum tempo depois, a dominá-la. Nesse espaço de tempo, Vigotski identificou a zona de desenvolvimento imediato que revela e expõe a totalidade e a essência de toda a teoria histórico-cultural.

Na apropriação de conhecimentos que ocorre dentro dos limites da zona de desenvolvimento imediato, entrecruzam-se instrumento, signo e linguagem como partícipes do complexo sistema de mediação responsáveis pela internalização desses conhecimentos (cotidianos e científicos). Essas categorias são em si complexos que se interagem e fazem parte da totalidade envolvida no processo de apropriação do conhecimento e ocorrem dentro desses limites da zona de desenvolvimento imediato.

Para dar corpo às imbricadas interações em movimento entre essas categorias explicitadas acima e que já foram, uma a uma, objetos de discussão neste texto, utilizar-nos-emos da discussão sobre uma atividade importante, a brincadeira, identificada por Vigotski como a atividade principal da criança na idade pré-escolar que determina, em grande parte, a relação da criança com a realidade.

A partir da brincadeira, o jogo de fantasia, uma atividade fundamental que é parte integrante da vida dos pequenos na idade pré-escolar, pode-se demonstrar o processo pelo qual

---

<sup>31</sup> Ver mais sobre esses conceitos em Marx (1978).

inter-relacionam-se aprendizagem e desenvolvimento, contexto sociocultural e criança, bem como o conjunto das categorias que explicam o processo de apropriação de conceitos envolvendo a internalização, a mediação dentro dos limites da zona de desenvolvimento imediato.

### **1.6 – A Brincadeira e seu papel no processo de desenvolvimento.**

Vigotski (2007) apresenta sua compreensão sobre a brincadeira em seu capítulo 7, intitulado “O papel do brincar no desenvolvimento da criança”. O livro é resultado de uma coletânea de textos de Vigotski, foi traduzido e publicado, inicialmente, nos Estados Unidos e depois para alguns países da América Latina, inclusive no Brasil, em 1984. O texto foi surgido de uma palestra proferida por Vigotski em 1933, no Instituto Gertsen em Leningrado.

Nessa palestra, Vigotski apresenta a brincadeira como atividade principal da criança pré-escolar; aponta as necessidades, os impulsos e os motivos da criança como componentes fundamentais para o aparecimento desta atividade na infância. Explicita uma relação entre necessidades, impulsos e motivos que definem as atividades da criança em distintas fases de sua vida – primeira infância (até 3 anos), pré-escolar (3 a 6 ou 7 anos) e da idade escolar – e, por fim, mostra-nos como o jogo de fantasia reproduz as contradições do contexto sócio histórico, no qual a criança se relaciona, baseada em regras. Para a discussão sobre as regras, parte integrante das brincadeiras, dialoga com Piaget enaltecendo algumas de suas constatações sobre o juízo moral, ao mesmo tempo, que tece crítica sobre sua concepção de simbolismo. Para nossos estudos, entretanto, o mais relevante fundamento diz respeito às relações que Vigotski desenvolve em torno da interação entre aprendizagem e o desenvolvimento dentro da brincadeira, ou seja, a razão pela qual Vigotski identifica nessa atividade a geração de zonas de desenvolvimentos imediatos<sup>32</sup>.

Nesse texto – considerado um clássico –, Vigotski apresenta as bases que irão consolidar, posteriormente, a teoria da atividade. O aprofundamento sobre esse estudo será desenvolvido após sua morte pelos seus colaboradores, Leontiev, Elkonin e Davidov entre outros (PRESTES,

---

<sup>32</sup> A tradutora do texto, Zóia Prestes, contrariando o uso já estabelecido por outras traduções (zona de desenvolvimento proximal ou imediato), opta pela palavra *iminente* porque entende que ela traduz com mais propriedade a ideia de proximidade e possibilidade, ao mesmo tempo.

2012). Esses autores, identificados com a teoria histórico-cultural, colocarão a teoria da atividade como central em suas investigações.

A teoria da atividade não será objeto deste capítulo. Nosso estudo sobre os fundamentos do jogo terá como limite os conteúdos do texto “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”. É o que nos interessa, ou seja, os supostos que servirão de base para entendermos o que é a brincadeira ou jogo para Vigotski. Pois, será a partir desses fundamentos que iremos investigar como as concepções pedagógicas da Educação Física se apropriaram do jogo<sup>33</sup> / brincadeira em suas elaborações.

Para Vigotski (2008), a brincadeira na idade pré-escolar, no que se refere ao desenvolvimento, é considerada a atividade principal das crianças, apesar de não ser sua atividade predominante. Não é predominante porque há outras atividades na vida da idade infantil que não são brincadeiras e que ocupam grande parte do tempo desses pequenos e, também, não o é por outro motivo óbvio, se o jogo de fantasia fosse sua atividade predominante, as crianças permaneceriam quase todo o tempo de sua vida num mundo fantástico, fora da realidade concreta, sendo consumidas por delírios que assemelhariam um quadro patológico. É atividade principal, porque conduz sua linha de desenvolvimento.

Na brincadeira de imaginação – jogo de faz de conta –, a criança opera com conceitos cotidianos, generalizações que estão acima das possibilidades de sua realização no mundo real, mas que na fantasia se articulam em suas ações. Por exemplo, no mundo real é impossível para uma criança de 4 anos dirigir automóvel, mas, em meio à fantasia, um aro pode se transformar em um volante de automóvel e dessa forma, a criança por meio da imaginação, conduzir suas ações corporais como se estivesse dirigindo um carro. Durante o jogo, gesticula, emite sons tentando imitar o barulho do funcionamento do motor, freia, passa marcha, buzina, evita acidentes.

Quem nunca viu uma criança brincar de ser professor (a)? Nesse jogo, geralmente, as crianças brincam em grupo, para que seja configurada uma situação de envolvimento entre quem ensina e quem aprende. A criança que se coloca na posição de professor (a) reproduz relações sociais hierárquicas em suas posturas frente às crianças que representam no jogo a figura do aluno. Por vezes, a criança que brinca de professor demonstra atitudes autoritárias, por exemplo,

---

<sup>33</sup> Em russo, a palavra *igra* no texto original de Vigotski é empregada tanto para referir-se à brincadeira quanto ao jogo (N.da T. – Zóia Prestes).

solicitando de forma veemente que as outras crianças se comportem, fiquem sentadas e em silêncio.

Essas brincadeiras que, em sua aparência, apresentam-se como atividades despretensiosas e de pouca complexidade, revelaram a Vigotski, a partir de um rigoroso estudo de sua gênese e desenvolvimento, os fundamentos basilares que refletem a essência da teoria histórico-cultural.

Partindo de uma das leis fundamentais do desenvolvimento das condutas culturais, que o homem é o produto do conjunto de suas relações sociais, tema já discutido anteriormente, Vigotski destaca as experiências do contexto social da criança como condutoras do seu processo de desenvolvimento. Afirma que as necessidades, motivos e impulsos afetivos das crianças são gerados pelas circunstâncias nas quais elas vivem e se expressam por meio de suas atividades. Na idade pré-escolar, por exemplo, a brincadeira de faz de conta dirigida pela imaginação surge em decorrência de necessidades e impulsos específicos que são muito importantes para a criança nessa faixa-etária. Segundo Vigotski (2008), isso ocorre porque, nesse período da vida da criança, aparecem uma série de desejos e tendências impossíveis de serem realizados em seu mundo real. É a partir desse princípio que se pode definir a brincadeira como:

[...] uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta “por que a criança brinca?”. A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação (VIGOTSKI, 2008, p. 24).

Nesse sentido, segundo o autor, essas necessidades e impulsos são causadores de mudanças de estágios de vida, de ciclos etários. Por exemplo, o jogo de fantasia é uma brincadeira típica das crianças pré-escolares (3 a 6). Essas crianças não têm as mesmas necessidades das crianças da primeira infância (até 3 anos). Aproveitando um exemplo dado por Vigotski (2008), é difícil acreditar que o impulso que leva a criança com mais de 3 anos a brincar num mundo imaginário é o mesmo de um bebê ao chupar a chupeta ou o mesmo de uma criança de idade escolar (acima de 7 anos) participando de um jogo desportivo competitivo.

Assim, identifica-se uma estrutura de fases de desenvolvimento movidas ou guiadas pelas atividades principais que norteiam a vida das crianças em cada uma dessas fases. Se antes, na primeira infância (até os 3 anos), a criança tinha uma relação concreta com os objetos do mundo real, ou seja, lidava com o significado concreto dos objetos – um cabo de vassoura representava

simplesmente um cabo de vassoura, agora, na idade pré-escolar, a criança consegue pela imaginação descolar-se do significado da coisa que ela representa e, com isso, dar outro significado ao cabo de vassoura; transformá-lo em um cavalo.

Na primeira infância, há uma união íntima da palavra com o objeto, do significado com o que a criança vê. Durante esse momento, a divergência entre o campo semântico e o visual faz-se impossível. [...] Na brincadeira da idade pré-escolar temos, pela primeira vez, a divergência entre o campo semântico e o ótico. Parece-me ser possível repetir o raciocínio de um pesquisador que diz que, na brincadeira, a idéia separa-se do objeto e a ação desencadeia-se da idéia e não do objeto (VIGOTSKI, 2008, p. 30).

Estas constatações nos esclarecem duas questões importantes sobre a brincadeira, resultado dos estudos da teoria histórico-cultural. A primeira, os conteúdos da imaginação da criança que nutrem a brincadeira de faz de conta advêm dos conteúdos de natureza social, do mundo real, fruto das experiências concretas da criança com os bens materiais e espirituais do seu ambiente cultural. Em consequência disso, a brincadeira sempre é conduzida por regras, regras advindas das relações impostas pela sociedade, no nosso caso, pela sociedade capitalista.

Nos exemplos que demos – nas brincadeiras de faz de conta de professor (a) e de dirigir automóvel – as regras se manifestam pela reprodução das relações que os adultos estabelecem com esses elementos reais da sociedade (professor e automóvel). Esse conjunto de relações com suas regras de comportamentos orienta o jogo da criança por meio da imaginação.

Por isso, é simplesmente impossível supor que a criança pode se comportar numa situação imaginária sem regras, assim como se comporta numa situação real. Se a criança faz o papel da mãe, então ela tem diante de si as regras do comportamento da mãe. O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras. Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória (VIGOTSKI, 2008, p. 27).

O modo de ser dos adultos que envolve o conjunto de generalizações constituídas historicamente pela humanidade é o conteúdo que orienta as brincadeiras de imaginação das crianças. Porém, o diálogo estabelecido entre a cultura e a criança no mundo real mediado pelos significados, revela o encontro de dois distintos estágios de desenvolvimento dos conceitos, duas distintas formas de generalizações. Por isso, evidentemente, os pequenos da pré-escola não



significam os objetos como os adultos o fazem; como já discutimos antes, eles não conseguem abstrair do objeto as determinações históricas que engendram o sistema de generalizações do conceito verdadeiro constituído pela palavra professor.

Por exemplo, as mediações entre classes sociais, alienação e trabalho são determinações presentes na intervenção docente na escola. Porém, no jogo de faz de conta, as crianças operam com generalizações menos complexas, destituídas de arbitrariedade e intencionalidade de tal forma que as regras que conduzem seus jogos são o resultado de suas possibilidades que se limitam ao mundo concreto. Segundo Vigotski (2000), só na adolescência as abstrações e as sínteses cumprirão a tarefa de fazer as mediações necessárias para o conhecimento do objeto por meio de generalizações mais complexas.

E, por fim, a segunda questão importante é que a brincadeira gera zonas de desenvolvimentos iminentes. Na brincadeira, a criança, ao experimentar situações imaginárias e ilusórias de desejos irrealizáveis, opera com conceitos e práticas que geralmente estão acima de suas possibilidades de realização no mundo real. Por exemplo, quando uma criança brinca de ser mãe, ao manipular uma boneca de plástico, lida com os conceitos de cuidado, segurança, alimentação, amamentação; envolve-se na atividade com objetivos e intenções. Operações estas, que não fazem parte de suas atividades do dia-a-dia, fora das brincadeiras de imaginação. Portanto, no jogo de fantasia, operam acima de sua “zona de conforto”, ou seja, acima do nível de desenvolvimento atual. Para elucidarmos melhor essa relação entre o brincar e a zona de desenvolvimento imediato – agora incluindo nesse processo a internalização de conceitos e a mediação – façamos um exercício a partir da discussão que já fora realizada, anteriormente por nós, sobre a linguagem egocêntrica.

Nesse mesmo jogo de fantasia de ser mãe, durante a manipulação da boneca, a linguagem e a ação andam juntas, a criança fala consigo mesma, resgatando de sua memória e reproduzindo frases que ouvira da sua mãe em situações reais. A linguagem orienta suas ações na brincadeira. Essa fala que se materializa como um sistema de signos cumpre a função de mediação entre a situação real e a brincadeira. Como já foi discutido, anteriormente, esse é o percurso da linguagem que, externamente à criança, no conjunto de suas relações sociais, inicia, na brincadeira, seu processo de internalização, passando antes por um momento de oralidade e, em seguida, passando a ser fala silenciosa, a fala interior. Dessa forma, na brincadeira, a criança internaliza modos de agir e de ser.

Na idade escolar (após os 7 anos de idade), a criança inicia seu contato com generalizações mais complexas. A escrita, a leitura, a sistematização do conhecimento. Os conceitos científicos cumprirão o papel de impulsionar o desenvolvimento de funções psicológicas superiores que ainda não amadureceram. Funções, tais como, atenção e memória voluntárias que ainda não fecharam seus ciclos de desenvolvimento serão conduzidas e guiadas por outra atividade principal: os estudos. Nessa fase, o contexto social da criança impulsionará a maturação de outras necessidades e surgirão outros impulsos afetivos que não mais colocarão a brincadeira de imaginação como a atividade principal; agora as cobranças sociais lhe impõem novas relações com a realidade (LEONTIEV, 2004). A escola, espaço de transmissão do conhecimento, será fundamental para seu processo de desenvolvimento.

## **2 – AS APROPRIAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PELAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Seguindo as orientações de Freitas (2003), podemos dizer que uma concepção pedagógica contempla uma teoria pedagógica, ou seja, a teoria que trata do trabalho pedagógico, que norteia os princípios e dá a direção da prática pedagógica da escola e da sala de aula e que tem por base uma teoria educacional.

[...] a teoria educacional formula uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico de sociedade, sendo assim, discute as relações entre educação e sociedade em seu desenvolvimento; que tipo de homem se quer formar; os fins da educação, entre outros aspectos (FREITAS, 2003, p. 93).

Portanto, o estudo dos fundamentos teórico-metodológicos que orientam uma dada concepção pedagógica, no contexto da educação física escolar, ganha destaque na atividade docente, pois possibilita uma melhor compreensão dos processos político-pedagógicos envolvidos no ato educativo, a fim de subsidiar a intervenção no interior da escola. Ou seja, com esses instrumentos, o professor poderá estabelecer criticamente as finalidades educativas de sua atividade, bem como tomar consciência de suas ações – de sua posição política como educador – saber se sua atuação está identificada com a reprodução dos determinantes socioculturais e econômicos do modo de produção capitalista ou se essa atuação aponta para uma proposta de superação dessa estrutura societal, visando a outra forma de organização social.

Na década de 1980, com o início da redemocratização do país, eclode o debate envolvendo fortes críticas direcionadas às propostas teórico-metodológicas conservadoras no âmbito da escola que davam sustentação ao regime militar autoritário, no Brasil.

Esse questionamento do papel social da escola foi, evidentemente, reflexo de determinações políticas e sociais que ganharam maior amplitude, a partir do próprio movimento de parte da sociedade brasileira, na construção da redemocratização do país. Em síntese, Húngaro (2010) nos demonstra um pouco do contexto em que vivíamos nos anos 1980:

Depois de duas décadas – tendo 1964 como referência – de submissão à “ditadura da burguesia fardada”<sup>34</sup>, respiraram-se, na década de 1980, os ares da redemocratização. Estes ares só foram possíveis em virtude, no final da década de 1970, do esgotamento do chamado “milagre brasileiro” e do processo de reorganização do movimento operário<sup>35</sup> (HÚNGARO, 2010, p. 139).

Com a abertura política, os contextos social e político no Brasil sofreram mudanças substanciais impulsionadas por vários segmentos da sociedade. Exemplificando algumas dessas mudanças, Húngaro (2010) dá sequência às ideias de sua afirmação anterior:

Nesse processo – que envolve a crise do “milagre brasileiro”, a reorganização do movimento operário e o contínuo processo de resistência à ditadura (desde 1964) – o contexto político dos anos 1980 é modificado sensivelmente. Alguns fatos demonstram a profundidade dessas mudanças: o dossiê “Brasil Nunca Mais”, com as denúncias dos atos de terror praticados pelo governo autoritário (as torturas e os assassinatos); o movimento pela anistia; o fim do bipartidarismo; o surgimento de novas instituições políticas, representativas dos interesses dos trabalhadores (a fundação do Partido dos Trabalhadores [PT] e da Central Única dos Trabalhadores [CUT], por exemplo); o retorno do Partido Comunista Brasileiro (PCB) à legalidade (em 1985); a luta pelas eleições diretas para presidente (com o movimento das “diretas já”); as vitórias eleitorais da esquerda, em alguns municípios importantes (como em São Paulo, por exemplo, em 1989); entre outros (HÚNGARO, 2010, p. 136).

Impelidos por essas dimensões conjunturais, pesquisadores da educação e da educação física rediscutiram referenciais teóricos de suas áreas de conhecimentos e suas práticas pedagógicas no âmbito da escola de forma a se contraporem às metodologias reducionistas em voga, principalmente às práticas que se distanciavam e ocultavam a relação de tensão e conflito entre sociedade e escola.

No âmbito da educação, segundo Freitas (1996), a perspectiva instrumental da didática que fora hegemônica até meados da década de 1970, começa a ser fortemente criticada em seus fundamentos no início dos anos 1980. A neutralidade e a ênfase na dimensão técnica do processo

---

<sup>34</sup>Nota do autor (HÚNGARO, 2010): “Optamos pela denominação “ditadura da burguesia fardada” por julgar que a expressão “ditadura militar” – comumente utilizada – apresenta dois significativos problemas:

1. Não revela o conteúdo de classe da ditadura: obras importantes já demonstraram que os interesses da burguesia internacional financiaram e motivaram os golpes militares na América Latina (ver, por exemplo, o importante livro de Dreyfuss, (1981) nas referências deste texto;

2. Nem todos os militares brasileiros estiveram a favor do golpe (vale lembrar, inclusive, que alguns dos importantes líderes de movimentos de resistência ao regime, eram oriundos dos quartéis – Lamarca, por exemplo)” (p. 139).

<sup>35</sup>Trata-se da reorganização do movimento operário brasileiro que havia sido duramente reprimido – principalmente nos ataques àquela que, até então, tinha sido a agremiação política mais representativa desse movimento, o Partido Comunista Brasileiro (PCB).

ensino-aprendizagem e principalmente a ausência da dimensão política no trato do conhecimento passam a fazer parte essencial da pauta de discussões dos pedagogos em congressos, estudos e pesquisas. Para Freitas (1996):

Esse questionamento da didática acompanha a luta específica dos educadores pela recuperação e democratização da escola pública e pela participação nas definições e nos rumos da política educacional, e, é ao mesmo tempo, parte de um movimento, mais geral, da sociedade na luta pela conquista das liberdades democráticas e pelo fim da ditadura militar (FREITAS, 1996, p. 20).

Esse movimento de revisão na didática, fundado nas ciências sociais e humanas, trouxe questionamentos e uma nova perspectiva de mudanças da prática pedagógica nas escolas, sobretudo na formação de professores. Sobre essa questão, foram muitas as pesquisas publicadas nesse período. Segundo Freitas (1996), destacaram-se os trabalhos de Candau (1987), Freitas (1987) e Oliveira (1989).

A esse movimento de crítica e busca de superação da educação hegemônica, à época, podemos destacar Saviani como um dos autores que influenciou decisivamente a edificação de propostas de cunho crítico, no âmbito da educação física escolar, que mais adiante serão foco de discussão neste trabalho.

Saviani (2008a) discute o problema da evasão da criança da escola primária, tendo como base dados da Tedesco, que em 1970, detectou que 50% dos alunos da escola primária evadiam em condições de semianalfabetismo, na maioria dos países da América Latina. Não constam nesses dados a quantidade de crianças que sequer tiveram acesso à escola. Esse problema ele denominou de o problema da marginalidade. Saviani (2008a) propõe a análise da marginalidade à luz de dois grupos de teorias que ele irá caracterizar como as teorias não críticas (pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista) e as teorias críticas. Dentre as críticas, Saviani as subdivide em crítico-reprodutivistas (teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado e escola dualista)<sup>36</sup> e a

---

<sup>36</sup> Essas teorias irão influenciar a classificação das concepções pedagógicas da educação física, por isso é relevante discutirmos, principalmente, as diferenças entre os dois grupos de teorias interpretadas por Saviani – as teorias não críticas e as teorias críticas. Não será objeto de aprofundamento as especificidades de cada uma dessas teorias. Basta nos entender sobre os princípios e fundamentos que levaram Saviani a diferenciá-las em não críticas e críticas. Se quiserem entender melhor sobre essas teorias, recomendo a leitura do capítulo 1 de Saviani (2008a).

pedagogia histórico-crítica. Ambos os grupos irão explicar o problema da marginalidade, a partir da relação entre educação e sociedade.

Para o primeiro grupo – as teorias não críticas – a educação é um instrumento de equalização social, portanto, cabe à escola resolver o problema da marginalidade. Nessa perspectiva, na relação entre educação e sociedade, a escola é concebida gozando de uma ampla margem de autonomia em relação à sociedade. Ou seja, essas teorias não veem as determinações econômicas, políticas e sociais como a causa, a razão do problema.

O segundo grupo de teorias é considerado por Saviani (2008a) de críticas porque percebem a dependência da educação em relação à sociedade. Ou seja, a escola é concebida como meio de reprodução da sociedade na qual está inserida. Para esse grupo, é impossível conhecer a educação senão a partir de seus condicionantes sociais. Saviani (2008a) entende que, dentro dessa perspectiva crítica, há uma dupla interpretação sobre as finalidades e possibilidades da educação. Uma das perspectivas, as teorias crítico-reprodutivistas, entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, contribuem para a reprodução do problema da marginalidade. Para esse grupo, a sociedade é dividida entre classes sociais com interesses antagônicos que se relacionam à base da força. Dessa forma, a educação tem a função de legitimar, reproduzir e reforçar a dominação por meio de um mecanismo que lhe é específico: a produção da marginalidade cultural. Para esse grupo de teorias, a educação é, exclusivamente, um instrumento de dominação (Saviani, 2008a), a educação não tem possibilidades de atuar de forma contra-hegemônica; por isso, essas teorias são denominadas de crítico-reprodutivistas.

Mas há também, dentro da perspectiva crítica, outra maneira de se perceber a relação entre a educação e sociedade, ou seja, aquela que reconhece as determinações que atuam sobre a educação, mas, que, por outro lado, vê na escola um espaço de contradição, de tensões entre as reproduções impostas pela sociedade e as possibilidades de superação dessa realidade, dessa sociedade. Entende a educação como um espaço contra-hegemônico e revolucionário. Saviani (2008b) denominou essa teoria de pedagogia histórico-crítica.

Nessa perspectiva, a função da escola é transmitir para a totalidade dos estudantes o que é mais desenvolvido em termos de conhecimento elaborado pela humanidade. Os fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica foram extraídos da teoria social de Max e Engels. Sobre a escola, diz Saviani:

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. [...] Não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo: ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, a ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado (SAVIANI, 2003, p. 14).

Ora, se a escola deixa de cumprir esse papel, ela necessariamente nega a possibilidade aos filhos da classe trabalhadora de terem acesso à ciência e à cultura elaborada.

A sistematização das teorias pedagógicas de Saviani, gestadas na efervescência do processo de democratização do país nos anos 1980, irá influenciar a gênese e o desenvolvimento das concepções pedagógicas da educação física que se consolidariam uma década depois. Além disso, sua teoria, a histórico-crítica, será um dos pilares mais importantes da elaboração de uma das concepções críticas da educação física, a concepção crítico-superadora.

