



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANTONIO LEONAN ALVES FERREIRA

**A ATIVIDADE DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA:
A DIALÉTICA ENTRE CONTEÚDO E FORMA**

Salvador
2015

ANTONIO LEONAN ALVES FERREIRA

**A ATIVIDADE DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA:
A DIALÉTICA ENTRE CONTEÚDO E FORMA**

Tese de Doutorado elaborada como requisito parcial para obtenção do título de doutor em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica da Universidade Federal da Bahia.

Orientador(a): Profa. Dra. Celi N. Z. Taffarel
Co-orientador(a): Profa. Dra. Lígia Márcia Martins

Salvador
2015

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

Ferreira, Antonio Leonan Alves.

A atividade de ensino na Educação Física : a dialética entre conteúdo e forma / Antonio Leonan Alves Ferreira. – 2015.
258 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Celi Nelza Zulke Taffarel.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Lígia Márcia Martins.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

1. Educação física – Estudo e ensino. 2. Dialética. 3. Pedagogia crítica. I. Taffarel, Celi Nelza Zulke. II. Martins, Lígia Márcia. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. IV. Título.

CDD 613.7 – 23 ed.

ANTONIO LEONAN ALVES FERREIRA

**A ATIVIDADE DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA:
A DIALÉTICA ENTRE CONTEÚDO E FORMA**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação,
Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 06 de fevereiro de 2015

Celi Nelza Zülke Taffarel – Orientador(a) _____
Doutora em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo.
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Lígia Márcia Martins (Titular) _____
Doutora em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (UNESP).
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (UNESP).

Kátia Oliver Sá (Titular) _____
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia.
Universidade Católica do Salvador (UCSAL)

Nair Casagrande (Titular) _____
Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Lygia de Sousa Viégas (Titular) _____
Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento humano, Universidade de São Paulo (USP).
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Cláudio de Lira Santos Júnior (Titular) _____
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Welington Araújo Silva (Titular) _____
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Joelma Albuquerque (Suplente) _____
Doutora em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Dedicatória

Dedico esta pesquisa a todos os trabalhadores em educação, em especial, aos professores de educação física na educação escolar.

Agradecimentos

À minha família, minha mãe, Beléria, meu pai, Manoel, e minha irmã Luzânia pelo apoio incondicional e compreensão nas ausências. Aos meus primos Cesar e Binho pelos diálogos e apoio. Aos meus tios Julio e Mara (Dinha) pelos ensinamentos, aos carinhos desde pequenino. À Silvana pelo apoio, diálogos e companheirismo.

Aos amigos Junior e Cesar pelo diálogo sempre respeitoso, aberto, franco e profícuo.

Aos docentes do curso de Educação Física da UESB por ter nos ensinado a questionar, a duvidar, a pensar para além do imediato, em especial ao professor Manoel Gomes, primeiro orientador na iniciação científica, que, a seu modo, em condições determinadas, contribuiu direta e intencionalmente para produzir em cada um de nós o sentido profundamente vital e altamente dramático da existência humana atrelado à nossa atividade profissional.

Aos professores Fátima Garcia e Lauro Xavier pela aproximação junto aos Movimentos de Trabalhadores Rurais, possibilidade de ampliação da concepção de mundo.

À profa Ronalda pelo apoio e orientação no mestrado.

Ao Mauro Castelo Branco pelas orientações nas disciplinas “Leituras sobre O Capital de Marx I e II”, no Programa de Pós-graduação em Filosofia da UFBA e pelos esclarecimentos em curso ministrado na Universidade Federal de Uberlândia-MG.

À profa. Elza Peixoto, uma grande intelectual marxista, pelo aceite em realizar o trabalho orientado, pelas suas contribuições na disciplina “Marxismo, teoria do conhecimento e educação” no PPGE/FACED/UFBA, pelas contribuições em minha banca de qualificação e pelo respeito à pessoa humana.

Ao prof. Oriosvaldo Moura/USP pelas contribuições importantíssimas no exame de qualificação.

À Carolina Pichetti pelos diálogos profícuos, pela colaboração com material bibliográfico, desde os idos de 2010. Carol, muito obrigado!

À profa. Celi Taffarel por ter aceitado orientar o projeto de tese e por ter me oportunizado estudar com duas das maiores referências no Brasil no campo da Educação Escolar e da Psicologia da Educação, Newton Duarte e Lígia Martins. Por isso serei infinitamente grato.

À Janeide e Ana, colegas de turma no PPGE/FACED/UFBA e companheiras de luta pela educação dos trabalhadores.

À Marcia, pela possibilidade do diálogo profícuo.

Ao Elson, Ivson, Cristina, David, Joseane, Wiliam, Linnesh, Clara, Érika, Flávio e demais membros do Lepel.

À profa Kátia Sá pela leitura respeitosa e rigorosa da tese na defesa pública.

À Profa Nair Casagrande, membro da banca de minha dissertação e tese, acompanhando o meu processo de elaboração intelectual.

À Profa Lygia Viégas pelo aceite em participar da banca de defesa de tese e pelos materiais socializados.

Agradeço a Milca, ex-aluna de graduação do IF Baiano em Senhor do Bonfim, que em seu estágio do Programa Ciências Sem Fronteiras em Roma, conseguiu entrar em contato com o editor da Revista Lancillotto e Nausica: critica e storia dello sport, a fim de adquirir alguns textos clássicos de M. A. Manacorda sobre o Esporte publicados e não disponíveis online. Ao editor Paolo Ogliotti muito obrigado.

Ao prof. Newton pelas aulas brilhantes na disciplina “Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade” no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da UNESP, Campus Araraquara-SP, possibilidade mais avançada de articulação da relação dialética conteúdo-forma no ensino à luz da Pedagogia histórico-crítica que tive oportunidade de experienciar, bem como pelos dois encontros de diálogo/orientações sobre a tese que me possibilitaram apreender o sentido da passagem clássica de Marx quando afirma que “[...] Não existe uma estrada real para a ciência [...]”, e ainda pelos encontros no grupo de estudos marxistas em educação juntamente com seus orientandos. Serei infinitamente grato.

À profa. Lígia Martins por ter colaborado com o projeto desde o início, quando no ano de 2010 ministrando curso aqui na Bahia a mesma colaborava com a superação de minhas necessidades, lacunas, que foram levadas ao doutorado, bem como pelas contribuições no exame de qualificação e pelas imprescindíveis contribuições na defesa da tese. Agradeço também pelas aulas brilhantes na disciplina “O desenvolvimento integral dos indivíduos e a educação escolar” no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da UNESP, Campus Araraquara-SP, quando estive sob sua supervisão no estágio doutoral sanduíche nesta mesma Universidade, financiado pelo CNPq, possibilidade mais avançada de apropriação dos fundamentos da Psicologia histórico-cultural, bem como de apreender o rigor necessário ao desenvolvimento do conhecimento científico. Agradeço pela orientação precisa na definição do escopo da tese, que juntamente com as contribuições do Newton foram essencial e fundamental. Serei infinitamente grato. Agradeço ainda pelas boas vindas em Araraquara-SP, pela gentileza dos seus orientandos, que se tornaram amigos como Celha (Celhinha) e Vanessa, pela recepção, companheirismo e diálogos teóricos durante todo o período em Araraquara, a Gisele (Gi) pelo carinho e diálogo sobre o projeto de pesquisa pós-aulas na UNESP, ao Saulo pela sua capacidade de diálogo sempre muito respeitoso, uma grande força intelectual da classe, ao Marcelo pelas contribuições importantes no estágio final e pelo diálogo

amistoso, sempre respeitoso, ao Ricardo pelas contribuições com material bibliográfico, ao Efrain e Mariana pela atenção dispensada.

Agradeço ao Robson pelos diálogos respeitosos e profícuos, aos demais colegas do PPGE/UNESP que tive oportunidade de conhecer.

Agradeço ao camarada Izac pelo companheirismo nas idas à UNESP, pela orientação sobre questões administrativas, pelos diálogos, pelos estudos que costumávamos chamar de “maratona Vygotski”, pelas traduções de importantes fontes em Inglês. Ao Izac os meus mais sinceros agradecimentos.

Agradeço ao camarada Netto, pelas aprendizagens e pelo material bibliográfico de extrema importância a mim cedido.

Agradeço a Angelina Pandita, que em seu estágio doutoral sanduíche na Inglaterra, colaborou com os companheiros de forma essencial com a disponibilização de bibliografia especializada de estudos no campo da psicologia histórico-cultural do *Journal of Russian and East European Psychology e da Voprosy psikhologii*. Angelina meu especial agradecimento por se disponibilizar a socializar o que a humanidade produziu de mais desenvolvido.

Agradeço ao prof. Roberto Zaidan pelas traduções do Italiano dos textos de Manacorda.

Agradeço a Juliana Pasqualini e Fernando pelos diálogos sempre respeitosos.

À Amably e Valéria pelo diálogo respeitoso e pela disponibilização de material.

Agradeço aos novos companheiros Afonso e Mel pela recepção e abertura ao diálogo.

Aos companheiros do IFBAIANO Aurélio e Radamés pelo apoio, diálogos, lutas.

Ao IF Baiano pela liberação de vinte meses para a conclusão do estudo.

Ao CNPq pela bolsa de estágio doutoral sanduíche.

A todos, esperando não ter esquecido de alguém, o meu muito obrigado.

Não existe uma estrada real para a ciência, e somente aqueles que não temem a fadiga de galgar suas trilhas escarpadas têm chance de atingir seus cumes luminosos (MARX, 2013, p. 93, prefácio da edição francesa (1872) do volume um de *O capital*).

FERREIRA, Antonio Leonan Alves. A Atividade de Ensino na Educação Física: a relação dialética entre conteúdo e forma. 258 f. Il. 2015. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

Resumo:

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a prática de ensino na educação física. A preponderância da lógica das formas em detrimento à lógica dos conteúdos na prática de ensino na educação física tem comprometido o desenvolvimento do pensamento conceitual dos alunos, pois a abordagem dos conteúdos fica no limite do pensamento subjugado à captação sensorial. Para a análise do problema, definimos dois objetivos: primeiro, destacar o papel dos conteúdos de ensino da educação física no desenvolvimento do pensamento conceitual nos alunos; segundo, elucidar a relação dialética entre forma e conteúdo no ensino da educação física. O método de investigação constitui-se na caracterização geral da estrutura da atividade engendrada por condições históricas concretas, para depois, a partir desta estrutura, pôr em evidência as particularidades psicológicas do processo de *interiorização* da estrutura na consciência dos homens. Na atividade de ensino na educação física, a apropriação pelos indivíduos do conteúdo das formas mais complexas do desenvolvimento histórico-social da corporalidade, a atividade esportiva, determinada pelas leis da natureza e da sociedade, é objetivada no autodomínio da corporalidade; o procedimento de formação de hábitos motores pela via da adaptação às condições existentes durante a realização da ação é substituído pela formação de habilidades motoras desde as formas mais desenvolvidas do conteúdo da atividade, pela via da transformação de ações conscientes autônomas em operações motoras auxiliares, o que só poderá se realizar pela formação e realização do movimento voluntário nos alunos nas aulas de educação física. A forma mais desenvolvida da experiência sócio-histórica e ontogenética da corporalidade humana acumulada em objetos sociais é a atividade esportiva complexa culturalmente formada. A sua estrutura condensa atividade humano-genérica com graus elevados de complexidade. Sua gênese é a atividade produtiva e o jogo, a sua forma embrionária – quando os fins das ações passaram a motivo da atividade, dando origem a novas necessidades. Assim, a atividade esportiva é uma expressão universal do desenvolvimento da corporalidade humana, uma relação ativa, consciente e intencional, porém indireta, entre o indivíduo e seu corpo, do indivíduo consigo mesmo e com os outros homens, produzida na história do gênero humano, portanto, a expressão mais geral deste tipo particular de atividade. A transformação de ações conscientes autônomas, que tem por base o conteúdo acumulado na atividade, em operações motoras auxiliares, possibilitará aos alunos a superação do pensamento subjugado à captação sensorial em direção ao pensamento conceitual, pelo desenvolvimento da percepção, atenção, memória, linguagem e pensamento na esteira deste tipo particular de atividade complexa, requisito ao autodomínio da corporalidade, quando a imagem, que é subjetivação do objetivado historicamente, *realiza-se, necessariamente*, na corporalidade dos indivíduos.

Palavras-chave: Atividade de Ensino na Educação Física – Desenvolvimento histórico-social da corporalidade – Autodomínio da corporalidade – Movimento voluntário – Dialética conteúdo-forma.

FERREIRA, Antonio Leonan Alves. A atividade de Ensino na Educação Física: a dialética entre conteúdo e forma. 258 f. Il. 2015. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

Abstract:

This research has teaching practice in physical education as object of study. The superiority of the formal logic over dialectical logic in teaching practice of physical education has compromised the development of the conceptual thought of pupils, because contents within this approach is limited to sensory assimilation. To examine this problem more closely we have defined two objectives: first, stressing the role of physical education's teaching contents in the development of the conceptual thought of pupils; second, elucidating the dialectical dynamic between form and content in physical educational teaching. The research method consists of characterizing activity's structure produced by concrete historical conditions, then after this analysis, evidencing the psychological particularities processes of internalization such structure in human consciousness. On teaching activity in physical education, the person's appropriation of the most complex forms of corporal development social-historical, that is, the sport activity, determined by natural and social laws, is objectified in the corporal self-control; the formation of motor habits through adaptation to existing conditions during an action performance must be replaced by the formation of motor abilities based on the most complex forms of activity, trailing the path of transforming independent actions into auxiliary motor skills. Such fact will only become possible upon the formation and performance of voluntary movements in the physical education classes. The most developed form of historical-social and ontogeny human corporal experience accumulated in social objects is complex sport activity culturally formed. Its structure condenses high levels of complex generical-activity. Its genesis is productive activity, and game its embrionary form - when action purpose has turned into the reason of the activity, giving origin to new necessities. Thus, the sport activity is a universal expression of corporal development, an active and intentional, however indirect relation between a person and his body, the person himself and with other human beings, that took place in mankind's history, therefore, it is the most extended expression of this specific type of activity. By making conscious actions, which basis stand over the content accumulated in activity, into auxiliary motor skills the transition between sensory to conceptual thought becomes real. In such course, perception, attention, memory, language and thought are required for the corporal self-control, considering that the ideal image, as reality incorporated to human subjectivity, manifest itself in man's corporal actions.

Keywords: Teaching Practice in Physical Education – Social-Historic Corporal Development – Corporal Self-Control – Voluntary Movements – Form and Content Logic.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. A PRÁTICA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: contribuições e avanços necessários a partir da obra Coletivo de Autores	30
2. ATIVIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO	72
2.1 Sobre a concepção de riqueza humana universal.....	72
2.2 Sobre o conceito de necessidade humana.....	77
2.3 Sobre o conceito de atividade mediadora.....	87
3. O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-SOCIAL DA CORPORALIDADE HUMANA	96
3.1 O desenvolvimento da corporalidade humana.....	102
3.1.1 O trabalho e a produção de instrumentos: o aparecimento da consciência.....	112
3.1.2 Linguagem, pensamento e desenvolvimento humano.....	117
3.1.3 A divisão social do trabalho e a consciência na sociedade de classes.....	120
3.2 Breve nota sobre a gênese histórico-social da atividade esportiva.....	124
3.3 Formas de manifestação da atividade “esportiva” e motivos atribuídos na Roma Imperial.....	126
4. O DESENVOLVIMENTO DO AUTODOMÍNIO DA CORPORALIDADE NA ONTOGÊNESE HUMANA	135
4.1 Forma geral do desenvolvimento da corporalidade humana.....	135
4.2 Relações entre sensação, percepção e a corporalidade.....	138
4.3 O desenvolvimento da atenção e a estrutura da atividade.....	148
4.4 Registro, conservação e reprodução dos vestígios da experiência anterior.....	156
4.5 O desenvolvimento do comportamento intelectual.....	171
4.5.1 Palavra, conceito e a formação das ações intelectuais.....	176
4.5.2 O papel dos conceitos científicos no desenvolvimento do pensamento conceitual dos indivíduos.....	187
5. A ATIVIDADE DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: A IMAGEM, SUBJETIVAÇÃO DO OBJETIVADO HISTORICAMENTE, REALIZA-SE NA CORPORALIDADE	195
5.1 Sobre o conceito de atividade dominante do desenvolvimento humano.....	196
5.2 Origem e desenvolvimento do controle consciente dos movimentos no homem.....	207
5.3 Estrutura e função social da atividade esportiva e o processo de apropriação da cultura.....	223
5.4 A atividade de ensino na educação física com fundamento na pedagogia histórico-crítica.....	228
5.5 Riqueza humana universal, miséria material e, humana da atividade esportiva na sociedade capitalista, educação escolar e luta de classes.....	240
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	245
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	251

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a prática de ensino na educação física escolar.

A preponderância da lógica das formas em detrimento à lógica dos conteúdos na prática de ensino na educação física tem comprometido o desenvolvimento do pensamento conceitual dos alunos, pois a abordagem dos conteúdos fica no limite do pensamento subjugado à captação sensorial.

Para o exame do problema, partimos da análise histórico-crítica¹ da prática de ensino na educação física a partir da obra Coletivo de Autores (1992) com destaque para três aspectos intimamente articulados: 1) a concepção de realidade: a não radicalização da categoria trabalho como atividade humana; 2) a *formalização* do papel do conhecimento na formação dos indivíduos; 3) a *formalização* das concepções da relação aprendizagem-desenvolvimento e ensino-aprendizagem.

Dois objetivos orientam a pesquisa: primeiro, destacar o papel dos conteúdos de ensino da educação física no desenvolvimento do pensamento conceitual nos alunos; segundo, elucidar a relação dialética entre forma e conteúdo no ensino na educação física.

A elaboração da hipótese desta pesquisa seguiu dois movimentos dialeticamente articulados: no primeiro, buscamos em duas teses sistematizadas por Martins (2013) sobre as relações entre atividade e desenvolvimento humano à luz da psicologia histórico-cultural (VIGOTSKI, 2004; LURIA, 1979; SECHENOV apud LEONTIEV, 2004; LEONTIEV, 2004) e da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2008, 2012a; DUARTE, 2013; MARTINS, 2013), interiormente articuladas, a referência necessária para trabalhar a nossa hipótese; o segundo movimento, estando de posse deste instrumental, e com base nos achados da pesquisa, sistematizamos quatro supostos² a fim de organizar formalmente a exposição da resposta científica, a nova tese.

1 Segundo Saviani (2004, apud Taffarel, 2011), “a reflexão rigorosa do homem sobre os problemas da realidade deve atender principalmente a três requisitos: i) ser radical, o que significa dizer que a reflexão deva ir até as raízes da questão, até seus fundamentos; ii) ser rigorosa, sobretudo para garantir a primeira exigência, logo, deve-se proceder com rigor, ou seja, sistematicamente, segundo métodos determinados; e iii) ser de conjunto, logo, a reflexão deve relacionar o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido (SAVIANI, 2004, p. 17).

2 O sentido de suposto aqui se refere ao conteúdo subordinado à tese ora exposta.

A primeira tese, sistematizada por Martins (2013, P. 07), afirma:

[...] aquilo que, no cerne do preceito Vigotskiano segundo o qual o desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos – com a formação das funções psíquicas superiores –, radica a afirmação do ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos, tal como preconizado pela pedagogia histórico-crítica. Ou seja, inferimos que para a psicologia histórico-cultural *a natureza dos conteúdos e das atividades escolares* é variável interveniente na qualidade do desenvolvimento psíquico dos indivíduos, dado que identifica seus postulados às proposições da pedagogia histórico-crítica (Grifo nosso).

A segunda tese assevera: as sensações são essenciais para o domínio do objeto, e estas se produzem nas conexões entre sensorialidade e motricidade. Foi demonstrado que o ponto de partida do desenvolvimento é a motricidade como extensão dinâmica da estrutura do campo sensorial (SECHENOV, 1952 apud LEONTIEV, 2004). No entanto, faz-se necessário que a conexão absoluta da sensomotricidade seja superada por uma conexão relativa, e este processo se realizará com a alteração da estrutura psíquica primitiva (VIGOTSKI, 2004; MARTINS, 2013).

Vigotski (2004, p. 108) afirmou que “[...] Com muita frequência, ocorre na criança uma ruptura da conexão direta entre os processos motores e sensoriais”. Segundo o autor russo, pôde-se “[...] estabelecer que os processos motores e sensoriais, interpretados no plano psicológico adquirem uma relativa independência mútua, relativa no sentido de que já não existe a unidade, a conexão direta, própria do primeiro nível de desenvolvimento”.

Por outro lado, os resultados das investigações realizadas sobre as formas inferiores e superiores da motricidade³ em gêmeos, e que pretendem separar os fatos hereditários dos do desenvolvimento cultural, levam a concluir que, do ponto de vista da psicologia diferencial⁴, o que caracteriza a motricidade do adulto evidentemente *não é sua constituição inicial, mas as novas conexões, as novas relações em que a motricidade se acha em relação com as outras esferas da personalidade, com as demais funções* (VIGOTSKI, 2004, p. 108, grifo nosso).

³ É importante ressaltar que o conceito de motricidade utilizado por Vygotski tem como referência a “atividade prática” em Marx. No decorrer do texto realizamos análises que demarcam tais diferenciações com relação ao seu uso no campo da educação física no Brasil.

⁴ Diferenciação funcional.

Na mesma linha de raciocínio, Vigotski (2004, p. 109) afirma que “[...] outras investigações evidenciaram com toda clareza que o desenvolvimento posterior da *percepção* consiste em estabelecer uma complicada síntese com outras funções, concretamente com a *linguagem*”; e segundo Luria (1979 apud Martins, 2013), a fusão entre percepção, linguagem e pensamento leva a primeira a um patamar qualitativamente superior do desenvolvimento humano se comparada com as suas formas embrionárias.

Estas complexas relações entre as funções, na esteira da atividade complexa, vai produzindo níveis cada vez mais elevados de consciência da realidade, tais como o autocontrole da conduta, a personalidade e a concepção de mundo dos indivíduos.

Portanto, a condição para a superação do pensamento subjugado à captação sensorial (sensomotricidade) é o desenvolvimento do autodomínio da conduta, que não pode ser instituído sem a formação de funções psíquicas superiores, pois estas vão promover um reflexo cada vez mais consciente da realidade para respaldar a conduta cultural.

Por isso que a fusão entre percepção, linguagem e pensamento é tão importante para o rompimento da relação absoluta entre sensorialidade e motricidade (adaptação), bem como para a realização de formas mais complexas culturalmente instituídas do desenvolvimento da corporalidade humana, entendida aqui como uma relação ativa, consciente, intencional e crítica, porém indireta, entre o indivíduo e seu corpo, do indivíduo consigo mesmo e com os outros homens, engendrada por condições históricas determinadas, em direção ao autodomínio da corporalidade, forma superior de conduta produzida na esteira da atividade complexa.

Aqui cabe uma pequena pausa para esclarecimento: o conceito de motricidade utilizado neste trabalho tem como fundamento a concepção do desenvolvimento histórico-social e ontogenético da corporalidade humana, produto da complexificação da “atividade prática”. Assim, se diferencia do conceito veiculado no campo da educação física no Brasil na chamada “ciência da motricidade” ou “motricidade humana”. A diferença se dá na concepção de homem, sociedade, conhecimento e desenvolvimento, portanto, na concepção de realidade assumida por esta proposição. A concepção de realidade assumida nesta tese tem sua expressão no campo epistemológico do materialismo histórico-dialético. O conceito de desenvolvimento da corporalidade humana foi elaborado com fundamento na atividade prático-histórica que constitui o processo de sua produção na realidade, à luz do pensamento de Marx (2007, 2010, 2013),

Vygotski (1996, 2000), Luria (1979a, 1979b, 1979c, 1979d), Leontiev (1978, 2004), Zaporozhets (1957, 1967, 1997, 1987, 2009a, 2009b), Duarte (2013), Martins (2007, 2013).

Realizado o esclarecimento, a nossa hipótese ficou assim organizada: se para a psicologia histórico-cultural e para a pedagogia histórico-crítica a natureza dos conteúdos e das atividades escolares é variável interveniente na qualidade do desenvolvimento psíquico dos indivíduos, o que radica a afirmação do ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, na prática de ensino na educação física numa concepção histórico-crítica a relação dialética entre forma e conteúdo é variável interveniente na qualidade do desenvolvimento do pensamento conceitual dos alunos para além do pensamento subjugado a captação sensorial (sensomotricidade), na medida em que a *interiorização* da lógica da ação/operação que constitui o conteúdo das formas de objetivação do desenvolvimento histórico-social da corporalidade humana, em seus fins específicos, tendo em vista o atendimento aos motivos da atividade, compõe o requisito ao desenvolvimento do autodomínio da corporalidade, quando a imagem, que é subjetivação do objetivado historicamente, *realiza-se*⁵, *necessariamente*, na corporalidade dos indivíduos.

Assim, com base nas teses gerais sistematizadas pelos autores, a exposição do conteúdo interno de nossa hipótese trabalha com quatro supostos:

O primeiro suposto: a relação dialética entre conteúdo e forma na atividade de ensino na educação física implica a relação sujeito-objeto; o objeto constitui-se da estrutura, gênese e formas do desenvolvimento histórico-social da corporalidade humana, que tem na atividade esportiva a sua forma de ser mais complexa, e o sujeito refere-se à estrutura, gênese e formas de desenvolvimento do autodomínio da corporalidade.

A palavra corporalidade vem do latim *corpo-ralitas, atis*, que significa natureza material, materialidade (HOUAISS, 2008, p. 844). O mesmo que corporeidade, que significa qualidade, propriedade, atributo do que é corporal, portanto, qualidade do que é material, uma forma de desenvolvimento da matéria. Daí dizer que o corpo do homem tem sua gênese no desenvolvimento da atividade prática (MARX, 2007, 2010, 2013), uma condição e resultado da *experiência específica*, da *experiência sócio-histórica* e *ontogenética humana* (VYGOTSKI, 2000; LEONTIEV, 2004; LURIA, 1979a). Quando falamos que o homem desenvolve *movimentos voluntários* estamos afirmando uma qualidade da atividade humana, produto da atividade práctico-

⁵ Aqui tomo a referência da concepção de trabalho em Marx (2013), o trabalho útil que é produzido e realizado ao alcançar a sua finalidade. Também tomo a referência do Saviani (2012a) sobre a realização em cada indivíduo singular do que o gênero produziu histórica e coletivamente.

histórica. Isto significa que os movimentos voluntários são produtos históricos, acumulados em formas objetivadas da realidade, que desde as suas formas embrionárias já exigem atividade consciente e intencional; são produtos de uma relação ativa e indireta entre o indivíduo e seu corpo, mediada. Isto significa que: histórico-socialmente, quanto mais a atividade se complexifica, a necessidade passa de condição para a atividade a resultado da atividade. Assim, podemos afirmar que a corporalidade humana é um objeto histórico, é um “ato de nascimento que se supera” (MARX, 2007). Por outro lado, podemos também afirmar que os animais possuem corporalidade, no entanto, as leis que a determina são puramente naturais. Vamos aprofundar mais.

Na produção desse tipo particular de atividade humana, em determinadas condições, a atividade do sujeito é orientada ao objeto sobre o qual age a fim de objetivar o seu conteúdo, e o faz pela mediação de instrumentos. Na apropriação dos resultados da atividade, na ontogênese, há uma inversão na relação: agora o sujeito age para se apropriar do conteúdo da atividade produzida pelas gerações anteriores, mas o faz por meio de uma relação cada vez mais ativa, consciente e intencional, porém indireta, entre o indivíduo e seu corpo, do indivíduo consigo mesmo e com os outros homens, no sentido do autodomínio da corporalidade humana, quando a imagem, subjetivação do objetivado historicamente, *realiza-se* na corporalidade como uma objetivação cultural.

Analisaremos no decorrer da tese que no desenvolvimento histórico-social da corporalidade humana, a formação de hábitos motores pela via da adaptação foi substituída pela formação de habilidades motoras pela via da transformação de ações conscientes autônomas em operações motoras auxiliares (ZAPOROZHETS, 1987). Assim, as formas especializadas de *habilidades motoras* (ДВИГАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ) são desenvolvidas no processo de “*automatização*”⁶ das ações/operações conscientes e intencionais, na esteira das atividades singulares do desenvolvimento histórico-social da corporalidade humana.

A atividade esportiva é a forma mais desenvolvida deste tipo de atividade porque possui graus elevados de atividade consciente e intencional acumulada em sua estrutura. Ao conjunto de significações objetivas acumuladas na atividade estamos chamando, com base em Zaporozhets (1957, 1967, 1977, 1997, 2002, 2009), formas de desenvolvimento dos *movimentos voluntários*

⁶ A terminologia *automatização* é usada no mesmo sentido que Saviani a aborda na obra *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, que na psicologia histórico-cultural é definida como *operações conscientes*, não se tratando, portanto, de um ato mecânico, mas resultado de aprendizagem ativa, consciente e intencional.

(Произвольных движений⁷). Estes compõem o aspecto essencial para o desenvolvimento deste tipo particular de atividade humana.

É preciso notar que apesar da *inversão* da posição ocupada pela necessidade no processo de objetivação e apropriação – da necessidade como condição para a atividade, à necessidade como resultado da atividade – a relação social fundamental que constitui este tipo de atividade é conservada e superada qualitativamente, constituindo-se como uma *segunda natureza*.

Demonstraremos que o desenvolvimento dessas funções (refiro-me ao hábito motor, operações motoras, habilidade motora, capacidade corporal ou esportiva) não se dá de forma isolada, se produz na esteira da atividade complexa culturalmente formada, tendo como referência as suas relações sociais fundamental e essencial, portanto, o conteúdo da atividade humana acumulada em objetos sociais. Isso significa que a centralidade aqui não é “o que se desenvolve”, *mas o que se forma, como se forma e se desenvolve*⁸.

Estas relações sociais constituem-se como unidade no *ato voluntário*, que, segundo Smirnov (1978, p. 388), “se caracteriza por o sujeito ter consciência do fim que persegue e dos meios para alcançá-lo”. Assim, mesmo a atividade isolada de um estudante, só poderá ser realizada pela mediação do conteúdo da cultura, independente se esse conteúdo constitui um sistema de conhecimentos cotidianos ou científicos, artísticos, esportivos, quer dizer, para realizar a atividade, necessariamente estabelece-se uma relação mediada com os conteúdos da realidade.

Todavia, não estamos afirmando que a apropriação pelos indivíduos dos conteúdos cotidianos, científicos, artísticos, esportivos leva-os aos mesmos níveis qualitativos de desenvolvimento humano, pelo contrário, cada qual constitui um sistema diferenciado de atividade, com limites e possibilidades, mas que, em unidade, podem contribuir para o desenvolvimento de capacidades humano-genéricas em direção à formação omnilateral. Isto nos leva ao segundo suposto.

7 Esta é a terminologia no original em russo usada por Zaporozhets para designar os *movimentos voluntários*, que pressupõem atividade intencional. O autor também usa Развитие произвольных движений para referir-se a *desenvolvimento dos movimentos voluntários*. No capítulo 05 abordaremos a origem e desenvolvimento dos movimentos voluntários segundo o autor russo. Alexander Vladimirovich Zaporozhets, ou, como escrito em russo, Александр Владимирович Запорожец, nasceu em 30.08.1905, corresponde a 12 de setembro pelo calendário antigo, e faleceu em 07.10.1981, mas a sua produção intelectual continua viva. Era psicólogo soviético do desenvolvimento, um estudante de Lev S. Vigotski e Alexei Nikolaevich Leontiev. Zaporozhets estudou os mecanismos psicológicos de movimentos voluntários, percepção e ação, assim como o desenvolvimento do pensamento em crianças. Um dos principais representantes da escola de Kharkov de Psicologia.

8 Ver MELLO, Suely Amaral. Prefácio. IN: ROJAS, Luis Quintanar; SOLOVIEVA, Yulia. Avaliação das neoformações psicológicas. Tradução de Caio Morais E Jamile Chastinet. Uberlândia: EDUFU, 2013.

A forma mais desenvolvida da experiência sócio-histórica e ontogenética da corporalidade humana objetivada na cultura é a atividade esportiva complexa culturalmente formada, pois a sua estrutura condensa atividade humano-genérica com graus elevados de complexidade. Sua gênese é a atividade produtiva, e os jogos, a sua forma embrionária – quando os *fins* das *ações* passaram a *motivo* da atividade, dando origem a novas necessidades. Na Grécia Clássica e na Roma Imperial é possível identificar estas formas do desenvolvimento da corporalidade, porém, na primeira os motivos ainda estão muito relacionados à religiosidade, e, na segunda, que nos detivemos mais em nossa análise, havia uma pluralidade de motivos, tais como atividade guerreira, a atividade política, econômica, o divertimento etc. Já identificamos, contudo, neste período, as formas embrionárias do que viríamos chamar na modernidade de *Sport*, ou, como estamos definindo, atividade esportiva, que viria a se expressar em si e para além de si mesma, contraditoriamente, na forma *Valor* (MARX, 2013).

Sendo uma forma particular do desenvolvimento da atividade humana em geral, a atividade esportiva é uma forma universal da riqueza cultural produzida pelos homens, produto de uma relação ativa e indireta entre o indivíduo e seu corpo, do indivíduo consigo mesmo e com os outros indivíduos, assim como a arte, a ciência, a política etc., cada qual com suas propriedades e relações específicas.

De acordo com os estudos de Manacorda (1996, 2003) sobre a *história do esporte*, quando analisa as formas de manifestação da atividade “esportiva” e seus significados desde a Grécia Clássica e Roma Imperial até à atualidade⁹, com destaque para a problemática das relações entre vida “física” e vida “psíquica”, a forma universal deste tipo particular de atividade “física” é o esporte. Assim, entendemos que as atividades jogo, luta, dança, ginástica etc., são expressões singulares desta forma universal do desenvolvimento da corporalidade humana. Isto significa que estas formas singulares contêm em sua gênese e estrutura as relações fundamental e essencial que constituem este tipo particular de atividade, forma mais complexa deste tipo de prática social. Vamos entender mais.

Para além de seu motivo mais geral e amplo, no desenvolvimento histórico-social da relação ativa e mediada entre o indivíduo e seu corpo, as significações objetivas produziram motivos particulares, tais como o lúdico, o artístico, o competitivo, o agonístico etc. Isso significa que há

⁹ Nos detivemos em Roma Imperial e atualidade.

uma relação entre a atividade esportiva (atividade humana universal) e as suas formas de ser singulares (jogo, luta, dança, ginástica etc.).

Como terceiro suposto, inferimos que no desenvolvimento histórico-social da corporalidade humana na relação ativa e indireta entre o indivíduo e seu corpo se interpõem as *atividades dominantes* no desenvolvimento da corporalidade na ontogênese humana que, segundo Leontiev (2004), são aquelas atividades cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento e que, portanto, possibilitam aos indivíduos a apropriação da *experiência sócio-histórica* acumulada nos objetos sociais (ZAPOROZHETS, 2009a; LISINA & NEVEROVICH, 1974) em patamares qualitativos superiores.

Nesta análise, destacamos duas atividades dominantes para a formação e realização dos *movimentos voluntários*: a “atividade orientadora”, que envolve a comunicação emocional direta adulto-bebê, as ações com objetos, tendo ênfase na imitação e na forma embrionária da palavra, portanto exterior, e a “atividade orientadora-investigativa” (ZAPOROZHETS, 1967, 2009), que se realiza no jogo, com ênfase na imagem, palavra, linguagem, conceitos primitivos.

Na análise sobre a *origem e desenvolvimento do controle consciente dos movimentos no homem*, explicitamos como a imagem, que é subjetivação do objetivado historicamente, *realiza-se*, necessariamente, na corporalidade dos indivíduos, e quais as vias para que este processo se desenvolva.

Desse processo participam dois sistemas interfuncionais em unidade dialética na atividade: o primeiro refere-se ao desenvolvimento histórico-social da corporalidade – as operações motoras, o hábito motor, a habilidade motora ou operações conscientes, que contribuem para formar capacidades gerais e específicas, tal como a capacidade corporal ou esportiva –, e o segundo refere-se ao desenvolvimento interfuncional do psiquismo – sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento etc. Ambos se realizam na esteira da atividade prática pela apropriação do conteúdo acumulado nas formas de ser singulares da atividade esportiva – jogo, ginástica, dança, luta, etc.

A realização dessas funções expressa graus de desenvolvimento dos movimentos voluntários, que, segundo Zaporozhets, na ontogênese humana começam a ser desenvolvidos nos primeiros seis meses a partir de atos involuntários, depois dos seis meses na forma de atos voluntários, que já são reações condicionadas. Isto significa que, nesta idade, a criança já responde

a estímulos, o que contribui no seu processo de humanização. Porém, o desenvolvimento deste sistema interfuncional a patamares qualitativamente superiores não seria possível sem o desenvolvimento do sistema interfuncional do psiquismo, ou seja, das funções psicológicas, produto da relação ativa entre os indivíduos e as formas objetivadas da realidade. Assim – e este aspecto é central para não cairmos numa concepção naturalizada do desenvolvimento dos seres humanos –, a relação entre o desenvolvimento interfuncional da corporalidade e o desenvolvimento interfuncional do psiquismo, na esteira da atividade complexa culturalmente formada (jogo, ginástica, luta, dança etc.), tem o movimento voluntário como *meio* de significação objetiva, resultado e condição do desenvolvimento do autodomínio da corporalidade. Antes que se incorra em interpretações equivocadas, é preciso ratificar: estamos afirmando que a apropriação deste tipo particular de atividade humana é apenas uma contribuição para garantir que se cumpra a função social do trabalho educativo na educação escolar, a saber, produzir direta e intencionalmente o gênero humano em cada indivíduo singular, pois, sabemos dos limites e das possibilidades de cada forma objetivada do conhecimento da realidade, bem como, dos limites e das possibilidades da educação escolar nas condições sociais postas. Portanto, esse processo só poderá ser realizado contraditoriamente¹⁰.

Desses supostos, depreende-se o quarto: de acordo com a “lei genética geral do desenvolvimento cultural do psiquismo [...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena em dois planos; em princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica” (VIGOTSKI, 2000, p. 150).

Isto significa que a dinâmica do processo de aprendizagem se dá das ações realizadas no exterior, que têm por base o conteúdo da atividade esportiva, às ações situadas no plano verbal, depois a uma *interiorização* progressiva destas últimas. O resultado é que estas ações adquirem o caráter de ações intelectuais estreitas de atos intelectuais (LEONTIEV, 2004, grifo nosso). Porém, como já afirmamos, na atividade de ensino na educação física, este processo não se encerra na objetivação das ações intelectuais, pois, neste tipo particular de atividade, a imagem, subjetivação da realidade objetivada historicamente, *realiza-se, necessariamente*, na corporalidade – quando as ações/operações conhecem a sua finalidade. A concepção de *realização* aqui tem como base o entendimento de Marx (2013) sobre a produção e a realização da atividade produtiva. À forma do trabalho concreto produzido e realizado Marx chamou de *trabalho útil*. Assim, estamos afirmando

10 Ver Duarte e Saviani (2013).

que a atividade esportiva, forma objetivada da atividade prático-histórica dos seres humanos, também possui este atributo em seu processo de produção e realização pelo conjunto dos homens. A sua *realização* “não” se dá na forma “intelectualizada”, como uma objetivação interior, subjetivação do objetivado historicamente, mas a imagem fundamental e essencial produzida nesse processo *realiza-se* em sua forma física, ativa, consciente e intencional, porém indireta, na corporalidade dos indivíduos. Isto significa que, nesse plano, a generalização (imagem) precisa realizar-se na corporalidade dos indivíduos como forma de objetivação particular.

No esteio do que defendeu Zaporozhets (1987, p. 73), entendemos que o procedimento de formação de hábitos do mais simples ao mais complexo, pela via da adaptação às condições existentes durante a realização da ação, é substituído pela formação de habilidades motoras desde a atividade mais desenvolvida, pela via da transformação das ações conscientes autônomas em operações motoras auxiliares, em direção ao desenvolvimento de capacidades gerais e específicas, e assim contribuir com o desenvolvimento do pensamento conceitual nos alunos, para além do pensamento subjugado à captação sensorial, requisito ao desenvolvimento do autodomínio da corporalidade.

Para a realização desta pesquisa, na esteira do que defende Leontiev (2004) e Vygotski¹¹ (2000) com base em Marx, o método de investigação constituiu-se na caracterização geral da estrutura da atividade engendrada por condições históricas concretas, para depois, a partir desta estrutura, pôr em evidência as particularidades psicológicas do processo de *interiorização* da estrutura na consciência dos homens.

A análise de objetos sociais não constitui tarefa fácil, pois são relações sociais históricas, portanto, determinadas pelas condições de produção da existência dos homens no tempo. Como afirmou Marx (2007, p. 32-33), “Mesmo que o mundo sensível [...] seja reduzido a um cajado, a um mínimo, ele pressupõe a atividade de produção desse cajado”. Desse modo, “A primeira coisa a fazer em qualquer concepção histórica é, portanto, observar esse fato fundamental em toda a sua significação e em todo o seu alcance e a ele fazer justiça” (MARX, 2007, p. 32-33).

Lukács (1966, p. 223), refletindo em sua “Estética” sobre o método para análise de objetivações sociais – arte, filosofia e ciência –, realizou a seguinte explicação:

os estágios iniciais, desconhecidos e cientificamente ininvestigáveis, podem reconstruir-se com a ajuda dos impulsos por eles desencadeados, somente visíveis

¹¹ Preservaremos a grafia do nome do autor como consta nas obras citadas.

a níveis mais altos, e que permitem apreciar, pelas consequências reconhecíveis, sua qualidade, sua orientação, sua tendência, etc.: trata-se de retomar o processo evolutivo, partindo de seu estado atual e tendo em conta as etapas intermediárias que nos são conhecidas, para poder inferir do tipo de diferenciação hipóteses acerca do estágio primitivo indiferenciado, de sua dissolução, dos germes do futuro presentes nele (LUKÁCS, 1966, p. 223).

Para apreender o movimento essencial e fundamental dos objetos da realidade, Marx (2011) sistematizou três princípios lógicos, de difícil compreensão e operacionalização, mas que entendemos ser pertinentes para melhor expressar o movimento analítico da tese em exposição. Antes, façamos uma ressalva: quando realizamos este tipo de exposição corremos o risco de cair num esquematismo lógico-formal, que, em vez de colaborar, pode confundir, pois, segundo Vieira Pinto (1985, p. 64), na perspectiva do formalismo lógico “[...] torna-se possível construir um mundo de ideias harmoniosamente organizadas, relacionadas umas com as outras segundo oposições e contradições nítidas, incomunicáveis e inconciliáveis” (VIEIRA PINTO, 1985, p. 64). Continuamos. Segundo Marx (2013, p. 90),

A investigação tem de se apropriar da matéria [*Stoff*] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Se isso é realizado com sucesso, e se a vida da matéria é agora refletida idealmente, o observador pode ter a impressão de se encontrar diante de uma construção a priori. [...]. Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro*. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem (MARX, 2013, p. 90).

* “De modo semelhante, Marx escrevera a Kugelmann, em 1868: ‘Ele [Dühring] sabe muito bem que meu método de desenvolvimento *não* é o hegeliano, pois sou materialista, e Hegel, idealista. A dialética de Hegel é a forma fundamental de toda dialética, mas apenas *depois de* despida de sua forma mística, e é exatamente isso que distingue o meu método”. (N. E. A. Mega) (MARX, 2013, p. 90). Mais à frente observa Marx: “Critiquei o lado mistificador da dialética hegeliana há quase trinta anos, quando ela ainda estava na moda. Mas quando eu elaborava o primeiro volume de *O capital*, os enfadonhos, presunçosos e medíocres epígonos que hoje pontificam na Alemanha culta acharam-se no direito de tratar Hegel como o bom Moses Mendelssohn tratava Espinosa na época de Lessing: como um ‘cachorro morto’. Por essa razão, declarei-me publicamente como discípulo daquele grande pensador e, no capítulo sobre a teoria do valor, cheguei até a coquetear aqui e ali com seus modos peculiares de expressão. A mistificação que a dialética sofre nas mãos de Hegel não impede em absoluto que ele tenha sido o primeiro a expor, de modo amplo e consciente, suas formas gerais de movimento. Nele, ela se encontra de cabeça para baixo. É preciso desvirá-la, a fim de descobrir o cerne racional dentro do invólucro místico” (MARX, 2013, p. 91).

Assim, é importante ressaltar que esta estrutura lógica deixada por Marx, nas poucas linhas de seus escritos sobre o método, não sem razão, tem sido ponto de referência para novos estudos; afinal de contas foi Marx (2013, p. 93) quem afirmou no prefácio da edição francesa (1872) do volume um de *O capital* que “Não existe uma estrada real para a ciência, e somente aqueles que não temem a fadiga de galgar suas trilhas escarpadas têm chance de atingir seus cumes luminosos”.

Estávamos tratando de método num sentido mais *stricto*. Afirmávamos que Marx elaborou três princípios lógicos de difícil compreensão e operacionalização que podem nos ajudar a aprofundar a explicitação do método geral da pesquisa. Porém, este “esquema” não representa o ponto de partida de Marx, mas um novo ponto essencial e fundamental de chegada que o orientou em suas análises¹². Assim, os três princípios lógicos são:

1° *Identidade Imediata*. A produção é consumo; Consumo é produção. Produção consumidora. Consumo produtivo.

2° Ambos surgem como intermediários um do outro, mas opera-se simultaneamente um movimento intermediário entre os dois termos. A produção é a intermediária do consumo, a quem fornece os elementos materiais e que, sem ela, não teria nenhum objetivo. Por seu lado, o consumo é também intermediário da produção, dando aos produtos o motivo que os justifica como produtos. Só no consumo o produto conhece sua realização última.

3° A produção não é apenas imediatamente consumo, nem o consumo imediatamente produção; igualmente a produção não é apenas um meio para o consumo, nem o consumo um fim para a produção, no sentido em que cada um dá ao outro o seu objeto, a produção o objeto exterior do consumo, o consumo o objeto figurado da produção. De fato, cada um não é apenas imediatamente o outro, nem apenas intermediário do outro: cada um, ao realizar-se, cria o outro; Cria-se sob a forma do outro. (MARX, 2011, p. 237-238);

Mas nas sociedades a relação entre o produtor e o produto, quando este se considera acabado, é uma relação exterior, e o retorno do produto ao sujeito depende das relações deste com os outros indivíduos. Não se torna imediatamente proprietário. Tanto mais que a imediata apropriação do produto não é objetivo do produtor ao produzir em sociedade. Entre o produtor e os produtos interpõe-se a *distribuição*, que, obedecendo as leis sociais, determina a parte que lhe pertence na totalidade dos produtos, colocando-se assim entre a produção e o consumo (idem, p. 238-239).

Segundo Saviani (2012b, p. 130), “[...] o que está em causa é o entendimento do processo de produção social como uma totalidade, cuja unidade se expressa nos momentos específicos de

12 Para provar esta afirmação basta acessar o texto dos *Manuscritos de 1844* do autor alemão e comparar com o volume 01 de *O Capital: crítica da economia política – o processo de produção do capital*. Apesar de ser uma obra de maturidade do autor é possível identificar a unidade na concepção de realidade.

produção, distribuição, troca e consumo”, como assegura Marx (apud SAVIANI, 2012b, p. 30),

[...] não chegamos à conclusão de que a produção, a distribuição, a troca e o consumo são idênticos, mas que são antes elementos de uma totalidade, diferenciações no interior de uma unidade’. E arremata: ‘Há reciprocidade de ação entre os diferentes momentos. O que acontece com qualquer totalidade orgânica (MARX, apud SAVIANI, 2012b, p. 130).

E mais: afirma Marx que a relação social entre produtor e consumidor, quando esta se considera acabada, é uma relação exterior, e o retorno do produto ao sujeito depende das relações destes com os outros indivíduos. Com esta afirmação fica clara a ontologia e gnosiologia marxiana, as quais têm na prática seu critério de verdade; bem como a contradição entre a produção da riqueza humana universal e o acesso a esta riqueza como motor do movimento do real. Assim, segundo Marx (2013, p. 91), a dialética

[...] Em sua configuração racional [...] constitui um escândalo e um horror para a burguesia e seus porta-vozes doutrinários, uma vez que, na inteligência positiva do existente, inclui, ao mesmo tempo, a inteligência de sua negação, de seu necessário perecimento. Além disso, apreende toda forma desenvolvida no fluxo do movimento, portanto, incluindo o seu lado transitório; porque não se deixa intimidar por nada e é, por essência, crítica e revolucionária (MARX, 2013, p. 91).

Para Kosik (2011, p. 250), “A dialética trata da ‘coisa em si’. Mas a ‘coisa em si’ não é uma coisa qualquer e, na verdade, não é nem mesmo uma coisa: a ‘coisa em si’, de que trata a filosofia, é o homem e o seu lugar no universo [...]”, quer dizer, “a totalidade do mundo revelada pelo homem na história e o homem que existe na totalidade do mundo” (KOSIK, 2011, p. 250).

Analisando as relações entre “o homem e as coisas ou a natureza da economia”, Kosik (2011, p. 191) afirma que a economia “[...] é a totalidade do processo de produção e reprodução do homem como ser humano-social. A economia não é apenas a produção dos bens materiais, é, ao mesmo tempo, produção das relações sociais dentro das quais esta produção se realiza”, quer dizer, “*A economia é o mundo dos homens e dos seus produtos sociais, e não o mundo objetivado do*

movimento social das coisas”¹³ (grifos do autor). Aqui está a ruptura histórico-ontológica e gnosiológica que fundamenta a lógica e a teoria do conhecimento elaborada por Marx & Engels e que a distingue da concepção que apreende o real como se ele existisse como “mundo objetivado do movimento social das coisas”, como se houvesse uma ruptura entre os homens e as coisas¹⁴; e mais, como se as coisas não fossem a expressão material da existência humana, objetivações das relações entre os sujeitos e o que “lhes aparece como a objetividade do mundo”, para usar uma expressão de Sader (2007).

De acordo com Kosik (2011, p. 192),

O movimento social das coisas, que mascara as relações sociais dos homens e dos seus produtos, é uma determinada forma de economia, historicamente, transitória. Enquanto existe tal forma histórica da economia, ou seja, enquanto a forma social do trabalho cria o valor de troca, existe também a mistificação real, prosaica, pela qual determinadas relações – nas quais entram os indivíduos no curso do processo produtivo da sua vida social – se mostram sob um aspecto subvertido, como qualidades sociais das coisas (KOSIK, 2011, p. 192).

Portanto, “[...] a economia no seu conjunto e as suas categorias econômicas singulares se mostram como dialética *particular* da pessoa e das coisas”, como o autor observa:

As categorias econômicas, que num dos seus aspectos são a fixação das relações sociais das coisas, contêm em si os homens como *portadores* das relações econômicas. A análise das categorias econômicas é uma crítica de duplo gênero: em primeiro lugar demonstra a insuficiência das análises feitas até então pela economia clássica: elimina as discordâncias e os defeitos da economia clássica e apresenta análises mais profundas e universais. Em segundo lugar – e sob este aspecto o marxismo é uma crítica da economia no sentido próprio do termo – *o movimento real das categorias econômicas mostra-se como forma reificada do movimento social dos homens*. Em tal crítica se descobre que as categorias do movimento social das coisas são formas existenciais – necessárias e historicamente transitórias – do movimento social dos homens. A economia marxista surge, portanto, como uma dupla crítica das categorias econômicas, ou melhor – para lhe dar uma expressão positiva – como análise da *dialética histórica dos homens e das coisas na produção*, a qual é concebida como *produção*

13 Marx em *Contribuição à Crítica da Economia Política* (apud KOSIK, 2011, p. 192).

14 Aqui estamos analisando a contradição entre o homem e as coisas. Em nenhum momento estamos deixando de lado o sentido da alienação na sociedade capitalista, que “separa” os homens das coisas.

histórico-social da riqueza objetiva e das relações sociais objetivas (KOSIK, 2011, p. 192).

Diante disso, reafirmamos que a relação dialética entre conteúdo e forma na prática de ensino na educação física implica uma relação fundamental entre ser e consciência, que pode ser assim explicitada:

1º *Identidade Imediata*. O desenvolvimento histórico-social da corporalidade é o autodomínio da corporalidade e o autodomínio da corporalidade é o desenvolvimento histórico-social da corporalidade. Para compreender o desenvolvimento histórico-social da corporalidade é preciso estudar, separadamente, mas não isoladamente, o desenvolvimento histórico-social da corporalidade e o autodomínio da corporalidade, partindo do princípio lógico de que há uma identidade imediata entre eles, e, portanto, uma relação mediada, mas cada qual possui suas propriedades distintas. Seguindo o princípio marxiano, todas as pesquisas sobre o primeiro são o estudo do desenvolvimento histórico-social da corporalidade – sua gênese e desenvolvimento; as pesquisas sobre o segundo são o estudo do autodomínio da corporalidade – sua gênese e desenvolvimento complexo.

2º Portanto, o desenvolvimento histórico-social da corporalidade é intermediário do autodomínio da corporalidade, a quem fornece os elementos materiais e não materiais, pois sem ele, não haveria autodomínio da corporalidade. Por seu lado, o autodomínio da corporalidade também é intermediário do desenvolvimento histórico-social da corporalidade, pois sem ele não existiria. É no autodomínio da corporalidade que o desenvolvimento da corporalidade conhece a sua finalidade.

3º O desenvolvimento histórico-social da corporalidade não é apenas imediatamente o autodomínio da corporalidade, nem o autodomínio da corporalidade imediatamente o desenvolvimento histórico-social da corporalidade; igualmente o desenvolvimento da corporalidade não é apenas um meio para o autodomínio da corporalidade, nem o autodomínio da corporalidade um fim para o desenvolvimento da corporalidade, no sentido em que cada um dá ao outro o seu objeto, o desenvolvimento da corporalidade o objeto exterior do autodomínio da corporalidade, o autodomínio da corporalidade o objeto figurado do desenvolvimento da corporalidade. De fato, cada um não é apenas

imediatamente o outro, nem apenas intermediário do outro: cada um, ao realizar-se, cria o outro; cria-se sob a forma do outro.

Portanto, na atividade de ensino na educação física, a apropriação pelos indivíduos do conteúdo das formas mais complexas do desenvolvimento histórico-social da corporalidade, determinada pelas leis da natureza e da sociedade, é objetivada no autodomínio da corporalidade; o procedimento de formação de hábitos motores pela via da adaptação às condições existentes durante a realização da ação é substituído pela formação de habilidades motoras desde as formas mais desenvolvidas da atividade esportiva (jogo, luta, ginástica, dança etc.), pela via da transformação de ações conscientes autônomas em operações motoras auxiliares, o que só poderá se realizar pela formação e realização do movimento voluntário nos alunos nas aulas de educação física, quando a imagem, subjetivação do objetivado historicamente, *realiza-se* na corporalidade.

Quer dizer, no processo de apropriação e objetivação os indivíduos estabelecem relações necessárias com os objetos da realidade, mas o fazem de forma ativa e indireta, mediada pela relação essencial (articulação interna entre as ações/operações que constituem o conteúdo da atividade esportiva, em seus fins específicos, tendo em vista o atendimento dos motivos da atividade) e fundamental (desenvolvimento da corporalidade em direção ao autodomínio da corporalidade) que constituem a estrutura geral da atividade esportiva.

Assim, para a superação da preponderância da lógica das formas em detrimento à lógica dos conteúdos na prática de ensino na educação física, em direção ao desenvolvimento do pensamento conceitual, radica o ensino orientado ao desenvolvimento do autodomínio da corporalidade humana, pela via da aprendizagem da atividade condensada nos conteúdos da educação física – jogo, ginástica, luta, dança, etc. –, formas singulares do desenvolvimento histórico-social da atividade esportiva.

A dialética objetivação/apropriação do conteúdo da atividade esportiva em suas relações essencial e fundamental na atividade de ensino contribui para a formação de capacidades gerais e específicas, um dos requisitos ao desenvolvimento integral dos indivíduos. Mas este aspecto do desenvolvimento das capacidades gerais e específicas não teve, porém, a

nossa atenção plena neste trabalho, apenas fizemos indicações como hipóteses a serem investigadas na continuidade dos estudos.

Diante disso, a exposição da tese foi organizada da seguinte forma: na introdução destacamos os elementos lógicos essenciais da pesquisa, mas fomos além, optamos por realizar uma breve exposição do conteúdo da tese em forma de supostos estruturantes, que vão se desdobrar em capítulos. No capítulo 01 partimos da análise da prática de ensino na educação física na metodologia crítico-superadora, destacando as contribuições e avanços necessários em direção à formação numa perspectiva omnilateral; no capítulo 02, apesar de correremos o risco do esquematismo lógico-formal, priorizamos a sistematização da base teórica da tese a fim de orientar teórico-metodologicamente os desdobramentos postos nos capítulos seguintes, com destaque para os conceitos de riqueza humana, necessidade humana e atividade mediadora. No capítulo 03 iniciamos expondo realmente a nova tese, trabalhando o conceito de corporalidade humana como uma produção sócio-histórica realizada pela atividade humana, em condições determinadas, necessária ao desenvolvimento da atividade produtiva, bem como o processo social em que os fins de uma atividade vão se tornando meios (ações/operações), que, no tempo histórico, vão dando origem a novas atividades, dentre estas destacamos a atividade esportiva. No capítulo 04, na esteira do desenvolvimento histórico-social da corporalidade humana, analisamos o desenvolvimento do autodomínio da corporalidade na ontogênese humana, com destaque para o papel que o conteúdo da corporalidade humana exerce no desenvolvimento das funções psicológicas “elementares” e superiores, em especial suas relações com o desenvolvimento do comportamento intelectual dos indivíduos, em direção ao pensamento teórico/omnilateral. Com base nisso, no capítulo 05 elucidamos que na atividade de ensino na educação física escolar a imagem, subjetivação do objetivado historicamente, *realiza-se*, necessariamente, na corporalidade dos indivíduos, processo que contribui para a superação do pensamento subjugado à captação sensorial em direção ao pensamento conceitual, requisito ao desenvolvimento do autodomínio da corporalidade, referendando a tese defendida pela Metodologia crítico-superadora na obra *Coletivo de Autores* de que a educação física pode contribuir para a elevação do pensamento conceitual dos indivíduos na educação escolar.

CAPÍTULO 1 – A PRÁTICA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES E AVANÇOS NECESSÁRIOS A PARTIR DA OBRA *COLETIVO DE AUTORES*.

A pergunta a ser respondida neste capítulo é “porquê o nosso problema é um problema?”. Parece tautológico, no entanto, trata-se do que Saviani (2002, p. 16) analisou sobre a necessidade de recuperar a problematização do problema. Tal entendimento tem como fundamento a premissa de que “[...] o problema possui um sentido profundamente vital e altamente dramático para a existência humana, pois indica uma situação de impasse. Trata-se de uma necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente”. Portanto, exige uma posição diante da realidade.

Na análise da obra *Coletivo de Autores* identificamos três níveis de problemas, interiormente articulados, relacionados à prática de ensino na educação física, objeto de estudo compartilhado por nós: 1) a concepção de realidade: a não radicalização da categoria trabalho como atividade humana; 2) a *formalização* do papel do conhecimento na formação dos indivíduos; 3) a *formalização* das concepções da relação aprendizagem-desenvolvimento e ensino-aprendizagem.

O primeiro problema, o mais geral e essencial, refere-se à concepção de realidade. Como afirmou Escobar (2009, p. 129), assumir a concepção do idealismo de Kant fortemente presente no pensamento alemão sobre as atividades corporais foi um erro. Afirmou ainda a autora que, na época em que escreveram o livro, não radicalizaram o conceito de cultura corporal. “Porque não o deixamos claro?”, pergunta a autora, “Porque nós não utilizamos exaustivamente, com clareza, com rigor, a categoria trabalho, quer dizer, do que significa trabalho como atividade humana”, responde (idem, *ibid*, p. 128-129). Este aspecto fica claro nas passagens abaixo, quando no *Coletivo* ficam evidentes as concepções de natureza, homem, história, sociedade, conhecimento e desenvolvimento:

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, tem características bem diferenciadas das da tendência anterior [referem-se à aptidão física]. Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de *formas de representação do mundo* que o homem tem produzido no decorrer da história, *exteriorizadas 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.*

A espécie humana não tinha, na época do homem primitivo, a postura corporal do homem contemporâneo. Aquele era quadrúpede e este é bípede. A transformação ocorreu ao longo da história da humanidade, como resultado da relação do homem com a natureza e com os outros homens. O erguer-se, lenta e gradualmente, até a posição ereta corresponde a uma resposta do homem aos desafios da natureza. Talvez necessitou retirar os frutos da árvore para se alimentar, construindo uma atividade corporal nova: "ficar de pé". [...]. Essa conquista ou produção humana transformou-se num patrimônio cultural da humanidade. Todos os homens apropriaram-se dela incorporando-a ao comportamento. A postura quadrúpede foi superada através das relações dos homens entre si. Uns aprendendo com os outros e aperfeiçoando as atividades corporais construídas a cada desafio da natureza ou necessidade humana imposta: fome, sede, frio, medo etc. [...]. Alguns antropólogos e historiadores afirmam que o primeiro instrumento de trabalho do homem foi a mão. Supõe-se que a descobriu quando teve que atirar uma pedra para se proteger dos animais. Nessa ação, ele distendeu os tendões e compreendeu que com as mãos poderia fazer muitas coisas: caçar, pescar, lascas a pedra, construir cabanas e instrumentos de trabalho para garantir a sua sobrevivência (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 39-40).

Entretanto, em momento posterior, ao retomar o conceito, Escobar afirma que a cultura corporal é

[...] um acervo de conhecimentos, socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos ou outros, relacionados à realidade, às necessidades e as motivações do homem. *O singular dessas atividades – sejam criativas ou imitativas – é que o seu produto não é material nem é separável do ato de sua produção; por esse motivo o homem lhe atribui um valor de uso particular.* Dito de outra forma, as valoriza como atividade, em si mesma. Essas atividades são realizadas seguindo modelos socialmente elaborados, portadores de significados ideais atribuídos socialmente. *A Educação Física, como disciplina escolar, estuda o conteúdo da cultura corporal com o objetivo fundamental de explicar criticamente a especificidade histórica e cultural dessas práticas e participar de forma criativa, individual e coletiva, na construção de uma cultura popular progressista, superadora da cultura de classes dominantes* (ESCOBAR, 2009, p. 127-128, grifos nosso).

Com esta nova conceituação, a autora propõe uma reelaboração do conceito de cultura corporal com relação ao que foi elaborado pelo *Coletivo* publicado em 1992. Vimos que a autora fez aqui um esforço teórico, se utilizando dos princípios lógicos mais gerais do método da

economia política (MARX, 2008) para superar o formalismo lógico e propor uma perspectiva histórica ao novo conceito¹⁵.

No entanto, a categoria atividade humana ainda não está sendo totalmente radicalizada na análise do conteúdo da atividade, como já afirmamos na introdução deste trabalho com Marx (2007, p. 32-33), quando observou que “Mesmo que o mundo sensível [...] seja reduzido a um cajado, a um mínimo, ele pressupõe a atividade de produção desse cajado”. Deste modo, “A primeira coisa a fazer em qualquer concepção histórica é, portanto, observar esse fato fundamental em toda a sua significação e em todo o seu alcance e a ele fazer justiça”. [...].

Isto significa que ainda é preciso ascender ao concreto na análise deste tipo particular de atividade, e tal movimento em busca do concreto só poderá ser feito na medida em que nos debruçarmos na análise da estrutura, gênese e formas de desenvolvimento da atividade condensada nos conteúdos da educação física, em condições determinadas, pois são formas objetivadas de um tipo particular de atividade, em especial a partir das relações sociais fundamental e essencial que constituem o conteúdo da atividade esportiva em geral.

Diante disso, assinalamos que o próprio conceito de cultura corporal não expressa a essência dos achados desta pesquisa numa concepção materialista e dialética da história, na medida em que o mesmo não explica, na particularidade, como se constitui o singular-universal deste tipo de atividade humana, quer dizer, quando Escobar afirma que “o singular dessas atividades [...] é que o seu produto não é material nem é separável do ato de sua produção”, a autora identifica uma qualidade de determinadas formas da prática social em geral, mas não elucida as particularidades desse conteúdo. E logo mais à frente no mesmo excerto, observa:

A Educação Física, como disciplina escolar, estuda o conteúdo da cultura corporal com o objetivo fundamental de explicar criticamente a especificidade histórica e cultural dessas práticas e participar de forma criativa, individual e coletiva, na construção de uma cultura popular progressista, superadora da cultura de classes dominantes (ESCOBAR, 2009, p. 128, grifo nosso).

Apesar de entendermos com Marx (2007, p. 86) que “Nós só conhecemos uma ciência, a ciência da história [...]”, ao defender que o objetivo de estudar os conteúdos da cultura corporal é

15 Usamos a expressão “novo conceito” porque entendemos que há diferenças em termos de pressupostos fundamentais na última conceituação.

“...explicar criticamente a especificidade histórica e cultural dessas práticas...”, identificamos um “deslocamento” da particularidade que constitui o saber objetivo da educação física escolar, necessário à formação integral dos estudantes, a saber: as significações objetivas produzidas no desenvolvimento histórico-social da corporalidade humana. E mais: ao entendermos que a relação social fundamental que constitui este tipo particular de atividade é uma relação indireta e mediada entre o indivíduo com seu corpo, do indivíduo com os outros indivíduos e consigo mesmo, em condições históricas determinadas, analisamos que na proposição houve a preponderância do conteúdo “intelectual” em detrimento do conteúdo “físico” que constitui a particularidade desta atividade. Portanto, é preciso fazer justiça à atividade de produção dessa forma de ser objetivada pelo homem, à sua materialidade.

Tomando como referência a análise de Saviani (2012a, p. 09) sobre as tarefas da pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar, tais como a

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de sua transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação [.]

destacamos que a ausência de tal referência teórico-metodológica comprometeu a abordagem do problema dos conteúdos da educação física escolar no *Coletivo* e, ainda, comprometeu a orientação para o ensino-aprendizagem-desenvolvimento dos seus conteúdos na educação escolar, trazendo implicações concretas para a materialização da ação pedagógica na educação física escolar numa concepção materialista e dialética da história.

Diante disso, foi possível identificar professores de educação física escolar realizando o ensino com os alunos “sentados em sala de aula”, fato que comprometeu e ainda compromete profundamente o motivo mais geral e amplo dessa disciplina na educação escolar, a saber, o desenvolvimento da corporalidade humana.

Porém, é preciso ressaltar que tal constatação não se relaciona diretamente com o conteúdo proposto pelo *Coletivo*. Esta seria uma posição ingênua diante dos sistemas de mediações no plano mais geral que determinam a prática de ensino na educação escolar, por exemplo, as limitações que

os docentes encontram no acesso às condições para aprofundamento do conhecimento, a precarização da carreira, das condições de trabalho e vida, o que também dificulta, inclusive, às interpretações e confrontos, análises, críticas com o proposto pelo *Coletivo*. No entanto, é na linha do que afirmou Marx em sua II tese sobre Feuerbach (2007, p. 533) que nos posicionamos:

A questão de saber se o pensamento humano cabe alguma verdade objetiva não é uma questão de teoria, mas uma questão prática. Na prática tem o homem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza interior de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou não realidade de um pensamento que se isola da prática é uma questão puramente escolástica.

Apesar de o *Coletivo* ter avançado na crítica ao paradigma positivista na educação física, encontrou limites com relação a abordagem do problema sobre a especificidade do conteúdo de que trata a educação física escolar, seus objetivos, bem como sobre o problema do ensino-aprendizagem-desenvolvimento na relação dialética conteúdo-forma-destinatário, em condições determinadas na educação escolar.

Isto significa que urge a construção de referências para apreender as demais formas deste tipo particular de atividade e organizar o ensino no sentido da apropriação do seu conteúdo na educação escolar, a fim de orientar a prática de ensino em direção ao desenvolvimento do pensamento conceitual dos alunos pela via da especificidade do saber objetivo que constitui a educação física.

Nesta tese, apesar de rejeitarmos algumas ideias postas na concepção de cultura corporal, conservamos as suas expressões mais desenvolvidas. A exemplo, radicalizamos ainda mais a crítica às posições que explicam o objeto da educação física centrado numa concepção naturalista (sensomotricidade). Por outro lado, conservamos e radicalizamos a concepção de atividade humana como trabalho, fundamento para explicar a natureza dos conteúdos e da atividade de ensino na educação física. Em nossas análises, ao apreender e explicar as relações sociais fundamental e essencial que constituem a natureza dos conteúdos e da atividade de ensino na educação física, reorientamos o seu objeto para os estudos sobre desenvolvimento histórico-social da corporalidade humana – uma relação social ativa, consciente, intencional, e crítica, porém indireta, mediada, entre o indivíduo e seu corpo, em condições determinadas, na história do gênero humano. Expliquemos melhor.

A relação entre indivíduo e corpo, mediada, em condições determinadas, expressa a relação ontológica entre necessidade e objeto, que constitui o motivo mais geral e amplo da atividade, a

saber: o desenvolvimento da corporalidade humana. Esta tem sua forma mais complexa na atividade esportiva, forma mais desenvolvida da relação entre o indivíduo e seu corpo produzida na história do gênero humano. A complexificação dessa relação social foi a condição e resultado para o processo de desenvolvimento das formas singulares da atividade esportiva – jogo, luta, dança etc.

Assim, na atividade de ensino na educação física, para que os estudantes se apropriem direta e intencionalmente do que o gênero humano produziu histórica e coletivamente, deverão estudar as significações objetivas que constituem este tipo particular de atividade, pois estas carregam todo um complexo sistema de signos, essencial ao desenvolvimento do autodomínio da corporalidade.

Vou me ater mais a esta nova noção nos demais capítulos da tese. No entanto, entendo a necessidade de realizar algumas explicações sobre o porquê da proposição de superação por incorporação do conceito de cultura corporal em nossa tese. Para além da questão da expressão gráfica, apesar de ser importante em termos formais, faremos uma observação breve sobre como os autores explicam a cultura corporal. Para tanto, pedimos licença para trazer um conjunto de citações que elucidam o que estamos afirmando. Para os autores,

Faz-se evidente que o objeto de estudo da Educação Física é o fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexo interno das suas propriedades – determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade é dada pela materialização em forma de atividades – sejam criativas ou imitativas – das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas à leis histórico-sociais. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato da produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos, e outros, relacionados à sua realidade e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetal, das suas propriedades, nexos e relações descobertos pela prática social conjunta. A essa área de conhecimento que se constrói a partir dessas atividades, no momento, a denominamos de "Cultura Corporal", não obstante seja alvo de críticas por "sugerir a existência de tipos de cultura". Pensamos não haver necessidade de polemizar a tal respeito, apenas queremos destacar que, para toda interpretação, deve prevalecer a conceituação materialista histórico-dialética de cultura (TAFFAREL; ESCOBAR, 2009a, s/p).

Essas atividades foram construídas em certas épocas históricas como respostas a determinadas necessidades humanas, mas, entendê-las como atividade não material não significa desencarná-las do processo produtivo que as originou na relação contraditória das classes sociais. Sua complexa natureza, sua subjetividade e as contradições entre os significados de natureza social e os

sentidos de natureza pessoal que as envolvem, impede defini-las e explicá-las como "ações motoras" (Idem, *ibidem*).

Faz-se imprescindível a realização de análises mais rigorosas e radicais da realidade social atual, especialmente, no interior da escola, e a elaboração de uma teoria pedagógica mais avançada que reconheça a Cultura Corporal como objeto de estudo da disciplina Educação Física, sem perder de vista os objetivos relacionados com a formação corporal, física, dos alunos, mas situando-os no âmbito da vida real de uma sociedade de classes que necessita ser revolucionada (TAFFAREL, 2009b, s/p).

Reafirmamos a Educação Física como uma disciplina escolar destinada ao ensino de conteúdos selecionados do universo da cultura corporal e ou, esportiva da humanidade, orientada pela teoria pedagógica que procura as regularidades ou o que há de comum no ensino das diversas disciplinas escolares (Idem, *ibidem*).

A prática do futebol, handebol, ginástica, dança, atletismo, natação, xadrez etc., se diferencia de outras atividades, que não as da cultura corporal, por que não concretiza um produto material, assim como uma peça mecânica produzida pela atividade de um metalúrgico. A característica essencial desta prática é que, o seu produto não é separável do ato da sua produção, pois o homem que joga, dança ou faz ginástica está produzindo algo que ele próprio consome de forma simultânea ao transcurso da materialização da sua atividade. Na experiência em realização está intrínseco o valor particular que ele lhe atribui e que reflete a unidade indissolúvel entre o interior e o exterior, entre a subjetividade e a objetividade. A prática humana é a objetivação do homem e do seu domínio da natureza como realização da genuína liberdade. Quer dizer, no jogo, esporte ou atividade corporal, o homem produz a satisfação das suas necessidades, anseios e interesses lúdicos, estéticos, artísticos, combativos ou competitivos que o impulsionaram a agir. Ele atribui um valor de uso particular a esse produto consumido no ato da sua produção. Sua atividade tem um valor em si mesma porque atende à sua subjetividade, à sua realidade e às suas necessidades e motivações. Essas são as características essenciais que identificam e classificam, sem confundi-las com outras, as atividades físicas corporais, jogos ou esportes que, por serem resultado da vida e da ação humana, fazem parte da cultura e configuram uma área de conhecimento que pode ser chamada de “cultura corporal” ou, até, de “cultura esportiva” (Idem, *ibidem*).

A categoria atividade humana, chamada categoria porque é uma explicação do que o homem faz, indica que o homem não se mexe à toa, não podemos falar do movimento do homem, da vida do movimento do homem, isto é um equívoco porque o homem não se mexe, ele “age”. É diferente agir do que se mexer. “Atividade” e “movimento” são conceitos diferentes. Quando o homem tem que resolver um problema, ele tem que organizar todo um complexo de atividades para resolvê-lo. As ações que ele realiza, e que podem ser vistas de fora, não podem ser reduzidas à simples repetição de movimentos de flexão, extensão, torção, adução, abdução e outras, porque a atividade humana é um complexo de ação, pensamento e emoção desencadeado por objetivos que não se colocam de fora (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 128).

Uma breve reflexão sobre este último aspecto destacado. Atividade e movimento são conceitos diferentes, porém, para que os seres humanos pudessem realizar a sua organização corporal foi necessário o desenvolvimento de movimentos involuntários, voluntários (sensorial, condicionados), até o estágio em que se rompe a conexão sensorialidade-motricidade, quando a estrutura psíquica primitiva se modifica na relação percepção-emoção-ação, tendo a linguagem um papel essencial. A mudança na estrutura psíquica altera a forma e conteúdo do desenvolvimento, agora o desenvolvimento da corporalidade passa a ser resultado da atividade, e não mais condicionante para que a atividade se realize. O movimento voluntário, intencional, componente da estrutura deste tipo particular de atividade complexa, a atividade esportiva, constitui-se como um meio que carrega um conjunto de significados acumulados nas formas de objetivação que precisam ser acessados pelos seres humanos para que eles se tornem cada vez mais humanos. Estou afirmando que as formas de objetivação jogo, ginástica, dança, luta etc. contém atividade humana condensada em estado latente, portanto, um complexo de ações/operações que precisa ser acessadas pelos estudantes nas aulas de educação física, e a via de acesso a estes conteúdos não poderá ser outra senão pela via da transformação de ações conscientes autônomas em operações motoras auxiliares, o que só poderá se realizar pela formação e realização do movimento voluntário nos alunos nas aulas de educação física, quando a imagem, subjetivação do objetivado historicamente, *realiza-se* na corporalidade.