No âmbito da educação física, a aptidão física e a esportivização, até os anos 1980, mantinham-se como propostas hegemônicas no contexto escolar e também em outros espaços de atuação profissional do professor de educação física (lazer e alto rendimento) (BRACHT, 1999).

Segundo Daólio (1998), até a década de 1980, as publicações na área da educação física estavam voltadas para assuntos técnicos táticos das modalidades esportivas, para os tratados de fisiologia esportiva e manuais de preparação física.

Se formos buscar a gênese e o desenvolvimento dessa perspectiva e, mais especificamente, da educação física no contexto escolar no Brasil, encontraremos o embrião da concepção aptidão física nas vertentes médica e militar, que veio se metamorfoseando desde o século XIX sobre esses dois pilares, tendo como prática mais importante a ginástica – especialmente, de Ling, Jahn e depois da escola francesa (BRACHT, 1999) até chegarmos a esportivização da educação física iniciada na década de 1960 e que se intensificou nas décadas de 1970 e 1980.

A constituição da educação física, ou seja, a instalação dessa prática pedagógica na instituição escolar emergente dos séculos XVIII e XIX foi fortemente influenciada pela instituição militar e pela medicina. A instituição militar tinha a prática – exercícios sistematizados que foram ressignificados (no plano civil) pelo conhecimento médico. Isso vai ser feito numa perspectiva terapêutica, mas principalmente pedagógica. Educar o corpo para a produção significa promover saúde e educação para a saúde (hábitos saudáveis, higiênicos). Essa saúde ou virilidade (força) também pode ser (e foi) ressignificada numa perspectiva

nacionalista/patriótica. Há exemplos marcantes na história desse tipo de instrumentalização de formas culturais do movimentar-se, como, por exemplo, a ginástica: Jahn e Hitler na Alemanha, Mussolini na Itália e Getúlio Vargas e seu Estado Novo no Brasil (BRACHT, 1999, p. 72).

Nesse sentido as escolas de ginástica europeias exerceram influências na forma de organização da educação física brasileira. Os quatro “modelos” de escolas que tiveram maior destaque foram as escolas de ginástica alemã, francesa, sueca e inglesa. As primeiras sistematizações ocorreram por volta dos anos 1980 e tiveram finalidades semelhantes:

[...] regenerar a raça (não nos esqueçamos do grande número de mortes e de doenças); promover a saúde (sem alterar as condições de vida); desenvolver a vontade, a coragem, a força, a energia de viver (para servir a pátria nas guerras e na indústria), desenvolver a moral (que nada mais é do que uma intervenção nas tradições e nos costumes dos povos) (SOARES, 2004, p. 52).

Para se ter uma ideia da influência que o Brasil recebeu, o método de ginástica alemã foi adotado pelo exército brasileiro como o seu método oficial por volta de 1860 e somente em 1912 é substituído por outro, agora o método francês. A justificativa advinha da compreensão de que o papel da ginástica era de contribuir para a saúde física e mental, como promotora da saúde, como regeneradora da raça, das virtudes e da moral (SOARES, 2004).

Percebe-se com isso que a educação física desempenhou um papel importante no início do processo de industrialização do Brasil, pois carecia de mão de obra preparada para o trabalho. A educação física assumiu esse papel, utilizando-se da aptidão física, pois necessitava se formar “um corpo produtivo, portanto forte e saudável, que fosse ao mesmo tempo dócil o bastante para submeter-se à lógica do trabalho fabril sem questioná-la” (CASTELLANI FILHO, 2002, p. 6). Com isso se constituiu uma educação física acrítica, conformadora, no qual contribuía para o processo de alienação do ser humano.

Pode-se perceber, assim, uma justificativa pautada nos interesses médicos e disciplinadores necessários para a nova ordem fabril e conseqüentemente a nova sociedade que se formava. Vê-se, então, a partir da constatação de Bracht (1999) e Castellani Filho (1988; 2006), que as bases científicas que constituíram o alicerce desse processo de intervenção pedagógica da educação física, por meio da concepção aptidão física, ao longo do século XX, extraíram seus fundamentos, principalmente, das ciências biológicas.



Desde sua gênese até os anos 1980 e atualmente, a aptidão física como referência da prática pedagógica dentro e fora da escola vem tomando diferentes contornos no seu processo de desenvolvimento. Seu processo histórico é consequência do processo de desenvolvimento do capitalismo: nas crises, o capitalismo se modifica e garante sua continuidade. Do mesmo modo, a aptidão física adquire novos formatos para acompanhar e fortalecer o modo de produção capitalista, também nos processos de crises.

Foi em oposição e crítica a essa perspectiva – de vieses político, científico e teórico-metodológico –, que na década de 1980, pesquisadores da educação física de distintas concepções filosóficas elaboraram suas propostas pedagógicas. Com isso, configuraram um “estado de tensão” entre o conservadorismo e o desejo de transformação da ordem, construindo alternativas para o trato do conhecimento no contexto da educação física escolar.

Os estudos e as pesquisas referentes às concepções pedagógicas da educação física, particularmente sobre as abordagens edificadas após a década de 1980, mostraram-nos a partir da análise de diferentes autores, tais como, Bracht (1999); Lepel<sup>37</sup> [20-]; Darido (2003); Castellani Filho (1999); Muñoz Palafox e Nazari (2007), Taffarel (2009) que existem distintas formas de se pensar a prática pedagógica no âmbito da educação física.

Não há consenso no que se refere à identificação/nomeação dessas diferentes concepções de ensino da educação física entre os autores. Para constatar essa afirmação, tomemos como exemplo as classificações do Lepel, Darido e Castellani Filho, que, a nosso ver, conseguiram sistematizá-las apanhando, com maior detalhamento, aspectos referentes às suas bases filosóficas e conceituais, ao trato com o conhecimento específico da área, questões metodológicas e sua relação com a escola, como será demonstrado no decorrer deste texto.

A Lepel [20-] as denominou abordagens pedagógicas e as apresentou como: aptidão física, desenvolvimentista, construtivista, crítico-emancipatória, crítico-superadora, sociológica e diversificada. A professora Darido (2003) propõe a existência de dez abordagens pedagógicas da educação física escolar, sendo elas: desenvolvimentista, interacionista-construtivista, crítico-superadora, sistêmica, psicomotricidade, crítico-emancipatória, cultural, jogos cooperativos, saúde renovada e parâmetros curriculares nacionais.

Castellani Filho (1999) investiga dez teorias pedagógicas da educação física e aprofunda sua análise sobre a natureza educacional de cada uma delas, situando-as em termos de

---

<sup>37</sup> Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esportes e Lazer, criado na FACED/UFBA em 1997.

possibilidades de intervenção concreta no ambiente escolar. Dessa forma, para o autor, não foram todas as concepções que propuseram sistematizações para o trato do conhecimento, estruturando-o pedagogicamente, explicitando o caminho para se chegar até a sua finalidade e a assimilação pelos alunos. Para ele, algumas concepções deixaram suas contribuições ao teorizarem sobre a escola e seus problemas; outras, além de teorizarem, estabeleceram uma organização do conhecimento adequando níveis de complexidade desse conhecimento às necessidades da criança, bem como propuseram o método, a forma de avaliação e suas relações com o espaço e tempo pedagógicos. Para chegar a essas diferenciações, Castellani Filho (1999) propõe uma classificação das teorias da educação física e inicia suas explicações fazendo distinções entre os termos abordagem e concepção. Para o autor, as abordagens não apresentam princípios que norteiam a prática pedagógica na escola e nem aspectos metodológicos que orientam a intervenção. Para ele, essas abordagens fizeram suas análises sobre a escola, mas não prosseguiram suas elaborações para responder a maneira pela qual o aluno teria acesso ao conhecimento escolar. E quando se refere à concepção, atribui à mesma, uma perspectiva que associa princípios e fundamentos epistemológicos aos meios de intervenção na realidade de ensino. A partir dessa compreensão, o autor, pautando-se em referenciais concernentes à metodologia do ensino<sup>38</sup>, apresenta um quadro de abordagens e concepções com seus respectivos representantes.

Nesse quadro, estão identificadas três abordagens – as não propositivas: 1. Abordagem Fenomenológica (Santim e Moreira); 2. Abordagem sociológica (Betti) e a 3. Abordagem cultural (Daólio).

E quanto às concepções – as propositivas –, destacam-se as seguintes: 1. Aptidão física, seus principais representantes são Matsudo, Guedes entre outros; 2. Concepção desenvolvimentista (Tani, no Brasil, e Gallahue, nos Estados Unidos); 3. concepção construtivista (Freire); 4. educação física plural (Daólio); concepção de aulas abertas (Hidelbrandt); concepção crítico-emancipatória (Kunz) e concepção crítico-superadora (Coletivo de Autores). E, ainda, segundo o autor, dentre as propositivas, há as não sistematizadas e as

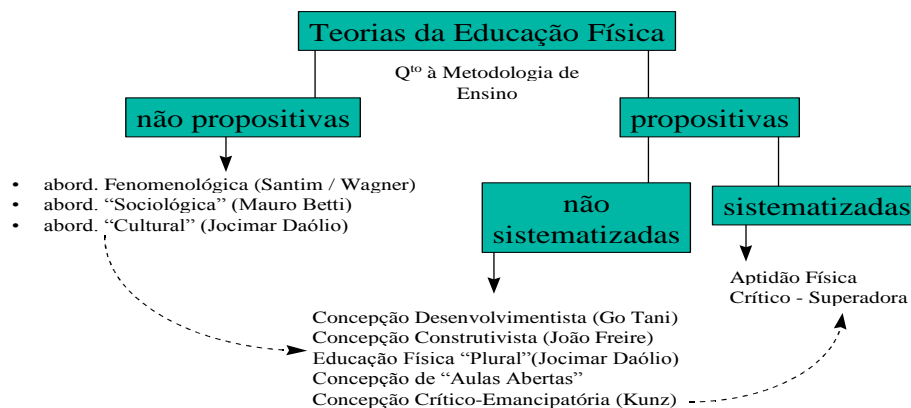
---

<sup>38</sup>Por metodologia de ensino, entende-se “a explicitação de uma dinâmica curricular que contemple a relação do tratamento a ser dispensado ao conhecimento (desde sua seleção até sua organização e sistematização no sistema escolar, associados à questão de tempo e espaço pedagógicos) com o projeto de escolarização inerente ao projeto pedagógico da escola, tudo isso sintonizado com uma determinada configuração da normatização desse projeto de escolarização na expressão de uma determinada forma de gestão educacional” (CASTELLANI FILHO, 1999, p. 155).

sistematizadas<sup>39</sup>. Dentre as não sistematizadas, são identificadas as concepções: Desenvolvimentista (Tani); Construtivista (Freire); Crítico-Emancipatória (Kunz) e uma nova abordagem originária da Cultural, recém-batizada de Plural (Daólio). Para Castellani Filho (1999) essas concepções apontam para organização pedagógica da educação física escolar, porém não a sistematizam.

Nas concepções propositivas sistematizadas estão incluídas concepção da Aptidão Física (Guedes e Guedes) e a Crítico-Superadora (Coletivo de Autores).

Apresentamos, logo abaixo, um esquema representativo da síntese de Castellani Filho (1999) sobre suas elaborações a respeito das concepções pedagógicas da educação física.



Fonte: Castellani Filho (1999, 154).

As distintas formas de classificação e de sistematização das concepções pedagógicas como mostramos, acima, são recentes; datam de meados da década de 1990. Porém, as tentativas de sistematizá-las no Brasil podem ser localizadas logo no início dos anos 1980. Vamos, a seguir,

<sup>39</sup>Como foi discutido no capítulo anterior, na perspectiva de Vigotski (2000) e Lúria (1992), o termo sistematizado, em suas formulações, refere-se às características dos conceitos científicos, ou seja, um conceito para ser científico deve estar dentro de uma estrutura de generalidades. Nessa estrutura, o conceito científico é o resultado das relações entre outros conceitos, por exemplo, os conceitos gato, cachorro, coelho são subordinados a um conceito mais complexo, ao conceito de animais vertebrados (generalização mais complexa do que, por exemplo, o conceito de cachorro). Isso quer dizer que o conceito científico está dentro de um sistema de conceitos, diferentemente, do conceito espontâneo (no seu cotidiano, a criança antes de entrar na escola, não abstrai a ponto de estabelecer essas relações entre conceitos). Nessa perspectiva, Vigotski afirma que é na escola que a criança vai aprender a lidar com o conceito científico. Para Saviani (2003) o termo sistematizado também é representativo do conhecimento científico. Para ele, o conhecimento científico é sistematizado e elaborado e o conhecimento cotidiano/espontâneo é assistemático. Para Castellani Filho (1999), o termo sistematizado no contexto de uma concepção pedagógica, além de se referir aos conhecimentos científicos, também engloba o tratamento que deve ser dado a esses conhecimentos, ou seja, relacioná-los aos graus de escolaridade ou ciclos de aprendizagens e aos tempos e espaços necessários para a sua transmissão.

discuti-las. Serão alvo de nossa exposição, principalmente, as concepções propositivas sistematizadas (aptidão física e crítico-superadora) e algumas das não sistematizadas que caminham em passos largos para se tornarem sistematizadas (desenvolventista, interacionista e crítico-emancipatória)<sup>40</sup>. Além dessas abordadas por Castellani Filho, iremos tecer considerações sobre as concepções psicomotora e saúde renovada, ambas contempladas na sistematização de Darido e Rangel (2008). Interessa-nos a discussão sobre a concepção saúde renovada porque representa a aptidão física metamorfoseada, repousa sobre as mesmas bases teóricas da aptidão física, com alguns poucos “ajustes” teórico-metodológicos. E quanto à concepção psicomotora, será discutida por considerarmos sua influência substancial, desde a década de 1970, nas propostas pedagógicas das escolas de educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental.

## **2.1 – Gênese e desenvolvimento das concepções pedagógicas da educação física, pós anos oitenta.**

No “centro do furacão” do debate efervescente pela busca de superação do conservadorismo que reinava na educação física nas décadas de 1970 e 1980, Medina (2010)<sup>41</sup> lança em 1983, a obra **A educação física cuida do corpo... e “mente”**. Nesse texto, dialogando com as ciências sociais e humanas, o autor protagoniza de forma bem ousada na época, o debate contra-hegemônico “reclamando” da passividade da educação física diante de outros movimentos que questionavam a ordem social e política. Dizia ele “[...] Ela vem cumprindo de maneira mais ou menos eficiente, disciplinada e comportada a função que foi a ela destinada” (MEDINA, 2010, p. 37).

Diante desse quadro, Medina (2010) lança algumas questões: a educação física precisa questionar criticamente seus valores e ser capaz de justificar-se a si mesma. É preciso que seus

---

<sup>40</sup>Respeitando os critérios estabelecidos por Castellani Filho (1999), para que uma concepção seja sistematizada, percebe-se, por meio de publicações recentes dessas três concepções, que esses critérios estão sendo alcançados. Para a concepção desenvolvimentista, confira em Gallahue (2003); para a interacionista-constructivista, ver Freire e Scaglia (2003) e para a concepção crítico-emancipatória, averiguar Kunz (2005).

<sup>41</sup>A obra, lançada em 1983, chega em 2010 em sua 24ª edição. Em 2010, Medina a reedita incluindo mais três capítulos a partir da colaboração de três autores, são eles: Bracht (“A educação física e a crise dos anos 1980: Entre a solidez e a liquidez”); dos Anjos (“Introdução à ciência da motricidade humana”) e Húngaro (“A educação física e alternativa de ‘deixar de mentir’: O projeto de ‘intenção de ruptura’”).

profissionais distingam o educativo do alienante, o fundamental do supérfluo de suas tarefas, e sintetiza: “A educação física precisa entrar em crise urgentemente”. Para ele:

Se na educação começam a surgir inquietações com as mazelas de nosso ensino institucionalizado; se na educação aparecem os primeiros movimentos no sentido de repensar toda essa estrutura educacional, gerando evidentemente propostas concretas de mudança, lamentavelmente o mesmo ainda não começou a ocorrer no âmbito específico da educação física, pelo menos de forma significativa. A crise que começa a se instaurar na educação brasileira, fruto das reflexões, do debate, das discordâncias, das frustrações, da confrontação ideológica, dos erros e acertos de suas teorias e práticas, pouco tem afetado a educação física, como se ela não fosse em última análise um processo educativo (MEDINA, 2010, p. 37).

Percebe-se que Medina, a partir dessas reflexões, anuncia e constata a realidade social e educacional daquela época, identificando na educação física seu papel na função de manutenção e reprodução dos determinantes políticos, econômicos e sociais, ao mesmo tempo em que identifica seu potencial de transformação desta mesma realidade. Essa compreensão se expressa em sua tentativa de sistematizar àquela época, 1983, as concepções de educação física existentes. A partir de sua leitura de realidade, Medina (2010) identifica três formas de atuação, três concepções de educação física: 1. a educação física convencional – que representa uma visão apoiada no senso comum, é mecanicista e segue as linhas da pedagogia tradicional (Saviani); 2. a educação física modernizadora, que supera o senso comum, avança em relação à anterior e acrescenta a dimensão psicológica ao biológico, mas ainda se fixa na dimensão individual (não percebe a dependência da educação com os condicionantes sociais – não está preocupada com a transformação da sociedade); e 3. a educação física revolucionária – que procura interpretar a realidade em sua totalidade, compreende os determinantes e condicionantes – sociais e econômicos – e é capaz de agir sobre eles. É interessante, a nosso ver, a consciência que o autor demonstrava diante do quadro que vivia a sociedade, a educação e a educação física daquela época e como ele a exteriorizava de forma tão clara em suas elaborações, principalmente quando afirmou que as duas primeiras concepções estavam, à época, presentes no contexto das práticas e discussões teóricas da educação física, como em breve será demonstrado. E, principalmente, quando anunciou que a terceira concepção, a revolucionária, ainda não existia, que ainda estaria por vir. Disse ele:

Que um tal projeto (de libertação) só será possível, como já foi dito e como me parece, por meio de uma verdadeira revolução, capaz de mudar as consciências e buscar subsídios novos para a transformação de nossas ações práticas, que se utilize de uma metodologia transformadora, crítica e combativa. Não uma revolução concebida com base em abstrações, mas na própria prática que está situada nossa realidade. É do elo entre ação e reflexão que os profissionais vão retirar os elementos que servirão de alavanca para a mudança dessa realidade para uma outra (MEDINA, 2010, p. 84).

Em síntese, as preocupações de Medina se expressavam em torno de uma crise que se anunciava e de uma perspectiva educacional que ainda estaria para nascer. A superação dessa crise deveria provocar mudanças, tanto na realidade social como no âmbito educacional. Para ele, essa superação levar-nos-ia a outro estado de consciência da realidade, fundada em outra educação física.

Obras importantes de cunho crítico fortaleceram essa perspectiva de transformação da práxis da educação física que ficou conhecida como “Movimento Renovador”. No mesmo ano que Medina publicara **A educação física cuida do corpo... e “mente”**, o professor Marinho de Oliveira lançou o livro **O que é educação física**. Essas duas obras, na opinião de Daólio (1998) principiaram o debate que inaugurara o movimento renovador da educação física no Brasil.

Não se pode atribuir apenas às discussões e propostas de viés crítico, o desejo da renovação. Havia, ao mesmo tempo, um grupo de professores pesquisadores que também estavam preocupados com a construção de propostas alternativas àquela época e que faziam críticas, exclusivamente, à ausência da ciência sobre a intervenção pedagógica no âmbito da educação física. Ou seja, suas críticas se mostraram circunscritas a princípios teóricos e pedagógicos, destituídos de suas determinações político-sociais e econômicas. Dessa forma, queriam as mudanças, mas nesse processo não vinculavam o político ao pedagógico. Segundo Bracht (1999), esse movimento de crítica de cunho cientificista originara-se um pouco antes da década de 1980 e nas décadas de 1980 e 1990, acompanhou o processo de discussão em busca da reconstrução de uma nova educação física. Para Bracht (1999):

Neste ponto aproveito para abordar um outro equívoco recorrente na área da EF. O de que o predomínio do conhecimento das ciências naturais, principalmente da biologia e seus derivados, como conhecimento fundamentador da EF, significava a ausência da reflexão pedagógica.

Ao contrário, como procurei demonstrar em estudo anterior (Bracht 1996), até o advento das ciências do esporte nos anos 70, o teorizar no âmbito da EF era sobretudo de caráter pedagógico, isto é, voltado para a intervenção educativa

sobre o corpo; é claro, sustentado fundamentalmente pela biologia. Falava-se na educação integral (o famoso caráter biopsicossocial), mas como a educação integral não legitima especificamente a EF na escola (ou na sociedade) e sim o seu específico, este era entendido na perspectiva de sua contribuição para o desenvolvimento da aptidão física e esportiva (BRACHT, 1999, p. 77).

Fizeram parte, neste primeiro momento de proposições, em meados dos anos 1970, dois importantes pesquisadores, Matsudo e Le Boulch. O primeiro, representante da concepção aptidão física – hegemônica àquela época –, mas que necessitava de “ajustes”, ou seja, carecia do aprofundamento científico para continuar se legitimando frente aos processos de críticas que já vinha recebendo. E, o segundo, Le Boulch, defendia uma proposta de cunho pedagógico, direcionada à educação infantil e aos primeiros anos do ensino fundamental. Contrapunha-se aos métodos tradicionais de ensino, à esportivização e à perspectiva de saúde vinculada à concepção aptidão física.

## **2.2 – As concepções Aptidão Física / Saúde Renovada**

Matsudo, no Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul (Celafiscs), amplia seu raio de intervenção por meio de programas e pesquisas sobre a saúde e a atividade física envolvendo a população mais pobre, principalmente, a de São Paulo. Cria o *Agita São Paulo*<sup>42</sup> que expande a discussão e as preocupações com a saúde da população em geral, fortalecendo a idéia da geração de políticas públicas para resolução do problema da saúde do cidadão brasileiro. Essa percepção sobre a realidade para além do individual acrescenta novidade à forma reducionista de concepção de saúde que vinha sendo adotada pela concepção aptidão física.

---

<sup>42</sup>Sobre o *Agita São Paulo*: “A alta prevalência da inatividade física na população do estado de São Paulo no início da década de 90, particularmente entre grupos de baixo nível socioeconômico e subnutridos, indicava a necessidade de promoção da atividade física. Em 1995, o Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul (Celafiscs) começou a considerar como poderia contribuir com a promoção de atividade física. O Programa *Agita São Paulo* foi criado para combater o sedentarismo no Estado de São Paulo promovendo o nível de atividade física e o conhecimento dos benefícios de um estilo de vida ativa. O *Agita São Paulo* é o resultado de um convênio entre a Secretaria de Estado da Saúde e o Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul (Celafiscs), em parcerias que hoje envolvem mais de 200 instituições governamentais, não governamentais e empresas privadas” (Portal do Conceito Comunicação, disponível em: <[http://www.conceito.comunic.com.br/site/noticias\\_show.php?noticia=289](http://www.conceito.comunic.com.br/site/noticias_show.php?noticia=289)>, acesso em 10 de outubro de 2013).

Entre essa e outras ações, essa visão de saúde renova-se, fortalece-se e desenvolve-se ultrapassando a década de 1990, quando se propõem novas questões também no âmbito da educação física escolar. Esse novo enfoque em processo de elaboração (GUEDES e GUEDES, 1993) atribui à educação física o papel de organizar uma sequência de experiências educacionais que conduzissem os escolares a optar por um estilo de vida ativo quando adulto e, ainda, “Preparar os educandos para um estilo de vida permanentemente ativo em que as atividades motoras relacionadas com a saúde passam a fazer parte integrante do seu cotidiano ao longo de toda a vida” (GUEDES; GUEDES, 1993, p. 6).

É interessante observar a crítica à concepção de aptidão física das décadas de 1970 e início 1980, paralela às discussões dos seus próprios representantes que se propuseram renová-la. Podemos percebê-la, por meio de um exemplo:

Convém lembrar que já houve épocas em que os programas de educação física escolar eram vistos com o objetivo de aquisição e manutenção da saúde. No entanto, de forma bastante equivocada e deturpada, na medida em que se preocupavam unicamente com a realização de exercícios físicos sem nenhuma consequência para a formação educacional dos jovens. Dessa forma, sugere-se que a escola de maneira geral, e a disciplina de educação física em particular, assumam a incumbência de desenvolver programas que levem os educandos a perceberem a importância de se adotar um estilo de vida saudável, fazendo com que a atividade física direcionada à promoção da saúde torne-se componente habitual no cotidiano das pessoas (GUEDES, 1999, p. 10).

Embora ainda se fixem em uma perspectiva biológica, inovam o discurso e a prática a partir da preocupação com os excluídos – diabéticos, idosos, cardiopatas. Além disso, Guedes e Guedes (apud DARIDO; RANGEL, 2008, p. 12), por exemplo, ressaltam que uma das principais preocupações da comunidade científica, nas áreas da educação física e da saúde pública, é levantar alternativas que possam auxiliar na tentativa de reverter a elevada incidência de distúrbios orgânicos associados à falta de atividade física. Acompanhado esse movimento de renovação da concepção aptidão física, Darido e Rangel (2008) se propuseram a renomeá-la a partir de uma nova denominação: a Saúde Renovada.

Essa concepção, fruto do processo de reformulação da perspectiva de saúde, reducionista à época, não consubstanciou em seus referenciais um modo de pensar e operar que romperia com o paradigma da aptidão física. Esse movimento apenas atualizou os princípios e métodos de intervenção à luz do desenvolvimento da ciência (ciências biológicas). Nessa concepção, o



avanço do conhecimento científico no âmbito das ciências biológicas se adensou, aprofundou-se na busca de compreensão do homem orgânico, deixando para trás o cerne das discussões pedagógicas e a compreensão do ser humano para além de seus aspectos fisiológicos. Não se observa em seus referenciais teóricos e metodológicos, pelo menos de forma explícita, fundamentos que discutam como o aluno aprende ou internaliza determinado conhecimento ou, ainda, que modificações após o ensino se estabelecem em sua totalidade. A análise fica restrita à avaliação das funções das dimensões biológicas, ou seja, não se leva conta, por exemplo, quando se discute a obesidade, se há algum outro determinante que não seja a falta de atividade física e a inadequada relação entre consumo e gasto calórico do indivíduo (aptidão física) ou da população brasileira (saúde renovada).

Ainda sobre essa concepção, que chama a atenção de Daólio (1998) e que caracterizou essa mesma época, década de 1970 até início dos anos 1980, foi a influência das perspectivas humanista e comportamental da psicologia na educação física. De um lado, a concepção humanista de Carl Rogers (liberdade para aprender), defendendo o não-diretívismo no processo ensino-aprendizagem e, do outro, com um forte viés diretivo, o behaviorismo. Embora o diretívismo seja uma marca das concepções aptidão física e da saúde renovada, não há indícios de apropriações nem do behaviorismo nem de outras vertentes da psicologia em seus aportes teóricos e metodológicos. Ao mesmo tempo, em suas análises, não atribuem aos condicionantes sociais e econômicos os problemas que dizem respeito à saúde e falta de atividade física dos educandos e da população em geral. Por isso, seguindo os postulados de Saviani, é considerada uma concepção não crítica. A seguir, veremos como se consolidou a outra concepção no Brasil, a psicomotora, com o protagonismo de Le Boulch.

### **2.3 – A concepção psicomotora**

O francês Le Boulch – médico, psicólogo e professor de educação física –, veio ao Brasil pela primeira vez em 1978 difundir uma nova concepção que teve muita aceitação em seu país, denominada de psicocinética<sup>43</sup>, hoje, mais conhecida como educação psicomotora e pode ser definida como:

---

<sup>43</sup> É uma teoria geral do movimento que diz respeito ao enunciado de princípios metodológicos próprios, servindo de base a uma concepção global da educação (LE BOULCH, 1982, p. 13).

Uma formação de base indispensável a toda criança quer seja normal ou com problemas, que responde a uma dupla finalidade: assegurar o desenvolvimento funcional tendo em conta possibilidades da criança e ajudar sua afetividade a expandir-se e a equilibrar-se por meio do intercâmbio com o ambiente humano (LE BOULCH, 1982, p. 13).

A educação psicomotora representa a vertente educacional dentre as áreas de atuação do profissional da psicomotricidade<sup>44</sup>; está direcionada às crianças de zero a 12 anos de idade, porque trata, especificamente, dos conhecimentos e técnicas direcionados às primeiras fases de desenvolvimento infantil. Embora Le Boulch (1987) dialogue com princípios da psicanálise e da teoria do desenvolvimento walloniana quando fundamenta o processo de desenvolvimento psicomotor da criança, sua base teórica sobre a interação entre o desenvolvimento e a aprendizagem e que sustenta sua metodologia no ensino escolar advém, fundamentalmente, da teoria piagetiana.

Le Boulch (1982; 1983; 1987) parte da estrutura conceitual de como ocorre o desenvolvimento da inteligência<sup>45</sup> em Piaget, para criar fundamentos teórico-metodológicos que sustentam sua concepção de intervenção pedagógica. Uma de suas elaborações mais importantes, só explicada via Piaget, é o seu estudo sobre o desenvolvimento psicomotor<sup>46</sup> – corpo vivido (de zero a 3 anos); corpo descoberto (de 3 a 6 anos); corpo representado (de 6 a 10 anos) e corpo operatório (de 12 anos em diante).

A partir dessa estrutura, o educador tem uma referência precisa baseada na idade e na experiência da criança para ministrar práticas corporais típicas de cada etapa de desenvolvimento. As práticas são direcionadas para o desenvolvimento do esquema corporal, da lateralidade, do ritmo, da coordenação motora entre outros elementos psicomotores. Cada um desses elementos é considerado uma estrutura estruturante, ou seja, eles estão constantemente em processo de estruturação que correspondem à determinada fase de desenvolvimento psicomotor. Por exemplo, uma criança de 5 anos, por se encontrar ainda vivendo seu egocentrismo (Piaget), situada na fase

---

<sup>44</sup> A psicomotricidade surge na França e tem três vertentes de atuação profissional: Terapia, Reeducação e Educação Psicomotora. A gênese de seus fundamentos data de 1870 e seu desenvolvimento transcorre-se durante todo o século XX. Tem suas bases na psicologia, psicanálise, antropologia, pedagogia, neurofisiologia. Autores importantes que fizeram parte de sua consolidação: Ajuriaguerra, Le Boulch, Vayer, Pick, Lapierre, Aucouturie, entre outros. É definida como ciência que tem por objeto de estudo o homem, por meio do seu corpo em movimento nas relações com seu mundo externo e interno (Sociedade Brasileira de Psicomotricidade) (LE BOULCH, 1982).

<sup>45</sup> Os estágios que configuram o desenvolvimento da inteligência em Piaget são: sensório-motor (de zero a 2 anos); fase pré-operacional (de 2 a 7 anos); fase das operações concretas (de 7 a 12 anos) e, por último, fase das operações formais. Ver mais em Piaget [19-].

<sup>46</sup> Para aprofundamento sobre as fases do desenvolvimento psicomotor, consultar Le Bouch (1982).

do corpo descoberto (que corresponde à fase pré-operacional de Piaget), não tem ainda maturação para identificar as referências direita ou esquerda no corpo de outra pessoa, porque nessa fase, além de ela não perceber o ponto de vista do outro (egocentrismo), apoia-se nas referências do seu próprio corpo, que ainda está em processo de autodescoberta. Dessa forma, para a concepção psicomotora, o desenvolvimento precede à aprendizagem; a via da maturação biológica tem prioridade sobre os aspectos socioculturais.

Outro aspecto que fez com que essa concepção se expandisse na década de 1970 para outros países da Europa e para a América Latina, incluindo o Brasil, foi o impacto dos estudos de Le Boulch (1983) sobre as aprendizagens de outras disciplinas escolares. O autor estabeleceu relações entre o desenvolvimento do esquema corporal e a aprendizagem da escrita, da leitura e da matemática. Segundo ele, se o corpo da criança está organizado espaço-temporalmente, lateralizado e bem coordenado, o aprendizado da escrita ocorrerá de forma harmoniosa, pois as estruturas da escrita, da leitura, dos números e suas operações contemplam referenciais corporais, espaciais e temporais que devem antes ser vivenciados pela criança em suas interações com o ambiente. Por exemplo, o corpo tem eixos (longitudinal, transversal) que o divide em partes e, por sua vez, relacionam-se com conceitos (embaixo, encima, do lado direito, do lado esquerdo). Em síntese, segundo essa concepção, se a criança conta com um esquema corporal estruturado, o aprendizado da leitura e da escrita ocorrerá sem maiores dificuldades. Le Boulch segue uma lei segundo a qual o desenvolvimento precede à aprendizagem, ou melhor: para aprender a ler e a escrever, a criança antes, deve desenvolver parte do seu esquema corporal. O corpo e a prática corporal, nesse enfoque, submetem-se às disciplinas escolares, assumem uma posição instrumental perante a educação. Essa perspectiva incorporada à educação física gerou um pensamento muito pronunciado nas escolas e que se repete até hoje, qual seja: “a educação física ajuda no aprendizado de outras disciplinas”. Um bom exemplo dessa perspectiva, tendo como conteúdo da educação física um jogo popular muito conhecido, “a amarelinha”, poderia ser:

Uma noção que muito preocupa os alfabetizadores – a lateralidade – é solicitada em jogos dessa natureza. Assim sendo, não estranha que muitas crianças já tenham adquirido essa noção antes de entrar na escola: em quantos dos seus brinquedos a criança já não exercitou as funções que definem a lateralidade? Se, no entanto, se constatar que a lateralidade não está suficientemente desenvolvida para dar conta das exigências escolares, pode-se atingi-la recorrendo a jogos como amarelinha (FREIRE, 1989, p. 128).

A citação acima contempla múltiplas determinações advindas dos referenciais teóricos e metodológicos da concepção psicomotora e, conseqüentemente, da teoria que fundamenta essa concepção, a teoria piagetiana. Além de essa concepção ter influenciado os professores de educação física do ensino infantil e fundamental, ela referenciou, em grande medida, as elaborações que constam em Freire (1989), mais de dez anos após a vinda de Le Boulch ao Brasil em 1978<sup>47</sup>.

De fundo psicologizante, a concepção psicomotora defende a integralidade nas ações das dimensões afetivas, sociais e motoras. Por essa razão, foi facilmente incorporada pelos professores de educação física brasileiros, como uma perspectiva de superação da esportivização sobre as bases da aptidão física, que se fortalecera durante o regime militar.

No Brasil, o Negrine pode ser considerado um expoente dessa concepção. Na década de 1980, dois livros tiveram bastante repercussão no âmbito acadêmico: **A Educação Psicomotora: a lateridade e a orientação espacial** (1986) e **A Coordenação Psicomotora e suas Implicações** (1987). Nessas duas obras, o autor nos traz referenciais teórico-metodológicos consistentes balizados nas elaborações de Le Boulch no que se refere à intervenção no contexto escolar. Discute os fundamentos psicomotores coordenação motora, lateralidade, equilíbrio, sincinesias, hiperatividade e domínio corporal sob a dimensão neurológica, psicológica e pedagógica.

Partindo da perspectiva de sistematização das concepções pedagógicas de Medina (educação física convencional, modernizadora e revolucionária) tendo como base o ano em que o autor elaborou suas reflexões – 1983 – podemos inferir que as concepções aptidão física e psicomotora representam de alguma forma, respectivamente, as concepções Convencional e Modernizadora.

Após a segunda metade da década de oitenta, a concepção psicomotora irá se fortalecer ao lado de outras duas – desenvolvimentista e interacionista – que guardam em si diferenças teórico-metodológicas, mas que também apresentam similaridades quanto à forma de entender a relação entre a educação e sociedade, ou seja, elas não percebem a dependência da educação aos condicionantes sociais e econômicos. Suas críticas dentro do movimento renovador se dirigem ao objeto, aos fundamentos e aos métodos das abordagens hegemônicas à época – concepção de saúde e esportivização. Do mesmo modo que a concepção psicomotora, essas outras duas não estão preocupadas com mudanças sociais.

---

<sup>47</sup>Sobre a vinda de Le Bouch ao Brasil, em 1978, ver mais em Daólio (1998).

Sobre bases científicas, principalmente, da biologia, cinesiologia e psicologia surge a concepção desenvolvimentista e, quase que ao mesmo tempo, sobre os referenciais da psicologia humanista, da psicogenética piagetiana e a partir de alguns princípios da psicomotricidade, surge a concepção interacionista, referenciadas respectivamente em Tani et al (1988) e Freire (1989).

## **2.4 – A concepção desenvolvimentista**

As elaborações da concepção desenvolvimentista têm início na primeira metade da década de 1980, com o retorno do processo de qualificação acadêmica do seu mais importante representante no Brasil, Tani, que concluiu sua graduação em 1973 na Universidade de São Paulo (USP). Logo depois, em 1975, viajou a estudos para o Japão. Lá, fez especialização, mestrado e doutorado, e retornou ao Brasil em 1982 (Daólio, 1998). Nesse mesmo período, houve, no entanto, a presença marcante de obras de autores americanos no Brasil, que já traziam a discussão de base da teoria do desenvolvimento motor, antes mesmo da publicação da obra de Tani et al (1988). Como exemplos, podemos citar Flinchum (1981), Harrow (1983) e Gallahue (1982).

Tani e seus colaboradores buscaram veementemente defender a perspectiva segundo a qual a educação física deveria se tornar ciência, mas para isso seria impreterível focar suas investigações apenas sobre um único objeto, qual seja, o movimento humano. Sobre esse objeto, os autores dessa concepção dizem que:

[...] pelo fato de o movimento se caracterizar pelo deslocamento do corpo num determinado padrão espacial e temporal, ele é um comportamento observável e mensurável. Todos os movimentos manifestam certas características espaciais e temporais observáveis, todavia é preciso considerar que o comportamento observável é resultado de um processo interno que ocorre no sistema nervoso (TANI et al, 1988, p. 8).

Para Tani et al (1988), o movimento tem sido concebido como subserviente a outros domínios do comportamento humano. Autores que discutem o desenvolvimento humano na dimensão afetivo-social e cognitiva, sempre identificam o movimento como meio para a consolidação do pensamento, da sociabilidade e da afetividade. A partir dessa lógica, questiona: E quanto ao estudo do movimento humano, não como meio, mas como um objeto dotado de um fim em si mesmo que precisa ser investigado, a quem cabe esse papel? E quando investigado,

para o autor, necessariamente, deveriam se levar em consideração as relações não hierárquicas entre a cognição, afetividade e o movimento.

Diante dessa questão, assim se posicionam:

[...] tem sido nossa preocupação, nesse trabalho, colocar o movimento humano como objeto de estudo e aplicação da educação física; logo, o propósito principal não é ver como o movimento atua para desenvolver o domínio cognitivo, mas sim identificar o papel do domínio cognitivo no mecanismo de performance motora humana (TANI et al, 1988, p. 99).

Para explicar essas relações entre a dimensão cognitiva e o movimento humano, Tani visita as teorias de importantes representantes da psicologia cognitiva – Bruner, Ausubel e Gagne – para entender como ocorre a aprendizagem. E, claro, não poderia ser esquecido o autor que propõe a teoria mais expoente do século XX sobre o desenvolvimento da inteligência, Piaget. Sobre Piaget, a opinião dos autores dessa concepção é que “[...] dentre os que procuram dar uma visão mais dinâmica de cognição, Jean Piaget é sem dúvida, um dos autores mais importantes (TANI et al, 1988, p. 106).

A teoria do desenvolvimento da inteligência de Piaget teve grande influência na elaboração das teses da teoria do desenvolvimento motor. Na obra base dessa concepção, dois aspectos são fáceis de serem observados. O primeiro diz respeito à apropriação do entendimento de Piaget sobre a adaptação. Esse conceito se exemplifica quando a criança aprende certo conhecimento ou habilidade (no caso da concepção desenvolvimentista, uma habilidade motora). Ou seja, a criança se adapta à realidade por meio do conhecimento dos objetos que compõem essa realidade. Nesse sentido, a criança se adapta à realidade por meio da inteligência. Na interação do sujeito com o objeto desconhecido, há uma série de transformações que ocorrem na estrutura interna do sujeito, depois que ele passa a conhecer o objeto. Piaget (2007; [19-]) explica esse fenômeno por meio de três invariantes: a assimilação, a acomodação e a equilíbrio. Para o autor, a assimilação ocorre quando, ao se defrontar com um objeto desconhecido, a criança incorpora estímulos novos (características do novo objeto) em estruturas internas já existentes, os esquemas. Neste momento, o organismo entra em estado de desequilíbrio e quase que automaticamente, na tentativa de conhecer o objeto, o organismo retoma o equilíbrio. Nesse processo, Piaget (2007; [19-]) diz que ocorrerá uma acomodação dessas estruturas internas – ou

os esquemas se modificam ou criam-se novos esquemas para dar conta de conhecer o objeto novo. Os esquemas acomodam-se à realidade, modificando-se.

Esse balanço entre desequilíbrio e busca de equilíbrio que ocorre entre a assimilação e a acomodação, Piaget (2007; [19-]) denominou de equilíbrio. Dessa forma, acontece a adaptação da criança à realidade. É um processo auto regulável. Depois que a criança passa a conhecer o objeto, por meio destas operações mentais, o equilíbrio é restabelecido. Nesse sentido, as habilidades motoras (correr, saltar, arremessar) – em intrínsecas relações com a cognição – incorporam-se ao comportamento da criança quando elas necessitam superar dificuldades impostas pelo ambiente. Assim, as crianças se adaptam aprendendo novas habilidades por meio de acomodações das estruturas internas já existentes, os esquemas. Essas são teses explicativas para as mudanças de estágios de desenvolvimento motor que ocorrem ao longo da vida da criança. É esse o objetivo da teoria do desenvolvimento motor: o estudo das mudanças no comportamento motor do ser humano do nascimento à morte (TANI et al, 1988).

O segundo aspecto, decorrente do primeiro – considerado essencial na teoria do desenvolvimento motor e que foi apropriado da teoria de Piaget – diz respeito à forma pela qual o autor estabelece os estágios de desenvolvimento cognitivo.

Piaget (2007; [19-]) identificou quatro estágios de desenvolvimento da inteligência: 1. estágio sensório-motor (de zero a 2 anos); 2. estágio pré-operacional (de 2 a 7 anos); 3. estágio das operações concretas (de 7 a 12 anos) e 4. estágio das operações formais (de 12 anos em diante). Essa sequência cronológica, aliada às tipicidades de cada fase, foi adaptada ao estudo e à elaboração das etapas do desenvolvimento motor. É baseada nessa lógica de sequenciamento das etapas do desenvolvimento motor da criança que a concepção desenvolvimentista fundamenta sua intervenção na educação física escolar. Ou seja, as tarefas devem ser planejadas para cada série ou ano de escolaridade, de acordo com a tipicidade de cada etapa do desenvolvimento das crianças em cada série ou ano. Então, quais são essas etapas e como são caracterizadas?

Apresentaremos as fases do desenvolvimento motor em forma de tabela para que possamos visualizar esquematicamente as relações entre os aspectos da teoria do desenvolvimento motor e a teoria da inteligência de Piaget.

Quadro Sequência de Desenvolvimento Motor, faixa etária e comentários para cada fase de desenvolvimento: a coluna da esquerda apresenta a cronologia na qual ocorrem os estágios de desenvolvimento motor; a coluna do meio refere-se aos movimentos característicos de cada fase

do desenvolvimento motor e, por fim, a terceira coluna apresenta algumas relações entre os aspectos motores, cognitivos e afetivo-sociais (produto das discussões dos capítulos 5 e 6 da obra Tani et al (1988).

<p><b>1 – Movimentos rudimentares: (até 2 anos)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rastejar</li> <li>• Quadrupedar</li> <li>• Rolar</li> <li>• Andar</li> <li>• Arremessar</li> <li>• Início do correr</li> <li>• Início o chutar, etc.</li> </ul>	<p>Nesta fase, a criança vive e revive suas experiências sensório-motoras, fortalecendo sua tonicidade que lhe dá, pouco a pouco, segurança para conquistar o espaço além de seu corpo.</p>
<p><b>2 – Aquisição dos Movimentos Fundamentais (de 2 a 7 anos)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Andar</li> <li>• Correr</li> <li>• Saltar</li> <li>• Chutar</li> <li>• Quicar</li> <li>• Rebater</li> <li>• Arremessar</li> <li>• Tregar, etc.</li> </ul>	<p>Inicia-se aqui a aquisição dos movimentos fundamentais e a relação entre o pensamento e o movimento. A criança projeta no movimento o seu pensamento. Ela brinca de faz de conta e tem acesso ao mundo do adulto.</p>
<p><b>3 – Combinação dos Movimentos Fundamentais (de 7 a 12 anos)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Andar + correr</li> <li>• Andar + quicar</li> <li>• Correr + chutar</li> <li>• Correr + saltar</li> <li>• Saltar + rebater</li> <li>• Andar + quicar + arremessar</li> <li>• Correr + arremessar</li> <li>• Saltar + chutar</li> <li>• Correr + receber</li> <li>• Correr + saltar + girar + chutar + ...</li> </ul>	<p>Nesta fase, a criança, que já adquiriu o correr, o saltar, o arremessar e outros movimentos fundamentais, começa a coordená-los complexificando e imprimindo um maior ritmo às suas brincadeiras.</p>
<p><b>4 – Movimentos Determinados Culturalmente (de 12 anos em diante): O Gesto desportivo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>cortada do voleibol</u> = correr + saltar + rebater</li> <li>• <u>arremesso no basquetebol</u> = correr + quicar + saltar + arremessar</li> <li>• <u>arremesso no handebol</u> = correr + saltar + arremessar</li> <li>• <u>cruzamento no futebol</u> = correr + chutar</li> <li>• <u>tênis de quadra</u> = correr + rebater</li> </ul>	<p>Agora a criança tem condições de fazer movimentos mais especializados. Se ela aprendeu movimentos fundamentais e coordenou-os das formas mais variadas possíveis, ela poderá escolher e sentir-se à vontade diante de qualquer esporte. O comportamento social.</p>

Fonte: Tani et al (1988).



A produção sobre essa concepção se intensificou e algumas inovações foram consubstanciadas, principalmente, no que se refere à sua intervenção no contexto escolar<sup>48</sup>.

Tani et al (1988), ao mesmo tempo em que faziam o contraponto à educação física hegemônica da época, propunham uma alternativa para a educação física e lutariam pela aceitação de suas idéias até os dias atuais. Mas, como já fora antes anunciado, os protagonistas desta concepção não estavam sozinhos na disputa pela manutenção e fortalecimento do objeto de sua concepção.

Na segunda metade da década de oitenta, além das concepções desenvolvimentista e psicomotora já consignadas em livros, entram em cena, as elaborações de Freire consubstanciadas na obra **Educação de Corpo Inteiro** (1989). A forma e os conteúdos que caracterizam essa obra, de forte influência piagetiana, levaram-na a ser identificada como concepção pedagógica interacionista-construtivista (denominação herdada da epistemologia genética de Piaget). Daremos início, a seguir, à exposição dessa proposta.

## 2.5 – A concepção Interacionista/construtivista

Do mesmo modo que os autores Le Boulch (concepção psicomotora) e Tani (concepção desenvolvimentista), Freire entende que a educação física da época precisa ser superada. Para ele:

[...] apesar de haver um entendimento geral quanto à importância das atividades físicas na educação das crianças, essa disciplina é ainda objeto de um descaso muito grande. Na verdade, a educação física que as pessoas do meio educacional e a sociedade em geral conhecem é essa que todos cursamos um dia, rígida, militaresca, discriminadora. Quantos dos menos hábeis da classe, colocados à margem da Educação Física nas escolas não assumiriam postos de direção no sistema contribuindo para perpetuar o menosprezo por essa disciplina? Mesmo reconhecendo ter educação física nas escolas, essa que todos conhecemos não serve mais (FREIRE, 2009, p. 194).