A base que tem orientado este exercício vem da concepção de cultura em Marx. Porém, é fato que tais aspectos não estão claramente explicados na produção dos autores, entretanto, identificamos esforços a fim de explicitá-los. Entendemos que o limite explicativo do conceito advém do deslocamento realizado na abordagem do problema, como foi sinalizado anteriormente: o não aprofundamento analítico no conteúdo do particular, que é a unidade do singular e do universal. Isto limita a possibilidade de generalizações.

As implicações desse problema na materialização da ação pedagógica constituem limites vitais para o desenvolvimento da prática de ensino na educação física, pois os professores nas escolas enfrentam dificuldades sobre o quê ensinar, por quê ensinar, para quê ensinar e como ensinar na educação física escolar.

Na medida em que as autoras afirmam que “para toda interpretação, deve prevalecer a conceituação materialista histórico-dialética de cultura”, buscamos trilhar este caminho com rigor no sentido de contribuir com o desenvolvimento da metodologia crítico-superadora.

Assim, com base no conceito de cultura em Marx, Lukacs, Vigotski, Leontiev, Luria etc., bem como orientados pelo que defendeu Saviani (2012a) como tarefas para a pedagogia histórico-crítica na educação escolar, estamos deslocando a abordagem do problema, quer dizer, tomamos o que entendemos ser a *materialidade da corporalidade* como uma qualidade tanto da vida animal como da vida humana, que, ao se produzir, vai constituindo, na esteira de uma base material concreta, e não *abstrata*, formas culturais complexas, produto da atividade humana em sua dinâmica de objetivação e apropriação.

Para corroborar esta perspectiva de análise do problema, afirmamos com Duarte (2013) que o gênero humano nunca teria se realizado sem o desenvolvimento da sua base biofísica, portanto, de sua materialidade objetiva, e aqui está o fundamento ontológico da filosofia da práxis. Isto corrobora o que encontramos em Marx (2007, 2010), em Vigotski (1996), Luria (1979a, 1979b, 1979c, 1979d) e Leontiev (1984, 2004), em Martins (2013), Duarte (2013) e Saviani (2012a) sobre a concepção de homem e desenvolvimento para filosofia marxista, para a psicologia histórico-cultural e para a pedagogia histórico-crítica.

Portanto, no desenvolvimento da corporalidade humana, o processo de objetivação-apropriação não se realizou isolado de sua base biofísica, mas como ações sustentadas por uma base material que vai se requalificando como unidade entre a *experiência específica, sócio-histórica e ontogenética humana*, fundada na materialidade do desenvolvimento da atividade humano-genérica (LEONTIEV, 2004). O seu produto é a forma humanizada da corporalidade humana, que tem sua expressão mais complexa na atividade esportiva.

Estamos afirmando que falta ao conceito de cultura corporal a objetividade necessária exigida pela ontologia e gnosiologia marxiana, ou seja, pela própria realidade. E isto é o que estamos nos propondo a contribuir com a elaboração deste trabalho, que deve ser obra de um grande coletivo com unidade metodológica em torno da concepção materialista e dialética da história, tendo em conta a natureza do problema posto.

Ao defendermos a necessária superação do conceito de cultura corporal¹⁶, o fazemos incorporando os avanços significativos elaborados pela metodologia crítico-superadora, que, a meu ver, centram-se 1) na crítica à aptidão física e 2) na sistematização de uma proposição para o ensino na educação física, que a colocou numa posição contra-hegemônica ao projeto histórico de sociedade posto.

Isso deverá constituir a centralidade dos nossos estudos nesse campo numa concepção materialista e dialética da história, articulando a teoria pedagógica histórico-crítica, a psicologia histórico-cultural e a metodologia crítico-superadora.

Continuando a nossa análise, destacamos o segundo nível de problema a ser enfrentado nesta tese, que por sua natureza desdobra-se do primeiro: a não radicalização da concepção de realidade gerou a *formalização* do papel do conhecimento na formação dos indivíduos, quer dizer, a formalização não possibilitou a explicação da lógica dos conteúdos como unidade do singular-universal no fenômeno.

O elemento que evidencia tal problema pôde ser identificado com a não radicalização da categoria atividade humana pelo *Coletivo*. Este aspecto foi reconhecido por Escobar (2009) ao afirmar que “No Coletivo a categoria atividade não foi plenamente utilizada nem respeitada. Ao pensar sem a categoria atividade damos lugar a que se pense a ‘cultura do corpo’”. Afirma a autora que, a seu modo de ver, “[...] essa cultura do corpo não é mais do que uma racionalização formalista da atividade humana dada pelo princípio positivista da soma das partes”. Dessa forma, afirma a autora, “[...] aquele velho entendimento de que você vai somar as áreas afetiva, cognitiva e motora e você vai ter atingido o homem como totalidade. Esse princípio que continua então a ser modelo em algumas orientações na educação física, não foi suficientemente criticado por nós”. (ibid, p. 129).

Nas passagens extraídas do *Coletivo de Autores* ficam evidenciados quais são os conhecimentos a serem tratados no ensino na educação física na escola e o que os legitima, qual o seu papel na formação dos indivíduos, bem como a concepção de aluno e professor realizadas na obra. Apesar do avanço na crítica à aptidão física, bem como na definição de conteúdos, entendemos que esses aspectos expressam o formalismo lógico da concepção da relação homem-

16 O homem não se faz perguntas para as quais eles já não tenham a possibilidade de respondê-las. É importante sinalizar a necessidade objetiva de avanço da metodologia crítico-superadora diante das contradições que estão postas na sociedade atual em geral e no campo da educação física, no chão da escola. A crítica radical, rigorosa e de conjunto se faz necessária para o avanço do campo numa perspectiva epistemológica e pedagógica.

sociedade e homem-conhecimento. Peço licença para expor uma longa citação na qual podemos verificar o problema destacado em nossa crítica. Com base nesta citação analisaremos também que a vastidão de “motivos” atrelados ao ensino na educação física compromete ainda mais a universalidade e objetividade enunciada pelo *Coletivo*, o que o leva por vezes a destacar o acessório em detrimento do essencial, bem como limitando as suas possibilidades de intervenção na escola na perspectiva da formação do pensamento conceitual:

Nesse sentido, o conhecimento é tratado de forma a ser retraçado desde sua origem ou gênese, a fim de possibilitar ao aluno a visão de historicidade, permitindo-lhe compreender-se enquanto sujeito histórico, capaz de interferir nos rumos de sua vida privada e da atividade social sistematizada. [...]. O conteúdo do ensino, obviamente, é configurado pelas atividades corporais institucionalizadas. No entanto, essa visão de historicidade tem um objetivo: a compreensão de que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória. Essa compreensão deve instigar o aluno a assumir a postura de produtor de outras atividades corporais que, no decorrer da história, poderão ser institucionalizadas. [...]. O ensino da educação física tem também um sentido lúdico que busca instigar a criatividade humana à adoção de uma postura produtiva e criadora de cultura, tanto no mundo do trabalho como no do lazer. [...]. O conhecimento é tratado metodologicamente de forma a favorecer a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição. É organizado de modo a ser compreendido como provisório, produzido historicamente e de forma espiralada vai ampliando a referência do pensamento do aluno através dos ciclos. [...]. Esta forma de organizar o conhecimento não desconsidera a necessidade do domínio dos elementos técnicos e táticos, todavia não os coloca como exclusivos e únicos conteúdos da aprendizagem. [...]. Pode-se explicar ao aluno que um jogo de voleibol, por exemplo, só ocorre porque existe a contradição erro-acerto, fazendo-o constatar o quanto seria monótono e desprazeroso uma partida em que a bola não caísse. [...]. O erro, judicativamente, deixaria de fortalecer o sentimento de fracasso para se tornar um ato educativo e o acerto não teria a sua conotação exclusiva de vitória, disputa, dominação sobre o adversário. O saque bem colocado resulta de uma quantidade de exercitação em determinadas condições e permite o aperfeiçoamento da técnica que abre possibilidades para o "salto qualitativo" de superação dos erros da execução. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 39-40).

O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, idéias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de "significações objetivas". Em face delas, ele desenvolve um "sentido pessoal" que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 62).

O não esclarecimento sobre as relações fundamental e essencial que constituem o conteúdo deste tipo particular de atividade humana implica no estabelecimento de relações fortemente

marcadas pela imediaticidade com o conteúdo da atividade (formalismo), o que limita as explicações sobre a dinâmica interna do fenômeno. Segundo Vieira Pinto (1985, p. 163-164),

O processo da realidade, em sua dinâmica interior, exige, para ser apreendido, a captação, em forma de ideias, das relações mais íntimas entre as coisas, os estados da matéria, as propriedades originais dos fenômenos. Tais relações só podem ser concebidas se o pensamento se utilizar de categorias, ou noções gerais explicativas, que configurem um sistema de ideias lógicas e modos de entrelaçamento entre elas que corresponda exatamente ao que tem lugar no mundo exterior. Tal sistema na expressão suprema e perfeita é o que se chamará lógica dialética. Mas, o processo da realidade pode também ser apreendido nos seus aspectos *menos profundos*, na aparência imediata dos fenômenos, dos seres que o compõem, que se criam e movem com velocidades relativamente reduzidas. O pensamento pode igualmente relacionar-se com o mundo físico, refletindo-o em condições menos rigorosas, em representações de certo modo superficiais, em imagens isoladas, ligando-as umas às outras de acordo com relações de dependência exterior, que exprimem a coordenação dos fenômenos segundo ações causais lineares, por contato mecânico, ou transformações susceptíveis de mensuração e quantificação. A lógica que satisfaz estas condições de conhecimento toma as características do formalismo. Com efeito, em tal caso o pensamento apreende o mundo por tomadas de vista sucessivas, justapostas, e não precisa ir além do reconhecimento das relações externas entre as coisas e os fenômenos. Pode admitir o movimento dessas imagens, mas basta-lhe apreendê-lo na simples sucessividade, não precisando referir-se às relações interiores, às leis imanentes e absolutas, às condições que funcionam como o motor que dá em resultado o movimento observado, condições essas que se resumem nas contradições inerentes à essência de todo ser ou aspecto da realidade física e social. Por isso não precisa lançar mão de mais do que um conjunto de categorias formais, que não são falsas mas limitadas a essa particular atitude de apreensão da realidade, e de valor incompleto: o universo aparece constituído de coisas singulares, isoladas e estas mesmas se resolvem, pela análise psicológica, em um feixe de sensações. Com natural pendor conclui-se que a cada coisa corresponde no pensamento uma ideia. É então perfeitamente compreensível que, faltando uma teoria filosófica mais profunda, se intente construir o mundo do pensamento de acordo com uma arquitetura onde as ideias, imóveis e eternas na capacidade de representar uma coisa ou qualidade do real, se ligam umas às outras, imitando a ordem reinante nas correlações dos objetos entre si. Admite-se, sem dúvida, que o universo físico está em contínuo movimento, mas este é julgado o trânsito accidental e empírico de um estado de um ser a outro estado, apenas suscetível de ser abolido e substituído ainda por outro ontologicamente equivalente. A transformação das coisas é julgada simples dado empírico, não tendo outra significação além dessa constatação de fato, sendo regida por leis que apenas resumem em enunciados gerais a percepção sensível do ocorrido. Não pretendem explicar os fenômenos, mas *descrever* a regularidade com que, para a nossa sensibilidade, decorre o curso da natureza.

A abordagem formal no ensino de conteúdos na educação física escolar explicita alguns traços superficiais do fenômeno em detrimento da lógica interna das ações/operações que o constitui (a lógica dos conteúdos). Na citação do *Coletivo* posta anteriormente, ficam evidenciados alguns aspectos, tais como: 1) “Pode-se explicar ao aluno que um jogo de voleibol, por exemplo, só ocorre porque existe a contradição erro-acerto, fazendo-o constatar o quanto seria monótono e desprazeroso uma partida em que a bola não caísse” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 39-40). No entanto, o erro-acerto não carrega densidade teórica por não se configurar como relação contraditória no fenômeno, ou seja, uma condição que determina a finalidade da atividade; erro-acerto é mais resultado da intencionalidade interposta pelas ações/operações em seus fins específicos de um determinado grupo ou outro na atividade do que uma contradição, pois não explicita o seu conteúdo essencial. A contradição deverá ser explicitada a partir dos elementos que constituem a atividade em geral no particular, por exemplo, *a lógica do ataque e a lógica da defesa*, que é uma relação social mais geral que move o jogo de voleibol, mas não somente este. O acerto e o erro em cada ação implica a realização dos objetivos das ações na atividade, e o resultado desse processo em geral se configurará como o alcance ou não da finalidade *imediata* do jogo, que é colocar a bola ao chão da quadra do “opponente” mais vezes até alcançar um total de pontos e vencer a partida.

Assim, tanto *a lógica do ataque* quanto *a lógica da defesa* podem resultar em erro ou acerto. Deste ponto de vista, olhando a atividade em geral e as ações que a constitui, bem como o objetivo de cada ação, passamos a ter a compreensão mais profunda da lógica interna do fenômeno, porém ainda se torna difícil explicar o seu motivo. Vamos adentrar mais.

Para a apreensão do motivo histórico-concreto da atividade, será necessário elucidar a estrutura geral da mesma, quer dizer, a relação necessidade-objeto capaz de atendê-la, e ações/operações em seus fins específicos, tendo em vista o atendimento dos motivos da atividade. Tais categorias nos tiram da cena empírica da lógica do ataque e da lógica da defesa no voleibol apenas aparentemente, porém, este é o percurso necessário a fim de elucidar os significados e sentidos histórico-concretos da atividade, quer dizer, é preciso analisar o objeto em *movimento* a fim de explicitar o seu conteúdo interno, pois só assim teremos condições de identificar e analisar as transformações no seu desenvolvimento, bem como elucidar o *motor* que impulsiona tais transformações, o motivo. No decorrer deste trabalho realizaremos mais aproximações analíticas sobre a estrutura desse tipo particular de atividade.

Outro aspecto a ser destacado na obra *Coletivo*, ainda no excerto citado, e merecedor de igual atenção, é: 2) “O saque bem colocado resulta de uma quantidade de exercitação em determinadas condições e permite o aperfeiçoamento da técnica que abre possibilidades para o ‘salto qualitativo’ de superação dos erros da execução” (COLETIVO, 1992). Apesar de a repetição ser um componente para o desenvolvimento da técnica bem apurada, sem o conteúdo interposto a fim de orientar a realização ativa, consciente e intencional do sujeito no saque (ações/operações acumuladas no conteúdo da atividade), este apenas repetiria o movimento (movimento imediato) limitando o desenvolvimento do conteúdo apenas ao nível da sensomotricidade, quer dizer, a ação do professor não instrumentalizaria a elaboração de uma *operação consciente* pelo aluno, e a imagem, subjetivação da realidade objetivada historicamente, se realizaria na corporalidade do aluno apenas numa dimensão formal, não expressando os graus mais elevados do domínio de seu conteúdo interno (movimento voluntário), o que compromete a elevação do seu pensamento conceitual. Tal abordagem compromete a concepção de historicidade indicada como princípio do ensino pelo *Coletivo*, configurando-se como uma contradição entre a concepção de historicidade, de ensino-aprendizagem e ensino-desenvolvimento defendida pela obra.

Um terceiro aspecto a ser analisado é que a vastidão de “motivos” atrelados à educação física escolar na obra dificulta a compreensão da natureza da atividade a ser estudada e das suas finalidades na educação escolar, o que limita a explicação do seu sentido social e das significações objetivas que a constitui, como pode ser identificado nas passagens extraídas do *Coletivo*:

Nesse sentido, [a]) o conhecimento é tratado de forma a ser retracado desde sua origem ou gênese, *a fim de possibilitar ao aluno a visão de historicidade, permitindo-lhe compreender-se enquanto sujeito histórico, capaz de interferir nos rumos de sua vida privada e da atividade social sistematizada*. [...]. O conteúdo do ensino, obviamente, é configurado pelas atividades corporais institucionalizadas. No entanto, essa visão de historicidade tem um objetivo: a compreensão de que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória.

Essa compreensão deve [b]) *instigar o aluno a assumir a postura de produtor de outras atividades corporais* que, no decorrer da história, poderão ser institucionalizadas.

[c]) O ensino da educação física tem também um *sentido lúdico que busca instigar a criatividade humana à adoção de uma postura produtiva e criadora de cultura*, tanto no mundo do *trabalho* como no do *lazer* (*grifo do autor*). [...].

[d]) O conhecimento é tratado metodologicamente de forma a favorecer a *compreensão dos princípios da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição*.

[e] É organizado de modo a ser *compreendido como provisório, produzido historicamente e de forma espiralada* vai ampliando a referência do pensamento do aluno através dos ciclos. [...].

[f] Esta forma de organizar o conhecimento não desconsidera a necessidade do *domínio dos elementos técnicos e táticos, todavia não os coloca como exclusivos e únicos conteúdos da aprendizagem*. [...].(COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 39-40, grifos nosso).

[g] O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua *intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, idéias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de "significações objetivas"*. Em face delas, ele desenvolve um "sentido pessoal" que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 62, grifo nosso).

Analisando o sentido social da arte, Vigotski (2001, p. 315) afirma que “A arte é o social em nós, e se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais”. Assim, segundo Vigotski, “A arte introduz cada vez mais a ação da paixão, rompe o equilíbrio interno, modifica a vontade em um sentido novo, formula para a mente e revive para o sentimento aquelas emoções, paixões e vícios que sem ela teriam permanecido indeterminadas e imóveis” (VIGOTSKI, 2001, p. 16). Portanto, “Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isso deixar de continuar social (VIGOTSKI, 2001, p. 16).

Na atividade esportiva, aquilo que o homem acumulou pela sua atividade no conteúdo no processo de produção social, é assumido pelos indivíduos em suas formas gerais ou amplas, e pessoais, atreladas a dimensões cotidianas ou não cotidianas. Como exemplo, tem-se um escolar que inicia na atividade esportiva nas aulas de educação física escolar para impressionar as garotas e, com o passar do tempo, ao se apropriar dos significados sociais atrelados à atividade, realizando suas finalidades, o seu sentido pessoal pode passar da dimensão puramente cotidiana, heterogênea, a dimensões não cotidianas, portanto, mais elaboradas, ligadas à particularidade da atividade. Mas é fato que o sentido pessoal também pode vir atrelado a dimensões cotidianas e não-cotidianas numa mesma atividade. Isto significa que, com a apropriação das significações da atividade e de suas finalidades, tais sentidos vão se reelaborando e assumindo dimensões cada vez menos cotidianas, em direção aos motivos mais gerais ou amplos da atividade.

Os motivos são sempre resultado da atividade prática humana, pois ninguém tem necessidade do que não conhece. No entanto, o envolvimento dos estudantes com o conteúdo da atividade está muito ligado à “pessoalidade” de cada indivíduo em sua relação com a atividade proposta. Com isso não estamos justificando que a vivência do estudante nas atividades escolares deva ser orientada pelo seu desejo. Veremos, em nossa análise, que podemos nos utilizar de motivos particulares para contribuir com o trabalho formativo no desenvolvimento do estudante em direção aos motivos amplos da atividade, que, num plano mais geral, quando se trata do papel do conhecimento na formação dos indivíduos na educação escolar, estão ligados ao objeto do currículo, a saber, *eleva o pensamento teórico/conceitual dos alunos* (TAFFAREL, 2011). Mas não só isso. Os motivos particulares também constituem conteúdos importantes de nossa vida, ajudam os indivíduos tomarem posições, resolver problemas, se relacionar consigo mesmo e com os outros. Quando propomos uma tarefa para as crianças, elas não têm consciência dos motivos gerais desta atividade para a sua formação humana, e nem têm condição de decidir sobre estes. Quem decide por elas é o adulto. Mas, ao realizar a tarefa, a criança atribui um sentido pessoal à mesma, que pode ser um sentido de diversão, mas pode ser também o sentido da obrigação de realizar a atividade, ou o sentido de agradar aos pais, o professor, ou mesmo o de concluir rapidamente a tarefa para poder brincar.

Diante disso, podemos afirmar que o lúdico, o agonístico, o competitivo, o artístico etc. são motivos histórico-sociais produzidos pelas formas singulares da atividade esportiva no processo de realização das significações objetivas, tais como o jogo, luta, ginástica, dança, etc.

Tais significações são resultados do processo histórico de desenvolvimento da atividade humana acumulada na forma de objetos sociais. Leontiev afirma, com base na dialética materialista histórica de Marx e Engels, que, “[...] psicologicamente, a significação é [...] o reflexo generalizado da realidade elaborada pela humanidade e fixado sob a forma de conceitos, de um saber ou mesmo de um saber-fazer (‘modo de ação’ generalizado, norma de comportamento etc.) (LEONTIEV, 2004, p. 102)”, portanto, resultado da atividade prática humana. Assim, afirma o autor que “O fato [...] psicológico, o fato da minha vida, é [...] que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu a assimilo e também o que ela se torna para [...] a minha personalidade; este último elemento depende do sentido [...] pessoal que esta significação tenha para mim” (LEONTIEV, 2004, p. 102), que é sentido social por natureza, como afirmou Vigotski (2001). Assim, todo sentido é um produto histórico-social da atividade humana e não um produto individual.

Diante disso, podemos afirmar que é o processo de apropriação das significações objetivas que vai produzir motivos nos indivíduos, que os levam ao fim consciente, constituindo a dinâmica da produção do sentido para os mesmos. Do ponto de vista ontológico, se não há significados, não há necessidade histórico-social sendo produzida e, como consequência, não há novas formas de objetivação. Leontiev (2004, p. 103) afirma que “[...] O sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim. [...]; ele designa aquilo em que a necessidade se concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta, o que a estimula”.

Mas é interessante analisar que os motivos lúdico, competitivo, agonístico estão mais próximos à vida das pessoas, já foram incorporados às suas vidas. No entanto, contraditoriamente, os conteúdos sociais que produzem tais significados na vida imediata estão carregados de alienação. Por isso que tais motivos são importantes na educação escolar nas aulas de educação física, na medida em que a aula possa criar as condições para o enfrentamento dessas contradições pela apropriação do que o gênero humano produziu de mais desenvolvido.

Todos esses motivos, na atividade de ensino, também colaborarão com o desenvolvimento do autodomínio da corporalidade, pois, no processo de ensino, os indivíduos se apropriam da atividade condensada em conteúdos sociais no desenvolvimento histórico-social. Vamos explicar melhor. Tais conteúdos são carregados de atividade humana em estado “latente” e, ao colocarem em movimento a atividade que está em estado latente no conteúdo, objetivam-se nela. Ao se objetivarem, vão reproduzindo os traços essenciais do conteúdo da atividade humana realizado pelas gerações anteriores, agora reunindo condição para a reprodução e produção de novas objetivações, processualmente, a depender das necessidades postas pela prática social e dos graus alcançados no processo de objetivação dos conteúdos sociais. Nesse processo, as significações objetivas da atividade vão sendo interiorizadas ativamente pelos indivíduos pela via das ações/operações, tendo em vista os motivos da atividade, no sentido do autodomínio da corporalidade humana. Tais aspectos serão mais bem analisados no capítulo 5 (cinco) desta tese.

Continuando a nossa análise sobre os limites e avanços necessários à obra *Coletivo de Autores*, destacamos que os dois primeiros níveis de problema, o da não radicalização da categoria trabalho como atividade, e o da *formalização* do papel do conhecimento na formação dos indivíduos, bem como a não radicalização da crítica às concepções mecanicistas, levou a obra *Coletivo de Autores*, na esteira do que já foi enunciado acima, à *formalização* da relação aprendizagem-desenvolvimento, e mais, à *formalização* da relação ensino-aprendizagem. Nestas

duas relações houve a preponderância da aprendizagem em detrimento do desenvolvimento e do ensino; no entanto, não se analisou como se *aprende* e como se *desenvolve*, mas elaborou-se uma proposição sobre *como ensinar*.

Este descompasso evidencia dificuldades presentes na proposição especialmente na realização da prática de ensino na educação física escolar. No entanto, não é nosso objetivo analisar em que medida as concepções que priorizam a aprendizagem em detrimento do ensino se apropriaram do *escolanovismo*. Mas o fato é que diante do que afirmamos há uma forte presença do *escolanovismo*¹⁷ nesta concepção, em especial quando trata de forma não dialética a relação social que constitui a atividade de ensino (relação professor-aluno), cindindo, em sua abordagem sobre o ensino, as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, bem como as relações entre ensino e aprendizagem.

A manifestação do problema destacado aparece quando da materialização da concepção crítico-superadora no “chão da escola”, bem como na dificuldade em desenvolver um corpo teórico mediador entre os fundamentos filosóficos, sociológicos, antropológicos, históricos, psicológicos, pedagógicos etc., e o que fazer do trabalho educativo, como afirmou Duarte em 1993 sobre o então estágio das pedagogias críticas¹⁸. Assim, o resultado foi a produção de uma intransparência metodológica para o ensino na educação física.

Numa análise da metodologia crítico-superadora, Elenor Kunz (1994, p. 21) afirma que a crítica à “intransparência metodológica para o ensino da educação física numa perspectiva crítica, ou seja, de uma metodologia abstrata”, tem fundamento, e o critério de verdade é o interior da escola, nas aulas de Educação Física. O autor ainda afirma que “[...] embora esta nova tendência na educação física brasileira [...] já venha sendo discutida por mais de uma década entre nós, não se conhece da mesma, ainda, propostas teórico-práticas ao nível do desenvolvimento concreto na realidade escolar” (KUNZ, 1994, p. 12).

17 Sobre o Escolanovismo, observa Saviani (2008): “Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia.

18 Mais abaixo Taffarel nos ajudará a compreender alguns motivos dessas lacunas na abordagem crítico-superadora quando enunciava a necessidade do ensino na educação física contribuir para um projeto de escolarização e um projeto histórico para além da sociedade capitalista.

Passados vinte e um anos dessa crítica, apesar das muitas experiências desenvolvidas e em desenvolvimento no país, o que evidenciamos, ainda, no “interior da escola”, especialmente com relação à metodologia situada pelo autor como a mais avançada naquele momento histórico – metodologia crítico-superadora –, é o lento alcance desta proposição no processo efetivo de escolarização de crianças, adolescentes e jovens.

Para corroborar o que estamos analisando, Taffarel (2013), em entrevista¹⁹, ao destacar a importância da criatividade nas aulas de educação física (um atributo da função psicológica imaginação²⁰), remete-nos à sua dissertação de mestrado defendida há 33 anos, na Universidade Federal de Santa Maria, e afirma:

[...] depois disto [refere-se à sua dissertação] veio o coletivo de autores apresentando uma nova síntese qualitativamente superior porque aprofunda a referência teórico-metodológica marxista. **Esta referência ainda não aparece no livro porque sofríamos na época a influência da fenomenologia, da escola nova.** Lembre-se que estávamos saindo do regime militar e lutando pela democratização da sociedade brasileira. É neste contexto que o livro deve ser localizado.

Ao questionar à professora Taffarel sobre a importância do tema da criatividade hoje, esta afirma:

Continua extremamente atual. Leia Vigotsky, Leontiev, Luria. Elkonin, Shardakov, Davidov. Leia a tese que te envio em anexo da professora Lígia Martins. Leia o Dermeval Saviani. Todos eles defendem e explicam cientificamente o que é ser humano, como o ser humano aprende e se desenvolve, nas relações sociais de produção da vida. O que são as funções superiores do ser humano, o que é a humanização, o que é a formação omnilateral. O que estou avançando agora é justo nestas explicações a partir do marxismo. Na década de

19 Entrevista sobre a obra “criatividade nas aulas de educação física”, concedida por Celi Taffarel a aluna, hoje professora, Maria Leiliana – Turma UFPA - Educação Física/2009. Publicada por TAFFAREL, Celi N. Z. Mega eventos e criatividade. Contagem regressiva para os jogos olímpicos de 2016 no Brasil. Rascunho digital. Crônicas esportivas. N. 151, de 10 de janeiro de 2013.

20 Ver Martins (2013, p. 179-191). Segundo a autora, “Como dado instituinte da atividade humana, a imaginação possui um amplo caráter, em relação ao qual Rubinstein (1967, p. 361) afirmou: ‘As imagens com as quais o ser humano opera não se limitam à reprodução do diretamente percebido. O ser humano pode também ver diante de si em imagens o que não tem percebido diretamente. Também pode ver algo que não existe em absoluto, e também algo que não existe na realidade concreta. Assim, não se pode entender como atividade de reprodução todo processo que transcorre por imagens. Na realidade, toda imagem, em qualquer medida, é tanto reprodução – ainda que distante, mediata e modificada – quanto também transformação do real. Estas duas tendências, que sempre existem em certa unidade, divergem simultaneamente. Enquanto a reprodução é o traço fundamental da memória, é característica da imaginação a transformação do reproduzido. Imaginar algo quer dizer transformá-lo” (MARTINS, 2013, p. 180-181). Ver Também a dissertação de Saccomani (2014) intitulada *A Criatividade na Arte e na Educação Escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski*. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. UNESP-Araraquara.

80, saímos do regime militar que proibiu, limitou a entrada no Brasil dos livros vindos do leste europeu. Com isto somente tínhamos acesso a literatura marxista que entrava com muita dificuldade através de Cuba, que havia realizado a sua revolução há vinte anos [...]. A maioria da literatura era norte americana e europeia e muito ligada ao escolonovismo. Agora estamos superando com muita força todas estas abordagens que nos afastam do processo revolucionário.

Assim, mesmo diante dos três níveis de problemas sinalizados – 1) a concepção de realidade: a não radicalização da categoria trabalho como atividade humana; 2) a *formalização* do papel do conhecimento na formação dos indivíduos; 3) a *formalização* das concepções da relação aprendizagem-desenvolvimento e ensino-aprendizagem –, esta concepção contribuiu, necessariamente, para aprofundar o que se chamou de “crise de identidade da educação física brasileira” na medida em que apresentou uma sistematização que propôs enfrentar o paradigma da aptidão física, o mecanicismo²¹, e “enunciar” o marxismo como teoria do conhecimento e o socialismo como projeto histórico.

O *Coletivo de Autores* (1992) é uma produção datada. Foi o resultado das relações entre as condições da sociedade em geral (contexto internacional e nacional), a produção científica no campo da educação física em finais da década de 1980 e início de 1990 e as necessidades postas pela prática de ensino na educação física neste período histórico. Portanto, esta obra “respondeu”, no limite, às necessidades postas no seu tempo.

Corroborando o que estamos analisando, Taffarel (2013) afirma:

Na década de 80 surgiu criatividade. Nos anos seguintes, com o trabalho coletivo e a contribuição dos professores da Alemanha surgiu a concepção de aulas abertas a experiência, que pode ser localizada no livro *visão didática da educação física*, e por fim nos anos 90 um novo esforço coletivo faz surgir o coletivo de autores, com o livro *metodologia do ensino da educação física*, resultante muito do *trabalho possível* de ser desenvolvido em Pernambuco. Sempre procurando avançar nas referências teórico-metodológicas, hoje temos condições de elaborar uma nova síntese inclusive superior ao que fazíamos na década de 90. Hoje no século XXI avançamos. Os movimentos de luta social avançaram. Avançou a classe trabalhadora no enfrentamento com a tendência a destruição do capitalismo. Hoje temos mais elementos sobre o projeto histórico socialista rumo ao comunista, ao qual nosso trabalho pedagógico está articulado. *Com limites, com muitos limites, mas dentro das possibilidades avançando com a força das novas gerações [...]* (grifos nossos).

21 Ver ANDERY (2004).

No entanto, contraditoriamente, na atualidade, segundo Taffarel (2013), a criatividade está sendo sufocada em decorrência do processo de degeneração, destruição das forças produtivas que deixaram de crescer. Afirma a autora que “É na aparência e somente na aparência que o capitalismo evidencia crescimento. Mas, quando superamos a pseudoconcreticidade vamos verificar este processo histórico de degeneração e destruição da humanidade, em curso acelerado”.

Diante disso, como afirmamos anteriormente, urge a necessidade de responder a “novas” perguntas, que surgem como “reflexo” das condições objetivas e subjetivas do campo científico em construção, do “chão” das escolas básicas e instituições de educação superior brasileiras, das condições objetivas do estágio atual de desenvolvimento das forças produtivas e relações de produção no capitalismo.

No âmbito da relação educação escolar, saber e sociedade, o deslocamento do eixo de problemas promovido pelo *Coletivo de Autores*, apesar dos limites assinalados, fez desta obra um marco no cenário da educação física brasileira, resultado do esforço de professores preocupados com o desenvolvimento do conhecimento sobre o ensino na educação física e suas relações com o desenvolvimento da sociedade em geral, necessário à formação humana omnilateral. No entanto, quando adentramos os conceitos estruturantes da proposição o problema do formalismo e do escolanovismo ficam muito mais evidentes.

Os *ciclos de escolarização* (COLETIVO DE AUTORES, 2009) é uma proposição para orientar a seleção, organização e sistematização do conhecimento no currículo. É uma forma sintética do que foi definido pelo *Coletivo* como “dinâmica curricular”. No entanto, como afirmamos na análise do conteúdo interno dos *ciclos*, com base nos motivos já explicitados por Taffarel, não há nem estudos sobre como se aprende, nem sobre como se desenvolve. Apesar de o *Coletivo* afirmar a diretividade do processo pedagógico, subjuga o ato de ensinar às experiências dos alunos; no entanto, contraditoriamente, aborda a necessidade do conteúdo, da universalidade do conhecimento, o que torna conflituosa a relação entre a teoria do conhecimento proposta (ontologia e gnosiologia), o formalismo presente na análise das relações ensino-aprendizagem e o escolanovismo na orientação da seleção, organização e sistematização do conhecimento. Isto fica evidente quando o *Coletivo* afirma: “Dessa forma, os ciclos não se organizam por etapas. Os alunos podem lidar com diferentes Ciclos ao mesmo tempo, *dependendo do(s) dado(s) que esteja(m) sendo tratado(s) [...]*” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 36, grifo nosso). Veja que os ciclos de escolarização aparecem como uma espécie de “modelo da prática social” na educação escolar,

uma espécie de estrutura máxima de generalização que deve orientar a atividade de ensino na educação física. O problema é que, sem analisar como a criança aprende e se desenvolve, com base numa concepção de realidade, de saber objetivo, portanto, numa concepção de homem, sociedade e conhecimento concretas, fica impossível que tal proposição atenda à concepção da prática social como critério de verdade, defendida pela lógica e teoria do conhecimento materialista histórico-dialética. Vamos aprofundar mais.

Segundo o *Coletivo de Autores* (2009, p. 65), os *ciclos de escolarização* são “[...] uma das formas possíveis de distribuição do conteúdo nos diversos ciclos do processo de ensino-aprendizagem [...]”. Com base nesta afirmação, os ciclos expressam *formas de ser* da relação ensino (objeto)–aprendizagem (sujeito). No entanto, em nossa análise, identificamos que as explicações sobre os graus de desenvolvimento do pensamento propostos pelos ciclos conflitam com 1) as etapas da periodização da aprendizagem-desenvolvimento segundo as teses da psicologia histórico-cultural, bem como, 2) com a lógica do ensino proposta pela pedagogia histórico-crítica, não correspondendo ao que foi elaborado como seu “Método Pedagógico”, e ainda 3) com o que defende Martins (2013) em sua tese sobre a unidade entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, ambas com base no método da economia política (MARX, 2008). Assim, tais proposições teórico-metodológicas, reconhecidas como as expressões mais avançadas no campo da teoria pedagógica histórico-crítica fundadas no marxismo no Brasil, não corroboram tal concepção de organização do conhecimento e de ensino-aprendizagem proposta pelos ciclos de escolarização na concepção crítico-superadora. O que estamos afirmando é que houve um problema em termos de análise, que tem relação com a concepção de realidade, com a ausência de unidade metodológica. Mas que precisa ser superado.

Numa análise da relação aprendizagem-desenvolvimento, com base na psicologia histórico-cultural, Leontiev (2004) sintetiza o que chamou de *atividades dominantes*: são aquelas atividades que devem orientar a aprendizagem-desenvolvimento dos indivíduos, seguindo uma dada periodização, que constituem uma contribuição para o desenvolvimento de estudos sobre o processo ensino-aprendizagem das crianças. De acordo com o autor, tais atividades são aquelas cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento, e que, portanto, possibilitam aos indivíduos a apropriação da *experiência sócio-histórica* acumulada nos objetos sociais (sobre este aspecto nos detivemos no item 5.1 da tese). Mas isto não significa

que a lógica do ensino esteja dada nas atividades dominantes. Esta é uma concepção errônea da relação ensino-aprendizagem. As atividades dominantes são graus do desenvolvimento do conhecimento e da prática social, portanto, configuram-se como expressões universais das relações entre os indivíduos consigo mesmo, com as formas objetivadas da realidade e com os outros homens, na esteira da atividade, como unidade do diverso.

Na verdade, o *Coletivo de Autores* fez um exercício de elaboração dos “ciclos de escolarização” como uma proposição que buscasse expressar as *formas de ser* produzidas como unidade do diverso entre ensino e aprendizagem, tendo por base a concepção de que é a realidade que determina a consciência. Porém, sem teoria da aprendizagem e do desenvolvimento, e sem a radicalização da concepção de realidade ficou difícil elaborar explicações sobre as formas de ser da relação ensino-aprendizagem, conflitando com o que explicitou, mais recentemente, Martins (2013), quando analisou as relações entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica na esteira do método da economia política.

O que estamos afirmando é que o *Coletivo de Autores* tentou vincular *formalmente* a teoria geral do conhecimento materialista histórico-dialética com uma suposta explicação sobre a relação aprendizagem-desenvolvimento, e isto pode ser verificado quando analisa o conceito de “currículo ampliado”, a saber: “Trata-se de vincular a teoria geral do conhecimento com a psicologia cognitiva, de forma a fundamentar cientificamente a reflexão e a prática pedagógica desenvolvidas no processo de escolarização” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 28). Com base nesta proposição, elaborou os ciclos de escolarização. Aqui se evidencia a falta de clareza sobre a concepção de realidade nesta *produção datada*, e isto teve implicações sobre a formalização do papel do conhecimento no ensino de educação física na escola, na medida em que “vinculou” explicações precárias sobre a aprendizagem-desenvolvimento, numa concepção de base empírica (mecanicista) sobre o processo de apropriação dos conteúdos da realidade pelo pensamento, o que é um equívoco quando confrontamos tal proposição com a *lei genética geral de desenvolvimento cultural do psiquismo* elaborada por Vygotski.

Os *ciclos* propostos pelo *Coletivo* afirma que deve-se partir da identificação dos dados da realidade (pré-escolar até a 3ª série) e chegar até a ampliação da sistematização do conhecimento sobre o conteúdo em estudo. Esta proposição no *Coletivo* constitui uma espécie de periodização do desenvolvimento do conhecimento nas séries. Diante disso, perguntamos: qual a referência para esta periodização? Como foi citado anteriormente, a referência foi a teoria do conhecimento, numa

vinculação com a psicologia cognitiva. Assim, desse ponto de vista usou-se o formalismo lógico para definir a proposição, o que a tornou incoerente internamente.

Isto evidencia que há um conflito entre a concepção de ensino-aprendizagem (formalista, abstrata) e a concepção de conhecimento que orientou a elaboração dos ciclos. No entanto, esta mesma concepção de conhecimento que orientou a elaboração dos ciclos, no âmbito da obra, não mantém a coerência. Por isso sinalizamos o ecletismo na proposição. Mas, é preciso reafirmar, como o fiz com Vieira Pinto em momento anterior, que a lógica formal não significa ausência de explicação sobre o real, mas um nível superficial de explicação sobre a realidade, pois fica limitado à superfície do fenômeno, a um *movimento lento*, o que limita a captação da sua lógica interna, a *lógica dos conteúdos* (SAVIANI, 2002, p. 05). Vieira Pinto (1978, p. 64) afirma que na perspectiva do formalismo lógico “[...] torna-se possível construir um mundo de ideias harmoniosamente organizadas, relacionadas umas com as outras segundo oposições e contradições nítidas, incomunicáveis e inconciliáveis”. Assim,

Chega-se a criar uma lógica que atende aos requisitos, por ela mesma promulgados, de clareza e exatidão, necessários para explicar a pretensão de representar a estrutura da razão humana, para assegurar-lhe êxitos práticos na pesquisa das propriedades imediatas da matéria, ou na penetração dos estratos mais superficiais do mundo dos fenômenos, e ainda lhe dá poder de propor teorias interpretativas da realidade em geral e de certa ordem de fatos em particular (VIEIRA PINTO, 1978, p. 64-65).

Por outro lado, a apreensão da lógica do conteúdo pressupõe um deslocamento à essência do fenômeno, em direção à sua natureza e formas de desenvolvimento, captando o elemento móvel da relação. Tal processo de análise pressupõe uma teoria geral que dê suporte para realizar as explicações.

Preocupada com as apropriações indevidas dos conceitos de ensino e aprendizagem, Martins (2013, p. 293-294), analisando o curso lógico do processo de ensino que, respeitando o percurso lógico da aprendizagem, possa, de fato, conduzir o aluno à catarse, problematiza: “[...] o tratamento dispensado pelo professor aos conteúdos de ensino, pode ou deve ser guiado pela lógica interna na aprendizagem do aluno? Instrumentalizados pela psicologia histórico-cultural e pela pedagogia histórico-crítica, seguramente, não”. Segundo a autora,

O percurso do ensino, sob o domínio do professor, deve atender o trajeto contrário, isto é, do geral para o particular, do abstrato para o concreto, do não cotidiano para o cotidiano e, fundamentalmente, do conceito propriamente dito a serviço da compreensão e da superação da síncrese do aluno. Se a lógica da aprendizagem atende à ordem “de baixo para cima” a lógica do ensino atende à ordem “de cima para baixo”. Trata-se, portanto, da afirmação da contradição como mola propulsora das transformações a serem promovidas pela aprendizagem (MARTINS, 2013, p. 294).

No entanto, sem explicar sobre como se aprende e como se desenvolve ficará difícil realizar o ensino, tendo em vista que o destinatário, o aluno, é um sujeito que ainda não se emancipou. O que Martins está afirmando é que este formalismo não colabora com o avanço das explicações no campo pedagógico, fazendo-se necessário a sua superação pela lógica da contradição (lógica dos conteúdos). É como a mesma afirmou, repito: se a lógica da aprendizagem atende à ordem “de baixo para cima”, a lógica do ensino atende à ordem “de cima para baixo”. Trata-se, portanto, da afirmação da contradição como móvel propulsor das transformações a serem promovidas pela aprendizagem, portanto, não se trata de um processo de adaptação, mas de um processo de assunção subjetiva da realidade objetiva pela mediação dos conteúdos.

Analisando a proposição de ensino do *Coletivo de Autores* orientado pela lógica da *constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade complexa e contraditória*, diante do que sinalizamos acima, fica explícito o conflito com a proposição sistematizada pela psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica sobre a aprendizagem e ensino, respectivamente. Analisamos que a proposição do *Coletivo* está mais relacionada com a lógica da pesquisa de base materialista histórica-dialética do que com o ensino à luz desta concepção. E mais: verifico que esta lógica – *constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade complexa e contraditória* – é a expressão mais evidente da formalização do ensino na obra; afirmo isto perguntando: como o aluno vai constatar sem instrumentos para tal? Aqui fica mais explícito o conflito entre esta proposição e o conceito de “trabalho educativo” defendido por Saviani, Duarte, Martins, Taffarel etc.

Portanto, se a sistematização dos ciclos significou a tentativa de articular a lógica do desenvolvimento do conhecimento científico aos níveis de desenvolvimento intelectual dos indivíduos e se, na perspectiva dialética, o conteúdo da atividade dominante refere-se à unidade do diverso entre o indivíduo e a sociedade, a abordagem errônea do problema do ensino-aprendizagem levou o *Coletivo* ao formalismo lógico.

Este aspecto fica evidente na medida em que cada ciclo de escolarização proposto explicita uma forma de ser lógica, porém formal, que, apenas na aparência, expressa a unidade entre ensino e aprendizagem. Na verdade, os ciclos expressam graus de generalização em escala ascendente, quer dizer, do menor nível de captação do real ao maior nível de sistematização da realidade, do empírico ao abstrato, e do abstrato ao concreto, processo lógico da pesquisa segundo o método elaborado por Marx e Engels, que se diferencia plenamente do método de ensino da pedagogia histórico-crítica e da concepção de aprendizagem defendida pela psicologia histórico-cultural, em unidade (MARTINS, 2013). Quero dizer que há especificidades.

Todos os aspectos analisados podem ser evidenciados na passagem logo abaixo, que expressa os quatro ciclos de escolarização.

O primeiro ciclo vai da pré-escola até a 3ª série. É o ciclo de organização da identidade dos dados da realidade. Nele o aluno encontra-se no momento da síntese. 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 entre as coisas, identificando as semelhanças e as diferenças.

Nesse ciclo o aluno se encontra no momento da "experiência sensível", onde prevalecem as referências sensoriais na sua relação com o conhecimento. O aluno dá um salto qualitativo nesse ciclo quando começa a categorizar os objetos, classificá-los e associá-los.

O segundo ciclo vai da 4ª à 6ª 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.

O terceiro ciclo vai da 7ª à 8ª 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.

O quarto ciclo se dá na 1ª 2ª e 3ª séries do ensino médio. 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.

Ele dá um salto qualitativo quando estabelece as regularidades dos objetos. É nesse ciclo que o aluno lida com a regularidade científica, podendo a partir dele

adquirir algumas condições objetivas para ser produtor de conhecimento científico quando submetido à atividade de pesquisa (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 36-37).

Para o desenvolvimento do pensamento teórico o método de ensino-aprendizagem proposto pela pedagogia histórico-crítica e radicado pelos estudos sobre aprendizagem-desenvolvimento na psicologia histórico-cultural nas pesquisas de Vygotski, Luria, Leontiev, Zaporozhets e equipes, seguindo a orientação do *método inverso*, é o de que os alunos devem acessar as formas mais desenvolvidas do conhecimento produzido pela atividade humana. Portanto, o método deve partir sempre de uma estrutura de totalidade, integrada, e ir reduzindo o todo em partes menores, operando ações de análise e síntese, do geral ao particular e do particular ao geral, a fim de, ao expor a totalidade concreta e o caminho de sua construção, criar uma “estrutura de generalização”, que será a “base orientadora da ação” nos estudantes no processo de apropriação do conteúdo da atividade em estudo. Como veremos em nossa análise sobre a tese da dialética entre forma e conteúdo na atividade de ensino na educação física, a apropriação do conhecimento pelos alunos se realiza na base de ações conscientes que vão sendo interiorizadas, realizando-se na forma de operações intelectuais que se realizam na corporalidade dos alunos, pela mediação dos conteúdos de ensino, na esteira da atividade a ser apropriada.

Outro aspecto extremamente importante a ser analisado sobre os ciclos, que já foi sinalizado por nós, e que vai na mesma linha da crítica já realizada sobre a atividade dominante, é o seu limite com relação à periodização do desenvolvimento proposta pela psicologia histórico-cultural (VYGOTSKI, 1996; ZAPOROZHETS, 2009a; ELKONIN, 1998), que só foi possível ser acessada por nós em língua portuguesa e espanhola há pouco tempo. O impacto dessa produção da psicologia histórico-cultural nos ciclos de aprendizagem elaborados pelo *Coletivo* é altamente relevante, pois colabora para fazer avançar o debate sobre a necessidade de uma nova síntese que explicita as atividades dominantes para o *desenvolvimento histórico-social da corporalidade humana* no ensino da educação física, pela mediação das formas objetivadas da realidade, em direção ao *autodomínio da corporalidade*, à luz do que propôs a Escola de Vigotski. Para a teoria pedagógica histórico-crítica, as explicações sobre as propriedades específicas ou conjunto de mediações que constituem as atividades dominantes no desenvolvimento da corporalidade (na disciplina curricular educação física) devem se dá no “momento da análise”, tendo a referência do mais geral sobre as atividades dominantes na periodização do desenvolvimento. Isto significa que na educação escolar as disciplinas constituem o momento da análise na relação entre todo-parte-todo.

No processo de sistematização do conhecimento proposto pelo Coletivo de Autores, em que são postas as ações didáticas para o ensino, todo o “núcleo duro” da crítica realizada acima fica bem explicitado. Para o momento, fizemos a opção pela exposição de longas partes do texto que evidenciam os elementos da crítica já analisados.

2.1.1 O Jogo no Ciclo de Educação Infantil (Pré-Escolar) e no Ciclo de Organização da Identificação da Realidade (1ª a 3ª séries do Ensino Fundamental)

d) Jogos cujo conteúdo implique a inter-relação do pensamento sobre uma ação com a imagem e a conceituação verbal dela, como forma de facilitar o sucesso da ação e da comunicação. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 67)

2.1.4 O Jogo no Ciclo de Sistematização do Conhecimento (1ª a 3ª séries do Ensino Médio)

b) Jogos cujo conteúdo implique o conhecimento sistematizado e aprofundado sobre o desenvolvimento/treinamento da capacidade geral e específica de jogar. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 69).

Na passagem abaixo pode ser verificada a forte presença do escolanovismo na concepção crítico-superadora:

Tradicionalmente, "saltar" é abordado na ginástica escolar como a sequência de um movimento classificável em três fases: "impulsão-vôo-queda", correspondendo a uma aprendizagem de formas fixas de movimento, que contempla até a parte do pé que deve apoiar-se primeiro na queda. A consequência para o aluno é ser submetido a exercitações de pequenos movimentos isolados de alguns segmentos do corpo. Por esse motivo, desenvolver um programa de ginástica que provoque no aluno atitudes de "curiosidade", "interesse", "criatividade" e "criticidade" exige necessariamente uma nova abordagem, na qual "saltar" seja um desafio para "descobrir" uma solução ao problema de despenda-nos mantém presos ao chão. A abordagem problematizadora, anteriormente exemplificada, assegura a globalidade das ações das crianças e a compreensão do sentido/significado da própria prática (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 77).

Analisando com o devido cuidado a passagem abaixo, como afirmamos anteriormente, é possível identificar a influência da *escola nova* nas concepções da relação homem-conhecimento. É importante salientar que, para a pedagogia histórico-crítica, as relações dos indivíduos consigo mesmo, com as formas objetivadas da realidade e com os outros homens, devem ser mediadas pelo conteúdo da realidade em suas expressões mais desenvolvidas. Este é um critério ontológico assumido pelo materialismo histórico-dialético em sua gnosiologia, seguindo o critério

metodológico de Marx que afirma que “a anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco”. Continuamos a explicitação do conteúdo dos ciclos com a ginástica.

2.4.1 A Ginástica no Ciclo de Educação Infantil (Pré-Escolar) e no Ciclo de Organização da Identificação da Realidade (1ª a 3ª séries do Ensino Fundamental)

a) Formas ginásticas que impliquem as próprias possibilidades de saltar, equilibrar, balançar e girar em situações de:

- Desafios que apresenta o ambiente natural (por exemplo, os acidentes do terreno como: declives, buracos, valas etc, ou árvores, colinas etc);
- Desafios que apresenta a própria construção da escola, praça, rua, quadra etc onde acontece a aula;
- Desafios propostos por meio de organização motivadora de materiais ginásticos, formais ou alternativos.

b) Formas ginásticas que impliquem diferentes soluções aos problemas do equilibrar, trepar, saltar, rolar/girar, balançar/embalar. (Sugere-se o início com técnicas rudimentares, criativas dos alunos, evoluindo para formas técnicas mais aprimoradas.

c) Formas ginásticas organizadas para possibilitar a identificação de sensações afetivas e/ou cinestésicas, tais como prazer, medo, tensão, desagrado, enrijecimento, relaxamento etc. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 77-78).

Observemos outro exemplo, agora com a dança:

Na dança são determinantes as possibilidades expressivas de cada aluno, o que exige habilidades corporais que, necessariamente, se obtêm com o treinamento/Em certo sentido, esse é o aspecto mais complexo do ensino da dança na escola: a decisão de ensinar gestos e movimentos técnicos, prejudicando a expressão espontânea, ou de imprimir no aluno um determinado pensamento/sentido/intuitivo da dança para favorecer o surgimento da expressão espontânea, abandonando a formação técnica necessária à expressão certa (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 81).

Na visão apresentada neste livro, escolhe-se o desenvolvimento de uma disponibilidade corporal, no sentido da apreensão de variadas habilidades de execução/expressão de diferentes tipos de danças inicialmente sem ênfase nas técnicas formais, para permitir a expressão desejada sem deturpar o verdadeiro sentido nelas implícito. O desenvolvimento da técnica formal deve ocorrer paralelo ao desenvolvimento do pensamento abstrato, pois este permite a compreensão clara do significado da dança e da exigência expressiva nela contida. Isso é válido se considerarmos que a técnica não pode separar-se das motivações psicológicas, ideológicas, sociais do executante, da simbologia que produz, da utilização que faz das suas possibilidades corporais e da consciência que tem dos "outros" a quem comunica (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 81).

2.5.4 A Dança no Ciclo de Aprofundamento da Sistematização do Conhecimento (1ª a 3ª séries do Ensino Médio)

a) Danças que impliquem conhecimento aprofundado científico/técnico/artístico da dança e da expressão corporal em geral. (Sugere-se estimular o aperfeiçoamento dos conhecimentos/habilidades da dança para utilizá-los como meio de comunicação/informação dos interesses sócio-político-culturais da comunidade.) (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 83).

Nas linhas abaixo, destacamos a análise realizada pelo *Coletivo* sobre o problema do ensino da técnica, uma forma generalizada de significação objetiva que foi produzida pelos homens na experiência histórica e que constitui uma particularidade do conteúdo das atividades esportivas a ser aprendido nas aulas de educação física.

A partir dessas considerações e sugestões de como organizar o conhecimento no tempo escolar, fica uma pergunta: Então, não vamos ensinar técnicas? As técnicas são conhecimentos dispensáveis?

Começamos pela resposta à segunda pergunta. O conhecimento da técnica não é, em absoluto, dispensável. Contudo, afirmar a necessidade do domínio das técnicas de execução dos fundamentos das diferentes modalidades esportivas não significa polarizar nosso pensamento em direção ao rigor técnico do esporte de alto rendimento.

As técnicas devem ser compreendidas como instrumentos necessários de um jogo, de uma série de ginástica, de passos de uma dança etc. Entretanto, cumpre assinalar que, durante a execução, *o que prevalece na consciência do executante é o resultado que essas técnicas tem para o sucesso do jogo, da série de ginástica ou dos passos de dança.*

A resposta à primeira pergunta é afirmativa: vamos ensinar técnicas, mas, considerando a resposta da segunda pergunta, acrescentaremos que o ensino da técnica pressupõe algumas reflexões a mais.

É fundamental partir do entendimento de que nossos alunos são pessoas concretas, com níveis de aspiração, interesses e motivações diferenciados, o que faz com que cada um atribua um sentido pessoal ao jogo, à ginástica, à dança etc, ou seja, pelo sentido e objetivos pessoais, cada aluno pode se satisfazer com uma execução técnica de nível diferente, seja elementar, rudimentar ou de nível médio, ou com a execução de um rigor técnico próximo ao do esporte de alto rendimento. Contudo, o professor não poderia, na perspectiva que estamos propondo para a Educação Física, deixar o ensino sem direção.

Nos diferentes níveis do ensino fundamental e médio, o professor irá desenvolver o conhecimento técnico do aluno, sem que isso signifique exigir dele, necessariamente, níveis de execução de alta qualidade técnica. É claro que, se alguns alunos vierem a se interessar e desenvolver condições para tal, poderão treinar até atingir esses níveis, enquanto outros serão orientados pelo professor dentro das possibilidades individuais, *sem negar conhecimentos mais amplos e profundos.*

Sugere-se que o professor desenvolva abordagens diferenciadas para os jogos e modalidades esportivas a partir *não do gesto técnico* e sim do *significado* que os fundamentos desses jogos e modalidades possuem.

Desde as primeiras séries os jogos e modalidades esportivas podem ser abordados dentro desse entendimento do esporte. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 84-85, grifos nossos).

Para verificar o atual impacto desta concepção em produções recentes sobre o ensino na educação física no Brasil, realizaremos um breve diálogo com Lorenzini (2013) para, nos utilizando de conclusões do seu trabalho, no aspecto relativo aos ciclos, aprofundarmos a crítica necessária na direção da construção coletiva de uma nova síntese crítico-superadora.

Abaixo trarei alguns longos excertos da tese de doutorado de Lorenzini (2013) numa sequência que expõe 1) Quadro “demonstrativo dos níveis de qualidade cíclica do conteúdo, nas séries e no tempo de trabalho em hora / aula”; 2) “Os ciclos de aprendizagem e os resultados do trato com a ginástica”; 3) “Síntese sobre o método de ensino que estruturou o conteúdo em 120 aulas de Educação Física”; e 4) Quadro “demonstrativo da estrutura dinâmica das 120 aulas (LORENZINI, 2013, p. 199-203).

1) Quadro demonstrativo dos níveis de qualidade cíclica do conteúdo, nas séries e no tempo de trabalho em hora / aula:

2.4.1. O conteúdo ginástica tratado em 120 aulas.

O trato com o conteúdo identificado mediante as ocorrências em aulas evidenciou que: a ginástica foi selecionada diante de sua natureza, sua relevância social, sua historicidade, sendo também o princípio educativo que desenvolveu aprendizagens marcadas pela curiosidade em aulas; o conteúdo necessitou do trato processual de valores como a cooperação, a co-educação, o respeito, a participação necessários às aprendizagens; da prática emergiram emoções diante dos desafios gímnicos em aula e da simultaneidade de conteúdos vivenciados em oficinas e festivais; a pesquisa escolar referente ao conteúdo foi elevando os níveis do conhecimento, estimulando a curiosidade; o predomínio do tempo de exercitação gímnica em aula gerou a criação de uma atitude em Educação Física.

Quadro 5. Demonstrativo dos níveis de qualidade cíclica do conteúdo, nas séries e no tempo de trabalho em hora / aula.

QUALIDADE CÍCLICA	I Ciclo	II Ciclo	III Ciclo	IV Ciclo	TOTAL
Identificação do conhecimento estabelecendo definições e relações, organizando representações.	2ª s- 13 3ª s- 15				28 h/a
Sistematização do conhecimento conceitual iniciando a formação de generalizações.		5ª s- 16 6ª s- 18			34 h/a
Ampliação do conhecimento conceitual formando generalizações.			7ª s- 14 8ª s- 18		32 h/a
Aprofundamento do conhecimento conceitual identificando e compreendendo regularidades.				2º a –10 3º a –16	26 h/a
TOTAL GERAL					120 h/a

Neste quadro demonstrativo, é possível identificar a relação com a concepção crítico-superadora, com destaque para os ciclos de aprendizagem em sua estrutura formal, produto do cruzamento entre o nível de ascensão do conhecimento e a série dos alunos. Como já afirmamos, o conteúdo interno desta proposição fica no limite do formalismo lógico. Já analisamos este aspecto anteriormente. Com o detalhamento do conteúdo interno do ciclo na tese de Lorenzini (2013) evidenciaremos o que significa, em seu estudo, a nossa crítica a esta proposição elaborada pelo *Coletivo de Autores*.

2) Os ciclos de aprendizagem e os resultados do trato com a ginástica:

1º CICLO: a elaboração do pensamento formando representações.
O que explicaram os estudantes da 2ª e 3ª séries sobre a Ginástica?

Saltar é ficar um pouquinho no ar e cair sem se machucar; Girar é dar voltas com o corpo; Equilibrar é não cair; Balançar é o vai e vem... (grifos do autor).

[...]

Como resultado, os aprendizes da 2ª e da 3ª séries do ensino fundamental demonstraram a formação de representações próprias ao Ciclo de Organização da Identidade da Realidade. As representações são formas de conhecimento que possibilitam encontrar no conteúdo os traços afins, coincidentes, identificando dados da realidade, mas que ainda são sensoriais, aparentes e, por isto não permitem chegar à abstração, as sínteses necessárias para estabelecer nexos internos, as propriedades gerais, particulares e singulares do objeto de estudo.

2º CICLO: a elaboração do pensamento iniciando a formação de generalizações. O que explicaram os estudantes da 5ª e 6ª séries sobre a Ginástica?

Na Ginástica Acrobática tem acrobacias, equilíbrios, giros, equilíbrio invertido; tem inversão, suspensão, base e volante; têm bastões, tumbling, colchonetes; tem emoção, união, cooperação; tem que cuidar para não machucar o colega e a gente mesmo. Na Ginástica, tem os fundamentos, as posições, os materiais, o corpo fica mais esticado e, na Dança, fica mais relaxado e arredondado. (grifos do autor).

[...]

No Ciclo da Sistematização do Conhecimento, estudantes da 5ª e 6ª séries iniciaram a formação de generalizações ao identificarem a base dos conceitos, os significados, compreendendo os traços comuns do conteúdo, evidenciados por meio de conclusões e da preparação de resumos das modalidades da Ginástica. Observou-se que na generalização, o primeiro traço diferencial do conceito é sua generalidade.

3º CICLO: a elaboração do pensamento formando generalizações complexas. O que explicaram os estudantes da 7ª e 8ª séries sobre a Ginástica?

A Ginástica Rítmica é uma exercitação com as mãos livres e com aparelhos móveis. Fazemos equilíbrios, giros, saltos, etc. Os saltos são o grupado, o tesoura, o cosaque, o carpado... Com o arco, fazemos reversão e damos saltos. Isto é Ginástica Rítmica. (grifos do autor).

[...]

Em síntese, os dados empíricos demonstraram que estudantes da 7ª e da 8ª séries, além dominarem a base dos conceitos e compreender os traços comuns do conteúdo, evidenciaram os primeiros traços essenciais do objeto de estudo, estabelecendo nexos e relações existentes entre eles, iniciando a formação do pensamento teórico-científico que, foi elaborado por meio de conclusões, da preparação de resumos do tema, num processo de comparações, de análise e síntese.

4º CICLO: a elaboração do pensamento teórico identificando regularidades do objeto de estudo.

O que explicaram os estudantes do 2º e 3º anos do Ensino Médio sobre a Ginástica?

A Ginástica possui história com seus métodos, possui base e os fundamentos e, está relacionada com o trabalho, a saúde, o lazer, a educação física escolar (grifos do autor).

[...]

Os dados empíricos demonstraram que no IV ciclo, os estudantes do ensino médio iniciam a formação de regularidade ao reconhecer os traços e propriedades essenciais e gerais do objeto ou fenômeno da realidade objetiva, bem como dos nexos e relações entre eles. O conjunto dos traços ou relações essenciais e gerais que integram o conceito, não é sua simples soma, senão sua síntese, já que todos eles figuram nele em estreita interconexão e constituem, em síntese, o conhecimento da totalidade concreta.

O que os dados expostos explicitam? Os dados expostos revelam que os alunos apreenderam o conteúdo exterior deste tipo particular de atividade. Martins (2013, p. 59), numa análise acerca das relações entre objeto, imagem e palavra, e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, esclarece o seguinte:

[...] o processo de diferenciação entre o psiquismo animal e o psiquismo humano evidenciou uma distinção radical na qualidade da imagem psíquica que os seres humanos constroem: todas as funções corroboram para a formação de imagens mentais que se convertem em signos. Ao objeto refletido na consciência passa a se vincular a *palavra denominadora*, portanto, o signo. É nessa esteira que os seres humanos, conforme indicado por Vigotski, libertam suas respostas aos objetos como estímulos naturais, pela interposição de um universo simbólico. Toda e qualquer imagem é *algo que reflete outro algo*, mas, no psiquismo humano, o refletido deixa de se limitar a uma configuração sensorialmente captada, posto converter-se em ideia, em conceito.

No entanto, no ensino da educação física, a imagem, subjetivação do objetivado historicamente, *realiza-se*, necessariamente, na corporalidade dos indivíduos, e a generalização dos conceitos deste tipo particular de atividade se realiza nos alunos com o desenvolvimento desde as formas mais elementares da atividade acumulada nos conteúdos jogo, luta, ginástica, dança etc., até as formas mais elaboradas de atividade, pela via das ações/operações em direção ao desenvolvimento de movimentos voluntários, cujo sentido é o autodomínio da corporalidade,

contribuindo, assim, para o desenvolvimento de *capacidades humanas*. Nesse processo, entendemos que a relação *conteúdo-forma-destinatário, em condições objetivas*,²² deve orientar a apropriação das *operações-ações-atividade* a fim de interiorizar o conteúdo e, assim, desenvolver (LEONTIEV, 2004). No entanto, nos exemplos evidenciados, todos os conceitos apresentados pelos alunos expressam traços superficiais, imediatos do conteúdo da atividade. Isto não significa erro, antes significa que a apropriação dos conteúdos ainda ficou restrita à dimensão formal. Todos esses aspectos serão analisados em seu tempo em nosso estudo.

3) Síntese sobre o método de ensino que estruturou o conteúdo em 120 aulas de Educação Física, e 4) Quadro demonstrativo da estrutura dinâmica das 120 aulas.

As ocorrências demonstraram que o método de ensino foi trabalhado num processo de problematização envolvendo a contextualização da Ginástica resgatando o conhecimento dos aprendizes, relacionando-o aos objetivos, sentido e significado, estabelecendo relações e nexos, confrontando saberes entre professor e alunos, sistematizando o conhecimento, com participação coletiva nas vivências e intervenções formulando sínteses. Para tanto foi necessário o planejamento participativo em aula envolvendo o conteúdo de ensino-aprendizagem, juntamente com a organização, em pequenos grupos ou do grupo/classe, nas vivências, nas intervenções, na pesquisa escolar. O método esteve subjacente ao conteúdo, constituído pelos elementos esquematizados no quadro 6, o qual evidencia valores expressos por ocorrências.

Ações de rotina em aula	I Ciclo	II Ciclo	III Ciclo	IV Ciclo	TOTAL
Contextualização do conhecimento;	25	32	27	21	105
Confronto dos saberes;	25	32	27	21	105
Organização e reorganização do conhecimento – sistematização;	25	32	27	21	105
Síntese avaliativa.	25	32	27	21	105
Episódios de intervenção discente (auto-organização)					
Atuação na organização festival	-	02	01	01	04
Pesquisa escolar em Ginástica;	01	01	03	02	07

22 Esta expressão é uma apropriação de Martins (2013, p. 232). Ao usar conteúdo-forma-destinatário a ponho em ordem diferente no texto para dar mais ênfase à relação objeto-sujeito.

Exercitação inovada p/ comunidade	02	02	02	03	09
TOTAL DE OCORRÊNCIAS	103	133	114	90	440

Como conseqüência do método de ensino, conforme a metodologia crítico-superadora observou-se o concreto do trabalho dos estudantes, conceituando dois elementos que conduzem à aprendizagem: a *Vivência*, enquanto ação de rotina, presente em 105 aulas, na ordem dos ciclos com $25+32+27+21 = 105$; a *Intervenção*, como episódio promovendo a auto-organização das 04 turmas de estudantes nos ciclos.

A *vivência* em aula constituiu-se um conceito referente à prática corporal, ao fazer pensado, com experiências diretas em situações concretas, entrelaçadas com a reflexão sobre a prática trabalhada, consistindo na dinâmica do fazer e pensar a prática gerando as aprendizagens. [...].

A *intervenção* (experiência) também ocorreu na aula, mas foram priorizadas as intervenções no processo de organização de eventos e socialização da produção do conhecimento. Consistiu na materialização, no trabalho que visou a teorização da realidade / objeto de estudo, identificando, ampliando, aprofundando o significado central da Ginástica, visando a aproximações com a totalidade, construindo conceitos afetos aos seus principais fundamentos, às modalidades, aos sentidos e significados, num processo de ação/reflexão/produção/ação. Ou seja, a vivência e a intervenção são conceitos que têm forte influência na identificação da forma de trabalho de uma dada área, ocorrendo de forma intencional e sistemática (LORENZINI, 2013, p. 197-203).

O outro destaque que temos a fazer com relação aos aspectos da tese de Lorenzini (2013) está na sua capacidade de sistematização, no esforço para elucidação do real, do acompanhamento das experiências, dos registros, e mais: com relação à sistematização do conhecimento em si mesmo, o destaque no quadro que evidencia a superação da burla do tempo pela ampliação do tempo pedagógico da vivência, um aspecto sem dúvida altamente relevante no citado estudo, e também neste, pois, a nossa tese propõe este deslocamento a fim de reafirmar a rica necessidade desse tipo particular de atividade humana na educação escolar de crianças, jovens e adultos.

Nessa mesma linha, com a intenção de aprofundar estudos sobre o ensino na disciplina curricular Educação Física, Escobar (1997), em sua tese de doutorado, investiga a *Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica – experiência na disciplina escolar educação física*. Nesse trabalho, a autora utiliza como referência teórico-metodológica o materialismo histórico dialético e tem como hipótese de trabalho que, nas

problemáticas significativas da prática pedagógica, podem ser encontrados, de forma embrionária, elementos da própria teoria pedagógica. Assim, examina aspectos constitutivos iniciais de cada uma delas, abordando-as aos pares: organização do trabalho pedagógico/seleção, organização e sistematização do conhecimento e avaliação/objetivos, considerando que compõem categorias interpenetradas pelos seus contrários. Segundo a autora, a análise permitiu verificar a unidade, a ligação e a interdependência das mesmas, explicitadas na avaliação/objetivos, no movimento contraditório de manutenção/exclusão do aluno, num processo em que os aspectos informais, referidos à avaliação de valores e atitudes, especialmente disciplinares, são encobertos pelos aspectos formais da avaliação instrucional. A organização do trabalho pedagógico/seleção, organização e sistematização do conhecimento apareceram profundamente moduladas pela categoria avaliação/objetivos.

Não analisaremos o estudo de Escobar e nem entraremos na polêmica sobre as relações entre a avaliação/objetivo e o conteúdo/método. Este não é o nosso objetivo. Mas deixamos explícito que a nossa posição segue em outra direção, e esta foi exposta no corpo do texto, em especial quando analisamos no capítulo 05 desta tese o processo em que a imagem, que é subjetivação do objetivado historicamente, *realiza-se* na corporalidade, bem como o nosso entendimento breve sobre a avaliação da aprendizagem no final deste capítulo (algo a ser aprofundado em novos estudos).

Assim, com relação ao trato com o conhecimento na disciplina escolar Educação Física, especialmente no aspecto sobre a sistematização do conteúdo, trago um relato de aula extraído da pesquisa realizada por Escobar (1997) com relação à “formação de conceitos sobre o futebol de salão e esporte nas aulas” de educação física que pode nos ajudar a problematizar mais o problema proposto para análise:

Desenvolvimento: formação de conceitos sobre o futebol de salão e sobre o esporte nas suas aulas: a) O professor demonstra todas as habilidades com a bola, situando-se no centro da quadra para ser bem observado pelos aluno; b) simultaneamente vai descrevendo oralmente e com muita gesticulação aquilo que está demonstrando; c) Explica até quatro movimentos diferentes de uma só vez. Os alunos permanecem calados, não fazem perguntas; c) Depois de determinar como a tarefa deve ser executada, pergunta sucessivamente a cada componente da fila ou grupo, no momento de iniciar a ação: “O que é para fazer?”, mas não aparenta estar prestando atenção à resposta do aluno, pois ele mesmo dá em voz alta: “Dominar com a parte interna do pé!”; d) Não faz correções individuais e raramente assinala um erro em particular, senão que se dirige a todos repetindo a ordem já dada. Se um aluno confunde a parte interna com a parte externa do pé

no momento da dominação, ele diz: “prestem atenção, minha gente, têm que dominar com a parte interna, entenderam? Internaaaa! – gritando; e) Anuncia que farão uma síntese do aprendido na aula anterior. Senta os alunos na sua frente e começa a falar em voz bem alta. Detalha as formas de dominação alta, na coxa e no peito e a condução da bola com a parte externa e interna do pé realizadas nas aulas anteriores. Enquanto fala, os alunos tentam acompanhá-lo, conseguindo apenas repetir o final das palavras, num eco confuso em que se ouve com clareza apenas o final de cada palavra, mas sempre fica sobressaindo a voz do professor; f) Faz uma síntese das três aulas anteriores, dizendo: “Atenção pessoal, que fizemos até agora?”– faz a pergunta mas não espera a resposta dos alunos. Ele próprio afirma: “Fizemos dominação rasteira com a parte interna, com a parte externa e com a sola do pé. Agora vamos passar para a dominação aérea, com a cabeça e com o joelho”. Pede que um aluno lhe lance uma bola e faz a demonstração de ambas dominações, após o que os alunos começam a exercitar-se; g) O professor manda jogar aplicando o conhecimento adquirido sobre condução e passes, mas os alunos jogam à vontade sem que possa ser observada a utilização das técnicas ensinadas. Fica evidente que todos estão gostando de jogar sem preocupação pela execução correta de técnicas e regras; h) A temperatura média é de 36 graus e o professor diz aos alunos que a corrida é para “aquecimento”; não explica isso nem os alunos perguntam nada (ESCOBAR, 1997, p. 89-90).

Analisando o relato de aula no aspecto do trato com o conhecimento na disciplina escolar Educação Física, a autora faz a seguinte consideração:

Os episódios e ações de rotina expõem que os principais procedimentos do professor para promover a aprendizagem foram a demonstração, a explicação verbal, e a repetição mecânica de habilidades especializadas, caracterizando um ensino empirista e utilitário desprovido do principal elemento necessário à formação do pensamento científico nos escolares, qual seja, o estabelecimento de uma relação adequada com o conhecimento a ser apreendido; Tampouco observamos nos procedimentos didático-metodológicos do professor a preocupação em estimular os alunos a levantarem diferentes vias de ação para a solução ou desenvolvimento de uma tarefa, impedindo, assim, o desenvolvimento da criatividade, que, contraditoriamente, era um dos seus objetivos; Nossas análises corroboram o pensamento de PISTRÁK (1981) de que método não pode ser relacionado apenas ao processo desenvolvido para promover a assimilação de certos estudos. Ele é mais uma questão relacionada com a essência do problema pedagógico, qual seja, *o conhecimento dos fenômenos atuais em sua ação dinâmica e recíproca* (Idem, *ibid*, p. 93, grifos nosso).

Então, o que seria “estabelecer uma relação adequada com o conhecimento a ser apreendido” na disciplina escolar Educação Física, tendo em vista que a questão do método refere-

se ao “conhecimento dos fenômenos atuais em sua ação dinâmica e recíproca”? (Ibidem). Segundo Escobar (Ibid, p. 90),

Os elementos fundantes do processo de sistematização envolvem a forma de colocar os alunos em contato com o conhecimento ou partes dele; a forma de tratar as etapas constitutivas de generalização, desde a percepção direta ou representações do real – nas quais é possível encontrar dados substanciais e não substanciais – até a formação dos diferentes conceitos que fazem o conteúdo do jogo [...]. A apreensão do enredo do jogo demanda a conceituação das funções das habilidades próprias para jogá-lo – funções das habilidades específicas e o seu uso mais adequado técnica e taticamente – assim como uma sistematização explicativa das diversas manifestações particulares dessas qualidades e relações internas que virão a ser refletidas nessa sistematização.

Percebemos que a autora propõe a sistematização do conhecimento num processo que se desloca da percepção à generalização pela mediação da prática social do conteúdo em estudo, tais como: conceituação das funções próprias para jogá-lo, ou seja, das funções das habilidades específicas, uso mais adequado técnica e taticamente, sistematização explicativa das diversas manifestações particulares dessas qualidades e relações internas que virão a ser refletidas nessa sistematização. De acordo com Escobar (ibid, p. 90-91), para que a Educação Física na escola seja sistematizada numa concepção de currículo ampliado, inserida no âmbito da organização do trabalho pedagógico, precisa promover nos alunos a compreensão:

a) das possibilidades dos movimentos especializados, ou técnicas, para os objetivos do jogo, assim como dominar, conduzir, passar, driblar ou outros; b) das afinidades e diferenças das técnicas em relação à força, velocidade, potência, pontaria e outros componentes qualitativos e quantitativos das ações; c) das possibilidades de generalizar o que, nas técnicas e táticas do jogo, destaca-se como comum e similar e que se comprova existir em todos os jogos desse tipo, como elemento invariante, estável e reiterativo característico, por exemplo, dos jogos de bola; d) de que a gênese do jogo é a atividade lúdica, historicamente determinada e socialmente construída, conexão geral do conhecimento dos jogos e determinantes do seu conteúdo e de sua estrutura de totalidade; e e) das relações entre o conhecimento do jogo, a educação física e as outras disciplinas da escola.

Diante disso, questionamos: quais elementos mediadores se estruturam entre a percepção e a generalização e como se realizam no ensino? Qual a natureza dos conteúdos e das atividades escolares na educação Física Escolar? Quais os traços essenciais da atividade acumulada nos seus conteúdos de ensino? Quais explicações podemos elaborar acerca do desenvolvimento do

pensamento conceitual dos estudantes nas aulas de Educação Física? No decorrer da tese, ao nos debruçarmos sobre a análise da dialética entre conteúdo e forma na prática de ensino na educação física escolar buscaremos dar conta de tais questões. Por hora, continuamos situando o estudo de Escobar, a fim de problematizar a necessidade que deu origem a esta tese.

Segundo Escobar, o principal problema didático, numa perspectiva superadora, não é transmitir conhecimento para ser assimilado, mas a partir de uma determinada prática pedagógica, [...] “reduzir o movimento visível que só aparece no fenômeno ao verdadeiro movimento interno [...]” (MARX apud DAVYDOV, 1982, p. 307), pois, segundo a autora, “o pensamento de um homem é o movimento de formas de atividade da sociedade historicamente constituídas e apropriadas pelo homem. Isso significa que na escola se trabalha com o conhecimento já assimilado pelos homens” (ESCOBAR, 1997, p. 138). Para o desenvolvimento de nossa tese, esta posição de Escobar foi importantíssima, pois confluía com o que vinha estudando a partir de Duarte (1999; 2001) sobre o conteúdo da atividade humana acumulada em objetos sociais, o que nos levou a Vygotski (2000) sobre o processo de formação de conceitos na criança, as diferenças entre os conhecimentos cotidianos e científicos etc., bem como em Martins (2013) e Saviani.

Tais questões postas por Escobar em sua tese de doutorado contribuem com o debate sobre a prática de ensino na educação física. Ao afirmar a ideia de Marx (apud DAVYDOV, 1982) sobre “reduzir o movimento visível que só aparece no fenômeno ao verdadeiro movimento interno [...]” como uma saída possível para o problema do ensino na educação física, a autora demonstra que estava realizando o movimento de volta ao método da economia política, com todos os limites da bibliografia disponível até então. Portanto, a contribuição da autora significou um esforço altamente relevante para a educação física brasileira, deixando pistas para nós, jovens pesquisadores, seguirmos as trilhas do aprofundamento do conhecimento a fim de responder os problemas ainda postos.

Para um último destaque: analisando a produção do conhecimento na educação física brasileira – a partir de dissertações (1982-1992) e da literatura especializada – acerca de questões didáticas, especialmente com relação ao trato como conhecimento, Escobar (1997, p. 76) faz duas críticas salutares que resistem ao tempo, pois os seus fundamentos estão enraizados na prática social. A primeira:

[...] parece-nos existir um vácuo na questão da natureza do conhecimento que deve ser veiculado pela escola e da distinção adequada entre os métodos da ciência e

os de ensino – talvez essa última originada pela diferenciação, um tanto obscura, ou artificiosa, embora muito em moda, entre saber e conhecimento²³.

A segunda: com relação aos métodos didáticos, Escobar (1997, p. 138) faz a seguinte consideração:

[...] os métodos didáticos não podem ser confundidos com ordenações sistêmicas de procedimentos, que terminam, inevitavelmente, assumindo a forma de um método geral de ensino, o qual, em último termo, nada mais é do que uma normatização que visa à mecanização das atividades intelectuais e que representa um meio de controle. Proposições desse teor trazem oculto o neo-tecnicismo como ação pedagógica do capital, cuja forma expressiva é um ‘[...] treinamento massivo, periódico e rotineiro com ênfase nas técnicas de motivação e desenvolvimento da personalidade e do comportamento’ (FIDALGO apud ESCOBAR, 1997: 138).

Diante disso, a autora conclui afirmando que se faz necessária a reconstrução da didática a partir de categorias da prática pedagógica, no entanto,

[...] a opção – revolucionária – de uma nova didática por uma metodologia calcada na teoria do conhecimento materialista histórico-dialética exige, também, a coerente escolha de uma teoria psicológica da mesma raiz, pois o professor deverá encontrar as operações que possam promover nos alunos a apreensão das abstrações, generalização e conceitos constitutivos do diferente conhecimento das diferentes disciplinas. A teoria pedagógica superadora da didática não será um corpo de regras prontas para o professor aplicar. Ela deve se delinear como um conjunto de princípios norteadores e de categorias advindas da prática pedagógica, cuja evolução histórica, bem como suas formas de superação, constituem-se em objetivos dessa teoria (ESCOBAR, 1997, p. 139).

Assim, é preciso se deslocar ao interior da atividade acumulada nos conteúdos de ensino na educação a fim de identificar a sua gênese, estrutura e formas de desenvolvimento e, com isso, reunir elementos para fazer avançar a dialética forma-conteúdo no ensino na educação física, e então continuar as investigações sobre o ensino na escola a fim de contribuir para explicar a prática

23 A autora ainda afirma que, na esfera das problemáticas da organização do trabalho pedagógico e do trato com o conhecimento, a contribuição da produção do conhecimento da educação física no Brasil é pequena. Apesar de alguns reconhecimentos formais, essas questões não são incorporadas significativamente às suas formulações didáticas (ver referência das produções científicas em Escobar, 1997, p.78). Outro aspecto sobre esta passagem de Escobar é que a mesma reforça a crítica realizada por nós sobre a dificuldade que o *Coletivo de Autores* teve na diferenciação entre método de pesquisa e método de ensino.

de ensino na educação física escolar em patamares cada vez mais elaborados. Para dar sustentação a este caminho elaboramos esta tese, com uma hipótese de trabalho e não como a hipótese de trabalho, pois, como sinalizamos, apontamos caminhos...

Portanto, estamos entendendo que todo este complexo de lacunas, evidenciadas tanto na e pela proposição crítico-superadora no *Coletivo de Autores* (1992), quanto nas e pelas teses de Lorenzini (2013) e Escobar (1997) sobre o ensino na educação física, só reforça o problema analisado em nossa tese.

Por fim, destacamos que nesse caminho, além da tese de Lorenzini (2013) e Escobar (1997), mais relacionadas à concepção crítico-superadora, também destacamos a tese de Miranda (2013), mais relacionada ao “ensino desenvolvimental” (DAVIDOV, 1982, 1988), e Nascimento (2014), na linha do que vem defendendo a “atividade pedagógica na teoria histórico-cultural” (MOURA, 2010), que tem contribuído na medida em que em ambas há o claro deslocamento aos conteúdos, na linha do que tem defendido a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2012; DUARTE, 2013; MARTINS, 2013). Destes trabalhos, destacamos a tese de Nascimento (2014) como uma referência importante na educação física brasileira acerca do exercício de elaboração de um método de análise do que chamou de “objetos de ensino da educação física”, a fim de colaborar com a organização do currículo, para o desenvolvimento do pensamento teórico. Apesar de algumas objeções, em nossa tese não realizamos um diálogo explícito com a tese de Nascimento, mas destacamos que a mesma foi importante na organização de uma posição científica sobre a gênese, estrutura e formas de desenvolvimento da corporalidade humana em direção à elucidação do motivo mais geral e amplo deste tipo particular de atividade. Urge o desenvolvimento de um trabalho coletivo necessário a fim de fazer avançar o campo científico da educação física escolar.

CAPÍTULO 02 – ATIVIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Este capítulo sistematiza uma estrutura de generalização para orientar as nossas análises na tese. Destaca o conteúdo interno das relações fundamental (necessidade-objeto) e essencial (ações/operações-objetivo) que constitui a atividade humana. Do ponto de vista psicológico, a relação fundamental se expressa nos motivos da atividade (intervinculações entre necessidades e objetos capazes de atendê-las), e a relação essencial manifesta-se na articulação interna entre as ações, em seus fins específicos, tendo em vista os motivos da atividade. São estes conceitos prático-históricos que movem as relações entre atividade e desenvolvimento humano.

2.1 Sobre a concepção de riqueza humana universal

A atividade humana é uma expressão universal do movimento de transformação da natureza e da sociedade, portanto, uma objetivação ideativa não dada à captação sensorial, pois, na condição de categoria, só pode despontar dos inúmeros trânsitos de transformação da representação sensorial do objeto em ato de pensamento (MARTINS, 2013).

De acordo com Vieira Pinto (1985, p. 64), categorias “são a expressão ideal, generalizada, das relações entre os fatos e das propriedades mais profundas e essenciais de todos os seres”. Isto significa que

Não é o pensamento que cria os fatos e os organiza em função de determinações lógicas tiradas de si mesmo. São os fenômenos, em virtude de suas relações intrínsecas, que se causam uns aos outros e se exprimem no pensamento em virtude da capacidade que a organização perceptiva do homem possui de captá-los, eles e suas relações, e de produzir representações gerais, abstratas, universais, entre as quais se estabelecem vínculos que refletem as ligações existentes no mundo exterior entre os objetos e os fenômenos.

Os conceitos enunciados por Martins e Vieira Pinto, anteriormente por Leontiev e Kosik, com base em Marx, enfrentam o problema mais essencial da filosofia: a relação entre ser e consciência.

Para ilustrar o que estou inferindo, trago a afirmação de Lukacs (1966, p. 19) que corrobora com a clarificação do nosso ponto de partida, um aspecto essencial para a compreensão das relações entre sujeito e objeto com base no materialismo histórico dialético: “Para o materialismo, a prioridade do ser é antes de tudo uma questão de fato: há ser sem consciência, mas não consciência sem ser”. Ontogeneticamente, se pensarmos no desenvolvimento de um bebê, é possível afirmar que este ser tem consciência? Na verdade, este ser vai conquistando a consciência na medida em que é inserido em sociedade, por exemplo, nas relações mãe-bebê, mãe-objeto-bebê, relações mediadas pela cultura, que vão produzindo a distinção do Eu/Não Eu da criança. Este processo tem sua expressão cultural de máxima complexidade no trabalho, referência para o desenvolvimento do ser humano e *atividade guia* da idade adulta.

É sabido que é na relação entre produção e consumo que a cultura é produzida. Se analisarmos a "gênese da ideia" como objeto, entenderemos que, por um lado, esta é o resultado da ação produtiva do homem sobre a natureza, desde os seus primórdios, quando começa a emergir da etapa do instinto. Nesse sentido, a ideia é um bem de consumo, quer dizer, quando o homem age sobre a natureza ele está manipulando objetos naturais a fim de conhecê-los, extrair deles as suas propriedades, que constituem o conteúdo da ideia. Aqui ele sente, percebe, fica atento, e com isso vai desenvolvendo a capacidade de registro, aspecto essencial para o posterior desenvolvimento da comunicação, da organização corporal, linguagem e pensamento, conduta, para além das formas superiores dos animais. De outro modo, podemos afirmar que, quando o homem age sobre a natureza, ele está se apropriando do que se apresenta nela em estado de repouso e ao se apropriar ele põe em movimento o seu conteúdo. Na ação de transformação na natureza para satisfazer necessidades, ele consome as propriedades dos objetos.

Por outro lado, esse processo, ainda instintivo, se requalifica e se inverte na medida em que o homem em processo de hominização salta qualitativamente quando passa a realizar essa prática ou produção como ação consciente (humanizada), orientada a finalidades, portanto, como trabalho, uma atividade prática num patamar superior, quer dizer: “na medida em que a atuação criadora que o homem exerce na natureza é dirigida pela ideia que já foi capaz de formar a respeito dela, dos objetos, forças e fenômenos que a compõem, a ideia aparece como bem de produção" (VIEIRA

PINTO, 1984, p. 48). A atividade orientada a finalidades constitui o conteúdo da ideação e, nesse ato de produzir, consome, realizando uma prática orientada ao objeto da necessidade, a saber: o critério de verdade.

Assim, a gênese dos conteúdos da atividade esportiva não seria possível sem a complexificação da corporalidade humana na atividade produtiva, condição para o desenvolvimento de operações motoras auxiliares, resultado do processo de conversão de hábitos motores em operações conscientes e intencionais. A autonomização das ações/operações motoras auxiliares na atividade vai produzindo novas necessidades. Este fato é extremamente importante para entendermos a gênese das atividades humanas em geral e das formas de desenvolvimento da corporalidade humana. Analisaremos mais detidamente este aspecto no capítulo 03.

Assim, o nosso ponto de partida para a análise do desenvolvimento histórico-social da corporalidade humana segue a orientação metodológica proposta por Marx (2013, p. 256) em *O capital*, quando afirmou: “Os momentos simples do processo de trabalho são, em primeiro lugar, a atividade orientada a um fim, ou o trabalho propriamente dito; em segundo lugar, seu objeto e, em terceiro lugar, seus meios”.

Segundo Marx (2007, p. 33) “[...] o primeiro pressuposto de toda existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, é que os homens têm de estar em condições de viver para poder ‘fazer história’”, quer dizer, precisam produzir a sua existência apropriando-se de comida, bebida, moradia, vestimenta etc. O segundo ponto importante a ser considerado numa concepção histórica é que “a satisfação dessa primeira necessidade”, a “ação de satisfazê-la” e o “instrumento de satisfação” já adquiridos conduzem a novas necessidades, e é essa produção de novas necessidades que constitui o primeiro ato histórico, quer dizer, “[...] a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material [...]” (MARX, 2007, p. 33).

Orientado por finalidades práticas, nesse processo o homem age sobre o objeto natural e condensa atividade, dando-o forma útil, quer dizer, transforma o objeto natural em instrumento de satisfação de necessidades. Este objeto útil, produzido pela atividade humana, portanto, carregado de operações físicas e mentais, se complexifica, se transforma pela ação dos homens devido ao surgimento de novas necessidades, as chamadas necessidades de novo tipo. Tais necessidades impulsionam a produção de novos instrumentos a partir dos já elaborados pelas gerações anteriores. Os instrumentos, carregados de atividade, de operações humanas, passam de produtos do trabalho

a meios de produção da atividade humana produtiva, complexificando-a. Assim, um meio de produção foi antes “objeto/matéria natural”, e só foi possível o seu desenvolvimento e transformação pela atividade, quer dizer, os produtos do trabalho se tornam meios de produção da atividade produtiva. Porém, quando os motivos da atividade passam a fins das ações tem-se a produção de novas necessidades. Este processo de complexificação da atividade humana é a dinâmica de produção da riqueza elaborada pelo conjunto dos homens, porque carregada de atividade condensada, acumulada. Isso também significa que as necessidades são históricas e transitórias.

Todo este complexo de relações sociais produzem a riqueza humana universal, pois segundo Marx (apud HELLER, 1986, p. 40), “O homem rico é, ao mesmo tempo, o homem ‘necessitado’ de uma totalidade de exteriorização vital humana”, mas, contraditoriamente, a rica necessidade humana na sociedade capitalista se expressa como riqueza material e miséria humana, pois, como afirmou o autor, “[...] a propriedade privada não sabe fazer da necessidade bruta necessidade ‘humana’, “apesar da quantidade de riqueza material que produz”²⁴ (MARX apud HELLER, 1986, p. 40).

Na contramão da produção que mantém a riqueza material e miséria humana, nos manuscritos de 1844 “Marx rejeita a sociedade da propriedade, privada e capitalista, partindo do valor da “rica necessidade humana” (MARX, 2013, p. 113). Porém, segundo Heller (1986), a categoria de valor mais importante na obra de Marx é a *riqueza*, pois a *necessidade* como categoria de valor não é outra coisa senão a necessidade dessa riqueza, da riqueza humana universal. É nessa perspectiva que Marx começa a sua exposição no capítulo primeiro de *O Capital* com o anúncio

24 De acordo com FRAGA (2006, p. 19), “é justo registrar que Solange Mercier-Josa teve o mérito de chamar a atenção para o conceito de necessidades em Hegel [“Cf. MERCIER-JOSA, S. La notion de besoin chez Hegel. La pensée, n. 162, p. 74-100. Autora de várias obras sobre Hegel e/ou Marx, Mercier-Josa também assina o verbete “Besoin” no Dictionnaire critique du marxisme, dirigido por Georges Labica e Gérard Bensussan’], e que pertence a Ágnes Heller o de destacá-lo quanto à obra de Marx [“Cf. HELLER, A. Teoría de las necesidades en Marx’. 1974/1986]. O propósito de seus textos deixa consideravelmente em aberto o exame da relação economistas/Hegel–Feuerbach–Marx/economistas no que se refere a tal temática, o que, no entanto, é algo importante para a compreensão do assunto no pensamento de Marx, que é o último nessa tríade reflexa”. “Uma década após essa obra (de 1974), por volta de meados dos anos 1980, na seqüência da crítica do Leste Europeu, inicialmente ainda de viés socialista, Heller viria a abandonar o marxismo e a perspectiva comunista, esvaziando completamente a potência revolucionária de sua teoria das necessidades radicais, que colheira de Marx. Sobre a evolução de seu pensamento, ver RIVERO, Á. De la utopía radical a la sociedad insatisfecha. In: HELLER, Á. Una revisión de la teoría de las necesidades, p. 9-55. Cabe situar que este estudo valoriza vários aspectos da contribuição da “primeira” Heller à teoria das necessidades. Não acompanha, porém, o corte kantiano (pelos valores morais ou pelo imperativo categórico) que ela opera sobre essa teoria já em obras como HELLER, Á. A filosofia radical – às vezes atribuindo-o ao próprio Marx. Em grande medida, isso se deve a que, por um lado, a autora minimiza a importância de Hegel para esse tema e, por outro, descarta o trato da dimensão ontológica das necessidades”.

da universalidade da riqueza na sociedade capitalista e, na sequência, com a afirmação de que a determinação mais simples dessa riqueza é a mercadoria, uma forma contraditória da riqueza universal no modo de produção capitalista. Como foi categoricamente exposto pelo autor: “A riqueza das sociedades onde reina o modo de produção capitalista aparece como uma ‘enorme coleção de mercadorias’, e a mercadoria individual como sua forma elementar. Nossa investigação começa, por isso, com a análise da mercadoria” (MARX, 2013, p. 113). Aqui, Marx afirma que na sociedade capitalista a riqueza aparece como riqueza para uns poucos e miséria para muitos, quer dizer: a mercadoria expressa em sua forma a riqueza humana e a riqueza material e miséria humana. Assim, a rica necessidade humana entra em contradição com a riqueza material e miséria humana na sociedade capitalista. No plano geral de nossa análise na tese, a rica necessidade da corporalidade humana entra em contradição com a riqueza material e miséria humana da corporalidade na sociedade capitalista. Este processo tem implicações consideráveis no desenvolvimento humano.

A riqueza humana é uma produção prática, histórica e, como toda produção humana, é resultado de relações sociais concretas entre o sujeito e as formas objetivadas da realidade, orientada a finalidades. No entanto, numa concepção sócio-histórica é fato que as finalidades postas pela humanidade se alteram na medida em que se modificam as relações sociais, quer dizer, na medida em que se transformam os meios de produção da existência humana. Assim, segundo Kosik (2011, p. 207-208),

A liberdade não se revela ao homem além das fronteiras da necessidade, como um campo autônomo independente em face do trabalho; surge do trabalho como de um pressuposto necessário. O agir humano não está dividido em dois campos autônomos, um independente do outro e reciprocamente indiferentes, um que é a encarnação da liberdade e outro que é o campo de ação da necessidade. A filosofia do trabalho como agir humano objetivo, no *qual* em processo necessário são *criados* os reais pressupostos da liberdade, é, assim, ao mesmo tempo, também uma filosofia do não-trabalho. O agir humano objetivo que transforma a natureza e nela inscreve significados, é um processo *único*, cumprido por necessidade e sob a pressão de uma finalidade exterior, mas que *ao mesmo tempo* realiza os pressupostos da liberdade e da livre criação. A divisão deste processo único em duas esferas, *aparentemente* independentes uma da outra, não decorre da “natureza das coisas”; é um produto historicamente transitório. Enquanto a consciência é prisioneira desta divisão, isto é, enquanto não lhe percebe o caráter *histórico*, ela *opõe* o trabalho à liberdade, a atividade objetiva à imaginação, a técnica à poesia, como dois modos independentes de satisfazer as aspirações humanas (KOSIK, 2011, p. 207-208, grifos do autor).

Deste modo, não há produção de novas necessidades se os homens não se apropriarem da riqueza produzida pela humanidade. No entanto, este processo de apropriação se dá de forma contraditória e sem o enfrentamento dessas contradições teremos mais dificuldades para superar a condição posta à classe trabalhadora na atualidade. Vamos entender mais precisamente o desenvolvimento histórico-social das necessidades.

2.2 Sobre o conceito de necessidade humana

Utilizando o critério da atividade prática, Heller (1986, p. 28) afirma que o conceito de necessidade em Marx aparece em três dimensões: 1) “necessidades naturais”; 2) necessidades naturais socialmente determinadas; 3) necessidades socialmente determinadas. As necessidades socialmente determinadas se desdobram em duas formas: as necessidades necessárias e as necessidades radicais. A primeira dimensão do conceito de necessidade não constitui um conjunto de necessidades, senão um conceito limite: “limite diferenciado segundo as sociedades – superado devido a vida humana já não ser reproduzível como tal; dito em outras palavras, o limite da simples existência²⁵” (HELLER, 1986, p. 28). A segunda e terceira se constituem como unidade no humano, e é isso que possibilita o tornar-se homem.

De acordo com Heller (1986), as necessidades naturais socialmente determinadas são aquelas dirigidas à conservação das meras condições vitais e a estas Marx atribui um conteúdo humano-social radicalmente novo, quando considera a redução das necessidades humanas às necessidades de conteúdo social, inclusive as de natureza psicofísica, abrindo a condição de possibilidade para o desenvolvimento da “rica necessidade humana” (HELLER, 1986). Heller afirma que, em *O Capital*, o conceito de necessidade socialmente determinada é radicalizado por Marx, tratando-as como necessidades necessárias – “aquelas surgidas historicamente e não dirigidas à mera sobrevivência, nas quais o elemento cultural, o moral e o costume são decisivos e cuja satisfação é parte constitutiva da vida ‘normal’ dos homens pertencentes a uma determinada classe de uma determinada sociedade”. (HELLER, 1986, p. 33).

25 Em edições brasileiras mais recentes das obras de Marx, as *necessidades naturais* são traduzidas pela expressão *carências*. Ver Marx, K. Manuscritos de 1844. Tradução Jesus Ranieri. Boitempo editorial. 2010.

Segundo Heller (1986, p. 27), o objeto da necessidade é a necessidade mesma, e os tipos de necessidades se configuram segundo os objetos a que estão dirigidos, objetos que comportem atividade humana acumulada, condensada.

Esta “unidade no humano”, como afirma Vygotski²⁶ (2000), cria a condição de possibilidade para um desenvolvimento radicalmente novo, que o autor chamou de desenvolvimento cultural do comportamento. Segundo Vygotski (Ibid, p. 34) “a cultura origina formas especiais de comportamento, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema de comportamento humano em desenvolvimento”.

Argumenta o autor que os fatos históricos evidenciam cada vez mais esta tese na medida em que estuda o desenvolvimento psicológico cultural em sua forma pura, isolada. Tais estudos tiveram uma importância fundamental para a elucidação do processo de desenvolvimento do gênero humano na medida em que possibilitaram apreender no gênero mais desenvolvido o conteúdo de funções psíquicas rudimentares – evidência do processo de hominização –, quer dizer, cada nova função psicológica rudimentar foi sendo incorporada e superada por novas formas. Como afirma Vigotski (2000, p. 69), “Em seu tempo, a aparição de cada nova forma significava uma nova vitória do homem sobre sua própria natureza, uma nova época na história das funções. Constituíram as vias reais de comunicação pelas quais outrora cruzava a humanidade as fronteiras da existência animal²⁷”.

Segundo Vygotski (2000, p. 35), “Nesse processo de desenvolvimento histórico, o ser social modifica os modos e procedimentos de seu comportamento, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamentos especificamente culturais”²⁸.

Diante disso, o autor afirma que “É difícil supor de antemão que a sociedade não crie formas supraorgânicas de comportamento. Resulta improvável que o emprego de ferramentas, que se distingue essencialmente da adaptação orgânica, não conduza a formação de funções novas, a um comportamento novo” (VYGOTSKI, 2000, p. 35).

26 Grafia inserida como na tradução espanhola, realizada diretamente do original em russo.

27 Tradução minha. “En su tiempo, la aparición de cada forma nueva significaba una nueva victoria del hombre sobre su propia naturaleza, una nueva época en la historia de las funciones. Constituyeron las vías reales de comunicación por las cuales otrora cruzaba la humanidad las fronteras de la existencia animal” (VYGOTSKI, 2000, 69) .

28 Tradução minha. “[...]. la cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano en desarrollo. Es un hecho fundamental y cada página de la psicología del hombre primitivo que estudia el desarrollo psicológico cultural en su forma pura, aislada, nos convence de ello. En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento especificamente culturales”.

Mas, segundo Vygotski, esse comportamento novo que tem surgido no período histórico, denominado convencionalmente por comportamento cultural superior, em especial para diferenciá-lo das formas que se tem desenvolvido biologicamente, tem de ter forçosamente um processo de desenvolvimento próprio e diferenciado, em suas vias e raízes”²⁹ (VYGOSKI, 2000, p. 35). Isso significa que o desenvolvimento do comportamento cultural faz surgir novas necessidades – aquelas determinadas socialmente que extrapolam a mera sobrevivência, nas quais, como já afirmamos com base em Marx (apud Heller), o elemento cultural, o moral e o costume são decisivos.

Segundo Heller (1986), “a dimensão e conteúdo das necessidades necessárias podem, por conseguinte, ser distintas segundo as épocas históricas e as classes”, como explicita na comparação entre sociedades, classes e tempos históricos diferenciados: “Para um trabalhador dos EUA há necessidades necessárias distintas das de um trabalhador inglês do tempo de Marx ou das próprias de um trabalhador índio contemporâneo”. Segundo a autora, em a *Miséria da filosofia*, Marx registra a contradição entre as necessidades e as possibilidades do trabalhador quando afirma “que as necessidades necessárias dos trabalhadores não podem ser satisfeitas, posto que não estão cobertas pela sua renda” (HELLER, 1986, p. 34).

Por outro lado, o conceito de necessidades necessárias pode ter a forma de “necessidades radicais”, que são as “necessidades que devem ser satisfeitas para que os membros de uma sociedade ou classe tenham a sensação de que sua vida é normal – diz respeito a um determinado nível da divisão do trabalho”. Assim, Heller afirma que as necessidades radicais são as necessidades que impõem limites entre uma determinada forma de produção e outra, quer dizer, tais necessidades são a expressão mais radical da contradição entre as condições de produção e as forças produtivas numa dada sociedade, portanto, a expressão contraditória que pode impulsionar a revolução social.

Vimos que, para Heller, com base em Marx, as necessidades socialmente determinadas, a depender do estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das condições de produção,

²⁹Tradução minha. “Es difícil suponer de antemano que la sociedad no cree formas supraorgánicas de conducta. Resulta improbable que el empleo de herramientas, que se distingue esencialmente de la adaptación orgánica, no conduzca a la formación de funciones nuevas, a un comportamiento nuevo. Pero ese comportamiento nuevo, que ha surgido en el período histórico de la humanidad y al que denominamos convencionalmente conducta superior para diferenciarlo de las formas que se han desarrollado biológicamente ha de tener forzosamente un proceso de desarrollo propio y diferenciado, vías y raíces”.

possuem duas formas de ser: as necessidades necessárias e as necessidades radicais. Mas, segundo Heller (1986), Marx, ao tratar das necessidades necessárias dos trabalhadores, realiza uma distinção entre as necessidades materiais e não materiais. Assim, afirma a autora que “Aquelas necessidades para cuja satisfação devem ser produzidos e reproduzidos continuamente objetos e meios (utilizados no consumo e no consumo produtivo)” são classificadas como necessidades materiais (HELLER, 1986, p. 119). Já “aquelas necessidades para cuja satisfação não são necessários objetos produzidos mediante o intercâmbio orgânico com a natureza, ou em geral produtos” são classificadas como necessidades não materiais (HELLER, 1986, p. 119). Segundo a autora, a distinção entre os aspectos descritos não é arbitrária, esta tem como base uma distinção realizada por Marx, a saber: “A esfera da produção é, em seu critério, o âmbito que permanecerá como ‘reino da necessidade’; sobre ele se fundamenta o ‘reino da liberdade’ que subordina a produção a seus próprios objetivos” (HELLER, 1986, p. 118). Esta relação é a expressão contraditória da divisão do trabalho na sociedade capitalista, porém, se não analisarmos esta afirmação com o devido cuidado poderemos chegar a uma conclusão não dialética. Por isso que a autora observa que “ambos os conjuntos de necessidades não são puros. Para a satisfação das necessidades da arte é também de algum modo necessário a produção: as casas devem ser construídas, os livros impressos”. E conclui a autora: “Mas a necessidade da arte *enquanto tal* não é satisfeita nem pela casa nem pelos livros, senão pela *obra de arte* que – como objetivação – não pertence à esfera da produção” (HELLER, 1986, p. 119).

Vimos que a distinção da autora está correta. O seu movimento analítico busca a natureza do objeto e, para tanto, utiliza corretamente, em acordo com Marx, o critério da necessidade. Assim, toda objetivação é particular, mas é a expressão do modo de produção da existência e da luta de classes em um determinado tempo histórico. Porém, segundo Kosik (2011, p. 207-208), “A divisão do agir humano em trabalho (esfera da necessidade) e arte (esfera da liberdade) capta a problemática do trabalho e do não-trabalho apenas *aproximadamente* e apenas sob certos aspectos”. De acordo com o autor,

Esta distinção parte de uma determinada forma *histórica* do trabalho como de um pressuposto não analisado e, portanto, aceito acriticamente, sobre cujo fundamento se *petrificou* a divisão do trabalho *surgida* historicamente, em trabalho físico-material e trabalho espiritual. Nessa distinção fica oculta uma ulterior característica essencial da especificidade do trabalho como um agir humano que não abandona a esfera da necessidade mas *ao mesmo tempo a supera e cria nela* os reais pressupostos da *liberdade humana* (grifos do autor).

Segundo Marx (2007, p. 93-94),

A produção das ideias e representações, da consciência, aparece a princípio diretamente entrelaçada à atividade material e ao intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. As representações, o modo de pensar, a comunicação espiritual entre os homens se apresentam aqui, ainda, como emanção direta da sua relação material, tal como se manifesta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. *Os homens são os produtores das suas representações, das suas ideias etc. – mas se trata de homens reais e ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas.* [grifo nosso]. A consciência (*Bewusstsein*) não pode ser nunca outra coisa do que o ser consciente (*bewusste Sein*) e o ser dos homens é o seu processo de vida real. Se, em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem de cabeça para baixo como numa câmara escura, este fenômeno resulta do seu processo histórico de vida, da mesma forma como a inversão dos objetos na retina resulta de seu processo diretamente físico.

Um parêntese para analisar a contradição entre utilidade e valor na sociedade capitalista e suas relações com o sentido e significado da atividade humana.

Seguindo aqui as palavras de Marx (2007, p. 36), na sociedade capitalista, “[...] com a divisão do trabalho esta dada a possibilidade, e até a realidade, de que as atividades espiritual e material – de que a fruição e o trabalho, a produção e o consumo – caibam a indivíduos diferentes [...]”. Esta forma social ganhou o seu impulso supremo com o esgotamento do modo de produção feudal.

Em sua crítica da economia política, Marx entendeu que o trabalho é uma necessidade, que, em dadas condições, produz a riqueza humana. Na sociedade capitalista, esta relação social se duplica, constituindo uma necessidade que pode se expressar tanto na forma de utilidade como na forma valor. O que irá determinar a sua forma de expressão é o modo de produção, quer dizer, as condições de produção da atividade humana em geral; isto significa que, se o modo de produção não produz outra coisa senão a existência social dos homens no tempo, o modo de produção é o próprio ser dos homens. Assim, a produção pode se orientar tanto a finalidades úteis como à finalidade de valorização de capital. Quando orientada pela utilidade, tem-se como resultado o desenvolvimento da rica necessidade humana, um valor-de-uso social, mas, contraditoriamente, o

valor pode conter em sua estrutura ricas necessidades humanas, porém, fetichizadas; quer dizer, por um lado, o reino da liberdade subordina a produção, por outro lado, quando o trabalho é orientado à valorização de valor tem-se como expressão contraditória nos objetos produzidos a relação entre rica necessidade humana e riqueza material e miséria humana. Nesta, o reino da necessidade subordina a esfera da produção, que produz uma alteração no objeto da necessidade, a alienação.

Na sociedade capitalista – expressão social mais complexa e contraditória do desenvolvimento da luta de classes –, o processo de alienação gerou alterações substanciais nos significados e sentidos das atividades humanas. A mudança nas condições de produção (ações/operações) gerou uma alteração na necessidade-finalidade da atividade produtiva antes em desenvolvimento. Tomemos como exemplo o artesão que produzia uma mesa para satisfazer suas necessidades humanas úteis. Esta atividade tinha propriedades qualitativas, objetivas, continha trabalho concreto, o produtor e o consumidor era o próprio artesão, portanto, servia para o homem de forma útil. Na sociedade capitalista, a atividade produtiva sofre uma alteração em seu processo produtivo. Agora, o produtor não se confunde com o consumidor, como afirma Marx nos Manuscritos de 1844: o objeto se torna estranho ao seu produtor. As suas propriedades se alteram, perdem o seu caráter qualitativo, passam a se expressar apenas como quantidade de valor, caracterizando-se como trabalho humano abstrato, porém, mantém-se com a propriedade de ser útil, uma utilidade. A esta forma especial de valor chamou-se mercadoria. Foi assim que a atividade produtiva na sociedade capitalista “perdeu” o seu sentido como um objeto socialmente útil, suas qualidades, sua propriedades objetivas, consubstanciado por trabalho humano concreto, passando a ser desenvolvida como trabalho humano alienado, como riqueza material e miséria humana³⁰.

Retomando a análise da necessidade. Segundo Heller (1986, p. 43), “A necessidade e seu objeto são dois ‘momentos’, ‘lados’ de um mesmo conjunto”, e “Se em vez de analisar um modelo estático analisarmos a dinâmica de um corpo social [...], então a primazia corresponde ao momento da produção: é a produção que cria novas necessidades”. Mas esta se encontra em correlação com as necessidades já desenvolvidas.

Para Marx (apud HELLER, 1986, p. 43), “a diversa conformação da vida material depende em cada caso, naturalmente, das necessidades já desenvolvidas, e tanto a criação como a satisfação

30 Esta contradição aparece também na atividade esportiva, uma rica necessidade humana, que na sociedade capitalista aparece como riqueza material e miséria humana. Este aspecto iremos analisar no capítulo cinco.

destas necessidades é um processo histórico”. Assim, na medida em que se alteram as condições de realização da necessidade, os meios/modos, altera-se a necessidade mesma, dando origem a novas necessidades. Isso significa que esse processo produz uma alteração na estrutura da própria atividade humana.

Segundo Marx, só é possível explicar a necessidade como produção histórica no processo de constituição do gênero humano e, portanto, dos seus objetos sociais. Para tanto, faz-se necessário entender a relação social que produz a necessidade, pois se o suposto é o de que o objeto da necessidade é a necessidade mesma, apreendendo a relação social que constitui a necessidade, em dadas condições, apreende-se os componentes que constituem a sua estrutura, bem como, na análise do movimento interno de seus componentes, consegue-se chegar à gênese da atividade, de forma a explicitar seu conteúdo contraditório e, assim, apreender seus significados e sentidos em condições históricas.

Para a psicologia histórico-cultural, a relação entre necessidade e objeto cria o *motivo* para o indivíduo. Segundo Smirnov (1978, p. 346), “Se denomina motivo da atividade aquilo que refletindo-se no cérebro do homem o excita a atuar e dirige esta atuação a satisfazer uma necessidade determinada³¹”.

De acordo com Leontiev (2004), as várias concepções do sentido na psicologia burguesa tem uma coisa em comum: todas tomam o fenômeno como pertencentes à esfera da consciência, razão, segundo o autor, porque todas essas permanecem encerrados nesta esfera.

Diferente dessa posição, o autor afirma que a consciência não pode ser compreendida a partir de si própria. No estudo genético-histórico da consciência, não se deve partir da análise dos fenômenos da tomada de consciência, “mas dos fenômenos da vida, característicos da interação real que existe entre o sujeito real e o mundo que o cerca, em toda a objetividade e independentemente de suas relações, ligações e propriedades”. Por esta razão, segundo Leontiev, “num estudo histórico da consciência, o sentido é antes de mais nada uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito” (LEONTIEV, 2004, p. 103).

Esta relação específica, segundo Leontiev (2004, p. 103), “estabelece-se no decurso do desenvolvimento da atividade que religa concretamente os organismos animais a seu meio; é inicialmente biológica e o reflexo psíquico do meio exterior pelos animais é indispensável desta

31 Tradução minha. “Se denomina *motivo de la actividad* aquello que reflejándose en el cerebro del hombre excita a actuar y dirige esta actuación a satisfacer una necesidad determinada” (SMIRNOV, 1978, p. 346, itálico do autor).

relação”. Mas o sentido consciente no homem altera radicalmente esta relação, como afirma o autor:

Posteriormente, e pela primeira vez no homem, o sujeito distingue esta relação como sendo a sua, e toma consciência disso. De um ponto de vista psicológico concreto, este sentido consciente é criado pela relação objetiva que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato. Por outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim (LEONTIEV, 2004, p. 103).

Sublinha Leontiev que não utiliza o termo “‘motivo’ para designar o sentimento de uma necessidade; ele designa aquilo em que a necessidade se concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta, o que a estimula” (Idem, *ibidem*). A necessidade é um estado carencial e o motivo se produz quando a carência encontra o objeto de sua satisfação, mas, como não temos necessidade do que não conhecemos, e os objetos que satisfazem carências são produções histórico-culturais da humanidade, portanto, produtos históricos e coletivos elaborados pelo conjunto dos homens, o motivo será sempre social. Por sermos seres gregários, a nossa condição de produção essencial está na relação entre o homem e as formas objetivadas da realidade, o que nos produz como gênero humano.

De acordo com Smirnov (1978, p. 348), os motivos “se caracterizam por sua variedade”. Se diferenciam uns dos outros pelo tipo de necessidade a que correspondem. Também podem ser divididos em naturais e superiores, e entre estes há os materiais e os espirituais. Também podem se diferenciar pela *forma em que se manifesta o seu conteúdo* – imagem, conceito, pensamento, ideal etc. Mais à frente veremos que o conteúdo do motivo também pode se realizar na forma da corporalidade.

Segundo Smirnov,

Os motivos podem ter distinta relação com a possibilidade de realizar a atividade que os origina. Para que um motivo gere realmente uma atividade tem que existir condições que permitam ao sujeito planejar-se ao fim correspondente e atuar para alcançá-lo. Somente neste caso o motivo resulta efetivo. Quando não se dão estas condições e não se planeja o fim correspondente ao motivo, mesmo que seja próximo, tal motivo não é efetivo e não desenvolve a atividade que conduz a satisfação da necessidade. Sua ação se manifesta unicamente em que aparece uma

reação de orientação no meio ambiente e, algumas vezes, origina uma atividade imaginativa em forma de ilusão³² (SMIRNOV, 1978, p. 349).

Outra propriedade do motivo é a existência de motivos gerais e particulares. Segundo Smirnov (1978, p. 348),

Um gênero de motivos da atividade para estudar são os *gerais e amplos* (por exemplo, adquirir formação cultural, preparar-se para o trabalho futuro, etc.). Outro tipo de motivos são os *particulares e estreitos* (por exemplo, receber prêmios, não receber castigos). Os primeiros são mais constantes, atuam durante muito tempo e não dependem de situações casuais. Os de segundo tipo atuam durante pouco tempo e segundo circunstâncias diretas (por exemplo, a atitude do professor). Quando uns e outros motivos atuam simultaneamente formam uma espécie de sistema único em que cada um deles tem distinto papel; os motivos gerais e amplos são ao estudo do aluno um sentido determinado e os do segundo grupo estimulam a ação imediata³³ (SMIRNOV, 1978, p. 349).

Outro aspecto importante na atividade é que os motivos particulares podem se desenvolver autonomamente, sem que estejam *diretamente* relacionados à *finalidade* da atividade, no entanto, podem, no desenvolvimento social, se autonomizarem e se constituírem como um novo sistema de atividade, na medida em que esta particularidade se desenvolva, se complexifique, constituindo um complexo de objetos de novo tipo, passando a expressar dimensões universais, em especial, por

32 Tradução minha. “Los motivos de la actividad humana se caracterizan por su variedad. Se diferencian unos de otros, en primer lugar, por el tipo de necesidad a que corresponden. Igual que las necesidades, los motivos se dividen en *naturales y superiores* y, *entre éstos, hay los materiales y los espirituales*. También se pueden diferenciar por la forma en que se manifiesta su contenido: pueden tener forma de imagen, de concepto, de pensamiento, de ideal, etc. Los motivos pueden tener distinta relación con la posibilidad de realizar la actividad que los origina. Para que un motivo cause realmente una actividad tienen que existir condiciones que permitan al sujeto plantearse el fin correspondiente y actuar para alcanzarlo. Solamente en este caso el motivo resulta efectivo. Cuando no se dan estas condiciones y no se plantea el fin correspondiente al motivo, aunque sea el próximo, tal motivo no es efectivo y no desarrolla la actividad que conduce a satisfacer la necesidad. Su acción se manifiesta únicamente en que aparece una reacción de orientación en el medio ambiente y, algunas veces, origina una actividad imaginativa en forma de ilusión” (SMIRNOV, 1978, p. 348).

33 Tradução minha. “Un género de motivos de la actividad para estudiar son *los generales y amplios* (por ejemplo, adquirir formación cultural, prepararse para el trabajo futuro, etc.). Otro tipo de motivos- son *los particulares y estrechos* (por ejemplo, recibir premios, no tener castigos). Los primeros son más constantes, actúan durante mucho tiempo y no dependen de situaciones casuales. Los del segundo tipo actúan durante poco tiempo y según circunstancias directas (por ejemplo, la actitud del maestro). Cuando unos u otros motivos actúan simultáneamente forman una especie de sistema único en el que cada uno de ellos tiene distinto papel; los motivos generales y amplios dan al estudio del escolar un sentido determinado y los del segundo grupo estimulan a la. acción inmediata” (SMIRNOV, 1978, p. 349).

possuírem, agora, maior densidade teórica, ou seja, graus mais elevados de atividade humana condensada. Isto acontece quando os fins das ações passam a motivo da atividade, produzindo novas necessidades.

De acordo com Smirnov (1978, p. 227), “A atividade que não possui um motivo geral e amplo carece de sentido para o indivíduo que a realiza. Esta atividade, não pode somente enriquecer e melhorar seu conteúdo, senão que ademais é uma carga para o sujeito”. Segundo Leontiev (2004, p. 104),

Todo o sentido é sentido de qualquer coisa. Não há sentidos “puros”. Razão por que, subjetivamente, o sentido faz de certa maneira parte integrante do conteúdo da consciência e parece entrar na significação objetiva. Foi este fato que engendrou na psicologia e na linguística psicologizante um grave mal-entendido que se traduz quer por uma total indiferenciação destes conceitos, quer pelo fato do sentido ser considerado como a significação em função do contexto ou da situação. Na verdade, se bem que o sentido (“sentido pessoal”) e a significação pareçam, na introspecção, fundidos com a consciência, devemos distinguir esses dois conceitos. Eles estão intrinsecamente ligados um ao outro, mas apenas por uma relação inversa da assinalada precedentemente; ou seja, é o sentido que se exprime nas significações (como o motivo nos fins) e não a significação no sentido³⁴.

No entanto, para Leontiev (2004, p. 105),

Quando se distingue sentido pessoal e significação propriamente dita, é indispensável sublinhar que esta definição não concerne a totalidade do conteúdo refletido, mas unicamente com aquilo para que está orientada a atividade do sujeito. Com efeito, o **sentido pessoal** traduz precisamente a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados.

O motivo é um produto histórico-social. O acesso às ricas necessidades humanas, como arte, filosofia, ciência, política, moral, esporte, impulsiona o desenvolvimento de motivos.

34 O problema da inversão tem orientado fortemente as teorias pós-modernas, pois na medida em que os significados forem expressos nos sentidos, relativiza-se fortemente a realidade, pois o sentido dependerá do contexto e dos sujeitos, e aí está a ideia de que existem vários sujeitos epistêmicos. Este problema apreendido dessa forma cria a ideia de que não há objetividade na realidade, que não há leis gerais, que não há formas absolutas do real, relativizando fortemente o conteúdo da realidade. Ou o modo de produção capitalista não é absoluto, objetivo? Ele é historicamente transitório, mas é uma realidade objetiva.

Portanto, no ensino, é essencial a criação de necessidades nos estudantes, diante da imensidão de motivos fetichistas postos pela unilateralidade das relações sociais capitalistas, pois, tais necessidades só serão produzidas na medida em que os estudantes forem postos em contato com as formas objetivadas da realidade em suas expressões mais desenvolvidas, não imediatas, como necessidades para-si. Para tanto, o professor precisa dominar a natureza do conteúdo e da atividade de ensino.

Posto o conceito de necessidade humana, para avançarmos em nossa análise explicitaremos o conceito de “atividade mediadora” (meios), a fim de elucidar o processo de interiorização de signos.

2.3 Sobre o conceito de atividade mediadora

Vygotski sistematizou no tomo III de suas *Obras escogidas*, o conceito de “atividade mediadora”. Este conceito possui dois atributos principais, que, do ponto de vista lógico, podem ser considerados como conceitos subordinados ao conceito mais geral atividade mediadora. Os dois atributos são: 1) “Emprego de ferramentas”; 2) “Emprego de signos”.

Assim, três teses são suficientemente importantes para compreender a relação entre o emprego de ferramentas e o emprego de signos à luz do conceito de mediação em Vygotski: a primeira “se refere à similitude e os pontos de aproximação entre ambas formas de atividade; a segunda tese esclarece os pontos fundamentais de divergência e a terceira assinala a relação psicológica real entre uma e outra ou, ao menos, faz uma alusão”³⁵. O princípio geral da atividade mediadora é o que afirma a reciprocidade das ações, é o princípio da reciprocidade de que Hegel e Marx fazem uso, cada qual com a sua ontologia.

Citando Hegel e Marx, Vygotski nos esclarece que o signo aparece tanto em uma atividade quanto em outra. Tanto a ferramenta – lançada para fora – quanto o signo – lançado para dentro – constituem mediações da atividade no psiquismo humano³⁶, como observa no excerto:

35 Excerto do original da tradução da edição espanhola. “se refiere a la similitud y a los puntos de contacto entre ambas formas de actividad; la segunda tesis esclarece los puntos fundamentales de divergencia y la tercera intenta señalar la relación psicológica real entre una y otra o, al menos, hacer una alusión” (VYGOTSKI, 2000, p. 93).

36 Logo retomamos a reflexão sobre a ferramenta e o signo.

Hegel atribuía com razão um significado mais geral ao conceito de mediação, considerando-o como a propriedade mais característica da razão. A razão, dice Hegel, é tão astuta como poderosa. A astúcia consiste no geral em que a atividade mediadora ao permitir aos objetos atuarem recíprocamente uns sobre os outros em concordância com sua natureza e consumir-se neste proceso, não toma parte direta nele, mas leva a cabo, no entanto, seu próprio objetivo. Marx cita essas palavras ao falar das ferramentas de trabalho e diz: “O homem utiliza as propiedades mecánicas, físicas e químicas das coisas que emprega como ferramentas para atuar sobre outras coisas de acordo com seu objetivo (MARX e ENGELS, tomo 23, edição russa) (VYGOTSKI, 2000, p. 93-94)³⁷.”

Mas, para Hegel, a relação entre os objetos existe numa determinada forma ser, precária, “mundana”, quer dizer, apenas como efetividade. Assim, afirma Inwood (1997, p. 107-108):

Começando com a ideia de que o efetivo contrasta com o que é meramente possível ou sistematicamente pensável, ele [Hegel] sustenta que o efetivo, nesse sentido, é o que “é contingente, ou seja, capaz tanto de ser quanto de não ser, uma vez que não está fundamentado em si mas em alguma outra coisa. Mas as entidades contingentes, as realidades imediatas, formam as condições de uma realidade desenvolvida, a qual é também necessária, porque todas as condições de sua realização estão presentes e porque as suas condições estão suprasumidas ou absorvidas nele, de modo que, num certo sentido, é uma realidade independente e autodeterminante. Uma "realidade desenvolvida" é uma entidade tal como um organismo vivo que absorve objetos contingentes ou aleatórios em seu meio ambiente, de modo a promover o seu próprio crescimento de acordo com um padrão prescrito por sua natureza interior, um agente racional que usa tudo aquilo com que se depara a fim de executar um plano predeterminado; ou uma sociedade que converte os materiais e as forças em seu meio ambiente em estruturas intencionais(...)”. No prefácio para a Filosofia do direito (FD), disse Hegel: “O que é racional é efetivo e o que é efetivo é racional” (INWOOD, 1997, p. 107-108).

No entendimento de que o *ser* (*afirmação*) se transforma por contradição em *não ser* ou *nada* (primeira negação) é a essência da dialética em Hegel. Isso significa que o *ser é* e não é ao

³⁷Tradução minha. “Hegel atribuía con toda razón un significado más general al concepto de mediación, considerándolo como la propiedad más característica de la razón. La razón, dice Hegel, es tan astuta como poderosa. La astucia consiste en general en que la actividad mediadora al permitir a los objetos actuar recíprocamente unos sobre otros en concordancia con su naturaleza y consumirse en dicho proceso, no toma parte directa en él, pero lleva a cabo, sin embargo, su propio objetivo. Marx cita esas palabras al hablar de las herramientas de trabajo y dice: «El hombre utiliza las propiedades mecánicas, físicas y químicas de las cosas que emplea como herramientas para actuar sobre otras cosas de acuerdo con su objetivo.» (C. Marx, E. Engels, tomo 23, edición rusa.) (VYGOTSKI, 2000, p. 93-94).

mesmo tempo, pois está em constante mudança. Mas, como o ser pode ser e não ser ao mesmo tempo? Entendo que é possível perceber isso se analisarmos o ser como uma produção histórica. Por isso que, ao se afirmar ele se nega, pois não é mais o mesmo ser; quer dizer, o ser se afirma e se nega no movimento de sua transformação, pois a própria afirmação do ser (efetividade) cria as condições de possibilidade para a sua negação (ser em si) e ser para si (segunda negação), o que possibilita a nova síntese. Mas, para Hegel, estas duas negações só pode se dar no conceito e não na "efetividade" da realidade, porém tem seu início nesta. E aí aparece o seu conceito de realidade. Essa é a condição de possibilidade para Marx saltar qualitativamente ao apreender, inversamente, esse movimento na própria vida material. Assim, abandona a ontologia de Hegel, mas mantém a sua lógica. Isto significa que a “inversão ontológica” realizada por Marx não despreza a dialética de Hegel, pois Marx compreende, assim como Hegel, que há reciprocidade de ação entre os objetos.

Segundo Martins (2013, p. 45), o conceito de mediação ultrapassa a *relação aparente entre coisas*, penetrando na esfera das intervinculações *entre as propriedades essenciais das coisas*. Para clarificar, retomamos parte da passagem em que Vygotski cita Marx em momento anterior quando distingue duas concepções de mediação, uma idealista e outra materialista: “O homem utiliza as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas que emprega como ferramentas para atuar sobre outras coisas de acordo com seu objetivo” (MARX e ENGELS, Tomo 23, edição russa apud VYGOTSKI, 2000, p. 93-94). Diante disso, observa Martins:

Sintetizamos, então, o percurso da atividade mediada a partir de três dimensões: dadas propriedades de um objeto (primeira dimensão) agem sobre propriedades de outro objeto (segunda dimensão) à vista do objetivo da atividade em questão (terceira dimensão). A título de exemplo: para tomar uma pedra como potencializadora da pressão sobre um objeto [...] é necessário dominar as características da pedra [...] *na relação* com seu alvo.

Daí que, para Vigotski, a interiorização de signos – ou emprego de “ferramentas” psíquicas – é matricial na defesa da tese acerca da natureza social do psiquismo humano, pois esse processo interpenetra, “condensa” as três dimensões acima referidas: a) a sociedade que comporta os signos; b) o ser social que os porta por interiorização e c) a decorrente transformação que ela (interiorização) provoca nos processos psíquicos existentes até então.

Quer dizer, são dois movimentos prático-concretos, um orientado para o exterior e o outro para o interior do indivíduo. Para Vigotski, “[...] a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico”. (MARTINS, 2013, p. 46). Portanto, como afirma Martins, não significa ponte!

No entanto, entre seus atributos há uma semelhança crucial que pode confundir a sua apropriação: o signo e a ferramenta possuem uma função mediadora comum. Por isso, segundo o autor (2000, p. 93) “[...] desde um ponto de vista psicológico, podem incluir-se em uma mesma categoria” e, “Ainda que ambos operem como intermediários em relações, a diferença se define em face dos polos que as constituem [...]”, como segue abaixo:

Enquanto o instrumento técnico se interpõe entre a atividade do homem e o objeto externo, o psicológico se orienta em direção ao psiquismo e ao comportamento. Os primeiros transformam o objeto externo, os segundos, o próprio sujeito. (MARTINS, 2011, p. 46).

Contudo, de acordo com Vigotski (2000, p. 62), “Este desenvolvimento não se esgota com a simples complexidade das relações entre estímulos e respostas, que já conhecemos na psicologia animal” e “Tampouco se dá pelo caminho do aumento quantitativo e o incremento de suas relações. Há em seu centro um salto dialético que modifica qualitativamente a própria relação entre o estímulo e a resposta”. Vamos entender como Vygotski explica este fato:

Podíamos formular nossa dedução principal, dizendo que o comportamento humano se distingue pela mesma peculiaridade qualitativa – comparada com o comportamento animal – que diferencia o caráter da adaptação e do desenvolvimento histórico do homem comparado com a adaptação e o desenvolvimento dos animais, já que o processo do desenvolvimento psíquico do homem é uma parte do processo geral do desenvolvimento histórico da humanidade³⁸.

38 Excerto traduzido da edição espanhola. “Este desarrollo no se agota con la simple complejidad de las relaciones entre estímulos y reacciones, que ya conocemos en la psicología animal. Tampoco va por el camino del aumento cuantitativo y el incremento de sus relaciones. Hay en su centro un salto dialéctico que modifica cualitativamente la propia relación entre el estímulo y la reacción. Podríamos formular nuestra deducción principal, diciendo que la conducta humana se distingue por la misma peculiaridad cualitativa —comparada con la conducta del animal— que diferencia el carácter de la adaptación y del desarrollo histórico del hombre comparado con la adaptación y el desarrollo de los animales, ya que el proceso del desarrollo psíquico del hombre es una parte del proceso general del desarrollo histórico de la humanidad”. (VYGOTSKI, 2000, p. 62).

Quer dizer, a experiência individual do desenvolvimento animal não pode ser passada às gerações posteriores; por outro lado, o homem desenvolveu a capacidade de acumular a experiência sócio-histórica, o que possibilitou o acesso das gerações posteriores aos instrumentos na sua experiência individual, impulsionando o desenvolvimento humano. No processo de interiorização, tais instrumentos (signos) aparecem como estímulos-meios artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica que cumprem a função de autoestimulação, conferindo a este termo um sentido mais amplo e, ao mesmo tempo, mais exato do que se dá habitualmente a essa palavra (VIGOTSKI, 2000, p. 83). Vamos aprofundar o conceito de signo em Vygotski (2000) e Pavlov (apud Vygotski, 2000):

De acordo com nossa definição, todo estímulo condicional criado pelo homem artificialmente e que se utiliza como meio para dominar a conduta – própria ou alheia – é um signo. Dois momentos, portanto, são essenciais para o conceito de signo: sua origem e função³⁹ (VIGOTSKI, 2000, p. 83).

No entanto, segundo Pavlov (apud VYGOTSKI, 2000, p. 84), “a atividade básica e mais geral dos grandes hemisférios é a sinalização⁴⁰, com sua incontável quantidade de sinais e sua alternância”. Com base nisso, Vygotski afirmou que “O fundamento mais geral da conduta, idêntica nos animais e no ser humano é a sinalização” e conclui: “Como se sabe, se trata de uma formulação mais geral da ideia dos reflexos condicionados em que se baseia a fisiologia da atividade nervosa superior”. Assim, como já afirmamos com base em Vygotski, o comportamento humano se distingue pelo fato de que é o homem que cria os estímulos artificiais de sinais e, em primeiro lugar, o grandioso sistema de sinais da linguagem, dominando assim a atividade de sinais dos grandes hemisférios. Portanto,

Se a atividade fundamental e mais geral dos grandes hemisférios nos animais e no homem é a sinalização, a atividade mais geral e fundamental do ser humano, a que diferencia em primeiro lugar o homem dos animais do ponto de vista psicológico é a *significação*, ou seja, a criação e o emprego de signos. Tomamos essa palavra em seu sentido mais literal e exato. A significação é a criação e

39 Excerto traduzido da edição espanhola. “Llamamos signos a los estímulos-medios artificiales introducidos por el hombre en la situación psicológica que cumplen la función de autoestimulación; adjudicando a este término un sentido más amplio y, al mismo tiempo, más exacto del que se da habitualmente a esa palabra. De acuerdo con nuestra definición, todo estímulo condicional creado por el hombre artificialmente y que se utiliza como medio para dominar la conducta —propia o ajena— es un signo. Dos momentos, por lo tanto, son esenciales para el concepto de signo: su origen y función” (VYGOTSKI, 2000, p. 83).

40 Pode ser entendido também como orientação.

emprego de signos, ou seja, de sinais artificiais⁴¹. (VYGOTSKI, 2000, p. 84 [grifo nosso]).

Ainda Segundo Vygotski (2000, p. 84),

[...] A sinalização variável que leva à formação ligações provisórias, condicionados e especiais entre o organismo e o meio, é a premissa biológica imprescindível daquela atividade superior que chamamos convencionalmente de significação e que constitui sua base. O sistema de conexões que se estrutura no cérebro do animal é a cópia, o reflexo das conexões entre “toda sorte de agentes da natureza” que sinalizam a presença próxima de fenômenos imediatamente favoráveis ou destrutivos⁴².

No entanto, ressalta Vygotski (2000): “Resulta claro que a sinalização semelhante – o reflexo da conexão natural dos fenômenos criada inteiramente pelas condições naturais – não pode ser uma base adequada do comportamento humano” (VYGOTSKI, 2000, p. 84). Assim,

Para a adaptação do homem tem essencial importância a *transformação ativa da natureza do homem*, que constitui a base de toda a história humana e pressupõe também uma imprescindível mudança ativa do comportamento do homem. “Ao atuar sobre a natureza externa mediante este movimento, ao modifica-la, o homem modifica ao mesmo tempo sua própria natureza” – disse Marx. “Desperta as forças nela adormecidas e subordina a dinâmica dessas forças a seu próprio poder⁴³” (MARX & ENGELS, apud VYGOTSKI, 2000, p. 84-85, grifo nosso).

41 Excerto traduzido da edição espanhola. “Si la actividad fundamental y más general de los grandes hemisferios en los animales y en el hombre es la señalización, la actividad más general y fundamental del ser humano, la que diferencia en primer lugar al hombre de los animales desde el punto de vista psicológico es la significación, es decir, la creación y el empleo de los signos. Tomamos esa palabra en su sentido más literal y exacto. La significación es la creación y el empleo de los signos, es decir, de señales artificiales” (VYGOTSKI, 2000, p. 83).

42 “Examinemos más cerca este nuevo principio de actividad que no se puede anteponer en ningún sentido al principio de señalización. La señalización variable que lleva a la formación de vínculos provisionales, condicionados y especiales entre el organismo y el medio, es la premissa biológica imprescindible de aquella actividad superior que llamamos convencionalmente significación y que constituye su base. El sistema de conexiones que se estructuran en el cerebro del animal es la copia, o el reflejo de las conexiones entre «toda suerte de agentes de la naturaleza» que señalan la presencia próxima de fenómenos inmediatamente favorables o destructivos”.

43 “Resulta claro que la señalización semejante —el reflejo de la conexión natural de los fenómenos creada enteramente por las condiciones naturales— no puede ser una base adecuada de la conducta humana. Para la adaptación del hombre tiene esencial importancia la transformación activa de la naturaleza del hombre, que constituye la base de toda la historia humana y presupone 84 también un imprescindible cambio activo de la conducta del hombre. «Al actuar sobre la naturaleza externa mediante ese movimiento, al modificarla, el hombre modifica al mismo tiempo su propia naturaleza —dice Marx-.-. Despierta las fuerzas que dormitan en ella y subordina la dinámica de esas fuerzas a su propio poder»” (C. Marx, F. Engels, Obras, tomo 23, págs. 188- 189, Ed. russa).

Segundo Vygotski (2000, p, 85), “A cada etapa determinada no domínio das forças da natureza corresponde sempre uma determinada etapa no domínio do comportamento, na subordinação dos processos psíquicos ao poder do homem”. Portanto,

A adaptação ativa do homem ao meio, a transformação da natureza pelo ser humano não pode estar baseada na sinalização que reflete passivamente os vínculos naturais de toda sorte de agentes. A adaptação ativa exige o fechamento ativo daqueles tipos de vínculos, que são impossíveis quando a conduta é puramente natural – ou seja, baseada na combinação natural dos agentes –. O homem introduz estímulos artificiais, confere significado a seu comportamento e cria com a ajuda dos signos, atuando de fora, novas conexões no cérebro. Partindo dessas teses, introduzimos como suposto em nossa investigação um novo princípio regulador do comportamento, uma nova ideia sobre a determinação das relações humanas – o princípio da significação –, segundo o qual é o homem quem forma de fora conexões no cérebro, o dirige e através dele, governa seu próprio corpo⁴⁴ (VYGOTSKI, 2000, p, 85).

Vamos aprofundar um pouco mais o conceito de significações objetivas.

Segundo Leontiev (2004, p. 100), “A significação é aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas”, “é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade”, pertence ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos”. A significação é a “entrada na minha consciência [...], do reflexo generalizado da realidade elaborada pela humanidade e fixado sob a forma de conceitos, de um saber ou mesmo de um saber-fazer (‘modo de ação’ generalizado, norma de comportamento, etc.)”. A linguagem confere estabilidade à significação, pois a reflete e a fixa e assim constitui o conteúdo da consciência social, a consciência real dos indivíduos, objetivando em si o sentido subjetivo que o refletido tem para eles.

44 A cada etapa determinada en el dominio de las fuerzas de la naturaleza corresponde siempre una determinada etapa en el dominio de la conducta, en la supeditación de los procesos psíquicos al poder del hombre. La adaptación activa del hombre al medio, la transformación de la naturaleza por el ser humano no puede estar basada en la señalización que refleja pasivamente los vínculos naturales de toda suerte de agentes. La adaptación activa exige el cierre activo de aquel tipo de vínculos, que son imposibles cuando la conducta es puramente natural —es decir, basada en la combinación natural de los agentes—. El hombre introduce estímulos artificiales, confiere significado a su conducta y crea con ayuda de los signos, actuando desde fuera, nuevas conexiones en el cerebro. Partiendo de esta tesis, introducimos como supuesto en nuestra investigación un nuevo principio regulador de la conducta, una nueva idea sobre la determinación de las reacciones humanas —el principio de la significación—, según el cual es el hombre quien forma desde fuera conexiones en el cerebro, lo dirige y a través de él, gobierna su propio cuerpo.

Todavia, quando se percebe algo, você percebe objetivamente, e não a sua significação, porém, as impressões sensíveis que percebo na minha relação com um objeto determinado dependerá das significações sobre o mesmo; se não as possuísse, como afirma Leontiev, não passaria para mim de um objeto que possui determinadas propriedades de tamanho, cor, forma etc. Isto significa que eu não teria o conceito das coisas, mesmo que precário, mas mesmo assim a coisa existiria objetivamente. Isto importa que “A significação, enquanto fato da consciência individual não perde por isso o seu conteúdo objetivo; não se torna de modo algum uma coisa puramente ‘psicológica’” (LEONTIEV, 2004, p. 101), como explica o autor:

Naturalmente, o que eu penso, compreendo e sei do triângulo, pode não coincidir perfeitamente com a significação “triângulo” admitida na geometria moderna. Mas não é uma oposição fundamental. As significações não têm existência fora dos cérebros humanos concretos; não existe qualquer reino de significações independente e compatível ao mundo platônico das ideias. Por consequência, não podemos opor uma significação “geométrica”, lógica e, em geral, objetiva, a esta mesma significação de um indivíduo enquanto significação psicológica particular. *A diferença não é entre o lógico e o psicológico, mas entre o geral e o particular, o individual.* Um conceito não deixa de ser conceito quando se torna o conceito de um indivíduo. Poderia existir um conceito que não fosse o de uma pessoa (grifo nosso)?

Segundo Leontiev (2004, p. 101),

No decurso da vida o homem assimila as experiências das gerações precedentes; este processo realiza-se precisamente sob a forma da aquisição das significações e na medida desta aquisição. A significação é, portanto, a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida.

Explicitado o conceito de mediação, no próximo capítulo iniciaremos a análise da estrutura, gênese e formas de desenvolvimento da corporalidade humana.

Para tanto, como já afirmamos em momento anterior, estamos partindo do entendimento de que a corporalidade humana é uma relação social ativa, consciente, intencional e crítica, porém indireta, entre o indivíduo e seu corpo, que tem sua forma objetivada na atividade esportiva, e a sua gênese na atividade produtiva.

Analisaremos as duas dimensões da corporalidade: a corporalidade animal e a corporalidade humana; esta tem na atividade esportiva a sua forma mais desenvolvida, que, do ponto de vista

histórico-social, tem sua forma embrionária no jogo – quando os fins das ações passaram a motivo da atividade. Isto significa que, no desenvolvimento histórico-social da corporalidade humana, a necessidade é condição para a atividade, porém quanto mais a atividade se complexifica mais esta relação se inverte e a necessidade passa a resultado, portanto, o móvel da relação. Do ponto de vista de suas funções, significa que a formação de hábitos motores pela vida da adaptação é substituído pela formação de habilidades motoras pela via da conversão de ações conscientes autônomas em operações motoras auxiliares. É daqui que se desenvolvem as formas especializadas de habilidades motoras (двигательных навыков) – na esteira do que Zaporozhets chamou de desenvolvimento dos movimentos voluntários (Развитие произвольных движений⁴⁵) –, no processo cada vez mais ativo e complexo de “automatização” de ações conscientes e intencionais. Abordaremos tais aspectos nos capítulos 03, 04 e 05.

45 Esta é a terminologia no original em russo usada por Zaporozhets para designar os movimentos voluntários ou ações voluntárias, que pressupõe atividade intencional.

CAPÍTULO 03 – O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-SOCIAL DA CORPORALIDADE HUMANA

Antes de iniciar a nossa análise, faz-se necessário realizar alguns esclarecimentos sobre o que significa a *experiência sócio-histórica*, a *experiência individual* ou ontogenética, e a *experiência específica*, no que se refere às diferenças entre o homem e o animal, pois, para a psicologia histórico-cultural, estas experiências se realizam no humano como unidade do diverso, quer dizer, tudo que o nos rodeia que foi objetivado pelo homem, inclusive os próprios homens, são produtos da relação entre estas três experiências. Por outro lado, nos animais, o seu comportamento individual “depende de uma dupla experiência: a experiência específica, fixada nos mecanismos do comportamento reflexo incondicional instintivo, e a experiência individual, formada ontogeneticamente⁴⁶”. A sua função fundamental consiste numa adaptação do comportamento específico aos elementos mutáveis do meio exterior (LEONTIEV, 2004, p. 190).

Segundo Leontiev (2004, p. 204), no homem, a experiência sócio-histórica é produto do desenvolvimento de numerosas gerações e se transmite de uma geração a outra, portanto, não é fixada pela hereditariedade. Esta experiência é específica no sentido em que não se forma na vida dos diferentes indivíduos, mas é produto do desenvolvimento histórico-social. Assim, se difere da experiência específica e da experiência individual ou adaptativa dos animais. A experiência sócio-histórica “[...] distingue-se, por um lado, pelo seu conteúdo, o que é evidente, e por outro, pelo princípio do seu mecanismo de aquisição e de apropriação” (LEONTIEV, 2004, p. 190). Afirma o autor que

A apropriação da experiência sócio-histórica acarreta uma modificação da estrutura geral dos processos do comportamento e do reflexo, forma novos modos de comportamento e engendra formas e tipos de comportamento verdadeiramente novos. Razão porque os mecanismos do processo de apropriação tem a particularidade de ser mecanismos de formação dos mecanismos. O seu estudo apresenta sérias dificuldades, pois são mascaradas pelos mecanismos gerais de formação e de experiência individual (LEONTIEV, 2004, p. 191).

46 No decorrer do capítulo estabeleceremos as diferenças entre a experiência da individualidade humana e animal.

Como exemplo, Leontiev toma a aprendizagem da criança da ação de beber água num copo para ilustrar o fato acima. Neste processo há uma relação entre a experiência específica, a experiência individual e a experiência sócio-histórica. Todavia, é o conteúdo da experiência sócio-histórica condensada no copo que a criança irá se apropriar em sua experiência individual na ontogênese. Porém, para tanto, precisa desenvolver um novo sistema funcional para realizar esta ação. Nesse caso, o adulto tem um papel fundamental. O adulto constrói na criança um novo sistema motor funcional (LEONTIEV, 2004, p. 191), como esclarece o autor:

O processo de apropriação pela criança de ações especificamente humanas, como o uso da colher, da pá [do copo] etc., desenrola-se de maneira idêntica. No princípio o objeto que a criança agarra entra no sistema de *movimentos naturais*; ela leva a colher à boca contendo alimento como se se tratasse de um objeto natural “não instrumental” qualquer, isto é, não leva em conta, por exemplo, a necessidade de manter a colher na horizontal. Posteriormente, pela intervenção direta do adulto, os movimentos da mão reorganizam-se: começam a obedecer a lógica objetiva da utilização da colher. O caráter geral desses movimentos muda; estes últimos atingem um nível superior, nível “objetual”; forma-se na criança um sistema motor funcional, o sistema de ações de tipo instrumental. (LEONTIEV, 2004, p. 192, grifo nosso).

Por outro lado,

[...] as ações “instrumentais” dos animais distinguem-se das ações verdadeiramente instrumentais pelo fato delas se formarem sob a influência das próprias condições materiais (obstáculo, pau no campo de visão do animal) e de as ações⁴⁷ dos outros animais ou do homem não desempenharem papel decisivo na sua formação. Elas não se constroem a partir de outras, não se plagiam, não podem ser executadas “segundo um modelo” (LEONTIEV, 2004, p. 193).

Isto significa que os animais não aprendem a lógica objetiva da ação (LEONTIEV, 2004, p. 193). Vamos explicar com o exemplo da imitação. Segundo Leontiev,

os animais são evidentemente capazes de imitação porém não se forma neles ações de tipo novo. Devemos dizer que se exagera muitas vezes e erradamente o papel da imitação no comportamento animal. Na realidade, numerosas reações que se

47 As ações dos animais respondem a necessidades biológicas, portanto, estão orientadas a um sentido biológico.

atribuem à imitação, nada têm deste mecanismo. As reações vocais das aves, por exemplo, podem aparecer sem qualquer imitação do que quer que seja [...]” (LEONTIEV, 2004, p. 193).

Por outro lado, afirma o autor que a imitação no símio é um problema mais complexo. Todavia, a principal fonte de divergências de debates no campo não se deve às contradições dos fatos, mas aos diferentes conteúdos que os autores dão ao conceito de imitação (LEONTIEV, 2004, p. 194).

Leontiev afirma que “Na criança a imitação tem um caráter totalmente diferente quando a mesma atinge os dois anos”, a saber: “a criança manifesta simultaneamente reações de imitação especificamente humanas; esta imitação é dita ‘intelectual’ ou imitação ‘segundo o modelo apresentado’” (LEONTIEV, 2004, p. 194). Para melhor clarificar esta distinção, Leontiev apresenta o exemplo do experimento realizado por A. V. Zaporozhets, A. G. Poliakova e S. A. Kirillova: “[...] na formação das ações de imitação segundo o ‘modelo apresentado’, o papel do reforçador é desempenhado, não por um estímulo qualquer que age como resultado da sua realização, *mas pela coincidência da ação com a representação do modelo oferecido*” (LEONTIEV, 2004, p. 195, grifo nosso). Assim, se a ação pressupõe atividade orientada a finalidades, portanto, consciente e intencional, diferentemente do que acontece nos animais, a criança pequena (2 anos) já relacionava embrionariamente o motivo (estímulo) e o objeto da necessidade, o que a possibilitava agir; diferentemente do que acontece nos animais, pois estes não se apropriam da lógica objetiva da ação.

Assim, preliminarmente, estão postas as diferenças entre a experiência específica, individual e sócio-histórica no homem e no animal, o que tem grande importância para a análise do desenvolvimento da corporalidade nos animais e nos homens. É sobre este aspecto que nos deteremos agora.

Na investigação sobre o desenvolvimento da corporalidade, identificamos e analisamos a corporalidade animal e a corporalidade humana. A corporalidade animal é orientada por determinações biológicas, já a corporalidade humana reflete a experiência específica, sócio-histórica e ontogenética como unidade de natureza e cultura no humano, seus sentidos e significados são engendrados pelas relações sociais concretas. Esta distinção será essencial para identificarmos a estrutura, gênese, e formas de desenvolvimento desde a corporalidade animal – a formação de órgãos motores, elementos motores, operações motoras, hábito motor – às formas do

desenvolvimento histórico-social da corporalidade humana – a formação de operações motoras, hábito motor, habilidade motora ou operações conscientes, capacidades corporais ou esportivas –, que têm no autodomínio da corporalidade a sua finalidade. Todo este complexo processo de desenvolvimento da corporalidade humana contribui para o desenvolvimento integral dos indivíduos, da sua personalidade, que tem na capacidade esportiva o conteúdo das expressões mais complexas do desenvolvimento da corporalidade.

Marx (2003, p. 211-212), ao afirmar a superioridade do pior arquiteto à melhor abelha, diferencia assim, pelo traço essencial da atividade, o animal e o homem:

[...] o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na *imaginação* do trabalhador. Ele não transforma apenas o *material* sobre o qual opera; ele imprime ao material o *projeto* que tinha *conscientemente* em *mira*, o qual constitui a lei determinante do seu *modo de operar* e ao qual tem de subordinar sua *vontade*. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a *vontade* adequada que se manifesta através da *atenção* durante todo o curso do trabalho (grifos nossos). (MARX, 2003: 211-212).

Segundo Luria (1979a), a “atividade” do animal, puramente biológica, impulsionada por carências meramente biológicas, cuja base está centrada na necessidade animal de alimentação, consubstancia-se num rudimentar sistema de orientação que vai se complexificando com a evolução da espécie devido a própria programação hereditária, um tipo de memória biológica que vai alterando a constituição animal na medida em que se adapta a uma nova realidade. Estamos nos referindo ao estágio do psiquismo sensorial elementar dos animais. Segundo Leontiev (2004, p. 20),

O aparecimento de organismos vivos dotados de sensibilidade está ligado à complexidade de sua atividade vital. Esta complexidade reside na formação de processos da atividade exterior que mediatizam as relações entre o organismo e as propriedades do meio donde depende a conservação e o desenvolvimento de sua vida. A formação destes processos é determinada pelo aparecimento de uma irritabilidade em relação aos agentes exteriores que preenchem a função de sinal. Assim nasce a aptidão dos organismos para refletir as ações da realidade circundante nas suas ligações e relações objetivas: é o reflexo psíquico.