Daólio (1998) afirma que a concepção de Freire recebeu influências da pedagogia humanista no sentido de contrapor-se ao diretivismo no ensino em defesa da não-diretividade e autonomia dos alunos.

---

<sup>48</sup> Para o aprofundamento nessas inovações, recomendamos Gallahue e Donnelly (2003). Não será objeto de análise nesse trabalho, pois nos propusemos a investigar apenas a obra “clássica” que originou o debate dessa concepção.

Realmente, pode-se conceber essa influência na forma pela qual Freire (2009) se posiciona em sua obra quando faz críticas às atitudes autoritárias da escola sobre o corpo das crianças, aprisionando-as nas carteiras e, por diversas vezes, quando propõe que a educação precisa educar corporalmente as crianças, ao invés de priorizar as atividades racionais em detrimento da ludicidade, da espontaneidade, da criatividade e da liberdade. Outro dado importante identificado na própria obra do autor sobre teorias que o influenciaram, diz respeito às ideias de Sérgio difundidas no Brasil na segunda metade da década de 1980, sobre a ciência da motricidade humana. Sobre essa aproximação, comenta Freire (2009):

[...] “um corpo científico próprio, de sustentação, está prestes a nascer, enunciado por Manuel Sérgio. Até agora, a Educação Física viveu de empréstimos das outras ciências. Mas como criar tal autonomia científica quando os pesquisadores estão sempre a olhar para o objeto errado? Volto a repetir: mesmo sendo-se especialista em mãos, conhecendo-lhes os mais íntimos detalhes anatômicos e fisiológicos, não há garantias de, por essa via, se compreender os atos realizados pelas mãos. O objeto de estudo da ciência da motricidade humana (fundamento teórico de qualquer educação física) estaria mais além: situar-se-ia na ação em si de pegar, de lançar, de segurar, de bater. Essa ação se a observarmos bem, funde num todo, partes que até então existiam separadamente. Circunstância maior da vida, esse fenômeno de fusão evidencia a indissociabilidade entre corpo e mente, corpo e espírito ou, ainda, sujeito e mundo (FREIRE, 2009, p.126).

Freire (2009) destina um capítulo do livro à discussão sobre motricidade e, nele, sem dúvida, influenciado pelas convicções de Sérgio, apresenta sua compreensão fenomenológica de movimento humano que, no seu entendimento, supera a visão fragmentada. Para ele:

O movimento, o simples movimento corporal, aquele que se vê nos anos, ainda não revela o homem. O que está faltando numa concepção de Educação Física que privilegie, acima de tudo, o humano, é ver além do percebido: é enxergar o movimento humano carregado de intenção, de inteligência, de erotismo (FREIRE, 2009, p. 126).

Essas ideias, visando entender a criança a partir de uma unidade entre o sentir, o agir e o pensar, como constatadas na análise da obra, irá balizar suas proposições pedagógicas na defesa de uma educação de corpo inteiro. É, inclusive, a referência para a compreensão da frase que virou a marca de suas elaborações e que busca superar a dicotomia corpo-mente: “Sugiro que, a

cada início de ano letivo, por ocasião das matrículas, também o corpo das crianças seja matriculado” (FREIRE, 1989, p. 11).

A obra que inaugura a concepção interacionista é dividida em doze capítulos: 1. Pedagogia do movimento na primeira infância; 2. Pedagogia do movimento na escola de segunda infância; 3. Como começar, por onde ir?; 4. A respeito do jogo; 5. Cognição; 6. Motricidade; 7. A questão da competição; 8. Socialização; 9. Afetividade; 10. A relação entre a Educação Física e as outras disciplinas; 11. Avaliação em Educação Física; 12. Aspectos da legislação brasileira sobre Educação Física.

A nosso ver, Piaget é a chave da explicação da concepção pedagógica interacionista, mesmo que Freire nessa obra tenha dialogado com um extenso referencial teórico comportando distintas matrizes filosóficas (positivismo –Tani, Harrow; fenomenologia –Le Boucht, Lapierre, Aucouturier; e materialismo histórico e dialético – Vigotski, Wallon, Fernandes, etc.).

O que nos causou surpresa foi a presença de Vigotski em meio a uma “enxurrada” de supostos piagetianos fundamentando a maior parte das análises de Freire durante todo o livro. Vigotski é citado por Freire (2009), pontualmente, em dois capítulos: no capítulo 6, quando se refere à cognição, fundamenta-se em Vigotski para justificar sua perspectiva sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento e, no capítulo 11, quando trata da avaliação. Na época da publicação do livro **Educação de Corpo Inteiro**, 1989, já estavam disponibilizadas no Brasil duas importantes obras de Vigotski traduzidas do inglês para o português – **A Formação Social da Mente** (2007) e **Pensamento e Linguagem** (1991)<sup>49</sup>. Porém, antes, Freire teve acesso a uma publicação da obra **Pensamento e Linguagem** que fora traduzida do inglês para o português de Portugal, em 1979; única obra de Vigotski utilizada pelo autor.

Freire (2009) nos traz em seu referencial teórico doze obras de Piaget, consideradas fundamentais para o entendimento da teoria da inteligência do autor suíço. Para fortalecer nossa afirmação acerca da hegemonia de Piaget na estrutura basilar da obra de Freire e a quase inexistência de Vigotski, identificamos a presença de Le Boulch em Freire (2009). Le Boulch, como já discutimos, foi o principal responsável pela constituição da abordagem educativa da psicomotricidade, na França. No Brasil, representou o autor mais importante na constituição da concepção psicomotora da Educação Física. O autor francês, antes de Freire, já fizera essa

---

<sup>49</sup> Para compreender mais sobre os problemas de traduções e como as obras de Vigotski entraram no Brasil, ver Prestes (2012). No nosso primeiro capítulo há também uma breve reflexão sobre esses problemas.

construção de unidade fenomenológica entre o pensar, o agir e o sentir a partir das relações entre a inteligência (Piaget), o movimento corporal e a afetividade. Dessa forma, torna-se evidente a grande influência de Le Boulch na constituição da concepção interacionista.

Só se pode compreender com mais exatidão a origem das bases teórico-metodológicas que geraram as proposições de Freire (2009) para a elaboração de sua obra buscando interpretar, por dentro do próprio movimento renovador, as influências que recebeu de seus antecessores. De fato, quando se analisam em sua obra as concepções de desenvolvimento e aprendizagem da criança, percebe-se que incorpora conceitos tanto da concepção desenvolvimentista como da psicomotora. Freire (2009) dialoga com os dois objetos das concepções anteriores mesmo fazendo críticas à forma reducionista pela qual as concepções desenvolvimentista e psicomotora abordam o movimento humano e utilizando-se das expressões habilidades motoras (desenvolvimentista) e desenvolvimento psicomotor, esquema e imagem corporal (concepção psicomotora) em suas explanações acerca dos pilares da sua teoria, por diversas vezes, como se estivesse retirando da concepção desenvolvimentista e da psicomotora o que é bom e extraindo aquilo que não se conforma às suas convicções. Por exemplo, quando faz a crítica à teoria do desenvolvimento motor (capítulo 1), afirma que:

Por diversas vezes, ao longo das páginas desse livro, manifestarei minha discordância quanto à crença de podermos e devermos padronizar os movimentos das crianças. A psicologia infantil e depois a psicomotricidade dedicaram parte de seus trabalhos à descrição dos movimentos que as crianças realizam ao longo de seu desenvolvimento, muitas vezes, contudo, desconsiderando aspectos fundamentais desse desenvolvimento, como o cultural e o social. Ou seja, as análises pautam-se muito mais por aquilo que se supõe existir internamente em cada indivíduo, do que por aquilo que lhe falta e é exterior a ele (FREIRE, 2009, p. 19)

A citação acima comprova a crítica não somente à concepção desenvolvimentista, mas também à concepção psicomotora, a qual foi, como deduzimos, influência de suas convicções. Vejamos agora, a incorporação do termo habilidades motoras, sua incorporação com a “filtragem – o lado bom”:

Em relação ao seu papel pedagógico, a educação física deve atuar como qualquer outra disciplina da escola, e não desintegrada dela. As habilidades motoras precisam ser desenvolvidas, sem dúvida, mas deve estar claro quais serão as consequências disso do ponto de vista cognitivo, social e afetivo. Sem

se tornar uma disciplina auxiliar de outras, a atividade da educação física precisa garantir que, de fato, as ações físicas e as noções lógico-matemáticas que a criança usará nas atividades escolares e fora da escola possam se estruturar adequadamente. Além desses aspectos levantados rapidamente e que detalharemos mais adiante as habilidades motoras, desenvolvidas num contexto de jogo, de brincar, no universo da cultura infantil, de acordo com o conhecimento que a criança já possui, poderão se desenvolver sem a monotonia dos exercícios prescritos por alguns autores (FREIRE, 2009, p. 21).

Percebe-se que mesmo se contrapondo ao reducionismo de como o movimento é tratado na concepção desenvolvimentista, Freire (2009) apropria-se desse fundamento desenvolvimentista adaptando-o ao objeto central de sua concepção, o jogo. Essas relações entre as habilidades motoras e o jogo se farão presentes em toda a sua obra.

E, em relação à psicomotricidade, é de estranhar sua crítica revelada em sua primeira citação, identificando-a praticamente como uma posição inatista, pois fará uso das ideias de Le Boulch em quase em toda a sua obra. Um exemplo dessa apropriação de Le Boulch está presente quando discorre sobre qual a concepção de desenvolvimento infantil em que ele acredita:

De modo geral, pode se dizer que, ao nascer, a criança é caracterizada por uma atividade do tipo automática, reflexa, que lhe permite receber diversos alimentos para sobreviver, além de formar e desenvolver recursos vitais. Essas primeiras expressões de vida da criança “se parecem mais a crises motoras que a movimentos orientados” e a essa etapa Le Boulch chama de corpo submisso (LE BOULCH, 1982, p. 42). Passados os primeiros anos de vida, nota-se que os chamados reflexos arcaicos (de sugar e agarrar, por exemplo) começam a ceder lugar aos movimentos intencionais. Le Boulch chamou esse período de etapa do corpo vivido (FREIRE, 2009, p. 29).

A citação acima se refere às etapas do desenvolvimento psicomotor que, como já fora discutido na concepção psicomotora, representa o produto da adaptação dos estágios de desenvolvimento da inteligência de Piaget para a dimensão corporal (psicomotora).

Há uma justificativa plausível pelas incorporações de conceitos advindos das duas concepções anteriores, há nelas fundamentos consistentes piagetianos que sustentam suas teses. Por isso, deduzimos que essas duas concepções tenham sido consideradas relevantes para Freire.

A seguir, faremos a exposição sobre as proposições teórico-metodológicas de Freire sobre a educação física escolar, mais especificamente, no que se refere à forma pela qual o autor aborda o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Dentro dessa exposição, interessa-nos os fundamentos apropriados por ele de Vigotski.

No capítulo 1, o autor apresenta as bases para a compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança de primeira infância (maternal e pré-escola). O autor faz sua exposição sobre o desenvolvimento da criança desde a fase intrauterina até o início da idade escolar (6, 7 anos de idade). Para isso, Freire (2009) dialoga inicialmente com dois autores bastante expressivos da psicomotricidade relacional (Lapierre e Aucouturier), simplesmente, para se referir ao estado de satisfação automática da criança caracterizado pela sua vida intrauterina. O autor faz uso dessa explicação para nos mostrar como o nascimento se apresenta no momento fundamental de adaptação do ser à sua nova situação. O recém-nascido sai de um estado de “plenitude” acolhedor e deverá conformar-se com um mundo adverso, perturbador. Freire (2009) recorre às características da passagem da fase intrauterina para o nascimento, como um momento fundamental da adaptação do ser ao mundo, ou seja, ao sair do espaço acolhedor, no qual todas as necessidades são atendidas automaticamente, onde reina a paz e o conforto, a criança terá que adaptar-se. A criança inicia, então, sua relação com o mundo, inicialmente por meio de reações reflexas e, em poucos meses, amplia seu repertório de movimentos voluntários. Pouco a pouco, os esquemas motores básicos estarão formados (rastejar, andar, girar, saltar, correr, ouvir, cheirar, ver) e a criança, por volta de um ano e meio a dois anos, conquistará a capacidade de representar o mundo dos objetos em sua mente e, ao mesmo tempo, iniciar-se-á a linguagem. Ao tomar contato com a linguagem e o símbolo, a criança humaniza-se, é o que a diferencia dos animais (FREIRE, 2009).

Até esse percurso alcançado pela criança, Freire (2009) se pronuncia da seguinte forma:

[...] os recursos utilizados são, até onde sabemos, exclusivamente sensório-motores (o que inclui sentimentos, emoções, relações etc.), o que quer que eu faça daí para frente em qualquer idade, desde que seja um ato motor, não passará de adaptação de um esquema motor já construído de antemão. Poderemos ir mais longe e afirmar que, mesmo a atividade mental que sucede terá como fonte primária essa rica atividade latente do lactante (FREIRE, 2009, p. 25).

A citação, acima, é didaticamente uma aproximação com as invariantes assimilação, acomodação e equilíbrio que explicam o processo de adaptação da criança à realidade, ou seja, configuram as bases teóricas que fundamentam como ocorre a aprendizagem de uma habilidade ou conhecimento, de qualquer outra natureza na teoria de Piaget. Explicamos essas relações na exposição da concepção desenvolvimentista. Mesmo assim, é interessante capturarmos em Freire (2009) um exemplo de como ele percebe esse processo:

Se tivermos o cuidado de observar com atenção uma criança muito pequena em seus intentos para pegar objetos ao seu redor, haverá uma sucessão de fracassos até que ela obtenha um bom resultado. Por que isso ocorre? Acontece que o esquema que permite manipular um objeto não serve de imediato para a manipulação de outro. Cada coisa a ser pega exige uma atividade motora particular. Cada assimilação exige uma acomodação. Podemos verificar, na criança, que seu impulso mais imediato é aplicar ao objeto novo o esquema que já utilizou em outros. Fracassando uma vez, ela tende a continuar tentando, passando, pouco a pouco, a considerar as características do novo objeto, até que o esquema inicial possa ser modificado, adaptando-se à nova situação (FREIRE, 2009, p. 26).

Na citação, acima, Freire nos demonstra a forma pela qual Piaget explica como ocorre a aprendizagem. No exemplo, Freire nos mostra que há previamente, no organismo da criança, esquemas sensório-motores que serão a base para sustentar novas aprendizagens, ou seja, quando a criança tem acesso ao novo, ela usará os esquemas “velhos” que já se encontram no seu interior para assimilar estímulos novos provenientes da nova habilidade, e, ao fracassar várias vezes ela estará imprimindo modificações nos esquemas iniciais. Essa modificação sofrida pelo esquema inicial para conformar-se ao novo é chamada de acomodação. Esse processo que gera um desequilíbrio que tende ao [19-] de equilíbrio.

Ainda no capítulo 1, Freire (2009) dialoga com os fundamentos teóricos da psicomotricidade, expõe as etapas do desenvolvimento psicomotor constituídas por Le Boulch (corpo submisso e corpo vivido – ocorrem entre zero a 3 anos de idade), bem como explicita como se dá o desenvolvimento da inteligência da criança pré-escolar na perspectiva de Piaget (fase pré-operacional – crianças de 2 a 7 anos). Nessa exposição, Freire (2009), destaca os temas simbolismo, jogo de fantasia, o egocentrismo e o jogo de construção, segundo o autor, considerada fase de preparação da criança para entrar no ensino fundamental.

No final do capítulo 1, Freire (2009) nos prepara para o segundo capítulo, denominado de Pedagogia do Movimento na Escola de Segunda Infância (7 a 12 anos).

Freire (2009), estabelecendo relações com a escola, discorre sobre a transição da primeira para a segunda infância da seguinte forma:

Quando chegarem ao ensino fundamental se exigirá das crianças desempenho intelectual, principalmente quanto à leitura, à escrita e ao cálculo. Para responder a essa exigência, no entanto, terão que ter atingido um nível de desenvolvimento social e cognitivo suficiente para interagir com a linguagem escrita e falada, o

que depende de noções que provém de complexas construções internas de cada criança, nas suas relações com o objeto e com as outras pessoas (FREIRE, 2009, p. 66).

A reflexão de Freire (2009) sobre a escola é, ao mesmo tempo, uma exposição de um dos fundamentos marcantes da teoria piagetiana, que supervaloriza a maturação do indivíduo (o desenvolvimento prévio, como já comentamos antes) e secundariza as aprendizagens na relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Ou seja, a criança necessita ter atingido um nível de desenvolvimento social e cognitivo antes de ter acesso à escrita e à leitura. Essa afirmação remete-nos a uma questão importante: E no caso de uma criança de oito anos que ainda não tenha atingido tais pré-requisitos (social e cognitivo), ela não poderá entrar na escola?

No segundo capítulo, Freire (2009) fará duras críticas à escola, voltando às suas teses que defendera no início do livro, a oposição à perspectiva de a escola aprisionar os corpos atrás das carteiras, no ato de ensinar. Freire (2009) estabelece uma oposição entre o mundo das representações simbólicas, que pertence à escola, e o mundo concreto no qual habita a criança para justificar que a escola não tem se utilizado de metodologias que levem a criança ao mundo da atividade simbólica, passando antes pelo mundo concreto por intermédio da ação corporal. O autor, a nosso ver, comete uma fragmentação corpo e mente à qual ele próprio é contrário, quando afirma:

Por um lado temos a atividade simbólica, isto é, as representações mentais (a atividade mais solicitada pela escola). Por outro, temos o mundo concreto, real, com o qual se relaciona o sujeito. Ligando-os, está a atividade corporal. Não se passa do mundo concreto à representação mental senão por intermédio da ação corporal. A criança transforma em símbolos aquilo que pode experienciar corporalmente: o que ela vê, cheira, pega, chuta, aquilo de que corre e assim por diante (FREIRE, 2009, p. 75).

Com essa citação, a fragmentação (pensamento e ação) se apresenta por duas vezes: na primeira, está explícita na própria afirmação, quando o autor diz que há essa separação entre atividade simbólica (escola) e mundo concreto (real). Como se na escola não existisse o mundo concreto e as relações da criança com seu mundo “real”, fora da escola, fosse destituída de representações mentais (atividade simbólica). Na segunda, quando o autor afirma que os conceitos científicos devem ter, necessariamente, o seu percurso de desenvolvimento iniciando pelo concreto e ascendendo ao abstrato, de forma unilateral. Essa tese proposta por Freire (2009)



representa a forma pela qual a criança, em grande medida, consolida o conhecimento espontâneo, ou seja, o conhecimento não escolar, quando as crianças aprendem a partir do seu contato direto com a cultura, sem a mediação da escola.

Para Vigotski (2000), antes de entrar na escola, a criança tem acesso aos significados das coisas a partir de seu contato direto com os objetos concretos, percorre o caminho da experiência e do contato com o objeto para a apreensão do seu significado. O aprendizado ocorre por tentativas e erros, de uma forma assistemática. Vigotski denominou esses conceitos de conceitos cotidianos.

Os aprendizados da escrita, da leitura e da matemática imprimem o desenvolvimento de funções psicológicas que ainda não fecharam seus ciclos de desenvolvimento como é o caso da atenção e da memória voluntárias. Afinal, para aprender uma matéria ou conhecimento que, à primeira vista, não é muito interessante para a criança, é imprescindível dedicar-se certo tempo de sua vida focada, concentrada nesse aprendizado. A atenção voluntária cumpre essa tarefa, por isso a criança é impulsionada pela instrução a se desenvolver.

Na escola, o processo de abstração é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 2000). Neste caso, permanecer determinado tempo sentado numa cadeira é uma condição para o aprendizado da totalidade das disciplinas curriculares. Quando a criança fica muito tempo sentada atrás da carteira aprendendo a ler e a escrever, isso não quer dizer que apenas sua cabeça foi matriculada na escola e o corpo ficou do lado de fora (outra dicotomia mente e corpo), ou que o mundo concreto se manifesta apenas quando a criança está brincando e essa ação é destituída de atividade simbólica.

Freire desenvolve em seu capítulo 4 a concepção de jogo na teoria de Piaget [19-] para fortalecer sua interpretação, análise e proposta de intervenções a partir dos jogos. Freire (2009) expõe as três etapas do jogo (jogo de exercício – de zero a 2 anos; jogo simbólico – de 2 a 7 anos e o jogo de regras – de 7 a 12 anos).

Essa é uma perspectiva que fortalece a tese piagetiana segundo a qual o percurso do desenvolvimento humano segue do individual para o social. Para ele, a criança, ao nascer, ainda não tem maturidade para estabelecer interações cooperativas com o meio, constrói nas relações com os objetos uma rede de esquemas sensório-motores que serão a base de todas as aprendizagens mais complexas provenientes das idades subsequentes (jogo de exercício).

Tendo como base os esquemas sensório-motores, a criança irá construir esquemas mais complexos por meio de constantes processos de assimilações e acomodações. A linguagem que surge na transição entre o período sensório-motor (zero a 2 anos) e a fase pré-operatória (2 a 7 anos) complexifica-se para exteriorizar pela oralidade o pensamento egocêntrico (jogo de fantasia ou simbólico). Para Piaget [19-], a criança só conseguirá estabelecer relações sociais nas quais o ponto de vista do outro seja considerado depois que a fase pré-operatória seja superada, ou seja, depois que certas funções psicológicas estejam amadurecidas<sup>50</sup> (isso é possível no jogo de regras, depois dos 6, 7 anos de idade).

Para Vigotski (2000), essa relação está invertida. Vigotski entende as interações sociais como gênese do desenvolvimento humano. Diferentemente de Piaget, Vigotski vê nas interações sociais a única possibilidade de desenvolvimento das condutas culturais. Nesse caso, Vigotski discorda da tese segundo a qual para que ocorra aprendizagem, as funções psicológicas responsáveis por essa determinada aprendizagem devam estar amadurecidas. Na visão de Freire (2009), quando cita Piaget, os jogos de regras só poderão acontecer depois dos 6 ou 7 anos, não ocorrem antes disso porque entre 2 e 7 anos, a criança vive um momento egocêntrico, não conseguindo ainda operar com algumas funções psicológicas que lhe garantam participar de atividades cooperativas, a ponto de conseguir, por exemplo, perceber o ponto de vista dos outros – (ainda não tem amadurecidas a capacidade de conservação e de reciprocidade). Percebe-se, neste caso, em Piaget, que o desenvolvimento deve anteceder à aprendizagem.

Assim, mostramos as distintas formas dos autores conceberem o processo de aprendizagem e desenvolvimento. De um lado Piaget, com a proposição de que aprender é adaptar-se à realidade, a partir de um processo que envolve modificações nos esquemas ou criações de novos (motores, cognitivos, sociais e afetivos). O processo que ocorre entre assimilação e acomodação garante a constituição de novos esquemas (construção do conhecimento).

---

<sup>50</sup> Para Piaget, essas funções são reversibilidade, conservação, seriação, classificação entre outras. Não será relevante para esse estudo a compreensão dos seus significados. Porém, se quiser ter acesso aos seus significados, ver em Piaget [19-]. Nossa intenção foi de apenas demonstrar que, para Piaget, há a prioridade do processo de desenvolvimento sobre a aprendizagem. Ou seja, para ocorrer determinada aprendizagem, as funções psicológicas para essa determinada aprendizagem devem estar amadurecidas. Já para Vigotski, essa relação se faz de forma oposta, ou seja, é a aprendizagem que provoca o amadurecimento dessas funções, logo o aprendizado precede ao desenvolvimento.

De outro lado, em Vigotski, a criança aprende por meio de um processo de colaboração de pessoas mais experientes, no qual não se exige da criança que as funções psicológicas para esse determinado processo de internalização estejam amadurecidas. Ou seja, a criança se envolve em uma situação na qual só conseguirá realizar determinada tarefa com a colaboração de pessoas mais experientes. Vigotski (2000) denominou esse processo de zona de desenvolvimento imediato. É essa intervenção da cultura sobre a criança que provoca o desenvolvimento das funções psicológicas responsáveis pela aprendizagem. Desta forma, a aprendizagem antecede o desenvolvimento. Sobre o problema da cooperação discutida acima, em Vigotski, para que ela aconteça, não é necessário que antes certas funções estejam amadurecidas.