Esta relação entre o animal e o objeto⁴⁸ da necessidade também é definida por Leontiev como obstáculo, que geram uma espécie de orientação biológica. São estes obstáculos que produzem o nexos entre desenvolvimento físico e desenvolvimento psíquico nestes indivíduos. O desenvolvimento da corporalidade é uma forma de ser do animal. O aparecimento dos órgãos motores e sua complexificação evidencia este fato.

São várias as formas de desenvolvimento da corporalidade animal: órgãos motores, elementos motores, operações motoras, hábito motor. Tais formas estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento das formas do psiquismo sensorial elementar, psiquismo sensorial, psiquismo perceptual, memória, até o estágio do intelecto animal, no qual consegue desenvolver a aptidão para formar hábitos motores na base de operações motoras fixadas, isto devido o desenvolvimento da memória figurada primitiva e o conseqüente desenvolvimento da capacidade de diferenciação e generalização da imagem das coisas. Este processo passa do estágio do reflexo incondicionado ao reflexo condicionado e, na medida em que os animais vão encontrando obstáculos naturais, com os quais precisam se relacionar para satisfazer necessidades naturais, novas formas de sua corporalidade vão sendo produzidas, orientadas por significados e sentidos biológicos, portanto, que vão constituindo a sua individualidade e ao mesmo tempo requalificando a sua corporalidade.

Segundo Duarte (2013, p. 165), em sua contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo⁴⁹, “Antes de tudo, é preciso distinguir a individualidade biológica, isto é, animal, da individualidade especificamente humana”, como elucidada abaixo:

[...] Luria (1979, pp.50-70) mostrou que a individualidade, como fato biológico, pode ser constatada no comportamento dos vertebrados superiores. Analisando o que denomina “comportamento individualmente variável dos vertebrados”, o autor mostra que esses animais, em virtude de um sistema nervoso ter neles atingido, na evolução biológica, certo nível de desenvolvimento, podem apresentar complexas variações comportamentais, o que lhes assegura grande capacidade de adaptação a condições ambientais variáveis. Ou seja, na interação adaptativa com o meio ambiente, esses animais formam uma individualidade, um conjunto singular de comportamentos que lhes garante a sobrevivência nas condições ambientais dadas. Logicamente, o animal forma essa singularidade comportamental a partir dos mecanismos inatos que lhe são transmitidos por

48 O significado aqui atribuído ao termo mediatização em Leontiev não corresponde ao suposto por Vigotski, sobre o qual dissertamos anteriormente nessa pesquisa.

49 DUARTE, Newton. A individualidade para-si. Por uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. (Tese de doutorado - Faculdade de Educação), UNICAMP. 1993.

hereditariedade e dos limites das possibilidades de seu organismo. (DUARTE, 2013, p. 165).

O papel das necessidades naturais, animais, no desenvolvimento do organismo inferior e o meio ou obstáculo como o gerador de uma nova forma de desenvolvimento físico animal produzida na relação com o desenvolvimento psíquico (uma relação que se desenvolve desde as formas do psiquismo sensorial elementar ao psiquismo sensorial até o estágio do intelecto, orientados pela necessidade de sobrevivência, devido a alteração nas condições do meio ambiente) é um fato essencial que nos ajuda a compreender o grau de desenvolvimento alcançado pelas formas de organização corporal humana, sendo esta última a nossa referência.

Assim, para sistematizar o desenvolvimento da organização corporal animal na relação desenvolvimento físico/desenvolvimento psíquico, com base em Leontiev, destacamos cinco momentos essenciais. É importante observar que não importa a este trabalho um aprofundamento no desenvolvimento animal, mas entendemos a necessidade de sinalizar os momentos predominantes do desenvolvimento animal investigados e analisados por Leontiev no intuito de construir um parâmetro para orientar as explicações sobre as formas mais complexas de desenvolvimento da corporalidade humana.

A) A primeira forma do que poderíamos chamar “organização corporal animal” são os “órgãos motores”, que são produzidos na base do psiquismo sensorial elementar; B) A segunda forma, “a formação dos elementos motores” na relação com o psiquismo sensório-perceptual; C) A terceira, o desenvolvimento e a “fixação das operações motoras se produz na relação com o psiquismo perceptual e memória; D) O quarto, o “desenvolvimento da aptidão para formar hábitos motores” relaciona-se com a percepção e a memória figurada primitiva; E) O quinto, “hábitos motores, experiência individual instintiva” animal, que se constitui na relação com o desenvolvimento do intelecto (reflexo de relações entre as coisas e memória das situações)⁵⁰.

Em todo este processo de desenvolvimento físico e psíquico animal também estão se desenvolvendo as operações análise e síntese, diferenciação e generalização, que já são formas mais complexas do intelecto nos animais superiores⁵¹.

50 Síntese elaborada a partir das análises de Leontiev (2004).

51 Para aprofundar mais sobre o desenvolvimento da organização corporal animal, ver Leontiev (2004) na obra *O desenvolvimento do psiquismo*.

Para corroborar o que estamos analisando, Leontiev (2004, p. 115) afirma que, nos animais, “O domínio dos motivos possíveis está estritamente limitado aos objetos naturais concretos que respondem às necessidades biológicas do animal, e toda a evolução das necessidades está condicionada por uma mudança da organização física dos animais”. Isto possibilita afirmar que o desenvolvimento físico do animal amplia dinamicamente o seu campo sensorial, aspecto essencial do desenvolvimento de formas mais complexas deste tipo particular de psiquismo.

Por outro lado, no psiquismo humano, em determinada fase do desenvolvimento, pela objetivação e apropriação da cultura, resultado do desenvolvimento sócio-histórico das gerações anteriores, esse processo de desenvolvimento se inverte e as objetivações produzidas pelo trabalho humano assumem a direção do seu desenvolvimento, como veremos no próximo item, quando passaremos à análise do desenvolvimento da organização corporal como uma forma essencial para a complexificação da atividade produtiva, o que fez surgir formas complexas do desenvolvimento da corporalidade humana, devido ao processo de autonomização das ações/operações na atividade.

3.1 O desenvolvimento da corporalidade humana

Do ponto de vista histórico-ontológico, a *organização corporal* é condição para a produção dos meios de vida e resultado da complexificação da atividade produtiva.

Segundo Marx, os homens “começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material” (MARX, 2007, p. 87). Isso significa que, no processo de produção do instrumento, o próprio ato de produção é também condicionado pela organização corporal dos homens e o resultado da atividade produtiva já terá fixado em seus produtos operações motoras auxiliares. Esse fato histórico é de extrema importância para a análise das formas de desenvolvimento da corporalidade humana.

Segundo Kosik (2011, p. 202),

[...] O trabalho é processo no qual se opera uma metamorfose ou mediação dialética. Na mediação dialética deste processo não se estabeleceu um *equilíbrio* entre as contradições, nem se formam contradições *antinômicas*, mas sim a unidade das contradições se estabelece como processo ou no processo de

transformação. A mediação dialética é uma metamorfose na qual *se cria o novo*, é a gênese do qualitativamente novo. No ato mesmo da mediação – no qual da animalidade nasce o humano e o desejo animal se transforma em desejo humanizado, desejo do desejo, isto é, reconhecimento – se forma também a *tridimensionalidade do tempo humano*: só um ser que no trabalho supera no niilismo do desejo animal descobre o *futuro* como dimensão do próprio ser, no próprio ato em que se domina e se contém.

O processo produtivo do instrumento constitui concretamente o futuro como dimensão do próprio ser, no próprio ato em que se domina e se contém e o processo de humanização das operações motoras constitui uma condição para a produção dos meios de vida.

A realização do instrumento é a própria síntese contraditória de natureza e cultura em processo de criação. Isso significa que o corpo humano já não é somente ossos, músculos, articulações, sangue, contrações, mas uma unidade de natureza e cultura no humano o que implica também que o corpo foi humanizado, ultrapassou a barreira puramente natural, se distinguiu da natureza e a superou por incorporação. Assim, conforme Kosik (2011, p. 203), “O trabalho, que superou o nível da atividade instintiva e é agir exclusivamente humano, transforma aquilo que é dado natural, inumano, e o adapta às exigências humanas; ao mesmo tempo realiza os fins humanos naquilo que é natural e no material na natureza”.

De acordo com o autor,

[...] A existência de criações objetivadas é pressuposto da história, isto é, da continuidade da existência humana. Neste contexto se torna claro porque uma visão profunda e realista da realidade humano-social coloca o instrumento acima das intenções, e confirma o seu significado central mediante a concepção de que o instrumento é a ‘mediação racional’ entre o homem e o objeto. [...] ⁵²” (KOSIK, 2011, p. 204-205).

No desenvolvimento de formas complexas da organização corporal humana, o instrumento (signo) é a mediação essencial entre o indivíduo (homem) e seu corpo (objeto), relação social geral que impulsiona o desenvolvimento da corporalidade humana. Este aspecto merece um esclarecimento a fim de contribuir para a superação de algumas polêmicas no campo da educação

52 Segundo Kosik (2011, p. 203-204), “Na história do pensamento essa linha é representada pelos filósofos que afirmam o significado da mão do homem e a sua conexão com a racionalidade humana. Anaxágoras diz que ‘o homem é o mais racional de todos os viventes porque tem as mãos’. Aristóteles, e depois dele Giordano Bruno, chamam a mão “o instrumento dos instrumentos”. Hegel leva a termo tal linha...”.

física. No processo de *produção* desse tipo de atividade humana particular, a atividade do sujeito é orientada ao objeto sobre o qual age a fim de objetivar o seu conteúdo e o faz pela mediação de instrumentos. No processo de *apropriação* dos resultados da atividade, há uma *inversão*. Agora o sujeito age para se apropriar do conteúdo da atividade produzida pelas gerações anteriores, mas o faz por meio de uma relação cada vez mais ativa, consciente, intencional e crítica, porém indireta, quer dizer, mediada por signos, entre o indivíduo e seu corpo, na direção do autodomínio da corporalidade humana. É preciso notar que apesar da inversão da posição ocupada pela necessidade no processo de objetivação e apropriação, quer dizer, da necessidade como condição à necessidade como resultado, a relação social que constitui a atividade permanece a mesma, a relação entre indivíduo e corpo/corporalidade, o último, o objeto para o qual se dirige a ação mediada. Por isso que o corpo/corporalidade é o objeto deste tipo de atividade humana.

Na história da espécie humana, o processo de aquisição das operações motoras condensadas no instrumento possibilitou ao homem alcançar a sensomotricidade – extensão dinâmica do seu campo sensorial –, criando condições para a “hominização” de sua esfera motriz. Ao se apropriar do conteúdo-forma das operações motoras condensadas no *instrumento*, o homem, em vez de adaptar o *instrumento* a seus movimentos naturais, adapta seus movimentos naturais ao *instrumento*. Esse processo impulsionou/impulsiona (até hoje na ontogênese humana) a requalificação de seus movimentos naturais instintivos em faculdades motoras superiores, possibilitando, por consequência, a requalificação da atividade. Segundo Leontiev (2004, p. 287-288),

O instrumento é produto da cultura material que leva em si, da maneira evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objeto de forma determinada, possuindo determinadas propriedades. O instrumento é ao mesmo tempo um objeto *social* no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas. O fato deste conteúdo, simultaneamente social e ideal, estar cristalizado nos instrumentos humanos, isso distingue-os dos “instrumentos” animais. Estes últimos devem igualmente realizar certas operações. Sabe-se por exemplo, que um símio aprende a servir-se de um pau para puxar um fruto para si. Mas estas operações não se fixam nos “instrumentos” dos animais, e estes “instrumentos” não se tornam os suportes permanentes destas operações. Logo que o pau tenha desempenhado a sua função nas mãos do símio, torna-se um objeto indiferente para ele. É por isso que os animais não guardam os seus “instrumentos” e não os transmitem de geração em geração. Eles não podem, portanto, preencher esta função de “acumulação” segundo a expressão de J. Bernal, que é própria da cultura. É isto que explica que não existam nos animais processos de aquisição do instrumento: o emprego do “instrumento” não forma neles novas operações motoras; é o

próprio instrumento que está subordinado aos movimentos naturais, fundamentalmente instintivos, no sistema das quais se integra. Esta relação é inversa no caso do homem. É a sua mão, pelo contrário, que se integra no sistema sócio-historicamente elaborado das operações incorporadas no instrumento e é a mão que a ele se subordina. A apropriação dos instrumentos implica, portanto, uma reorganização dos movimentos naturais instintivos do homem e a formação das faculdades motoras superiores. A aquisição do instrumento consiste, portanto, para o homem, em se apropriar das operações motoras que nele estão incorporadas. É ao mesmo tempo um processo de formação ativa de aptidões novas, de funções superiores, “psicomotoras”, que “hominizam” a sua esfera motriz.

No processo de hominização – desenvolvimento da espécie humana – a fixação das operações desenvolve a aptidão para formar hábitos motores, uma nova forma de fixação da experiência animal, produzida devido à diferenciação das operações que caracteriza o estágio do psiquismo perceptual – a função mnemônica. Segundo Leontiev, “A passagem ao estágio do psiquismo perceptivo acarreta igualmente uma transformação qualitativa da forma sensorial da fixação da experiência. Pela primeira vez aparecem no animal as representações sensitivas” (2004, p. 48). Mas, observa o autor que “[...] com a modificação da estrutura da atividade dos animais e com a correspondente modificação da forma do reflexo da realidade por eles realizada, produz-se igualmente uma reorganização da função memória”(LEONTIEV, 2004, p. 49-50). Ainda no esteio de Leontiev,

No estágio do psiquismo sensorial elementar, esta função exprime-se na esfera motriz dos animais sob a forma de transformação sob a ação dos agentes exteriores dos movimentos ligados ao agente que excitava o animal e, na esfera sensorial, sob a forma de fixação entre os diversos agentes. Agora neste estágio muito mais elevado, a função mnemônica manifesta-se na esfera motriz sob a forma de hábitos motrizes e na esfera sensorial sob forma de memória figurada primitiva (LEONTIEV, 2004, p. 49-50).

O hábito motor é uma espécie de ação em processo de desenvolvimento, pois uma ação foi uma operação em momento anterior. Assim, Leontiev designa por "hábitos" apenas as operações fixadas.

De acordo com Protopov (apud Leontiev, 2004, p. 47-48),

[...] os hábitos motrizes dos animais se formam a partir dos elementos motores da transposição de um obstáculo, que é o caráter do próprio obstáculo que determina o conteúdo dos hábitos e que o próprio estímulo (isto é, o agente excitante

principal) tem apenas uma influência dinâmica (sobre a rapidez e a estabilidade do hábito), mas que não se reflete sobre o conteúdo do hábito.

Isto significa que, nos animais, o obstáculo (meio) medeia a formação dos elementos motores, que determina o conteúdo dos hábitos motores (operações fixadas), enquanto o excitante principal tem apenas uma influência dinâmica (sobre a rapidez e a estabilidade do hábito), pois o animal não acumula experiência histórica nos objetos, só adquire a experiência acumulada pela adaptação e mudança na forma da hereditariedade. A experiência natural incorporada ao seu desenvolvimento biológico por uma necessidade de sobrevivência, em determinadas condições. Os animais adaptam o instrumento a seus hábitos e seus hábitos não acumulam atividade nos instrumentos, eles se relacionam de forma puramente natural.

É importante destacar, segundo Leontiev, que os símios conseguem desenvolver a experiência individual e a fixação das operações não é mais que o acúmulo dessas experiências, em especial quando o mesmo realiza diferenciações e generaliza as ligações e relações entre os objetos a fim de resolver problemas mais complexos, que exigem mais de uma fase para alcançar a finalidade⁵³ (sentido biológico).

Já os homens, como vimos, desenvolveram a capacidade de adaptar os seus hábitos motores aos instrumentos, que já contêm atividade acumulada pela experiência do gênero. Este processo, mediado por ações, gerou formas mais complexas do hábito motor, a saber, a habilidade motora, uma forma automatizada de movimentos que já exige aprendizagem consciente⁵⁴.

Se todo este complexo processo de formação dos hábitos motores ocorre nos animais por meio de reflexos condicionados, no homem ocorre uma alteração na relação dos sujeitos com os estímulos. Essa alteração tem sua gênese na prática social e na necessidade de sua transmissão, portanto, no ensino, posto que os estímulos de primeira ordem (naturais), graças à natureza da atividade, se firmam como estímulos de segunda ordem, a saber, como signos, que carecem de transmissão! O homem domina conscientemente novas formas de movimento, quer dizer, os homens alcançam um desenvolvimento capaz de assumir a responsabilidade sobre as suas ações/operações na medida em que, ao se apropriarem do conteúdo complexo culturalmente

53 Para entender mais o conteúdos das operações desenvolvidas pelos símios na resolução de tarefas bifásicas ver Leontiev (2004) ou a fonte originária nos estudos de K. Bühler na obra *Bases do desenvolvimento do psiquismo* (1924, apud LEONTIEV, 2004, p. 59).

54 O estudo que dá origem ao texto *Estudio psicológico del desarrollo de la motricidade em el niño pré-escolar*, publicado na obra organizada por Davídov e Shuare *La psicología evolutiva e pedagógica em la URSS – Antologia, 1987*, foi escrito por Leontiev e Zaporózhets na obra *Cuestiones de psicología del niño pré-escolar, 1984*.

formado da atividade, passam a autodominar a sua conduta. Esse domínio da conduta possibilitou ao homem criar formas sociais de produção extremamente complexas, que passaram a orientar o seu desenvolvimento. O autodomínio da conduta é uma forma de consciência mais elaborada, complexa, somente produzida na esteira da atividade complexa, que já exige graus mais elaborados de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, preponderantemente a linguagem e o pensamento.

Segundo Martins, (2004, p. 87),

O homem, como indivíduo, nasce dotado de necessidades elementares, vitais (biológicas), que inicialmente são satisfeitas pelas ações de outrem. À medida que o indivíduo começa a atuar, estabelecem-se vínculos cada vez mais dinâmicos entre as necessidades e os objetos que a elas atendem. Esses vínculos evidenciam que o estado de necessidade do sujeito não está registrado no objeto capaz de satisfazê-lo, ou seja, esse objeto precisa ser descoberto. Apenas como resultado dessa descoberta é que a necessidade vai adquirir sua objetividade e o objeto que é representado por esse processo de descoberta adquire a função estimuladora e orientadora da atividade, quer dizer, converte-se em motivo.

Há uma *inversão* na lógica do processo de desenvolvimento⁵⁵. Agora são as formas mais desenvolvidas de objetivação que vão impulsionar cada vez mais o desenvolvimento humano (cultura), como afirma a autora,

Em contrapartida, se a princípio do desenvolvimento a necessidade é condição para a atividade, quanto mais esta (atividade) se complexifica mais esta premissa se inverte, a tal ponto que a necessidade virá tornar-se seu resultado. Temos, por consequência, que as necessidades se transformam por meio dos objetos durante o seu processo de uso, o que reafirma a tese marxiana segundo a qual as necessidades se produzem, e possuem, portanto, uma natureza histórico-social.

Segundo Saviani (2012, p. 13), “o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, como uma segunda natureza, e aí se incluem os próprios homens”. Isto significa que “a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica”, quer dizer, sem a humanização da natureza biofísica nunca seria possível a produção do instrumento, a produção dos próprios homens e, portanto, a complexificação de sua

55 Esse processo de inversão na lógica do desenvolvimento pode ser entendido no item “sobre o conceito de necessidade”, analisando em momento anterior na tese.

organização corporal em direção às formas mais elaboradas do desenvolvimento da corporalidade, tal como a atividade esportiva.

Assim, a produção dos meios de vida gerou uma revolução no psiquismo humano – o aparecimento da consciência. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na esteira da atividade complexa rompe a unidade sensorialidade-motricidade (sensomotricidade) na espécie humana, criando as condições para o desenvolvimento de formas qualitativamente superiores de organização corporal. Assim, o desenvolvimento desta possibilitou a requalificação das primeiras. Isto se deu devido à complexificação das ações na produção do instrumento para satisfazer necessidades de novo tipo, complexificando a atividade vital e, concomitantemente, a sua organização corporal.

A transformação do hábito motor em habilidade motora (uma operação motora auxiliar produzida pela mediação de ações) devido ao processo de produção do instrumento na atividade vital humana foi determinante para a gênese de relações cada vez mais conscientes entre o indivíduo e seu corpo.

A atividade animal se caracteriza por uma relação direta e imediata orientada por relações biológicas⁵⁶. Na atividade humana, a relação entre necessidade e objeto é sempre mediada.

Na atividade animal toda a cadeia de relações biológicas está orientada ao objeto da necessidade. Sabemos que a complexificação da atividade animal possibilita que operações sejam realizadas, não necessariamente, diretamente orientadas ao objeto da atividade (necessidade)⁵⁷. Na atividade polifásica dos símios, há modos de operar que extrapolam a relação direta entre necessidade e objeto, mesmo que estas relações sejam realizadas por tentativa e erro. Isso é um indicativo de complexificação da atividade psíquica animal. Porém, não se trata de consciência e intencionalidade, pois “o objeto da atividade dos animais confunde-se sempre com seu motivo biológico” (LEONTIEV, 2004, p. 82); antes trata-se de formas de diferenciação e generalização das ligações e relações entre os objetos, o que pressupõe intelecto. Vamos entender melhor. Segundo Leontiev (2004, p. 62),

O caráter da transferência, e por consequência, o das generalizações transforma-se correlativamente. Doravante, a transferência de uma operação não se faz apenas segundo o princípio da analogia dos objetos (obstáculos, por exemplo) aos quais se

56 É importante destacar que, a rigor, os animais não significam nem conferem sentidos, posto que não operam com signos, outrossim, atuam na base de comportamentos reflexos!

57 Ver exemplo das experiências de K. Bühler (1924, apud LEONTIEV, 2004, p. 59).

ligava uma dada operação, mas também segundo o princípio de analogia das relações, das ligações entre os objetos aos quais ela responde (ramo-fruto, por exemplo). Agora o animal generaliza as relações e ligações entre os objetos. Estas generalizações forma-se evidentemente, da mesma maneira que o reflexo generalizado das coisas, isto é, no próprio processo da atividade animal⁵⁸.

Porém, questiona Leontiev (2004, p. 83): “Como pode nascer uma ação, isto é, a separação do objeto da atividade do seu motivo [...]”, um atributo essencial da atividade humana? Segundo o autor,

Visivelmente a ação só é possível no seio de um processo coletivo agindo sobre a natureza. O produto do processo global, que responde a uma necessidade da coletividade, acarreta igualmente a satisfação da necessidade que experimenta um indivíduo particular, se bem que ele pode não efetuar as operações finais [...] que conduzem diretamente à posse do objeto desta necessidade.

Na atividade produtiva, o crescimento da população (procriação) gera novas necessidades (MARX, 2007, p. 34). Portanto, a relação necessidade-objeto se altera com a complexificação das ações/operações para a sua realização, pois com o surgimento de novas necessidades – “primeiro ato histórico” –, criam-se novas relações sociais como resposta a estas necessidades.

De acordo com Leontiev (2004, p. 83), o objeto e o motivo da atividade individual são separados devido ao parcelamento em diferentes operações acumuladas em uma atividade complexa, inicialmente “polifásica”, mas única. O acúmulo de conteúdo nas operações vai transformá-las em ações independentes, orientadas a objetivos, mas, indiretamente, guiadas ao motivo mais geral da atividade. O que liga o resultado da ação individual com o resultado final da atividade não é outra coisa senão “a relação do indivíduo aos outros membros da coletividade [...]”. Isto significa que é a atividade dos outros homens que constitui a base material objetiva da estrutura específica da atividade do indivíduo humano” (LEONTIEV, 2004, p. 83).

58 Apesar de não ser possível neste estudo abordar as dimensões psicofisiológicas do desenvolvimento animal e humano, é importante sinalizar que “O aparecimento e desenvolvimento do intelecto animal tem por base anatomo-fisiológica o desenvolvimento do córtex cerebral e das suas funções. [...]. O elemento novo que diferencia o cérebro dos mamíferos superiores dos animais menos evoluídos é o lugar relativamente mais importante que ocupa o córtex frontal, cujo desenvolvimento se faz pela diferenciação das áreas pré-frontais. Os estudos experimentais de Jackobsen mostram que a ablação da parte anterior dos lobos frontais nos animais superiores que antes da ablação eram capazes de resolver um certo número de problemas complexos, os torna incapazes de resolver problemas ‘bifásicos’, ao passo que a operação já estabelecida de apanha um engodo com a ajuda de um pau é conservada. Uma vez que a ablação dos outros campos do córtex cerebral não produz o mesmo efeito, podemos concluir daqui que estes novos campos estão especificamente ligados à realização da atividade ‘bifásica’”. (LEONTIEV, 2004).

Segundo ao autor, “Historicamente, pelo seu modo de aparição, a ligação entre o motivo e o objeto de uma ação não reflete relações e ligações naturais, mas ligações e relações objetivas sociais” (LEONTIEV, 2004, p. 84).

Assim, o reflexo das relações entre coisas na atividade dos animais superiores, que possibilita a diferenciação e generalização, produz também o desenvolvimento da memória das situações, na base de significados e sentidos biológicos, que, no homem, transforma-se numa atividade submetida a relações sociais desde sua origem. Como afirmou Leontiev, “Esta é a causa imediata que dá origem à forma especificamente humana do reflexo da realidade, a consciência humana” (LEONTIEV, 2004, p. 85). Vamos entender melhor:

A decomposição de uma ação supõe que o sujeito que age tem a possibilidade de refletir psiquicamente a relação que existe entre o motivo objetivo da relação e o seu objeto. Senão, a ação é impossível, é vazia de sentido para o sujeito. Assim, [...], é evidente que a [...] ação só é possível desde que reflita as ligações que existem entre o resultado que ele goza antecipadamente da ação que realiza pessoalmente e o resultado final do processo [...] (LEONTIEV, 2004, p. 85).

Segundo o autor (2004, p. 85), “[...] Com a ação, ‘esta unidade’ principal da atividade humana, surge assim, ‘a unidade’ fundamental, social por natureza, do psiquismo humano, o sentido racional para o homem daquilo para que a sua atividade se orienta”. Isto significa que “[...] é preciso que o sentido de suas ações se descubra, que ele tenha consciência dele. A consciência do significado de uma ação realiza-se sob a forma de reflexo do seu objeto enquanto fim consciente” (LEONTIEV, 2004, p. 86).

Leontiev (2004, p. 116) afirma que “o fato psicológico decisivo consiste no deslocamento dos motivos de uma ação para os fins que precisamente não respondem diretamente às necessidades biológicas naturais. É especialmente o caso dos motivos de cognição que aparecem posteriormente”. O autor traz um exemplo bastante esclarecedor para ilustrar este processo: “O conhecimento, como fim consciente de uma ação, pode ser estimulado por um motivo que responde à necessidade natural de qualquer coisa”, quer dizer, responde à necessidade imediata de alimentação, de se proteger do frio ou de um animal selvagem etc., e todas estas necessidades naturais podem estimular um fim consciente de uma ação. Mas, afirma Leontiev, ainda na mesma página, “[...] a transformação deste fim em motivo é também a criação de uma necessidade nova, neste caso de uma necessidade de conhecimento”.

Aqui o movimento analítico realizado por Leontiev é o mesmo realizado por Marx, e já explicitado por nós neste texto em momento anterior, quando o autor analisa: “o primeiro pressuposto de toda existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder ‘fazer história’”, quer dizer, precisam produzir a sua existência apropriando-se de comida, bebida, moradia, vestimenta, etc. (LEONTIEV, 2004, p. 116). A satisfação dessa primeira necessidade, afirma Marx, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades, sendo essa produção de novas necessidades que constitui o primeiro ato histórico (MARX, 2007, p. 33). O fato de o homem ter a capacidade de transformar um fim de uma ação em motivo da atividade é um fato histórico de imensa grandeza. Foi neste sentido que Marx explicou o fundamento histórico-ontológico do trabalho como a exteriorização do próprio ser do homem em sua relação com as formas objetivadas da realidade.

Segundo Marx (2007, p. 35),

A consciência é, naturalmente, antes de tudo a mera consciência do meio sensível *mais imediato* e consciência do vínculo limitado com outras pessoas e coisas exteriores ao indivíduo que se torna consciente; ela é, ao mesmo tempo, consciência da natureza que, inicialmente, se apresenta aos homens como um poder totalmente estranho, onipotente e inabalável, com o qual os homens se relacionam de um modo puramente animal e diante do qual se deixam impressionar como gado”; é, desse modo, uma consciência puramente animal da natureza (religião natural) – e, por outro lado, a consciência da necessidade de firmar relações com os indivíduos que o cercam constitui o começo da consciência de que o homem definitivamente vive numa sociedade. Esse começo é algo tão animal quanto a própria vida social nessa fase; é uma mera consciência gregária, e o homem se diferencia do carneiro, aqui, somente pelo fato de que, no homem, sua consciência toma o lugar do instinto ou de que seu instinto é um instinto consciente.

Leontiev observa que,

Doravante, está presente ao sujeito a ligação que existe entre o objeto de uma ação (o seu fim) e o gerador da atividade (o seu motivo). Ela surge-lhe na sua forma imediatamente sensível, sob a forma da atividade de trabalho na coletividade humana. Esta atividade, reflete-se agora na cabeça do homem não já em fusão subjetiva com o objeto, mas como relação prático-objetiva do sujeito para com o objeto (LEONTIEV, 2004, p. 86).

Isto significa que “A consciência humana fará doravante a distinção entre a atividade e os objetos”, que, segundo o autor, “[...] pode ser distinguido, entre outros objetos de atividade, não

apenas ‘praticamente’, mas também ‘teoricamente’, isto quer dizer que ele pode ser conservado na consciência e tornar-se ‘ideia’” (LEONTIEV, 2004, p. 87).

Portanto, nesse processo de desenvolvimento da ação/operação em geral, no qual a ideia tem um papel essencial para a sua complexificação, como veremos mais à frente, a organização corporal humana para a produção dos meios de existência passa de operações fixadas (hábito motor) à ação/operações conscientes, a habilidade motora. Quando os fins das ações/operações conscientes (físicas e mentais) se transformam em motivo, devido à complexificação da atividade produtiva como um todo, nascem os embriões de uma nova necessidade, que parece ter dado origem a novas atividades, tais como a linguagem, a arte, o esporte em sua forma embrionária (o jogo) etc.

Mas esse processo de surgimento de novas necessidades é complexo. Como observa Marx, vai depender do desenvolvimento e aperfeiçoamento da consciência por meio da produtividade aumentada, do incremento das necessidades e do aumento da população, que é a base dos dois primeiros. “Com isso desenvolve-se a divisão do trabalho, que originariamente nada mais era do que a divisão do trabalho no ato sexual e, em seguida, divisão do trabalho que, em consequência de disposições naturais [...], necessidades, casualidades etc., desenvolve-se naturalmente” (MARX, 2007, p. 35). Estes aspectos analisaremos nos próximos itens.

3.1.1 O trabalho e a produção de instrumentos: o aparecimento da consciência

Como já afirmamos com base em Marx, o desenvolvimento da atividade humana produz um tipo particular de atividade complexa, o trabalho, uma atividade orientada a finalidades, por meio de um instrumental.

Para satisfazer suas necessidades, tanto o homem quanto o animal transformam a natureza para garantir a sobrevivência. Mas a distância entre o homem e o animal é imensa quando comparados no critério da produção de instrumentos. A atividade animal não produz instrumentos, já a atividade humana tem como atributo essencial a capacidade de se fixar aos objetos naturais, produzindo instrumentos materiais e não materiais.

Dessa forma, a atividade humana é a síntese da ação recíproca entre sujeito e objeto, do sujeito com ele mesmo e com os outros sujeitos, pois ao mesmo tempo em que o sujeito é

impulsionado a agir sobre a realidade e sobre outros sujeitos para satisfazer necessidades, esta realidade, alterada pela atividade, influencia o sujeito, produzindo nele marcas sensoriais. Quando se pode, porém, falar em relação sujeito-objeto? Segundo Lukács (1966, p. 89), “só no intercâmbio mediado, no processo de trabalho, aparece uma autêntica relação sujeito-objeto [...], e a rigorosa separação entre o ‘eu’ e o ‘não-eu’ é uma forma sumamente tardia da consciência humana”. Na ontogênese, esta separação só se dará no entorno de 24 meses, quando a criança já articula pensamento e fala mediada pela relação entre palavra e conceito⁵⁹.

A introdução da categoria práxis na teoria do conhecimento elaborada por Marx constitui o ponto fundamental da linha divisória entre a concepção dialética materialista do conhecimento e a existente no materialismo pré-marxista, por uma parte, e na filosofia idealista, por outra. A concepção existente no materialismo metafísico, de acordo com Leontiev, consistia em “conceber a sensorialidade somente como uma forma de contemplação” e não como atividade humana, como práxis. Dessa forma, “em oposição ao materialismo, o lado ativo foi desenvolvido pelo idealismo, em que, não obstante, o concebia de modo abstrato, e não como verdadeira atividade sensorial do homem” (LEONTIEV, 1984, p. 60).

Assim, “[...] ou bem adotamos a posição de que a consciência é determinada por objetos, por fenômenos circundantes; ou bem a que afirma que a consciência é determinada pela existência social dos homens que, segundo a definição de Marx e Engels em a Ideologia Alemã, não é mais do que o processo real de sua vida”, e o critério de verdade é a prática social. (LEONTIEV, 1984, p. 66).

De acordo com Vieira Pinto (1984, p. 215),

[...]. A prática só se constitui em critério de verdade em vista da formulação prévia de finalidades, o que, como função superior da ideia, é apanágio da consciência humana. A prática entendida no sentido de êxito empírico, às vezes inesperado, e aceita pela confirmação repetida pode ser critério também do conhecimento instintivo, e o seria até dos tropismos⁶⁰, se os animais que se encontram nos graus inferiores da evolução biológica fossem capazes de proclamar um critério para a verdade dos atos que executam. O homem, porém, como um ser que não está condicionado fatalmente ao ambiente, mas se move por finalidades que se tornam os motivos do condicionamento da realidade a ele, tem da prática bem sucedida outra perspectiva, a que parte não de fora para dentro, do ato para a ideia, da operação para o êxito, como defendem as perspectivas empirista e pragmatista, mas de dentro para fora, da ideia da ação concebida como devendo ser eficaz para

⁵⁹ Até em torno dos 24 meses o conceito possui propriedades sensoriais.

⁶⁰ Segundo Leontiev (1978, p. 39-40), “[...] os tropismos nos animais são [...] os mecanismos dos processos elementares de um comportamento sempre plástico e capaz de se reorganizar em função das transformações do meio”.

a consecutiva constatação dessa eficácia. A dialética, quando proclama a prática como critério de verdade, interpreta a natureza da prática mediante uma conceituação original, cujo sustentáculo se encontra na condição existencial do homem e em sua capacidade de conceber antecipadamente o resultado das ações que propõe empreender. Tal conceituação não se equipara à dos empiristas e pragmatistas. Ao mesmo tempo atribui à prática funções, assina-lhe condições e limites, que tornam este conceito o mais significativo da epistemologia crítica.

Assim, na esteira da atividade prática histórica que produz a consciência humana, Leontiev afirma que a vida humana nesta acepção é “[...] um sistema de atividades que se substituem umas as outras. É na atividade onde se produz a transição do objeto a sua forma subjetiva, a imagem; por sua vez, na atividade se opera também a transição da atividade a seus [...] produtos”. Conclui ainda o autor: “Tomada deste ângulo a atividade aparece como um processo no qual se concretizam as transições recíprocas entre os polos sujeito-objeto. ‘Na produção se objetiva a personalidade; no consumo se subjetiva o objeto’ [...]”. O sujeito age, produz e, ao produzir, incorpora-se ao objeto sobre o qual age, altera a sua forma e conteúdo, quer dizer, altera as suas propriedades exteriores e interiores; portanto, ao produzir, consome, e esta ação de consumo produtivo promove uma alteração no próprio sujeito, num processo em que sujeito e objeto se constituem como identidade de contrários. Mas, como se dá a ação de transferência da atividade do sujeito para o objeto, e por sua vez, da atividade condensada no objeto para o sujeito, dito de outro modo, de subjetivação do objetivo?

Como afirma Leontiev (1984, p. 100-101), “A atividade laboral vai deixando sua marca em seu produto. Se opera [...] a transição da atividade a uma propriedade em repouso”. A atividade leva o homem a níveis mais elaborados de reflexo da realidade, no entanto, esta relação com o objeto não faz brotar do homem a imagem cognoscível do objeto. De acordo com Leontiev (1984, p. 103), para que este processo se desenvolva, não basta ter encarnado as propriedades do sujeito no objeto e este lhe aparecer como imagem ao sujeito. Se assim entendêssemos estaríamos caindo num idealismo, pois seria como se a consciência estivesse pronta, só aguardando a imagem do produto, resultado da atividade humana, para se desenvolver como ideia suprema.

Segundo Leontiev (1984, p. 103), “Por isso, a consciência individual como forma especificamente humana de reflexo subjetivo da realidade objetiva só pode ser compreendida como produto das relações e mediações que aparecem durante a formação e desenvolvimento da sociedade”. E conclui categoricamente o autor: “Fora do sistema dessas relações (e fora da

consciência social) não é possível a existência da psique individual em forma de reflexo consciente, de imagens conscientes”.

O produto resultante da complexificação de uma atividade vai impulsionando o surgimento de novas necessidades, que geram, por sua vez, o desenvolvimento de outras atividades – a linguagem é uma atividade produzida com a complexificação da atividade de trabalho. Na medida em que, por exemplo, entre a necessidade de comer e a satisfação dessa necessidade se interpuseram ações/operações, com objetivos específicos, devido à própria complexificação da atividade produtiva, se desenvolveram alterações na estrutura da atividade. São as ações e operações auxiliares interpostas entre o motivo e a finalidade da atividade que vão dando origem a novas necessidades, que consubstanciam novas atividades humanas; como no caso da comunicação, que, no desenvolvimento social, vão surgindo processualmente “atos”, “gestos”, “as entonações expressivas”, “linguagem linear”, “linguagem de sons independente”, sistema linguístico (LURIA, 1979a, p. 79).

Na verdade, a atividade humana é uma expressão universal constituída a partir dos traços essenciais da práxis humana histórica, uma lei geral do desenvolvimento da natureza e da sociedade. Para satisfazer necessidade, orientadas por finalidades, o homem desenvolve ações/operações; mas este processo não é aleatório, há nesse movimento uma dinâmica determinada pelas relações que os homens estabelecem na produção de suas vidas (modo de produção), e esta dinâmica foi e será sempre, enquanto houver exploração do homem pelo homem, a expressão da luta de classes. Vamos explicar melhor: as classes sociais específicas vão se constituindo em torno de necessidades-finalidades; mas, para tal processo se desenvolver faz-se necessárias condições. Sem elas não há como desenvolver as ações/operações concretas para satisfazer tais necessidades/finalidades; as ações são realizadas para satisfazer necessidades; diante de determinadas necessidades é preciso agir, mas para agir é preciso criar condições para a ação, pois só assim teremos satisfeitas as necessidades, orientadas por finalidades. Estas últimas são essenciais para orientar o sentido das ações, que irão confluir para a satisfação das necessidades.

O sentido da atividade se constitui quando a necessidade o impulsiona, motiva o sujeito, aspecto que o leva a projetar, elaborar ideias antes de realizá-las; do ponto de vista histórico-ontológico o primeiro ato histórico, segundo Marx, “é a produção dos meios para a satisfação das necessidades”. Histórico-ontologicamente podemos identificar o instrumento como uma mediação entre a necessidade (motivo) e a finalidade da atividade. A este elemento mediador Vigotski

chamou de significado ou signo. Agora é possível entender que entre o motivo e a finalidade se interpõem ações/operações e, na medida em que se altera o conteúdo desta relação (ações / operações), altera-se toda a atividade, pois a alteração nas condições de produção da atividade impulsiona a produção de novas necessidades/finalidades e esta produz novas motivações no sujeito.

A alteração nas condições de produção da atividade não significa a sua fragmentação. Pelo contrário, o movimento que estamos tratando aqui se refere ao processo complexo de desenvolvimento das relações entre atividade e consciência e seu processo de complexificação na base do modo de produção e da luta de classes e suas implicações na produção da cultura em geral.

Isto significa que o modo de produção da existência vai gerando alterações nas atividades humanas na medida em que determina o conteúdo objetivo de suas operações e ações concretas, que, no processo histórico, devido a alteração nas condições, vai gerar crises, que faz surgir novas necessidades, dando origem a novas atividades, quer dizer, as ações já elaboradas vão se transformando em operações, que, por sua vez, colaboram no desenvolvimento das ações qualitativamente mais desenvolvidas; e a sua autonomização, devido à complexificação, vai produzir novas atividades, em outras palavras, quando os fins da ação passam a motivo tem-se a produção de novas necessidades, portanto, novas atividades humanas.

Não podemos deixar de ressaltar que tal processo na história da humanidade pode aparecer como avanço ou retrocesso, a depender das forças que direcionam o processo social, chegando até a involução, a depender das condições e das relações postas entre o motivo e a finalidade das atividades humanas. Trato dessa questão porque, diante do processo de desenvolvimento no modo de produção capitalista na atualidade, a involução da atividade humana não é uma questão a ser descartada das análises. Portanto, a atividade humana, nessa acepção, não é uma pura abstração ou um processo lógico ausente de conteúdo da realidade, pelo contrário, ela é produto, uma síntese contraditória das relações entre as necessidades humanas-finalidades postas pela humanidade.

Todo esse processo de desenvolvimento não é mais do que a produção da riqueza humana e riqueza material e miséria humana em todas as formas sociais, uma contradição das relações sociais na atualidade.

Exposta a análise sobre as relações entre o desenvolvimento do trabalho e o aparecimento da consciência, esteira para a criação de novas formas de atividade, tais como a linguagem, a arte, o esporte, passamos a analisar as relações entre o aparecimento do signo, o desenvolvimento do

pensamento e o processo de complexificação da ação em geral, condição para o desenvolvimento de formas complexas da corporalidade humana, requisito ao desenvolvimento do autodomínio da corporalidade.

3.1.2 Linguagem, pensamento e desenvolvimento humano

No desenvolvimento animal, a necessidade de sobrevivência fez surgir formas complexas de desenvolvimento de sua atividade. No homem, como já vimos, a necessidade é uma condição para a atividade e, quanto mais a atividade se complexifica, mais esta premissa se inverte, passando à necessidade como resultado, um produto social complexo culturalmente formado que orienta o desenvolvimento humano. Vamos aprofundar ainda mais esse processo.

No processo de desenvolvimento humano, o fabrico e uso do instrumento (signos) foram essenciais. Na análise do conteúdo interno do instrumento realizada por Leontiev (2004), as propriedades do instrumento se relacionam com as propriedades do objeto sobre o qual age na atividade. A consciência, tanto das propriedades do instrumento quanto das propriedades do objeto sobre o qual age é o fato histórico que produz o homem, pois o domínio do fabrico e uso do instrumento só são possíveis “com a consciência do fim da ação de trabalho” (LEONTIEV, 2004, p. 88).

Segundo Leontiev (2004, p. 88), “O instrumento não é apenas um objeto de forma particular, de propriedades físicas determinadas; é também um objeto social, isto é, tendo um certo modo de emprego, elaborado socialmente no decurso do trabalho coletivo e atribuído a ele [...]”, pois, como vimos, a atividade animal não acumula operações no instrumento, portanto, não há produção e transmissão de experiência histórica às gerações posteriores, o seu significado e sentido são biológicos.

No homem, afirma Leontiev (p. 89), “a sua própria mão está incluída num sistema de operações elaborado socialmente e fixado no próprio instrumento e está submetida a ele”⁶¹. No símio, o desenvolvimento natural de sua mão determina o uso do pau enquanto “instrumento”,

61 Ver também Engels, em *A dialética do trabalho*.

enquanto que, no homem, foi a sua atividade instrumental que criou as particularidades específicas da mão (LEONTIEV, 2004, p. 89-90). Continua o autor:

Assim, o instrumento é um objeto social, o produto de uma prática individual. Por este fato, o conhecimento humano mais simples, que se realiza diretamente numa ação concreta de trabalho com a ajuda de um instrumento, não se limita à experiência pessoal de um indivíduo, antes se realiza na base da aquisição por ele da experiência e da prática social. Por fim, o conhecimento humano, assente inicialmente na atividade instrumental de trabalho, é capaz, diretamente da atividade intelectual instintiva dos animais, de passar ao pensamento autêntico. (LEONTIEV, 2004, p. 90).

O pensamento humano só pode aparecer e se desenvolver em união com o desenvolvimento da consciência social. Segundo Leontiev (2004, p. 91),

Os fins da ação intelectual no homem não são apenas sociais por natureza, vimos que os modos e os meios desta ação são igualmente elaborados socialmente. Por consequência, quando aparece o pensamento verbal abstrato, ele não pode efetuar-se a não ser pela aquisição pelo homem de generalizações elaboradas socialmente, a saber os conceitos verbais e as operações lógicas, igualmente elaboradas socialmente.

A imagem consciente, a representação, o conceito tem uma base sensível. Todavia, o reflexo consciente da realidade não se limita ao sentimento sensível que dele se tem. Já a simples percepção de um objeto não o reflete apenas como possuindo uma forma, uma cor etc., mas também como tendo um significado objetivo e estável determinado, como, por exemplo, alimento, instrumento etc. Por consequência, deve existir uma forma particular de reflexo consciente da realidade, qualitativamente diferente da forma sensível imediata do reflexo psíquico próprio dos animais.

Sabemos que esta forma mais complexa do reflexo psíquico é a consciência, uma forma de ser complexa do psiquismo humano produzida na unidade entre linguagem e pensamento na esteira da atividade produtiva. Segundo Marx (2007, p. 35), a consciência

[...] não é, desde o início, consciência ‘pura’. O ‘espírito’ sofre, desde o início, a maldição de estar ‘contaminado’ pela matéria, que, aqui, se manifesta sob a forma de camadas de ar em movimento, de sons, em suma, sob a forma de linguagem. A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para todos os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens.

De acordo com Luria (1979a), a linguagem tem uma importância central para a formação dos processos psíquicos. A linguagem “penetra em todos os campos conscientes da atividade do homem”, elevando-a a um novo nível. De acordo com o autor,

A forma conjunta de atividade prática faz surgir forçosamente no homem a necessidade de transmitir a outros certa informação; esta não pode ficar restrita à expressão de estados subjetivos (vivências), devendo, ao contrário, *designar os objetos* (coisas ou instrumentos) *que fazem parte da atividade do trabalho conjunto*. Segundo as teorias originárias da segunda metade do século XIX, os primeiros sons que designam objetos surgiram no processo de trabalho conjunto. (LURIA, 1979a, p. 79, grifos do autor).

Entretanto, a transição objeto-imagem não se deu rapidamente, mas paulatinamente. Segundo Luria (1979a, p. 79),

[...] seria incorreto pensar que os sons, que assumiriam paulatinamente a função de transmitir certa informação, eram “palavras” capazes de designar com independência os objetos, suas qualidades, ações ou relações. Os sons, que começavam a indicar determinados objetos, ainda não tinham existência autônoma. Estavam entrelaçados na atividade prática, eram acompanhados de gestos e entonações expressivas, razão por que só era possível interpretar o seu significado conhecendo a situação evidente em que eles surgiram. Além do mais, nesse complexo de meios de expressão parece que, a princípio, coube posição determinante aos atos e gestos; estes, segundo muitos autores, constituíam os fundamentos de uma original linguagem ativa ou “linear” e só bem mais tarde o papel determinante passou a ser desempenhado pelos sons, que propiciaram a base para a evolução paulatina de uma linguagem de sons independente. [...].

Portanto, o processo de formação da imagem subjetiva da realidade objetiva se complexifica mediante o desenvolvimento da linguagem, que é produto do desenvolvimento da atividade de comunicação entre os que participam da atividade produtiva. De acordo com Leontiev (2004, p. 103), “[...] A linguagem carrega em seus significados (conceitos) um ou outro conteúdo objetivo, mas um conteúdo liberado por completo de sua materialidade [...]”. Porém, o autor faz uma observação: “[...] a linguagem tomada em relação com a realidade que denota, é só uma forma de sua existência, o mesmo que os processos cerebrais materiais dos indivíduos em virtude dos quais se efetua a tomada de consciência da realidade” (2004, p. 103). O que Leontiev está afirmando é a materialidade das relações que produzem a linguagem e a consciência, suas formas de desenvolvimento e complexificação no processo prático histórico.

De acordo com o autor, “Por isso, a consciência individual como forma especificamente humana de reflexo subjetivo da realidade objetiva só pode ser compreendida como produto das relações e mediações que aparecem durante a formação e desenvolvimento da sociedade” (LEONTIEV, 2004, p. 103). E conclui categoricamente o autor: “Fora do sistema dessas relações (e fora da consciência social) não é possível a existência da psique individual em forma de reflexo consciente, de imagens conscientes”. Assim,

a linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humano, não destacado ainda da produção material. Torna-se forma e o suporte da generalização consciente da realidade. Por isso, quando, posteriormente, a palavra e a linguagem se separam da atividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas do objeto real e só podem portanto existir como fato de consciência, isto é, como *pensamento*. (2004, p. 103, grifo nosso).

3.1.3 A divisão do trabalho e a consciência na sociedade de classes

Segundo Leontiev (2004), com a divisão do trabalho e a propriedade privada, a consciência sofre duas modificações: a primeira, sua “desintegração” pela relação fundamental nova que liga sentido e significação, uma transformação essencial; a segunda, modifica-se as funções da consciência, ou seja, os fenômenos subjetivos que constituem seu conteúdo.

A transformação consiste na formação de processos psíquicos propriamente internos. Segundo Leontiev (2004, p. 122-123), a palavra realiza um certo conteúdo, mas só poderia realizar um conteúdo que estivesse na base da atividade prática, um conteúdo que respeite a planificação, a organização e a direção de uma atividade, todavia, um conteúdo que não constitui *diretamente* a realização prática desta atividade (grifo nosso). “É esta ‘fase preparatória’ da atividade prática de trabalho que constitui o seu aspecto teórico. Este último destaca-se, portanto, do processo diretamente prático de trabalho, embora permaneça ainda confundido com a comunicação verbal” (LEONTIEVE, 2004, p. 122-123). Leontiev está afirmando que a separação da função teórica, cognitiva, da palavra e a sua função de comunicação propriamente dita, constitui um novo passo no desenvolvimento da consciência humana, como observa:

Esta separação começa na etapa histórica seguinte. Tem por preliminar o isolamento da função de organização da produção e da troca e, por isso mesmo, da função de ação. Este fato confere à palavra a sua motivação independente, ou seja, dizer que ele a transforma em atividade relativamente autônoma (LEONTIEV, 2004, p. 123).

Com a divisão do trabalho e a propriedade privada, devido ao isolamento da função de organização da produção e da troca, dá-se a separação da função teórica da palavra e a sua função de comunicação, caracterizando a separação entre o pensar e o fazer. Este fato confere à palavra a sua motivação independente, ou seja, transforma-a em atividade relativamente autônoma (LEONTIEV, 2004, p. 123). Assim,

Graças ao desenvolvimento da divisão do trabalho e de uma certa individualização da atividade intelectual, as ações verbais não asseguram unicamente a comunicação, mas orientam-se agora igualmente para fins teóricos, o que torna a sua forma exterior facultativa e mesmo supérflua; razão porque elas revestem posteriormente o caráter de processos puramente interior (LEONTIEV, 2004, p. 123).

Segundo Leontiev (2004, p. 123), as ações verbais internas, depois em conformidade com a lei geral do desenvolvimento dos motivos (a ação passa a motivo da atividade), a formação de uma atividade linguística, interior pela sua forma, e de operações interiores, manifestam-se agora como puramente cognitivas (processos de pensamento verbal ou talvez de memorização ativa), formam um conjunto particular de processos internos intelectuais que só são verbais na medida em que os são as significações linguísticas aptas para se deslocarem da ação direta do significado que constituem o seu tecido. Todavia, segundo o autor,

A forma subjetiva destas significações, isto é, a maneira sensível como são representadas na consciência individual – imagem sonora da palavra ou imagem visual interior – não é fundamental. Nem é mesmo obrigatório. Os processos do pensamento podem apoiar-se na representação exterior gráfica das palavras, sobre fórmulas matemáticas ou físicas etc.; podem-se processar sob a forma de pensamento em voz alta ou pensamento ‘escrito’. Sob o ângulo de desenvolvimento das formas de vida humana, o essencial é que estes processos não transformam imediatamente o mundo material e o seu produto é teórico qualquer que seja a sua forma concreta exterior.

Assim, foi possível apreender que a divisão social do trabalho leva a que a atividade espiritual e a atividade material sejam incumbidas a pessoas diferentes⁶². Segundo Leontiev, só a divisão do trabalho poderia criar condições tais que viessem a permitir ao homem que a representação como uma forma absolutamente diferente dos processos de atividade exterior, os processos de atividade interior, existindo entre os dois processos uma contradição original e eterna, pois, como afirmou Marx (2007, p. 36), a possibilidade de que a atividade espiritual e material, a fruição e o trabalho, a produção e o consumo não entrem em contradição reside somente em que a divisão do trabalho seja novamente suprassumida.

Portanto, segundo Leontiev, quanto mais rápida é a separação do trabalho intelectual do trabalho físico, a atividade espiritual da atividade material, menos capaz é o homem de reconhecer, no primeiro, a marca do segundo e perceber a comunidade das estruturas e das leis psicológicas das duas atividades (LEONTIEV, 2004, p. 125). Afirma o autor que na atividade psicológica foi possível mostrar que a atividade interior teórica possui a mesma estrutura que a atividade prática. Por consequência, devemos, também no pensamento, distinguir entre a atividade propriamente dita, as ações e as operações e as funções cerebrais que as possibilitam (LEONTEIV, 2004, p. 126). Segundo o autor,

É precisamente a comunidade de estrutura da atividade interior teórica e da atividade exterior prática que permite aos seus diferentes elementos estruturais passar – e eles passam realmente – de uns para os outros; assim, a atividade exterior inclui sempre ações e operações exteriores, ao passo que a atividade exterior inclui ações e operações interiores de pensamento (LEONTIEV, 2004, p. 126-127).

Por fim, conclui:

[...] Na aurora da sociedade humana, a consciência passa pelas diferentes etapas da sua formação inicial; só o desenvolvimento ulterior da divisão social do trabalho, da troca e das formas de propriedade acarreta um desenvolvimento da sua estrutura interna, tornando-a, porém, limitadora e contraditória (LEONTIEV, 2004, p. 127).

62 Ver MARX, K. Ideologia Alemã. São Paulo: Boitempo, 2007; MARX, k. Grundrisse. São Paulo: Boitempo, 2011. Ver ainda o estudo de Ostrovitianov e Leontiev. Modos de produção pré-capitalistas. s/d.

Já entendemos que a complexificação das ações gera alterações na atividade, o que pode impulsionar, em determinadas condições, novos sistemas de atividade devido a autonomização das ações. Foi isso que Leontiev quis dizer quando observou: “[...] a palavra e a linguagem se separam da atividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas do objeto real e só podem portanto existir como fato de consciência, como pensamento”, constituindo um sistema de atividade novo, determinado por significados sociais.

Em nossa análise, estamos afirmando que as formas da corporalidade humana são resultados da complexificação da organização corporal humana no processo de produção dos meios de trabalho, o que evidencia que as ações/operações aí empregadas já apresentam formas mais elaboradas de desenvolvimento do hábito motor, sua forma superior. Já evidenciam, portanto, o desenvolvimento de operações físicas e mentais conscientes, tal como a habilidade motora, logo uma forma que evidencia a humanização da esfera motriz humana, um produto social.

Assim, do ponto de vista histórico-social, a complexificação das ações na atividade criou as condições para o surgimento de novas necessidades, que deu origem a novas atividades, tais como a linguagem, a arte, a política etc., e também a atividade esportiva, que é uma forma de objetivação que contém atividade humana condensada, portanto constitui a sua estrutura uma complexa relação entre o indivíduo e seu corpo, que extrapola as formas funcionais, mas isto não nega o fato de que estas são determinantes para a realização desse tipo de atividade.

Diante disso, nos dois próximos itens trataremos da atividade esportiva a fim de evidenciar a sua complexificação no processo histórico. Para tanto, no primeiro item realizamos uma breve nota sobre a gênese e estrutura da atividade esportiva, para então no segundo item, explicitar algumas das formas de manifestação da atividade “esportiva” e sentidos atribuídos na Roma Imperial, com base nos estudos de Manacorda (1996, 2003, s/d).

3.2 Breve nota sobre a gênese histórico-social da atividade esportiva

Segundo Manacorda “O esporte é esforço de conhecimento e de vontade exercido *in primis*⁶³ sobre aquele *primum*⁶⁴ humano que é nosso corpo e só depois sobre o mundo externo, natural ou social, e sobre as possibilidades abstratas de nossa mente”. Diante disso, questiona: “E onde, mais que no esporte, vale aquele aspecto supremo da psique humana que, no início do século passado, um estudioso soviético de psicologia evolutiva, Vigotski, diferenciando-se nisso do grande Piaget, destacou como seu estágio último e superior, isto é, a vontade? (MANACORDA, s/d, p. 17).

Afirma Manacorda (s/d) que, em suas expressões embrionárias, na invenção de um jogo “constrói-se para ele um instrumento específico, pratica-se individualmente ou em grupo, espontaneamente ou em competições, transformando um hábito em uma regra”. Vejam que todo este processo de invenção pressupõe relações ativas e indiretas entre o indivíduo e seu corpo e com os outros indivíduos, mediado pelos elementos culturais de que se tem acesso no momento histórico e nas condições históricas postas para determinados grupos sociais. A estrutura do jogo é resultado das necessidades postas pela atividade humana. A mudança da necessidade altera o motivo da atividade, porém, esta não se dá sem que mude as condições postas no seu desenvolvimento.

Assim, de acordo com Manacorda (1996, 2003, s/d), a forma universal deste tipo particular de atividade “física” é o Esporte. Entendemos que as objetivações jogo, luta, dança, ginástica etc., são expressões singulares desta forma universal. Isto significa que estes objetos singulares contêm em sua estrutura e gênese as relações fundamental e essencial que constituem a atividade esportiva.

No entanto, para além de seu motivo universal, no desenvolvimento histórico-social da relação ativa entre o indivíduo e seu corpo (sujeito-objeto) as significações objetivas produziram motivos particulares, tais como o lúdico, o artístico, o competitivo, o agonístico, etc. Isto significa que há uma relação entre o fenômeno esportivo (atividade humana universal) e as suas formas de ser singulares (jogo, luta, dança, ginástica, etc.).

Diante desta afirmação, poderíamos questionar: se estes objetos singulares possuem motivos particulares, não deveriam ser analisados como atividades? Na verdade, estes objetos, em

63 Em primeiro lugar.

64 Primeiro.

sua forma embrionária, são atividades humanas, pois são significados que deram origem a motivos particulares, que são universais, tais como o lúdico, o artístico, o agonístico, o competitivo etc. E mais: estas formas de ser possuem propriedades específicas, quer dizer, cada forma singular da atividade esportiva tem as suas particularidades, suas características. Porém, não necessariamente todas as suas categorizações, por exemplo, o jogo de “movimentos” e o jogo “intelectual”, os jogos virtuais ou *game*, conduzem à forma universal da atividade esportiva que temos assumido neste estudo – uma relação ativa e indireta entre o indivíduo e seu corpo, do indivíduo com os outros indivíduos e consigo mesmo, em condições determinadas. Isto significa que a complexificação deste tipo particular de atividade deu origem a novas estruturas e relações sociais, que não estão ligadas à especificidade do que estamos definindo neste estudo como o objeto da educação física, a saber, a corporalidade humana; se constituiu como atividade particular.

Na análise da estrutura e gênese e desenvolvimento desse tipo particular de atividade, a saber, a atividade esportiva, ao tomar por referência o método que afirma que a “anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco” (MARX apud DUARTE, 2000), entendemos que esta é a forma mais desenvolvida da experiência sócio-histórica da corporalidade humana acumulada em objetos sociais. A sua estrutura condensa atividade humano-genérica com graus elevados de complexidade. Sua gênese é a atividade produtiva e o jogo a sua forma embrionária – quando os fins das ações passaram a motivo da atividade, dando origem a novas necessidades. Assim, a atividade esportiva é uma expressão universal do desenvolvimento histórico-social da corporalidade humana, uma relação ativa e indireta entre o indivíduo e seu corpo, do indivíduo consigo mesmo e com os outros homens, produzida na história do gênero humano, portanto a forma universal do desenvolvimento da corporalidade humana.

Como já vimos, parece que o desenvolvimento cada vez mais complexo da relação entre o indivíduo e seu corpo, na esteira da atividade produtiva, provocou a autonomização de ações conscientes em operações motoras auxiliares de novo tipo, produzindo embrionariamente um novo sistema de atividade – as formas embrionárias de jogos com motivos particulares, mas então ainda ligados ao motivo mais geral da atividade produtiva.

Na atividade esportiva, é possível a convivência de vários motivos particulares, havendo a predominância de um ou outro ou até mesmo dois motivos particulares num mesmo objeto, a depender da atividade e do sentido que o conteúdo destas tem para os indivíduos.

No capítulo 5, quando aprofundaremos a análise sobre a natureza e função social da atividade esportiva, nos deteremos mais nesse aspecto.

No próximo item, realizaremos alguns apontamentos sobre formas de manifestação da atividade “esportiva” e significados atribuídos na Roma Imperial, quando, segundo Manacorda (1996), havia uma pluralidade de motivos que orientava o seu desenvolvimento, tais como as representações da atividade guerreira, atividade política, econômica, o divertimento, que põem a atividade “esportiva” a seu serviço.

3.3 Formas de manifestação da atividade “esportiva” e motivos atribuídos na Roma Imperial.

Na introdução *Al lettore* da obra *Diana e as musas: Três milênios de esportes na literatura*⁶⁵, que deverá ser publicada na Itália neste ano de 2015, e no Brasil, até 2016, a depender das condições, Manacorda (s/d) contribui para o enfrentamento do problema das relações entre materialismo e idealismo na história da humanidade. O faz a partir do estudo de um dos conteúdos mais importantes produzidos pela atividade humana em geral – a atividade esportiva. Segundo o autor, este foi esquecido por boa parte das pesquisas historiográficas por se tratar da vida “física”

65 Segundo Nosella (2013, p. 26), O último grande trabalho de Manacorda, de 1.200 páginas, em fase de revisão, é *Diana e le muse: tre millenni di sport nella letteratura – antologia ragionata da Omero a noi* (Diana e as musas: três milênios de esportes na literatura – antologia comentada de Homero aos nossos dias). Ele faleceu sem poder ver o livro: “Esse trabalho sobre o esporte decidi dividi-lo numa antologia esportiva onde tem Homero, tem Píndaro, tem Virgílio; mas tem também Dante, Petrarca, Erasmo de Rotherdam, tem Goete, tem até Shakespeare porque a literatura está cheia de referências ao esporte que as histórias literárias põem num canto. Os intelectuais se envergonham de serem também esportivos, ou talvez não o sejam, talvez sejam apenas torcedores”. (DVD, livreto, 2007, p. 18). Alguém poderia pensar que Manacorda estava esquecendo o marxismo e pagando tributo desmerecido à corrente teórica chamada Nova História. Nada disso. Ele, sem negar a importante contribuição na historiografia dos Annales Franceses, com essa obra objetiva criticar a separação entre o físico e o cultural, herança da filosofia espiritualista e idealista: “Não se move o corpo sem um trabalho da inteligência, nem a inteligência sem um trabalho do corpo, do cérebro, da voz, da caneta, do computador” (Diana e le muse, 2008, p. 10). Não há, costumava dizer, um corpo e uma alma, há um corpo animado ou uma alma encarnada. Com efeito, essas páginas representam uma atenta costura de textos clássicos, comentados, feita com o filo rosso característico do método marxista. Fonte: NOSELLA, Paolo. Mario Alighiero Manacorda: um marxista a serviço da liberdade plena e para todos Série-Estudos... Campo Grande, MS, n. 36, p. 15-30, jul./dez. 2013.

do homem, algo tido com de menor valor diante das atividades do espírito. O objetivo de sua pesquisa foi “testemunhar a impossibilidade de separar esses dois aspectos da história humana, seja quando estão solidamente entrelaçados na prática de vida e na literatura, seja quando são estudados separadamente pela historiografia” (MANACORDA, p. 17, s.d.) e conclui:

E não é uma questão irrelevante, porque envolve a relação entre o corpo e a mente no homem, tanto em sua vida empenhada quanto em sua vida lúdica, e, até mesmo, o sempre proposto (apesar da impossibilidade) dualismo entre matéria e espírito no universo, forçados, entre outras coisas, pela linguagem que herdamos historicamente.

Para o início de sua pesquisa foi escolhido Platão, pois, segundo o autor italiano “[...] foi o primeiro a enfrentar racionalmente o problema dessa unidade [...]”.

Na análise das relações entre vida física e vida psíquica na “Grécia clássica” e, particularmente, na “Roma Imperial”, Manacorda (s/d) afirma que a dualidade mais característica é expressa na dicotomia entre corpo e alma.

Sabemos que tal dicotomia expressa o problema mais essencial da filosofia, a saber: as relações entre materialismo e idealismo. Porém, sabemos que os problemas gnosiológicos são em sua essência problemas ontológicos. Sabemos também que Manacorda traz em suas bases metodológicas a prioridade do ser e fez um esforço para analisar um conteúdo particular da cultura humana, sem perder de vista a contradição. Assim, para Manacorda, não há vida psíquica sem vida física e, por outro lado, também não há vida física efetiva sem vida psíquica, com primazia para a primeira.

Em sua introdução à obra citada, numa análise da produção literária no tempo histórico, o autor Italiano reflete sobre como a vida física influenciou o espírito humano na história, como as atividades esportivas interferiram na vida cultural dos povos nos três milênios passados, sendo o contrário também verdadeiro.

Não ingressamos ao conteúdo integral da obra, foi-nos disponibilizada uma introdução *Al lettore*⁶⁶, que já expõe conteúdo extremamente significativo, bem como expressa a preocupação desse intelectual italiano como o futuro da humanidade, com a liberdade humana; mas também, pesquisando a produção internacional sobre o esporte, encontramos dois artigos do autor italiano publicados nos anos de 1996 e 2003 na revista italiana *Lancillotto e Nausika* que realizam análises

66 Tradução realizada por Roberto Zaidan Quartier. Araraquara-SP, 2014.

das relações entre vida física e vida cultural na primeira metade do primeiro milênio do Império Romano, onde as relações entre períodos de guerra e de paz se alternam, influenciando a produção da vida física e da vida cultural, que medeiam a formação de posições políticas, intelectuais, sociais, anunciando em sua estrutura de significados uma pluralidade de motivos que orientavam este tipo de prática.

Na análise de Manacorda no artigo intitulado “O Império dos jogos: decadência e queda dos jogos romanos⁶⁷” (1996), no qual expõe a sua análise sobre as relações entre pagãos e cristãos, particularmente com relação a questões como a “atividade física”, o “esporte” e os “espetáculos”, em meio milênio da Roma Imperial, afirma que “Sobre a vida real dos povos antigos formam-se e consolidam-se, por vezes, alguns lugares-comuns, sobre os quais acaba por se fundar uma reconstrução errônea ou, para dizer o mínimo, simplificada” (MANACORDA, 1996, p. 08). Continua o autor:

Mesmo em historiadores recentes de grande valor se encontram esses lugares-comuns. O primeiro é o de que os cristãos inauguraram uma crítica e uma recusa à paixão esportiva, desconhecidas na sociedade clássica; o segundo é o de que abominavam os espetáculos de teatro além, (o que mais nos diz respeito), do anfiteatro e do circo; um terceiro é o de que os romanos, mesmo em vista da ruína de toda a sua civilização, só pensavam em passar o tempo no circo. Que em tais juízos possa haver uma parte verdadeira é provável: que eles simplifiquem e falsifiquem a realidade, induzindo a uma visão oleográfica do mundo antigo, digna de um filme hollywoodiano, à maneira de Cecil B. de Mille, é indubitável: pagãos maus e cristãos bons; pagãos no circo e cristãos na igreja (MANACORDA, 1996, p. 08).

Os dados evidenciados em suas análises apontam que muitos intelectuais vão se colocar numa oposição “[...] à multiplicação de jogos, à magnificência de suas sedes, à participação dos espectadores, ao crescimento da torcida insensata e da violência”. Segundo o autor, “Os motivos fundamentais de sua crítica são bem conhecidos: a passividade dos espetáculos, o contraste com as tradições de virilidade próprias dos romanos, a abertura às modas estrangeiras, mas também a violência estúpida e o cuidado excessivo com a vida física”. Manacorda afirma que na oposição aos jogos aparece “[...] uma nova sensibilidade aos valores culturais que antecipa, sem se identificar, os motivos do cristianismo e se desdobra em uma vasta gama de motivações muito diferentes entre si, mas solidárias na crítica à vida física e ao espetáculo” (MANACORDA, 1996,

67 Tradução realizada por Roberto Zaidan Quartier. Araraquara-SP, 2014.

p. 08). Apesar de não ser nosso foco a posição dos intelectuais sobre os jogos, estas expressam significados e sentidos atribuídos a este tipo de prática nesta sociedade, o que interessa para a nossa análise.

Segundo o autor, no “[...] primeiro século do império e um pouco além, quando a paixão pelos circenses, pelos *munera gladiatoria*⁶⁸, pela *venationes*⁶⁹, torna-se cada vez mais desenfreada, com o favor de um poder autocrático, que precisa manter a plebe subjugada”, afirma Manacorda que “[...] a mimese de guerra, inata em todo o esporte, não é mais preparação para a guerra, mas somente uma lembrança da própria força bélica” (MANACORDA, 1996, p. 08).

Percebemos que o motivo da atividade ligado à atividade guerreira vai se transformando e começa a assumir o sentido de manutenção da plebe subjugada, portanto um sentido político. Mas, nesse período, aparecem outros motivos atrelados aos jogos, como observa o autor logo abaixo. Antes cabe uma observação: para manter o rigor e explicitar os motivos atrelados a este tipo particular de atividade em Roma Imperial, realizaremos uma sequência de citações longas, porém necessárias para situar a magnitude desse fenômeno da cultura que vem sendo produzido em três mil anos de história⁷⁰. Afirma Manacorda que

Sêneca, o mais radical, em seu estoicismo, contra as atividades físicas e os espetáculos, morando sobre um *balneum*, lamenta-se do “clamor variado dos exercícios ginásticos, feito de golpes, respiros profundos, comandos de voz dos professores, tapas dados pelos massageadores, ora com o dorso da mão, ora com a mão em concha”⁷¹. Ou então, em outra ocasião, aos gritos dos torcedores que lhe chegam do estádio onde se assiste a uma *sphaeromachia*⁷², reflete amargamente sobre “tantos que exercitam o corpo e tão poucos, o espírito” e ironiza sobre “quão frágeis de mente sejam aqueles cujos ombros e bíceps admiramos”⁷³. Em sua intransigência, escarnece dos que “consomem sua vida ou jogando com bola ou cozendo ao sol”⁷⁴ e, dirigindo-se a Lucílio, insiste mais vezes no assunto: “Não é oportuno para um homem culto exercitar os braços, engrossar

68 Esta palavra em *latim* significa espetáculos de gladiadores (apud MANACORDA, 1996, p. 08).

69 Competições entre animais ou entre homens e animais realizadas na Roma antiga.

70 As citações abaixo na forma em que foram expostas tornam-se de difícil compreensão, pois trata-se de parte de uma pesquisa densa, de uma elaborado e erudito sistema analítico de base histórico-social que problematizou as relações entre vida física e vida espiritual em Roma Imperial. Com isso, o autor pode explicar as relações entre materialismo e idealismo nesse período histórico tendo por base a análise dessa relação. Para o nosso objetivo, peço ao leitor que se atenha aos significados e sentidos atrelados a estas atividades. As notas abaixo foram deixadas para indicar as fontes primárias analisadas pelo autor. Ao lado eu as remeto ao texto original de minha pesquisa.

71 Sêneca, *Epistulae ad Lucilium* 6,4 (56), 1. (Apud MANACORDA, 1996, p. 08).

72 Do Grego *σφαίρομαχία*, uma espécie de “boxe” em que os combatentes tinham bolas de ferro amarrado a suas mãos.

73 *Ivi* 9, 6 (80), 2. (Apud MANACORDA, 1996, p. 08).

74 Sêneca, *De brevitae vitae* 1,3. (Apud MANACORDA, 1996, p. 08).

o pescoço e robustecer os flancos..., por isso, na medida do possível, limita teu corpo e deixa espaço ao espírito”⁷⁵ (MANACORDA, 1996, p. 08).

Tais motivos, de acordo com o autor, eram nada comuns em Roma e ainda menos comum era a referência à clemência nos *munera gladiatoria*:

O homem, algo sagrado para o homem, agora mata-se por divertimento”. E ainda: “Considerou-se um novo gênero de espetáculos assassinar homens. – Combatem até a morte? É pouco! São esquarterados? É pouco! Que sejam esmagados como bestas de dimensões colossais!” Em outro momento, contando ter comparecido a um espetáculo “esperando jogos, brincadeiras e um pouco de relaxamento”, encontra-se, no entanto, diante de “meros homicídios”: os gladiadores “não têm nada para se proteger e, expostos como estão inteiramente aos golpes, não se enfrentam nunca em vão, sendo toda proteção para eles nada além de um adiamento da morte. Pela manhã, os homens são expostos aos leões e aos ursos; à tarde, a seus próprios espectadores”. E são exibições mortais, realizadas inclusive, por vezes, com a arena vazia, só para ocupar os intervalos: “Matem-se homens para evitar que fique sem acontecer algo”. E faz seguir um diálogo imaginário com um interlocutor favorável aos *munera*: “Mas cometeu um latrocínio, matou um homem – E daí? Uma vez que matou, mereceu morrer, mas tu, desgraçado, o que fizeste para merecer vê-lo...? Os maus exemplos abundam naqueles que os dão”⁷⁶. E ainda: “Todas essas artes pelas quais a cidade vai urrar no circo se constituem de trabalhos do corpo, ao qual, um tempo, tudo se dava como a um escravo e agora é apresentado como a um senhor...; só faltava um homem matar outro sem estar enfurecido, sem temê-lo, somente para ficar vendo”⁷⁷. Essa sua voz ainda é bastante isolada, mas será recuperada mais tarde pelos autores cristãos (MANACORDA, 1996, p. 08-09).

Outros motivos podem ser observados. Segundo Manacorda (1996, p. 09), “nem em Sêneca se encontrará uma recusa severa de toda atividade física, pois seria ainda impensável no mundo romano. Dirigindo-se sempre a Lucílio, o adverte assim:

Há exercícios fáceis e breves que, não só relaxam imediatamente o corpo, como também permitem a economia de tempo, sendo necessário levá-los em consideração: a corrida, mover os braços com pesos na mão, o salto em altura e à distância ou ainda saltitar, como fazem, falando grosseiramente, os sacerdotes sális ou os lavadeiros. Escolhe a prática simples e fácil de qualquer um desses exercícios e, o que quer que faça, volta logo do corpo para o espírito, exercitando-o dia e noite: isso te nutre com pouca fadiga. Nem te ordeno a ficar sempre lendo

75 *Ivi* 2,3 (15), 2. (apud MANACORDA, 1996, p. 08).