No capítulo 6, Freire (2009) destina sua exposição exclusivamente ao tema cognição. O autor recupera as discussões de capítulos anteriores que envolviam a relação dos fundamentos piagetianos com a prática corporal e expõe sua compreensão das relações entre o concreto, a abstração e o corpo. Diz:

A função desse saber-fazer corporal não é apenas servir de suporte para a formação do pensamento lógico; mais que isso, serve para garantir as adaptações no plano das ações práticas. Porém, aquilo que está na base das coordenações motoras é abstraído, podendo vir a transformar-se, no plano da mente, em pensamentos (FREIRE, 2009, 116).

Nessa afirmação, Freire (2009), estabelece a relação entre a adaptação e aprendizagem (“garantir as adaptações no plano das ações práticas”), ou seja, se posiciona quanto à apropriação da adesão do modelo piagetiano para explicar o processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, defende a tese segundo a qual as aprendizagens escolares devem seguir a via do desenvolvimento do concreto ao abstrato. Concepção muito semelhante à proposta psicomotora a qual defende que as vivências concretas do espaço, do tempo, do ritmo corporal, da lateralidade são a base para as aprendizagens que envolvem as abstrações (escrita, leitura). Ou seja, fortalece a tese, de fundo piagetiano, do apriorismo do desenvolvimento em relação ao aprendido, como já demonstramos anteriormente.

Nesse mesmo capítulo, o autor após ter demonstrado, acima, a importância do caminho que a escola deve optar no ato de ensinar, a via do mundo concreto ao abstrato, introduz fundamentos de Vigotski para externalizar suas convicções sobre a escolha de atividades (jogos) para as crianças. Diz Freire (2009) que as atividades não podem ser escolhidas aleatoriamente.

Que no momento do planejamento dessas atividades, não se deve apenas pensar em divertir as crianças. Defende a ideia de o professor, ao planejar as atividades, ser capaz de entender seus efeitos sobre o desenvolvimento do aluno. E, a partir dessa reflexão, faz referência à Vigotski, da seguinte forma:

Sou tentado a tomar uma posição semelhante à de Vygotsky em relação à aprendizagem (neste caso, a escolar), quer seja quanto ao conteúdo sistemático desenvolvido em sala de aula, quer seja quanto às habilidades motoras, artísticas etc., que, no fim, não estão dissociadas, mas tratam de componentes inter-relacionados do ser.

Nos textos de Vygotsky, o desenvolvimento é revelado não como uma produção dependente de recursos internos, biológicos do indivíduo, mas como resultado das relações que ele estabelece com o meio. Para esse autor a aprendizagem é um fator de desenvolvimento (FREIRE, 2009, p. 123-124).

O conteúdo dessa referência a Vigotski, dizendo que concorda com o autor no que se refere à relação entre desenvolvimento e aprendizagem (“aprendizagem é um fator de desenvolvimento”, ou seja, a aprendizagem precede ao desenvolvimento) é um contraponto às posições que vinha tomando em capítulos anteriores, como já demonstramos, quando advogava a tese segundo a qual para aprender seria necessário que o organismo estivesse maduro para interiorizar novas habilidades.

O autor continua seu raciocínio em direção à afirmação dessa contradição posta em suas elaborações teóricas:

O que possivelmente se depreende de mais importante na teoria do pensador soviético para aplicações pedagógicas é o conceito apresentado por ele de zona de desenvolvimento proximal, que seria a próxima zona de desenvolvimento que a criança vai atingir, cabendo ao professor facilitar o acesso da criança a essa zona (FREIRE, 2009, p. 124).

E continua a discussão se apropriando de uma frase do próprio Vigotski a respeito da zona de desenvolvimento proximal:

Nunca consideraram a noção de que aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda de outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha (VIGOTSKI apud FREIRE, 2009, p. 124).

O autor traz para seu arcabouço teórico-metodológico o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Essa proposição de Vigotski sobre a zona de desenvolvimento imediato (proximal) não se limita à compreensão da existência de uma zona na qual a aprendizagem deva ocorrer com a colaboração de pessoas mais experientes. Essa descoberta de Vigotski é resultado de uma série de relações entre outros conceitos, por exemplo: os conceitos científicos, a internalização e a mediação (uso de signos e instrumentos), a linguagem, etc., como já discutimos no capítulo 1.

O conceito de zona de desenvolvimento imediato demonstra postura antagônica de Vigotski às teorias que concebem a aprendizagem limitada e dependente dos aspectos biológicos, secundarizando o desenvolvimento cultural do indivíduo. Essa apropriação entra em choque com a proposição de Piaget defendida por Freire (2009) a respeito de como ocorre a aprendizagem por meio das categorias assimilação, acomodação, equilíbrio e construção de esquemas, como já demonstramos.

E Freire (2009) continua seu diálogo com Vigotski:

Isso é muito próximo daquilo que vemos acontecer fora da escola, entre as crianças de um grupo, apesar de que pode gerar alguma confusão: se não for bem entendido, pode levar a alguém a achar que o que a criança aprende sozinha não tem valor, o que não é verdade. O problema é que Vygotsky se referia a indicadores do desenvolvimento, e não ao processo de desenvolvimento (FREIRE, 2009, p. 124).

O termo “sozinha” na citação é interpretado por Freire como se Vigotski estivesse se referindo a duas formas de aprender, uma sozinha e a outra em colaboração. Não é essa a distinção realizada por Vigotski. Na citação, “sozinha” se refere a algo que a criança já internalizou, já aprendeu, por isso ela é capaz de fazer sozinha. Então, não significa, segundo a interpretação de Freire, algo que a criança esteja aprendendo sozinha. Ser capaz de fazer sozinha (frase de Vigotski) é diferente de aprender sozinha (frase de Freire).

Outra razão que comprova essa tese é a interpretação a partir da teoria de Vigotski (2001), quando se observa uma criança tentando aprender uma tarefa sem a presença concreta de outra pessoa ajudando-a. Vigotski (2000) afirma que, quando um professor passa uma tarefa para casa (resolução de um problema) de um assunto abordado em aula que a criança ainda não aprendeu, é possível, que em casa, sem a presença do professor, da mãe e do pai, que ela venha a realizar o

que ainda não o fazia em sala de aula. A mediação explica a tese segundo a qual no momento de uma aprendizagem uma criança nunca estará sozinha.

Quando a criança abre o caderno sobre a mesa e inicia a resolução do problema, ela ainda estará executando a tarefa mediada pelos conhecimentos que foram transmitidos pelo professor. Nesse momento, a criança trabalha acima de suas possibilidades, entre os limites inferiores do desenvolvimento (nível de desenvolvimento atual) e os superiores (zona de desenvolvimento proximal). Os conhecimentos que medeiam sua relação com os novos conhecimentos que necessitam ser aprendidos são resultados da produção cultural da humanidade, é produto histórico dos homens, é a objetivação humana.

Dessa forma, o termo colaboração para Vigotski não se reduz à presença do outro numa relação interpessoal. Neste caso, em casa, ela não estará sozinha. A linguagem (fala) do professor em sala de aula que expressava os conceitos (generalizações) representava a mediação entre a criança e o conhecimento. Em casa, quando a criança abre o caderno para realizar a tarefa, sua relação com o conhecimento ainda não internalizado continua mediada por conceitos (generalizações) que já foram internalizados e pela sua própria linguagem que tem a função de conduzir seu pensamento rumo à internalização dos novos conceitos. Essa linguagem (fala consigo mesma), sobre os conceitos (generalizações) tentando entendê-los representa o percurso da internalização (de fora para dentro) que irá fazer parte do pensamento da criança quando ela terminar o processo de aprendizagem. Essa demonstração representa a imbricada relação entre conceitos distintos, mas que ao mesmo tempo, complementam-se para explicar a zona de desenvolvimento imediato (proximal). Pelo que vimos, ela não é uma categoria independente. Sem o tratamento histórico e dialético do conhecimento, bem como a compreensão das relações entre os processos de internalização, os conceitos, a mediação, e as particularidades da linguagem não se pode entender o que vem a ser zona de desenvolvimento imediato (proximal). Dessa forma, apenas o fato de citá-la fora de seu contexto amplo como dissemos anteriormente não garante uma apropriação do autor soviético de forma consistente. Podemos dizer, por isso, que essa maneira de apropriação é indevida.

Depois de seu comentário sobre a zona de desenvolvimento imediato (proximal), Freire volta a citar Vigotski: Aprender, para Vigotski, é um aspecto necessário do “processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI apud FREIRE, 2009, p.124).

E continua seu diálogo com Vigotski, visando interpretar a citação que extraiu do texto do autor soviético:

Daí sua preocupação em que a criança receba na escola “pistas” ou indícios de solução para os problemas. Para esse autor, as questões colocadas no ensino não poderiam constituir um mistério total para as crianças, mas serem apenas parcialmente desconhecidas, pois, dessa maneira, se poderia garantir o aprendizado, fonte do desenvolvimento (FREIRE, 2009, p. 124).

A reflexão, acima, sobre a zona de desenvolvimento imediato, um dos conceitos mais importantes da teoria histórico-cultural, ficou descontextualizada, isolada, destituída de mediações necessárias com outros conceitos da teoria histórico-cultural (internalização, mediação etc.) para sua verdadeira compreensão, assim como já foi demonstrado anteriormente.

E, por fim, fechando esse capítulo, Freire (2009), conclui:

Dois autores de vulto foram aqui mencionados. De um lado Piaget, possivelmente o mais importante estudioso do desenvolvimento cognitivo da criança na história da ciência contemporânea. De outro Vigotski, precocemente desaparecido, mas anunciando uma obra significativa na área dos estudos linguísticos e do desenvolvimento. A obra do autor russo mostra um pesquisador bastante preocupado com as questões educacionais, ao passo que, em Piaget, raramente se nota tal preocupação. O lamentável em tudo isso é apenas o fato de que ambos são praticamente ignorados pela pedagogia “moderna”, mesmo que tenham seus nomes citados com frequência (p. 124).

Sobre a citação acima, em relação a Vigotski, de fato, em 1989, ano em que Freire publica **Educação de Corpo Inteiro**, só havia duas obras de Vigotski publicadas no Brasil: **Pensamento e Linguagem** e **Formação Social da Mente**. Não houve tempo suficiente para sua divulgação de forma densa entre os educadores brasileiros, principalmente, no âmbito da educação física. Porém, quanto a Piaget, não podemos dizer o mesmo, pelo menos no contexto da educação física. Como já demonstramos, o debate sobre Piaget vinculado à educação física entra no Brasil em meados da década de 1970 por meio de Le Boulch ao expor a psicometricidade e, na década de 1980, pelas concepções desenvolvimentista e interacionista. Até o final da década de 1980 e, estamos comprovando com dados extraídos das três concepções estudadas até agora, constata-se a hegemonia de Piaget nas concepções pedagógicas da educação física e a quase inexistência de Vigotski.

Prosseguindo na exposição sobre a concepção interacionista, encontramos outras evidências de apropriações de Vigotski no capítulo que trata sobre a avaliação em educação física (capítulo 11). Freire (2009) faz uma exposição sobre distintas formas de avaliação nas aulas de educação física apresentando várias abordagens, desde as formas que se limitam aos instrumentos de medida quantitativa (que reduzem a avaliação ao ato motor) às que se valem de medida qualitativa (que priorizam os aspectos sociais). Faz críticas a esses modelos e propõe uma forma qualitativa observando o nível de dificuldade e motivação dos alunos nas atividades e, para fortalecer essa tese, faz uso mais uma vez do conceito vigotskiano de zona de desenvolvimento proximal:

Costumo dizer aos meus alunos que há uma regra prática para avaliar tanto a proposta do professor, como a realização do aluno; se a atividade sugerida mostrar-se, para a maioria do grupo, muito fácil, não é boa, pois está aquém do desenvolvimento da criança, não havendo o que aprender, nem promoção do desenvolvimento. Se a atividade for para esse mesmo grupo, muito difícil, de forma que, mesmo tentando algumas vezes, a maioria não consegue realizá-la, também não é boa, pois está além das possibilidades do grupo. Nesse caso, o nível de desenvolvimento atual não é suficiente para dar conta dos problemas próprios daquela ação. Num terceiro caso, se uma vez proposta a atividade, esta mostrar-se, para a maioria das crianças, viável, apesar de apresentar algumas dificuldades iniciais, então, sem dúvida, é adequada para o grupo. O fato de ter dificuldades, de modo que haja, desde o início, fracassos e êxitos parciais, significa que há elementos na atividade um pouco além do desenvolvimento atual. Tais fatores constituem momentos de desequilíbrios momentâneos, que terão, como decorrência, reequilíbrios para patamares superiores de conhecimento e desenvolvimento. Ou seja, o aluno é “puxado” para a zona de desenvolvimento proximal, conforme a descrição de Vygotsky (FREIRE, 2009, p. 182).

Freire consegue dizer a seus alunos, por meio de um vocabulário bem acessível, o que seria o mais sensato fazer para avaliar um grupo heterogêneo em aulas de educação física. Para isso, utiliza-se do conceito de zona de desenvolvimento proximal para fundamentar suas proposições. Já discutimos essa apropriação, e chegamos à conclusão que Freire (2009) teria feito uma apropriação deste conceito de forma superficial e descontextualizada, não o relacionando com os outros conceitos que determinam sua existência na teoria de Vigotski (mediação, internalização, conceitos científicos) e entrou em contradição quando fez uma superposição de duas formas distintas que explicam como uma criança aprende, como já foi demonstrado sobre as teorias de Piaget e Vigotski.



Retoma a discussão que envolve o tema **Educação de Corpo Inteiro** na escola a partir da publicação de Freire e Scáglia (2003). Nessa publicação, os autores, ao que nos parece, aprofundaram os supostos teórico-metodológicos que constam no livro **Educação de Corpo Inteiro**, trazendo a teoria da complexidade (Edgar Moran) para sua proposta. A partir daí, investem na sistematização da proposta no contexto escolar. A organização curricular e a seleção de conteúdos nesse novo livro são pormenorizadas. O jogo, como conteúdo principal da educação física, já era central nas discussões da publicação de 1989, e agora, em Freire e Scáglia (2003), está mais determinado, mais elaborado. O jogo se torna o eixo da sistematização dos conteúdos nos diferentes anos de escolaridade. Os conteúdos esporte, dança, lutas, etc., no método dos autores, submetem-se ao jogo. Dessa forma, além dos conteúdos tradicionais, qualquer outro conteúdo na escola deverá ser “jogado”, ou seja, trabalhado em forma de jogo. Nessa estrutura curricular, Piaget hegemoniza as bases de sua sustentação teórica e os conceitos da teoria do desenvolvimento motor (movimentos estabilizadores, locomotores e manipulativos) integram-se à sua seleção de conteúdos. Vigotski, nessa nova obra, cumpre a mesma função que o fizera ser apropriado por Freire em 1989, qual seja, identificar a importância de se elaborar e avaliar jogos que estejam nas intermediações da zona de desenvolvimento proximal.

Freire e Scáglia (2003) não constam como objeto dentro do problema que nos propusemos a investigar, por isso, não terá uma discussão pormenorizada neste trabalho. Porém, quisemos expor um pouco das convicções do autor, referindo-nos a mais de uma década depois, que não mudaram, mas sim, aprofundaram-se, principalmente, no que se refere a sua orientação teórico-metodológica em dialogar com autores com distintas concepções de homem e mundo (positivistas, fenomenólogos, marxistas e mais recentemente, com pós-modernos).

As concepções discutidas até agora – aptidão física e saúde renovada, psicomotora, interacionista-construtivista – guardam diferenças significativas quanto aos objetos de suas análises e intervenções no âmbito escolar – a saúde e a atividade física (objeto das concepções aptidão física e saúde renovada); a constituição do esquema corporal (objeto da concepção psicomotora); o movimento humano (objeto da concepção desenvolvimentista) e o jogo ou a cultura infantil (objeto da concepção interacionista). Porém, há entre elas uma determinação em comum, que, se analisadas à luz dos supostos de Saviani, são consideradas concepções não críticas, pois não percebem as determinações sociais, econômicas e políticas na relação entre educação e sociedade. Foi o que se constatou ao analisarmos as obras “clássicas” dessas quatro

concepções. Seus referenciais teóricos e metodológicos estão restritos a explicar o funcionamento do homem a partir de sua interação com o ambiente, mas não o fazem à luz de um estudo histórico e não apontam em suas elaborações, as determinações econômicas, sociais e políticas para a explicação desta interação entre homem e ambiente e entre educação e sociedade.

Dentro desse enfoque, podemos dizer que tanto os supostos teóricos como os aspectos didático-metodológicos de determinada concepção pedagógica podem estar a serviço ou não de uma ideologia hegemônica que perpassa as relações de produção da sociedade capitalista. Fortalecendo essa constatação, Bracht (1999), baseando-se em Saviani, traz uma distinção entre as propostas que fazem a crítica ao modelo societal capitalista e as que não o fazem, as não críticas.

Dentre as concepções pedagógicas, objeto deste estudo, Bracht (1999) identifica como não críticas, as seguintes concepções: aptidão física, psicomotora, desenvolvimentista e construtivista. Já as concepções crítico-superadora e crítico-emancipatória são, segundo o autor, progressistas, e situam-se dentro de uma perspectiva de crítica às reproduções de princípios e valores dominantes da sociedade capitalista:

[...] ambas as propostas sugerem procedimentos didático-pedagógicos que possibilitem, ao se tematizarem as formas culturais do movimentar-se humano (os temas da cultura corporal ou de movimento), propiciar um esclarecimento crítico a seu respeito, desvelando suas vinculações com os elementos da ordem vigente, desenvolvendo, concomitantemente, as competências para tal: a lógica dialética para a crítico-superadora, e o agir comunicativo para a crítico-emancipatória. Assim, conscientes ou dotados de consciência crítica, os sujeitos poderão agir autônoma e criticamente na esfera da cultura corporal ou de movimento e também agir de forma transformadora como cidadãos políticos (BRACHT, 1999, p. 81).

Até o final da década de 1980, ainda não estavam publicadas as primeiras obras que representavam as concepções crítico-superadora e a crítico-emancipatória. No entanto, o debate, a produção de textos, os artigos e os livros que perseguiram as mudanças sociais e pedagógicas na educação física davam sinais de fortalecimento. Como um bom exemplo, tem-se as publicações de Ghiraldelli Junior com o **livro Educação Física Progressista: A Pedagogia Crítico-Social**

**dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira** (1988)<sup>51</sup> e a obra **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**, do professor Castellani Filho (1988).

Castellani Filho (1988) inaugura uma visão crítico-dialética no contexto da pesquisa histórica em educação física. Ele identifica na gênese e no desenvolvimento da educação física no Brasil as determinações políticas, econômicas e sociais que se estabeleceram no seu processo de constituição. Nesse sentido, dialoga com autores marxistas, tais como: Brecht, Frigoto, Leontiev, Manacorda, Schaff, Santos, Saviani, etc. Nessa obra, Castellani Filho (1988) sugere uma sistematização de três tendências pedagógicas, diz ele:

Em relação às tendências, três são, a nosso ver, as que hoje encontram na educação física, em nosso país, maior significância: uma que se apresenta na sua biologização; outra que se percebe na sua psicopedagogização; e a última, que reflete – na Educação Física – sinais que possam vir a apontar para sua inserção na proposta de uma pedagogia sedimentada, segundo classificação de Dermeval Saviani, na concepção histórico-crítica de Educação (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 22).

Percebe-se que Castellani Filho (1984; 1988), já assinalava a existência de dois blocos de tendências, um bloco hegemônico representado por tendências que reduziam sua intervenção no âmbito escolar à criança de forma a-histórica, sem levar em conta as determinações políticas e econômicas – as biologizantes e psicopedagogizantes, e a outra, de cunho crítico, que segundo o autor apresentava-se como força emergente identificada com a proposta de uma prática transformadora na educação física no Brasil.

Sobre as bases teóricas das ciências sociais e da educação, pouco tempo depois, edificaram-se duas concepções de viés crítico, a concepção pedagógica crítico-emancipatória e a crítico-superadora, representadas respectivamente em Kunz (1994) e Vários Autores<sup>52</sup> (2009). Como exemplos expressivos da influência de teorias da educação nessas concepções

---

<sup>51</sup> Essa obra – um estudo classificatório das tendências e correntes da educação física brasileira – é fruto de um projeto de pesquisa iniciado na UNESP – Rio Claro. O autor e seus colaboradores analisaram 1.865 artigos publicados nos principais periódicos (revistas) de educação física do país nos anos 1930 até a década de 1980 e, ainda, investigaram livros relativos às décadas de 1910 e 1920. Desses dados, classificaram as seguintes tendências: a Educação Física Higienista (até 1930), a Educação Física Militarista (1930-1945), a Educação Física Pedagogicista (1945-1964); a Educação Física Competitivista (pós-1964) e, finalmente, a Educação Física Popular.

<sup>52</sup> Essa obra foi construída a “seis mãos” por um coletivo de autores composto por Lino Castellani Filho, Celi Taffarel, Michele Ortega, Walter Bracht, Carmen Lúcia Soares e Elizabeth Varjal.

consideradas críticas da educação física, temos as contribuições de Saviani, do qual já incorporamos algumas delas nesta pesquisa, e a de Freire<sup>53</sup>.

Iniciemos, então, uma breve exposição sobre a caracterização de cada uma destas concepções, sobretudo, com o foco voltado para as perspectivas que se incidem sobre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem apropriadas pelos autores, mais particularmente, a incorporação de fundamentos de autores da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski.

## **2.6 – A concepção Crítico-emancipatória**

A concepção crítico emancipatória foi sistematizada por Kunz. As primeiras ideias sobre essa nova forma de compreender a educação física foram publicadas em Kunz (1991). Posteriormente, Kunz (1994) traz de forma mais sistematizada a proposta crítico-emancipatória. Essa concepção pedagógica tem como referência diversos autores alemães, no qual vale ressaltar Trebels, Guess, além dos autores da teoria crítica, no qual se referencia em Habermas, Adorno e Horkheimer. O Brasileiro Paulo Freire foi referência, principalmente, em Kunz (1991).

Nas duas obras que iniciaram a discussão sobre a concepção crítico-emancipatória, Kunz (1991; 1994) tece críticas às formas tradicionais de ensino da educação física, mais especificamente, às reproduções do esporte de alto rendimento no contexto escolar. Assim, propõe que esse modelo de esporte hegemônico passe por uma análise, no qual será questionado o seu sentido. Para isso, é necessário que o estudante compreenda o que é e de que forma o esporte tradicional tem se organizado e tem sido praticado. Nesse sentido, Kunz (1994) expõe que os princípios desse modelo de esporte se baseiam em dois pontos: a sobrepujança e as comparações objetivas.

Para Kunz (1994), o esporte em qualquer espaço em que é praticado, seja dentro ou fora da escola, tem uma tendência a ser normatizado e padronizado, o que dificulta outras possibilidades de praticá-lo. Esse fato pode ser associado às influências que a alta valorização

---

<sup>53</sup> Os dois pesquisadores, Saviani e Paulo Freire, encontram-se entre as tendências críticas da educação (isso é o que há de confluyente entre ambos). No entanto, Saviani, autor da pedagogia histórico-crítica, fundamenta-se no marxismo e Paulo Freire, na fenomenologia e na teoria da libertação. Aqui há uma diferenciação substancial nas bases epistemológicas entre estes autores. Paulo Freire exerceu significativa influência na primeira publicação crítica de Kunz (1991). Foi também um dos pilares para as discussões levantadas, ao mesmo tempo em que Saviani, na obra *Metodologia da educação física* publicada pelo Vários Autores (2009).

econômica do esporte tem proporcionado na qualidade de produto cultural. Um desdobramento disso são as grandes somas de dinheiro investidas no desenvolvimento de uma ciência que está preocupada em resolver e aperfeiçoar as tecnologias, com o foco voltado para o aumento do rendimento dos que se dedicam à prática corporal do esporte. Com isso,

[...] toma os indivíduos praticantes desse esporte como objetos de manipulação, objetos à sua disposição, para trabalhá-los, de forma externa a eles próprios, ou seja, sem a sua participação efetiva na busca de soluções para o aperfeiçoamento físico-técnico (KUNZ, 1994, p. 23).