76 *Ivi* 1, 7, 3-5.

77 *Ivi* 1, 7, 15-18.

ou escrevendo: é necessário conceder intervalos à alma, de modo, no entanto, que ela não se dissolva, mas se restaure. Ser transportado também agita o corpo e não impede o estudo⁷⁸ (MANACORDA, 1996, p. 09).

Assim, Manacorda afirma que estes são conselhos que revelam um interesse e uma experiência que ele reencontra em suas análises nos tratados de medicina: “nem mesmo o estoico Sêneca, portanto ignorava ou desprezava esses princípios” (MANACORDA, 1996, p. 09). Mas, outros motivos retornam em outros autores, como afirma Manacorda:

Plínio, o Velho, deplora a superlotação do povo romano como espectador passivo, em palcos precários como os construídos por Caio Curião na época de César⁷⁹. É necessário dizer que havia fortes motivos para isso: em Fidene, morreram cerca de cinquenta mil espectadores no desabamento das arquibancadas. Pouco tempo depois, Juvenal, que, no entanto, exalta a *mens sana in corpore sano* (o que era bem conhecido!), exprime seu desprezo por um povo agora reduzido a pedir somente o espetáculo que envolvia o esporte, e não o esporte em si: “Aquele que um tempo tinha poder, grupos, legiões e todas as coisas, agora se limita e somente a duas coisas anseia: pão e circo”⁸⁰. Em outro momento, denuncia aqueles que lhe parecem os aspectos mais insensatos da torcida: “Atinge-me o ouvido um estrondo, sinal da vitória do pano verde”⁸¹ (MANACORDA, 1996, p. 09).

Manacorda destaca ainda os motivos ligados ao divertimento e os motivos políticos sociais:

Algum tempo depois, o grego Luciano, imaginando um diálogo entre o antigo legislador ateniense Sólon e o filósofo cita Anacársis, atribui a este, através de expressões dignas de um antigo romano, a afirmação de que o dos ginásios é “um divertimento de jovens ociosos, que querem passar o tempo” e que, ao contrário, é preciso “exercitar-se com armas em mãos”⁸². [...]. É para que não faltasse nenhuma pincelada ao quadro tão inspirado da oposição aos esportes e aos espetáculos, eis que, na mesma época de Tácito, Aneu Floro aponta para a degeneração em espetáculo dos combates entre gladiadores, como a causa de suas insurreições, por vezes, assaz perigosas: “De onde os exércitos de gladiadores (se rebelam) contra seus patrões, se não da suntuosidade exibida para cativar os favores da plebe que, quando condescende com os espetáculos, reduz a profissão aquilo que era, uma época, o suplício dos inimigos?”⁸³. Aqui o motivo político-

78 *Ivi* 2, 3 (15), 2.

79 Plínio, o Velho, *Historiarum mundi* 36, 24, 9.

80 Juvenal, *Saturae* 10, 81-82.

81 *Ivi* 11, 195-196

82 Luciano, *Diálogos*, Anacársis.

83 Floro, *Epitome* 12.

social é exposto conscientemente, mas não vai além dessa tomada mínima de consciência. Resta o fato de que o culto fúnebre e o exercício de um direito de guerra, que inspiraram os primeiros combates dos gladiadores, reduziram-se a puro espetáculo (MANACORDA, 1996, p. 10).

Diante disso, o autor conclui que, no coro dessas vozes de intelectuais romanos e de tantas outras que poderiam ser citadas, fica evidente uma pluralidade de motivos atrelados às atividades “esportivas” nem sempre conciliáveis entre si (MANACORDA, 1996, p. 11). Observa o autor que

Se ainda prevalece a polêmica de índole conservadora contra o caráter peregrino, ou seja, contra o acolhimento de costumes estrangeiros e também contra a passividade, que denominamos como a procuração da mimese dos exercícios de guerra aos profissionais do esporte, a outra polêmica, que aflora sobretudo em Sêneca, contra a violência dos *munera* ou, até mesmo, contra o espetáculo e quase contra o exercício físico em si, antecipa as polêmicas futuras dos cristãos. (MANACORDA, 1996, p. 11).

E mais, afirma que o “[...] fato mais novo é que em toda essa oposição, qualquer que fosse a motivação, faltou totalmente a consciência do antigo sentido religioso dos jogos; essa é uma oposição laica, assim como eram laicos os jogos, apesar da suntuosa pompa que substituiu a antiga religiosidade”. “Ao momento de máxima expansão dos jogos corresponde um evidente rompimento com seus significados originais e uma primeira sensação de crise. Quanto mais os jogos se expandem e se intensificam, mais seus antigos motivos ideais se enfraquecem: e então novos ideais serão propostos” (MANACORDA, 1996, p. 11). Assim, este processo evidencia a luta histórica de todas as sociedades humanas entre o velho, que insiste em se manter, e o novo, que peleja nascer.

Feito este breve apontamento sobre os significados atrelados aos jogos em Roma Imperial, percebemos que, para além dos seus motivos político-sociais mais amplos, sobre este tipo particular de atividade sempre se coloca o aspecto do corpo e da mente orientado pela dualidade aparente característica, ainda presente na sociedade atual, dualidade que demarca as atividades ligadas ao pensamento e as atividades ligadas à prática, como se o pensamento não fosse o real transposto na cabeça dos homens. Como afirmou Manacorda, tal dualidade tratada por Platão como indivisível, e presente também em Roma Imperial, é o reflexo das condições objetivas de produção destas sociedades. Esta ideia é produto da divisão do trabalho, que, apesar deste ter criado as condições objetivas para produzir as máximas formas de desenvolvimento da atividade humana, essencial no

desenvolvimento histórico de todas as sociedades, inclusive para manter a sobrevivência da espécie humana, pelo desenvolvimento da atividade coletiva, contraditoriamente produziu a sua negação, na medida em que abnegou boa parte da humanidade ao acesso dos bens produzidos pelo conjunto dos homens. E mais: institucionalizou esta forma social dual como a mais plenamente capaz de *garantir a igualdade de oportunidades*, sem necessariamente garantir a *igualdade de condições* para os resultados, o que explicita uma das contradições fundamentais deste princípio liberal na sociedade capitalista. Por isso que Marx afirmou que *o capital produz os seus próprios covairos* (MARX, 2010b).

Os reflexos dessa dualidade são identificados nas concepções de ciência, educação e educação física. Na prática de ensino na educação física, identificamos os desafios a serem superados para a construção de uma concepção de ensino que recupere a unidade de consciência e ser na particularidade deste tipo de atividade. Nesta tese estamos entendemos que tal unidade passa por uma alteração na concepção de homem, na concepção das relações entre conhecimento e sociedade, do papel do conhecimento na formação dos indivíduos, da concepção de aprendizagem, da concepção de desenvolvimento, para então organizar o ensino em direção ao desenvolvimento integral dos indivíduos. Mas esse processo, no limite, só pode ser realizado nesta sociedade de forma contraditória. Trataremos mais sobre este aspecto no capítulo 05.

Para enfrentar estas contradições na particularidade da atividade de ensino na educação física, estamos defendendo a necessidade da transmissão dos conhecimentos científicos da disciplina escolar educação física em suas formas mais desenvolvidas, que tem por objeto *o desenvolvimento histórico-social da corporalidade humana*, e sua expressão mais complexa na atividade esportiva, cujo sentido é o *autodomínio da corporalidade*, e tem como significações objetivas a serem apropriadas pelas crianças na escola as ações/operações acumuladas nos conteúdos da educação física, pela via do movimento voluntário. Os conteúdos da educação física têm na atividade esportiva a sua forma mais desenvolvida porque esta expressa graus elevados de desenvolvimento das relações ativas, conscientes, intencionais, porém indireta, entre o indivíduo e seu corpo – relações sociais fundamental e essencial que constitui a natureza deste tipo de atividade humana. No próximo capítulo analisaremos o *autodomínio da corporalidade*.

CAPÍTULO 04 – O AUTODOMÍNIO DA CORPORALIDADE NA ONTOGÊNESE HUMANA

Tendo por base a análise sobre o desenvolvimento da corporalidade humana, que tem na atividade esportiva a sua forma mais desenvolvida, passamos a análise sobre o desenvolvimento do autodomínio da corporalidade, a fim de elucidar como o conteúdo deste tipo particular de atividade humana é interiorizado pelos indivíduos, ou seja, como a imagem, subjetivação do objetivado historicamente, vai se realizando na corporalidade do indivíduo na ontogênese humana, em direção ao autodomínio da corporalidade humana.

Para expor a análise, partimos de um plano máximo de generalização, definido como a forma geral do *desenvolvimento da corporalidade humana*. Em seguida, analisaremos os nexos entre o desenvolvimento das “funções psicológicas elementares” e superiores e o autodomínio da corporalidade humana.

4.1 Forma geral do desenvolvimento da corporalidade humana.

Segundo a “lei genética geral do desenvolvimento cultural do psiquismo” sistematizada e desenvolvida pela psicologia histórico-cultural de Vigotski, Luria, Leontiev e equipes, os processos interpessoais transmutam-se, por *interiorização*, em processos intrapessoais.

Com base na análise do desenvolvimento histórico-social e ontogenético da corporalidade humana, bem como nos estudos de Zaporozhets e equipe sobre a formação e realização dos movimentos voluntários, explicitamos a seguir a forma geral do desenvolvimento da corporalidade humana: *o procedimento de formação de hábitos motores pela via da adaptação às condições existentes durante a realização da ação é substituído pela formação de habilidades motoras desde as formas mais desenvolvidas da atividade, pela via da transformação de ações conscientes autônomas em operações motoras auxiliares, tendo como referência o conteúdo da atividade*

complexa culturalmente formada acumulada no jogo, ginástica, dança, luta etc., que tem sua forma mais desenvolvida na atividade esportiva.

Quer dizer, no processo de apropriação e objetivação da atividade esportiva, os indivíduos estabelecem relações necessárias com os objetos da realidade – jogo, ginástica, dança, luta etc. –, mas o fazem de forma ativa e indireta, mediada pela relação essencial (movimento voluntário) e fundamental (desenvolvimento histórico-social da corporalidade humana-autodomínio da corporalidade), sua estrutura geral.

A dialética objetivação e apropriação do conteúdo da atividade esportiva em suas relações essencial e fundamental na atividade de ensino na educação física contribui para a formação de capacidades gerais e específicas nos indivíduos, um dos requisitos ao desenvolvimento integral de sua personalidade.

Assim, o processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento dos conteúdos da corporalidade humana nas crianças se realiza das ações concretizadas no exterior, tendo por base o conteúdo da atividade, às ações situadas no plano verbal, depois a uma *interiorização* progressiva destas últimas; o resultado no plano do pensamento é que estas ações adquirem o caráter de ações intelectuais estreitas de atos intelectuais; o resultado no plano da corporalidade é a formação de operações motoras, hábitos motores, depois habilidades motoras pela via da conversão das ações conscientes autônomas (intelectuais) em operações motoras auxiliares, objetivando a produção de capacidades gerais e específicas no sentido do autodomínio da corporalidade, o que contribui para o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos.

No desenvolvimento do bebê na ontogênese humana a relação que o mesmo estabelece com o mundo é exterior, quer dizer, a relação entre necessidade e objeto é direta e imediata, e seria uma relação puramente natural se não houvesse o adulto disponibilizando os instrumentos culturais ao bebê, uma condição para o desenvolvimento complexo de sua “atividade”.

Com o processo de desenvolvimento, em especial, com o desenvolvimento da percepção, atenção, memória, linguagem e pensamento, como um sistema interfuncional, na esteira do processo de apropriação da cultura pela atividade, começa a haver uma inversão nessa relação, pois, depois de um longo processo de apropriação da cultura, a criança passa a realizar, de forma mais elaborada, uma atividade interior, quer dizer, passa a elaborar a imagem subjetiva da realidade objetiva de forma qualitativamente superior, devido ao desenvolvimento do processo de

apropriação do conteúdo da atividade humana, e o faz pela mediação da relação mãe-bebê e depois a relação mãe-objeto-bebê.

Apesar deste processo de inversão, a criança ainda não desenvolveu formas complexas de consciência que a possibilite discernir e orientar a sua “autoatividade”. Assim, o adulto é essencial para orientar o desenvolvimento da atividade da criança.

Nesse processo há predominância das funções da corporalidade sobre as demais funções, pois são estas que possibilitam ao bebê o contato prático sensorial com o mundo, uma relação que passa de atos involuntários a atos voluntários quando a criança atinge em torno de seis meses de idade.

No segundo ano de vida, a relação sensorialidade-motricidade passa a direcionar a atividade da criança, o que implica na ampliação do seu campo sensorial, e esta possibilita a requalificação da corporalidade. Todo este complexo processo alcança elevados patamares com o rompimento da relação sensorialidade-motricidade, devido a alteração da estrutura psíquica inicial, na qual as funções são indiferenciadas, acumulando-se na tríade percepção-emoção-ação. Neste processo de ruptura a linguagem terá um papel fundamental, quando a corporalidade deixa de ser condição da atividade e passa a resultado da atividade. Isto significa que mais um grau fundamental no desenvolvimento intelectual do indivíduo foi alcançado. Mais adiante, na análise das relações entre sensação, percepção e corporalidade, nos deteremos mais neste aspecto. Continuamos.

A ampliação do campo perceptual abre a condição de possibilidade para o desenvolvimento da atenção, pois agora o indivíduo necessita selecionar o estímulo. Assim, pela primeira vez, a criança começa, embrionariamente, a realizar uma atividade orientada relacionada com a intensidade do estímulo. A necessidade de selecionar o estímulo leva a criança a elaborar uma atividade orientada. Assim, a atenção exerce uma influência importantíssima no desenvolvimento da corporalidade humana, criando as condições, na relação entre indivíduo e as formas objetivadas da realidade, para o seu desenvolvimento superior.

Com o desenvolvimento da palavra todo esse processo se requalifica, eleva-se o desenvolvimento a um patamar qualitativamente superior. Ao interiorizar as ações exteriores por meio da palavra, o que dá origem a ações intelectuais, produz-se uma alteração no conteúdo de sua atividade psíquica, o que a possibilita agir segundo a “sua vontade”, em determinadas condições.

Só agora estão dadas as condições básicas para que a imagem subjetiva da realidade objetiva *realizar-se-á* na corporalidade para além de formas elementares de domínio da corporalidade humana (me refiro às formas adaptativas).

Passamos agora a expor todo este complexo processo de desenvolvimento do autodomínio da corporalidade humana a partir da análise das relações entre o que estamos chamando de *sistema interfuncional do desenvolvimento da corporalidade* e o *sistema interfuncional do desenvolvimento do psiquismo*⁸⁴, na esteira do comportamento complexo culturalmente instituído.

4.2 Relações entre sensação, percepção e corporalidade

Nesta seção, explicamos porque a corporalidade é uma condição para a atividade em dada fase do desenvolvimento do indivíduo, bem como, destacamos a influência que a percepção exerce, com a colaboração da linguagem, para que se rompa a estrutura psíquica primitiva sensorialidade-motricidade, condição para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, requisito ao desenvolvimento do autodomínio da corporalidade.

Segundo Sechenov (apud LEONTIEV, 2004, p. 223), no primeiro ano da ontogênese, o pensamento é sensorial, quer dizer, a relação da criança com as formas objetivadas da realidade,

84 Para além de uma concepção localizacionista das funções psicológicas, afirma Vygotski (1997 apud MARTINS, 2013, 49-50) que “[...] uma função específica não está ligada nunca a um centro determinado e é sempre produto da atividade integrada de diversos centros, rigorosamente diferenciados e relacionados hierarquicamente entre si [...] tão pouco a função global do cérebro, que serve para criar o fundo, resulta da atividade conjunta, indivisível e funcionalmente homogênea de cada um dos centros, mas é produto da atividade integrada das funções correspondentes a áreas específicas do cérebro separadas, diferenciadas e unidas de novo entre si hierarquicamente, que não participam diretamente da formação de figuras. Tanto na função global quanto na parcial se dão a divisão e a unidade, a atividade integradora dos centros e sua diferenciação funcional”. E mais: “O essencial nesse tipo de análise é que obtém como resultado, produtos de natureza distinta a do conjunto analisado, elementos privados das propriedades inerentes ao conjunto, mas dotados de outras novas e insuspeitáveis naquele. Ao investigador que em seu desejo de resolver o problema do pensamento e da linguagem o decompõe em um e outro, lhe sucede o mesmo que sucederia a quem, buscando a explicação de quaisquer das propriedades da água, por exemplo, por que ela apaga o fogo [...] recorresse a decompô-la em hidrogênio e oxigênio como recurso para explicar essa propriedade. Descobria espantado que o hidrogênio queima por si e o oxigênio mantém a combustão e nunca poderia explicar, a partir das propriedades dos elementos, as propriedades que identificam o conjunto [...]. Durante o processo de análise se haveriam evaporado, volatilizado, e ao investigador não restaria outro remédio se não buscar a interação mecânica externa entre elementos para recompor, seguindo procedimentos meramente especulativos, as propriedades desaparecidas durante o processo de análise, mas pendentes de explicação” (VYGOTSKI, 2001 apud MARTINS, 2013, 54).

nas quais a criança vai tendo os primeiros contatos pela comunicação emocional-direta adulto-bebê, cria a sensação enquanto fenômeno psíquico. O autor afirma que

[...] uma vez que [...] todas as atividades procederam do reflexo e conservaram-lhe a estrutura fundamental, a sensação devia ser portanto igualmente considerada como um fenômeno que só pode surgir na composição de um ato reflexo com as suas ‘consequências motrizes’ quer manifestadas exteriormente, quer escondidas, inibidas. Considerava aqui como primeiros atos pelos quais um encadeamento motor externo realiza um contato direto com os objetos circundantes, uma adaptação à realidade (SECHENOV, apud LEONTIEV, 2004, p. 223).

De acordo com Sechenov, surgindo no seio de um ato reflexo de adaptação, a sensação participa ao mesmo tempo na sua realização e o mediatiza (SECHENOV apud LEONTIEV, 2004, 223). Assim, segundo Leontiev (2004, p. 224),

Antes de ‘ser dada’ na sensação, a realidade concreta manifesta-se como condição de existência própria, como objeto de adaptação do organismo, que se realiza nos seus contatos reais com ela. Daqui resulta o reconhecimento do papel decisivo dos movimentos musculares na origem das sensações. Sem a participação do movimento, as nossas sensações e as nossas percepções não teriam a qualidade de objetividade, isto é, de relação com os objetos do mundo exterior (Ibidem).

Afirma Leontiev (2004, p. 224) que “Este é o ponto mais importante de Sechenov sobre a natureza do conhecimento sensível”. Nesta mesma linha, Luria (1979b, p. 01) afirma que

As sensações constituem a fonte básica dos nossos conhecimentos atinentes ao mundo exterior e ao nosso próprio corpo. Elas representam os principais canais, por onde a informação relativa aos fenômenos do mundo exterior e ao estado do organismo chega ao cérebro, permitindo ao homem compreender o meio ambiente e o seu próprio corpo. Se esses canais estivessem fechados, e os órgãos dos sentidos não fornecessem a informação necessária, nenhuma atividade consciente seria possível.

Assim, corroborando a tese de Sechenov, Luria (1979b, p. 08) analisa que a sensação não é absolutamente um processo passivo, ela tem caráter ativo e a participação de componentes motores na sensação pode ser efetuada em nível variado, ocorrendo às vezes, como processo refletor elementar (por exemplo, na redução dos vasos ou das tensões musculares que surgem em resposta a cada excitação sentida) e atividade receptora intensa (por exemplo, durante a palpação ativa do objeto ou a contemplação de uma imagem complexa).

A participação dos movimentos no nascimento das sensações e da percepção, segundo Sechenov (apud LEONTIEV, 2004, p. 228), se dá na medida em que

O movimento que proporciona o contato tátil, o ‘encontro real’ da mão com um objeto exterior, acomoda-se inevitavelmente às suas propriedades: tateando o objeto, seguindo os seus contornos, a mão reproduz as suas dimensões e a sua forma e por intermédio de sinais que partem do seu aparelho motor forma a sua ‘modelagem’ no cérebro.

Segundo Leontiev (2004, p. 228), Sechenov concebia de maneira análoga o funcionamento do aparelho visual, como esclarece:

Sabe-se que ele considerava o processo de exploração como “absolutamente análogo pelo seu sentido” ao processo de apalpação do objeto pelas mãos. Aqui, todavia, Sechenov introduz um novo elemento; o dá associação da experiência visual em formação à experiência motriz tátil. “A retina do olho educado” é, propriamente falando, a retina de um olho inicialmente instruído pela mão.

Todavia, Leontiev realiza duas observações importantíssimas sobre este processo. Na primeira, como já buscamos esclarecer com as teses de Vygotski sobre a atividade mediadora em momento anterior deste trabalho, o autor afirma:

Com efeito, não se pode compreender os fenômenos da sensação, subjetivos por natureza, como refletindo necessariamente as propriedades objetivas – a não ser que se admita que a sensação é o produto do desenvolvimento de relações mediatizadas do organismo com o meio. *Uma propriedade não pode receber a sua característica objetiva a não ser pela sua relação com uma outra propriedade objetiva e não diretamente do sujeito.* Por consequência, para que se forme o reflexo subjetivo desta propriedade como propriedade objetiva, é necessário que estas duas relações – ao outro objeto e ao sujeito – se manifestem em unidade (LEONTIEV, 2004, p. 228, grifo nosso).

Com tal afirmação, Leontiev incorpora as teses de Sechenov sobre os sistemas de sinais, também já corroboradas por Vygotski (2000). Por consequência, afirma que a sensação não é a reprodução das propriedades do objeto de forma isolada, mas sim a unidade das relações entre o indivíduo e a realidade (S-O); isto significa que a sensação é uma unidade do diverso, é uma forma

de ser nova do desenvolvimento do psiquismo e se desenvolve na relação com as demais funções na esteira da atividade.

A segunda observação também corrobora essa tese: analisando o mecanismo do tato, Leontiev (2004, p. 239) observa que a única função que desempenha é reproduzir, pela sua dinâmica, a propriedade do objeto para se refletir a sua dimensão e forma. Segundo o autor,

[...] as propriedades do objeto são convertidas por ele num desenho sucessivo que é em seguida “desenvolvido” um fenômeno de reflexo sensível simultâneo. O mecanismo do tato caracteriza-se, portanto, por identificar a dinâmica do processo no sistema receptor às propriedades da ação exterior (LEONTIEV, 2004, p. 239).

Quer dizer: “[...] por outras palavras, produz-se na dinâmica deste processo uma identificação com as propriedades do objeto que se trata de refletir” (LEONTIEV, 2004, p. 239). Assim, “o tato não é, portanto, nada mais que um saber-fazer: o domínio dos procedimentos ou operações específicas desta identificação”. Contudo, é uma das portas de entrada do conteúdo da realidade, da cultura, no caso das crianças pequenas (0-2 anos), a forma essencial de captação da realidade. Para ilustrar as diferenças entre as formas sensoriais da imagem e a imagem complexa do real, trago uma síntese de Martins (2013, p. 56) que elucida o salto qualitativo que a humanidade deu em direção ao desenvolvimento de formas qualitativamente mais desenvolvidas do psiquismo:

A transição do “não pensado da sensação” ao pensamento confere a ambos novas propriedades porque passam a refletir a realidade na consciência de um modo absolutamente distinto daquele próprio à sensação imediata, uma vez que participam unificadamente da construção de um reflexo generalizado da realidade (MARTINS, 2013, p. 56).

Neste processo, se interpõem uma série de relações, que na sequência estaremos buscando explicitar algumas das mais importantes para colaborar com a nossa análise, sem a intenção de abarcar toda a complexidade do fenômeno, o que fugiria ao objetivo desta tese.

Ao distinguir os grupos maiores e mais importantes das sensações, pode-se dividi-las em três tipos principais: sensações *interoceptivas*, *propioceptivas* e *extraceptivas*. As primeiras reúnem os sinais que nos chegam do interior do organismo e garantem a regulação das inclinações elementares; as propioceptivas garantem a informação sobre o corpo no espaço e a posição do aparelho de apoio e movimento, assegurando a regulação dos nossos movimentos. Elas

representam a base aferente dos movimentos do homem e desempenham papel decisivo na regulação destes. Os receptores periféricos da sensibilidade proprioceptiva ou profunda encontram-se nos músculos e superfícies articulares (tendões, ligamentos) e apresentam formas de corpos nervosos especiais. As excitações que surgem nesses corpos refletem as mudanças que ocorrem na distensão dos músculos e na mudança da posição das articulações, passam pelos filamentos que compõem as colunas posteriores da substância branca da medula espinhal; as extraceptivas constituem o maior grupo e asseguram a recepção de sinais do mundo exterior, criando a base do nosso comportamento consciente. Estas fazem chegar ao homem a informação procedente do mundo exterior. É justamente entre esse grupo que se situa o olfato, o paladar, o tato, a visão e a audição, analisadores essenciais no desenvolvimento humano (LURIA, 1979b, p. 09-13).

Não iremos explorar tais mecanismos das sensações neste momento, bem como a interação entre eles, essenciais para a aprendizagem do controle consciente dos movimentos. Todavia, o que já foi explicitado nos permite afirmar que as sensações são essenciais para o domínio do objeto e estas se produzem nas conexões entre sensorialidade e motricidade. Porém, foi demonstrado que o ponto de partida do desenvolvimento é a motricidade como extensão dinâmica da estrutura do campo sensorial (SECHENOV apud LEONTIEV, 2004). No entanto, como afirma Martins (2013), faz-se necessário que a conexão absoluta da sensomotricidade seja superada por uma conexão relativa. Isto foi também analisado por Vigotski (2004, p. 108) quando afirmou: “[...] Com muita frequência, ocorre na criança uma ruptura da conexão direta entre os processos motores e sensoriais”. Segundo o autor russo, o que caracteriza a motricidade do adulto “[...] não é sua constituição inicial, mas as novas conexões, as novas relações em que a motricidade se acha em relação com as outras esferas da personalidade, com as demais funções”. (VIGOTSKI, 2004, p. 108, grifo nosso).

Na mesma linha de raciocínio, Vigotski (2004, p. 109) afirma que “outras investigações evidenciaram com toda clareza que o desenvolvimento posterior da *percepção* consiste em estabelecer uma complicada síntese com outras funções, concretamente com a *linguagem*”. Na mesma linha de análise, segundo Luria (apud MARTINS, 2013), a fusão entre percepção, linguagem e pensamento leva a primeira a um patamar qualitativamente superior do desenvolvimento humano, se comparado com as suas formas embrionárias, pois, segundo o autor, os processos reais de reflexo do mundo exterior vão muito além dos limites das formas mais elementares. O homem não vive num mundo de pontos luminosos ou coloridos isolados, de sons

ou contatos, mas em um mundo de coisas, objetos e formas, em um mundo de situações complexas (LURIA, 1979b, p. 38), como esclarece Luria:

[...] Independente de ele perceber as coisas que o cercam em casa, na rua, as árvores e a relva dos bosques, as pessoas com quem se comunica, os quadros que examina e os livros que lê, ele está invariavelmente em contato não com sensações isoladas mas com *imagens inteiras*; o reflexo dessas imagens ultrapassa os limites das sensações isoladas, baseia-se no *trabalho conjunto dos órgãos dos sentidos*, na *síntese de sensações isoladas* e nos complexos sistemas conjuntos. [...]. Somente como resultado dessa unificação é que *transformamos sensações isoladas numa percepção integral*, passamos do reflexo de indícios isolados ao reflexo de objetos ou situações inteiros (LURIA, 1979b, p. 38).

De acordo com Luria, “Vê-se facilmente que a sensação é o processo *complexo e ativo* que às vezes requer um considerável trabalho de análise e síntese” (LURIA, 1979b, p. 40). Assim, o processo da informação que chega através dos analisadores não é de modo algum o resultado da simples excitação dos órgãos dos sentidos e da simples chegada ao córtex cerebral das excitações que surgem nos receptores periféricos (a pele, os olhos). No processo de percepção estão sempre incluídos componentes motores em forma de apalpação do objeto, de movimentos dos olhos que distingue os pontos mais informativos; como exemplo, “existem as formas mais complexas de percepção tátil, na qual o homem pode determinar por apalpamento e às vezes até identificar o próprio objeto” (LURIA, 1979b, p. 49). Por isso é mais correto considerar o processo de percepção como atividade receptora do sujeito (LURIA, 1979b, p. 40).

Outro aspecto extremamente relevante destacado por Luria é que o processo de percepção está intimamente ligado à reanimação dos remanescentes da experiência anterior, à *comparação* da informação que chega ao sujeito com as *concepções anteriores*, ao cotejo das ações atuais com as concepções do passado, com a discriminação dos indícios, com a criação de hipóteses (LURIA, 1979b, p. 40, grifo nosso), quer dizer, “a atividade receptora do sujeito se assemelha aos processos de pensamento direto⁸⁵ e essa semelhança será tanto maior quanto mais novo e mais complexo for o objeto perceptível” (LURIA, 1979b, p. 41). Porém, nada disso seria possível sem a atenção embrionária, pois é esta que determina o *foco*, como veremos mais a frente.

Por isso que a atividade perceptiva é sempre resultado do trabalho conjunto dos vários órgãos dos sentidos em cujo processo formam-se as concepções do sujeito (LURIA, 1979b, p. 41).

85 O pensamento direto refere-se ao pensamento que capta o real de forma imediata (LURIA, 1979d, p. 04-13).

Este aspecto é extremamente importante, pois a percepção unifica os objetos e, ao unificar os objetos, a atividade perceptiva do homem desenvolve a capacidade de diferenciação e generalização, o que contribui para a qualidade da imagem formada pelo sujeito a partir do objeto real. E ainda, o mais importante para a nossa análise: por desenvolver estas concepções sobre o real, a sensorialidade eleva-se a um patamar qualitativamente superior, o que também contribui para produzir a ruptura na relação direta entre sensorialidade e motricidade, como afirmou Vygotski, pois, se a imagem do real foi alterada, essa alteração só foi possível porque houve uma mudança na relação social do indivíduo com as formas objetivadas da realidade, produzindo uma alteração na relação entre sensorialidade e motricidade, quer dizer: com a mudança na estrutura psíquica, a imagem do real também se transforma, alterando por consequência a sua relação ativa com os objetos.

Todo esse processo se complexifica com a integração da fala. Segundo Luria (1979b, p. 41), “o processo de percepção do objeto nunca se realiza em nível elementar e sua composição tem sempre como integrante o nível superior de atividade psíquica, particularmente a *fala* (discurso)”. Para Luria,

O homem não contempla simplesmente os objetos ou lhes registra passivamente os indícios. Ao discriminar e reunir os indícios essenciais, ele sempre *designa pela palavra os objetos perceptíveis*, nomeando-os, e deste modo apreende-lhes mais a fundo as propriedades e as atribui a determinadas categorias. Ao perceber o relógio e nomeá-lo mentalmente com essa palavra, ele abstrai indícios secundários como a cor, o tamanho, a forma e põe em destaque o traço fundamental representado no nome relógio, destaca a função de indicar o tempo (as horas) [...] (LURIA, 1979b, p. 41).

Portanto, “[...] isso torna a confirmar a tese segundo a qual a atividade receptora do sujeito pode, pela estrutura psicológica, aproximar-se do pensamento direto”, imediato (LURIA, 1979b, p. 41).

Mas o caráter complexo e ativo da atividade perceptiva possui alguns traços peculiares. A primeira peculiaridade é o seu caráter *ativo e imediato*: “[...] a percepção do homem é mediada pelos seus conhecimentos anteriores, [...] e constitui uma complexa atividade de análise e síntese que compreende a criação da hipótese do caráter do objeto perceptível e a decisão acerca da correspondência do objeto perceptível a essa hipótese” (LURIA, 1979b, p. 41); a segunda peculiaridade é o seu caráter *material e genérico*: afirma o autor que “o homem percebe não só o

conjunto dos indícios que lhe chegam mas também analisa esse conjunto como um objeto determinado, não se limitando a estabelecer os traços indicadores desse objeto mas sempre atribuindo-o a certa categoria, considerando-o ‘relógio’, ‘mesa’, [...]’. Segundo o autor, na relação com a realidade, o caráter generalizado da percepção evolui com a idade e o desenvolvimento mental, tornando-se cada vez mais nítido e refletindo o objeto perceptível com profundidade cada vez maior, englobando todo o grande número de traços essenciais que caracterizam o objeto e as suas conexões e relações (LURIA, 1979b, p. 41).

Outra peculiaridade é a sua *constância e correção* (ortoscopia), como observa Luria: “sabemos que o prato é redondo, que a caixa de fósforo é retangular, que o lírio é branco [...]”, quer dizer, “Esse conhecimento anterior do objeto incorpora-se à sua percepção direta e torna esta mais constante e mais correta (ortoscópica); [portanto] compreende certa correção às peculiaridades que a percepção do objeto pode adquirir em condições variáveis” (LURIA, 1979b, p. 42).

A última peculiaridade, segundo Luria, é o seu caráter *móvel e dirigível*:

O processo de atividade perceptiva é sempre determinado pela tarefa que se coloca diante do sujeito. Ao examinar um quadro, visando a determinar o método de trabalho do pintor, o homem ignora o conteúdo e destaca a maneira da distribuição da tinta no quadro; propondo-se a tarefa de determinar o tempo a que pertence o quadro, ele destaca as maneiras do desenho, a roupa dos personagens representados, a forma arquitetônica dos edifícios; tentando analisar a imagem do quadro ou o acontecimento nele representado, ele amplia o círculo de informações que vai recebendo e analisa todo o quadro em conjunto; ao contrário, propondo-se a tarefa de captar a mínima das pessoas representadas no quadro, ele restringe aparentemente o volume de sua percepção e se concentra em detalhes isolados do quadro (LURIA, 1979b, p. 42).

Segundo Luria (LURIA, 1979b, p. 42),

É natural que esse determinismo [no sentido de determinação] da percepção pela tarefa que se coloca diante do homem ou do seu objetivo torna a percepção elástica e dirigível, e essas peculiaridades da percepção humana dependem altamente do papel que na atividade receptora desempenha a experiência prática do sujeito e o seu discurso interior, que permite formular e mudar as tarefas.

Por outro lado, de acordo com o autor, tudo isso distingue a atividade receptora do homem da percepção animal, que, apesar de toda a sua mobilidade, carece das qualidades dirigíveis e arbitrárias que caracterizam a atividade perceptiva consciente do homem (LURIA, 1979b, p. 42).

Não é o nosso objetivo realizar uma análise exaustiva das relações essenciais e gerais da percepção. Faremos os esclarecimentos sempre que julgarmos necessário ao melhor entendimento das ideias aqui expostas. Realizamos a explicitação de algumas propriedades da percepção devido à sua importância para esclarecer a tese de Vigotski, que utilizamos como suposto, a que afirma que a percepção rompe a conexão direta entre sensorialidade e motricidade e que esta (motricidade) se desenvolve na relação com as outras funções, portanto não é determinada pelas suas formas iniciais.

Esta tese fundamenta o problema posto para a análise em nosso estudo, pois, na prática de ensino da educação física, a preponderância da lógica das formas em detrimento à lógica dos conteúdos mantém o pensamento subjugado à captação sensorial, estabelecendo uma relação imediata com o conteúdo da atividade. Porém, com o desenvolvimento da percepção, atenção, memória, linguagem e pensamento na esteira da atividade complexa, e isto pressupõe ensino-aprendizagem de conteúdos, as relações entre as funções produzem níveis cada vez mais elevados de consciência da realidade, tais como o autodomínio da conduta, a personalidade e a concepção de mundo dos indivíduos. O autodomínio da conduta é o objetivo e condição para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, por conseguinte, da personalidade desenvolvida – síntese de todas as funções psíquicas, o que significa que “essas funções assumem objetividade na maneira de ser do indivíduo, isto é, em sua personalidade” (MARTINS, 2013, p. 08).

Assim, observa Martins (2013, p. 101) que, para Vigotski,

[...] a maturação orgânica dos processos psicofísicos envolvidos e a experiência social, promovendo o estabelecimento da “rede interfuncional”, com especial destaque ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento, demonstram que a característica central dos processos sensoriais e motores não reside na preservação de sua constituição inicial, mas em sua transformação [...]. Portanto, a conexão direta, própria ao estágio inicial do desenvolvimento, encontra-se a caminho de sua “destruição revolucionária”, sem a qual o novo não se institui. Apenas a dissolução da sensomotricidade absoluta possibilitará, por exemplo, a superação do pensamento empírico, subjugado à captação sensorial imediata do objeto, em direção ao pensamento por conceitos, cuja lógica interna demanda uma relação indireta, isto é, abstrata e mediada, com o objeto captado sensorialmente. Da mesma forma, apenas essa dissolução tornará possível o autocontrole da conduta.

A fusão entre percepção, linguagem e pensamento é tão importante para o rompimento da relação absoluta entre sensorialidade e motricidade, bem como para o desenvolvimento de formas

mais complexas culturalmente instituídas do desenvolvimento da corporalidade humana em direção ao autodomínio da corporalidade, que só pode ser produzido na esteira da atividade complexa, ou seja, não pode ser instituído sem a formação de funções psíquicas superiores, pois estas vão promover um reflexo cada vez mais consciente da realidade para respaldar o comportamento complexo.

Todavia, nesse processo, a atenção voluntária terá um papel fundamental e essencial, pois pela primeira vez na ontogênese a criança passa a orientar-se pelos motivos da atividade. Isto significa que, quando os *motivos da atividade* passam a exercer uma influência direta no desenvolvimento da atenção voluntária, abre-se um processo revolucionário no psiquismo do indivíduo que se caracteriza pela *passagem da corporalidade como condição à corporalidade como resultado da atividade*, pois é fato que o desenvolvimento da atenção vai promover uma alteração nunca antes vista na estrutura da atividade do indivíduo devido ao desenvolvimento da capacidade de selecionar, controlar e dirigir a vastidão de sinais que chegam ao mesmo. Por isto o foco é tão importante para o desenvolvimento da atenção e das formas mais complexas da atividade psíquica.

Filogeneticamente, esse processo só foi possível pelo desenvolvimento da comunicação entre os indivíduos na atividade produtiva coletiva. Assim, a atenção é condição e resultado do *trabalho*. Este fato é de extrema importância para o desenvolvimento humano, em especial, para o ensino de conteúdos nas aulas de educação física, tendo em vista que agora a fala exterior terá um papel essencial no desenvolvimento da fala interior, o que possibilitará as formas mais complexas de atenção e, por consequência, um salto qualitativo na aprendizagem de *operações motoras auxiliares* ou *operações conscientes pela via das ações*, requisito ao desenvolvimento complexo das relações cada vez mais ativas e indiretas entre o indivíduo e seu corpo, o indivíduo consigo mesmo e com os outros homens, em direção ao autodomínio da corporalidade, como destacaremos nos próximos itens.

4.3 O desenvolvimento da atenção e a estrutura da atividade

A atenção é uma função psicológica de máxima importância para a vida psíquica do homem. Se fôssemos analisar o psiquismo humano a partir da ideia de rupturas (o que a rigor não é correto, pois o psiquismo é um sistema interfuncional), a atenção seria uma dessas rupturas fundamentais que, na esteira da atividade complexa, colaborou decisivamente com o homem no desenvolvimento do ato volitivo, pois as suas propriedades mais complexas são a condição e resultado do desenvolvimento da atividade prática, o *trabalho*. Segundo Martins (2013, p. 112), Vygotski demonstrou que a atenção responde a um complexo processo de desenvolvimento, constituindo-se como traço imanente do desenvolvimento cultural da humanidade, ultrapassando estágios primitivos em direção a estágios altamente organizados e complexos. A luta pela vida, a relação entre o homem e a natureza, consubstanciadas sob a forma de *trabalho*, impuseram-se como fatores determinantes do desenvolvimento psíquico e, imperiosamente, exigiram transformações nas expressões naturais da atenção. De acordo com a autora,

Se os processos puramente orgânicos asseguram reações atencionais primitivas, elementares e, nesse sentido, elas representam estratégias de adaptação do organismo ao meio, *a vida em sociedade exigiu reações atencionais dirigidas, voluntárias, tornando-as “instrumentos” imprescindíveis à construção da cultura e, conseqüentemente, do próprio ser humano*. Do ponto de vista filogenético, o desenvolvimento da atenção é causa e efeito do trabalho. (MARTINS, 2013, p. 112, grifo nosso).

A atenção tem importância porque os sistemas de sinais começam a exercer uma influência preponderante no desenvolvimento do indivíduo. Vamos entender algumas particularidades da atenção.

Segundo Luria (1979c, p. 02), pode-se distinguir pelo menos dois grupos de fatores que determinam a atenção, quer dizer, o caráter seletivo dos processos psíquicos do homem; e este determina tanto a orientação como o volume e a estabilidade da atividade consciente. Situam-se no primeiro grupo os fatores que caracterizam a *estrutura dos estímulos externos* que chegam ao homem (ou a estrutura do *campo exterior*); e o segundo grupo os fatores referentes à *atividade do próprio sujeito* (estrutura do campo interno). O primeiro grupo é constituído pelos fatores dos *estímulos* exteriormente perceptíveis ao sujeito e estes determinam o sentido, o objeto e a estabilidade da atenção, aproximando-se dos fatores da estrutura da percepção (LURIA, 1979c, p. 02).

O primeiro fator é a *intensidade* (força) do *estímulo*. Quando, no campo perceptivo atuam dois estímulos de intensidade diferente e quando as relações entre estes são tão equilibradas que nenhum deles domina, a atenção do homem adquire caráter instável e surgem *oscilações da atenção*, nas quais ora um, ora outro se torna dominante (LURIA, 1979c, p. 03). O segundo fator externo que determina o sentido da atenção é a *novidade do estímulo* ou diferença entre este e os outros estímulos; um novo estímulo atrai atenção para si e provoca um reflexo orientado especial, devido à própria novidade (Ibidem). Em geral, a relação figura/fundo é bem ilustrativa para explicitar a dominância ora de um ora de outro estímulo (MARTINS, 2013).

Outro aspecto importante é que a organização estrutural dos estímulos determina a sua percepção pelos indivíduos. Se um grande número de estímulos desordenadamente dispersos forem colocados ao homem, ele terá dificuldade na sua percepção e precisará realizar uma organização estrutural do campo perceptivo a fim de selecionar, segundo as propriedades da atenção, os estímulos. Segundo Luria (1979c, p. 04),

A organização estrutural do campo perceptivo é um dos meios mais poderosos de direção da nossa percepção e um dos mais importantes fatores de sua ampliação, enquanto a organização racional psicologicamente fundamentada do campo perceptivo é uma das tarefas mais importantes da *engenharia psicológica*.

Por outro lado, observa Luria que

Entre o segundo grupo de fatores determinantes do sentido da atenção, situam-se aqueles que estão relacionados não tanto com o meio exterior quanto com o próprio sujeito e com a *estrutura de sua atividade*. A esse grupo de fatores pertence principalmente a influência exercida pelas *necessidades, os interesses e os objetivos* do sujeito sobre a sua percepção e o processo de sua atividade. (LURIA, 1979c, p. 04 [grifo do autor]).

Diante disso, é possível distinguir a atenção animal e a humana pelo fato de que as necessidade e interesses que caracterizam a segunda “não têm, em sua grande maioria, caráter de instintos e inclinações biológicas mas caráter de fatores motivacionais complexos que se formaram no processo histórico social” (LURIA, 1979c, p. 04-05). Portanto, “A *organização estrutural da atividade humana* é de importância essencial para a compreensão dos fatores que dirigem a atenção do homem” (LURIA, 1979c, p. 05, grifo do autor), como esclarece Luria:

É sabido que a atividade do homem é condicionada por necessidades ou motivos e sempre visa a um *objetivo* determinado. Se em alguns casos o motivo pode permanecer inconsciente, o objetivo e o objeto da atividade são sempre conscientizados. Sabe-se, por último, que é justamente esta circunstância que distingue o objetivo da ação dos meios e operações pelos quais ele é atingido. Enquanto as operações isoladas não se automatizam, a execução de cada uma delas constitui o objetivo de certa parte da atividade e atrai para si a atenção. Basta lembrar como fica tensa a atenção de um atirador inexperiente ao puxar o gatilho ou a atenção de um datilógrafo iniciante a cada batida do teclado. Quando a atividade se automatiza, certas operações que a compõem deixam de atrair a atenção e passam a desenvolver-se sem conscientização, ao passo que o objetivo fundamental continua a ser conscientizado (LURIA, 1979c, p. 05 [grifo do autor]).

Assim, “Tudo isso mostra que o sentido da atenção é determinado pela *estrutura psicológica da atividade* e depende essencialmente *do grau de sua automatização*” (LURIA, 1979c, p. 05), ou seja, o desenvolvimento da atenção já pressupõe a interposição de tarefas orientadoras e as suas formas mais desenvolvidas dependerão da natureza dos conteúdos e das atividades disponibilizadas à criança.

Segundo Martins (2013, p. 117), dialogando com Luria sobre o excerto posto acima, afirma:

Esse excerto evidencia o alto grau de condicionabilidade entre a qualidade da atenção e a estrutura da atividade realizada, tanto por seus componentes afetivos, pelo sentido que possui para quem dela é sujeito, quanto por sua complexa composição sob a forma de ações. Tomadas como elos da atividade, as ações podem mobilizar, por si mesmas, a atenção, promovendo alta distribuição da atenção e a conseqüente redução de sua intensidade. Assim, se por um lado os automatismos se revelam contributos da concentração atencional, na mesma direção *influem as conexões entre as ações – pois corroboram a organização estrutural da atividade* [grifo nosso].

E mais: observa a autora que “a organização estrutural de qualquer campo é variável interveniente na percepção e, por conseguinte, na eleição do foco da atenção”, pois, “*atentar é construir conexões simultâneas entre focos*” (MARTINS, 2013, 117).

Na atividade de ensino na educação física escolar este aspecto da atenção é essencial para a sua requalificação diante da preponderância da dispersão, do espontaneísmo, bem como da conexão direta entre sensorialidade e motricidade (sensomotricidade) presentes no ensino, o que subjuga o pensamento dos sujeitos à imediaticidade da realidade, à captação sensorial dos objetos,

a aparência da realidade, que na atividade se expressa como uma relação de adaptação e não de domínio consciente das operações-ações-atividade acumuladas nos conteúdos da educação física.

Este problema é extremamente relevante, pois o desenvolvimento da atenção tem um papel essencial principalmente na formação das crianças pequenas e na adolescência, em que elas passam por profundas mudanças do ponto de vista de sua relação com a realidade: as primeiras começam a se apropriar dos “conceitos mais primitivos”, já as segundas, nesta fase, passam por uma transição em seu sistema conceitual em direção aos chamados “verdadeiros conceitos”, os conceitos científicos, o que promoverá uma requalificação superior de sua conduta (VYGOTSKI apud MARTINS, 2013), aspecto importante para o desenvolvimento de formas mais complexas do autodomínio da corporalidade.

De acordo com Martins (2013, p. 117-118), “[...] A conduta socializada, o desenvolvimento da fala na qualidade de signo, ao instituir mediações na relação entre o homem e a natureza, rompeu o padrão fusional natural entre ambos, descortinando outras e novas possibilidades de desenvolvimento”. Diante disso, Vygotski e Luria (2007, apud Martins, 2013, p. 119) corroboram o que afirmamos com base em Martins (2013) e Luria (1979c) sobre o papel da atenção no desenvolvimento humano, suas relações com a palavra, como esclarecem os autores:

Pela importância de seu papel nesse tipo de operação {*referindo-se à interfuncionalidade das funções superiores*} deveria conceder-se à atenção o primeiro lugar dentre as funções. Todos os pesquisadores, desde Köhler, tem feito notar que a direção tomada pela atenção, ou a distração, constitui um fator essencial no êxito ou no fracasso de uma operação prática [...]. Mas o ponto essencial no desenvolvimento desse processo é que a criança, ao contrário do animal, se mostra capaz de *transferir sua atenção com independência e de maneira ativa, reconstruindo sua percepção e liberando-se, em grau considerável, sua submissão à estrutura de um determinado campo perceptivo*. Ao associar o uso de instrumentos com a fala (o que acontece primeiro de maneira sincrética, e mais tarde sinteticamente) em uma determinada etapa de seu desenvolvimento, a criança transfere com ela a atividade de sua atenção a um novo plano. Graças à função indicativa das palavras a criança começa a dominar sua atenção, criando novos centros estruturais da situação percebida. (VYGOTSKI & LURIA, 2007 apud MARTINS, 2013, p. 119, grifo nosso).

Segundo Martins (2013, p. 119), a atenção em unidade com o campo perceptivo faz surgir o campo simbólico e este é um fato histórico de primeira magnitude no desenvolvimento humano.

Mediado pela palavra e fala na esteira da atividade, a criança desenvolve formas mais complexas da atenção, como esclarece a autora:

[...] sob tais condições de desenvolvimento, a fala libera a atenção do jugo da situação presente, que operaria sobre ela de maneira direta e imediata. Em unidade com o *campo perceptivo* passa a existir o *campo simbólico*. Essa unidade determina profundas transformações psíquicas no âmbito perceptivo, que passa a se organizar também mediante a função atencional verbalizada. Por conseguinte, a atenção passa a abarcar não só as propriedades dos estímulos captados sensorialmente, mas uma série de outros selecionados a partir da palavra e da fala. *Por essa via, o campo atencional gradativamente vai deixando de coincidir com o campo perceptivo*, em um processo de libertação da “ditadura” sensorial no qual a palavra adquire, cada vez mais, a capacidade de dirigir e coordenar as ações (MARTINS, 2013a, p. 119, grifo nosso).

Segundo Martins (2013, p. 119), Vigotski, ao localizar a gênese da atenção complexa nas experiências culturais, descartou a possibilidade de sua formação como consequência natural de dispositivos orgânicos, como produto da atenção elementar. “Deixou claro que o desenvolvimento cultural da atenção principia na mais tenra idade, a par com os contatos sociais entre a criança e os adultos de seu entorno. Portanto, o desenvolvimento da atenção acompanha todo o desenvolvimento do indivíduo” (MARTINS, 2013, p. 119).

Analisando as formas complexas da atenção, Luria (1979c, p. 35) afirma que o desenvolvimento da atenção tem como fonte as formas de comunicação da criança com o adulto, sendo a fala o fator fundamental que assegura a formação da atenção arbitrária, que é inicialmente reforçada por uma ampla atividade prática da criança e em seguida diminui paulatinamente e adquire o caráter de ação interior, que medeia o comportamento da criança e assegura a regulação e o controle deste. A formação da atenção arbitrária abre caminho para a compreensão dos mecanismos interiores dessa complexíssima forma de organização de atividade consciente do homem, que desempenha papel decisivo em toda a sua vida psíquica.

De acordo com o autor,

O desenvolvimento da atenção arbitrária na idade infantil foi examinado nos primeiros trabalhos de Vigotsky e posteriormente de Leontiev, que mostraram que nos graus posteriores de desenvolvimento era possível observar a via de formação da atenção aqui descrita, dando ênfase aos meios auxiliares externos com sua redução posterior e com a transição paulatina para formas superiores de uma ampla organização interior da atenção (LURIA, 1979c, p. 34).

O desenvolvimento da atenção é essencial para que este processo se realize. Vejam que é pela atenção que a sensação e a percepção começam a ser organizadas no pensamento da criança em direção às formas racionais da atividade. Nesse processo, como já sinalizamos, a palavra terá um papel preponderante no desenvolvimento das ações intelectuais. Segundo Martins (2013, p. 120-121),

A importância adquirida pela palavra suplanta, porém, sua qualidade de estimulação catalisadora, de sonoridade indicativa, à medida do estabelecimento de conexões entre ela e os objetos, isto é, à medida que conferindo-lhes significação, opera na formação de conceitos. Inicialmente, a palavra anuncia o indício dominante do objeto, mobiliza a atenção na direção da intensidade do estímulo “forte” que lhe caracteriza. Todavia, a exposição repetida da relação palavra-objeto levará à expansão do campo perceptual e conseqüente conexão entre a imagem sensorial captada e a palavra que a designa. Formam-se, assim, os conceitos mais primitivos, ou, na definição de Vigotski, os “equivalentes funcionais dos conceitos” - traço que marca a gênese da unidade interfuncional entre atenção, linguagem e pensamento (MARTINS, 2013, p. 120-121).

Porém, “[...] A princípio desse desenvolvimento, as operações internas encontram-se subjugadas às externas, determinando a propriedade fusional entre o estímulo externo e a ação da criança, sendo esse o modo de funcionamento característico dos anos iniciais de vida” (MARTINS, 2013, p. 121). Segundo Luria (1979c, p. 29),

Os indícios do desenvolvimento da atenção involuntária estável manifestam-se nitidamente nas primeiras semanas de vida da criança. Podem ser observados nos primeiros sintomas de manifestação do reflexo orientado: a fixação do objeto pelo olhar e a interrupção dos movimentos de sucção à primeira vista dos objetos ou com a manipulação destes.

Diante disso, Luria observa que “Pode-se afirmar com todo fundamento que os primeiros reflexos condicionados começam a formar-se no recém-nascido com base no reflexo orientado, noutros termos, somente se a criança presta atenção no estímulo, discrimina-o e se concentra nele” (LURIA, 1979c, p. 29). E mais: só mais tarde a atenção involuntária da criança adquire formas mais complexas e à base dela começa a se formar a atividade orientada de pesquisa em forma de manipulação dos objetos. Porém, nos primeiros tempos ainda muito instáveis, basta outro objeto para cessar a manipulação do primeiro objeto (LURIA, 1979c, p. 30).

Mas seria incorreto afirmar que a atenção orientadora surge imediatamente na criança, pois os fatos mostram que a instrução verbal provoca apenas uma reação genérica na criança e só atua sobre ela se for acompanhada pela ação real do adulto. Segundo o autor,

[...] só ao final do primeiro ano de vida e ao início do segundo é que a nomeação do objeto ou a ordem verbal começa a ter influência orientadora e reguladora; “a criança dirige o olhar para o objeto nomeado, distingue-o entre outros ou procura caso o objeto não esteja aos seus olhos. Mas nessa etapa a influência da fala do adulto, que orienta a atenção da criança, é ainda muito instável e a reação orientada por ele provocada dá rapidamente lugar a uma reação mediata orientada para o objeto mais nítido, novo ou interessante para a criança. Isto pode ser nitidamente observado se transmitirmos à criança dessa idade a instrução de dar um objeto situado a alguma distância dela. Neste caso a vista da criança se dirige para o objeto mas se desvia rapidamente para outros objetos mais próximos e a criança começa a estender o braço não para o objeto mencionado mas para o estímulo mais próximo ou mais nítido (LURIA, 1979c, p. 31).

Contudo,

[...] ao término do terceiro ano, sob condições que promovam a internalização de signos, a atenção mediada revelará seus primeiros indícios, apontando conexões, ainda que incipientes, entre estímulos externos e operações internas, dando margem para que, nos anos subsequentes, os próprios meios externos sejam utilizados com maior adequação, enriquecendo a qualidade atencional como operação interna (MARTINS, 2013, p. 121).

Segundo a autora, “O estabelecimento das referidas conexões perdura ao longo de toda a idade escolar até a adolescência, na qual se processam importantes mudanças na qualidade da atenção” (MARTINS, 2013, p. 121). Todavia,

Vigotski (1995) destacou, porém, que o grau desse desenvolvimento condiciona-se estreitamente ao desenvolvimento do pensamento em conceitos, em decorrência do qual a atenção alcança seu estágio superior. Destarte, *se ao princípio do processo a atenção conduz à formação dos conceitos, com o desenvolvimento da atenção arbitrada, superior, essa relação se inverte e, nela, os conceitos adquirem a capacidade de dirigi-la.* [...]. Em síntese, Vigotski anuncia que o percurso de formação cultural da atenção voluntária compreende distintos momentos: *a atenção imediata, natural, se transforma por apropriação de signos externos, em atenção mediada; a atenção mediada se requalifica pela conversão dos signos externos em signos internos, isto é, pela sua conversão em operações internas, e se converte, novamente, em atenção “imediata”. Porém, agora, não mais orientada pelo campo exógeno, mas diretamente determinada pelo motivo da atividade, sob condições nas quais a própria pessoa domina a*

criação de “estímulos” aptos a dirigir suas ações, colocando a atenção a serviço das suas finalidades. Todavia, Vygotski (1996, p. 146) deixa claro que: “[...] isso não significa que a conduta do adulto volte a ser imediata, natural. Na etapa superior do desenvolvimento da conduta continua sendo complexa, mas prescinde de signos externos” (MARTINS, 2013, p. 121-122, grifo nosso).

Diante disso, ressaltamos a importância da atenção para o desenvolvimento da corporalidade, desde as fases iniciais do desenvolvimento humano até à idade adulta e a dependência dos motivos da atividade para o seu desenvolvimento voluntário. Com base no conteúdo da atenção, a tese defendida por Zaporozhets sobre a transformação de habilidades motoras pela via de ações conscientes em operações motoras auxiliares ou operações conscientes tem total fundamento, pois esta inversão no desenvolvimento humano, da necessidade como condição para a atividade à necessidade como resultado da atividade, toma como um dos seus pontos de viragem o desenvolvimento da atenção. A inversão na estrutura do desenvolvimento humano que se deu na ontogênese, devido ao desenvolvimento da experiência sócio-histórica, permitiu às gerações posteriores se apropriarem do conteúdo objetivado pelas gerações que as antecederam. Isto nos possibilita reafirmar a importância dos conteúdos de ensino para o desenvolvimento humano, em especial, dos conteúdos da educação física para o desenvolvimento do autodomínio da corporalidade, tendo em vista que este (o autodomínio da corporalidade) já pressupõe atenção arbitrada. Enfim, mais à frente veremos alguns estudos psicológicos sobre o desenvolvimento da corporalidade que constatarem tal afirmação.

Mas, nada disso se daria sem a função que o homem desenvolveu para registrar, conservar e reproduzir os vestígios da experiência anterior, registro esse que dá ao homem a possibilidade de acumular informação e operar com os vestígios da experiência anterior após o desaparecimento dos fenômenos que provocaram tais vestígios, esta função é a memória (LURIA, 1979c, p. 39). Porém, antes de analisarmos as relações entre a imagem, palavra, conceito e a formação das ações intelectuais, explicaremos algumas das suas propriedades mais importantes.

4.4 Registro, conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior.

Quais as condições que levam a reprodução dos vestígios da memória? Quais as propriedades das formas não arbitrária e da arbitrária, intencional, dos vestígios da memória? Quais as relações entre o desenvolvimento da memória e a estrutura da atividade? Segundo Luria (LURIA, p. 39), os fenômenos da memória podem pertencer igualmente ao campo das emoções e ao campo das percepções, ao reforço dos processos motores e da experiência intelectual. Todo o reforço dos conhecimentos e habilidades e a capacidade de aproveitá-los pertencem à área da memória.

Como afirma o autor (1979, p. 44), muitos estudiosos observaram os fenômenos da longa conservação dos vestígios de um estímulo ao longo de todo desenvolvimento do mundo animal: “Observou-se frequentemente que uma excitação por choque elétrico do sistema nervoso dos pólipos provocava o surgimento de impulsos elétricos rítmicos, que podiam manter durante muitas horas” (LURIA, 1979, p. 44). De acordo com Luria,

[...] a continuação das descargas elétricas, que surgem depois de uma excitação única, mostra que os neurônios não são apenas aparelhos que recebem os sinais e reagem a estes com respostas correspondentes mas também que *conservam os vestígios* do estímulo, continuando a dar respostas rítmicas negligenciadas por esse estímulo muito tempo após ter este cessado a sua influência. Esse efeito das influências do estímulo é o que representa a manifestação mais elementar da *memória fisiológica*, que pode ser observada tanto num neurônio isolado como no trabalho de todo o sistema nervoso.

Como afirmou Luria (LURIA, 1979, p. 44), “algumas pesquisas mostraram que a longa repetição de um mesmo sinal leva a habituação a este, a qual se manifesta no desaparecimento dos reflexos orientados para este estímulo que se tornou hábito”, quer dizer, se automatizou.

Este fenômeno é de extrema importância para desvendarmos os caminhos fisiológicos das relações entre a formação do hábito e o desenvolvimento das operações motoras auxiliares ou operações conscientes. É fato que a fixação de operações motoras produz hábitos, que são ações em processo de desenvolvimento, e o hábito requalifica as operações motoras, elevando-as ao nível de habilidade motora, mas este processo só ocorre na esteira da atividade consciente, que já pressupõe graus de desenvolvimento da linguagem (fala) e do pensamento (conceito). Isto significa que este processo pressupõe atividade desenvolvida.

Todavia, o psicológico soviético E. N. Sokolov mostrou que

[...] semelhantes ocorrências da habituação podem ser observadas também no estudo das respostas de um neurônio isolado a estímulos que se repetem muitas

vezes, porém, o mais característico é o fato de que, com uma pequena mudança da intensidade ou do caráter do estímulo, os indícios de reflexos orientados tornam a surgir (SOKOLOV apud LURIA, 1979, p. 45).

Com base nisso, Luria (1979c, p. 45) afirma que “Os dados obtidos por Sokolov e seus colaboradores mostraram que o fenômeno da reanimação de um reflexo orientado antes extinto podia ser observado não só imediatamente após a mudança do caráter do estímulo mas também dentro de alguns espaços de tempo às vezes bastante longos”, como observa:

Assim, se no sujeito se observava a ocorrência da habituação a determinado estímulo, bastava mudar a intensidade, a duração ou o caráter do estímulo para que os sintomas vegetativos ou neurofisiológicos dos reflexos orientados se restabelecessem, sendo que esse restabelecimento do reflexo orientado se observava após lapsos bastante consideráveis de tempo depois da extinção. Esse fato podia ser observado tanto no registro dos sintomas dos reflexos orientados do sistema nervoso como um todo quanto no nível de um neurônio isolado. Tanto o sistema nervoso como um todo quanto neurônios isolados podem *reter o arquétipo do sinal* e comparar um novo estímulo com os vestígios desse “modelo” de sinal, que se manteve sob a forma de vestígios durante um período bastante longo (LURIA, 1979c, p. 45).

Segundo Luria (1979c, p. 45), “É sabido que quanto mais frequente é o sinal determinado quanto mais o sujeito se acostuma a ele e tanto mais rapidamente ele apresenta reação motora diante do sinal (e tanto mais breve é o período latente dessa reação)”. E ainda um outro fato de grande importância: “O estudo minucioso mostrou que nas condições mais simples essa lei permanece e a rapidez da reação ao sinal é diretamente proporcional à frequência com que ele se apresenta”.

Porém, “o cérebro não registra apenas o próprio fato da apresentação do sinal mas também a frequência com que este se apresenta” e “a regulação da rapidez da resposta ao grau de probabilidade do aparecimento do sinal é uma das funções essenciais do funcionamento do cérebro”. (LURIA, 1979c p. 45-46, grifo do autor).

Fatos e pesquisas posteriores mostraram que o sistema nervoso do homem pode manter vestígios de sinais isolados com grau muito elevado de precisão e conservá-los durante muito tempo. Segundo Luria, “isto torna o cérebro humano o instrumento mais sutil não apenas para captar os estímulos e distingui-los entre os outros que lhe chegam mas também para *conservar na*

memória os vestígios das influências antes percebidas por ele” (LURIA, 1979c, p. 47, grifo do autor).

Outra propriedade importante da memória é a fixação dos vestígios. De acordo com Luria (1979c, p. 49), “pesquisas [...] mostraram que a consolidação de um vestígio requer certo tempo que pode ser medido, existindo diversos agentes que atuam com intensidade diferente sobre o processo de consolidação dos vestígios”. Assim, “a formação de um determinado vestígio ainda não significa que este esteja consolidado, e para a consolidação é necessário certo tempo, que depende de uma série de fatores (inclusive das peculiaridades individuais) e que pode ser medido” (LURIA, 1979c, p. 50).

Vamos dar um exemplo sistematizado por Luria para elucidar os aspectos postos acima: de acordo com os testes psicofisiológicos do Soviético F. D. Gorbov (apud LURIA, 1979c, p. 48),

O sujeito foi colocado diante de uma janelinha através da qual passavam em cadência números simples com sinais aritméticos (+4, -1, +5, etc.). O sujeito devia realizar operações aritméticas correspondentes, acrescentando um dado número ao resultado das operações antes obtidas ou subtraindo dele um número correspondente. Era natural que para o cumprimento dessa tarefa o sujeito tivesse de manter solidamente na memória os vestígios do resultado anteriormente obtido. No entanto, de repente o sujeito recebia um “choque” em forma de uma fulguração brusca. O teste mostrou que, nestes casos, o sujeito costumava “esquecer” o resultado que acabara de obter e começava a operar não a partir do último número mas do antecedente. Esse experimento mostra que até um choque tão insignificante afasta as condições indispensáveis à “consolidação” dos sinais.

Os dados indicados nos demais experimentos com animais sugerem que com um choque de 10-15 minutos, antes ou depois da experiência de memorização, o vestígio desaparecia. As experiências também com animais em que se aplicava o choque, antes ou após 30-45 minutos, evidenciaram que este não comprometia a memorização do vestígio. Houve também experimentos que concluíram sobre a existência de memória rápida e lenta em ratos de espécies diferentes (LURIA, 1979c, 47-50).

O estudo da consolidação dos vestígios⁸⁶ é uma das importantes conquistas da psicofisiologia, segundo Luria. Ele permitiu separar dois estágios do processo de formação da

86 Segundo Luria (LURIA, 1979c, p. 51), “[...] no sistema nervoso existem aparelhos complexos de ‘redes de neurônios’ que realizam círculos reverberatórios estáveis de excitação. Esses aparelhos são os complexos funcionais de neurônios, unidos entre si por neurônios ‘postivos’ ou neurônios com axônios curtos cuja função, ao que parece, consiste em transmitir a excitação de um neurônio a outro, assegurando a passagem longa da excitação pelas redes mais complexas ou ‘círculos reverberatórios’”. “Alguns estudiosos consideram que os “círculos reverberatórios” da

memória, que posteriormente passaram a ser designados pelos termos memória breve (subentendendo-se por esta o estágio em que os vestígios se formavam mas ainda não se consolidavam) e a memória longa (subentendendo-se por esta o estágio em que os vestígios não só

excitação são a base neurofisiológica da memória “breve”. Segundo essas hipóteses, é um mecanismo essencial de conservação dos vestígios o mecanismo de transmissão sináptica da excitação, o que assegura a passagem da excitação de um neurônio para outro e permite uma conservação longa da excitação que passa pelos “círculos reverberatórios” (LURIA, 1979c, p. 51). De acordo com essa teoria, o choque destrói a passagem da excitação pelos círculos reverberatórios e leva ao desaparecimento daqueles vestígios que se conservaram graças a essa passagem da excitação. “Com relação a consolidação dos vestígios, Luria afirma que, como se sabe, a composição dos núcleos das formações subcorticais e a composição do córtex são integradas, além dos neurônios, também pela glia, que reveste as células nervosas com uma densa massa esponjosa. Durante muito tempo a glia foi considerada um simples tecido de apoio do cérebro; mas ultimamente ficou claro que ela tem outras funções bem mais complexas, participando tanto dos processos de troca como da regulação dos processos de excitação que ocorrem nos aparelhos nervosos e, provavelmente, do processo de conservação dos vestígios das excitações que surgem no tecido nervoso do cérebro. É sabido, ainda, que o número de células nervosas da glia é dez vezes superior ao número de células nervosas; diferentemente das células nervosas, que são indivisíveis durante a vida, as células da glia continuam a dividir-se e seu número aumenta na ontogênese. É característico que, na medida do desenvolvimento, cresce substancialmente a relação da massa das células nervosas com toda a massa da substância parda a que pertencem as células da glia” (LURIA, 1979c, p. 54-55). As células da glia revestem densamente as células nervosas e, segundo expressão de Hyden, “ocupam posição estratégica entre as células nervosas e os capilares sanguíneos” (LURIA, 1979c, p. 54-55). Conforme Luria, “Os potenciais elétricos surgem nelas com uma lentidão centenas de vezes maior do que as células nervosas, enquanto as mudanças bioquímicas que nelas se processam sob a influência das excitações encontra-se em relações inversas com as mudanças bioquímicas que se processam nas células nervosas. No início da excitação, aumenta nas células nervosas (neurônios) a quantidade do RNA diminuindo na glia circunvizinha; ao contrário, ao término da ação do estímulo, diminui rapidamente a quantidade de RNA na célula nervosa, aumentando nas células da glia circunvizinha. Por isso, o surgimento de potenciais lentos, aos quais a neurofisiologia dá importância sobretudo grande, é hoje relacionado não só ao trabalho dos neurônios como também da própria glia” (LURIA, 1979c, p. 55). “Tudo isso leva a supor que a glia dá estabilidade aos processos que surgem na célula nervosa, exerce influência moduladora na ocorrência das excitações e, provavelmente, participa diretamente da conservação dos vestígios das excitações que surgem nos neurônios” (LURIA, 1979c, p. 55). Assim, “A circulação das excitações nos círculos reverberatórios e as indicações das mudanças bioquímicas que surgem sob a influência das excitações que chegam ao tecido nervoso são suficientes para explicar os mecanismos que servem de base à memória longa. Por isto alguns estudiosos consideram necessário procurar os mecanismos da memória longa em algumas mudanças morfológicas, que surgem no aparelho sináptico dos neurônios e suscitam a hipótese de que são justamente essas novas formações morfológicas que constituem o substrato da memória longa. O conhecido morfofisiologista Ariens Kappers já indicara anteriormente que o crescimento dos axônios e dendritos não é casual e os apêndices do neurônio se orientam no sentido da excitação ocorrente. Esse fenômeno, que Kappers denominou ‘neurobiótico’, foi confirmado em observações posteriores. Atualmente os cientistas admitem que a orientação do crescimento dos apêndices dos neurônios é até certo ponto determinada pelo funcionamento destes e pelos ‘programas’ que dependem do código de excitação e servem de base à atividade dos neurônios” (LURIA, 1979c, p. 55-56). “O crescimento do sistema sináptico-dendrítico de uma série de neurônios ocorre também durante a vida, sendo estimulado em grande medida pelo exercício e abstendo-se do “emprego” desse ou daquele sistema. O exercício faz aumentar consideravelmente o número de sinapses, aumenta o número de empoças (vesículas) que conduzem à excitação dos neurônios, e o número daqueles apêndices mínimos localizados nos axônios, que hoje são considerados o principal aparelho neuroquímico, que assegura a transmissão da excitação nas sinapses. Essas mesmas reações do movimento e do crescimento surgem na excitação não só dos apêndices dos neurônios mas também na glia (A. I. Rewtback) e, segundo alguns autores, é justamente esse efeito da formação de novas sinapses que constitui o substrato da memória longa” (LURIA, 1979c, p. 56). “Se a memória breve se baseia no movimento que surgiu no círculo reverberatório e a memória longa no crescimento do aparelho sinapso-dendrítico da glia, a formação de novas sinapses ainda não se pode considerar demonstrável embora muitas das tentativas atuais de encontrar a base fisiológica dos eventos da memória sigam nessa direção”. Depois algumas destas teses de Luria foram comprovadas pelos estudos da neurociência.

se haviam formado mas estavam de tal forma consolidados que podiam existir durante muito tempo e resistir ao efeito destruidor das ações de fora, tais como um choque, um trauma, um medicamento)” (LURIA, 1979c, p. 47-50). Não iremos aprofundar estes aspectos psicofisiológicos e bioquímicos da memória neste momento, mas em nota de rodapé (com início na página anterior) expusemos as explicações de Luria sobre tais aspectos, conquistas fantásticas diante dos limites dos instrumentos científicos existentes no período.

Continuando. Quais são os tipos principais de memória?

Dentre os vários tipos, vamos destacar as imagens sucessivas, imagens diretas eidética, imagens de representação e a memória verbal (LURIA, 1979c). As imagens diretas constituem um tipo mais complexo de memória sensorial (imagens sucessivas). A diferença entre as imagens eidéticas e sucessivas consiste em que aquelas permanecem sem qualquer mudança de nitidez, não apresentam nenhuma ocorrência de dispersão e flutuação, podem ser provocadas arbitrariamente a qualquer momento, inclusive num lapso de tempo muito grande após terem sido fixadas, como, por exemplo, uma pessoa que observou um quadro seria capaz de descrever detalhadamente vários dos elementos que o compõem, tais como quantas pessoas havia no quadro, o que havia na paisagem etc., quer dizer, mesmo que o quadro não estivesse mais em sua frente, a pessoa seria capaz de descrever os seus elementos; isto se diferencia do que acontece com as imagens sucessivas, que refletem uma imagem sensorial mais passageira. Já as imagens de representação tratam-se da captação de uma expressão generalizada do que se observa, portanto exigem graus mais complexos de desenvolvimento e da atividade psíquica e por isso são “imensamente mais ricas do que as imagens diretas” (LURIA, 1979c, p. 64), como vamos explicar densamente nos utilizando das sínteses de Luria (1979c).

O primeiro traço que distingue as imagens das representações das imagens diretas consiste em que as primeiras são sempre polimodais, noutros termos, sempre incluem entre seus componentes elementos dos vestígios tanto visuais quanto táteis, auditivos e motores; elas não são vestígios de um tipo de percepção mas vestígios de uma *complexa atividade prática com objetos* (LURIA, 1979c, p. 64). Segundo Luria,

Exteriormente a imagem das representações pode parecer visualmente mais pobre e é antes um esquema, uma configuração geral de um dado objeto que sua imagem visual direta. No entanto ela compreende diferentes aspectos das representações do objeto: a imagem das representações do limão inclui tanto a forma exterior do objeto (forma e cor) como o seu sabor, a casca rugosa, o peso, etc. A imagem de

uma mesa compreende não só o aspecto pobre e esquemático da mesa mas também o seu emprego, os vestígios de que o homem a usou para comer, trabalhar, sentar-se a ela, etc. Por si só essa múltipla composição da imagem da representação, que compreende uma prática multivariada com o objeto, já dá uma noção bem mais rica do objeto do que o seu simples aspecto exterior (LURIA, 1979c, p. 64).

A segunda peculiaridade da imagem da representação consiste em que ela sempre engloba uma elaboração *intelectual da impressão* do objeto, a discriminação dos traços mais substanciais deste e sua inclusão em determinada categoria. Nós não apenas reproduzimos a imagem de uma árvore, mas a nomeamos com uma palavra determinada, discriminamos nela os indícios essenciais e a incluímos numa determinada categoria. Ao provocarmos a imagem da árvore, não costumamos provocar a imagem de uma árvore determinada (uma mangueira ou uma jaqueira), mas operamos com uma imagem generalizada que pode compreender tanto a imagem direta da mangueira ou da jaqueira como a imagem direta de um pinheiro ou de uma casa. Explico melhor: A imagem generalizada é uma forma ideal expressa no conceito. Por isso, o simples fato de a imagem da representação parecer, à primeira vista, apenas esbatida e mais pobre do que a imagem visual direta, afirma Luria, constitui de fato o indício de sua generalidade, da riqueza potencial das ligações que ela ocupa, o indício de que ela pode ser inserida em quaisquer relações. Essa aparente pobreza da imagem da representação sugere simultaneamente que um traço qualquer (ou conjunto de traços) se destaca nela como mais substancial enquanto outros traços são ignorados como menos importantes (LURIA, 1979c, p. 64-65). A capacidade intelectual para apreender este tipo de imagem não é algo simples. A formação de imagens generalizadas, na esteira de conceitos ainda primitivos, só será realizada com o final da pré-escola (3-7), quando a criança já estará apta a se aproximar dos pseudoconceitos, pois, como afirmou Luria (1979c, p. 65), “[...] a imagem da representação é, em suma, não uma marca passiva da nossa percepção visual mas o resultado de sua análise e síntese, da abstração e generalização, noutros termos, é o resultado de uma codificação percebida como certo sistema”. De acordo com o autor,

Por conseguinte, na imagem da representação a nossa memória não conserva passivamente a marca do percebido mas faz com este um trabalho profundo, reunindo toda uma série de impressões, analisando o conteúdo do objeto, generalizando essas impressões e unificando a própria experiência direta com os conhecimentos do objeto (LURIA, 1979c, p. 65).