Neste sentido, o autor afirma que, nesses moldes, o corpo é entendido “unicamente como um instrumento que, quando bem ajustado, pode trazer bons rendimentos, e o movimento é entendido apenas pela sua funcionalidade técnica” (KUNZ, 1994, p. 23). Essa compreensão fortalece a reprodução do entendimento segundo o qual o homem tratado como máquina deve produzir o máximo em busca da excelência esportiva e, para isso, tem uma ciência ao seu dispor.

Além disso, segundo Kunz (1994), o esporte recebe uma série de influências da indústria cultural, que se utiliza dos meios de comunicação de massa para difundir seus interesses com o intuito de formar e ampliar um mercado consumidor, ou seja, o esporte é compreendido, nessa lógica, como uma mercadoria de alta rentabilidade. Diante de todas essas influências, principalmente da indústria cultural, o praticante acaba por desenvolver uma falsa consciência, na qual se desenvolvem falsos interesses, falsos desejos e necessidades que não são mais criadas pelo próprio indivíduo e sim pelas agências ideológicas, gerenciadoras de ideologia dominante (MARCUSE apud KUNZ, 1994).

Assim, a reflexão gira em torno do seguinte problema: em quais condições e de que forma o esporte deve ser praticado na escola? Kunz (1991; 1994), ao questionar esse modelo de esporte tradicional, hegemônico e de alto rendimento, aponta para uma direção na qual defende que o esporte pode ser desenvolvido em outra lógica. Por isso, para Kunz, os estudantes devem ser instrumentalizados para compreender o esporte para além da prática nos moldes técnico-desportivos. Assim, é fundamental que, no contexto das aulas de educação física, o professor promova com os alunos a reflexão sobre a lógica de mercado que envolve a prática corporal e que se manifesta em privilegiar os mais habilidosos, na reprodução da competição a qualquer custo, na discriminação e na exclusão dos menos habilidosos. Segundo Kunz, só será possível colocar

em prática uma teoria pedagógica crítico-emancipatória, caso haja uma didática comunicativa que busque um esclarecimento baseado na racionalidade. Assim:

O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica. A capacidade comunicativa não é algo dado, simples produto da natureza, mas deve ser desenvolvida (KUNZ, 1994, p.31).

Dessa forma, para se chegar a uma maioria ou emancipação, é necessário o esclarecimento racional que se estabelecerá por um processo comunicativo. Portanto, o autor denomina de emancipação “esse processo de libertar o jovem das condições que limitam o uso da razão crítica e com isso todo o seu agir social, cultural e esportivo, que se desenvolve pela educação” (KUNZ, 1994, p. 33). Com isso, o objetivo da concepção crítico-emancipatória consiste em libertar o aluno da auto coerção ou coerção autoimposta, ou seja, libertar das falsas ilusões, de falsos interesses e desejos. E a escola é o local para se realizar essa tarefa de libertação.

Um ponto importante nessa proposta é o de que o foco, a parte principal, no processo de ensino aprendizagem é o educando e não mais a modalidade, como era feito da forma tradicional, pois “aqui o ensino dos esportes não tem o compromisso de desenvolver uma aproximação técnica do gesto esportivo com relação a um padrão preestabelecido” (KUNZ, 1994, p. 128). Isso poderá até acontecer, mas será algo secundário.

Em relação à dimensão metodológica, Kunz (1994) propõe que os alunos passem por uma “transcendência de limites” no qual o educando deve em um primeiro momento descobrir “pela própria experiência manipulativa, as formas e os meios para uma participação bem sucedida em atividades de movimentos e jogos”. Após essa etapa, os estudantes devem ser capazes “de manifestar pela linguagem ou pela representação cênica, o que experimentaram e o que aprenderam, em uma forma de exposição que todos possam entender”. E, por fim, que os alunos “aprendam a perguntar e questionar sobre suas aprendizagens e descobertas, com a finalidade de entender o significado cultural dessa aprendizagem, seu valor prático e descobrir, também, o que ainda não sabem ou aprenderam” (KUNZ, 1994, p. 124).

Com isso, Kunz propõe, nos exemplos que coloca à disposição, situações como a “transcendência de limites pela experimentação”, no qual os estudantes devem experimentar

livremente, sem qualquer preocupação com a técnica, com qualquer forma correta de realizar o movimento. Após essa primeira etapa, “transcendência de limites pela aprendizagem”, são colocados novos elementos para qualificar o processo pedagógico, como por exemplo, a aprendizagem de algum movimento de forma mais sistematizada, em que o educando ainda não tem domínio, no qual podem ser utilizadas técnicas tradicionais ou não. E por último a “transcendência de limites pela criação”, na qual o estudante é estimulado a criar situações novas, como a superação de desafios propostos pelo professor e/ou pelo conjunto dos alunos. Em todas essas etapas de transcendência, acontece o que Kunz chamou de encenação, com a qual são colocadas em prática as diversas possibilidades do se movimentar.

Esses três momentos são baseados em três categorias, a saber: categoria trabalho, na qual, em um primeiro momento, há uma experimentação de formas de se movimentar mais livre em que é “desenvolvido pelas experimentações individual e coletiva [...] para que os alunos experimentem as suas possibilidades, sem a utilização de alguma técnica específica ou de exigência especial [...] para saber o que o aluno já sabe, já consegue ou não consegue realizar” (KUNZ, 1994, p. 142). Em seguida, em um segundo momento, há um direcionamento para o aprendizado de algum movimento mais específico, como por exemplo, a velocidade das corridas.

A segunda categoria é a interação. Nela, o estudante é estimulado a se relacionar com os colegas de turma, experimentando atividades em conjunto, como em pequenos grupos, realizando planejamentos coletivos sobre os tipos de atividades ou habilidades que serão trabalhadas nas aulas e, posteriormente, realizar a demonstração, ou seja, “a encenação das experiências do movimento, das soluções encontradas e ensaiadas” (KUNZ, 1994, p. 142).

A terceira categoria é a linguagem, na qual o aluno deve ser estimulado a desenvolver a “competência comunicativa” e o “uso de sua linguagem verbal” (KUNZ, 1994, p. 143). Durante uma aula, o uso da linguagem e, conseqüentemente, o processo da dinâmica comunicativa é exercido durante todo o tempo, não possuindo uma parte específica para tal. Por fim, Kunz (1994) conclui que essa proposta sistematizada por ele se configura como uma Utopia Concreta.

Essa concepção, de acordo com as reflexões de Bracht (1999) e os supostos de Saviani sobre as teorias pedagógicas, é considerada crítica, pois percebe as determinações sociais na relação que estabelece entre a educação e a sociedade. Não foram identificados, em seus supostos teórico-metodológicos, fundamentos da teoria histórico-cultural.

## 2.7 – A concepção Crítico-superadora

A concepção crítico-superadora surge a partir do encontro de pesquisadores da educação física que já em meados da década de 1980 e início da década de 1990 tinham uma trajetória de publicações<sup>54</sup> perpassada por conteúdos contra-hegemônicos. Participavam de intervenções em seminários e congressos que envolviam o debate em torno da superação do modelo acrítico que impregnava a prática pedagógica da educação física na época.

Para elaboração dessa obra, bastante lida, e divulgada no Brasil com a denominação original de Coletivo de Autores<sup>55</sup>, receberam influências de autores marxistas, provenientes da educação, da sociologia, da filosofia e da psicologia histórico-cultural, tais como: Saviani (1980; 1987; 1991), Libânio (1985), Souza (1987), Freitas (1990); Pistrak (1981); Snyders (2012); Leontiev (1981); Lúria (1987); Vigotski (1987) entre outros.

A elaboração da obra fora motivada por um convite da Cortez Editora, em 1989, para publicação de um documento elaborado pelo professor Lino Castellani Filho, em 1988, que dizia respeito à revisão das Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º grau: Núcleo Comum, Educação Física, sob a coordenação da PUC-SP. O documento, elaborado por Castellani Filho, era parte de uma tarefa maior. A PUC-SP, financiada pela Secretaria de Ensino de Segundo Grau, ficou responsável pela execução do Projeto de Revisão Curricular da Habilitação Magistério: Núcleo Comum e Disciplinas Profissionalizantes e coube ao professor Lino Castellani Filho tratar da especificidade da educação física deste documento (Vários Autores, 2009).

O convite o fez tomar a decisão de revisar o documento e de elaborar uma nova síntese do texto. Isso, segundo Vários Autores (2009), não poderia ser tarefa de uma única pessoa. Foi esse o ponto de partida para a elaboração da obra que inaugurou o debate no âmbito da educação física escolar a partir do referencial materialista histórico e dialético.

Os autores que contavam com experiências<sup>56</sup> nos âmbitos da escola e do ensino acadêmico superior, além da participação na elaboração e gestão de políticas para a educação

---

<sup>54</sup> Se quiser saber sobre os títulos e conteúdos dos artigos dos autores, investigar nas referências no próprio livro.

<sup>55</sup> A 1ª edição [1992] teve 14 reimpressões, a última em 2008. Em 2009, saiu a 2ª edição revisada e, hoje, a obra encontra-se em sua terceira reimpressão (depoimento colhido de Lino Castellani Filho em dezembro de 2014).

<sup>56</sup> À época todos os autores já eram professores do ensino superior de disciplinas afetas aos conteúdos do livro, ao mesmo tempo em que participavam como associados do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (inclusive, em alguns momentos como dirigentes). Castellani Filho, Taffarel, Varjal e Soares tiveram experiências como gestores. Castellani Filho assumira ano de 1989 e primeiros meses de 1990, o cargo de assessor da Secretaria Municipal de



como um todo, reuniram-se em três seminários de estudos para efetivar o projeto de constituição do livro. Certamente, para essa elaboração, levavam na “bagagem”<sup>57</sup> o produto dessas experiências adquiridas, principalmente, às relacionadas com a elaboração e gestão de políticas públicas (VÁRIOS AUTORES, 2009).

Os autores fazem uma análise inicial da realidade na qual a educação física escolar se encontrava, à época, na tentativa de entender e contribuir para a superação dos problemas que os professores enfrentavam:

Escrevemos este livro pensando no professor de Educação Física que encontramos, em várias oportunidades, nas reuniões das escolas, nas associações, nos cursos de aperfeiçoamento e formação, nos congressos. Temos em mente um professor sufocado pelas limitações materiais da escola, pelos baixos salários, pela desvalorização de sua profissão e do seu trabalho, mas sempre esperançoso em transformar sua prática, sedento do saber, inquieto por conhecer e suprir o que não lhe foi propiciado no período de sua formação profissional. Pensamos, também, nos futuros docentes de Educação Física que estão nos cursos de habilitação ao magistério e nos cursos de licenciatura (VÁRIOS AUTORES, 2009, p. 19).

Essa realidade vai permear todo o discurso da obra. Os autores demonstram que o contexto da escola pública é, em grande parte, sintomático de um problema macro estrutural. Os temas tratados no texto levam em consideração, portanto, as condições reais do exercício profissional, propondo-se a tarefa de auxiliar o professor no aprofundamento dos conhecimentos de educação física como área de estudo e campo de trabalho (VÁRIOS AUTORES, 2009).

O livro está organizado em quatro capítulos: 1. A Educação Física no currículo escolar: desenvolvimento da aptidão física ou reflexão sobre a cultura corporal; 2. Educação Física Escolar: na direção da construção de uma nova síntese; 3. A Metodologia do ensino da Educação Física: questão da organização do conhecimento e sua abordagem metodológica; e 4. Avaliação do processo ensino-aprendizagem em Educação Física.

---

Esportes, Lazer e Recreação de São Paulo, na administração petista de Luiza Erundina; Varjal e Ortega atuaram juntas como gestoras na Secretaria de Educação do governo Arraes, entre 1988 e 1990. Taffarel prestou assessoria à Prefeitura de São Paulo, Secretaria de Educação, na área de Educação Física, na administração petista de Luiza Erundina, no segundo semestre de 1990 e nos primeiros meses de 1991. Ver mais detalhes Vários Autores (2009, p. 11-17).

<sup>57</sup> O termo “bagagem” foi utilizado para retratar as distintas regiões de origens dos componentes do grupo – Catarinense (Valter Bracht), gaúcha (Celi Taffarel), pernambucana (Elizabeth Varjal), paulista (Lino), chilena (Micheli Ortega) e paranaense (Carmem Soares).

O primeiro capítulo trata da discussão sobre o projeto político-pedagógico, da concepção de currículo ampliado e da disputa de distintas perspectivas da educação física escolar na dinâmica curricular. Nesse capítulo, logo de início, os autores assumem sua posição crítica no âmbito da educação ao identificarem a dependência da escola às determinações impostas pela divisão da sociedade em classes sociais, ao estabelecerem relações entre os interesses antagônicos das classes em disputa (dominantes x dominados) e o projeto político-pedagógico, ao mesmo tempo, em que identificam suas intenções políticas com o interesse de determinada classe social.

Pode-se dizer, grosso modo, que os interesses imediatos da classe trabalhadora, na qual se incluem as camadas populares, correspondem à sua necessidade de sobrevivência, à luta no cotidiano pelo direito ao emprego, ao salário, à alimentação, ao transporte, à habitação, à saúde, à educação, enfim, às condições dignas de existência. Os interesses imediatos da classe proprietária correspondem às suas necessidades de acumular riquezas, gerar mais renda, ampliar o consumo, o patrimônio etc. Ainda com relação a essa classe, seus interesses históricos correspondem à sua necessidade de garantir o poder para manter a posição privilegiada que ocupa na sociedade e a qualidade de vida construída e conquistada a partir desse privilégio (VÁRIOS AUTORES, 2009, p. 26).

Obviamente tomam como base de elaboração do currículo, o ponto de vista da classe trabalhadora, visando à transformação social. Nessa perspectiva é que justificam a relação entre o político e o pedagógico na elaboração do projeto político-pedagógico. É político porque sua elaboração parte sempre de uma intenção, expressa uma intervenção em determinada direção, dependendo da perspectiva de classe, e é pedagógica porque “realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações” (VÁRIOS AUTORES, 2009, p. 27).

Ainda nesse primeiro capítulo, os autores fazem a discussão de currículo ampliado, baseando-se na experiência de gestão de parte desse coletivo de autores na Secretaria de Educação de Pernambuco, entre março de 1987 e março de 1991. É central nesse capítulo o trato do conhecimento adotado pelos autores que demonstram estar identificados com o pensamento de tradição marxista (Libâneo, Saviani, teoria histórico-cultural, etc.).

Baseados na matriz filosófica materialista histórica e dialética, fundamentados em Libâneo, Saviani e Vigotski, constroem uma aproximação para o conceito de currículo. Para eles:

O currículo escolar representaria o percurso do homem no seu processo de apreensão de conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de

escolarização. Nesse projeto a função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica. Para desenvolvê-la, apropria-se do conhecimento científico, confrontando-o com o saber que o aluno traz do seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano: a ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais, entre outras (VÁRIOS AUTORES, 2009, p. 28).

Percebe-se nessa definição, embora os autores não o citem, a apropriação de Vigotski em duas dimensões que se interpenetram. Na primeira, quando se refere a duas expressões sinônimas: “à apreensão de conhecimento científico” e “apropria-se do conhecimento científico”. Trata-se do processo de aprendizagem, de internalização de conhecimentos, nesse caso, dos conhecimentos científicos. E, na segunda, quando relacionam essa apropriação (aprendizagem) com o desenvolvimento, na frase: “a função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social, construindo determinada lógica”. Para desenvolvê-la, apropria-se do conhecimento científico, confrontando-o com o saber que o aluno traz do seu cotidiano. Vê-se, nesta frase, um postulado fundamental de Vigotski (2000) sobre a interação entre a aprendizagem e o desenvolvimento e, mais especificamente, entre a apropriação dos conhecimentos científicos e o processo de desenvolvimento. Nessa interação, consignada na frase acima, é a apropriação pela criança do conhecimento científico que a faz desenvolver sua reflexão sobre a realidade social. Para Vigotski (2000) essa reflexão se caracteriza como uma função psicológica superior. Para ele, é na escola que a criança tem acesso aos conceitos científicos. É nessa perspectiva que se pode, em Vigotski, afirmar que há o psiquismo mais desenvolvido e o menos desenvolvido. O mais desenvolvido (capacidade de reflexão sobre a realidade e abstrações sobre o mundo concreto no pensamento) só se consolida em sua complexidade, por meio da apropriação do conhecimento mais desenvolvido pela humanidade, o conhecimento científico. A escola na sociedade, mesmo que capitalista, é o espaço mais representativo para a apropriação de conhecimentos dessa natureza, como já abordamos na discussão sobre os conceitos científicos no capítulo anterior.

Antes de entrar na escola, a criança tem acesso aos significados das coisas a partir de seu contato direto com os objetos concretos, percorre o caminho da experiência e do contato com o objeto para a apreensão do seu significado. O aprendizado ocorre por tentativas e erros, de uma forma assistemática. Vigotski (2000) denominou esses conceitos de conceitos cotidianos. Comparando as aprendizagens da criança no contexto escolar com as aprendizagens que acontecem no seu dia-a-dia, fora da sistematização acadêmica, constata-se na escola uma

inversão na forma pela qual a criança apreende um conceito. Na escola, os conceitos estão estruturados dentro de um sistema de generalizações organizadas, a criança percorre o caminho do mais complexo (abstrações) para o mais simples (concreto), ou seja, ela será dirigida, conduzida a operar cognitivamente com sínteses de conceitos (abstrações), com relações entre generalidades. É dessa forma, que a criança pouco a pouco irá tomando consciência dos conceitos que ela própria verbalizava, mas não tinha consciência.

Ainda na citação de Vários Autores (2009), ao final da frase, afirma-se que existe um confronto entre os conhecimentos científicos e os cotidianos. De fato, o desenvolvimento dos conceitos científicos e dos conceitos cotidianos tem dois percursos diferentes, como mostramos acima. A esse respeito, Vigotski (2000) diz que:

[...] se o caminho do desenvolvimento dos conceitos científicos repetisse, no essencial, o caminho do desenvolvimento dos espontâneos, o que traria de novo a aquisição e o sistema de conceitos científicos ao desenvolvimento intelectual da criança? Só o aumento, só a ampliação do círculo de conceitos, só o enriquecimento do seu vocabulário. Mas, se os conceitos científicos como mostram as experiências e como ensina a teoria, melhoram alguma área do desenvolvimento não percorrida pela criança, se a apreensão de um conceito científico antecipa o caminho do desenvolvimento, isso é, transcorre em um zona em que a criança não tenha ainda amadurecidas as respectivas possibilidades, nesse caso começamos a entender que a aprendizagem dos conceitos científicos pode efetivamente desempenhar um papel imenso e decisivo em todo o desenvolvimento intelectual da criança (VIGOSTSKI, 2000, p. 352).

Na definição de currículo não há uma só referência de Vigotski que fundamenta essa forma particular de relação entre a apropriação de conhecimento científico na escola e a promoção do desenvolvimento das funções intelectuais na criança. Mesmo assim, não poderíamos deixar de proceder a esta análise, pois apresentam um suposto basilar da teoria vigotskiana, o desenvolvimento do conceito científico.

Na página 32, ainda no primeiro capítulo, os autores postulam alguns princípios curriculares que norteiam o trato com o conhecimento. Pode-se afirmar que o princípio, logo abaixo, contempla as mesmas discussões que já fizemos sobre a definição de currículo do Coletivo de Autores, qual seja:

[...] o princípio do confronto e contraposição de saberes, ou seja, compartilhar significados construídos no pensamento do aluno através de diferentes

referências: o conhecimento científico ou saber escolar é o saber construído enquanto resposta às exigências do seu meio cultural informado pelo senso comum. O confronto do saber popular (senso comum) com o conhecimento científico universal selecionado pela escola, o saber escolar, é, do ponto de vista metodológico, fundamental para a reflexão pedagógica. Isso porque instiga o aluno, ao longo de sua escolarização, a ultrapassar o senso comum e construir formas mais elaboradas de pensamento (VÁRIOS AUTORES, 2009, p. 33).

Segundo Vários Autores (2009, p. 32) “o trato com o conhecimento reflete a sua direção epistemológica e informa os requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino”. Essas três dimensões serão por eles, detalhadamente, debatidas nesse capítulo e em toda a obra. Do produto dessa discussão, sairão duas elaborações de cunhos conceitual e metodológico, consideradas basilares da proposta crítico-superadora, quais sejam: a sistematização do currículo na lógica dos ciclos de escolarização e o conceito de cultura corporal (objeto e conteúdo dessa concepção).

Para os autores, o trato com o conhecimento no âmbito da educação física escolar, à luz da reflexão sobre a cultura corporal, visa à superação do modelo conservador e de reprodução da sociedade capitalista regido, na escola, pela concepção Aptidão Física. Para eles, a Cultura Corporal:

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizados pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (VÁRIOS AUTORES, 2009, p. 39).

Mas, o que tem a ver esse conceito com supostos vigotskianos? O conceito de cultura corporal engendra uma síntese de múltiplas determinações – sociais, históricas econômicas e políticas etc. Essa síntese só se faz possível à luz da possibilidade que temos de conhecermos a realidade em sua totalidade e, além disso, da possibilidade de intervir sobre ela e de modificá-la. Levando-se em conta essa perspectiva, podemos ter acesso à compreensão da realidade por meio da interpretação e análise das reproduções dos condicionantes sociais que acompanham as manifestações da cultura corporal. O jogo, o esporte, a dança, entre outros componentes da expressão corporal, reproduzem, em suas práticas, valores que sustentam a continuidade e fortalecimento da sociedade capitalista, quais sejam: o individualismo, a competição, a

discriminação, a depreciação dos mais fracos em situações de disputa, a seletividade, a reprodução das desigualdades sociais manifestada pelas distintas possibilidades econômicas dos seres humanos de se apropriarem dessas práticas corporais. Se o resultado da apropriação do conhecimento é o desenvolvimento das funções intelectivas – das funções psicológicas superiores, percebe-se que, na sociedade dividida em classes, há uma visível inadequação do indivíduo às suas possibilidades de desenvolvimento.

A superação dessa ordem social poderia levar à emancipação dos indivíduos rumo ao desenvolvimento de todas as suas possibilidades humanas. A teoria vigotskiana foi edificada dentro dessa tensão, dessa contradição em um processo histórico revolucionário que lutava pela superação do capitalismo; veio outra forma de organização social, o socialismo, fundado numa teoria revolucionária: o materialismo histórico e dialético. Essa perspectiva também fundamenta os princípios curriculares que norteiam o trato do conhecimento elaborados pelo Coletivo de Autores. É essa perspectiva que aproxima a teoria histórico-cultural de Vigotski da concepção crítico-superadora do coletivo de autores. Dessa forma, a apropriação de Vigotski pela Concepção Crítico-Superadora, até agora, vem se dando, sob a interpretação do investigador, de forma coerente, diferentemente, da apropriação de Vigotski realizada pela concepção analisada anteriormente, a concepção interacionista-construtivista, de Freire.

Na análise da Concepção Interacionista, fora detectada a hegemonia das matrizes filosóficas positivista (Tani) e fenomenológica (Le Boulch, Sérgio) nas bases teórico-metodológicas que a fundamenta. Portanto, evidencia-se nessa apropriação uma incoerência na própria teoria, pois lida com supostos teóricos a-históricos e busca se apropriar de conceitos e princípios advindos do materialismo histórico e dialético (Vigotski).

No caso da concepção crítico-superadora, essa coerência entre as bases do materialismo histórico e dialético e suas proposições teórico-metodológicas que incluem as ideias de Vigotski, estão alinhadas (há coerência).

Quanto aos ciclos de escolarização, sistematizados pelo Coletivo de Autores para a transmissão e assimilação da cultura corporal dentro da dinâmica curricular, são considerados por esse mesmo coletivo “uma nova proposta de organização do pensamento sobre o conhecimento” (VÁRIOS AUTORES, 2009, p. 35). Percebeu-se a apropriação de Vigotski e de seus colaboradores em suas elaborações, mais especificamente, no que se refere à organização do conhecimento em cada ciclo. A forma de assimilação do conhecimento, a nosso ver, está

referenciada nas formulações de Vigotski e de seus colaboradores sobre o desenvolvimento do conceito (cotidianos e científicos) na criança, desde a mais tenra idade até a adolescência.