Afirma o autor que “Essa complexidade da imagem da representação se observa nitidamente tanto na *identificação* do objeto quanto na *conservação* da imagem” (LURIA, 1979c, p. 65, grifo do autor). Portanto, é uma fase bastante importante no desenvolvimento da criança, pois nesta a sua relação com o mundo se requalifica (ou não), a depender das condições historicamente determinadas. Esta observação sobre este aspecto é relevante porque há uma dialética entre a forma da identificação e a forma da conservação da imagem do real. Tanto a identificação influencia na conservação, como a conservação influencia na identificação das demais formas da realidade, pois sempre as novas identificações evocam o que já foi conservado. Na criança, como veremos mais abaixo com Martins e Vygotski, isto tem um papel essencial, pois o intelecto é função da memória. Entretanto, ressaltou Luria que

A identificação do objeto nunca é um processo de simples superposição do objeto percebido à imagem de sua representação conservada na memória. Essa identificação ocorre, via de regra, mediante a discriminação dos traços essenciais do objeto, da comparação dos traços complexos e distintos do objeto esperado e percebido em termos reais dos quais resulta a “tomada de decisão” para definir se o objeto visível é aquele que esperávamos ou não [...] (LURIA, 1979c, p. 65-66, grifo nosso).

[...] Isto dá fundamento para considerar a *imagem da representação não uma simples cópia de uma impressão única na memória mas um produto reduzido da complexa atividade com o objeto*, que compreende elementos tanto da experiência direta quanto dos conhecimentos desta. O progresso igualmente complexo é a *conservação* da imagem da representação na memória (LURIA, 1979c, 66).

Vejamos o que observa Luria sobre o processo de construção dessa imagem do real:

Como mostraram as várias pesquisas (principalmente as do psicólogo M. Solovyëv), a imagem da representação às vezes não se conserva na memória em forma imutável; ela sempre sofre mudanças dinâmicas que podem ser facilmente descobertas se, dando ao sujeito a possibilidade de conhecer o objeto depois de algum tempo (um dia, uma semana, um ou vários meses) não apenas perguntar se ele tem alguma noção de dado objeto mas também sugerir-lhe desenhá-lo. A experiência mostra de modo convincente que a conservação dessa imagem na memória está praticamente relacionada com a modificação da imagem da representação desse objeto, com a discriminação e a ênfase dos seus traços mais substanciais, com o desaparecimento das suas peculiaridades individuais, noutros termos, com uma *profunda transformação* da imagem mantida na memória (LURIA, 1979c, p. 66).

Isto “mostra que a imagem da representação é um complexíssimo fenômeno psicológico e a ‘memória icônica’ do homem não pode ser jamais considerada um fenômeno elementar”.

Portanto, “As imagens das representações são tipos bem mais complexos de vestígios da memória e é justamente a sua semelhança com os processos intelectuais que faz delas um dos mais importantes componentes da atividade cognitiva do homem” (LURIA, 1979c, p. 66-67).

Até o momento, apenas tratamos da memória sucessiva, memória direta eidética, e a mais importante para nós, a memória de representações ou icônica. Agora destacaremos uma outra forma da memória, a memória verbal. Diferente da memória icônica, a memória verbal é a modalidade mais complexa e mais elevada de memória especificamente humana (LURIA, 1979c, p. 67). O homem recebe o maior volume de conhecimentos por meio do sistema verbal, recebendo informação verbal, lendo livros e conservando em sua memória o resultado dos dados obtidos através do discurso. Assim, “A memória visual é em grau ainda menor uma fixação imediata das palavras e uma conservação passiva das imagens por estas provocadas do que uma fixação e conservação dos resultados da experiência direta que se forma sob o aspecto de concepções” (LURIA, 1979c, p. 67). Segundo o autor, ao receber uma informação verbal, o homem grava menos as palavras e conserva a impressão que lhe chega textualmente. Segundo o autor,

A memória verbal é sempre uma transformação da informação verbal, uma discriminação do que nesta há de mais substancial, abstraído do secundário, sendo ainda uma retenção não das palavras imediatamente percebidas mas das *ideias* transmitidas pela comunicação verbal. Isto significa que a memória verbal sempre se baseia num complexo processo de *recodificação* do material comunicado, processo esse vinculado ao processo de abstração dos detalhes secundários e de generalização dos momentos centrais da informação. É por isto que o homem é capaz de “gravar na memória” o conteúdo de um vasto material obtido de informações verbais e livros, sendo, ao mesmo tempo, absolutamente incapaz de conservar na memória o conteúdo literal dessas informações e leitura (LURIA, 1979c, p. 67).

Portanto, “Não raro a memória verbal é denominada ‘associativa’ ou ‘lógica’. Isto se deve a que as palavras nunca provocam em nós noções isoladas mas cadeias e matrizes inteiras de elementos associativos ou logicamente conexos” (LURIA, 1979c, p. 67-68).

As passagens acima sobre a memória de representação e a memória verbal contribuem diretamente com a sustentação de nossa hipótese de trabalho nesta tese, pois confirma a necessidade de superar a lógica das formas pela lógica dos conteúdos no ensino da educação física escolar, defendendo a relação dialética entre conteúdo e forma como relação social essencial na atividade de ensino na educação física, o que possibilitará a superação do pensamento subjugado à captação sensorial em direção ao pensamento conceitual. O ensino que se baseia na memorização

mecânica e adaptação da forma dos conteúdos da atividade de ensino na educação física não colaborará com o desenvolvimento do objeto do currículo escolar – elevar o pensamento conceitual dos estudantes –, pois compromete o domínio das capacidades esportivas necessárias ao autodomínio da corporalidade, que passa pela apropriação das operações-ações-atividade na relação ensino-aprendizagem-desenvolvimento, construindo, assim, do exterior, as condições para a dinâmica da formação da imagem subjetiva da realidade objetiva no processo de interiorização de conceitos. Nas próximas linhas elucidaremos mais este aspecto e apresentaremos mais dois exemplos para ilustrar esta questão.

Outro aspecto importante sobre a memória é a influência da organização do campo semântico no processo de memorização. Este interfere na memorização na medida em que, para realizá-lo, já se utiliza de processos lógicos do pensamento. Uma coisa é memorizar objetos isolados, outra é memorizar objetos organizados em campos semânticos particulares. Por isso que Luria afirmou que este processo de memorização semântica é completamente diferente do processo de memorização mecânica. O primeiro, por já estar relacionado com a estrutura da atividade, pois pressupõe a relação com outras funções (pensamento), se conserva por longos tempos, diferente da memorização de objetos isolados, um tipo de memória que se aproxima mais do registro elementar. Segundo Luria (1979c, p. 77),

O processo de memorização lógica, que aproxima a atividade mnésica ao pensamento, reorganiza essencialmente tanto o processo de “aprendizagem decorativa” quando o processo de “memorização”. Ambos começam a ter caráter indireto, mediato, e é justamente esse caráter que torna a recordação altamente eficaz tanto pelo volume do material que se torna acessível à memorização quanto pela estabilidade do material memorizado e pela possibilidade de reproduzir dentro de intervalos longos.

Tomemos como exemplo o caso da memorização da tabuada. Ela é memorizada dentro de um campo semântico particular e há nexos entre as várias operações. Porém, se no ensino de matemática, por exemplo, em vez de trabalhar o conteúdo da atividade adição, criando condições para que o aluno se aproprie das operações que formam a expressão $2+3=5$, realizaremos apenas a estrutura. Isto significa que o processo está comprometido do ponto de vista das relações entre memorização e pensamento, pois os alunos irão memorizar esta estrutura acabada e serem capazes de reproduzi-la em outras tarefas, mas não serão capazes de explicar porque se chegou até este resultado e, mais, para ser menos exigente, eles não conseguirão realizar as operações se, por

exemplo, forem alterados radicalmente os dados da estrutura. Isso implica em afirmar que este tipo de aprendizagem que se utiliza da memorização mecânica, mesmo que seja em campos semânticos particulares, compromete profundamente o desenvolvimento do pensamento das crianças.

Outro exemplo é no ensino da educação física: se, em vez de trabalharmos as operações que constituem a ação de saltar no atletismo, ou as operações que constituem o golpe no voleibol etc., apenas ensinarmos aos estudantes a reproduzir a ação mecanicamente de saltar e de golpear a bola, as crianças e jovens terão dificuldade para desenvolver o seu pensamento conceitual sobre, por exemplo, o que significa saltar e, ainda, reunir instrumentos para realizar os movimentos voluntários acumulados nos saltos, pois não se apropriaram do conteúdo que possibilita apreender as operações que os estruturam. É fato que as crianças até conseguirão reproduzir a ação numa situação de jogo, porém não desenvolverão a *capacidade* de pensar sobre as diversas formas de golpear a bola numa determinada situação inesperada do jogo por não ter apreendido a lógica da ação/operação do golpe, uma capacidade tão importante para a formação onilateral dos indivíduos.

Estamos analisando a formação de capacidades que levem o estudante a dominar as operações do conteúdo no sentido do autodomínio de sua corporalidade, como já indicamos, um requisito à superação do pensamento subjugado à captação sensorial. O desenvolvimento de capacidades tem uma influência preponderante do desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo dos indivíduos. Vamos explicar melhor a partir das relações entre hábitos e habilidades, capacidades e aptidões.

Segundo Smirnov et al. (1960, apud MARTINS, 2007, p. 100), por hábitos temos as maneiras de atuar resultantes de treinamentos, que, uma vez instalados se fixam, dispensando um planejamento prévio em sua execução, ou seja, quando já formados, as ações que os constituem não necessitam de diferenciação em distintas operações, isto porque as operações e os nexos entre elas se encontram automatizados pelo treino. Quer dizer, as ações conscientes foram se transformando em operações auxiliares, dando origem aos hábitos, em nosso caso, hábitos motores. Às formas complexas de desenvolvimento do hábito motor chamaram-se habilidades motoras.

Segundo Martins (2007, p. 100), “os hábitos são indispensáveis em todos os tipos de atividade, pois interferem em sua rapidez, qualidade e constância, eliminando algumas operações auxiliares ou isoladas que se realizam quando os hábitos ainda não estão formados”. Os hábitos se produzem na fixação das operações motoras e a memória tem papel importante em sua fixação. No desenvolvimento do animal e do homem, a memória jogou um papel fundamental, pois, pela via

de uma memória figurada primitiva, fixou operações motoras, desenvolvendo a aptidão para formar hábitos motores. No desenvolvimento do indivíduo, “os hábitos torna possível à pessoa realizar ao mesmo tempo várias operações, facilitando a execução de ações complexas, para as quais se diz ter desenvolvido habilidades” (MARTINS, 2007, p. 100).

O exemplo de Leontiev (2004, p. 110) com o atirador pode ajudar no entendimento desses conceitos:

Tomemos o exemplo do atirador: quando ele atinge o alvo, efetua uma ação bem determinada. Como caracteriza esta ação? Em primeiro lugar, evidentemente, pela atividade em que se insere, pelo seu motivo e, portanto, pelo sentido que ela tem para o indivíduo que a efetua. Mas ela caracteriza-se também pelos processos e operações através dos quais se realiza. Um tiro justado requer numerosas operações, cada uma respondendo às condições determinadas da ação dada: é necessário assumir uma certa pose, apontar, determinar corretamente a mira, encostar ao ombro, reter a respiração e premir corretamente o gatilho.

Para o atirador experimentado, estes diferentes processos não são ações diferentes. Os fins correspondentes não se distinguem na sua consciência. O atirador não diz: “Agora devo por a arma no ombro, agora retenho a minha respiração etc.”. Na sua consciência só há um único fim: atingir o alvo. Isto significa que ele domina as operações motrizes que o tiro exige.

A coisa é absolutamente diferente naquele que se inicia no tiro. Deve primeiro ter por fim agarrar a espingarda; é nisso que reside a sua ação; em seguida, a sua ação consciente consiste em visar etc. Ao estudar a aprendizagem do tiro ou qualquer outra ação complexa, vemos portanto, que os elos que a compõem se formam inicialmente como ações separadas e só se transforma em operações ulteriormente.

Isto significa que as ações conscientes vão se transformando em operações motoras auxiliares. A fixação dessas operações motoras produz o hábito. O desenvolvimento qualitativo do hábito vai produzir a habilidade motora, uma ação complexa. Por exemplo, se diz que “o João tem o hábito de correr”, afirmando que João corre com certa frequência. Mas também se diz “o João tem a habilidade de correr”. Esta segunda afirmação altera toda a estrutura da atividade, pois envolve uma ação mais complexa, que se desenvolve, todavia, pela objetivação das operações, hábito, e só depois da habilidade. Todo este processo ainda pode alcançar o patamar de uma ou várias capacidades específicas, que tem como fim o domínio integrado da atividade. Porém, a capacidade não tem correspondência com o hábito ou habilidade, ou seja, uma pessoa pode ter uma capacidade determinada e não ter o hábito e habilidade para realizá-la. A capacidade está ligada à

estrutura da personalidade do sujeito, ou seja, é uma forma cultural complexa que se produz e se desenvolve junto à personalidade do sujeito. Às vezes erroneamente se fala que uma criança tem “talento” para tal atividade como sinônimo de capacidade, mesmo antes de ter dominado os hábitos e habilidades desta atividade. Entretanto, o chamado *talento* está ligado à ideia de aptidão, que envolve determinadas condições biológicas do sujeito. Portanto, aptidão e capacidade são coisas bem diferentes. Um sujeito pode desenvolver capacidades sem ter aptidão para tal, assim como pode ter aptidão e não desenvolver a capacidade. Estes aspectos serão esclarecidos logo à frente após concluirmos o exemplo do atirador.

Leontiev continua o exemplo do atirador para realizar a crítica às concepções idealistas do desenvolvimento humano, bem como para destacar que, quando há ações automatizadas que não são realizadas na atividade sem o controle consciente das mesmas, basta haver algo errado para o atirador voltar-se a elas, como segue:

Estas operações distinguem-se todavia, das que aparecem por simples adaptação da ação às condições da sua realização. As experiências mostram que estas operações se caracterizam sobretudo objetivamente pela sua flexibilidade e aptidão para serem dirigidas. Elas distinguem-se igualmente por toda uma outra realização com a consciência.

A ação e seu fim, quando entram na composição de outra ação, não se “apresentam” diretamente na consciência. Isto não significa que deixem de ser conscientes. Ocupam apenas outro lugar na consciência; são igualmente, por assim dizer, controlados, conscientemente, o que significa que, em certas condições *podem se conscientes*. Na consciência do atirador experiente, por exemplo as operações que consistem em ajustar o tiro ou apontar ao alvo podem não estar presentes. Basta todavia o menor desvio em relação à execução normal da operação para que esta última, bem como as suas condições materiais, apareçam nitidamente à consciência (LEONTIEV, 2004, p. 110).

Entretanto, segundo Martins (2007, p. 100-101), é preciso destacar que “[...] nem os hábitos, nem as habilidades podem ser identificadas com as capacidades, existindo entre eles complexas relações”, como esclarece:

Considerando-se que toda capacidade é capacidade para algo, o fato de ela existir não determina que hábitos e habilidades lhe sejam correspondentes; por exemplo, é possível que um indivíduo tenha a capacidade para ler sem, necessariamente, ter hábito para tanto. Em contrapartida, toda capacidade se reforça e aperfeiçoa à medida que é acompanhada por hábitos e habilidades. Portanto, o alto nível de capacidades demanda o desenvolvimento de hábitos bem como a possibilidade de

utilizar diferentes habilidades para se alcançar um mesmo fim, segundo as condições postas para a atividade. Pelo exposto, temos que as capacidades são propriedades psicológicas individuais ou qualidades que diferenciam umas pessoas das outras naquilo que lhe fornece o êxito em determinadas atividades, permitindo-lhes alcançar seus objetivos por diferentes caminhos. A realização de qualquer atividade requer um conjunto de processos psíquicos mobilizados pela própria natureza da atividade. É a estrutura resultante desse conjunto de processos em relação com a atividade que denominamos, então, capacidades (MARTINS, 2007, p. 100-101).

Petrovski (apud MARTINS, 2007, p. 101), estudando as características psicológicas de diferentes capacidades, destaca nelas dois tipos de qualidades: as qualidades gerais e específicas. As primeiras têm significação em um amplo círculo de atividades e as segundas respondem a um número mais específico delas. Por isso, quanto mais variadas e ricas as atividades, maiores as possibilidades para o desenvolvimento das capacidades em todas as suas qualidades, tendo em vista que elas se formam como resultado do nexos que se estabelece entre as propriedades psíquicas da pessoa e os objetos de suas atividades. Este aspecto analisado por Petrovski é importante porque ressalta a relação entre o desenvolvimento de capacidades, o conteúdo da atividade e o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos. Mas, como afirmamos, é preciso não confundir capacidades com aptidões.

Segundo Smirnov (1960 apud MARTINS, 2007, p. 101), as aptidões são “[...] as particularidades anatomo-fisiológicas que formam as diferenças inatas entre as pessoas [...] as premissas naturais de desenvolvimento”. Segundo Martins (2007, p. 101) e Smirnov (1960),

Como premissas naturais do desenvolvimento, as aptidões têm significativa influência sobre o desenvolvimento de capacidades, entretanto, não as definem nem predeterminam. Não se constituem como pré-requisitos para capacidades, podendo simplesmente facilitar o seu desenvolvimento, pois, como já mencionado, as capacidades apenas podem desenvolver-se em determinadas condições de vida e de atividade da pessoa. (MARTINS, 2007, p. 101).

Nesse sentido, todo o complexo de funções psicológicas tem um papel importante na formação das capacidades, pois estas dizem respeito à personalidade, síntese de todas as funções psíquicas. Com base nisto, podemos afirmar que os conteúdos da atividade esportiva podem contribuir de forma significativa para o desenvolvimento de capacidades. O seu domínio possibilita aos indivíduos o desenvolvimento pleno de suas atividades. No entanto, diante das contradições

sociais vivenciadas neste modo de produção, a conquista de tais capacidades se produz numa luta acirrada pelo domínio das condições que possibilitam tal desenvolvimento.

Retomando a análise da memória. Vimos que a fixação de hábitos não seria possível sem a memória, que joga a sua importância para o pleno desenvolvimento deste processo. A memória lógica, um tipo de memória complexa, que já depende da estrutura da atividade, do pensamento, e pressupõe formas mais complexas de atividade psíquica, é uma forma mais desenvolvida de atividade psíquica e acompanha todo o desenvolvimento das demais funções psíquicas e motoras.

Analisando o desenvolvimento cultural da memória, Martins (2013, p. 127) afirmou que “as diferenças qualitativas entre as expressões involuntárias (naturais) e voluntárias (culturais) da memória, bem como o curso do desenvolvimento das segundas foram objetos de especial atenção de Vygotski”. Segundo Vygotski (apud MARTINS, 2013, p. 129), quando se memoriza algo diretamente ou com o apoio de qualquer estímulo complementar, encontram-se em curso duas operações psicológicas completamente distintas.

Fazendo alusão aos estímulos de primeira e de segunda sinalização, Vygotski afirma que, no primeiro caso, quando se memoriza algo diretamente, o produto mnêmico resulta meramente das propriedades naturais da memória em relação ao estímulo, todavia com a interposição de meios auxiliares, isto é, de signos ou estímulos-meios, outras conexões funcionais passam a ser requeridas da memória. Com isso, a exigência que, na memorização imediata, recai exclusivamente sobre a memória, passa a incidir também sobre outras funções, que, de partida, pouco teriam a ver com o ato mnêmico. Assim, segundo Vygotski (apud MARTINS, 2013, p. 130),

[...] na formação da memória arbitrária não é a estrutura da memória que se transforma, mas a sua integração a um sistema interfuncional, especialmente, as estreitas relações que estabelece com o pensamento. Nessa direção, afirmou que a memória é o ponto apoio do pensamento da criança desde as suas origens e, para ela, ‘pensar é recordar’, isto é, pensar representa uma extensão da percepção experienciada, cujos vestígios foram fixados na memória. Por isso, na formação primária de conceitos, o objeto do pensamento não é a estrutura lógica do próprio conceito, mas a recordação dos traços do objeto que se fazem presentes na sua memória. O lugar do conceito é tomado pela descrição do objeto, de tal forma que conceituar não deixa de ser, para a criança de tenra idade, o relato de recordações que reproduzem o objeto [...].

Por outro lado, segundo Martins (2013, p. 130), com base nos seus estudos realizados sobre a adolescência Vygotski afirmou:

A análise do estudo das peculiaridades do pensamento da criança na idade escolar e seus vínculos com a memória nos era imprescindível para determinar corretamente as mudanças que se produzem na memória do adolescente. [...]. Como hipótese, já havíamos suposto que a dedução fundamental desse estudo era que a mudança principal no desenvolvimento da memória do adolescente consiste na mudança inversa das relações que existiam entre o intelecto e a memória do escolar. *Se na criança o intelecto é uma função da memória, na adolescência a memória é função do intelecto. Da mesma forma que o pensamento primitivo da criança se apoia na memória, a memória do adolescente se apoia no pensamento (grifo nosso).*

Com esta constatação, Vygotski resolve o problema das expressões involuntárias (naturais) e voluntárias (culturais) da memória.

Diante disso, Martins (2013, p. 132) conclui observando que Vygotski alertou que, para a maior efetividade da memorização, não basta apenas o seu planejamento, uma vez que esse processo exige a organização intencional da atividade, de tal forma que o objetivo mnemônico se insira como ação que a integra. Isto significa que a boa memória é produto de uma atividade psíquica mais complexa, que envolve o pensamento. Isso vai na direção do que estaremos analisando sobre a formação das ações intelectuais. No próximo item, trataremos das particularidades deste tipo de formação, aspecto central para entendermos, na esteira da atividade, as formas mais complexas do processo de formação da imagem subjetiva da realidade objetiva e, posteriormente, essencial para explicar como esta imagem (conceitos) *realiza-se* na corporalidade pela via do desenvolvimento da relação *ações-operações-atividade* na atividade de ensino na educação física, com a transformação das ações conscientes em operações motoras auxiliares. Todo esse processo não seria possível sem a mediação do *movimento voluntário*, qualidade da atividade humana, produto da atividade prática histórica, acumulado nas formas objetivadas da realidade (significações objetivas), que desde as sua forma embrionária já exige atividade consciente e intencional.

4.5 O desenvolvimento do comportamento intelectual

As análises realizadas até o momento demonstraram que, no desenvolvimento da experiência histórica, a alteração da estrutura psíquica primitiva, na qual as funções psíquicas são

indiferenciadas, condensando-se na tríade percepção-emoção-ação, e a emergência/especialização das demais funções (sobretudo a linguagem) promoveram a ruptura da conexão direta entre sensorialidade e motricidade, alterando a relação que o indivíduo estabelece com a realidade, pois, ao perceber a realidade, o indivíduo passa a perceber a si mesmo, e esta percepção pressupõe distinção. Desta forma, abre-se uma condição de possibilidade para o desenvolvimento de formas mais complexas da atividade intelectual, para além de suas formas diretas e imediatas. Porém, do ponto de vista histórico-social, é preciso destacar que esta percepção da realidade, de si e do outro, só se desenvolverá plenamente com o desenvolvimento da atividade social produtiva.

A conquista da capacidade de selecionar o volume da percepção, organizar e direcionar o campo perceptual possibilitou ao indivíduo o desenvolvimento de uma das funções mais significativas do psiquismo humano, a saber, a atenção. Esta vai se tornando consciência prática pelos gestos, as entonações expressivas, a palavra, a fala, condição de possibilidade para organização do campo simbólico devido ao foco na atividade.

Com a capacidade de direcionar a atenção, abre-se ao indivíduo a condição de possibilidade para a complexificação do registro, conservação na memória e reprodução dos vestígios dos objetos do campo perceptual, uma atividade ainda instintiva que permitiu a fixação de operações motoras, produzindo hábitos motores. Com o desenvolvimento da capacidade de adaptação da sua corporalidade ao instrumento, diferente dos animais que adaptam o “instrumento” à sua corporalidade, tem origem a formação de operações motoras superiores. Isto significa que a espécie humana conseguiu fixar a experiência histórica, quer dizer, objetivar a lógica da ação condensada nos instrumentos em sua corporalidade, o que contribuiu para transmitir o acumulado às futuras gerações pela via dos meios/modos de ação. Este processo altera a lógica do desenvolvimento do indivíduo: agora as formas mais complexas do desenvolvimento precisam ser apropriadas pelos indivíduos para que eles se insiram na atividade produtiva, ainda instintiva. Notem que houve uma inversão no processo de desenvolvimento: a apropriação do que as gerações anteriores produziram passaram a impulsionar o desenvolvimento de formas cada vez mais complexas do hábito motor, o que deu origem às habilidades motoras ou operações conscientes.

Todos estes fatos foram e continuam sendo de fundamental importância para o desenvolvimento da atividade intelectual, pois são estas relações exteriores com a realidade, consigo mesmo e com os outros indivíduos que vão humanizando o comportamento intelectual, ainda determinado pelas conexões diretas e imediatas, que, “Somente no homem, que inaugura a

fase de transição para o trabalho social, com o surgimento das ferramentas e da linguagem, esse caráter direto do comportamento intelectual cede lugar a novas formas” (LURIA, 1979d, p. 03).

De acordo com o autor,

A assimilação de formas novas historicamente surgidas de atividade material, o domínio da linguagem, que permite uma codificação abstrata da informação, levam o homem a modalidades inteiramente novas de atividades de pesquisa e orientação. Esta deixa de ocorrer no campo direto, separa-se da situação imediatamente perceptível. O homem está em condições de formular em palavras a sua tarefa, de assimilar os princípios abstratos de sua solução; ele se torna capaz de transmitir a estratégia de sua atividade, apoiando-se não em imagens diretas mas em esquemas abstratos de linguagem, e seus planos e programas de ação assumem caráter livre, tornando-se independentes da situação imediata. Surgem-lhe novas formas de comportamento autenticamente intelectual, no qual as tarefas complexas se resolvem inicialmente no "plano mental", concretizando-se posteriormente em ações exteriores. Muda a correlação dos processos psíquicos fundamentais. Se antes a atividade intelectual subordinava-se inteiramente à percepção direta, agora a percepção muda sob a influência dos esquemas abstratos que se formam com base na assimilação da experiência histórica e do domínio dos códigos abstratos. Produz-se um salto do sensorial ao racional, modificando de tal modo as leis básicas da atividade psíquica, que os clássicos da filosofia materialista tiveram fundamento para considerá-lo um acontecimento tão importante quanto o salto que ocorre na transição do inanimado para o animado ou na passagem do mundo vegetal para o animal (LURIA, 1979d, p. 03-04).

Como corroborado por Luria, neste processo, a atividade prática altera drasticamente a lógica do desenvolvimento. Enquanto no primeiro momento o homem em processo de formação se adapta ao meio e, com isso, vai superando obstáculos surgidos, saltando qualitativamente de um estágio a outro segundo leis biológicas, com a atividade social produtiva, tem-se a unidade de natureza e cultura expressa pela capacidade da razão, que, num primeiro momento é prática, mas que vai se separando desta e se tornando abstração, ideia, ou seja, uma noção, um juízo, um conceito, uma categoria, não necessitando o indivíduo estar diante de determinado objeto para representá-lo como ideia no pensamento. A esse processo Luria chamou desenvolvimento do *comportamento intelectual*, que existe no animal apenas em formas embrionárias, tornando-se quase forma básica de atividade consciente (LURIA, 1979d, p. 03). Vamos explicar mais. Segundo o autor,

O traço característico do comportamento intelectual consiste em que a atividade orientadora-intelectual, que antes englobava todo comportamento, começa a destacar-se e se converte em *atividade* independente e antecede ao

comportamento, criando-lhe a base. Os mamíferos superiores (primatas) se orientam no ambiente retendo as suas reações imediatas e formando um prévio “modo de ação”, que começa a servir de “base orientadora da ação” e a determinar as posteriores formas complexas do ato motor.

No processo da atividade de pesquisa e orientação forma-se uma *tarefa* concreta, cria-se uma *estratégia* geral de atividade que deve levar à solução de tal tarefa, surge a *tática* de ação que pode conduzir ao êxito e destaca os *modos* de solução ou *operações* que podem levar ao cumprimento da tarefa. Por último, surgem certos mecanismos de controle (LURIA, 1979d, p. 03).

Assim, o comportamento “intelectual” animal tem um expresso caráter direto, pois até as suas próprias formas mais elevadas continuam mantendo a mais estreita ligação com a percepção e ocorrem nos limites do campo imediatamente perceptivo. Como vimos, somente no homem todo esse processo se altera, pois, com a ampliação do campo perceptual, rompe-se a relação direta entre sensação e motricidade.

A atividade intelectual direta nos animais é totalmente diferente da atividade intelectual prática do homem. De forma errônea, segundo Luria, vários estudiosos realizaram uma separação entre a atividade intelectual prática da atividade intelectual teórica. Segundo o autor, as pesquisas mostraram que a atividade prática concreta ocorre nos *limites do campo direto* e subordina-se inteiramente às leis da percepção direta imediata da criança pequena. Isto significa que a atividade prática concreta já é um produto da unidade de natureza e cultura, portanto não pode ser equiparada à atividade direta do animal, que é determinada biologicamente. Assim, a atividade prático-concreta, não obstante, logo passa a ser determinada pela comunicação com os adultos, assumindo posteriormente caráter complexo especificamente humano, abrangendo novas formas de análise verbal e planejamento verbal da atividade intelectual (LURIA, 1979d, p. 05).

Segundo Luria (1979d, p. 05), “somente na criança de 2-2,5 anos pode-se observar a completa dependência do ato ‘intelectual’ em relação à percepção visual direta”. Todavia, com o desenvolvimento da criança, muda o caráter motor-sensorial das ações, distinguindo-se uma fase especial de orientação prévia numa situação. A criança começa a resolver a tarefa prática que lhe foi sugerida, examina inicialmente a situação e subordina suas ações a um plano (LURIA, 1979d, p. 05). Aos 4-5 anos forma-se um novo tipo de comportamento intelectual, no qual se separa uma fase de orientação prévia nas condições da tarefa e do esquema de sua sucessiva solução, quer dizer, começa a separação entre o objetivo e o objeto da atividade. Aos 6-7 anos em diante a orientação desenvolvida se torna acessível e o processo de orientação prévia assume o caráter de

ação intelectual interna. Isto significa que a criança já consegue agir segundo uma orientação, ou, como afirma Luria, já há uma base orientadora da ação mais elaborada. Por isto que, nesse período, ela já está com os instrumentos necessários para se desenvolver na atividade escolar, atividade dominante que determina a sua próxima fase de desenvolvimento.

Todavia, afirma Luria que achar que o desenvolvimento de formas complexas do comportamento intelectual da criança ocorre pela via simples de transição paulatina de testes amplos diretos para a discriminação da fase de orientação prévia nas condições da tarefa, graças à análise interna desta, é um grande erro (LURIA, 1979d, p. 06-07). Luria vai afirmar que este aspecto está mais relacionado ao desenvolvimento da linguagem e pensamento da criança em suas relações sociais, em especial com os adultos. Em sua análise, exemplifica esse aspecto com experimentos de Lewin et al (apud LURIA, 1979d, p. 06):

[...] ao tentar inutilmente alcançar um objeto que lhe atrai a atenção, a criança, no segundo ano de vida, interrompe amiúde as suas tentativas diretas e se volta para o adulto que presenteia o teste, tentando atrair-lhe a atenção e conseguir sua ajuda para obter o objeto que a atrai. Já muito cedo a ação da criança se converte em ação social. Essa vida de domínio de uma situação através do contato com o adulto se torna mais expressa e começa a predominar quando a criança passa a exercer o domínio da linguagem.

Segundo Luria (1979d, p. 07), Vigotsky já observara que, na criança de 3-4 anos, a dificuldade na solução de uma tarefa prática provocava uma *explosão de reações verbais*, que eram consideradas pelos psicólogos (sobretudo por Piaget) como fala egocêntrica⁸⁷, que, segundo este autor, não tem importância prática e revela apenas desejos da criança. No entanto,

Vigotski mostrou que essa fala egocêntrica (isto é, não dirigida a ninguém) tem, desde o início, caráter realmente social. Ela está dirigida de fato ao adulto, nela a criança formula inicialmente um pedido ou uma solicitação de ajuda na solução de uma tarefa e em seguida seu discurso começa a refletir uma situação real, como se “tirasse uma cópia” dessa situação, analisando-a e planejando uma possível solução. Deste modo, a linguagem da criança, inicialmente dirigida ao adulto, converte-se paulatinamente em meio de orientação de uma situação (de traçar as vias de solução de uma tarefa, de criar um plano de atividade) (LURIA, 1979d, p. 07).

87 Conferir DUARTE (2006).

Diante disso, pode-se afirmar que “[...] o *desenvolvimento da atividade intelectual prática da criança ocorre com a participação da linguagem ativa da criança, que tem inicialmente o caráter de comunicação da criança* com as pessoas, assumindo posteriormente o caráter de meio que a ajuda a orientar-se na situação direta e planejar a sua atividade” (LURIA, 1979d, p. 08, grifo do autor). É preciso, no entanto, ressaltar que “[...] a linguagem tem inicialmente *caráter desdobrado externo*, restringindo-se posteriormente, transformando-se em linguagem murmurada e, por último, desaparece quase inteiramente entre os 7 e 8 anos, assumindo a forma de *linguagem interna* inaudível, que constitui a base do ato *intelectual interno*” (LURIA, 1979d, p. 08, grifo do autor).

Assim, os fatos mostram que a atividade intelectual direta percorre um complexo caminho de desenvolvimento e incorpora aos seus componentes vários elementos, começando por amplos testes motores e orientação visual na situação e terminando pela análise verbal das condições da tarefa sugerida (LURIA, 1979d, p. 08).

Voltando à atividade prática, Luria afirma que esta separação entre atividade prático-concreta e atividade teórica opôs um tipo de pensamento ao outro, dando margem à dualidade entre pensamento prático concreto e pensamento verbal abstrato. No entanto, como estamos buscando demonstrar em nossa tese, e veremos mais à frente com Zaporozhets (1967), sobre a origem e desenvolvimento do controle consciente dos movimentos voluntários, o pensamento prático concreto não se realiza, absolutamente, através de simples testes motores e imagens diretas, ele compreende também a análise da situação concreta com o auxílio da linguagem, que permite ao homem distinguir nessa situação os elos mais importantes, analisar as condições da tarefa e compor um plano para resolvê-la. Neste sentido, o pensamento prático concreto se aproxima do pensamento lógico-verbal abstrato, com a única diferença de que o processo de solução das tarefas está aqui voltado para as correntes diretas dos objetos perceptíveis (LURIA, 1979d, p. 09). Como exemplo, Luria compara o pensamento de um construtor, que resolve a tarefa prática de construção, com o pensamento de um físico ou lógico que resolve uma complexa tarefa abstrata. Ele afirma que ambas processam-se com a mesma orientação interna na condição da tarefa, com a mesma discriminação dos componentes mais importantes e construção do plano (estratégia) de ação e conclui: “[...] o *programa de solução intelectual da tarefa não surge sob a influência da percepção imediata direta mas como resultado da superação da impressão imediata e subordinação da ação ao esquema que se cria como produto da recodificação do campo perceptível*” (LURIA, 1979d, p. 11). Portanto,

“a solução da tarefa construtiva direta apresenta um *complexo caráter mediado*”. Este processo, apesar de ter diferenças em termos de particularidade da atividade, pode ser comparado ao processo de apropriação dos conteúdos da atividade esportiva, tendo em conta a sua dimensão exterior e aparentemente direta e imediata. É por isso que estamos defendendo que os conteúdos das atividades esportivas contribuem com o desenvolvimento do pensamento, pois esses conteúdos são formas objetivadas da atividade humana, que já possuem graus de desenvolvimento complexo da atividade humana. Nos desdobramentos desta análise aprofundaremos cada vez mais este argumento.

Para retomar a análise sobre o desenvolvimento do comportamento intelectual, duas particularidades são essenciais para explicar o conteúdo do processo de formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, agora com graus mais elaborados de desenvolvimento da atividade: a palavra e o conceito.

4.5.1 Palavra, conceito e a formação das ações intelectuais.

Como sinalizamos, é sabido que, para além do pensamento prático concreto, há o pensamento verbal ou lógico-verbal. Luria (1979d, p. 17) afirma que o pensamento lógico-verbal se realiza baseado nos códigos da língua, pois constitui a condição de “[...] ultrapassar os limites da percepção sensorial imediata do mundo exterior, refletir conexões e relações complexas, formar conceitos, fazer conclusões e resolver complexas tarefas teóricas”. Segundo Luria (1979d, p. 17-18),

O pensamento que utiliza o sistema da língua, permite discriminar os elementos mais importantes da realidade, relacionar a uma categoria os objetos e fenômenos que, na percepção imediata, podem parecer diferentes, identificar aqueles fenômenos que, apesar da semelhança exterior, pertencem a diversos campos da realidade; ele permite elaborar conceitos abstratos e fazer conclusões lógicas, que ultrapassam os limites da percepção sensorial; permite realizar os processos de raciocínio lógico e no processo deste raciocínio descobrir as leis dos fenômenos que são inacessíveis à experiência imediata; permite refletir a realidade de maneira imediatamente bem mais profunda que a percepção sensorial imediata e coloca a atividade consciente do homem numa altura incomensurável com o comportamento animal.

O que significa a palavra? Luria afirma que a palavra tem duas funções básicas: 1ª) representação material dos objetos, que se trata da capacidade da palavra para significar objetos correspondentes com um sinal convencional, de suscitar as suas imagens; 2ª) analisar os objetos, distinguir nestes as propriedades essenciais e relacioná-los à determinada categoria. Ela é meio de abstração e generalização, quer dizer, reflete as profundas ligações e relações que os objetos do mundo exterior encobrem. Essa segunda função costuma ser designada pelo termo significado da palavra (LURIA, 1979d, p. 19).

A palavra é o signo universal, “o signo dos signos” como afirma Martins (2013). “Ao dominar a palavra, o homem *domina automaticamente um complexo sistema de associações e relações em que um dado objeto se encontra e que se formaram na história multissecular da humanidade*” (LURIA, 1979d, p. 20, grifo do autor). Luria afirma que “É a essa capacidade de analisar o objeto, distinguir nele as propriedades essenciais e relacioná-lo a determinadas categorias que se chama significado da palavra”.

Do ponto de vista da evolução complexa da palavra, Luria realiza uma análise extremamente importante sobre as relações entre sentido e significado históricos das objetivações da atividade humana que pode nos ajudar a apreender estas relações no desenvolvimento da atividade esportiva, quer dizer, constitui uma estrutura de generalização importantíssima para a análise das atividades humanas em geral. Segundo o autor,

Durante muito tempo, quando a palavra era entendida como uma simples associação do sinal sonoro condicional com a imagem direta, os estudiosos estiveram convencidos de que o significado continuava imutável em todas as fases do desenvolvimento e que a evolução da língua reduzia-se ao simples enriquecimento do vocabulário e à ampliação do círculo de noções designados por palavras isoladas. Essa concepção é profundamente errônea. Em realidade, o significado da palavra passa por uma complexa evolução, e se a representação material da palavra continua a mesma, desenvolve-se o seu significado, ou seja, o sistema de relações e ligações que ele implica, o sistema de generalizações realizado pela palavra. Por isto, a palavra não apenas muda de estrutura em etapas diferentes da evolução, como passa a basear-se em novas correlações de processos psicológicos (LURIA, 1979d, p. 29).

Já na ontogênese, segundo Luria, “O fato de a formação das palavras surgir na criança no processo de formação de assimilação da linguagem do adulto, não suscita dúvida; entretanto isto não significa [...] que a criança assimile de imediato as palavras [...] na forma em que elas se apresentam no discurso do adulto” (LURIA, 1979d, p. 31).

Afirma Luria que “entre o fim do primeiro ano de vida e começo do segundo, a criança começa a assimilar as palavras do adulto em resposta às palavras ‘onde está a xícara?’, ‘onde está a boneca?’, pronunciadas pela mãe, vira a cabeça e olha para os objetos mencionados” (LURIA, 1979d, p. 31).

Portanto, corroborando o que afirmou Luria, isto não significa que a criança domina de imediato a relação objeto-imagem-palavra.

Segundo Leontiev,

Nas primeiras etapas da aquisição da linguagem, a palavra é para a criança apenas um sinal que comanda a sua atividade de orientação em relação aos objetos que ela percebe pelos sentidos e que lhe permite apanhá-los, compará-los e distingui-los de outros objetos exteriores semelhantes. Por outras palavras, ela generaliza-os e analisa-os a um nível já superior, isto é, sob a sua forma refratada através do prisma da experiência social, fixada na significação da palavra (LEONTIEV, 2004, p. 195).

De acordo com o autor, “Nos estágios ulteriores do desenvolvimento da palavra, quando a criança já adquire a faculdade de compreender e de utilizar a linguagem seguida, os processos de aprendizagem revestem uma forma muito mais evoluída e a sua função complica-se, ‘eleva-se’ de certa maneira” (LEONTIEV, 2004, p. 196).

Com base nisso, ressalta Leontiev: “A aquisição de conhecimentos torna-se um processo que provoca igualmente a formação na criança de ações interiores cognitivas, isto é, de ações e de operações intelectuais. Isso serve de ponto de partida para a aquisição dos conceitos, nas ligações e no seu movimento” (LEONTIEV, 2004, p. 196).

Segundo Luria, o que irá mover esse processo de desenvolvimento é a estrutura da palavra na relação entre a criança e o mundo. Com a mudança na estrutura da atividade social da criança, o seu sistema de codificação e decodificação também vai se alterando, pois uma palavra vai incorporando a outra e a superando, constituindo um sistema. É esta complexa relação que irá possibilitar à criança realizar gestos, entonações expressivas, letras, sílabas, palavras, frases etc., bem como a transformação da estrutura sintática e semântica da palavra em seu sistema de abstrações, tendo como produto dessa relação os conceitos. Vamos entender mais qual a relação entre a palavra e o conceito.

Segundo Luria (1979d, p. 35), cada palavra de uma dada língua complexa oculta um sistema de ligações e relações, ou seja, oculta os traços essenciais do objeto. Assim, cada palavra designa

e generaliza um objeto, *é um meio de formação de conceitos*, noutros termos, deduz esse objeto do campo das imagens sensoriais e o inclui no sistema de categorias lógicas que permitem refletir o mundo com mais profundidade do que o faz a nossa percepção. “Eis porque a palavra não apenas significa uma imagem mas também inclui o objeto no riquíssimo sistema de ligações e relações em que ela se encontra” (1979d, p. 35).

De acordo com o autor, essa tese explicita a teoria do “conceito concreto” fundada na filosofia materialista, que indica que a transição de significações mais diretas (objeto-imagem-palavra) para conceitos mais genéricos (objeto-imagem-palavra-conceito) não apenas não empobrece como enriquece substancialmente as nossas concepções. Vamos dar um exemplo: ao dizermos *chute, defesa, ataque*, indicamos esses objetos pela sua significação direta; mas quando dissermos *fundamentos do futebol, esporte*, que são conceitos mais genéricos, enriquece as nossas concepções. Ao dizermos *fundamentos do futebol* incluímos nesse conceito uma rede de ligações mais ricas do que *chute, defesa, ataque*. Esse termo genérico encobre uma diferenciação entre *fundamentos do futebol* e *fundamentos do voleibol*, por exemplo, e ambos podem ser categorizados de forma ainda mais geral se pensarmos na relação social que constitui a *atividade esportiva: uma relação ativa, consciente, intencional e crítica, porém indireta, entre o indivíduo e seu corpo, e com os outros indivíduos etc.*

Por isto, Luria afirma que o conceito genérico, representado pela palavra que, pelo seu grau de concreticidade, pode se afigurar pobre, isto devido ao sistema de ligações que ela implica ser incomparavelmente mais rico do que a representação concreta do objeto individual (LURIA, 1979d, p. 35). Assim, Luria conclui que, na transição da significação material do objeto para a significação do conceito abstrato, não há um processo de empobrecimento ou ascensão ao abstrato, mas um processo de enriquecimento ou *ascensão* autêntica ao concreto, se por *concreticidade* entendermos a riqueza das ligações em cujo sistema o conceito inclui o referido objeto (LURIA, 1979d, p. 35-36).

Diante disso, Luria analisa que em Psicologia distinguem-se dois tipos de conceitos, que são diferentes tanto pela origem quanto pela estrutura psicológica. São os conceitos comuns, também chamados de cotidianos ou espontâneos, e científicos. O primeiro é a rigor mais “pobre” que o último, pois tem por característica ser produto de uma captação direta e imediata dos objetos da realidade. O segundo grupo de conceitos, os científicos, pela capacidade de expressar formas generalizadas do real possuem um sistema de ligações mais rico.

Luria (1979d, p. 36), com base nas teses de Vigotski sobre o processo de formação de conceitos, explica que a palavra é um meio essencial para a realização plena desse processo, como observa o autor:

Analisando a estrutura semântica da palavra que significa o conceito, vê-se facilmente que ela implica uma série de imagens com ela *coordenadas* bem como várias imagens subordinadas, ou seja, cada palavra generalizada tem, segundo expressão de Vigotsky, sua “amplitude” e sua longitude (ou “profundidade”). Ao pronunciarmos a palavra “cão”, coordenamos essa imagem com imagens situadas numa série como gato, cavalo, ovelha, coelho, raposa, lobo, e quanto mais amplo o conceito de que o homem dispõe, tanto maior o número de concepções coordenadas (ou situadas numa série com elas que esse conceito incorpora).

Tomemos outro exemplo que pode ser bem ilustrativo quanto a este aspecto: uma determinada criança de 2-2,5 anos, ao ver um *bode* numa viagem de férias ao interior, afirmou: “olha, mãe, um cachorro!” Notemos que a criança afirmou um cachorro pela representação que tinha do objeto (rabo, quatro patas, orelhas etc.), diante do que havia construído em seu universo simbólico. No entanto, não estamos afirmando que esta representação trata-se de uma representação imediata, pois, ao inserir-se na cultura a criança já está realizando sistemas conceituais de forma mediada. Notemos que a criança está elaborando a sua capacidade de discriminar os objetos pelos seus traços essenciais e também já realiza graus determinados de generalização. Nesta idade a relação objeto-imagem-palavra começa a se constituir como unidade para o desenvolvimento do seu pensamento, que tem como unidade mínima o conceito. Mas é preciso destacar que neste processo ainda se tem predominância da relação *direta* do sujeito com o objeto.

Assim, dando seguimento à análise do seu exemplo lançado na citação acima e colaborando com a análise do nosso exemplo, Luria explica esse fenômeno:

[...] ao pronunciarmos a palavra “cão”, incluímos essa imagem num sistema hierárquico de categorias mais genéricas do qual tal imagem faz parte (um sistema de “medidas de generalidade” de diferentes graus – *cão – animal – vivo*) e suscitamos ao mesmo tempo uma série de imagens particulares subordinadas a esse conceito e situadas nos seus limites (*cão, ovelha, buldogue, etc.*). Deste modo, ao mencionar determinada palavra, o homem não apenas reproduz certo conceito direto mas suscita praticamente todo um sistema de ligações que vão muito além dos limites de uma situação imediatamente perceptível e têm caráter de matriz complexa de significados, situados num sistema lógico. É natural que esse sistema de relações semânticas, implícito na palavra que expressa um

conceito, permita ao pensamento movimentar-se em muitos sentidos, que são determinados pela “amplitude” e a “profundidade” desse sistema de relações. Por isso a *palavra que forma conceito pode ser considerada, com todo fundamento, o mais importante mecanismo que serve de base ao movimento do pensamento*. [...]. Se nas etapas inferiores de desenvolvimento predominam no homem as relações direto-figuradas, nas etapas mais desenvolvidas de desenvolvimento cabe posição determinante aos complexos sistemas de relações lógicas (LURIA, 1979d, p. 36-37).

Segundo Vigotski (2004a, p. 119), o conceito é um “sistema psicológico”, a “chave de todos os processos de desenvolvimento e desintegração”. O conceito é conhecido em suas relações e vinculações, “é um sistema de apreciações, reduzidas a uma determinada forma regular, quer dizer, uma forma generalizada do real (VIGOTSKI, 2004a, p. 122). O conceito é produzido como unidade inter e intrafuncional na esteira da estrutura da atividade humana. É no nexos, na relação entre as funções psicológicas, engendrados pela atividade, que aparecem os novos agrupamentos desconhecidos do nível anterior. Portanto, o que muda são as relações e a mudança nas relações possibilita uma espécie de reorganização das funções, pois, ao surgir um novo sistema psicológico pela mediação da atividade, este se converte no centro do foco estrutural, na medida em que determina funcionalmente todos os processos que dão lugar ao ato instrumental, como afirma o autor:

[...] no processo de desenvolvimento o que muda não são tanto as funções, [...], nem sua estrutura, nem sua parte de desenvolvimento, mas o que muda e se modifica são precisamente as relações, ou seja o nexos das funções entre si, de maneira que surgem novos agrupamentos desconhecidos no nível anterior. É por isso que, quando se passa de um nível a outro, com frequência a diferença essencial não decorre da mudança intrafuncional, mas das mudanças interfuncionais, as mudanças nos nexos interfuncionais, da estrutura interfuncional (VIGOTSKI, 2004a, p. 105).

Para o autor bielorrusso, somente na idade de transição este sistema se formaliza definitivamente e a criança passa a pensar a partir de conceitos, partindo de outro sistema de pensamento, das conexões complexas (VIGOTSKI, 2004a, p. 122). Assim,

[...] o sistema de complexos é um sistema de conexões ordenadas concretas, relacionadas com o objeto, que se apoia fundamentalmente na memória. O conceito é um sistema de apreciações, que inclui em si uma relação no que diz respeito a um sistema muito mais amplo. A idade de transição é a idade de estruturação da concepção do mundo e da personalidade, do aparecimento da autoconsciência e das ideias coerentes sobre o mundo. A base para esse fato é o pensamento em conceitos, e para nós toda a experiência do homem culto atual, o

mundo externo, a realidade externa e nossa realidade interna estão representados em um determinado sistema de conceitos. No conceito encontramos a unidade de forma e conteúdo [...] (VIGOTSKI, 2004a, p. 122).

Diante disso, podemos entender que o conteúdo é composto por vários sistemas psicológicos (conceitos), unidade do interior e exterior do fenômeno, um complexo sistema de instrumentos artificiais produzidos pela atividade prática que impulsionam mudanças no comportamento humano. Os instrumentos psicológicos

[...] são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; destinam-se ao domínio dos processos próprios ou alheios, assim como a técnica se destina ao domínio dos processos da natureza” (VIGOTSKI, 2004a, p. 93).

A exemplo temos “[...] a linguagem, as diferentes formas de numeração e de cálculo, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, [as atividades esportivas,] todo tipo de signos convencionais etc. Ao inserir-se no processo de comportamento, o instrumento psicológico modifica de forma global a evolução e a estrutura das funções psíquicas, e suas propriedades determinam a configuração do novo ato instrumental do mesmo modo que o instrumento técnico modifica o processo de adaptação natural e determina a forma das operações laborais (VIGOTSKI, 2004a, p. 94).

Segundo Leontiev, “O estudo deste processo de tão extrema complexidade revela o mecanismo específico, isto é, o *mecanismo de interiorização das ações exteriores*” (LEONTIEV, 2004, p. 196, grifo nosso), como afirma o autor:

A interiorização das ações, isto é a transformação gradual das ações exteriores em ações interiores, intelectuais, realiza-se necessariamente na ontogênese humana. A sua necessidade decorre de que o conteúdo central do desenvolvimento da criança consiste na apropriação por ela das aquisições do desenvolvimento histórico da humanidade, em particular das do pensamento e do conhecimento humanos. Estas aquisições manifestam-se sob a forma de fenômenos exteriores – objetos, conceitos verbais, saberes. A sua ação suscita reações na criança e aparece, nela, um reflexo destes fenômenos; todavia, as reações primárias da criança à ação destes fenômenos só correspondem ao seu aspecto material e não às suas qualidades específicas; consecutivamente, o seu reflexo, no cérebro da criança, permanece um reflexo de primeira sinalização, não refratado através do prisma da experiência generalizada da prática social.

Entretanto, afirma Leontiev que, para que a criança reflita os fenômenos na sua qualidade específica, essencial, sua significação, “deve efetuar em relação a ela uma atividade conforme à atividade humana, que eles concretizam, que eles ‘objetivam’”. Por outro lado, em relação aos fenômenos espirituais, por exemplo, a um conceito, que a criança encontra pela primeira vez, ela deve manifestar uma atividade intelectual, uma atividade do pensamento que lhe corresponda (LEONTIEV, 2004, p. 197).

Diante desta concepção de *interiorização*, Leontiev elaborou duas duras críticas ao que considera concepções idealistas sobre a relação ensino-aprendizagem-desenvolvimento: a crítica ao inatismo e ao empirismo.

Segundo o autor, deve-se rejeitar a convicção ingênua e desprovida de qualquer fundamento que caracteriza a velha psicologia idealista, segundo a qual a criança possuiria por natureza a faculdade de efetuar processos mentais interiores, que os fenômenos que agem sobre a criança apenas fariam provocar estes processos e enriquecê-los com um conteúdo cada vez mais complexo e que o seu desenvolvimento se reduziria a isso (LEONTIEV, 2004, 197). Por outro lado, o empirismo, ao criticar o inatismo afirmou que “A solução possível do problema do desenvolvimento da atividade mental interior na criança parte justamente de que esta atividade não é inata”, como afirma o autor:

Admite-se, por outro lado que os processos de pensamento e os processos lógicos, são, na criança, produto da sua experiência pessoal, que eles se formam, portanto, da mesma maneira como se constituem no animal os processos que permitem abrir as ‘caixas experimentais’ ou encontrar o mais curto caminho num labirinto. A única diferença entre estes dois processos deve-se ao fato de que eles se formam na criança em relação com a ação que exercem sobre ela os fenômenos de natureza sócio-histórica, os fenômenos verbais especialmente. Durante os processos de aprendizagem, a criança é confrontada com estes fenômenos que lhe são apresentados em ligações adequadas e selecionadas de uma maneira sistemática: *à força de repetir e de reforçar estas ligações*, formam-se progressivamente na criança associações e uniões em cadeias complexas entrecruzadas cuja atualização não é mais do que o desenrolar do processo mental correspondente (LEONTIEV, 2004, p. 198, grifo nosso).

Este processo forma na criança determinados modos de ação, porém, com grandes limites, pois subjeta o pensamento à captação sensorial do objeto, cuja aprendizagem-desenvolvimento se confunde com a reprodução das propriedades exteriores, superficiais dos fenômenos,

caracterizando um tipo de pensamento empírico, o que compromete a apreensão dos traços essenciais do objeto.

Assim, Leontiev (2004, p. 198, grifo nosso) destaca que a concepção comportamentalista do desenvolvimento do pensamento da criança apresenta dificuldades, pois, segundo o mesmo, “*Está em contradição com o ritmo real da aquisição das ações intelectuais pela criança*”, como esclarece:

Com efeito, a formação dos processos mentais por via de acumulação progressiva das ligações suscitadas pela ação do material educativo, por natureza, só poderia ser muito lento, pois devia apoiar-se num material qualitativamente considerável. Mas, na realidade, os processos mentais formam-se rapidamente a partir de material relativamente pouco importante; muito mais limitado que o mínimo requerido para a formação, pela criança, das ligações adequadas para a sua diferenciação e generalização. Basta mencionar para este respeito o fato, estabelecido por A. G. Rouzskiaia, de mesmo uma criança em idade pré-escolar ser capaz, na prática, de aprender, ‘imediatamente’ e literalmente a partir de alguns exemplos isolados, a analisar e a generalizar corretamente figuras geométricas, por pouco que nela se crie o processo de orientação em relação às suas formas, graças aos sinais que o experimentador coloca de certa maneira entre as suas mãos” (LEONTIEV, 2004, p. 198).

A segunda dificuldade com que choca esta concepção de desenvolvimento dos processos mentais, fundamentalmente maior que a primeira, deve-se a que o processo de criação e atualização das ligações associativas estáveis na criança, tais como $2+3=5$ ou $3+4=7$ etc. não é de modo algum idêntico ao processo de atividade intelectual que não é senão uma das condições e um dos mecanismos da sua realização. Isto significa que a lógica das ações/operações não é criada na criança por estas ligações (LEONTIEV, 2004); estas aparecem apenas como representações formais do fenômeno, como esclarece:

É fácil de ver através de fatos muito simples e bem conhecidos. Não é difícil, por exemplo, criar numa criança as ligações associativas estáveis do tipo $2+3=5$; $3+4=7$; $4+5=9$ etc. Se bem que estas ligações possam facilmente ser atualizadas, a criança pode todavia não saber adicionar as grandezas correspondentes, independentemente do fato dos elementos destas ligações estarem associados ou não nela às quantidades discretas visíveis correspondentes. A ação aritmética da adição não é criada por estas ligações, ela precede a sua formação. Razão porque, para aprender a contar, nunca se começa a tabuada da adição de cor. Antes de dar a tabuada à criança, ensina-se-lhe obrigatoriamente como efetuar a ação de adição com a ajuda de objetos concretos; em seguida, transforma-se progressivamente esta ação da criança reduzindo-a à sua forma contrata, sob a qual é fixada nas expressões aritméticas do tipo $2+3=5$ etc. Apenas neste momento a criança adquire a possibilidade de utilizar uma tabuada da adição para contar; isso

significa que as associações de que estamos falando lhes permitem doravante efetuar o processo de adição ‘de cabeça’” (LEONTIEV, 2004, p. 198).

Analisamos que a estrutura formal do fenômeno é importante para o desenvolvimento do pensamento abstrato, pois significa a capacidade de representar idealmente os objetos da realidade. Ao homem importou um período longo para chegar a este patamar de desenvolvimento, em que, como já afirmamos, não necessariamente precisaria estar diante da coisa para representá-la idealmente.

Todavia, de acordo com Leontiev (2004, grifo nosso), esta concepção de desenvolvimento do pensamento omite o encadeamento principal e a condição essencial dos processos de apropriação, a saber: *a formação na criança das ações que constituem a base real destes processos*.

Ressalta Leontiev que estas ações devem ser sempre construídas ativamente pelo meio circundante da criança, pois esta última é incapaz de sozinha as elaborar (LEONTIEV, 2004, p. 199). Quer dizer, precisam ser transmitidas às crianças pelos adultos.

O exemplo a seguir ilustra bem o que o autor está afirmando sobre a análise do desenvolvimento das ações exteriores materiais mais simples. Assim, considera ainda Leontiev que, “No começo, a criança realiza as ações sempre quer com a ajuda direta do adulto (aprendizagem do uso da colher, do copo etc.), quer quando o adulto mostra como fazer (‘ação segundo um modelo’), quer enfim por intermédio de uma instrução verbal” (LEONTIEV, 2004, p. 199). Segundo o autor,

Posteriormente, à força de se repetir, elas elaboram-se na criança e adquirem a propriedade de se adaptar às modificações mesmo profundas das condições concretas. Este processo de adaptação das ações realiza-se já segundo mecanismos gerais de formação da experiência individual, mas agora estes mecanismos asseguram adaptação à variação das condições concretas de ações historicamente elaboradas assimiladas pela criança, e não as variações das condições concretas do comportamento hereditário específico, como é o caso no animal” (LEONTIEV, 2004, p. 200).

Já no processo de formação das ações interiores intelectuais, a atividade passa pela apreensão da lógica de produção da ação e isto pressupõe o domínio das operações, a diferença dos animais, que até “imitam” certas ações, mas não conseguem reproduzir a lógica de sua realização. Este processo será explicado por Leontiev na passagem posta integralmente abaixo:

Quando se trata da formação de ações interiores intelectuais – ações que se relacionam com fenômenos ideais – este processo é muito mais complexo. Tal como a influência dos objetos humanos, a influência dos conceitos, dos conhecimentos em si não é suscetível de provocar na criança reações adequadas; com efeito, a criança deve antes apropriar-se delas. Para o fazer, o adulto tem de construir ativamente estas ações na criança; *mas, contrariamente às ações exteriores, as ações interiores não podem ser criadas diretamente do exterior.* Quando se constrói uma ação exterior pode-se mostrá-la à criança, pode-se assim, intervir mecanicamente na sua execução, por exemplo, mantendo a mão da criança na posição correta, retificando a trajetória do seu gesto etc. Para a ação interior, a ação ‘de cabeça’, é diferente. Não podemos nem mostrá-la, nem vê-la, nem intervir diretamente na sua realização. *Assim, se se quer construir na criança uma nova ação intelectual, como a ação da adição, é preciso apresentar-lhe inicialmente como uma ação exterior, é preciso exteriorizá-la. A ação interior, constitui-se, portanto, primeiro, sob a forma de uma ação exterior desenvolvida. Posteriormente, após uma transformação progressiva – generalização, redução específica dos seus encadeamentos, modificação do nível em que se efetua – ela interioriza-se, isto é transforma-se em uma ação interior, desenrolando-se inteiramente no espírito da criança. [...] a aquisição das ações mentais, que estão na base da apropriação pelo indivíduo da ‘herança’ dos conhecimentos e conceitos elaborados pelo homem, supõe necessariamente que o sujeito passe das ações realizadas no exterior às ações situadas no plano verbal, depois a uma interiorização progressiva destas últimas; o resultado é que estas ações adquirem o caráter de ações intelectuais estreitas de atos intelectuais* (LEONTIEV, 2004, p. 200, grifos nossos).

Todavia, “Naturalmente [...] este processo não passa sempre obrigatoriamente por todas estas etapas e não engloba necessariamente todos os encadeamentos da ação intelectual novamente adquirida” (LEONTIEV, 2004, p. 201). Entretanto, “É evidente que as ações intelectuais já formadas se manifestem quando da aquisição de uma nova ação, como faculdades mentais já formadas que são simplesmente ‘postas em ação’”. Segundo o autor, compreende-se que, “A este propósito, é importante notar que este fato cria por vezes a ilusão de que a interiorização das ações exteriores não é senão um caso particular, que se observa principalmente nas primeiras etapas do desenvolvimento intelectual” (LEONTIEV, 2004, p. 201). Desta forma,

[...] se se quer compreender a formação do psiquismo humano, na medida em que a característica principal deste último é precisamente desenvolver-se não a título de aptidões inatas, não a título de adaptação de comportamento específico aos elementos variáveis do meio, mas ser o produto da transmissão e da apropriação pelos indivíduos do desenvolvimento sócio-histórico e da experiência das gerações anteriores. Toda a progressão criadora ulterior do pensamento que o homem faz, só é possível na base da assimilação desta experiência (LEONTIEV, 2004, p. 201).

Não se pode “[...] negligenciar a profunda originalidade deste processo; elas não devem limitar-se apenas à concepção dos mecanismos gerais de formação da experiência individual que, se bem que estando na base deste processo, não pode explicar-lhes as particularidades específicas”. O que os indivíduos se apropriam na experiência individual é resultado do que foi produzido histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens na experiência sócio-histórica (LEONTIEV, 2004, p. 201). É preciso levar este fato com radicalidade se quisermos superar a preponderância da lógica das formas em detrimento à lógica dos conteúdos na atividade de ensino na educação física, a fim de reorientar o processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento do pensamento conceitual das crianças.

4.5.2. O papel dos conceitos científicos no desenvolvimento do pensamento conceitual dos indivíduos.

Vigotski (2001), em seu *Estudo do desenvolvimento de conceitos científicos na infância*, foi um dos primeiros pesquisadores a contribuir com o campo de investigação referente aos conceitos cotidianos e científicos. O psicólogo bielorrusso entende que conhecimento espontâneo e conhecimento científico são constituídos por dois processos diferenciados em termos psicológicos e, por isso, fundam, do ponto de vista da análise científica, dois objetos distintos. No entanto, Vigotski considera haver uma relação dialética de ruptura e continuidade entre estes dois processos.

Com base nestas ideias, Vigotski (2001) realizou experimentos para analisar estas relações. Em seu experimento (solução de testes espontâneos e científicos) destacou a eleição de categorias psicológicas que estruturam o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano⁸⁸, como por

88 O cotidiano do qual falamos trata-se da heterogeneidade da vida cotidiana, à prática social experienciada pelos homens em suas relações sincréticas; e o não-cotidiano refere-se à esferas mais ampliadas de entendimento da realidade produzidas pelo homem na história, como a filosofia, a arte, a ciência, a política, a moral (HELLER, 2004; PAULO NETO, 1994; DUARTE, 2001). Segundo Duarte (2001, p. 31), a partir de Heller, vida cotidiana constitui-se como um “conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens singulares”. Duarte observa que o critério da autora para “distinguir as atividades que fazem parte da vida cotidiana, das atividades não-cotidianas, tem como referência a dialética entre reprodução da sociedade e reprodução do indivíduo”. E continua o autor: “As atividades diretamente voltadas para a reprodução do indivíduo, através da qual, indiretamente, contribuem para a reprodução da sociedade, são consideradas atividades cotidianas. Aquelas atividades que estão diretamente voltadas para a reprodução da sociedade, ainda que indiretamente contribuam para a reprodução do indivíduo, são consideradas não-cotidianas (Idem, *ibidem*)”. Diante do que foi exposto até aqui, para darmos seguimento às nossas análises, faz-se

exemplo: relações causais (causa-efeito) e relações adversativas (ideias contrárias, de oposição, de compensação).

Segundo o autor, o acúmulo de conhecimento leva ao aumento dos diversos tipos de pensamento científico, o que, por sua vez, se manifesta no desenvolvimento do pensamento espontâneo e redonda da tese do papel prevacente da aprendizagem no desenvolvimento do aluno escolar, pois, no experimento do autor, as crianças que se encontravam em fase de escolarização mais elevada tiveram mais facilidade para compreender as relações adversativas – que já exigem funções psicológicas superiores.

Vigotski (apud MARTINS, 2013, p. 220) defendeu três princípios sobre o processo de desenvolvimento de conceitos na criança:

No primeiro, considerou que os conceitos científicos não são assimilados pela criança como aquisição da memória, mas se formam na tensão problematizadora de uma vasta gama de atividades que colocam o pensamento em curso. Daí que o ensino de conceitos científicos não possa ser concebido como ações isoladas, casuais no processo didático, mas como expressão do próprio processo de desenvolvimento psíquico da criança.

No segundo, colocou em questão que a aquisição dos conceitos científicos pela criança contém tanto traços distintos quanto comuns ao processo de aquisição dos conceitos espontâneos. Ou seja, a fronteira que os separa é extremamente tênue e lábil, possibilitando que se atravessem e se interpenetrem muitas vezes. Assim, o desenvolvimento dos conceitos científicos e cotidianos confluem em um mesmo e único processo – o de formação de conceitos –, que se realiza em diferentes circunstâncias externas e internas assumindo distintas formas de expressão no curso do pensamento. Todavia, o autor reiterou, do ponto de vista da qualidade do desenvolvimento do pensamento, a superioridade dos primeiros sobre os segundos.

O terceiro princípio aponta a propriedade do ensino de conceitos durante toda a idade escolar, à raiz do qual a instrução escolar poderá conduzir, sistematicamente, o curso de formação do pensamento infantil. Conforme sinalizado pelo próprio autor, com essa proposição ele visava explicitar que seu enfoque sobre o ensino era não apenas distinto, mas oposto ao de Piaget, para quem o desenvolvimento do pensamento da criança atenderia a orientação de esquemas mentais internos e deveria seguir um curso espontaneamente determinado pela criança (VIGOTSKI, apud MARTINS, 2013, p. 220).

necessário uma observação: segundo Duarte (Idem, ibidem), não existe a possibilidade de uma separação rígida entre as atividades cotidianas de um lado e as atividades não-cotidianas de outro, pois algumas atividades da vida cotidiana se caracterizam como objetivações genéricas ao mesmo tempo em-si e para-si, no entanto, o critério utilizado para a diferenciação de tais atividades centra-se na referência à reprodução do indivíduo ou da sociedade, como esclarecido anteriormente.

De acordo com Vigotski (2001), num “sistema de pensamento organizado” (científico), o aluno descende ao concreto e, no pensamento espontâneo (fora de um sistema), há uma ascensão para as generalizações. Assim, Vigotski entende que no processo de apropriação dos conteúdos há uma dinâmica de interiorização que cria a possibilidade da aprendizagem de conceitos mais elaborados, pois, segundo o autor (VIGOTSKI, 2004a, p. 119), o conceito é um “sistema psicológico”, a “chave de todos os processos de desenvolvimento e desintegração”, que, apesar de ter suas formas primitivas, pela primeira vez amadurecem e se desintegram na adolescência, como observa:

[...] no processo de desenvolvimento o que muda não tanto as funções, nem sua estrutura, nem sua parte de desenvolvimento, mas o que muda e se modifica são precisamente as relações, ou seja o nexos das funções entre si, de maneira que surgem novos agrupamentos desconhecidos no nível anterior. É por isso que, quando se passa de um nível a outro, com frequência a diferença essencial não decorre da mudança intrafuncional, mas das mudanças interfuncionais, as mudanças nos nexos interfuncionais, da estrutura interfuncional (VIGOTSKI, 2004a, p. 119).

Estes sistemas psicológicos podem ser entendidos como o aparecimento dessas novas e mutáveis relações nas quais se situam as funções. Os nexos demarcam o aparecimento das novas formações. Mas este processo não se desenvolve no interior da criança. De acordo com Vygotski, é o conteúdo da cultura que é interiorizado pela criança, o conteúdo que é produto da atividade humana, posto e movimento na medida em que os indivíduos se apropriam deste e, assim objetivados, interiorizadas no psiquismo da criança.

Este processo só foi possível por a atividade humana ter produzido formas especiais de produtos culturais, a saber, os signos. As funções psicológicas superiores são formas de ser da atividade psíquica elaboradas pela atividade prática humana, historicamente determinadas. Portanto, o signo tem um papel fundamental na história cultural do homem. De acordo com Vigotski, os signos são produtos da atividade prática humana, que, em sua origem, são meios de comunicação elaborados por necessidades humanas para o desenvolvimento da sua atividade prática de relação com a natureza e com os outros homens. O signo une o exterior e o interior da coisa no indivíduo. É ele que possibilita a produção e conexão das funções psicológicas. Segundo Vygotski, reforço, “[...] sem esse signo o cérebro e suas conexões iniciais não poderiam se

transformar nas complexas relações, o que ocorre graças à linguagem” (VIGOTSKI, 2004a, p. 114), como pudemos verificar em nossa análise sobre o desenvolvimento do comportamento intelectual.

O signo é o nexó essencial ou nova formação que impulsiona o desenvolvimento das funções psicológicas elementares em superiores. Portanto, o signo, ao ser conduzido pelas ações verbais, vai se transformando em conceitos na medida em que a atividade humana se complexifica, constituindo o que Vygotski definiu como sistemas psicológicos, pois o conceito é conhecido em suas relações e vinculações, “é um sistema de apreciações, reduzidas a uma determinada forma regular, quer dizer, uma forma generalizada do real (2004a, p. 122). Todo conceito é um sistema de conceitos, mas todo conceito é produzido pela formação de noções, juízos, até os conceitos embrionários, conceitos mais elaborados, categorias etc.

Assim, o conceito é produzido como unidade inter e intrafuncional na esteira da atividade, quer dizer, é na relação entre as funções que aparecem os novos agrupamentos desconhecidos do nível anterior. O que muda para que surjam estas novas formações são as relações sociais acessadas pelos indivíduos, o que possibilita uma espécie de reorganização das funções, pois, ao surgir um novo sistema psicológico, este se converte no centro do foco estrutural, na medida em que determina funcionalmente todos os processos que dão lugar ao ato instrumental. Neste processo, os conceitos científicos tem um papel essencial. Estes impactam diretamente no desenvolvimento das funções psicológicas superiores porque exigem graus mais elaborados da atividade humana para se desenvolverem. A realização da atividade em suas formas complexas possibilita a produção no psiquismo do sujeito de operações, ações até as formas mais complexas da atividade humana, como um processo sem fim, pois o desenvolvimento está aberto. O não acesso às formas mais elaboradas das atividades humanas limita as capacidades dos sujeitos, o desenvolvimento do seu pensamento conceitual e concomitante o autocontrole da conduta, a personalidade e a formação de sua concepção de mundo, um limite que precisamos superar para fazer avançar as condições subjetivas a fim de fazer avançar o processo de transição para uma outra forma social. Por isso que a escola tem um papel preponderante para a formação da classe trabalhadora.

O conteúdo é composto por vários sistemas psicológicos, um complexo sistema de instrumentos artificiais que impulsiona a mudança no comportamento humano, na esteira de sistemas de atividades complexas culturalmente formadas, que, para o autor bielorrusso, “[...] somente na idade de transição se formaliza definitivamente e a criança passa a pensar a partir de

conceitos, partindo de outro sistema de pensamento, das conexões complexas” (VIGOTSKI, 2004a, p. 122).

Segundo Martins (2013, p. 219),

O processo de desenvolvimento de conceitos, afirmou Vigotski, exige e se articula a uma série de funções, a exemplo da atenção voluntária, da memória lógica, da comparação, generalização, abstração etc. Por isso, diante de processos tão complexos, não pode ser simples o processo de instrução escolar que de fato vise esse desenvolvimento. Ademais, alertou que o professor, ao assumir o caminho da simplificação do ensino, não conseguirá nada além de assimilação de palavras, culminando em um verbalismo que meramente simula a internalização de conceitos.

Afirmou Vygotski (apud MARTINS, 2013, p. 221) que

Os conceitos científicos se relacionam com a experiência pessoal de maneira diferente de como o fazem os conceitos espontâneos. Os últimos surgem e se formam durante o processo da experiência pessoal da criança. Diferentemente, os motivos internos que impulsionam a formação dos conceitos científicos são completamente diferentes daqueles que orientam seu pensamento a formar conceitos espontâneos. As tarefas mobilizadas pelo pensamento da criança são distintas quando assimila conceitos na escola e quando esse pensamento está entregue a si mesmo. Resumindo, poderíamos dizer que os conceitos científicos que se formam no processo de instrução se diferenciam dos espontâneos por *uma relação distinta com a experiência da criança*, por uma relação distinta com seu objeto e pelos diferentes caminhos que percorrem desde o momento que nascem até que se formem definitivamente (VYGOTSKI, 2001, p. 196, grifo do autor).

Assim, segundo Martins “[...] o autor conduziu suas conclusões na direção da afirmação das diferenças, tanto em relação ao processo de desenvolvimento quanto em relação aos procedimentos de funcionamento existentes entre os conceitos científicos e espontâneos [...]”, pois, como observou Kopnin (1978, p. 121), “o pensamento é o reflexo da realidade sob a forma de abstrações. O pensamento é um modo de conhecimento da realidade objetiva pelo homem”. Assim, “As leis e categorias da lógica dialética materialista se constituem em método de interpretação da realidade objetiva, situada fora da consciência do homem, ou do próprio pensamento enquanto atividade subjetiva voltada para o conhecimento das coisas, processos, relações e leis”. Por isto, afirma o autor, “o que é característico do conhecimento em geral também é próprio do pensamento”. E mais, segundo Kopnin,

A prática verdadeira, que serve de base à atividade criadora do homem, necessita do pensamento que é objetivo por conteúdo, ou seja, tem objetivo definido, reflete de modo ativamente criador os objetos e processos da realidade objetiva. Para dominar o objeto, o homem interfere cada vez mais ativamente com sua prática no processo objetivo que ocorre independente de sua consciência. Mas é justamente para essa prática que lhe é necessário o conhecimento objetivo, i. e., o reflexo do processo em toda a plenitude e concreticidade com as possíveis tendências e formas de pensamento. Por isso o reforçamento do papel do sujeito no conhecimento não conduz ao aumento do momento subjetivo no conteúdo do pensamento mas é condição indispensável de apreensão da natureza objetiva do objeto. O paradoxo consiste em que a objetividade autêntica do objeto é captada mediante a crescente atividade do sujeito, seus meios, aspirações, fins, planos e métodos (KOPNIN, 1978, p. 125).

Assim, o pensamento não pode ser outra coisa senão uma imagem subjetiva do mundo objetivo. Ele não pode ultrapassar os limites da subjetividade no sentido de que pertence sempre ao sujeito, ao homem social e cria apenas a imagem e não a própria coisa objetiva, com todas as suas propriedades. Ao mesmo tempo, o pensamento é objetivo porquanto se desenvolve pela via da criação de uma imagem ideal que reflete o objeto com plenitude e precisão; por conteúdo, procura ser adequado à coisa objetiva, descobrir as propriedades do objeto tais como elas existem independentes do pensamento (KOPNIN, 1978, p. 127).

[...] Mas há também uma diferença. O movimento do próprio objeto está relacionado com a mudança da sua natureza material, uma forma de movimento da matéria pode converter-se em outra ou algum objeto se transformar em outro objeto com outras propriedades materiais. O desenvolvimento do pensamento leva à substituição de uma imagem cognitiva por outra, à transição do desconhecimento ao conhecimento, do conhecimento superficial e unilateral do objeto ao conhecimento profundo e multilateral.

Considerando este aspecto teórico-metodológico, dois destaques precisam ser realizados:

1) “[...] esperar que haja um salto de generalização espontâneo dos conceitos cotidianos para os científicos representa uma negligência em face das possibilidades reais de formação de quaisquer operações psíquicas da criança” (MARTINS, 2013, p. 221); 2) para além do pensamento cotidiano, duas são as formas do pensamento abstrato: o empírico e o teórico ou histórico-dialético⁸⁹. O primeiro caracteriza-se pela captação do conhecimento superficial e unilateral do objeto (lógica das formas) e o segundo o conhecimento profundo e multilateral do objeto (lógica dos conteúdos, que supera por incorporação a lógica formal). É, porém, necessária atenção aos dois momentos deste processo:

⁸⁹ Para uma compreensão sistemática sobre as “Etapas do desenvolvimento do pensamento” – pensamento efetivo ou motor vívido, pensamento figurativo e pensamento abstrato ou lógico-discursivo – ver Martins (2013, p. 204-225).

[1º] A dialética materialista considera o concreto ponto de partida e de chegada do conhecimento. No nível do empírico, a imagem do objeto assume caráter concreto-sensorial, o conhecimento é multilateral, o objeto se apreende no conjunto de suas propriedades. No entanto a concreticidade, em dada fase de desenvolvimento da imagem cognitiva, tem caráter difuso, diversos aspectos, propriedades e indícios do objeto não se manifestam em sua relação internamente necessária. A unidade entre eles carece de fundamento, é dada de forma puramente empírica. Daí poder-se tomar o casual pelo necessário, o singular pelo geral, o fenômeno pela essência (KOPNIN, 1978, p. 165).

[2º] O sensorial-concreto pode implicar e implica necessariamente o geral e o singular, o necessário e o casual, a essência e o fenômeno. Tudo depende de como o geral, o necessário e a essência são dados no conhecimento empírico, da forma sob a qual eles aqui se apresentam, do caráter que assume a relação entre o geral e o singular, o necessário e o casual, a essência e o fenômeno em dada fase do conhecimento (KOPNIN, 1978, p. 157-158).

Diante do que foi exposto, levantamos a seguintes questões: como na atividade de ensino na educação física escolar a imagem, subjetivação do objetivado historicamente, *realiza-se* na corporalidade dos indivíduos, na direção do autodomínio da corporalidade, aspecto fundamental para contribuir no desenvolvimento do pensamento conceitual dos estudantes? Do ponto de vista dos estudos da psicologia histórico-cultural sobre a aprendizagem-desenvolvimento do controle consciente dos movimentos no indivíduo, quais significações objetivas contribuem para a produção do autodomínio da corporalidade? Quais as vias que constituem o processo de generalização de conceitos da corporalidade humana? Como realizar este processo na atividade de ensino na educação física tendo por base os seus conteúdos, formas singulares da atividade esportiva em geral?

A estas questões nos propomos realizar explicações no próximo capítulo.

CAPÍTULO 05 – A ATIVIDADE DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: A IMAGEM, SUBJETIVAÇÃO DO OBJETIVADO HISTORICAMENTE, *RELIZA-SE* NA CORPORALIDADE DOS INDIVÍDUOS.

Com base na análise do desenvolvimento histórico-social e ontogenético da corporalidade humana, a partir de Vigotski, Luria, Leontiev, Zaporozhets e equipe, sistematizamos a seguinte tese sobre o ensino dos conteúdos da educação física escolar: *na atividade de ensino na educação física, a apropriação pelos indivíduos dos conteúdos das formas mais desenvolvidas da corporalidade humana, determinada pelas leis da natureza e da sociedade, é objetivada no autodomínio da corporalidade; o procedimento de formação de hábitos motores pela via da adaptação às condições existentes durante a realização da ação é substituído pela formação de habilidades motoras desde as formas mais desenvolvidas do conteúdo da atividade, pela via da transformação de ações conscientes autônomas em operações motoras auxiliares, quando o conceito alcança a sua finalidade, a saber, realiza-se na corporalidade, o que só poderá se realizar pela formação e realização do movimento voluntário.*

O processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento das formas objetivadas da corporalidade humana nas crianças se realiza pela apropriação das ações concretizadas no exterior, tendo por base o conteúdo da atividade complexa, às ações situadas no plano verbal, depois a uma *interiorização* progressiva destas últimas; o resultado no plano do pensamento é que estas ações adquirem o caráter de ações intelectuais estreitas de atos intelectuais; o resultado no plano da corporalidade é a formação de operações motoras, hábitos motores, e habilidades motoras pela via da transformação das ações conscientes autônomas (intelectuais) em operações motoras auxiliares, na direção do autodomínio da corporalidade.

Assim, neste capítulo, explicaremos, na particularidade deste tipo de atividade, como a imagem, subjetivação do objetivado historicamente, *realiza-se* na corporalidade. Para tanto, realizaremos uma análise sobre o conceito de *atividade dominante* e de *crise da idade*, conceitos importantes para o entendimento de duas atividades dominantes na periodização do desenvolvimento, na qual destacamos *a atividade orientadora* e *atividade orientadora-investigativa*, postas em movimento na análise sobre a origem e desenvolvimento do controle consciente dos movimentos no homem com base nos estudos de Sechenov (apud LEONTIEV,

2004), Bernstein (2006), Zaporozhets (1967) e Lisina & Neverovich (1974). Feito isso, passamos para a análise da estrutura e função social da atividade esportiva e o processo de apropriação da cultura, e ainda a análise da atividade de ensino na educação física com fundamento na pedagogia histórico-crítica, sem perder de vista a relação contraditória da riqueza humana universal, miséria material e, humana da atividade esportiva na sociedade capitalista, educação escolar e luta de classes. Assim, a atividade de ensino na educação física em suas relações sociais fundamental e essencial aparece como base para a dialética conteúdo-forma na prática de ensino na educação física escolar.

5.1 Sobre o conceito de atividade dominante do desenvolvimento humano.

Na análise do desenvolvimento da corporalidade na ontogênese humana com base em Leontiev (2004), Zaporozhets (1967), Lisina & Neverovich (1974), identificamos o conceito das chamadas *atividades dominantes* do desenvolvimento humano. Tais atividades são sínteses das relações entre a atividade exterior e a atividade interior do indivíduo, portanto, segundo Leontiev (2004), não é aquela que se encontra o mais das vezes numa dada etapa do desenvolvimento, que a criança consagra a maior parte do tempo, mas é aquela sob a forma da qual aparecem e no interior da qual se diferenciam tipos novos de atividade. Assim, por exemplo, é na atividade jogo, que é a atividade dominante em dado estágio do desenvolvimento, em que ocorre antes de mais nada a ideia de “ensino”, no sentido mais restrito do termo, pois a criança começa a aprender jogando (LEONTIEV, 2004, p. 311). Neste processo, pela complexificação da atividade, cada nova forma de ser vai se realizando como opostos interiores um ao outro, em condições normais do desenvolvimento.

A atividade aparece sob a forma exterior porque a atividade predominante da criança neste estágio é exterior, pois, ao se relacionar com os objetos, de forma direta e imediata, interioriza as formas objetivadas da cultura. A apropriação da cultura vai produzindo novas formações no psiquismo da criança, ou novos sistemas psíquicos. Por isso que em dada fase o jogo é essencial para o desenvolvimento da criança, pois, nas fases iniciais do jogo – preponderantemente exterior –, ela interioriza o conteúdo da realidade, mas o faz jogando. Por exemplo, quando percebemos uma criança brincando sozinha podemos identificar como esta se relaciona com as coisas que estão

ao seu redor, falando consigo mesma por meio da fala exterior, falando com as coisas, reclama da boneca agindo como se fosse sua mãe, reproduzindo papéis sociais etc. Nesse processo, a criança está apreendendo o mundo que a cerca e, ao realizar as ações e operações da atividade à qual se relaciona na realidade, aprende, e desenvolve. É preciso destacar que esta atividade, no início exterior, começa a produzir um conteúdo simbólico, portanto, *interior*, desenvolvendo a atividade psíquica da criança por meio da interiorização de sistemas de referência (signos).

De acordo com Leontiev (2004, p. 311), uma segunda característica da atividade dominante “[...] é aquela na qual se formam ou se reorganizam os seus processos psíquicos particulares. É no jogo, por exemplo, que se formam inicialmente processos de imaginação ativa, e no estudo os processos de raciocínio abstrato” (LEONTIEV, 2004, p. 311). Os processos psicológicos particulares são aqueles que, na relação do indivíduo com a realidade, são subjetivados no psiquismo da criança. Estas operações começam a se desenvolver no interior da criança, ampliando seu universo simbólico, instrumentalizando-a a agir. A imaginação ativa possui características particulares que a determina e, seguindo a orientação acima exposta na primeira característica, conseguimos identificá-la pela forma sob a qual a atividade se expressa, tendo em conta que a atividade dessa criança que começa a jogar ainda é exterior. Vejam que a imaginação aparece aqui de forma embrionária pela reprodução em seu interior da realidade em que a mesma está inserida, mas não como uma relação mecânica e sim como síntese. Isso começa no final do segundo ano de vida, a depender das condições do desenvolvimento da atividade da criança.

O destaque para os processos de raciocínio é extremamente importante nesta fase, pois, ao começar a articular linguagem e pensamento, mediados pelos signos, as formas lógicas do raciocínio começam a se desenvolver, ou seja, as ações exteriores, resultado da atividade humana condensada nos objetos sociais apropriados pela criança, começam a assumir a forma verbal e depois a forma de ações intelectuais estreitas de atos intelectuais, como vimos no capítulo anterior.

Por fim, a terceira característica da atividade dominante é aquela de que depende o mais estreitamente as mudanças psicológicas fundamentais da personalidade da criança observadas numa dada etapa do seu desenvolvimento. É no jogo, por exemplo, que a criança de idade pré-escolar se aproxima das funções sociais e das normas de comportamento que correspondem a certas pessoas e isto constitui um elemento muito importante da formação da sua personalidade (LEONTIEV, 2004, p. 311).

Então, as três características da atividade dominante segundo Leontiev são: primeiro, uma atividade que condensa em sua estrutura e gênese novas formas de desenvolvimento da atividade humana; segundo, uma atividade que produza graus de desenvolvimento da atividade intelectual; e, terceiro, uma atividade que esteja direcionada ao autodomínio da conduta. A todas estas características estão atreladas as dimensões afetivas, emocionais dos sujeitos como uma totalidade concreta. Assim, segundo Leontiev (2004, p. 312), “A atividade dominante é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2004, p. 312).

Diante disso, Leontiev afirma que

Os estágios de desenvolvimento do psiquismo da criança não se caracterizam unicamente por um conteúdo determinado da sua atividade dominante, mas igualmente por uma sucessão determinada no tempo, isto é, por uma relação determinada com a idade da criança. Nem o conteúdo dos estágios sem a sua sucessão no tempo são todavia imutáveis dados de uma vez para sempre (LEONTIEV, 2004, p. 312).

Os estágios de desenvolvimento tem um lugar determinado no tempo, mas os seus limites dependerão, portanto, do seu conteúdo, o qual é, por sua vez, determinado pelas condições históricas concretas em que se desenrola o desenvolvimento da criança (LEONTIEV, 2004, p. 312). “Assim, não é a idade da criança que determina, enquanto tal, o conteúdo do estágio de desenvolvimento, mas, pelo contrário, *a idade da passagem de um estágio a outro depende do seu conteúdo* e que muda com as condições sócio-históricas” (LEONTIEV, 2004, p. 312-313, grifo nosso). Segundo o autor,

Estas mesmas condições determinam, por outro lado, qual a atividade que se torna dominante para a criança num dado estágio do seu desenvolvimento. A apropriação da realidade material que circunda imediatamente a criança, o jogo através do qual a criança toma posse de uma esfera mais larga de fenômenos e relações humanas, a formação sistemática na escola, finalmente a sua formação especializada ou a atividade de trabalho, tal é a sucessão das atividades dominantes, das relações dominantes que podemos constatar na nossa época e nas nossas condições (LEONTIEV, 2004, p. 313).

Outro aspecto relevante é a noção de *crise do desenvolvimento* de que trata Leontiev. Não entrarei nas divergências do campo sobre o conceito de crise, pois não é o nosso objeto, muito menos no debate sobre as relações entre as atividades dominantes e os estágios de desenvolvimento da criança. Trabalhei aqui no sentido de situar a concepção de crise defendida por Leontiev e Vygotski, bem como a ideia de ruptura ou salto necessário ao desenvolvimento sobre o qual trata este autor, a fim de organizar os conceitos no texto, de forma a torná-los inteligíveis para a análise da “origem e desenvolvimento do controle consciente dos movimentos no homem”, sem perder a coerência com as teses principais defendidas pela escola de Vigotski.

Continuamos com a noção de crise de que trata Leontiev a partir das duas questões levantadas em sua análise: “Quais são, portanto, as relações entre o tipo de atividade dominante da criança e o lugar que ela ocupa no sistema de relações sociais? Que relação há entre a mudança de lugar e a mudança de atividade dominante da criança?” (LEONTIEV, 2004, p. 313).

Segundo o autor, “[...] no decurso do seu desenvolvimento, o lugar anteriormente ocupado pela criança no mundo das relações humanas que a rodeia é conscientizado por ela como não correspondendo às suas possibilidades. E daí que se esforce por modificá-lo” (LEONTIEV, 2004, p. 313). De acordo com Leontiev (2004, p. 313), neste processo “Surge uma contradição aberta entre o modo de vida da criança e as suas possibilidades que já superaram este modo de vida. É por isso que a sua atividade se reorganiza. Assim se efetua a passagem a um novo estágio de desenvolvimento da vida psíquica” (LEONTIEV, 2004, p. 313). Diante disso, afirma o autor:

Com isso não estamos afirmando que a criança já auto-regula sua atividade; os motivos que estão postos aí não necessariamente estão ligados à finalidade da atividade realizada, quer dizer, nessa fase de desenvolvimento a criança realiza a atividade por exemplo, apenas porque os seus pais a aplaudem, sorriem pra ela, etc. Com o desenvolvimento da criança em sua relação com a atividade esta relação vai se invertendo, e o objeto da atividade processualmente passa a orientá-la [...] (LEONTIEV, 2004, p. 313, grifo nosso).

Portanto, segundo Leontiev (2004, p. 314), o aparecimento de crises do desenvolvimento, a crise dos três anos, a crise dos sete anos, a crise da adolescência, da juventude, estão sempre ligadas a uma mudança de estágio. Elas põem em evidência a necessidade interna destas mudanças, das passagens de um estágio ao outro. Diante disso, questiona Leontiev: “Mas serão evitáveis estas crises no desenvolvimento?” (LEONTIEV, 2004, p. 314). Para o autor,

A existência de crises de desenvolvimento é conhecida desde há muito e a sua interpretação “clássica” consiste em dizer que elas se devem ao amadurecimento das particularidades internas da criança e das contradições que daí resultam entre a criança e o meio. Consideradas sob este ângulo, as crises são por certo inelutáveis, pois as contradições são inevitáveis qualquer que sejam as condições. Nada, todavia, é mais falacioso no desenvolvimento do psiquismo da criança que esta ideia.

Na crítica a esta concepção de desenvolvimento mecanicista, Leontiev afirma categoricamente:

Na realidade, estas crises não acompanham inevitavelmente o desenvolvimento psíquico. O que é inevitável não são as crises, mas as rupturas, os saltos qualificativos no desenvolvimento. A crise, pelo contrário, é sinal de uma ruptura, de um salto que não foi efetuado no devido tempo. Pode perfeitamente não haver crise se o desenvolvimento psíquico da criança não se efetuar espontaneamente, mas como um processo racionalmente conduzido, da educação dirigida. Nos casos normais, a mudança no tipo dominante de atividade da criança e a sua passagem de um estágio a outro respondem a uma necessidade interior nova e estão ligadas a novas tarefas postas à criança pela educação e correspondem às suas possibilidades novas, à sua nova consciência (LEONTIEV, 2004, p. 314-315).

O conceito de crise traz consigo a ideia de confusão, de negligência, de descontrolo, irresponsabilidade etc. Se formos tomar este conceito de crise nestes moldes para analisar as rupturas no desenvolvimento da criança e assim identificar as atividades dominantes, podemos cometer um erro teórico-metodológico. Diante da posição de Leontiev, vamos trazer à baila apontamentos sobre como Vygotski (1996) enfrentou o problema da crise da idade no intuito de aprofundar mais estes argumentos. Assim, Vygotski (1996) levantou três peculiaridades sobre o fenómeno a fim de contribuir para esclarecê-lo.

Segundo o autor, “Nas idades críticas, o desenvolvimento da criança costuma vir acompanhado de conflitos mais ou menos agudos com as pessoas de seu entorno. Em sua vida interna a criança pode sofrer dolorosas vivências e conflitos íntimos” (VYGOTSKI, 1996, p. 256). Entretanto, ressalta o autor: “*claro está que nem sempre é assim*” (grifo nosso), como esclarece:

Os períodos críticos são distintos nas diferentes crianças. Inclusive nas crianças muito parecidas pelo tipo de seu desenvolvimento e posição social o *curso da crise apresenta muito mais diferenças que nos períodos estáveis*. Há muitas crianças que não apresentam dificuldades no terreno educativo, nem diminuem seu rendimento escolar. O volume das variações no curso das idades entre as diversas crianças, a influência das condições externas e internas sobre a própria

crise são tão importantes e profundas que muitos autores se perguntaram se as crises do desenvolvimento infantil não eram um produto exclusivo de condições externas adversas pela qual deviam considerar mais como exceções do que regras na história do desenvolvimento infantil (Busemann e outros) (VYGOTSKI, 1996, p. 256, grifo nosso).

A segunda peculiaridade: de acordo com o autor russo, as condições exteriores determinam o caráter concreto em que se manifestam e transcorrem os períodos de crise. Distintos nas diversas crianças, condicionam as variantes extremamente díspares e multiformes da idade crítica. “Entretanto, o estudo dos índices relativos nos convence de que a *lógica interna* do próprio processo do desenvolvimento é que provoca a necessidade desses períodos críticos, de viragem, na vida da criança e não a presença ou ausência de condições específicas exteriores” (VYGOTSKI, 1996, p. 257, grifo nosso).

Apesar de o conteúdo exterior exercer uma influência nos períodos de crise, Vygotski, ao comparar o processo educativo da criança no período anterior ou posterior ao período de crise, nota que, após a crise, o grau de dificuldade para educá-la reduz, se torna mais fácil, assim como nos períodos estáveis, como esclarece o autor:

Se, por exemplo, compararmos o grau de facilidade ou dificuldade do processo educativo na etapa anterior ou posterior da crise, quer dizer, no período estável, veremos que *toda* criança dessa idade resulta ser difícil de educar *em comparação consigo mesma na idade estável imediata*. E se passamos da apreciação absoluta a relativa na comparação dos avanços escolares da criança nos diversos períodos de idade, veremos que em *toda* criança diminui o período de crise e o ritmo do rendimento que o caracterizava nos períodos estáveis (VYGOTSKI, 1996, p. 257, grifo nosso).

Isto tem implicações teóricas importantes, pois, se a criança retoma a sua atividade sem dificuldade no rendimento após a crise, mas num patamar qualitativamente superior do ponto de vista de sua relação com a realidade, fica evidente o que afirmou Vygotski sobre a *lógica interna* do seu processo de desenvolvimento ser o aspecto que provoca a necessidade desses períodos críticos, de viragem, na vida da criança, e não a presença ou ausência de condições específicas exteriores. Mas com isso não estamos afirmando que estas não interferem, pelo contrário, a personalidade do indivíduo é produto de uma relação da criança consigo mesma, da criança com os outros e com a realidade. Porém, as mudanças no comportamento de que trata Vygotski são

muito condizentes com a relação do indivíduo consigo mesmo, como uma mudança pessoal do indivíduo diante de suas relações com as formas objetivadas da realidade.

Segundo Vygotski (1996), “A terceira peculiaridade das idades críticas, talvez a mais importante em sentido teórico, mas a menos clara, a que mais dificulta o correto entendimento da natureza do desenvolvimento infantil nos períodos mencionados é a índole negativa do desenvolvimento”, como analisa o autor:

Todos os que escreviam acerca desses períodos especiais assinalavam, em primeiro lugar, que o desenvolvimento destes, à diferença dos períodos estáveis, é mais bem destrutivo do que criador. *Diz-se-ia que o desenvolvimento progressivo da personalidade da criança, a interrompida criação do novo, tão manifesta nas idades estáveis, se detém inteiramente nos períodos de crise, se freia temporalmente.* Passam a primeiro plano os processos de extinção e recuo, decomposição e desintegração de tudo o que havia formado na etapa anterior e caracterizava a criança dessa idade. A criança bem mais perde o conseguido antes de adquirir algo novo. O advento da idade crítica não se distingue pela aparição de interesses novos, de novas aspirações, de novas formas de atividade, de novas formas de vida interior. A criança ao entrar nos períodos de crise se distingue bem mais por traços contrários: perde os interesses que antes todavia orientavam a sua atividade, que antes ocupavam as suas relações externas, assim como sua vida interior. Lev Nikoláievich Tolstoi definiu metaforicamente e certamente esses períodos de crise no desenvolvimento infantil como o deserto da adolescência (VYGOTSKY, 1996, p. 257, grifo nosso).

Como um primeiro exemplo deste fato destaca o autor:

[...] Uma criança de sete-oito anos se diferencia tanto do pré-escolar como do escolar e por isso oferece dificuldade no sentido educativo. O conteúdo negativo dessa idade se manifesta, antes de tudo, na alteração do equilíbrio psíquico, no caráter instável da vontade, do estado de ânimo, etc. (VYGOTSKY, 1996, p. 257).

Num segundo exemplo, observa:

Mais tarde se descobriu a crise dos treze anos [...]. Este período, limitado por um breve lapso de tempo, a personalidade da criança passa por mudanças bruscas e inesperadas. É difícil dominá-lo, se manifesta com teimosia, voluntarioso, obstinado, caprichoso. É um período de conflitos internos e externos (VYGOTSKY, 1996, p. 258).

Vygotski observa que, com o estudo posterior sobre a crise dos treze anos, descrita como fase negativa da idade de maturação sexual, o conteúdo negativo deste período ocupa o primeiro plano e visto superficialmente parece esgotar todo o sentido do desenvolvimento desta etapa, como segue:

O baixo rendimento escolar, o rebaixamento da capacidade de trabalho, a desarmonia da estrutura interna da personalidade, a redução e extinção do sistema de interesses anteriores, a índole negativa, do comportamento de protesto permite a O. Kroh descrever esse período como uma fase de desorientação no conjunto das relações externas e internas, quando é maior, que em outros períodos, *a divisão entre o “eu” do indivíduo e o mundo* (VYGOTSKY, 1996, p. 258, grifo nosso).

O aspecto sobre o aprofundamento da divisão entre o “eu” do indivíduo e o mundo tem fundamento diante do que foi exposto por Vygotski sobre o que determina os períodos de crise e, a nosso ver, dialoga coerentemente com o pensamento de Leontiev. Este fato é extremamente importante porque trata da relação do indivíduo consigo mesmo em sua relação com o mundo. Vygotski afirma que a crise está mais relacionada com o desenvolvimento da personalidade do indivíduo, pois é nessa relação que a personalidade se produz como uma forma de ser particular (que é universal) do desenvolvimento do psiquismo humano. Este aspecto trata-se de uma importante contribuição de Vygotski sobre o desenvolvimento da *personalidade*, que, segundo Martins (2007), é um atributo da “individualidade humana” (DUARTE, 1993). Entendo que neste momento a análise da personalidade merece uma apreciação especial, apesar de muito breve, diante do objetivo deste trabalho, no sentido de contribuir para esclarecer o pensamento de Vygotski e Leontiev sobre o conceito de crise das idades no desenvolvimento humano e assim colaborar para o entendimento do conceito de atividade dominante.

Segundo Martins (2007, p. 86-87), a gênese da personalidade resulta de relações dialéticas entre fatores externos e internos sintetizados na atividade social do indivíduo. Como fatores extrínsecos, temos as condições materiais de vida, o conjunto de relações sociais que sustentam a superação do ser hominizado em direção ao ser humanizado, que guardam as possibilidades reais da atividade humana. Como fatores intrínsecos, temos todos os processos biológicos e psicológicos desenvolvidos em consequência dessa atividade, que representam as condições internas e subjetivas. Com isso, afirma a autora: a personalidade “[...] é processo, é desenvolvimento

resultante da relação entre dois aspectos da sociedade, sendo um deles de natureza objetiva e o outro, de natureza subjetiva, portanto, aspectos em princípios opostos”. Dessa forma, “O curso do seu desenvolvimento assenta-se exatamente no processo dinâmico pelo qual o primeiro se converte no segundo e vice-versa”, como observa Martins:

Assim sendo, a personalidade resulta da unidade e luta dos contrários, indivíduo e sociedade. O indivíduo constitui-se por sua unidade com a sociedade; entretanto, sua existência enquanto tal reside exatamente em sua autodiferenciação para com ela, o que lhe confere inclusive papel de sujeito no processo de construção dessa sociedade.

[...] Por esta análise, impossível deixar de reconhecer a vinculação e interdependência entre o desenvolvimento da personalidade e as condições objetivas de existência, o que permite uma segunda proposição: a personalidade resulta da atividade do indivíduo condicionada por condições objetivas. Essa afirmação não subtrai da personalidade sua dimensão subjetiva mas afirma sua objetividade, uma vez que a personalidade de cada indivíduo não é produzida por ele isoladamente mas, sim, resultado da atividade social e, em certo sentido, não depende da vontade dos indivíduos tomados separadamente, mas da trama de relações que se estabelece entre eles (MARTINS, 2007, p. 86-87).

Portanto, “a personalidade é atributo do indivíduo, ou expressão máxima da individualidade humana, de tal forma que uma compreensão materialista da personalidade demanda uma compreensão materialista da individualidade”.

Segundo Leontiev (1978, apud MARTINS, 2007, p. 87), “a psicologia tem atribuído ao conceito de indivíduo um significado tão amplo que introduz a indiferenciação entre as propriedades do homem como indivíduo e suas propriedades como personalidade”. Segundo Martins (2007, p. 88), para Leontiev

O conceito de indivíduo expressa a indivisibilidade, a particularidade de um sujeito concreto, produto da evolução biológica, sendo antes de tudo uma formação genotípica que guarda as possibilidades do desenvolvimento filo e ontogenético posto em determinadas condições externas. A individualidade abarca propriedades individuais resultantes de elementos dados filogeneticamente que se integram a outros, formados ontogeneticamente na interação com o meio. *Portanto, a individualidade é síntese de peculiaridades congênicas e adquiridas.* Já a personalidade constitui uma formação integral de um tipo especial que não pode ser inferida da atividade adaptativa, pois é criada, realizada pelas relações sociais que um indivíduo estabelece por meio de sua atividade, revelando-se como um produto relativamente avançado do desenvolvimento histórico-social e ontogenético do homem (LEONTIEV apud MARTINS, 2007, p. 88, grifo nosso).

Com base nisto, segundo Leontiev (apud MARTINS, 2007, p. 88) “[...] a personalidade não nasce, a personalidade se faz [...] por isso [...] *tampouco falamos sobre a personalidade de um neonato ou um lactante, ainda que os traços da individualidade se coloquem de manifesto nos estágios iniciais da ontogênese em clareza não menor que em etapas mais tardias*” (grifo nosso).

Diante do que vimos em Leontiev, Vygotski e brilhantemente na síntese realizada por Martins sobre a distinção entre personalidade e individualidade, a unidade teórica expressa nas teses dos autores que explica o conceito de crise da idade e de atividade dominante está na personalidade, uma categoria histórico-social particular, produzida na relação contraditória entre indivíduo e sociedade, mas que é universal, pois, diferente do que se afirma cotidianamente, não há “pessoa sem personalidade”. A personalidade é um processo de formação integral de um tipo especial. Cada indivíduo possui a sua personalidade. Portanto, segundo Rubinstein (apud MARTINS, 2007, p. 92),

A noção de psicologia da personalidade como algo desligado do estudo dos processos psíquicos e a ideia de processos psíquicos como funções abstratas separadas da pessoa são duas facetas de uma mesma concepção errônea. Na realidade não é possível estruturar nem uma doutrina das propriedades psíquicas do homem à margem do estudo da atividade psíquica do mesmo, nem uma doutrina da atividade psíquica, das leis que regulam os processos psíquicos, sem ter em conta sua dependência com respeito às propriedades psíquicas da pessoa (RUBINSTEIN apud MARTINS, 2007, p. 92).

Com base nisso, é possível afirmar que a crise da idade constitui um período de transformação na personalidade da criança, no qual influem as condições externas e internas do desenvolvimento (base biológica e subjetividade).

Com base nisto, Vygotski categorizou cinco períodos de crise da idade no desenvolvimento da criança:

A crise pós-natal separa o período embrionário do desenvolvimento do primeiro ano.

Primeiro ano (dois meses – um ano).

A crise do primeiro ano delimita o primeiro ano da primeira infância.

Primeira infância (um ano – três anos).

A crise dos três anos é o passo da primeira infância à idade pré escolar.

Idade pré-escolar (três anos – sete anos)

A crise dos sete anos configura o elo de enlace entre a idade pré-escolar e a escolar.

Idade escolar (oito anos – doze anos)

A crise dos treze anos coincide com uma viragem em seu desenvolvimento, quando a criança passa da idade escolar à puberdade.

Puberdade (catorze anos – dezoito anos)⁹⁰.

Crise dos dezessete anos⁹¹.

Temos, portanto, um quadro lógico, regulado por determinadas leis (VYGOTSKI, 1996, p. 258-261).

De acordo com Vygotski (1996, p. 258), “[...] Os períodos de crise que se intercalam entre os estáveis, configuram os pontos críticos, de viradas, no desenvolvimento, confirmando uma vez mais que o desenvolvimento da criança é um processo dialético onde o passo de um estágio a outro não se realiza por via evolutiva, senão revolucionária”. E mais, segundo o autor, “Nos períodos de viragem é relativamente difícil educar a criança porque o sistema pedagógico utilizado para tal fim não consegue seguir as rápidas mudanças de sua personalidade. [...]” (VYGOTSKI, 1996, p. 259). Assim, como afirmou Leontiev, a crise é sinal de uma ruptura, de um salto que não foi efetuado no devido tempo. Ressalto então a afirmação do autor: “Pode perfeitamente não haver crise se o desenvolvimento psíquico da criança não se efetuar espontaneamente, mas como um processo racionalmente conduzido, da educação dirigida”. É aí que podemos destacar uma das relações entre a educação escolar e o desenvolvimento da personalidade das crianças. Aqui as atividades dominantes são um meio de realizar o desenvolvimento das máximas capacidades das crianças, pois estas orientam o desenvolvimento humano. Assim, “Nos casos normais, a mudança no tipo dominante de atividade da criança e a sua passagem de um estágio a outro respondem a uma necessidade interior nova e estão ligadas a novas tarefas postas à criança pela educação e correspondem às suas possibilidades novas, à sua nova consciência” (LEONTIEV, 2004, p. 314-315).

Diante desses esclarecimentos, passamos a análise da origem e desenvolvimento do controle consciente dos movimentos nos indivíduos, destacando as atividades dominantes que

90 “A inclusão da puberdade entre as estáveis é uma dedução necessária e lógica de todo o processo de tudo o que sabemos dessa idade. Se trata de uma etapa de grande auge vital e pessoal, de sínteses superiores da personalidade. Nossa postura nesse sentido é uma dedução lógica, inevitável, da crítica feita pelos cientistas soviéticos às teorias que reduzem o período de maturação sexual a uma ‘patologia normal’ e a uma profundíssima crise interna” (VYGOTSKI, 1996, p. 261).

91 Vygotski (1996, p. 261) explica da seguinte forma o motivo de não ter inserido no quadro lógico a etapa da juventude: “Não incluímos a etapa da juventude nos esquemas da idade porque tanto as investigações teóricas como as empíricas nos obrigam a recusar o excessivo prolongamento do desenvolvimento infantil e a não incluir nesta os primeiros vinte e cinco anos do ser humano. Se nos guiamos pelo significado geral e leis fundamentais, a idade compreendida entre os dezoito e vinte e cinco anos constitui bem mais o elo de inicial na cadeia das idades maduras que o elo final na cadeia dos períodos do desenvolvimento infantil”.

realizam este processo, pela mediação de significações objetivas, em direção ao autodomínio da corporalidade.

5.2 Origem e desenvolvimento do controle consciente dos movimentos no homem.

Os movimentos voluntários, ao contrário dos movimentos involuntários, são efetuados pelos homens de modo consciente (ZAPOROZHETS, 1967, p. 302). O controle dos movimentos deste tipo se efetua na base da reflexão, da imagem tanto dos movimentos mesmos, como das condições que os determinam. Neste sentido, pode-se considerar os movimentos voluntários como “resultado de nosso pensamento”, como “resultado de uma estimulação *aferente* de nossa representação subjetiva” (PAVLOV apud ZAPOROZHETS, 1967), ou seja, a imagem subjetiva da realidade objetiva orienta a propriocepção, condição de possibilidade à realização do movimento voluntário. Vamos explicar melhor. Segundo Zaporozhets (2009), foi I. M. Sechenov quem assinalou as reações específicas de adaptação nos seres vivos, com a ajuda das quais se relacionam com o meio que os rodeia. Discutindo a pergunta acerca de quais são os meios de organização psicológica e nervosa do homem para a análise e divisão das impressões inicialmente unidas, indiferenciadas, Sechenov escreveu:

Tais meios existem na organização psicológica e nervosa e se pode denominar reações motoras do corpo, cujo objetivo é incrementar as sensações. Estes são fenômenos que se manifestam ao mover a cabeça, os olhos e inclusive todo o corpo em direção à luz brilhante, para um som ou odor forte, para qualquer movimento em geral, através dos quais os órgãos dos sentidos adquirem a posição mais cômoda para a percepção das impressões (SECHENOV apud ZAPOROZHETS, 2009, p. 127-128).

Segundo Bernstein (2006, p. 14), de todas as formas de interação do ser vivo com o mundo em torno dele, os movimentos têm um significado especial, excepcional para ele. De fato, por meio de movimentos do ser vivo, ele não só toma parte no curso de fenômenos do mundo ao seu redor, mas também, de forma dirigida e própria para produzir fenômenos no mundo exterior. É

precisamente movimentos e atos motores que na maioria dos casos compõem o meio pelo qual o ser vivo luta pela sua segurança, por suas necessidades, por tudo o que é vitalmente necessário para ele. Por meio de movimentos ele se esforça para superar a ação agregada do ambiente externo na direção que está de acordo com as suas necessidades.

Isto significa que, determinado por leis biológicas, cada movimento, contanto que haja algum significado real e vantagem para um ser vivo, invariavelmente supera as forças externas de qualquer tipo em seu caminho; toda a sua essência consiste na sua luta dirigida com essas forças. Se este ser está nadando através de um fluxo turbulento, ou escalando uma encosta ou árvore, ou lutando em um combate mortal com um rival ou predador, ou deitado, ou correndo, ou quando sai em busca de alimento para si e seus descendentes, sempre, e em toda parte, ele supera através de seus esforços musculares as forças externas da gravidade, atrito, resistência hidrodinâmica, a ação dos músculos do adversário, e assim por diante. Aqui cada meio-orientado, cada movimento direcionado a uma meta (seja de uma águia, uma carpa, um babuíno, ou um ser humano, não faz diferença) resolve uma tarefa motora de algum tipo que tenha surgido para este ser, uma tarefa para a solução de que dispõe de certos meios adequados. Tanto esta tarefa motora, quanto as forças que têm que ser superadas para resolver a tarefa pertencem ao mundo exterior, fora do ser vivo em si, e não estão diretamente sob seu controle. Ele pode, por meio de um esforço de sua vontade, tensionar um ou outro dos seus músculos como quiser, mas não pode, através de um tal esforço eliminar a força da gravidade ou qualquer daquelas resistências externas que ele tem de superar (BERNSTEIN, 2006, p.16).

A estes movimentos adaptativos do corpo I. P. Pavlov (apud ZAPOROZHETS, 2009, p. 128) os denominou posteriormente como *reflexos de orientação* ou *investigativos*. O reflexo orientador surge por qualquer troca do meio, pela aparição de qualquer irritador e se manifesta em reações periféricas dos aparatos receptores, assim como de todo o corpo, com objetivo de obter uma melhor percepção e conhecimento do irritador.

No entanto, os movimentos voluntários do homem são movimentos conscientes. Sua determinação pelas condições de existência se realiza através do reflexo da imagem dessas condições (ZAPOROZHETS, 2009, p. 120). Assim, segundo o autor, “O desenvolvimento do controle consciente dos movimentos é evocado por uma necessidade vital e determinado por uma extraordinária variabilidade complexa e constante das condições externas e internas da atividade humana” (ZAPOROZHETS, 1967, p. 304). Em outras palavras, “A necessidade da direção

psicológica dos movimentos, a direção através das imagens, depende da complexidade extraordinária e da troca constante das condições externas e internas da atividade humana” (ZAPOROZHETS, 2009, p. 120). Segundo Bernstein (2006),

Um movimento não pode ser realizado sem a entrada sensorial, guiado apenas pelas leis internas do equilíbrio de excitações e inibições, porque desde o primeiro momento o organismo é assaltado impiedosamente tanto por forças externas desconhecidas para o organismo antecipadamente e não sob seu controle e pelas forças de confrontos recíprocas e reações duradouras, correntes articuladas móveis das extremidades - uma rajada de vento, o quebrar de uma onda, o salto de rapina rasgando-se para fora de garras de um predador, a variedade ilimitada de toda a evolução das circunstâncias externas. Obviamente, em atos elementares, como a parte de trás de tração de uma pata ou o aparecimento de saliva na boca com a visão de alimentos, ajustes sensoriais não podem ser postos em movimento devido tanto à natureza fugaz do ato motor ou à sua falta de importância. No entanto, já existem indicações de que até mesmo o processo de salivação durante a mastigação e deglutição de alimentos é guiada por ajustes sensoriais de um tipo específico, que com sensibilidade regulam de segundo a segundo a quantidade e composição da saliva, dependendo do caráter do alimento e o curso do processo de mastigação.

O estudo preciso de atos motores demonstrou incontestavelmente, acima de tudo, que a partir do ponto de vista do resultado biológico ou o efeito de um movimento (no homem em muitíssimos dos atos motores, é o efeito social que vem à tona) o controle cego de dentro pressuposto pelos velhos fisiologistas, unicamente por impulsos diferentes de qualquer grau de refinamento, não faz qualquer sentido. É, além disso, de não menos importância que o controle dos órgãos motores do corpo em si torne-se possível apenas com a mediação de ajustes sensoriais. A partir do ponto de vista contemporâneo, a coordenação dos movimentos não é diferente da organização do controle do aparelho motor corporal, conseguida através da eliminação dos seus graus enormes supérfluos de liberdade de movimento com o auxílio de ajustamentos sensoriais (BERNSTEIN, 2006, p.17-18).

Dessa forma, segundo Zaporozhets (2009, p. 120), com base nas pesquisas de Ujtomsky (1952) e posteriormente de N. A. Bernstein (1957) sobre a análise biomecânica dos movimentos manuais e posicionais do homem, em consequência do grau múltiplo de liberdade das cadeias cinemáticas esqueléticas, da forma das relações musculares entre os seus elos, da participação significativa e, ao mesmo tempo, da troca constante nos movimentos (as forças externas e reativas), nenhuma medida exata de impulsos iniciais *eferentes*⁹² pode garantir por si mesma as mudanças

92 Observação sobre a *Teoria receptora e reflectora das sensações*: segundo Luria, “Formou-se na psicologia clássica a concepção segundo a qual um órgão dos sentidos (receptor) reage passivamente à influências dos estímulos sendo essa reação passiva constituída pelas sensações correspondentes. Chamava-se a essa concepção *teoria receptora das sensações*, segundo a qual a sensação enquanto processo passivo se opunha ao movimento que era visto como processo ativo. Hoje essa teoria é considerada inconsistente e refutada pela maioria dos estudiosos, que a ela opõem a concepção

dos movimentos executores da direção dada, não pode garantir o êxito do efeito adaptativo necessário.

Em outras palavras, Bernstein (apud ZAPOROZHETS, 1967, p. 303) afirma, com base em seus estudos sobre o transporte e os movimentos manuais do homem (especialmente com ferramentas), que nem mesmo a mais exata dosagem de impulsos efetivos iniciais pode por si mesma assegurar a execução do ato motor requerido de acordo com as condições impostas pela tarefa, devido à multiplicidade dos graus de liberdade nos sistemas motores do corpo humano, a elasticidade das conexões musculares entre seus encadeamentos e a enorme e sempre variada participação das forças reativas "extra-musculares" (externas e que se desenvolvem no mesmo sistema motor) na dinâmica dos movimentos deste tipo. Assim, o controle proposital destes movimentos complexos só se efetua através de uma "aferência de retorno" (P. K. Anojin), por meio do qual se lhe informa continuamente ao sistema nervoso do rumo de um movimento planejado e de todos os desvios do rumo necessário (ZAPOROZHETS, 1967, p. 303). Isto significa que o movimento voluntário só é possível com a ajuda de uma correção no ato motor.

Não obstante, como afirmou Zaporozhets (1967, p. 303), só a fonte de informação não pode lograr um controle sobre a conduta motriz. Para que o indivíduo possa avaliar corretamente a informação que entra e convertê-la, de modo adequado, em "informação executora", convertê-la em um sistema de impulsos aferentes adequados, tem que saber também, ainda que seja só aproximadamente, o que é que tem de fazer: tem que ter algum programa de ações a ser empreendido, pois a informação necessária não é capaz de corrigir por si mesma a correção dos movimentos realizados.

Para avaliar corretamente a informação a ser executada, em um sistema de impulsos aferentes, o organismo deve ter um modelo, um programa conhecido sobre o que e como deve ser feito (ZAPOROZHETS, 2009, p. 121), quer dizer, segundo o autor, a análise biomecânica dos movimentos do homem tem demonstrado que estes não se podem efetivar sobre o sistema comportamentalista simplificado (estímulo-resposta) e que, para controlá-los, o sujeito tem que ter

da sensação como processo ativo. Essa concepção serve de base a outra teoria, denominada *teoria reflectora das sensações*" (LURIA, 1979b, p. 06-07). "[...] isto significa que as *sensações não são absolutamente processos passivos*, que elas *têm caráter ativo* e a participação de componentes motores na sensação pode ser efetuada em nível variado, ocorrendo, às vezes, como processo *reflector elementar* (por exemplo, na redução dos vasos ou das tensões musculares que surgem em resposta a cada excitação sentida), às vezes como um complicado processo de atividade receptora intensa (por exemplo, durante a palpação ativa do objeto ou a contemplação de uma imagem complexa) (LURIA, 1979b, p. 08).

alguma forma de programa de ação (ZAPOROZHETS, 1967, p. 303). Assim, Bernstein (apud ZAPOROZHETS, 1967, p. 303) disse, com toda razão, que o controle dos movimentos requer uma coleta de dados sobre os verdadeiros valores dos parâmetros de movimento para ser regulado com os valores dados que são requeridos e este sistema constitui o programa para o ato motor que será executado.

Segundo Zaporozhets (2009, p. 121), “[...] O substrato fisiológico deste tipo de programa é, sem dúvida, aquele complexo adicional aferente da excitação condicionada, que P. K. Anojin (1957) denominou *receptor da ação*”. Assim, utilizando-se do método inverso, Zaporozhets, ao realizar uma análise do desenvolvimento dos movimentos na relação entre a experiência histórica (num nível primitivo de organização dos movimentos) e a experiência individual (forma objetivada mais desenvolvida dos movimentos), explica que a formação dos movimentos voluntários é uma forma exteriorizada da imagem subjetiva da realidade objetiva, para além da dimensão neurofisiológica – um componente essencial no processo de *recepção da ação* –, mas não o elemento mais importante que possibilitou o salto qualitativo de uma atividade meramente biológica (movimento involuntário) a uma atividade voluntária, consciente, intencional, cada vez mais indireta, entre o indivíduo e seu corpo, o que significa que o movimento voluntário já possui conteúdo complexo culturalmente formado, ou seja, pressupõe uma imagem sintética.

Portanto, “[...] Se pode supor que durante o desenvolvimento dos seres vivos e em relação à complexidade de sua conduta motora, o receptor da ação também sofre mudanças qualitativas profundas” (ZAPOROZHETS, 2009). Assim, por um lado, “[...] nos níveis mais primitivos de organização dos movimentos, só se acentua o efeito final adaptativo, enquanto que os meios para alcançá-lo se dão na obscuridade, através de uma reação caótica, através de ensaios e erro” (ZAPOROZHETS, 2009). Por outro lado, afirma Zaporozhets (2009), “[...] Nos níveis mais altos, o receptor, este complexo organizador aferente de excitações condicionadas, reproduz o quadro de toda a situação concreta na qual se encontra o sujeito, assim como das ações que tem que realizar”. Neste último caso, afirmou o autor: pode-se dizer que o movimento se efetua sobre a base da representação, da imagem, e tem caráter voluntário (ZAPOROZHETS, 2009, p. 121).

Diante disso, Zaporozhets levanta a seguinte questão: “Como se formam estas imagens e através de que via?” (ZAPOROZHETS, 2009, p. 121). Segundo o autor, “Na compreensão deste processo, os estudos propostos por I. M. Sechenov e desenvolvidos por I. P. Pavlov sobre os reflexos orientadores ou investigativos tem um significado especial”, como analisa abaixo:

Como se sabe, os mecanismos dos reflexos de orientação, incondicionados e condicionados, foram objeto de muitos estudos fisiológicos. Mais recentemente também os psicólogos como E. I. Boiko, E. N. Sokolov e outros começaram a se preocupar com este problema. Nos trabalhos de A. N. Leontiev (1972), P. Ya. Galperin y A. R. Luria, entre outros, se buscou aclarar o papel da orientação na formação da imagem do objeto. Com esta série de trabalhos se relacionam os nossos estudos experimentais [...]. Tais investigações se centraram no estudo das características e do papel da atividade orientadora (e das imagens criadas sobre sua base) sobre a regulação das formas complexas da conduta motora do homem em diferentes etapas de seu desenvolvimento (ZAPOROZHETS, 2009, p. 121).

Afirma Zaporozhets (2009, p. 121-122) que a postura de I. P. Pavlov,

[...] desenvolvida por E. A. Asratian, [...] defende que a reação orientadora é o componente funcional necessário de qualquer tipo de atividade adaptativa e possui um significado universal para a formação de qualquer relação temporal⁹³. A diferenciação inicial dos excitadores e a aclaração de suas relações se realiza através da reação orientadora e só depois passa ao mecanismo de reflexos condicionados especiais. A participação necessária da orientação na formação das relações temporais se descobriu plenamente nas investigações de M. I. Lisina (1957), quem elaborou as reações paradoxas, voluntárias e vasomotoras em sujeitos adultos. A consequência de que as irritações interoceptivas débeis vasomotoras não produzem as reações orientadoras nos sujeitos (ou não a notavam), é que as combinações múltiplas, repetitivas, não conduziam a elaboração da reação necessária. Com a ajuda de sinais adicionais diretos ou de instruções verbais se conseguiu que o sujeito dirigisse a atenção para a atividade vasomotora e só depois disso foi possível elaborar a reação vegetativa condicionada, e posteriormente produzi-la através da instrução verbal ou por auto-instrução (ZAPOROZHETS, 2009, p. 121-122).

Assim, “[...] se estudou as características e o papel daquelas formas complexas da atividade orientadora-investigativa, as quais participam na formação dos hábitos motores através de exemplos concretos e instrução verbal nas crianças de diferentes idades” (ZAPOROZHETS, 2009, p. 122). E o mais importante: “Nestes trabalhos se obtiveram múltiplos dados que demonstraram a influência decisiva do caráter e grau de intensidade da orientação para a efetividade da aprendizagem, assim como para o futuro funcionamento dos sistemas motores formados (...)” (ZAPOROZHETS, 2009, p. 122).

Todavia, “Se poderia supor que a orientação prévia conduzisse à formação do hábito mesmo e a elaboração do sistema de relações que se encontram em sua base. Entretanto, nossos dados não

93 De tempora.

confirmam esta suposição”, afirma o autor (ZAPOROZHETS, 2009, p. 122). O que se observa é que, depois da orientação prévia, o sistema motor elaborado não está assimilado e requer uma série de exercícios adicionais para formar o hábito final. Assim, poderíamos afirmar que “[...] no processo da orientação se forma, não os sistemas mesmo das reações executoras, senão a *imagem*, sob cujo controle funciona todo o sistema. Para elucidar a gênese desta imagem é necessário estudar as mudanças na atividade orientadora-investigativa da criança quando este observa as condições da tarefa” (ZAPOROZHETS, 2009, p. 122, grifo nosso).

Segundo Puentes (2013, p. 188), Zaporozhets e equipe pesquisaram o papel determinante da parte orientadora na formação e execução da ação. Eles concluíram que o processo de aquisição de conhecimentos e de habilidades por parte da criança está condicionado pela organização adequada da ação objetal que responde a exigências da tarefa. Nestas ações, eles distinguem duas etapas: a) de orientação (prevê também o controle) e; b) de execução. A primeira, porque é preciso que a criança que aprende disponha de modelos que expliquem ou orientem o que há por fazer e como fazer; a segunda, porque é necessário que realizem ações em condições objetais (manuseando objetos concretos). Na análise da atividade orientadora-investigativa da criança, diante da tarefa, passa-se por uma série de etapas:

a) caótica: os elementos da situação que têm um significado sinalizador ainda não se identificam [...]; b) “Início da formação do sistema dos irritadores atuantes [...]; c) ativação da comunicação verbal [...]; d) internalização da atividade verbal e redução dos componentes motores mobilizadores do sistema de reações de orientação [...] (PUENTES, 2013, p. 185-186).

Vamos analisar logo abaixo, com base em Zaporozhets (2009), cada uma destas etapas, que vão desde a primeira infância até a idade pré-escolar, destacando o papel da atividade no desenvolvimento dos movimentos voluntários.

Na primeira etapa, a orientação possui um caráter caótico. Os elementos da situação que tem um significado sinalizador ainda não são identificados. As reações orientadoras se produzem tanto pelas condições essenciais como não essenciais para esta ação. Assim, a criança olha a roupa do investigador e também para todos os lados e trata de tomar um brinquedo. *As reações orientadoras não formam nenhum sistema.* Cada irritador isolado produz uma orientação para si mesmo, independentemente do irritador anterior ou posterior (ZAPOROZHETS, 2009, p. 123, grifo nosso).

Notem que a tarefa não exerce uma influência na criança de forma a possibilitar que a mesma articule as informações recebidas. Ela recebe as informações, mas ainda não consegue organizá-las. Isto significa que a relação sensação-motricidade ainda é dominante neste tipo de atividade da criança. Porém, é preciso notar que, para a superação desta relação, a conexão absoluta da sensomotricidade deve ser substituída por uma conexão relativa. Como vimos, é a especialização das funções (sobretudo da linguagem), na esteira da estrutura da atividade que possibilitará a superação desta relação. Todo este processo se dá com o desenvolvimento da organização do campo perceptual, que tem como resultado a *transformação das sensações isoladas numa percepção integral*, passando do reflexo de indícios isolados ao reflexo de objetos ou situações inteiras, ou seja, começam a formar sistemas. Esta fase de desenvolvimento gira em torno de 0-2anos.

Nesta, a criança passa de atos involuntários (primeiros 6 meses de vida) a atos voluntários (de 6 meses a 1 ano). A relação predominante da atividade orientadora tem sua base no adulto, em especial na relação mãe-bebê, mãe-objeto-bebê. A partir do primeiro ano a criança passa a se relacionar de forma cada vez mais ativa com a realidade, apesar dos limites do seu desenvolvimento, e neste período a sua atividade orientadora se requalifica, pois ao se relacionar com os objetos, numa relação ainda preponderantemente exterior, começa a identificar as formas das coisas, começa a identificar sensações e os seus analisadores exercem uma função essencial neste período. Por aí podemos ter uma noção do que significa uma criança cega, surda etc. e seus limites de captação sensorial nesta fase, quando a visão, o tato e a audição, que são profundamente vitais para o desenvolvimento do reflexo consciente da realidade, estão comprometidos. Por isto que os estudos sobre as *vias colaterais do desenvolvimento* são altamente relevantes (VYGOTSKI, 2000).

Com o desenvolvimento das ações com objetos, a imagem vai sendo representada pelos indivíduos de forma cada vez mais complexa. Na base deste processo está a ampliação do campo perceptual, que contribuiu com a transformação de sensações isoladas em uma percepção mais integrada. Mas não só. Já está atuando aqui fortemente a capacidade de selecionar, organizar, focar, o que vai possibilitar à criança desenvolver uma atividade cada vez mais consciente. Estamos falando da atenção e sua relação com o desenvolvimento da estrutura da atividade. Isto nos possibilita afirmar que o empobrecimento da atividade nesta fase de desenvolvimento (0-2 anos)

compromete imensamente o desenvolvimento futuro da criança, pois a sua atividade ainda é muito dependente do adulto e, sem a ampliação em larga escala do campo perceptual, o seu desenvolvimento fica num limiar bem abaixo do socialmente necessário. Com o desenvolvimento da atenção, este processo avança e se complexifica, quando a fala passa a exercer um papel essencial na organização do universo simbólico da criança. É importante ressaltar que sem a capacidade de registrar os dados da realidade, fixar operações, seria impossível o desenvolvimento da fala.

Na fase posterior, veremos que todo este complexo processo salta qualitativamente, pois o desenvolvimento da fala abre a possibilidade de verificarmos objetivamente como a cultura vai se tornando parte da natureza humana pela via do processo de interiorização. Este fato é tão importante que segundo Zaporozhets (2009, p. 123) há uma mudança de todo o caráter da atividade investigativa da criança, ou seja, a sua relação com os objetos da realidade se altera radicalmente. Isto significa que a mesma começa a agir agora a partir de um *segundo sistema de sinais* mais complexos, a saber: a palavra. No entanto, estes sinais ainda são formas embrionárias, estando ligados à captação da palavra em sua representação material, ainda caótica. Ressalto que nesta fase a criança começa a desenvolver uma atividade orientadora influenciada pela palavra, mas a palavra na sua relação direta com os objetos, portanto como uma atividade ainda exterior.

Assim, na segunda etapa do desenvolvimento da atividade, “As reações orientadoras para os irritadores alheios desaparecem e a atenção da criança se centra na situação experimental e nas palavras e ações do investigador”. Segundo Zaporozhets (2009, p. 123),

[...] A mudança decisiva consiste no fato de que as reações orientadoras começam (de maneira associativa) a formar um sistema que corresponde aos sistemas dos irritadores atuantes; este sistema, por seu lado, corresponde às características do objeto observado. Por exemplo, durante a elaboração do sistema de reações motoras, como resposta ao sistema de irritadores luminosos, cada sinal luminoso começa a provocar a reação não só para si mesmo, senão também para o sinal que tem que aparecer no momento seguinte. Durante o reconhecimento tátil de um labirinto, os irritadores táteis de um ponto específico da rota produzem uma orientação tátil não só para si mesmo senão também para os movimentos da mão sobre o próximo passo no labirinto (ZAPOROZHETS, 2009, p. 123).

Forma-se um sistema dos irritadores atuantes relacionados com as características do objeto, pela capacidade de a criança associá-los. A criança começa a fazer a distinção Eu/Não Eu. Isto tem implicações importantes para a sua atividade orientadora, pois agora passa a estabelecer uma

relação mais ativa com a realidade. Mas, como se desenvolve este sistema de orientação em suas relações com os movimentos na criança? Segundo o autor,

Este sistema de orientações, correspondente às características do objeto, se forma inicialmente nas crianças pequenas como sistema de reações orientadoras tato-motoras. Apesar de que o olho participa em todas as ações do pequeno, nas etapas precoces só a mão pode identificar (tátilmente) as características do objeto. Isto se descobriu claramente nos experimentos de A. G. Ruzskaya (1958), quem elaborava reações motoras diferenciais em crianças pré-escolares como resposta a diferentes figuras geométricas. Nas etapas precoces, as crianças podem realizar a tarefa somente se se lhes der a possibilidade de seguir com seu dedo ao encontro das figuras a distancia com ajuda de orientação visual. Mas tarde se observa a "passagem" quando os pequenos já se orientam nas figuras a distância, mas, todavia, realizam movimentos com dedos sem tocar o objeto. Finalmente, o olho que seguia constantemente a mão e acumula sua experiência, adquire a capacidade para realizar a função orientadora, já de maneira independente e sem necessidade de seguir o contorno da figura exposta (ZAPOROZHETS, 2009, p. 123).

Isto significa que nesta fase final a criança já consegue representar a imagem sem necessariamente estar diante do objeto, pois a palavra passa a exercer uma influência na formação da imagem que a criança tem do objeto real. Mas é importante destacar o papel do tato na condução da formação da imagem na criança.

Entendemos que na terceira etapa da atividade orientadora, devido à maior exigência das atividades da vida da criança, a palavra passa a exercer uma influência maior no processo da aprendizagem consciente e de formação das generalizações, uma condição essencial para a requalificação do desenvolvimento dos seus movimentos. Segundo Zaporozhets (2009, p. 124),

A terceira etapa nem sempre se identifica como uma etapa específica, entretanto, no ensino de hábitos mais complexos (por exemplo, no ensino para utilizar corretamente os objetos da vida cotidiana nos experimentos de Z. M. Boguslavskaya ou na formação de hábitos complexos do tipo de ações intelectuais práticas nos experimentos de G. I. Minskaya), esta etapa adquire um significado independente. Sabe que a atividade orientativo-investigativa da criança se relaciona estreitamente com a linguagem e já na primeira etapa de observação da situação é acompanhada por diferentes reações verbais. Entretanto, estas reações possuem frequentemente um caráter isolado, esporádico, e nem tudo o que sucede nem tudo o que se identifica com a ajuda da orientação se reflete no segundo sistema de sinais. Como resultado, a experiência acumulada pela criança não se generaliza e com muitas dificuldades passa a condições novas, modificadas. Como mostrou a investigação de Z. M. Boguslavskaya e G. M. Minskaya, *a ativação da comunicação verbal da criança quando se lhe pede que expresse*

verbalmente as características da situação identificada durante o processo de orientação ou durante a demonstração das ações, incrementa a efetividade do ensino e a torna mais consciente e generalizada (ZAPOROZHETS, 2009, p. 124).

Assim, a atividade orientadora agora assume uma configuração nova.

O ato motor voluntário que antes impulsionava a relação do sujeito com o mundo se requalifica na esteira do desenvolvimento de formas mais complexas da *linguagem*, pois condensa graus elaborados do desenvolvimento da atividade humana, o que requalifica todo o sistema de relações que a criança estabelece com o mundo, inclusive seus movimentos voluntários. Assim, ao afirmamos com base em Leontiev (2004), Vygotski (1996) e Zaporozhets (1967, 1987, 2002, 2009) que as relações interpessoais se transmutam em relações intrapessoais, passando das ações realizadas no exterior, às ações situadas no plano verbal, e depois a uma interiorização progressiva destas últimas, que resulta no desenvolvimento de ações intelectuais estreitas de atos intelectuais, estamos entendendo que este processo é o critério essencial para que a imagem subjetiva da realidade objetiva *se realize* na corporalidade e requalifique a exteriorização dos movimentos em direção aos movimentos voluntários. Este processo será melhor explicitado mais a frente. Continuamos caracterizando e destacando o papel da atividade orientadora da criança na formação e realização do movimento voluntário.

Na quarta etapa, no desenvolvimento da atividade orientadora da criança, “[...] se reduzem os componentes motores efetores do sistema (recém formado) de reações orientadoras, enquanto que a atividade verbal que os acompanha se inibe e passa ao plano interno” (ZAPOROZHETS, 2009, p. 124). Esta atividade é significativamente importante, pois a linguagem interna caracteriza um estágio mais complexo do desenvolvimento das relações entre linguagem e pensamento na criança, pois é o fenômeno do exterior interiorizando-se, ganhando significado na consciência da criança. “Assim, por exemplo, em lugar da investigação detalhada do labirinto e das conversas demoradas sobre ‘aonde ir’ e ‘aonde dar a volta’, a criança, através de uma “olhada” no labirinto, passa de imediato a reações executoras exatas, diferenciadas” (ZAPOROZHETS, 2009, p. 124). Segundo o autor, isto significa que “A cópia do objeto realizada com a ajuda do sistema de reações orientadas passa ao sistema de excitações aferentes corticais no qual já não requer nenhum apoio externo para sua aparição no momento necessário”. Assim, “Através desta via se forma a imagem que assume as ações posteriores, que antecipa não só os resultados, senão também as vias dos movimentos que se realizam” (ZAPOROZHETS, 2009, p. 124). Quer dizer, executa-se a ação a

partir da imagem generalizada do labirinto, segundo a tarefa proposta. Isto implica em afirmar a *lógica do processo de interiorização: relação objeto-imagem-palavra-conceito primitivo-movimento voluntário*.

Segundo Zaporozhets (2009, p. 125),

Quando se cria a imagem da situação e das ações que se tem que realizar, se produzem mudanças notáveis na conduta. *Antes da aparição da imagem o meio correto da ação se encontra de maneira "cega" e as reações corretas se fixavam e as reações errôneas se inibiam somente na medida do êxito ou fracasso de um efeito adaptativo, só de acordo com a obtenção de um reforçador negativo ou positivo; mas com a aparição da imagem a situação muda: os movimentos corretos se fixam de imediato, enquanto que os movimentos errôneos se inibem desde o início, mesmo antes de produzir um efeito negativo. Em outras palavras, a coincidência (ou não coincidência) da conduta com a imagem existente começa a realizar a função de reforçador condicional, e o resultado é que a rapidez e a efetividade do ensino se incrementam notavelmente (grifo nosso).*

Outro aspecto importante nesse processo de desenvolvimento dos movimentos voluntários, segundo Zaporozhets, é que “Com a aparição da imagem a orientação não desaparece, senão que adquire um caráter diferente: um caráter de comparação das condições com a imagem dada. Esta correspondência da conduta motora com o modelo existente se manifesta claramente na imitação” (POLIAKOVA apud ZAPOROZHETS, 2009, p. 125). Com isto, afirma o autor que, ao realizar a sequência do hábito formado, descobriu-se que, na medida em que este se reproduz de maneira constante nas condições fixadas, as reações orientadas desaparecem de forma gradual (ZAPOROZHETS, 2009, p. 125). Mas o que isto significa? Isto significa que o desaparecimento da orientação é um componente fundamental para a automatização da ação (PODIAKOV apud ZAPOROZHETS, 2009, p. 125). Diante disso, observa Zaporozhets:

[...] nos experimentos de S. M. Kozlovsky (1957) com crianças, nas etapas superiores de automatização do hábito as reações orientadoras para uma série consecutiva de sinais fixados desaparecem gradualmente, enquanto que os agentes que desempenham o papel de reforçadores continuam produzindo reações orientadoras ativas (PODIAKOV apud ZAPOROZHETS, 2009, p. 125).

Assim, “[...] apesar de que nas primeiras etapas (ou no primeiro momento de sua mudança) a orientação realiza sua função básica de assimilar o movimento, posteriormente não perde seu significado”, pois, “De forma regular, em um ato de conduta motora fixada existe uma parte

orientadora que regula seu transcurso” (ZAPOROZHETS, 2009, p.125). O ensino orientado a partir das formas mais desenvolvidas de objetivação do gênero humano, pode constituir um ponto de referência, se elaborado pela via de uma estrutura de generalização (imagem), essencial para orientar o processo de interiorização do conteúdo da atividade até à apropriação “plena” desta pelo indivíduo, quando este se liberta. Tal estrutura de generalização, *base orientadora do ensino*, vai se interiorizando pela transformação das ações realizadas no exterior, que tem por base o conteúdo da atividade esportiva, às ações situadas no plano verbal, depois a uma *interiorização* progressiva destas últimas; o resultado é que estas ações adquirem o caráter de ações intelectuais estreitas de atos intelectuais, quando constituem uma referência (imagem) para a fixação de operações motoras nos sujeitos na atividade. Se os reforçadores (significados) continuam produzindo reações orientadoras ativas, o desenvolvimento dos movimentos voluntários está aberto, pois, com o ensino, tais reforçadores condensam-se cada vez mais de sistemas conceituais, ampliando as referências dos sujeitos.

Todo este processo complexo se desenvolve na esteira da atividade de ensino orientada no currículo escolar e o conteúdo das atividades orientadoras se altera na medida em que os indivíduos vão se relacionando com os objetos culturais, consigo mesmo e com os outros homens.

Mas, como afirmou o autor, há tipos e níveis de orientação no desenvolvimento, como observa:

Evidentemente existem tipos mais elementares de orientação (tanto condicionado como incondicionado), que se reduzem a reações (disposições) que garantem uma melhor percepção dos irritadores e facilitam a identificação daqueles que possuem um significado condicionado ou incondicionado para o organismo. *Esta orientação não garante a formação de novas formas de conduta e não antecipa as vias de sua realização.* Esta somente busca nas condições externas as causas para as reações adaptativas condicionadas ou incondicionadas que possui o organismo (ZAPOROZHETS, 2009, p. 125, grifo nosso).

Uma coisa é a orientação com base num primeiro sistema de sinalização, que pode ser tanto condicionado como incondicionado. “Outra coisa é a ‘atividade orientadora’, em cujo processo se forma [e se realiza] o sistema de reações orientadas como os reflexos condicionados. Este sistema constitui uma reprodução do objeto que se estuda” (ZAPOROZHETS, 2009, p. 125), quer dizer:

A imagem que se forma sobre a base desta orientação guia o movimento posterior, regula sua execução e facilita a assimilação de novas formas de conduta. A

orientação, que conduz a formação da imagem e que se realiza sobre a base da imagem tem uma relação direta com a atividade psíquica. Evidentemente esta orientação é o componente fundamental da base refletora da atividade psíquica (ZAPOROZHETS, 2009, p. 126).

É possível observar mais claramente isto quando a criança começa a assumir posições sobre as suas relações com os objetos, deixa de receber passivamente o que os pais fornecem sem questionar, começam a levantar perguntas buscando explicações sobre as coisas. O que está se dando é a organização do seu universo simbólico, o que corroborará para que esta seja mais autônoma na sua atividade na realidade, pois, como afirma Zaporozhets (2009, p. 129), “Com o desenvolvimento da criança, o segundo sistema de sinais começa a participar significativamente na atividade orientadora-investigativa, o que cria a possibilidade de refletir a realidade não só em forma de imagens sensoriais, senão de conceitos abstratos”, pois os traços particulares da atividade orientadora-investigativa influem na rapidez da aprendizagem e na qualidade do hábito quando este se elabora.

Ainda com Zaporozhets (1967), as investigações de Ya. Z. Neverovich “[...] demonstraram que os sistemas complexos dos movimentos manuais (trabalho com ferramentas), elaborados com crianças que mostravam distintas formas de orientação, adquiram distintas estruturas internas e se caracterizavam por distintas normas de execução”. Zaporozhets (1967) observou que “Se sabe muito bem que o domínio dos sistemas motores complexos que tem a ver com o uso de ferramentas (por exemplo, a destreza de bater com um martelo em um prego) apresenta bastante dificuldade às crianças de 3-7 anos de idade”. Com base nisto, afirma o autor:

Neverovich descobriu que uma das causas de tais dificuldades era que no método de ensino, a atividade orientadora da criança se dirigia principalmente ao resultado da ação. Os mesmos métodos que se empregavam para sua realização e, em especial, os movimentos manuais associados com ela, estavam na periferia da *atenção*, e por conseguinte, se tornava extraordinariamente difícil para analisar os sinais que partiam destes, e estabelecer as conexões correspondentes (ZAPOROZHETS, 1967, p. 308, grifo nosso).

A eficiência com a qual se dominavam as operações com ferramentas e o mesmo nível de execução era muito mais alta quando se produzia na criança uma orientação em direção ao método de execução da ação durante o processo de treinamento correspondentes (ZAPOROZHETS, 1967, p. 308, grifo nosso).

Outros experimentos buscaram analisar a transferência de habilidade de uma atividade a outra quando já se havia formado o hábito. Tais experimentos (KISLYUK e POLYAKOVA e outros apud ZAPOROZHETS, 1967, p. 308) “[...] produziram evidências de que as habilidades elaboradas alcançaram diversos graus de generalização e se transferiram de distintos modos a condições diferentes dependendo do caráter da atividade orientadora”, como esclarece Zaporozhets (1967, p. 308-309):

Polyakova estudou a transferência da habilidade de atravessar um labirinto de tipo pequeno, sobre a mesa, a qual se havia adquirido sob a base de distintos tipos de organização da atividade orientadora-investigativa em crianças de diferentes idades. Em uma série, se havia elaborado a habilidade simplesmente pela demonstração do movimento requerido por parte do experimentador, e em outra série, durante o treinamento, se dirigiu a atenção da criança aos pontos orientadores no caminho, sinalizaram ao mesmo suas posições relativas e primeiro o fez seguir os estreitos caminhos do labirinto de ponta a ponta com a mão e com os olhos. Quando se havia formado o hábito em ambas as relações se virou o labirinto 180° e então o sujeito tinha que encontrar a saída do labirinto em sua nova posição. Se demonstrou o proveito da transferência de habilidade com muito maior êxito com as crianças treinadas na segunda série de experimentos que na primeira série (tabela 2) (ZAPOROZHETS, 1967, p. 308-309).

A transferência de habilidades, fixadas por meio das operações em hábito motor pela via de ações, é um fato importante para a nossa análise. Se o hábito é uma operação fixada – uma ação em processo de desenvolvimento –, a habilidade é a operação consciente. Afirmamos isto com base no experimento de Polyakova (apud ZAPOROZHETS, 1967), quando afirma que houve transferência de habilidade para a resolução do mesmo problema, mas em condições diferenciadas, o que exigiu a utilização do segundo sistema de sinais. Isto evidencia que a formação de habilidade pressupõe atividade consciente e que a habilidade motora se forma na esteira do hábito motor e já exige graus de desenvolvimento do pensamento conceitual, requisito ao autodomínio da corporalidade.

Assim, é a todo este complexo processo analisado acima que definimos como a relação social mais geral e essencial que constitui a dialética entre o desenvolvimento da corporalidade humana e autodomínio da corporalidade. Como vimos, para a realização deste processo faz-se necessária a superação do pensamento sensorial em direção ao pensamento conceitual (abstrato), utilizando-se do segundo sistema de sinais, requisito ao desenvolvimento de uma relação cada vez mais ativa, consciente, intencional e crítica, porém indireta, entre o indivíduo e seu corpo.

Identificamos que a alteração nas condições da atividade orientadora da criança dependerá da alteração nas condições da atividade a ela disponibilizada. Daí a importância da natureza dos conteúdos e das atividades escolares para a requalificação das relações entre ensino-aprendizagem-desenvolvimento na educação física escolar.

Com base nisto, afirmamos que na atividade de ensino na educação física a relação dialética entre conteúdo e forma implica a relação entre o desenvolvimento da corporalidade humana e o autodomínio da corporalidade, pela mediação das significações objetivas. Na relação ativa, consciente, intencional e crítica, porém indireta, entre o indivíduo e seu corpo, o ensino das ações/operações acumuladas/condensadas nos conteúdos da educação física vão desenvolvendo movimentos voluntários na criança pela interposição de ações conscientes, que vão se interiorizando e se fixando na forma de operações motoras, hábitos motores, habilidades motoras ou operações conscientes, até as formas mais desenvolvidas de capacidades esportivas específicas e capacidades humanas gerais, como um sistema interfuncional do desenvolvimento da corporalidade humana, cuja predominância de uma ou outra função dependerá a fase de desenvolvimento da criança. Tal sistema interfuncional não seria possível sem a relação com as funções psicológicas “elementares” e superiores na esteira da atividade complexa culturalmente formada quando disponibilizada à criança.

As formas funcionais do desenvolvimento da corporalidade humana são essenciais para a manutenção da vida dos indivíduos, sejam as formas voluntárias ou involuntárias de seu desenvolvimento. Estas formas funcionais se realizam na medida do desenvolvimento da atividade dos indivíduos.

No entanto, como é sabido, o desenvolvimento da corporalidade humana produziu formas especiais de atividades; estamos entendendo que estas são formas mais complexas deste tipo particular de atividade humana, a atividade esportiva e todo o complexo de formas singulares que a constitui.

Todo esse processo de desenvolvimento interfuncional da corporalidade humana tem no esporte os seus mais altos graus de desenvolvimento, mas só os identificaremos se analisado contraditoriamente.

Diante disso, qual a função social da atividade esportiva? Qual a sua estrutura? Na esteira do que estamos analisando, como os indivíduos se apropriam deste tipo particular de atividade

humana, um objeto cultural? É no intuito de elucidar tais questões que realizamos o item 5.3 logo abaixo.

5.3 Estrutura e função social da atividade esportiva e o processo de apropriação da cultura.

Diferentemente da atividade científica, na atividade esportiva o conceito, imagem subjetiva da realidade objetivada historicamente, *realiza-se na corporalidade*. A primeira busca *explicar* o real apreendendo as suas leis efetivas mediadas por abstrações, conceitos, intencionando superar a aparência do fenômeno; diferentemente da arte, que segundo Duarte (2012, p. 3966) “a aparência é mostrada de outra forma, numa fusão com a essência, num processo que revela ao sujeito a realidade com suas contradições intensificadas, com a acentuação de sua dramaticidade ou de sua comicidade”, quer dizer, “[...] o caminho [...] não é o do afastamento em relação à aparência [...]”, como o faz a ciência.