Constata-se essa apropriação, explicitamente, pelos fundamentos teóricos utilizados pelo Coletivo de Autores ao se referirem às relações estabelecidas entre a cultura e os processos de organização do pensamento da criança, ao internalizar dados da realidade, bem como pelas referências<sup>58</sup> que fundamentam os ciclos de escolarização colocadas pelo Coletivo de Autores nas notas ao final do capítulo, dentre as quais, aparecem Vigotski, Leontiev e Davidov.

Os ciclos não se organizam por etapas, como é o caso do sistema de seriação tradicional. Diferentemente dessa lógica hierarquizada, nos ciclos “os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los<sup>59</sup>” (VÁRIOS AUTORES, 2009, p. 36).

Ao adotarem o sistema de ciclos, os autores não abandonaram totalmente as referências das séries para identificação dos limites inferiores e superiores de cada ciclo proposto, que se iniciam na pré-escola e chegam os últimos anos do ensino médio (1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries)<sup>60</sup>.

De início, apresentaremos a organização e tipicidade dos ciclos para depois analisarmos como se deu a apropriação de Vigotski nessa elaboração.

Os autores estabeleceram quatro ciclos de escolarização. O primeiro ciclo, da pré-escola até a 3<sup>a</sup> série, é definido da seguinte forma:

[...] é o ciclo de organização da identidade dos dados da realidade. Nele o aluno encontra-se no momento da síncrese. Tem uma visão sincrética da realidade. Os dados aparecem (são identificados) de forma difusa, misturados. Cabe à escola, particularmente ao professor, organizar a identificação desses dados constatados e descritos pelo aluno para que ele possa formar sistemas, encontrar as relações

---

<sup>58</sup> As referências teóricas sobre “os ciclos” podem ser ampliadas em: DAVYDOV (1982); LEONTIEV (1981); VIGOTSKI (2007); VIGOTSKI (1991). Ver ainda, LIBÂNEO (1990).

<sup>59</sup> *Constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade* referem-se aos componentes do eixo da dinâmica curricular que explica a forma pela qual os conteúdos de ensino são assimilados pelos alunos na concepção crítico-superadora. Veja-os no contexto do currículo: “O currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória. Isso vai exigir uma organização curricular em outros moldes, de forma a desenvolver uma outra lógica sobre a realidade, a lógica dialética, com a qual o aluno seja capaz de fazer uma nova leitura” (VÁRIOS AUTORES, 2009, p. 36).

<sup>60</sup> À época, década de 1990, a educação básica correspondia à educação infantil (de zero à 6 anos); ao ensino fundamental (de 7 a 14 anos) e ao ensino médio (de 15 a 17 anos). Atualmente, o Ensino Fundamental aumentou em um ano, se refere à faixa dos 6 aos 14 anos. A designação séries foi substituída por anos.

entre as coisas, identificando as semelhanças e as diferenças (VÁRIOS AUTORES, 2009, p. 36).

O segundo ciclo corresponde ao momento que vai da 4<sup>a</sup> à 6<sup>a</sup> séries:

[...] É o ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento. Nele o aluno vai adquirindo a consciência de sua atividade mental, suas possibilidades de abstração, confronta os dados da realidade com as representações do seu pensamento sobre eles. Começa a estabelecer nexos, dependências e relações complexas, representadas no conceito e no real aparente, ou seja, no aparecer social. Ele dá um salto qualitativo quando começa a estabelecer generalizações (VÁRIOS AUTORES, 2009, p. 36).

O terceiro ciclo é definido como o período que vai da 7<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries:

É o ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento. O aluno amplia as referências conceituais do seu pensamento; ele toma consciência da atividade teórica, ou seja, de que uma operação mental exige a reconstituição dessa mesma operação na sua imaginação para atingir a expressão discursiva, leitura teórica da realidade. O aluno dá um salto qualitativo quando reorganiza a identificação dos dados da realidade através do pensamento teórico, propriedade da teoria (VÁRIOS AUTORES, 2009, p. 36).

E, por fim, o quarto ciclo, que corresponde às três séries do ensino médio (1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries);

É o ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento. Nele o aluno adquire uma relação especial com o objeto, que lhe permite refletir sobre ele. A apreensão das características especiais dos objetos é inacessível a partir de pseudoconceitos próprios do senso comum. O aluno começa a perceber, compreender e explicar que há propriedades comuns e regulares nos objetos (VÁRIOS AUTORES, 2009, p. 36).

Um dos princípios curriculares no trato do conhecimento explicitado pelo coletivo de autores que norteia a concepção dos ciclos de escolarização é o princípio da simultaneidade dos conteúdos na qualidade de dados da realidade. Nessa perspectiva, os conteúdos:

[...] teriam que ser apresentados aos alunos a partir do princípio da simultaneidade, explicitando a relação que mantêm entre si para desenvolver a compreensão de que são dados da realidade que não podem ser pensados nem explicados isoladamente (VÁRIOS AUTORES, 2009, p. 36).



Respeitando esse princípio, os dados da realidade teriam a função de desenvolver o pensamento da criança em níveis cada vez mais complexos para dar conta de organizá-los, visando interpretar relações entre esses dados, em níveis também cada vez mais complexos. Nessa perspectiva o que mudaria de uma unidade para outra, seria a amplitude das referências sobre cada dado, isso porque “o conhecimento não é pensado por etapas. Ele é construído no pensamento de forma espiralada e vai se ampliando” (VARJAL apud VÁRIOS AUTORES, 2009, p. 34).

Sobre esse princípio, podemos afirmar que existe uma aproximação com a forma pela qual Vigotski e seus colaboradores concebem o processo de desenvolvimento dos conceitos na criança, desde sua tenra idade até a adolescência. Esse princípio contesta a proposta de seriação vinculada ao etapismo que estrutura uma dinâmica curricular apresentando ao aluno o conhecimento de forma fragmentada. Por exemplo, no sistema de seriação, tomando como base o ensino da matemática, a criança aprende a operar inicialmente com a soma e subtração na primeira e na segunda séries; na terceira série, com a multiplicação e, por fim, na quarta série com a divisão. Como se, na realidade, as crianças não tivessem acesso à totalidade destas operações, simultaneamente. Na observação do cotidiano da criança, é fácil perceber essa simultaneidade quando elas têm que dividir, com irmãos ou colegas, quantidades equitativas de brinquedos, balas, doces, pão, etc. Ou seja, na visão do currículo etapista, seriado, a criança apreende a realidade de forma fragmentada. Como acontece na organização dos conhecimentos das tendências pedagógicas psicomotora, desenvolvimentista e interacionista, há uma relação entre os conteúdos de hierarquia na sua apreensão.

Vejamos o exemplo desse sistema etapista na perspectiva de uma dessas concepções citadas acima: na concepção pedagógica desenvolvimentista.

Nessa concepção, as etapas do desenvolvimento motor estão correlacionadas diretamente com o sistema de seriação tradicional da seguinte forma:

- 1ª fase: movimentos rudimentares – rastejar, quadrupedar, andar, etc. (creche);
- 2ª fase: aquisição dos movimentos fundamentais – correr, saltar, arremessar, etc. (pré-escola);
- 3ª fase: combinação dos movimentos fundamentais – correr + saltar + arremessar, etc. (anos iniciais do ensino fundamental);

- 4ª fase: movimentos determinados culturalmente – esporte (últimos anos do ensino fundamental).

Nessa abordagem, a criança tem que passar por etapas do seu desenvolvimento, sendo que cada fase acima está relacionada com determinada etapa de escolarização. Neste enfoque, o esporte, por exemplo, só poderia ser aprendido tardiamente, depois que a criança tiver passado pelos pré-requisitos necessários; como se na realidade, a criança pré-escolar não tivesse acesso à totalidade dos movimentos combinados nos jogos e brincadeiras, ou ainda, como se não observasse os adultos realizando esses movimentos complexos em sua totalidade, como se não existisse as influências midiáticas sobre as aprendizagens das crianças no que se refere aos movimentos mais complexos. A realidade é apresentada à criança, por meio dos adultos, de forma não fragmentada pelos significados e sentidos (generalizações) dos dados que representam essa realidade.

No que se refere ao desenvolvimento do conceito (generalizações) na criança, a realidade lhe é apresentada sempre em sua totalidade, a partir de significados mais complexos do que sua capacidade de compreensão (VIGOTSKI, 2000). Esse é o pressuposto primeiro quando se analisam os ciclos a partir do princípio da simultaneidade. No processo de formação dos conceitos mais complexos na criança, entrecruzam-se, ao mesmo tempo, a forma de organização do pensamento mais simples, da criança, com a mais complexa, do adulto. “As palavras das crianças podem coincidir com as palavras do adulto, em sua referencialidade concreta (aparência), e não coincidir no significado” (VIGOTSKI, 2000, p. 212). Por exemplo, tendo em vista que os significados que damos aos objetos se modificam no decorrer da vida, o significado da palavra futebol para uma criança de 6 anos (primeiro ciclo de escolarização) não se identifica com o do seu professor. As generalizações elaboradas pelo professor sobre o conceito de futebol são complexas, organizadas à luz do conceito científico (o professor consegue estabelecer relações entre o conceito de futebol com outros conceitos – violência, ecologia, etc. – que o fazem conhecer a realidade mais saturada de determinações) enquanto a criança ainda opera com o pensamento difuso, inconstante e tem limitações para elaborar conscientemente generalizações.

Para Vigotski (2001), a formação de conceitos verdadeiros (científicos) é um processo que, de fato, conforme a proposta de ciclos apresentada pelo Coletivo de Autores só começa a ocorrer na adolescência (a partir do 3ª ciclo). O que existe até essa fase são formas de classificações dos objetos que evoluem desde uma fase inicial caracterizada por agrupamentos

desorganizados (crianças muito pequenas – 2 e 3 anos), passando pela fase de organização do pensamento por complexos (idade pré-escolar) até as várias etapas em que consiste o pensamento por conceito que tem seu início na idade escolar e culmina na adolescência, com a formação de conceitos verdadeiros. A essência do seu desenvolvimento é, em primeiro lugar, a transição de uma estrutura de generalização a outra. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra é uma generalização.

Podemos perceber na reflexão acima, a identificação de quatro grandes fases do desenvolvimento do conceito para Vigotski (2000)<sup>61</sup>. Em um primeiro momento, o sincretismo corresponde à forma pela qual a criança organiza o real em seu pensamento a partir de associações entre os objetos. Essas associações se fazem de forma confusa e difusa e são sintetizadas em imagens mentais, mais em função de vínculos subjetivos e emocionais do que em função de vínculos objetivos, ou seja, de traços concretos existentes nos objetos. Esse período está mais presente em crianças com idade até os 3 anos, mas que não desaparecem totalmente na idade pré-escolar (corresponde a parte bem inicial do primeiro ciclo – pré-escola à 3ª série); Vigotski também o denomina de *Sincretis*. O pensamento sincrético perde sua força já na idade pré-escolar (pensamento por complexo).

Quando a criança começa nomear os objetos a partir de agrupamentos que agregam traços comuns ou por apenas algumas diferenças, mas que esses traços sejam característicos do mundo objetivo, a criança dá um salto qualitativo na sua forma de organizar seu pensamento, na interpretação dos dados da realidade, mesmo que esses objetos concretos não tenham o mesmo significado. Essa fase Vigotski (2000) denominou de pensamento por complexos que está mais presente na idade pré-escolar.

Por exemplo, no pensamento por complexos em cadeia, a criança constrói um agrupamento de objetos que tem funções em comum e significados diferentes – faca, garfo, colher –, mas ainda não consegue sintetizar e atribuir um único significado para todos os objetos da mesma família, a não ser ampliar horizontalmente o número de objetos na mesma família. Na fase mais desenvolvida do pensamento por complexos a criança modifica sua forma de significar os dados da realidade, ela começa associar os objetos por características comuns e a atribuir a esse grupo de objetos um único significado, apesar de ela conseguir agrupar os objetos e estabelecer certa hierarquia de generalizações, ou seja, subordinar os elementos de certo

---

<sup>61</sup> Conferir com mais detalhes as fases do desenvolvimento do conceito no capítulo 1 desta pesquisa.

agrupamento a um único significado (camisa, meia e cueca a uma generalização mais complexa, roupa), ainda não é considerado um conceito tendo em vista que as operações do pensamento da criança que a levaram a essa elaboração estão ainda vinculadas ao pensamento por complexo. Essa generalização não se fez nas bases de uma estrutura organizada do conceito sistematizado (conceito estabelecido por relações entre outros conceitos). Essa última fase do pensamento por complexo foi denominado por Vigotski (2000) de pseudoconceito e representa a transição entre as duas grandes fases do desenvolvimento do conceito na criança, a fase do pensamento por complexos e a fase do conceito. Os pseudoconceitos não são conceitos, mas podem ser considerados por Vigotski (2000):

[...] como seus equivalentes funcionais. Essa contradição entre o desenvolvimento tardio do conceito e o desenvolvimento precoce da compreensão verbal se resolve de fato no pseudoconceito como forma de pensamento complexo, que torna possível que no pensamento coincida a compreensão entre a criança e o adulto (VIGOTSKI, 2000, p. 198).

Quando a criança realiza operações de pensamento a partir do pseudoconceito, falta-lhe, segundo (Vigotski, 2001), a consciência sobre suas ações, a arbitrariedade. Isso só será possível se houver sobre ela a intervenção organizada e sistematizada do conceito no contexto escolar (tem início já no primeiro ano de escolarização, aproximadamente, aos 6, 7 anos de idade). A escola lança-a ao mundo dos sistemas de conceitos, no mundo das generalizações mais complexas. Portanto, o pensamento sincrético não pode ser considerado uma característica de todo o primeiro ciclo assim como afirma o Coletivo de Autores. Na nossa compreensão, faltou por parte dos autores mais profundidade na explicação e descrição do primeiro ciclo, ou seja, pormenorizar o que ocorre entre a primeira e terceira séries, quando a criança inicia seu contato com o conhecimento científico, possibilitando a ela uma compreensão mais complexa da realidade.

Para estabelecer uma relação pontual entre a criança do primeiro ciclo de escolarização (idade pré-escolar) e os supostos de Vigotski (2000) sobre o processo de desenvolvimento do conceito, podemos afirmar: a criança, que pensa por complexos, e o adulto, que pensa por conceitos, estabelecem uma compreensão mútua pela comunicação verbal. O mundo complexo do adulto direciona a forma pela qual a criança organizará seu pensamento. Não poderia ser

diferente, a criança já nasce em uma cultura estruturada e elabora pelo conjunto dos homens e esses homens atuam sobre ela, conduzindo-a rumo ao seu desenvolvimento cultural.

No primeiro capítulo de Vários Autores (2009), conseguimos identificar apropriações de Vigotski nas relações que os autores estabeleceram entre a concepção de projeto político-pedagógico (percebem e se posicionam politicamente nas relações entre educação e sociedade), a concepção de mundo (a realidade que pode ser conhecida e transformada), de homem (ser histórico) e do trato com o conhecimento (ciclos de escolarização). Compreensão esta, fundada no materialismo histórico e dialético, mesma matriz que sustenta as elaborações teóricas e metodológicas da psicologia histórico-cultural.

O capítulo 2, “Educação Física Escolar: na direção da construção de uma nova síntese”, traz a gênese e o desenvolvimento da educação no Brasil. Nesse estudo histórico de cunho científico, os autores irão elucidar o percurso do desenvolvimento da educação física desde o século XVIII, identificando suas influências recebidas nos diferentes momentos históricos até chegar às décadas de 1970 e 1980, quando surgem os movimentos renovadores que serão pontos de discussão dos autores da época.

Nesse capítulo não se observaram apropriações de Vigotski, tendo em vista que o objetivo dos autores fora discutir a gênese e o desenvolvimento dos processos referentes à história da educação física no Brasil. A análise terá continuidade no próximo capítulo (capítulo 3), quando os autores irão expor a escolha do método de ensino à luz dos supostos apresentados no primeiro capítulo. É central para nossa investigação a forma pela qual esses autores sistematizaram os conteúdos da cultura corporal na perspectiva dos ciclos.

No terceiro capítulo, “A Metodologia do ensino da Educação Física: a questão da organização do conhecimento e sua abordagem metodológica”, os autores sugerem um programa de educação física para o ensino fundamental e médio. Nesse capítulo, os temas da cultura corporal são tratados metodologicamente. São sistematizados os jogos, esportes (futebol, atletismo, voleibol, basquetebol), as lutas (capoeira), a ginástica e a dança. Para a transmissão desses conteúdos, os autores apresentam a metodologia de ensino, ou seja, o caminho didático-pedagógico que será organizado para que os alunos assimilem os conteúdos específicos da educação física que se manifestam por meio da cultura corporal. Nessa perspectiva, o jogo, a dança, o esporte, a luta, etc. serão organizados dentro da lógica do sistema de ciclos.

Os autores iniciam o capítulo apresentando os elementos constituintes de um programa de educação, no caso deles, de um programa direcionado para o ensino fundamental e médio. Para os autores, esses elementos podem ser considerados: 1. o conhecimento de que trata a disciplina, sistematizado e distribuído, que geralmente se denomina de conteúdos de ensino; 2. o tempo pedagogicamente necessário para o processo de apropriação do conhecimento; e 3. os procedimentos didáticos para ensiná-lo.

Os autores demarcam logo de início que a Cultura Corporal é conhecimento de que trata a educação física, reforçando o que já fora evidenciado no primeiro capítulo. Já fizemos uma análise desse conceito a partir de seu primeiro aparecimento, logo no primeiro capítulo. Porém, no contexto das discussões desse capítulo, os autores o relacionam com a aprendizagem de suas diversas manifestações (jogo, esporte, dança, ginástica, capoeira, etc.). Nesse sentido, traz-nos uma importante apropriação da teoria histórico-cultural, o conceito de significações objetivas, fazendo referencia a Leontiev, um dos colaboradores de Vigotski.

Assim, Leontiev foi apropriado:

Segundo Leontiev (1981), as significações não são eleitas pelo homem, elas penetram nas relações com as pessoas que formam sua esfera de comunicações reais. Isso quer dizer que o aluno atribui um sentido próprio às atividades que o professor lhe propõe. Mas essas atividades têm uma significação dada socialmente, e nem sempre coincide com a expectativa do aluno (VÁRIOS AUTORES, 2009, p. 62).

Nessa perspectiva, na sociedade de classes, as significações objetivas para Leontiev (2004) retratam as relações entre os condicionantes sociais e a constituição dos fenômenos subjetivos na consciência humana. Os fenômenos subjetivos da criança representam suas funções psíquicas superiores, que se desenvolvem na dependência da interação com os adultos. Elas não constroem livremente suas significações. Mais uma vez, os fundamentos de Vigotski (2000) e Leontiev (2004) a respeito de suas formulações do processo de desenvolvimento dos conceitos fortalecem essa tese quando dizem que a criança recebe, de forma elaborada da cultura, os processos que levam à formação do conceito em sua consciência (as generalizações) e:

Ela apenas segue o discurso dos adultos, assimilando os significados concretos das palavras já estabelecidos e dados a ela de forma pronta. Em termos mais simples, a criança não cria sua linguagem, mas assimila a linguagem pronta dos adultos que a rodeiam (VIGOTSKI, 2000, p. 196).

A apropriação dos supostos acima se revela no exemplo dado pelo Coletivo de Autores sobre a especificidade da assimilação pela criança de um conteúdo da educação física quando:

Por exemplo, o professor vê no basquete um evento, mais do que lúdico, de luta entre duas equipes, das quais uma será naturalmente a ganhadora. A equipe que ganha o faz porque é mais forte, mais hábil, tem mais garra, mais técnica etc. Por esse motivo, para o professor, driblar, correr, passar, fintar etc. devem ser executados sem erros. Isso justifica sua ênfase no treinamento dessas técnicas. Ele dá ao jogo um sentido quase de um trabalho a ser executado com perfeição em todas as suas partes para obter o sucesso ou prêmio, que até pode ser um salário. Entretanto, para o aluno, o que ele deve fazer para jogar — como driblar, correr, passar e fintar — é apenas um meio para atingir algo para si mesmo, como por exemplo: prazer, autoestima etc. O seu sentido pessoal do jogo tem relação com a realidade de sua própria vida, com suas motivações (VÁRIOS AUTORES, 2009, p. 62).

Os autores se apropriam do conceito de sentido da teoria vigotskiana nessa nova situação. Para Vigotski (2001), o sentido se refere à interpretação particular que a criança dá ao significado que é imutável e universal. O sentido é resultado de suas interações circunscritas ao seu particular contexto sociocultural, como já demonstramos na discussão dos ciclos, quando nos referimos ao conceito (significado) futebol. O sentido que a criança dá ao futebol guarda a universalidade (conceito científico) e a particularidade. O sentido a criança constrói a partir das relações que ela estabelece com seu ambiente sociocultural singular (seus motivos, desejos, aonde ela joga o futebol, com quem, que influências recebe etc.).

Na citação acima, podemos interpretar a situação como uma aula ministrada a partir de uma concepção não-crítica que fortalece em suas proposições teórico-metodológicas a reprodução dos significados e sentidos do esporte, que afirmam a reprodução da sociedade capitalista.

Mas, ao mesmo tempo, a educação física ministrada numa perspectiva crítica e revolucionária pode proporcionar situações educativas que ajudem a criança a tomar consciência dos condicionantes sociais e atuar nas aulas e fora da escola de forma contra-hegemônica como foi demonstrado no primeiro capítulo pela concepção crítico-superadora, em suas formulações sobre o projeto político-pedagógico e no trato com o conhecimento.

Dessa forma, a educação escolar poderá interferir na constituição de novos sentidos junto à criança (contra-hegemônicos) quando na internalização das manifestações da cultura corporal.

Essa relação entre o sentido e o significado postulada por Vigotski (2001) foi também apropriada na seguinte afirmação dos autores dessa concepção:

Tratar desse sentido/significado abrange a compreensão das relações de interdependência que jogo, esporte, ginástica e dança, ou outros temas que venham a compor um programa de Educação Física, têm com os grandes problemas sócio-políticos atuais como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição da renda, dívida externa e outros. A reflexão sobre esses problemas é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social. Isso quer dizer que cabe à escola promover a apreensão da prática social. Portanto, os conteúdos devem ser buscados dentro dela.

Tratar dos grandes problemas sócio-políticos atuais não significa um ato de doutrinação. Não é isso que estamos propondo (VÁRIOS AUTORES, 2009, p. 62).

Os autores da concepção crítico-superadora prosseguem na discussão sobre o trato com o conhecimento, mudando o foco para a proposição de uma abordagem metodológica. Nesse capítulo, demonstram uma das formas possíveis de distribuição do conteúdo nos diversos ciclos do processo de ensino-aprendizagem, com o tema jogos, esporte, ginástica e dança, a proposta de ciclos para a organização da assimilação de alguns componentes da cultura corporal.

É exatamente na apresentação do jogo como componente da cultura corporal a ser sistematizado nos ciclos, que os autores promovem a apropriação de fundamentos de Vigotski sobre a brincadeira:

[...] existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável [...] jogos que só dão prazer à criança se ela considerar o resultado interessante. Os jogos esportivos [...] são, com muita frequência acompanhados de desprazer, quando o resultado é desfavorável para a criança (VIGOTSKI apud VÁRIOS AUTORES, p. 89).

Citação retirada de um texto clássico de Vigotski (2007) sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento do psiquismo da criança. Na citação acima, o Coletivo de Autores dialoga com a perspectiva de jogo da teoria histórico-cultural para explicitar o processo pelo qual o jogo envolve a vida da criança e vai se desenvolvendo na medida em que também a criança complexifica sua relação com o mundo, ou seja, quando ainda pequena, na idade pré-escolar, a criança brinca de fantasia a partir de regras advindas de seu contexto sociocultural. Dessa forma, quando numa



brincadeira com seus pares, assume imaginariamente a posição de pai, poderá incorporar uma posição autoritária, castradora, dominadora, etc. Essas posturas são regidas por regras extraídas do contexto social no qual a criança vivencia essa relação particular com os conceitos de pai e mãe que se apresentam no momento do jogo de fantasia de uma forma oculta, não muito clara. Nesse contexto, o jogo de fantasia traz consigo um recorte da realidade sociocultural na qual a criança atribui sentidos e significados<sup>62</sup> às suas ações, mediadas pela imaginação, enquanto que, na idade escolar, a criança ao jogar xadrez ou futebol, opera com regras claras e mais precisas, ou seja, no jogo de xadrez, o bispo só poderá se deslocar na diagonal, o pião só poderá se deslocar para frente etc. No futebol, o jogo só poderá ser jogado com os pés, o goleiro não poderá pegar a bola com as mãos fora da área delimitada para o goleiro.

Nesse capítulo, a apropriação de fundamentos de Vigotski foi bastante pertinente com as articulações estabelecidas entre supostos da psicologia histórico cultural de Vigotski e as bases teórico-metodológicas provenientes da educação e da educação física.

O quarto e, último, capítulo será destinado à “Avaliação do processo ensino-aprendizagem em Educação Física”.

[...] aponta uma nova concepção e evidencia que a avaliação não se reduz a partes no início, meio e fim de um planejamento ou períodos predeterminados. Não se reduz a medir, comparar, classificar e selecionar alunos, muito menos à análise de condutas esportivo-motoras, de gestos técnicos ou táticas (VÁRIOS AUTORES, 2009, p. 16).

Nesse capítulo não houve a evidência da apropriação de fundamentos da teoria vigotskiana de forma pontual trazendo à tona seus conceitos.

Nessa obra, os fundamentos vigotskianos foram apropriados, na interpretação do investigador, de forma impressionante, coerente com os supostos do teórico soviético. Impressiona no sentido de já terem se passados mais de 20 anos e, ainda, a obra apresentar vigores de contemporaneidade e coerência entre a matriz filosófica que a fundamenta, seus supostos teórico-metodológicos e as contradições sociais impostas pelo modo de produção capitalista.

---

<sup>62</sup> Segundo Vigotski (2000), a criança nessa fase opera com conceitos que estão além de suas possibilidades de vivências reais (mamãe, papai, etc.) com os quais ela se relaciona a partir do pensamento por complexo. Há 3 grandes estágios do desenvolvimento dos conceitos na criança que se estende até a adolescência: 1) formação de uma pluralidade não ordenada; 2) pensamento por complexo e 3) pensamento por conceito. Cada um desses estágios se subdivide em várias fases.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de iniciarmos a investigação sobre “As apropriações da Teoria Histórico-Cultural pelas concepções pedagógicas da Educação Física”, tínhamos certo entendimento sobre os dois grandes temas que compõem esta pesquisa: os fundamentos da teoria histórico-cultural e os supostos teórico-metodológicos das concepções pedagógicas da educação física. No entanto, descobrimos a fragilidade dessa compreensão no decorrer do desenvolvimento dos trabalhos, nos momentos de aprofundamento teórico nas disciplinas cursadas, bem como na leitura dos textos selecionados, para a realização da pesquisa.

Nesse processo, a relação entre pesquisador e objeto foi se modificando, quanto mais me aprofundava nas leituras dos temas, mais o objeto ia se revelando em sua essência até ficar mais determinado para o nosso estudo. Com o enriquecimento de nossas leituras, realizamos sínteses que posteriormente se transformaram em capítulos referentes aos dois temas envolvidos na investigação, a Teoria Histórico-Cultural e as Concepções pedagógicas da Educação Física.

A partir da elaboração do primeiro capítulo, sobre a teoria histórico-cultural, conseguimos as ferramentas para proceder às análises da apropriação dos fundamentos da teoria de Vigotski pelas concepções pedagógicas da educação física. Pretendíamos com esse capítulo, sintetizar a forma pela qual Vigotski e seus colaboradores compreenderam a constituição do desenvolvimento das condutas culturais do indivíduo: assim, tal síntese nos trouxe os elementos para entender como essa teoria explica o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Esse processo, conforme o capítulo 1 apresenta, materializa-se nas articulações entre atividade mediadora (uso dos instrumentos e signos), o processo de internalização, as particularidades da linguagem e suas funções, o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção, memória, percepção, discriminação, síntese, análise, etc.), o processo de desenvolvimento do conceito, a Zona de Desenvolvimento Imediato e o papel da escola nesse processo.

Enfim, sobre a síntese do primeiro capítulo podemos concluir que ela nos deu mais elementos do que realmente encontramos ao investigar as concepções pedagógicas da educação física. Ou seja, apesar do tamanho e da complexidade dos supostos vigotskianos, estávamos

razoavelmente preparados para identificar e analisar a apropriação da teoria histórico-cultural nas concepções pedagógicas da educação física.

Os resultados de nossos estudos comprovaram que há apropriações da teoria histórico-cultural apenas em duas concepções pedagógicas da educação física: a Interacionista-Contrutivista e a Crítico-Superadora.

As apropriações se comprovaram, principalmente, a partir da análise da forma pela qual os autores das concepções pedagógicas da educação física se reportaram aos processos de desenvolvimento e de aprendizagem em suas formulações sobre currículo, no trato do conhecimento, nos aspectos metodológicos e avaliativos.

Na concepção Interacionista-Contrutivista, encontramos apenas um elemento da teoria de Vigotski: a Zona de Desenvolvimento Proximal (imediate), citado por Freire (2009) quando discute sobre sua perspectiva avaliativa. Essa apropriação, como detalhamos no capítulo anterior, aconteceu de forma pontual, superficial e desconexa dos demais conceitos que guardam relações intrínsecas com a Zona de Desenvolvimento Proximal, como é o caso da mediação, do processo de internalização e do desenvolvimento do conceito.

Ao aderir ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal em sua concepção pedagógica, quando avalia as atividades de jogo das crianças, Freire opera com uma contradição em suas formulações. Sua proposta comporta ao mesmo tempo duas teorias do desenvolvimento que tratam de formas distintas suas concepções no que se refere ao desenvolvimento do pensamento, da linguagem e do desenvolvimento do jogo. Essa contradição foi objeto de discussão nos capítulos 1 e 2.

Se Piaget (base teórica da compreensão de Freire sobre o desenvolvimento cognitivo) entende que o amadurecimento do organismo (das funções psicológicas) é condição necessária para que ocorra a aprendizagem, como já foi demonstrado, como pode ocorrer a adesão do conceito de desenvolvimento proximal em sua concepção de ensino, se a teoria que o criou é contrária à lógica segundo a qual há primazia do desenvolvimento sobre a aprendizagem? Para Vigotski o que caracteriza a Zona de Desenvolvimento Proximal, oposto às ideias de Piaget, é exatamente o fato de que, nessa zona, as funções psicológicas ainda não estão amadurecidas e, por isso, precisam da aprendizagem para o seu desenvolvimento. Assim, é impossível que coexistam, em uma teorização sobre aprendizagem, os postulados explicativos de Piaget e de Vigotski de forma convergente.

A conclusão à qual chegamos sobre a apropriação de Vigotski pela concepção interacionista é a de que essa apropriação foi superficial e incoerente sob o ponto de vista da relação entre os supostos teóricos que embasam tal concepção e o uso metodológico, de forma pontual, do conceito de desenvolvimento proximal, fortalecendo a análise realizada no capítulo anterior.

Fica uma pergunta para reflexão: se Freire (2009) já havia se posicionado em sua obra quanto à adesão dos supostos da psicogenética piagetiana como teoria explicativa de suas concepções sobre o processo ensino-aprendizagem, o papel da linguagem, o juízo moral, a concepção de jogo, enfim, dos mais importantes fundamentos piagetianos, por que, em poucas linhas<sup>63</sup>, se utilizou do conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal? A resposta mais plausível para esta questão seria: para encontrar em Vigotski o que não há em Piaget no que se refere à mediação (a presença intencional da intervenção do mais experiente sobre a criança durante o processo de aprendizagem e desenvolvimento).

Durante a investigação da obra foi importante nossa preocupação em analisar de forma detalhada a concepção de desenvolvimento e aprendizagem de Freire (2009) como um todo, para chegarmos às nossas conclusões sobre sua apropriação de Vigotski (superficial e inconsistente). Sem essa análise do contexto da obra, não poderíamos afirmar com segurança nossas constatações e, ao mesmo tempo, afirmar que, se Freire não tivesse se apropriado de Vigotski, não comprometeria o cerne de sua elaboração sobre o processo de aprendizagem, simplesmente porque os dados comprovaram, pela análise que fizemos, que já havia em sua obra os fundamentos piagetinos<sup>64</sup> para tais explicações.

Quanto à concepção Crítico-Superadora, as apropriações de Vigotski foram identificadas nas relações que seus autores estabeleceram entre a concepção de projeto político-pedagógico (percebem e se posicionam politicamente nas relações entre educação e sociedade), a concepção

---

<sup>63</sup> Freire (2009) se reporta a Vigotski apenas três vezes durante todo o livro. Na primeira, logo no primeiro capítulo, para afirmar que “[...] meus trabalhos, tanto com crianças como com alunos universitários ou desportistas, seguem uma orientação teórica muito mais influenciada por Piaget, Wallon ou Vigotski que consideram a atividade motora como um meio de adaptação, de transformação, de relacionamento com o mundo, do que de Betty Flinchum, Bryan Cratty ou Kephart que veem a atividade motora como uma resposta a condicionamentos ou como estruturas pré-formadas do indivíduo” (p. 29). Na segunda vez, reporta-se nas conclusões sobre o capítulo de cognição e, por último, quando se refere à avaliação. Se quisermos juntar tudo que Freire (2009) escreveu sobre Vigotski em sua obra objeto de nossa análise, caberia em, no máximo, três páginas dentre as 199 que contem o livro.

<sup>64</sup> Pelos dados que trouxemos e analisamos no capítulo anterior, percebeu-se o controle teórico de Freire (2009) sobre Piaget. Nesses dados demonstramos sua concepção sobre o modo de aprender em Piaget (adaptação à realidade por meio da construção do conhecimento – *assimilação, acomodação, equilíbrio, construção de esquemas*).

de mundo (a realidade que pode ser conhecida e transformada), de homem (ser histórico), de ciclos de escolarização (do trato com o conhecimento) e nas questões metodológicas (ensino do jogo).

Os fundamentos apropriados foram: o processo de desenvolvimento do conceito científico – inserido na discussão dos princípios curriculares e na concepção dos ciclos de escolarização; o significado, o sentido e as significações objetivas (Vigotski e Leontiev) estão presentes nas discussões que envolvem a cultura corporal.

A matriz filosófica que sustenta teoricamente as formulações sobre educação da concepção crítico-superadora é a mesma matriz que fundamenta a teoria histórico-cultural. Assim, percebeu-se uma coerência interna entre os supostos teóricos e os aspectos metodológicos na aproximação entre as duas abordagens, a de educação (Coletivo de Autores) e de psicologia do desenvolvimento (Vigotski), diferentemente do que nos apresentou a apropriação de Vigotski pela concepção interacionista-construtivista. Na análise de Freire (1989) fora detectada a hegemonia das matrizes filosóficas positivista (Tani) e fenomenológica (Le Boulch, Sérgio) nas bases teórico-metodológicas que a fundamentam. Portanto, evidencia-se nessa apropriação, uma incoerência entre os supostos teóricos e os aspectos metodológicos na forma pela qual se deu a incorporação do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal em seu processo avaliativo.

Quanto à síntese elaborada no capítulo 2, identificamos uma interação significativa entre as concepções pedagógicas psicomotora, desenvolvimentista e interacionista, por dentro do movimento renovador, o que pode fortalecer as conclusões a que chegamos sobre a natureza das apropriações de Vigotski pela concepção interacionista. Por exemplo, a concepção interacionista, tendo como base nossa análise sobre sua obra, guarda uma intrínseca relação com as concepções psicomotora e desenvolvimentista. Identificamos essas relações a partir de duas evidências extraídas da análise. Primeira evidência: as três concepções estão sustentadas teoricamente pelos mesmos fundamentos de Piaget, no que se refere às concepções de estágios de desenvolvimento e do modo de aprender (assimilação, acomodação, equilíbrio, adaptação); e a segunda evidência, que talvez seja a mais contundente para justificar a inconsistência e superficialidade na apropriação de Vigotski por Freire (2009), refere-se às apropriações por parte de Freire dos fundamentos teóricos das duas concepções: a desenvolvimentista e a psicomotora. Freire incorpora ao mesmo tempo Piaget e Le Boulch para fundamentar a tipicidade dos comportamentos de crianças de zero a 3 anos de idade (fase do corpo submisso e vivido). Até aí

não há incoerência, porque Le Boulch opera com Piaget em suas elaborações sobre o desenvolvimento psicomotor. O intrigante é a apropriação do conceito de habilidades motoras da concepção desenvolvimentista operada por Freire, mesmo que este tenha se manifestado contrário à forma reducionista que a concepção desenvolvimentista dá ao movimento humano. Assim, temos na concepção interacionista Vigotski (materialismo histórico e dialético), lado a lado com Tani (positivismo) e Le Boulch (fenomenologia). Essa evidência revela o posicionamento do autor em querer articular distintas teorias com diferentes concepções de mundo para buscar interpretar e intervir sobre a realidade.

Por dentro do movimento renovador, a concepção Crítico-Superadora direcionava suas críticas ao regime conservador e, ao mesmo tempo, aos pilares que o sustentava, ou seja, seus determinantes econômicos e sociais.

Os autores desta corrente percebiam a dependência da relação entre escola e sociedade vinculada a esses determinantes. Por isso, para Bracht (1999) essa concepção é considerada crítica. Essa forma de pensar a educação, à época, veio das influências das Ciências Sociais e, mais especificamente, de Marx e Engels por meio de autores da educação (Saviani).

Nessa mesma época, década de 1980, duas obras de Vigotski são traduzidas para o português e entram no Brasil: **Pensamento e Linguagem** e **Formação Social da Mente**. Os autores da concepção Crítico-Superadora se apropriaram de ambas em suas formulações.

Dessa forma, tem-se, lado a lado, a concepção de educação de Saviani, os fundamentos da teoria histórico-cultural e as proposições teórico-metodológicas da concepção Crítico-Superadora. As três teorias explicitamente elegeram o materialismo histórico e dialético em suas elaborações teórico-metodológicas, por isso, não há incoerência conceitual nas apropriações de Vigotski pela concepção crítico-superadora.

A pesquisa apresentou limitações sob dois aspectos: tomamos a decisão de nos ater ao estudo da teoria histórico-cultural restringindo-nos aos autores da primeira geração de sua constituição (Vigotski, Lúria e Leontiev, com ênfase em Vigotski). Essa decisão nos impediu de fazer a análise sobre o ponto de vista de um autor mais recente, representante da teoria histórico-cultural, Davidov, que é citado pelo Coletivo de Autores, quando discutem a organização dos ciclos de escolarização, apesar de que os estudos de Vigotski, Lúria e Leontiev sobre o desenvolvimento do conceito na criança conseguiu nos enriquecer a tal ponto de nos fazer

interpretar e demonstrar como se deu essa apropriação na sistematização dos ciclos elaborada pela concepção crítico-superadora.

O fato de não termos realizado o estudo dos autores mais recentes da teoria histórico-cultural nos deixa com um sentimento de que ficou uma lacuna em nossa investigação, mas que, ao mesmo tempo, coloca-nos com a responsabilidade de avançarmos em outro projeto de investigação, em outro momento.

Outro aspecto considerado por nós como uma limitação em nossa investigação foi a opção de reduzirmos o estudo da apropriação da teoria histórico-cultural apenas pelas obras “clássicas” que iniciaram o debate sobre as concepções pedagógicas da educação física. Não investigamos periódicos nem livros mais recentes que apresentem essas concepções. Assim, a nosso ver, mais uma lacuna se abriu, ou seja, nossa pesquisa não dá respostas a questões afetas às apropriações de Vigotski nos últimos dez anos. Ficamos com a vontade de dar continuidade às investigações na tentativa de buscar superar essas lacunas.

Há muito ainda a ser investigado sobre a teoria histórico-cultural no contexto da educação física brasileira. Consideramos como questões relevantes para investigação: a atualização de nossa pesquisa (a apropriação da teoria histórico-cultural pelas concepções pedagógicas em suas últimas publicações); a investigação das causas da ainda pouca incidência da teoria histórico-cultural nas pesquisas da educação física; investigação da incidência na apropriação de Vigotski pelos currículos dos cursos de licenciatura em educação física; investigação da incidência de Vigotski nos projetos políticos pedagógicos das escolas. São questões que deixamos como uma reflexão.

## REFERÊNCIAS

- ASSIS, S. **Reinventando o esporte**: possibilidades da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 48, ago. 1999, p.69-88.
- CANDAU, V. M. F. **A didática e a prática de ensino: sua natureza e seu objeto de estudo**. In: IV ENDIPE, Recife, 1987.
- CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.
- CASTELLANI FILHO, L. **A educação física no sistema educacional brasileiro**: percurso, paradoxos e perspectivas. Tese de Doutorado, Universidade de Campinas, Campinas, 1999.
- CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil**: A história que não se conta. Campinas: São Paulo, 1988.
- CASTELLANI FILHO, L. **Questões especiais em educação**: Pedagogia histórico-crítica. Mimeo, 1984.
- DAOLIO, J. **Educação Física brasileira**: autores e atores da década de 1980. Campinas: Papirus, 1998.
- DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.
- DAVYDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Habana, Cuba: Editorial Pueblo e Educación, 1982, 489 p.
- DREYFUSS, R. A. **1964 - A conquista do Estado**: Ação política, poder e golpe de classe. Petrópolis: Vozes, 1981.
- DUARTE, N. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia históricocrítica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 37-57.



- DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2003.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”.** Críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.
- ENGELS, F. **Dialética da natureza.** Ed. Sociales, 1975, p. 117.
- FLINCHUM, B. M. **Desenvolvimento motor da criança.** Rio de Janeiro: Interamericana, 1981.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro.** São Paulo: Scipione, 2009.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro.** Teoria e prática da Educação Física. 4. ed. Campinas: Scipione, 1989.
- FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal.** São Paulo: Scipione, 2003.
- FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal.** 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- FREITAS, H. C. L. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios.** Campinas: Papirus, 1996.
- FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** 6. ed. São Paulo: Papirus, 2003. Coleção magistério formação e trabalho pedagógico.
- FREITAS, L. C. **A didática da eliminação no processo seletivo.** Campinas: Faculdade de Educação/Unicamp, 1990.
- FREITAS, L. C. Projeto histórico: ciência pedagógica e “didática”. **Educação & Sociedade**, n. 9 v. 27, 1987, p. 122-40.
- GALLAHUE, D. **Understanding motor development in children.** Nova York: John Wiley e Sons, 1982.
- GALLAHUE, D.; DONNELLY, F.C. **Educação Física desenvolvimentista para todas as crianças.** São Paulo: Phorte Editora, 2003.
- GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física Progressista: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira.** 1. ed. São Paulo: Loyola, 1988.
- GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. **MOTRIZ.** Rio Claro, v. 5, n. 1, jun. 1999.
- GUEDES, D. P.; GUEDES, J .E. R. P. Subsídios para implementação de programas direcionados à promoção da saúde através da educação física escolar. **Revista da associação de professores de Educação Física.** Londrina, v. 7, n. 14, 1993, p. 16-23.

- HARROW, A. **Taxionomia do domínio psicomotor**. Porto Alegre: Globo, 1983.
- HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- HÚNGARO, E. M. A educação física e a tentativa de deixar de “mentir”: O projeto da “intenção de ruptura”. In: MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo...e “mente”**. 26. ed. Campinas: Papyrus, 2010.
- HÚNGARO, E. M. **Trabalho, tempo livre e emancipação humana: os determinantes ontológicos das políticas sociais de lazer**. Campinas, 2008, 264 p.
- KUNZ, E. (Org.) **Didática da educação física 3: futebol**. 2. ed. Ijuí: Unijuí. 2005.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.
- KUNZ, E. **Educação física: ensino e mudança**. Ijuí: Unijuí, 1991.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A.: **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1985.
- LE BOULCH, J. **Educação psicomotora**. Porto Alegre: Artes Médias, 1987.
- LE BOULCH, J. **A educação pelo movimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.
- LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. 2d. São Paulo: Centauro, 2004.
- LEONTIEV, A. **Actividad, Conciencia Personalidad**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.
- LEPEL. **Publicações em Educação Física: abordagens e tendências pedagógicas**. Bahia, [20-].
- LESSA, S. A centralidade do trabalho em Lukács. **Revista Serviço Social e Sociedade**, nº 52, ano 18, dez. 1996.
- LIBÂNEO, J. C. Teoria dialética do conhecimento e processo de ensino. In: LIBÂNEO, J. C. **Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: Estudo introdutório sobre pedagogia e didática**. Tese de doutorado. São Paulo: PUC, 1990, p. 429-434.
- LIBÂNIO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LURIA, A. R. **A construção da Mente**. São Paulo: Icone, 1992.
- LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

- LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 4, 1979.
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese de Livre Docência. Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.
- MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã (Feurbach)**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MEDINA, J. P. S. et. al. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**. 25. ed. Campinas: Papirus, 2010.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- MUÑOZ PALAFOX, G. H.; NAZARI, J. **Abordagens metodológicas do ensino da Educação Física escolar**. Buenos Aires: Lecturas Educación Física y Deportes, 2007.
- NEGRINE, A. **A coordenação psicomotora e suas implicações**. Porto Alegre: Palloti, 1987.
- NEGRINE, A. **Educação psicomotora: a lateralidade e a orientação espacial**. Porto Alegre: Palloti, 1986.
- OLIVEIRA, M. R. N. S. A busca de integração entre didática e prática de ensino na formação do educador. **Educação em Revista**. n. 10, 1989, pp 31-36.
- PIAGET, J. **Epistemologia genética**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense/Universitária, [19-].
- PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**. Campinas: São Paulo, 2012.
- PRESTES, Z. R.; TUNES, E. Notas biográficas e bibliográficas sobre L. S. Vigotski. **Universitas: Ciências da Saúde**, Brasília, v. 9, n. 1, jan./jun. 2011, p. 101-135.

- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Papyrus, 2008a.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1987.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1980.
- SERON, T. D.; PARRA B. R.; TULESKI, S. C. Apropriação dos conceitos de Lev Semenovich Vigotski no âmbito das pesquisas em educação física. **Movimento**. V. 17, n. 02, abr/jun, 2011, p. 75-91.
- SHUARE, M. **La psicología soviética tal como yo la veio**. Moscou: Progreso, 1990.
- SILVÂNIA, V.; FREIRE, J. B. (orgs). **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classe**. Lisboa: Moraes Associados, 2012.
- SOARES, C. L. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- SOARES, C.L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E. et al. **Metodologia do ensino de educação física**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOUZA, J. B. **Uma pedagogia da revolução**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.
- SOUZA JÚNIOR, M. B. M. Texto apresentado na mesa redonda do XII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, Caxambu, 2001.
- TAFFAREL, C. N. Z. Crítica às proposições pedagógicas da Educação Física. **Boletim Germinal** Londrina: Grupo MHTLE, n. 6, 2009.
- TANI, G.; KOKUBUN, E.; MANOEL, E. J.; PROENÇA, J. E. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- VÁRIOS AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

- VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista de Gestão de Iniciativas Sociais (GIS)**, Rio de Janeiro, n. 1, 2008, p. 23-36.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins fontes, 2007.
- VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia e pedagogia**: as bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento, São Paulo: Centauro, 2003.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo. Martins Fontes, 2000.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor, 1997.
- VIGOTSKI, L. S. **Estudo do comportamento**: O macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madri: Visor, 1995.
- VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VIGOTSKI, L. S. **Problemas teóricos y metodológicos de la psicología**. Obras escolhidas. Madri: Visor, v. 1, 1991.
- VIGOTSKI, L. S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1988.
- VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. et al. **Psicologia e pedagogia**: as bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2003.
- VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Ícone: São Paulo, 1988.