Para Duarte (2012, p. 3966), “Se a ciência trabalha com as abstrações, com os conceitos, a arte trabalha com imagens da realidade, sejam essas imagens captáveis por alguns dos sentidos humanos, sejam imagens literárias que passam pela mediação da linguagem”. De acordo com o autor, “a relação do indivíduo com essas imagens artísticas da realidade é imediata, da mesma forma como é imediata a relação do indivíduo com as vivências da cotidianidade. Ocorre que a imediatez da arte tem resultados e objetivos distintos da imediatez da vida cotidiana”, que “visa resultados práticos, satisfação de necessidades imediatas. Já no caso da imediatez da arte, a prática é suspensa, as necessidades imediatas ficam para outro momento e prevalece a entrega ao ‘mundo’ da obra de arte”, como esclarece:

Momentaneamente o indivíduo age não para atingir resultados práticos, mas para viver a relação imediata com a obra de arte, uma relação que se dirige ao conteúdo da obra, *mas é dirigida por sua forma*, num processo em que o indivíduo está em contato com a aparência, mas esta o conduz a questões essenciais à vida humana (DUARTE, 2012, p. 3966).

Assim, Duarte (2012, p. 3964) afirma com base em Lukács, que a arte é antropomórfica, pois se volta ao domínio do humano, já a ciência é desantropomórfica, pois, “os conhecimentos científicos se situam no domínio da universalidade e buscam a desantropomorfização, no sentido de que buscam restringir a influência dos aspectos subjetivos, humanos na compreensão dos fenômenos”, continua o autor:

Além disso, o processo de desantropomorfização também remete ao princípio de que a natureza tem uma dinâmica de funcionamento imanente. Um exemplo bastante emblemático é o de que não existe teleologia na natureza. Assim como não existe criação na natureza. Ela não foi criada e nela não há o ato de criação. Esse ato só surgiu com a atividade teleológica humana, ou seja, com o trabalho (DUARTE, 2012, p. 2964).

Segundo o autor, “A desantropomorfização é um processo no qual se procura explicar a natureza sem se recorrer a fenômenos existentes apenas na cultura e na sociedade como produtos das ações humanas” (DUARTE, 2012, p. 3964). “Em contrapartida, o reflexo artístico da realidade volta-se exatamente para o mundo dos seres humanos, das relações humanas e da sensibilidade humana. Nesse sentido a arte é antropomórfica” (DUARTE, 2012, p. 3964). “A cada descoberta que faz época nas ciências naturais, a cada revolução social, cada vez que se cria uma grande obra de arte, transforma-se o aspecto do mundo, e bem assim – especial e essencialmente – a própria posição do homem no mundo” (KOSIK, 2011, p. 215).

Já a atividade esportiva é antropomórfica. Como já sinalizamos, seu motivo pode ser classificado em duas dimensões: por um lado, possui um motivo geral, historicamente determinado, a saber: o desenvolvimento da corporalidade humana; por outro, a atividade esportiva possui motivos particulares, em que expressam formas lúdicas, estéticas, agonísticas, competitivas, todos elementos completamente carregados do humano – uma condição para que a atividade esportiva se desenvolva. No caso dos motivos particulares, as ações/operações interpostas na atividade definirão a preponderância de um ou outro motivo, podendo um mesmo conteúdo conter mais de um motivo particular, a depender da estrutura da atividade.

A síntese acima tem implicações importantíssimas na apreensão da estrutura e função social da atividade esportiva quando comparada à atividade científica e à atividade artística. Estamos afirmando que a atividade esportiva não visa explicar as leis efetivas da realidade a partir de abstrações (ciência), mas também, em sua especificidade, não tem por finalidade a produção de imagens no sentido artístico (arte), sejam elas captáveis por sentidos humanos ou imagens literárias

que passam pela mediação da linguagem, como afirmou Duarte. A produção de imagens artísticas pode se constituir como ações na atividade esportiva, atreladas a motivos particulares, mas não constitui a sua finalidade mais geral. Até mesmo em uma competição que envolva o critério artístico, como é o caso da patinação artística, apesar de conter o critério da beleza, plasticidade dos movimentos, construção de uma imagem artística, aproximando-nos ao campo da arte, a sua finalidade mais geral será a realização do autodomínio da corporalidade pelo indivíduo na relação ativa e indireta, mediada, com seu corpo e com os outros indivíduos. Portanto, o seu resultado “não” é preponderantemente uma imagem artística, pois, nesta forma particular de atividade humana, a imagem, subjetivação do objetivado historicamente, *realiza-se* na corporalidade dos indivíduos, que, pela via da apropriação das ações/operações acumuladas nos conteúdos da atividade esportiva, exterioriza-se na forma de movimentos voluntários, em direção ao autodomínio da corporalidade, sua forma objetivada.

Assim, na atividade esportiva as *ações em seus fins específicos* são orientadas ao domínio cada vez mais ativo, consciente e intencional do indivíduo sobre seu corpo, perspectivando atingir determinado objetivo particular, por exemplo, saltar o mais alto ou mais distante possível, correr o mais rápido possível, executar a ação corporal com precisão a fim de marcar o ponto e assim atingir o objetivo imediato do jogo, executar determinada ação com plasticidade, controlar o corpo no espaço etc. Para tanto, o faz na base de operações que colaboram para atingir o resultado da ação. A ação, portanto, carrega significados (conceitos) com maior grau de complexidade, ou, poderíamos dizer, maior grau de atividade humana acumulada. As operações, apesar de serem essenciais para o desenvolvimento de ações mais complexas, carregam menor grau de complexidade, mas constituem a base, a gênese, a condição para a realização das ações, pois sem estas as ações não poderiam sequer ser realizadas, por exemplo, o equilíbrio, a orientação espacial e temporal, a lateralidade, a força, a velocidade, todas são operações que consubstanciam a elaboração de novas ações na atividade esportiva complexa, porém se estivermos desejando formar no estudante, por exemplo, o equilíbrio, este seria o objeto da ação, portanto a ação mesma. Estamos afirmando isto para explicar que há uma dinâmica de transformação nesse processo de formação de novas ações, em que um conceito vai sendo incorporado ao outro, dando fundamento para que o mais elaborado se desenvolva, mas sempre tomando como referência a relação todo-análise-novo todo. Portanto, atingir o objetivo imediato do jogo não esgota o conteúdo dessa atividade, tendo em vista a pluralidade de motivos particulares que a constitui, bem como seu

motivo mais geral, o desenvolvimento da corporalidade humana, em direção ao autodomínio da corporalidade. Vamos aprofundar mais.

No processo de apropriação da atividade esportiva, a relação dos indivíduos com os conteúdos da atividade na realidade é imediata, da mesma forma que ocorre com as relações dos indivíduos com os objetos na vida cotidiana. Ocorre que a *imediatez* da atividade esportiva tem resultados e objetivos distintos da imediatez da vida cotidiana. Esta visa resultados práticos, satisfação de necessidades imediatas. Já no caso da imediatez na atividade esportiva, a prática é suspensão, ou como diria Kosik: “[...] Sem a objetivação não se dá suspensão temporal⁹⁴”). Ocorre que as necessidades imediatas ficam para outro momento e prevalece a entrega ao jogo, no qual, mediado por significações realizadas historicamente, produz motivos nos indivíduos que extrapolam a dimensão da vida cotidiana, da produção e reprodução da pura sobrevivência, e aqui aparece o conteúdo das emoções, sentimentos e pensamento humano, muito próximos ao campo da arte. Porém, mediadamente, a relação produzida na atividade imediata (segunda imediatez) vai possibilitar ao indivíduo a apropriação de uma atividade humana complexa produzida historicamente pelo domínio cada vez mais ativo, consciente e intencional pelos indivíduos da estrutura e função social desta atividade, pois o indivíduo age para se apropriar das significações objetivas corporificadas no objeto cultural (conteúdos) e, ao fazer, se relaciona ativa e indiretamente com os conteúdos. Ao se apropriar de forma consciente das operações interpostas pelas ações exteriores no ensino, as significações objetivas vão se realizando na corporalidade na forma de hábito, habilidade, formando capacidades. Isso significa que a imagem do objeto que vai sendo apropriada pelo sujeito passa de relações diretas e imediatas a relações indiretas e mediadas, numa relação cada vez mais ativa, consciente, intencional e crítica com o seu corpo.

Isto significa que também na atividade esportiva, assim como na arte, a apropriação da atividade se dá pela sua forma imediata, pela forma do fenômeno, quer dizer: aprende-se o jogo, a luta, a ginástica, a dança, a patinação, realizando a atividade, e gradativamente (de forma mediada) o indivíduo vai aprendendo as suas propriedades mais essenciais e fundamentais, diferenciando-as de outras formas de atividade, tais como a ciência, em que, para realizar, o indivíduo precisa se apropriar, antes de mais nada, de um sistema complexo de abstrações. Todavia, diferentemente da arte, em que a sua forma o conduz ao sentimento humano objetivado numa obra de arte, na

94 Segundo Kosik (2011, p. 204), “Neste ponto fundamental, em que a problemática do tempo humano é associada à atividade objetiva do homem, a filosofia materialista se diferencia essencialmente da concepção existencialista da temporalidade”.

atividade esportiva a forma da atividade vai conduzindo o indivíduo ao desenvolvimento da sua corporalidade e, nesse processo, ao se apropriar das significações objetivas, motivos particulares vão colocando o homem em contato com sentimentos humanos produzidos na história do gênero pela atividade. Portanto, a objetivação do conteúdo da atividade esportiva se dá na medida em que o indivíduo joga. Assim, não é possível se apropriar do conteúdo da atividade esportiva sem o estabelecimento de uma relação ativa, consciente e intencional e crítica, porém indireta com o conteúdo da atividade.

Para ilustrar como este processo se desenvolve na estrutura da atividade esportiva, tomaremos o caso do jogador de voleibol: quando este golpeia a bola e atinge o chão da quadra oposta efetua uma ação bem determinada. Como se caracteriza esta ação? Em primeiro lugar, evidentemente, pela atividade em que se insere, pelo seu motivo e, portanto, pelo sentido que ela tem para o indivíduo que a efetua. Mas ela caracteriza-se também pelos processos e operações através dos quais se realiza. Um golpe efetivo no voleibol requer numerosas operações, cada uma respondendo às condições determinadas da ação dada: é necessário assumir uma certa pose, estabelecer a distância correta da bola para poder realizar maior impulsão e explosão no salto, bem como seguir corretamente na linha da bola, a depender da jogada planejada, observar o bloqueio “opponente” antes e durante o salto, girar o braço com velocidade e golpear a bola com força em direção ao chão da quadra oposta, utilizando os espaços abertos no bloqueio para que a bola possa passar ou “explorar o bloqueio” (forma de fazer com que a bola espalhe ao bater no bloqueio e assim se consiga o ponto). Tudo isso dependerá da altura do bloqueio e da impulsão que o jogador alcança para golpear a bola, além da capacidade do jogador para agir com intencionalidade e ainda mudar sua decisão em virtude da situação do bloqueio ou de uma bola que não tenha sido levantada com qualidade, e ainda de suas condições físicas para tal. Vejam a complexidade deste conteúdo!

Para o jogador experimentado, esses diferentes processos não são ações diferentes. Os fins correspondentes não se distinguem na sua consciência. O jogador não diz “agora eu devo me distanciar da rede, onde a bola será levantada, ficar na linha da bola” etc. Na sua consciência, só há um único fim: golpear a bola ao chão da quadra oposta. Isso significa que ele domina as operações que o golpe exige.

A coisa é absolutamente diferente naquele que se inicia no voleibol. Deve primeiro ter por fim a aprendizagem dos instrumentos do jogo, da dinâmica do jogo, e para isso terá que “jogar” inicialmente o voleibol; em seguida, a sua ação consciente consiste em aprender a golpear a bola,

a receber a bola com a manchete, a defender a bola, a bloquear a bola, a olhar o bloqueio, a girar o corpo no ar a fim de mudar a rota da bola e conseguir espaço aberto no bloqueio etc., claro, todo este processo se realizará num período de estudo do conteúdo. Ao analisar a aprendizagem do voleibol ou qualquer outra atividade complexa, vimos que os elos que a compõe se formam inicialmente como ações separadas e só se transformam em operações posteriormente.

Na consciência do jogador de voleibol experiente, por exemplo, as operações que consistem em ajustar o golpe ou definir a direção para onde seguirá a bola (paralela, diagonal, centro, fundo, atrás do bloqueio etc.) podem não estar presentes. Parafraseando Leontiev (2004), basta, todavia, o menor desvio em relação à execução normal da operação para que esta última, bem como as suas condições materiais, apareçam nitidamente à consciência. Mas, por ser o jogo de voleibol um conteúdo bastante dinâmico, muitas operações aparecem com certa frequência, até mesmo para o jogador experiente; mas a diferença é que este já possui conteúdo para agir de forma a superar algumas das condições inesperadas na atividade.

Assim, no processo de apropriação dos conteúdos da atividade esportiva, cada ação consciente vai fixando operações motoras auxiliares e vão constituindo as condições para o desenvolvimento de novas ações na atividade, em condições determinadas. Quando o fim de uma ação entra numa segunda ação, enquanto condição de sua realização, ela se transforma em meio de realização da segunda ação, quer dizer, tornou-se operação consciente e só por isso foi possível esta relação. Este processo realizado no ensino cria as condições para o desenvolvimento da consciência dos indivíduos para além das formas imediatas da realidade, pois exige atividade consciente.

5.4 A atividade de ensino na educação física com fundamento na pedagogia histórico-crítica

A atividade de ensino pressupõe uma relação ativa e direta entre professor e aluno, sempre mediada pelo conhecimento, que é trabalho humano acumulado em objetos sociais, produto do que a humanidade elaborou histórica e coletivamente.

Para a análise desta relação, tomaremos de Saviani (2004) a distinção realizada sobre os conceitos de aluno empírico e aluno concreto, bem como a sua análise sobre o papel do professor nesta relação.

Para a teoria pedagógica histórico-crítica o aluno empírico e concreto tem a ver com a concepção de homem, de sociedade, de aprendizagem, da relação professor-aluno, da relação escola-sociedade e de conhecimento que fundamenta a pedagogia histórico-crítica.

A base teórico-filosófica vem do *método da economia política* elaborado por Marx e Engels. Este método entende que o processo de conhecimento deve se deslocar do empírico ao concreto pela mediação da teoria (análise). O primeiro momento de contato do aluno com a realidade é empírico. É preciso, no entanto, avançar do empírico ao concreto, fazendo-se necessárias as mediações teóricas, os conceitos que darão base para analisar o real à luz da ciência⁹⁵.

Por outro lado, no ensino, pelo professor, esta operação se inverte. O professor não deverá partir do empírico, mas sempre do concreto, quer dizer, do domínio da totalidade do conhecimento sobre o objeto da aprendizagem – *pois isto é o que o torna professor desta ou daquela disciplina*.

Mas é sabido que apesar do aluno ter uma visão empírica da realidade, a visão que o professor terá dele, segundo a pedagogia histórico-crítica, deverá ser sempre concreta, apesar de ser uma síntese precária, pois para o professor o aluno é mais do que aluno, é um sujeito histórico que se humanizar no processo de trabalho educativo, quer dizer, se constitui como ser humano, porque, como já foi observado anteriormente, de acordo com Saviani, “o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens”. Isto significa, como demonstramos com as nossas análises sobre o desenvolvimento histórico-social e ontogenético da corporalidade, que “a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica” (SAVIANI, 2012, p. 13). Com base nisso, Saviani defende o conceito de trabalho educativo como uma segunda natureza⁹⁶, quer dizer, “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que foi produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2012, p. 13). Assim, afirma o autor: “[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que eles se tornem humanos e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”

95 É importante sinalizar que estes conceitos são de formação operacional e de formação teórica. Depois retomaremos esta questão.

96 Utilizaremos neste trabalho o termo “imediatez” para fazer referência à “segunda natureza”.

(SAVIANI, 2012, p. 13). Porém, o aluno não sabe disso ou não tem clareza suficiente disso. O professor precisa ter!!

Quando Saviani afirma que o professor deve olhar o aluno concreto e não o aluno empírico, está defendendo que na prática de ensino o professor deve estar sempre para além do aluno, pois de outra forma este deixaria de ser aluno e poderia ser até mesmo o professor, não necessitando mais ficar nos bancos escolares, pois já dominaria o objeto da aprendizagem e, ao dominar o objeto da aprendizagem, se liberta.

A ideia do professor conceber o aluno como sujeito concreto se dá com base na clareza que possui/deveria possuir do horizonte histórico, clareza esta que o aluno ainda não construiu, por isso é aluno. Este apreende a realidade de forma espontânea, sensorial e vai sucessivamente desenvolvendo o pensamento abstrato (empírico e teórico) ao se apropriar das formas mais desenvolvidas dos conteúdos que a humanidade produziu.

Na dialética conteúdo-forma da atividade de ensino na educação física, o desafio é alterar a lógica do ensino subjugado à captação sensorial, mas, para tal, é necessário o domínio dos conteúdos da atividade esportiva, sua gênese, estrutura e formas de desenvolvimento. Com o desenvolvimento da dialética no ensino, o sujeito entra no processo de saída da empiria e começa a *eleva-se* ao pensamento elaborado, conceitual, em direção ao que Marx definiu como concreto, que tem na práxis a sua forma mais desenvolvida. Isso não significa desvalorizar os saberes cotidianos que o aluno possui, mas, definitivamente, não são estes saberes que farão com que este sujeito salte qualitativamente para além de sua forma de ser atual. Por isso a crítica às “pedagogias do aprender a aprender” é pertinente, pois, ao conceberem a relação escola-sociedade de forma não crítica, “isolando” a escola da sociedade, ou a tomando como *equalizadora* da sociedade, para tomar um conceito analisado por Saviani, desvaloriza a objetividade e universalidade do conhecimento, priorizando o cotidiano, o contexto, o imediato, a experiência e o sentimento do aluno, a sua subjetividade e não o desenvolvimento da subjetividade do aluno na relação ensino-aprendizagem-desenvolvimento numa unidade dialética. Assim, hipervaloriza os conhecimentos cotidianos, que, segundo Vigotski (2000), Leontiev (2004) e Martins (2013), não prezam pelo desenvolvimento qualitativo das funções psíquicas superiores, o que compromete o pensamento conceitual dos alunos e, por consequência, o domínio da conduta, a formação da personalidade e concepção de mundo, essenciais à formação de um sujeito emancipado. Diante da distinção entre as concepções de aluno empírico e aluno concreto realizada por Saviani, percebemos o quão é

importante o acesso ao conhecimento sistematizado, historicamente condicionado, universal, portanto objetivo, bem como a valorização do papel do professor e do ensino para que seja efetivada “a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI apud SAVIANI, 2008, p. 57). Segundo Saviani (apud MARTINS, 2013, p. 57-58),

[...] dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. E isso se aplica tanto a fenômenos naturais como sociais. Assim, o conhecimento das leis que regem a natureza tem caráter universal, portanto, sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente.

Assim, como afirma Martins (2013), a construção do conhecimento objetivo carrega consigo outras exigências, dentre as quais se destaca o próprio desenvolvimento do pensamento, a transmissão dos conhecimentos clássicos, em direção ao desenvolvimento das capacidades humanas complexas, do autodomínio da conduta, em suma, dos processos funcionais superiores. Isso porque, como pretendemos demonstrar nesse estudo, a transmissão dos referidos conhecimentos vincula-se a determinadas formas de ação constitutivas da atividade de estudo. Segundo a autora,

Tais ações, desenvolvimentistas, não são aquelas que meramente reproduzem as ações da vida cotidiana e do funcionamento espontâneo, assistemático, mas aquelas que visam a conquista das capacidades intelectuais, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, enfim, de tudo que garanta ao indivíduo a qualidade de *ser* humano. Em última instância, a pedagogia histórico-crítica assenta-se em conhecimentos clássicos acerca da formação humana, de tal forma que o domínio dos referidos conhecimentos representa a primeira condição para a compreensão de seus postulados. Dentre esses conhecimentos se inserem saberes advindos de um vasto campo – no qual também se inclui a psicologia marxista [...] (MARTINS, 2013, p. 275-276).

De acordo com a autora, “Em suma, funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e as possibilitem. Nessa tarefa radica, a nosso juízo, o objetivo maior da transmissão dos conhecimentos clássicos – historicamente sistematizados” (MARTINS, 2013, p. 276). Mas como se dá esta transmissão na atividade de ensino na educação física?

Para responder a tal questão, retomaremos a tese central defendida neste trabalho: *na atividade de ensino na educação física, a apropriação pelos indivíduos dos conteúdos das formas*

mais desenvolvidas da corporalidade, determinada pelas leis da natureza e da sociedade, é objetivada no autodomínio da corporalidade; o procedimento de formação de hábitos motores pela via da adaptação às condições existentes durante a realização da ação, é substituído pela formação de habilidades motoras desde as formas mais desenvolvidas da atividade, pela via da transformação de ações conscientes autônomas em operações motoras auxiliares, quando o conceito alcança a sua finalidade, a saber, ganha corporalidade, o que só poderá se realizar pela formação e realização do movimento voluntário nas aulas de educação física.

Quer dizer, no processo de apropriação/objetivação os indivíduos estabelecem relações necessárias com os objetos da realidade, mas o fazem de forma ativa e indireta, mediada pela relação essencial (movimento voluntário) e fundamental (autodomínio da corporalidade) apreendidas na análise da gênese, estrutura e formas de desenvolvimento da corporalidade humana, que tem sua forma mais desenvolvida na atividade esportiva.

O processo de ensino-aprendizagem da corporalidade humana se realiza das ações concretizadas no exterior, tendo por base o conteúdo da atividade, às ações situadas no plano verbal, depois a uma *interiorização* progressiva destas últimas; o resultado no plano do pensamento é que estas ações adquirem o caráter de ações intelectuais estreitas de atos intelectuais (LEONTIEV, 2004); o resultado no plano da corporalidade é a formação de operações motoras, hábitos motores, depois habilidades motoras pela via da transformação das ações conscientes autônomas (intelectuais) em operações motoras auxiliares, no sentido do autodomínio da corporalidade. Ressalto que, ao autodominar a corporalidade, o indivíduo objetiva *capacidades gerais e específicas* que compõem o conteúdo desta atividade, o que contribui com o desenvolvimento da sua personalidade. Vamos explicar de forma sintética como este processo se realiza no ensino-aprendizagem em direção ao desenvolvimento humano.

Na atividade de ensino na educação física concreta, os alunos se apropriam dialeticamente do conteúdo-forma da atividade esportiva. Mas, no ensino dos conteúdos nas aulas de educação física o conceito, imagem subjetiva do objetivado historicamente, se realiza na corporalidade, se diferenciando, pela sua particularidade, de outros sistemas de atividade complexa, tais como a ciência, em que as mediações do abstrato têm por objetivo explicar as leis da realidade a fim de superar a aparência dos fenômenos. Portanto, para que o indivíduo se relacione com tal conteúdo precisa de tais mediações desenvolvidas, pois só estas possibilitarão a ele o domínio da atividade. Diferente da ciência, na arte os indivíduos se apropriam do seu conteúdo pela sua forma exterior,

pois a obra de arte expressa a sua universalidade pela forma do objeto. No processo de apropriação da obra de arte, os indivíduos vão se deslocando às suas relações essenciais, se relacionando com a expressão universal dada pelo artista a determinado fenômeno da realidade que captou e explicitou na forma de obra de arte. Na educação física, os indivíduos se apropriam do conteúdo também pela forma, mas, neste caso, a forma do conteúdo não expressa a dimensão universal do fenômeno, mas o indivíduo começa a se apropriar deste pela sua forma, na medida em que assiste a um jogo de futebol, por exemplo, na medida em que joga uma “pelada” com os seus amigos num campinho de várzea, na medida em que se insere na atividade a fim de realizá-la. Assim, para se apropriar da essência do conteúdo da educação física os indivíduos precisam jogar. Não há outra alternativa, *pois a sua especificidade, o seu conteúdo interno e externo é produto do desenvolvimento complexo da atividade que realizou estes objetos culturais, em determinadas condições*. Para a apropriação deste conteúdo faz-se necessária a apropriação dos traços essenciais corporificados na atividade, sua gênese, estrutura e formas de desenvolvimento.

De outro modo, no processo de apropriação dos conteúdos da educação física os indivíduos estabelecem relações ativas e indiretas com o seu corpo, mediadas por objetivações. Porém, o contato do indivíduo com tais objetivações é ainda aparente, quer dizer, inicialmente o sujeito se relaciona, no jogo, com a forma imediata do objeto e, na medida em que age, vai se apropriando do seu conteúdo pela mediação dos conceitos, que vão se realizando em sua corporalidade na medida em que os sujeitos vão se relacionando de forma cada vez ativa, consciente, intencional e crítica, porém indireta, com seu corpo, consigo mesmo e com os outros indivíduos, sempre mediados pelo conhecimento.

O ensino-aprendizagem dos conteúdos da atividade esportiva se realizará na relação dialética entre forma e conteúdo – unidade no conceito – na prática de ensino na educação física e deve levar em consideração a atividade dominante da criança no período de desenvolvimento.

Reafirmamos que Martins (2013, p. 293-294), entretanto, preocupada com as apropriações indevidas dos conceitos de ensino e aprendizagem, destaca:

[...] qual o curso lógico do processo de ensino que, respeitando o percurso lógico da aprendizagem possa, de fato, conduzir à catarse. Ou seja, a ação pedagógica, isto é, o tratamento dispensado pelo professor aos conteúdos de ensino, pode ou deve ser guiado pela lógica interna da aprendizagem do aluno? Instrumentalizados pela psicologia histórico-cultural e pela pedagogia histórico-crítica, seguramente, não.

Segundo a autora,

O percurso do ensino, sob o domínio do professor, deve atender o trajeto contrário, isto é, do geral para o particular, do abstrato para o concreto, do não cotidiano para o cotidiano e, fundamentalmente, do conceito propriamente dito a serviço da compreensão e da superação da síncrese do aluno. Se a lógica da aprendizagem atende à ordem “de baixo para cima” a lógica do ensino atende à ordem “de cima para baixo”. Trata-se, portanto, da afirmação da contradição como mola propulsora das transformações a serem promovidas pela aprendizagem (MARTINS, 2013, p. 294).

No entanto, como ressalta a autora, ao colocarmos em causa a lógica interna da aprendizagem e do ensino, não estamos afirmando que estas especificidades congelam o papel de aluno e de professor. Portanto, essa lógica também se aplica à condição de formação inicial ou contínua do professor, quando então se coloca na condição de aprendiz.

Assim, a relação dialética forma-conteúdo tem por base as relações ensino-aprendizagem, num “duplo trânsito” que se realiza nas relações entre *atividade-ações-operações*, no ensino, e na relação entre *operações-ações-atividade*, na aprendizagem, sendo a atividade a referência, num movimento dialético entre todo-parte-todo, como podemos verificar:

- **RELAÇÃO PROFESSOR↔ALUNO, NO ENSINO:**

Do todo (síntese precária) à parte e da parte ao todo (síntese concreta), no ensino, pelo professor: o todo (o jogo como síntese, porém *precária*) à parte (interposição de *ações-operações* em direção ao *desenvolvimento dos movimentos voluntários* acumulados no conteúdo da atividade jogo); e da parte ao todo sintético (domínio da *atividade concreta* – o jogo –, no sentido do autodomínio da corporalidade pelo aluno).

- **RELAÇÃO ALUNO ↔ PROFESSOR, NA APRENDIZAGEM:**

Do todo (síncrese) à parte e da parte ao todo (sintético), na aprendizagem, pelo aluno: o todo (o jogo como todo sincrético) à parte (aprendizagem de *operações-ações* em direção ao desenvolvimento dos movimentos voluntários que constitui o conteúdo da atividade jogo); e da

parte ao todo sintético (domínio da *atividade concreta* jogo pelo aluno, no sentido do autodomínio da corporalidade).

Segundo Martins (2013, p. 289), “Em relação ao professor, a prática social é sintética à medida dos domínios que dispõe acerca dessa prática, mas é precária à medida que, do ponto de partida, desconhece a parcela da realidade que disporá como seus alunos”. Por outro lado,

Em relação ao aluno, a prática social é sincrética uma vez que, também do ponto de partida, inexistem para ele as articulações entre a experiência escolar produzida pela prática pedagógica e suas experiências sociais para além dela. Nessa direção, o educando ainda não dispõe de elementos que lhe possibilitem a identificação das articulações entre a sua escolarização e a decodificação concreta do real. Tais articulações, por sua vez, impõem-se como objetivos da prática pedagógica, o que as coloca sob decisiva dependência da qualidade com a qual essa prática se realiza (MARTINS, 2013, p. 289).

É importante assinalar que o aluno se elevará ao domínio da atividade concreta (síntese) na medida em que a sua atividade vai sendo requalificada, atividade esta que se desenvolve no processo de escolarização (currículo) pela transmissão dos conteúdos científicos. Em geral, tomando a escolarização como objeto, afirmamos que o fim último é o desenvolvimento da personalidade e concepção de mundo dos indivíduos, no limite das condições determinadas, portanto, de forma contraditória.

Outro aspecto importante é a presença dos motivos na atividade. A depender do nível das crianças, elas não terão condição de identificar o motivo mais geral da atividade. É aí que entram em cena os motivos particulares, que possibilitam uma relação mais estreita da criança com os objetos na atividade, bem como o sentido pessoal. O sentido pessoal pode ter uma relação direta com o conteúdo da atividade, no entanto, o motivo lúdico no jogo pode não fazer sentido para a criança. Por outro lado, o sentido pessoal pode estar ligado a outra coisa que não a atividade em si, tal como numa situação em que a criança joga somente porque seus pais a aplaudem, sorriem pra ela etc. A consciência é um processo histórico, se desenvolve processualmente. Isto implica afirmar que a criança ainda não tem a capacidade de regular a sua atividade. Aí a importância do adulto em sua orientação para o desenvolvimento inicial do autodomínio da conduta na criança.

É, porém, neste processo dialético de ensino-aprendizagem dos conteúdos da educação física que os alunos, na esteira da atividade complexa, mediados pelas ações/operações, orientadas ao autodomínio da corporalidade, desenvolvem o pensamento conceitual. Assim, cada ação

consciente proposta pelo professor para tratar o conteúdo estará contribuindo para o desenvolvimento de operações auxiliares na criança e, na medida em que estas ações sejam sistematicamente realizadas nas aulas, vai se interiorizando uma nova *estrutura de generalização* que orienta a ação da criança, quer dizer, o conteúdo intersíquico, que tem por base a atividade esportiva, vai sendo interiorizado (VYGOTSKI, 1996), como afirmou Zaporozhets (1987): as ações conscientes autônomas “de cima para baixo” vão se transformando em operações motoras auxiliares, tendo como significação o desenvolvimento dos movimentos voluntários, quando a imagem, subjetivação do objetivado historicamente, *realiza-se* na corporalidade. Assim, o processo de generalização vai sendo realizado pela criança na dinâmica de interiorização na medida em que esta vai acumulando os conceitos e formando sistemas psicológicos. Estes sistemas psicológicos vão se constituindo como parâmetros para o desenvolvimento autônomo da atividade da criança, o que vai possibilitar que ela realize seus movimentos voluntários na base da imagem formada, sempre tendo esta como parâmetro para regular a sua atividade. Aqui as tarefas tem um papel importantíssimo para o desenvolvimento qualitativo da imagem pela via da possibilidade de comparar a imagem realizada no fazer da tarefa na sala ou em casa (que pode aparecer inicialmente, e geralmente aparece, como imagem fragmentada) com a imagem mais fidedigna possível produzida no ensino das ações/operações pelo professor. O confronto de imagens cria a possibilidade do desenvolvimento de uma forma superior de entendimento do real objetivado, tendo em vista que a comparação coloca a possibilidade o desenvolvimento da análise e síntese. Segundo Vygotski (apud MARTINS, 2013, p. 284),

Uma vez que a nova estrutura de generalização tenha surgido na esfera do pensamento, se transfere depois, como qualquer estrutura, como um determinado princípio de atividade, sem necessidade de aprendizagem alguma, a todas as esferas restantes do pensamento e dos conceitos. Desse modo, *a tomada de consciência vem pela porta dos conceitos científicos* (VYGOTSKI, 2001, p. 214).

E mais: todas as vezes em que a criança for realizar uma nova ação, recorrerá àquela base orientadora ou estrutura de generalização interiorizada na atividade de ensino na educação física escolar. Para que esta base orientadora seja realizada, faz-se necessário o professor ter domínio do conteúdo no ponto de partida do ensino, tendo em conta, como já afirmamos, que este *todo* será sempre *precário*, pois o professor não terá no ponto de partida uma síntese sobre o grau de desenvolvimento real dos seus alunos.

O sentido deste processo é o autodomínio da corporalidade. No entanto, sem as ações conscientes interpostas, a fim de desenvolver o movimento voluntário, por meio das significações objetivas que constituem o conteúdo historicamente determinado do objeto em estudo, o processo de realização das operações conscientes nos estudantes ficará comprometido.

Outro destaque a fazer é sobre a avaliação. A avaliação aparece nesta análise como evidência da conquista cada vez maior da autonomia da criança no trabalho educativo, na medida em que a imagem mental elaborada é o seu parâmetro para a autorregulação, ajuste, correção, ou seja, para o domínio de sua atividade. Este processo só alcançará as suas máximas possibilidades na esteira do ensino sistematicamente orientado pelos conceitos científicos. Isto possibilita à criança cada vez mais o autodomínio de sua corporalidade e, concomitantemente, o controle de sua conduta, além de ser possível afirmar que os conteúdos da educação física colaboram também para o desenvolvimento da personalidade da criança e de sua concepção de mundo. Mas é fato que nenhuma disciplina escolar conseguirá realizar esta tarefa sozinha, portanto a escolarização como uma proposição integrada de educação tem um papel preponderante nesse processo. Para clarificar a proposição do ensino na perspectiva do desenvolvimento da corporalidade, portanto uma perspectiva concreta, vamos dar alguns exemplos de como organizar a aula na direção do autodomínio da corporalidade, mediado por conceitos que constitui o conteúdo da atividade a ser apropriada.

No processo de ensino, como vimos, o professor parte da atividade mais desenvolvida, conhece a sua estrutura, os conceitos que a constitui, sua gênese e formas de desenvolvimento, quer dizer, o seu conteúdo. Na educação física as ações/operações vão formando uma imagem subjetiva da realidade objetiva que se realizará na corporalidade, e isto significa que os modos ou formas de operar são objetivados na corporalidade do indivíduo, como unidade do exterior e do interior, mas que aparecem na forma exterior na realização da atividade esportiva. As ações cada vez mais ativas, conscientes e intencionais dos indivíduos na atividade esportiva vão produzir em cada indivíduo singular o gênero humano pela via das ações/operações orientadas a objetivos, na direção do autodomínio da corporalidade. O conteúdo que outrora ocupava, na estrutura da atividade, o lugar de fins conscientes de ações parciais (saltar o mais alto possível, correr o mais rápido possível etc.), ocupa doravante, na estrutura da ação complexa, o lugar de condições de realização da ação, ou seja, o lugar de operações para a realização da ação. Isto significa que, de agora em diante, as

operações e condições de ação também podem entrar no domínio do consciente, ganhar significação. Em contrapartida, não entram aí da mesma maneira que as ações e os seus fins.

Assegura Leontiev (2004) que a metamorfose das ações, a sua transformação em operações e, por consequência, o nascimento de operações de tipo novo (chamaremos operações conscientes) foi muitíssimo bem estudada nas condições atuais, bem entendido.

Segundo Leontiev (2004, p. 111),

Estas operações distinguem, todavia, das que aparecem por simples adaptação da ação às condições da sua realização. As experiências mostram que estas operações se caracterizam sobretudo objetivamente pela sua flexibilidade e aptidão para serem dirigidas. Elas distinguem-se igualmente por toda uma outra realização com a consciência. Ação e seu fim, quando entram na composição de outra ação, não se apresentam diretamente na consciência. Isto não significa que deixem de ser conscientes. Ocupam apenas outro lugar na consciência; são iguais, por assim dizer, controlados, conscientemente, o que significa que, em certas condições podem ser conscientes.

Segundo Leontiev (2004, 111) “Esta transformação do conteúdo inconsciente em conteúdo consciente e inversamente que se produz em ligação com a modificação com o lugar ocupado por este conteúdo na estrutura da atividade, pode [...] ser explicada pela neurofisiologia”. Leontiev afirma que

As investigações atuais mostram que toda a atividade é, de um ponto de vista fisiológico, um sistema funcional dinâmico, regido por sinais complexos e variados, provenientes quer do meio exterior quer do próprio organismo. Estes sinais penetram nos diversos centros nervosos (que estão ligados entre si), entre outros os centros proprioceptivos, e são sintetizados. É precisamente o fato de tal ou tal centro nervoso intervir ou não que caracteriza a estrutura da atividade sob o aspecto neurológico. A atividade pode desenvolver-se em diferentes etapas do sistema nervoso, com o curso de diferentes “níveis”. Todavia estes últimos não têm todos os mesmos poderes. Um é dominante, enquanto os outros desempenham o papel de fundo (os “níveis de fundo” segundo a terminologia de Bernstein). O que devemos reter é que N. A. Bernstein sublinhou particularmente, que os sinais sensíveis conscientizados são sempre os do nível mais elevado, o nível dominante. É este o conteúdo consciente que rege a atividade cuja estrutura pode variar. Quanto ao seu nível dominante, ele foi determinado por aquilo a que Bernstein chama a tarefa, ou seja aquilo que nós designamos pelo termo de “fim” na nossa própria terminologia. (Nós chamamos tarefa a uma coisa um pouco diferente, um dado fim em determinadas condições) (LEONTIEV, 2004, p. 111-112).

Afirma Leontiev que, apesar das relações descritas estarem estabelecidas para uma consciência inteiramente desenvolvida, elas permitem compreender a origem histórica da possibilidade de uma tomada de consciência não apenas do conteúdo que ocupa o lugar de fim na estrutura da atividade, mas também uma tomada de consciência dos modos de atividade, das condições em que se efetua a atividade (LEONTIEV, 2004, p. 120).

De acordo com Leontiev (2004),

A necessidade da tomada de consciência das operações tem a sua causa na passagem à fabricação de utensílios diferenciados, em particular de instrumentos compostos. Os instrumentos mais antigos, como testemunham as descobertas arqueológicas, podiam ainda resultar de uma simples “adaptação” dos objetos naturais às condições da ação de trabalho (cf. o “retoque natural” dos instrumentos de pedra, feito no decurso da sua utilização). O fabrico de instrumentos especializados é diferente. A sua produção exige a distinção e a consciência das operações. A produção de um instrumento deste tipo tem com efeito como fim uma operação de trabalho, a materializado no instrumento”. Assim, as operações de trabalho que se formaram inicialmente no decurso de uma simples adaptação às condições exteriores conhecem uma nova gênese: quando o fim de uma ação entra numa segunda ação, enquanto condição da sua realização, ela transforma-se em meio de realização da segunda ação, por outras palavras, tornava-se operação consciente. Isso acarreta um alargamento considerável da esfera do consciente. Compreender-se-á facilmente toda a importância deste fato para o desenvolvimento ulterior da atividade humana (LEONTIEV, 2004, p. 112).

Com isso, as aulas de educação física produzem, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, o gênero humano, objeto do *trabalho educativo*, em acordo com as teses da psicologia histórico-cultural e da teoria pedagógica histórico-crítica, bem como corrobora com a crítica à concepção da aptidão física como uma concepção mecanicista das relações entre ensino-aprendizagem-desenvolvimento humano, portanto uma proposição que entende o desenvolvimento como adaptação do sujeito às condições do exercício ou da atividade física, como foi sinalizada acertadamente pelo *Coletivo de Autores* em 1992, mas então não realizada com o devido aprofundamento.

5.5 Riqueza humana universal, miséria material e, humana da atividade esportiva na sociedade capitalista, educação escolar e luta de classes

Na sociedade capitalista, no plano mais geral, a atividade esportiva aparece em duas dimensões antagônicas: de um lado, como “*rica necessidade humana*”, do outro, como riqueza material e miséria humana. Esta dualidade é a expressão contraditória da riqueza humana nesta sociedade.

Como rica necessidade humana, a atividade esportiva é uma “totalidade de exteriorização vital”, concreta, um sistema de atividade humana particular, complexa, culturalmente formada, que expressa um sentido útil, produzido na relação ativa, consciente, intencional, porém indireta, entre o indivíduo e seu corpo e com os outros indivíduos, relação esta que vem se desenvolvendo desde as formas de organização corporal necessárias à produção dos meios de trabalho com a finalidade de satisfazer carências imediatas, às formas embrionárias de jogos, desde as formas da ginástica na Grécia Clássica, dos espetáculos circenses, dos espetáculos dos gladiadores e das diversas formas de práticas “esportivas” no Império Romano, até às formas mais complexas da atividade esportiva na atualidade.

Como riqueza material e miséria humana na sociedade capitalista, a atividade esportiva é uma totalidade abstrata, pois o sentido determinante de sua produção é a reprodução do *valor* nesta sociedade. Com esta finalidade a atividade esportiva passa a atender necessidades outras, tendo em vista que os significados interpostos nessa atividade são determinados pela forma de alienação das relações de produção e reprodução da vida na sociedade capitalista.

No entanto, apesar de ser “saturada” de alienação, uma totalidade abstrata não significa necessariamente ausência de conteúdo cultural complexo, este é um olhar não histórico-dialético. Contraditoriamente, as formas singulares da atividade esportiva nesta sociedade alcançaram graus extremamente complexos em termos de atividade humana condensada, acumulada, produto das relações ativas entre o indivíduo e seu corpo, a exemplo, identificamos o tênis, o voleibol, a ginástica, o atletismo, a dança etc.

Entretanto, de acordo com as análises de Taffarel⁹⁷ (2012),

O Brasil não universaliza as práticas esportivas, não democratiza o acesso a este patrimônio cultural esportivo e, portanto, não tem um lastro cultural esportivo para ser uma nação olímpica. Isto porque falta infraestrutura esportiva nas cidades e no campo, gestão e administração esportiva de tempos e espaços públicos, praticantes do esporte, financiamento para o esporte, programas e projetos

97 Dados da realidade sobre o desenvolvimento das práticas esportivas na sociedade brasileira.

científicos e pedagógicos esportivos e, legislação voltada para elevar o padrão cultural esportivo da população. O que existe é pífio perto do necessário.

Ainda segundo a autora, “o balanço que vem sendo realizado sobre o esporte no Brasil indica escolas desequipadas, sem espaços, sem instalações, sem professores de Educação Física em numero suficiente desde a educação infantil”, sem carreira estimulante, mas com carga horária elevadíssima, “sem programas e projetos para educar esportivamente as crianças e jovens de nosso país, à altura das necessidades prementes” (TAFFAREL, 2012).

Segundo Taffarel (2012), com relação aos praticantes das atividades esportivas, as contradições passam pela formação esportiva incentivada pelos meios de comunicação de massa e seus valores narcisistas individualistas, competitivistas, pela indústria cultural esportiva consumista, pela subsunção de inúmeras práticas que compõe a cultura esportiva. Com relação ao financiamento, são indicadores de contradições os baixíssimos investimentos do orçamento geral da União em políticas públicas esportivas educativas e de lazer. Menos de 0,04% do orçamento da União executado é destinado ao esporte, mas, por outro lado, 48% do orçamento da União, em 2014 cerca de 43%, segundo dados do DIEESE (Departamento intersindical de Estatística e Estudo Socioeconômicos), é para o setor rentista, especulativo, para pagamentos de juros da dívida impagável. O impacto disso na classe trabalhadora é assustador, como observa a autora:

Passa pelo ataque a direitos e conquistas da classe trabalhadora que, em momentos de profunda degeneração do modo de produção, se vê tolhida em seu direito de acessar a cultura esportiva elaborada. [...] não se eleva padrão cultural esportivo de uma nação que se quer soberana, sem não elevar todas as outras dimensões da vida, trabalho, educação, saúde, previdência, assistência, segurança, lazer, entre outras dimensões objetivas e subjetivas da condição humana (TAFFAREL, 2012).

Na atividade de ensino na educação física escolar, os alunos precisam se apropriar do conteúdo da atividade esportiva para que eles se tornem cada vez mais ricos de necessidade humano-genérica para-si. Isso significa que a finalidade da educação física escolar é orientar o domínio cada vez mais consciente, intencional e crítico, porém, indireto, do aluno com/sobre o seu corpo, e na relação com os outros indivíduos, por meio da apropriação dos conteúdos, em direção ao autodomínio da corporalidade. Os significados interpostos nestas relações resultam das propriedades e leis naturais e histórico-sociais objetivas que constituem os conteúdos concretos da atividade esportiva – jogo, dança, luta, ginástica, etc. –, objetos singulares com atividade

culturalmente complexa acumulada. Entretanto, como já indicamos, nesta sociedade nem todos tem acesso ao que o homem tem produzido de mais desenvolvido.

Isto significa que o acesso à rica necessidade humana da atividade esportiva não pode ser realizado plenamente na sociedade e na escola capitalista, pois, como afirmou Saviani (2008), a educação escolar é perpassada por uma contradição fundamental: por um lado, a escola tem o papel de socialização do saber sistematizado – ciência, arte, filosofia –, mas, por outro lado, a plena socialização do saber não pode ser realizada na sociedade capitalista.

Para melhor elucidar esta contradição, vamos explicitar sinteticamente os argumentos mais essenciais da pedagogia histórico-crítica sobre o papel do conhecimento na formação dos indivíduos nas relações entre educação escolar e luta de classes.

De acordo com Duarte (2013, p. 243), “a socialização, pela escola, das objetivações genéricas para si [(arte, ciência, filosofia)] é condição *sine qua non* para que [o] [...] vir a ser da individualidade para-si se torne um processo presente na vida de todos os seres humanos”. Com base neste entendimento o autor afirma que “a escola contribuirá de forma decisiva para a revolução socialista por meio do ensino dos conteúdos escolares” (DUARTE, 2013, p. 243). Segundo Duarte, aqui se coloca a questão da relação entre educação escolar e revolução socialista. No entanto, para evitar cair numa análise metafísica, levanta três questionamentos essenciais para elucidar o problema:

Seria possível na atual conjuntura da sociedade em geral, e da sociedade brasileira em particular, colocar a educação escolar a serviço da superação do capitalismo? Essa posição não seria idealista e não seria incoerente com a tese marxista de que a socialização da propriedade do conhecimento não é possível no modo de produção capitalista? A pedagogia histórico-crítica, ao defender que a maneira específica de a educação escolar contribuir para a superação da sociedade capitalista é pela socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, não estaria incorrendo, inadvertidamente, no equívoco de atribuir à escola um poder que ela não tem? (DUARTE, 2013, p. 243-244).

Segundo o autor,

Esses questionamentos sobre a possibilidade de a educação escolar contribuir de maneira efetiva para a transformação revolucionária da sociedade, embora contenham uma preocupação relevante, não raro partem de uma premissa equivocada, a de que a escola seria um local privilegiado de difusão da alienação, seja por meio dos conteúdos que ela veicula, seja por meio das relações que se estabelecem no interior dessa instituição. Às vezes me parece que a classe dominante e os intelectuais a seu serviço têm mais clareza do que a própria

esquerda acerca das conseqüências que podem advir da universalização de uma educação escolar que efetivamente transmita o conhecimento em suas formas mais desenvolvidas. Não é por acaso que a burguesia mobiliza tantos recursos materiais e ideológicos para assegurar que a escolarização da classe trabalhadora não se caracterize pela transmissão dos conteúdos clássicos (DUARTE, 2013, p. 244).

De acordo com Gramsci (1995), o problema é que a escola é colocada pela burguesia nas mãos dos burocratas; assim, não é o conteúdo da cultura burguesa que tem sido acessado na escola e isto tem implicações extremamente importantes no que se refere ao acesso ao saber historicamente construído pelo homem⁹⁸. Com base nesta tese de Gramsci, Duarte afirma que

A classe dominante não coloca a escola a serviço da imposição da assim chamada cultura burguesa a toda a população porque, da mesma forma que o capital é riqueza humana transformada em propriedade privada da burguesia, a assim chamada cultura burguesa é riqueza intelectual humana posta a serviço dos interesses de uma classe social. A estratégia da classe trabalhadora não deve ser, portanto, a de rejeitar as forças produtivas geradas pela sociedade capitalista, mas a de colocá-las a serviço de toda a humanidade. Nesse processo, essas forças produtivas terão que passar por profundas transformações, pois muitas de suas atuais características não serão adequadas a uma situação em que os objetivos da produção material e não material não sejam mais aqueles determinados pela lógica econômica capitalista. Ocorre que as transformações radicais das forças produtivas não acontecerão a partir do nada, mas a partir da apropriação do que já existe (DUARTE, 2013, p. 245).

Segundo Saviani (2015, p. 24), na sociedade capitalista, o saber se converteu em força produtiva, em meio de produção, e como nesta sociedade os meios de produção são propriedade privada, entende-se a dificuldade que ela tem de estender o saber para todos. Diante desta constatação, afirma o autor: “Então a possibilidade de se estender o saber para todos passa pela mudança dessa sociedade, ou seja, pela socialização dos meios de produção que implica a construção de uma sociedade de tipo socialista que supere a ordem capitalista” (SAVIANI, 2015, p. 24). Na sequência conclui:

E logicamente a educação – e a escola – participa desse processo e, portanto, cabe sim lutar para que as escolas e a educação possibilitem a compreensão desse movimento. Nesse sentido ela concorre para o desenvolvimento das condições subjetivas necessárias à transformação porque, para que a transformação ocorra, não bastam as condições objetivas; são necessárias também as condições subjetivas. As condições objetivas podem estar maduras para a transformação,

98 Ver também Vincent Petit (1982).

mas se não houver o desenvolvimento da consciência dessa necessidade, a mudança não vai ocorrer; e, vice-versa, o desenvolvimento da consciência pode ter amadurecido, mas, faltando as condições objetivas, também a transformação não vai ocorrer. Então a articulação desses dois elementos é fundamental; e a educação aí desempenha um papel importante. E não só a educação em geral, mas também e principalmente a escola.

Diante disso, segundo Duarte (2003, p. 245-246),

Assim como a socialização da riqueza material só será efetivamente alcançada por meio do socialismo, a realização plena da educação escolar não será alcançada na sociedade capitalista. A pedagogia histórico-crítica entende, divergindo de uma parte do pensamento pedagógico de esquerda, que a escola possui em sua essência uma lógica anticapitalista, no sentido de que a concretização da natureza da educação escolar aponta em direção à universalização do domínio do conhecimento. É por isso que a burguesia apenas valoriza a escola quando esta se circunscreve às elites, e essa mesma burguesia e seus aliados passam a atacar a escola toda vez que ocorre a expansão da escolarização à classe trabalhadora. Tudo isso, porém, acontece de maneira extremamente contraditória, como não poderia deixar de ser em se tratando de um processo movido pela luta de classes.

Corroborando com o suposto acima, Martins (2013b, p. 274) afirma que

Todavia, é preciso reconhecer também que a posse dos atributos requeridos à construção do conhecimento objetivo por parte de cada indivíduo é um processo socialmente dependente. Para que tais atributos se desenvolvam, torna-se necessário que forças objetivas operem a esse favor e, tal como postulado pela pedagogia histórico-crítica [...], atuar nessa direção é a função precípua da educação escolar, à qual compete promover a socialização dos conhecimentos universais, representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, em cuja ausência a captação das leis que regem o desenvolvimento histórico de todos os fenômenos se torna impossível.

Partindo do entendimento de que a natureza da educação escolar aponta em direção à universalização do domínio do conhecimento, esta investigação assume como suposto que, para que a escola socialize o saber (rica necessidade humana) em suas formas mais desenvolvidas, é necessário enfrentar as contradições no plano geral e no plano particular em unidade dialética: no plano geral, trabalhar para a superação da sociedade de classes e, no plano particular, superar a *lógica das formas* em favor da *lógica dos conteúdos* na prática de ensino.

Assim, na linha da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, estamos entendendo que a educação física precisa enfrentar essa contradição em todas as suas instâncias, em especial na educação escolar, por meio do trabalho educativo – o ato de produzir o gênero humano em cada indivíduo singular (SAVIANI, 2012).

Como já vimos, a atividade esportiva é uma forma particular de atividade humana, uma expressão universal das relações ativas e indiretas entre o indivíduo e seu corpo, portanto uma expressão geral do fenômeno das atividades corporais na história. As formas objetivadas jogo, luta, dança, ginástica etc, são expressões singulares desta forma universal. Estas formas objetivadas condensam conteúdos de formação teórica e operacional, produzidos nas relações mais gerais e essenciais na história de desenvolvimento do gênero humano. Os conteúdos da educação física são singularidades que constituem esta forma particular de atividade humana. Estas formas de ser contêm atividade objetivada em sua estrutura (leis e propriedades naturais e histórico-sociais), resultado das relações ativas e indiretas entre o indivíduo e seu corpo na história. Portanto, no limite do modo de produção capitalista, nas aulas de educação física escolar este conteúdo precisa ser apropriado pelos alunos para que os mesmos se tornem cada vez mais ricos de necessidade humana.

Por fim, ao entendermos que o objeto do currículo escolar é a elevação do pensamento teórico dos indivíduos, desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo, a educação física, como disciplina do currículo escolar, contribuirá com esse processo de formação na medida em que trabalhar na direção da superação do pensamento sensorial em direção ao pensamento conceitual, e este processo só se dará pela transmissão de conceitos científicos, requisito ao desenvolvimento do autodomínio da corporalidade, que não poderá ser realizado sem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

06 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para realizar as considerações finais deste estudo, partiremos do objeto e problema analisado, indicaremos os objetivos estabelecidos, a hipótese sistematizada, as questões necessárias e o concreto pensado, ou seja, a tese. Diante disso, realizaremos também algumas proposições para o ensino na educação física escolar, bem como, indicações para estudos posteriores, lacunas que necessitam de pesquisadores para investir esforços a fim de contribuir com o desenvolvimento do campo de conhecimento educação física escolar.

O objeto definido para o estudo foi a prática de ensino na educação física escolar. Analisamos o problema sobre a preponderância da lógica das formas em detrimento à lógica dos conteúdos na prática de ensino na educação física, o que tem comprometido o desenvolvimento do pensamento conceitual nos alunos, pois a abordagem dos conteúdos fica no limite do pensamento subjugado à captação sensorial.

Para a análise do problema definimos dois objetivos: primeiro, destacar o papel dos conteúdos de ensino da educação física no desenvolvimento do pensamento conceitual nos alunos; segundo, elucidar a relação dialética entre forma e conteúdo no ensino da educação física.

A nossa hipótese ficou assim estruturada: se para a psicologia histórico-cultural e para a pedagogia histórico-crítica a natureza dos conteúdos e das atividades escolares é variável interveniente na qualidade do desenvolvimento psíquico dos indivíduos, o que radica a afirmação do ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, na prática de ensino na educação física numa concepção histórico-crítica a relação dialética entre forma e conteúdo é variável interveniente na qualidade do desenvolvimento do pensamento conceitual dos alunos para além do pensamento subjugado a captação sensorial (sensomotricidade), na medida em que a *interiorização* da lógica da ação/operação que constitui o conteúdo das formas de objetivação do desenvolvimento histórico-social da corporalidade humana, em seus fins específicos, tendo em vista o atendimento aos motivos da atividade, compõe o requisito ao desenvolvimento do

autodomínio da corporalidade, quando a imagem, que é subjetivação do objetivado historicamente, *realiza-se*⁹⁹, *necessariamente*, na corporalidade dos indivíduos.

Diante disso, a fim de elucidar a relação dialética entre forma e conteúdo no ensino da educação física, afirmamos a seguinte tese: *na atividade de ensino na educação física, a apropriação pelos indivíduos do conteúdo das formas mais complexas do desenvolvimento da corporalidade, determinada pelas leis da natureza e da sociedade, é objetivada no autodomínio da corporalidade; o procedimento de formação de hábitos motores pela via da adaptação às condições existentes durante a realização da ação, é substituído pela formação de habilidades motoras desde as formas mais desenvolvidas da atividade, pela via da transformação de ações conscientes autônomas em operações motoras auxiliares, o que só poderá se realizar pela formação e realização do movimento voluntário nos alunos nas aulas de educação física.*

A atividade esportiva complexa culturalmente formada é a forma mais desenvolvida da experiência histórico-social da corporalidade humana acumulada em objetos sociais. A sua estrutura condensa atividade humano-genérica com graus elevados de complexidade. Sua gênese é a atividade produtiva, e o jogo a sua forma embrionária – quando os fins das ações passaram a motivo da atividade, dando origem a novas necessidades. Assim, a atividade esportiva é uma expressão universal do desenvolvimento histórico-social da corporalidade humana, uma relação ativa e indireta entre o indivíduo e seu corpo, do indivíduo consigo mesmo e com os outros homens, produzida na história do gênero humano, portanto, a expressão mais geral deste tipo particular de atividade.

Diante disso, estamos afirmando a *Atividade de ensino na educação física* como uma categoria explicativa da *prática de ensino na educação física* numa perspectiva histórico-crítica, 1) que tem como objeto/motivo mais geral e amplo o *desenvolvimento da corporalidade humana*, para além dos seus motivos particulares – lúdico, agonístico, competitivo etc. –, 2) tem na *atividade esportiva* a sua forma objetivada mais elaborada do ponto de vista do desenvolvimento do gênero humano, 3) e cuja finalidade é o *autodomínio da corporalidade*, quando a imagem, subjetivação da realidade objetivada historicamente, *realiza-se* na corporalidade dos indivíduos como uma forma particular de objetivação, 4) *pela via da transformação de ações conscientes autônomas em operações motoras auxiliares, o que só poderá se realizar pela formação e realização do*

99 Aqui tomo a referência da concepção de trabalho em Marx (2013), o trabalho útil que é produzido e realizado ao alcançar a sua finalidade. Também tomo a referência do Saviani (2012a) sobre a realização em cada indivíduo singular do que o gênero produziu histórica e coletivamente.

movimento voluntário nos alunos nas aulas de educação física. 5) Assim, a transformação de ações conscientes autônomas, que tem por base o conteúdo da atividade (significações objetivas) – jogo, ginástica, dança, luta etc.–, em operações motoras auxiliares, possibilitará aos alunos a superação do pensamento subjugado à captação sensorial em direção ao pensamento conceitual, pelo desenvolvimento da percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento etc. na esteira deste tipo particular de atividade complexa (a atividade esportiva). É importante reforçar que o autodomínio da corporalidade é resultado de um processo integrado de desenvolvimento do indivíduo na educação escolar, portanto, exige graus de desenvolvimento do pensamento conceitual, objeto do currículo na educação escolar.

Com o desenvolvimento das funções psicológicas em suas formas complexas, na esteira da atividade prática, e isto pressupõe ensino-aprendizagem de conteúdo, as relações entre as funções produzem níveis cada vez mais elevados de consciência da realidade, tais como o autodomínio da conduta, a personalidade e a concepção de mundo dos indivíduos. O autodomínio da conduta é o objetivo e condição para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, e, por conseguinte, da personalidade desenvolvida – síntese de todas as funções psíquicas, quer dizer, “essas funções assumem objetividade na maneira de ser do indivíduo, isto é, em sua personalidade”. (MARTINS, 2013, p. 08). É preciso levar este fato com radicalidade se quisermos superar a preponderância da lógica das formas em detrimento à lógica dos conteúdos na educação escolar e no ensino na educação física, a fim de reorientar o processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento do pensamento conceitual das crianças.

Assim, avaliamos que esta tese propõe um terreno fértil para o desenvolvimento de novos estudos, na medida em que, tendo por base a categoria *Atividade de ensino na educação física*, seu objeto, e suas relações fundamental e essencial, à luz da teoria da atividade de Leontiev, da psicologia histórico-cultural de Vygotski, Luria, Leontiev, Zaporozhets, Lisina & Neverovich, Davydov e equipes, da pedagogia histórico-crítica de Saviani, Duarte, Martins, etc., bem como do esforço de Escobar, Taffarel, Lorenzini, Nascimento e outros pesquisadores em seus estudos sobre o ensino na educação física, identificamos amplas possibilidades de investigação tanto sobre as formas de objetivação jogo, ginástica, dança, luta etc., a fim de ao explicitar o conteúdo da atividade condensada nas formas de ser singulares da atividade esportiva, contribuir com o desenvolvimento da categoria atividade de ensino na educação física, bem como, num momento posterior, aprofundar análises sobre com pesquisas experimentais, a fim de contribuir com o ensino na

educação física escolar numa concepção omnilateral. Investigações sobre as relações entre educação escolar, saber objetivo e sociedade tomando por objeto a prática de ensino na educação física, à luz da atividade de ensino em geral e da atividade de ensino na educação física também comportam núcleos problemáticos significativos para fazer avançar o campo, além de investigações sobre as relações entre o desenvolvimento da corporalidade humana, a realização dos movimentos voluntários tendo por base a atividade acumulada nos objetos jogo, luta, dança, ginástica etc. em direção ao autodomínio da corporalidade humana constituem importantes proposições para estudos posteriores.

Com base nos objetivos desta tese, analisamos a prática de ensino na educação física a fim de pensar alternativas para que a mesma, dando conta de sua especificidade – o desenvolvimento da corporalidade humana –, produza em cada indivíduo singular o gênero humano, contribuindo, assim, para elevar o pensamento conceitual dos estudantes na educação escolar, o que significa a contribuição na construção de uma concepção de realidade que, ao enfrentar as contradições na sociedade capitalista, se oriente para além do Capital. No entanto, os conteúdos da educação física, pela sua especificidade, não realizarão sozinhos esta tarefa, assim como nenhum outro conteúdo poderia realizar na escola este processo isoladamente, mas somente a produção em cada indivíduo singular do que o conjunto da prática social produziu em suas formas mais desenvolvidas.

Assim, almejamos que esta contribuição possa colaborar com a radicalização da problemática sobre o ensino na educação física na educação escolar, e dessa forma, contribuir para “superar” as concepções dualistas das relações entre natureza e cultura, biológico e social, objetividade e subjetividade, que em nosso campo tem sua máxima expressão na dualidade corpo e mente, um produto do desenvolvimento da atividade prático-histórica das sociedades humanas (MANACORDA, 1996), que tem sua origem na divisão do trabalho necessária ao desenvolvimento de formas mais complexas de atividade, que na sociedade capitalista toma proporções que tem destruído as capacidades humanas devido a alienação dos indivíduos, do produto da atividade e da atividade mesma, limitando as suas potencialidades. Este é outro aspecto que precisa ser aprofundado com estudos em nosso campo. Esta dualidade se reflete nas aulas de educação física nas escolas básicas e superiores, comprometendo a formação dos estudantes, um impasse que precisa ser superado, enfrentado, no limite, na aula e na escola. Para tanto, faz-se necessária a construção de condições objetivas e subjetivas.

Ao partir do entendimento de que a natureza da educação escolar aponta em direção à universalização do domínio do conhecimento, esta investigação assume como suposto que para que a escola socialize o saber (rica necessidade humana) em suas formas mais desenvolvidas é necessário enfrentar as contradições no plano geral e no plano particular em unidade dialética: no plano geral, trabalhar para a superação da sociedade de classes, e no plano particular, superar a *lógica das formas* em favor da *lógica dos conteúdos* na *atividade de ensino na educação física*. O *trabalho educativo* tem papel essencial como uma mediação no interior da prática social global.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ALMEIDA, G. S. de. Visão didática da educação física - análise crítica e exemplos de aula/Grupo de trabalho pedagógico UFPE e UFSM. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1991.

ANDERY, Maria Amália et al. Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica. 14. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

BERNSTEIN, N. A. Basic Methodological Positions of the Physiology of Movements. (Posições metodológicas básicas da fisiologia dos movimentos). *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 44, no. 2, March–April 2006, pp. 12–32. No original russo em: “Osnovnye metodologicheskie pozitsii fiziologii dvizhenii,” in Nikolai Bernshtein: ot refleksa k modeli budushchego, ed. I.M. Feigenberg (Moscow: Smysl, 2004), pp. 448–80.

BETTI, M., KUNZ, E., C. GONÇALVES DE ARAÚJO, L., GOMES-DA-SILVA, E.. Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, América do Norte*, 28, jul.2008. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php?journal=RBCE&page=article&op=view&path%5B%5D=54&path%5B%5D=62>. Acesso em: 30 Set. 2010.

CAPARROZ, F., BRACHT, V.. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, América do Norte*, 28, jul. 2008. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php?journal=RBCE&page=article&op=view&path%5B%5D=53&path%5B%5D=61>. Acesso em: 30 Set. 2010.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992. 116 p.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 2009. 200 p.

DAVYDOV, V. Tipos de generalización em La enseñanza. 2ª ed. Habana, Editorial pueblo y educación, 1982.

DAVYDOV, V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Mascar: Editoria Progreso, 1988. 278 p.

DUARTE, 2000. “A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. Rev. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho/2000.

DUARTE, N. Educação escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski. ed. 3ª (revisada e ampliada). Campinas, SP: Autores Associados, 2001. 115 p.

DUARTE, N. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. ed. 4ª. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. 296 p.

DUARTE, N. O Marxismo e a Questão dos Conteúdos Escolares. IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5.

DUARTE (2013), A individualidade para-si. 3ª ed. (revisada). Campinas, SP: Autores Associados, 2013. 254 p.

ELKONIN, D. B. Psicologia do Jogo. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ESCOBAR, M. O. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão (Posfácio – com a palavra o coletivo de autores: analisando sua maioria). IN: COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 2009. 200 p.

ESCOBAR, M. O. Transformação da Didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica – experiência na disciplina escolar educação Física. 1997. FE-UNICAMP (Tese de doutorado).

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. IN: ANTUNES, Ricardo (ORG.). Dialética do trabalho I: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão popular, 2004.

FREITAS, L. C. de. Projeto histórico, ciência pedagógica e “didática”. Educ. Soc., campinas, nº 27, pg. 122 - 141, Set. 1987.

FREITAS, L. C. de. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GRAMSCI, A. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 10ª ed., 1995.

HELLER, A. Teoria de las necesidades. Traduzido por J. F. Yvars. Barcelona: Península, 1986. 182 p.

HELLER, A. O cotidiano e a história. 7ª ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HESSEN. Teoria do conhecimento. 2003.

HOUAISS, 2008. Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2008. 2922 p.

INWOOD, M. Dicionário de Hegel. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997. 362 p.

KOPNIN, P. V. Fundamentos lógicos da Ciência. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1972.

KOPNIN. A dialética como lógica e teoria do conhecimento. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. 354 p.

KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí, RS: Unijuí, 1994.

KOSIK (2011). Dialética do concreto. Tradução de Célia Neves. 2ª ed. (9ª reimpressão). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 250 p.

LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo. ed. 2ª. São Paulo: Centauro, 2004. 355 p.

LEONTIEV (1984). Actividad, conciencia y personalidad. Mexico: Editorial Cartago, 1984. 238 p.

LISINA & NEVEROVICH. Development of Movements and Formation of Motor Habits. IN: ELKONIN & ZAPOROZHETS. The Psychology of Preschool Children. 1974 (o original é de 1964). (A Psicologia da Criança Pré-escolar. Desenvolvimento de Movimentos e Formação de Hábitos Motores).

LONGAREZI, A. M. & PUENTES, R. V. (ORGs.). Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Vol. I. Uberlândia, MG: EDUFU, 2013. 378 p.

LORENZINI, A. R. Conteúdo e método da educação física escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico superadora no trato com a ginástica. 2013. Tese (Doutorado – Faculdade de Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2013.

LUKÁCS, G. La peculiaridad de lo estético. 1. Questões preliminares e de princípio. Tradução castellana de Manuel Sacristan. Barcelona – México, D. F.: Ediciones Grijalbo, S. A., 1966. 368 p.

LURIA, A. R. Curso de psicologia geral. Vol I. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979a. 115 p.

LURIA, A. R. Curso de psicologia geral. Vol II. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979b. 98 p.

LURIA, A. R. Curso de psicologia geral. Vol III. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979c. 101 p.

LURIA, A. R. Curso de psicologia geral. Vol IV. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979d. 125 p.

MÉSZÁROS. Para além do capita: por uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011. 1006 p.

MANACORDA, Mario Alighiero. L'Impero Dei Giochi: Decadenza e caduta dei ludi romani. Lancillotto e Nausica. anno XIII n. 1-3/1996, fascicolo 17°.

MANACORDA, Mario Alighiero. Le tappe di un'agonia. Ludi imperiali e civiltà Cristiana. Lancillotto e Nausica. anno XX n. 2/2003, fascicolo 27°.

MANACORDA, M. A. Al lettore. IN: Diana e le Muse: Ter millenni di Sport nela letteratura. Vol I. In Grecia e a Roma. Roma: Edizioni Lancillotto e Nausica – critica e storia dello Sport. s/d.

MARX, Karl. O Capital: Crítica da Economia Política – o processo de produção do capital. Livro I, Volume I. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003. 571 p.

MARX, K.. A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Shneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007. 614 p.

MARX, Karl. Contribuição à Crítica da Economia Política. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. 2010. Manuscritos econômico-filosóficos. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010. 191p.

MARX, K.. O capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. 894 p.

MARTINS. A natureza histórico-social da personalidade. Cad.Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 82-99, abril 2004.

MARTINS, Lígia M. A formação social da personalidade do professor: um enfoque Vigotskiano. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. 154 p.

MARTINS, L. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese de Livre-docente (Faculdade de Ciências) – Departamento de psicologia. Baurú: UNESP, 2011.

MARTINS, Lígia M. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. 319 p.

MIRANDA, Made Júnior. O ensino desenvolvimental e a aprendizagem do voleibol. 2013. Tese (doutorado – Departamento de Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Goiás, 2013. 248 p.

MOURA, O. A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural. 2010.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20092010-45437/>>. Acesso em: 2010.

NASCIMENTO, Carolina. Pichetti. A atividade pedagógica da educação física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. 2014. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. 293 p.

NEVEROVICH, Ya. Z. The development of motor acts with objects in pre-school child. In: Soviet Psychology Vol. XV. N. I. 1977. (pp. 35-45). No original russo em: Voprosy psikhologii rebenka doschkol'novo vozrasta. (pp. 113-21).

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.) A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, B. e DUARTE, N. Socialização do saber escolar. SP: Cortez e Autores Associados, 6.ed. 1992.

PAULO NETO, José. O método em Marx. Curso. UFPE. RECIFE, 2002.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Contribuição ao debate sobre o currículo em Educação Física: uma proposta para escola pública. Coordenação de Michele Ortega Escobar. Recife, 1999. Nº p. 36.

PETIT, Vincent. La reproduction: As contradições de “A Reprodução”. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº. 43, p. 43-51, Nov. 1982.

SADER, Emir. Apresentação. IN: MARX. A Ideologia alemã. crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Shneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007. 614 p.

SAVIANI, D. Concepção de dissertação de mestrado centrada na ideia de monografia de base. Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em filosofia e história da educação - (UNICAMP), s/d.

SAVIANI, Nereide. Saber Escolar, Currículo e Didática: problemas da unidade conteúdo/forma no processo pedagógico. 4ª ed. (revisada e ampliada). Campinas, SP: Autores Associados, 2003. 200 p.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 14ª ed. (revista). Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. Escola e democracia. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11ª ed. (revisada). Campinas, SP: Autores Associados, 2012a.

SAVIANI & DUARTE. Debate sobre educação, formação humana e ontologia a partir da questão do método dialético. IN: Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 2012b. 184 p.

SMIRNOV et al. 1978. Psicologia. Traducción directa do russo por El doctor Florencio Villa Landa. 4ª ed. Barcelona – Buenos Aires – México, D. F.: Editorial Grijalbo, S. A., 1978. 571 p.

SOARES, C. L. Educação Física: raízes europeias e Brasil. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. 143 p.

TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O. Cultura corporal e os dualismos necessários a ordem do capital. *Boletim Germinal*, n. 09, 11/2009a. s/p. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/germinal/n9-112009.htm#7cultura>>. Acesso em: 23 mai. 2013.

TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O. Mas, afinal, o que é educação física? reafirmando o marxismo contra o simplismo intelectual. Rascunho digital. FAGED/UFBA. Publicado em 11-08-2009. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=552>>. Acesso em: 23 mai. 2013.

TAFFAREL, Celi N. Z. A crítica marxista. Rascunho digital. FAGED/UFBA. Publicado em 02/11/2011.

TAFFAREL, Celi N. Z. 2012. O lastro cultural esportivo elevado para ser uma nação olímpica inexistente no Brasil. Crônicas esportivas. Contagem regressiva para os jogos olímpicos de 2016 no Brasil. FAGED/UFBA. Salvador: Rascunho digital. Crônica n. 01 publicada dia 13 de agosto de 2012.

TAFFAREL, Celi N. Z. Mega eventos e criatividade. Contagem regressiva para os jogos olímpicos de 2016 no Brasil. Rascunho digital. FAGED/UFBA. Crônicas esportivas. N. 151, de 10 de janeiro de 2013.

VYGOTSKI, Lev S. Obras Escogidas. Vol IV. Tradução de Lydia Kuper. Madri: Visor, 1996. 427 p.

VYGOTSKI, Lev S. Obras Escogidas. Vol III. Traducción de Lydia Kuper. Madri: Visor, 1996. 383 p.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. Texto integral traduzido do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496 p.

VIGOTSKI. Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 524 p.

VIEIRA PINTO. Ciência e existência. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 537 p.

ZAPOROZHETS, A. V. The development of voluntary movements. IN: SIMON, Brian. Psychology in the Soviet Union. London: Routledge & Kegan Paul LTDA, 1957. (Communication to the Fourteenth International Congress of Psychology, 1954. No original russo em: *Voprosy Psikhologii*, No. 1, 1955, pp. 42-9.

ZAPOROZHETS, A. V. Origen y desarrollo del control consciente de los movimientos em el hombre. IN: INSTITUTO DEL LIBRO. Psicología Soviética Contemporánea: Selección de artículos científicos. La Habana, Cuba: 1967. No original russo em: *Voprosy psikhologii*, 1958, num. 1, págs. 24-36.

ZAPOROZHETZ, A. V. A psychological study of the development of motor activity in the pre-school-age child. In: Soviet Psychology Vol. XV. N. 4. 1977. (pp. 60-72). No original russo em: *Voprosy psikhologii rebyonka doschkol'nogo vozrasta*. (pp. 102-112).

ZAPOROZHETS, A. V. Estudio psicológico Del desarrollo de la motricidad em el niño preescolar. IN: BIBLIOTECA DE PSICOLOGÍA SOVIÉTICA. La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS. Antologia. La Habana, Cuba: Editorial Progreso. 1987. 350 p. No original russo em: Cuestiones de psicología del niño preescolar. Bajo la redacción de A. Leontiev y A. Zaporózhets. Moscú. Ed. de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR, 1948, p. 102-112.

ZAPOROZHETS, A. V. Percepção, movimento e ação. Journal of Russian and European Psychology. Vol 35, no. 1, January-february 1997, pp. 18-52. No original russo em: “Pedagogika” Publishers. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected psychological works] (in 2 vols.), Vol. 1, Psikhicheskoe razvitie rebenka [The psychological development of children], pp. 119-53.

ZAPOROZHETS, A. V. On the origin of voluntary movements. *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 40, no. 2, May–June, 2002, pp. 67–96. Tradução do original em russo por Valentina Zaitseva. “Pedagogika.” “O vozniknovenii proizvol’nykh dvizhenii,” in A.V. Zaporozhets: *izbrannye trudy*, ed. V.V. Davydova and V.P. Zinchenko, vol. II, pp. 25–46. 1986.

ZAPOROZHETS, A. V. El Papel de la actividad orientadora y la imagen en la formación y realización de los movimientos voluntarios. IN: ROJAS, Luiz Quintanar; SOLOVIEVA, Yulia (ORGs). Las funciones psicológicas em el desarrollo del niño. Mexico: Trillas, 2009a. 232 p.

ZAPOROZHETS. A. V. Características de la actividad orientativo-investigativa y su papel em la formación y la realización de los movimientos voluntarios. IN: ROJAS, Luiz Quintanar; SOLOVIEVA, Yulia (ORGs). Las funciones psicológicas em el desarrollo del niño. Mexico: Trillas, 2009b. 232 p.