

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-UFRN  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

MARCUS VINÍCIUS DE FARIA OLIVEIRA

PENSAMENTO TEÓRICO E FORMAÇÃO DOCENTE: apropriação de saberes da  
tradição lúdica na perspectiva da teoria da formação das ações mentais por etapas  
de P. Ya. Galperin

NATAL-RN

2011

MARCUS VINÍCIUS DE FARIA OLIVEIRA

PENSAMENTO TEÓRICO E FORMAÇÃO DOCENTE: apropriação de saberes da tradição lúdica na perspectiva da teoria formação das ações mentais por etapas de P. Ya. Galperin

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup> Isauro Beltrán Núñez

NATAL-RN  
2011

Catálogo da Publicação na Fonte.

UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA

Oliveira, Marcus Vinícius de Faria.

Pensamento teórico e formação docente: apropriação de saberes da tradição lúdica na perspectiva da teoria formação das ações mentais por etapas de P. Ya. Galperin / Marcus Vinícius de Faria Oliveira. - Natal, RN, 2011.

266 f.

Orientador (a): Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup>. Isauro Beltrán Núñez.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-graduação em Educação.

1. Educação física- Tese. 2. Desenvolvimento profissional - Tese. 3. Formação docente – Educação física - Tese. 4. Aprendizagem - Tese. 5. Teoria da atividade - Tese. I. Núñez, Isauro Beltrán. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

MARCUS VINÍCIUS DE FARIA OLIVEIRA

PENSAMENTO TEÓRICO E FORMAÇÃO DOCENTE: apropriação de saberes da tradição lúdica na perspectiva da teoria da atividade e da formação das ações mentais por etapas de P. Ya. Galperin

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em: 24 de agosto de 2011

BANCA EXAMINADORA

---

Profº Dr. Isaura Beltrán Nuñez (Orientador)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

---

Profº Dr. Roberto Valdés Puentes (Examinador Externo)  
Universidade Federal de Uberlândia

---

Prof.ª Dr.ª Marta Genú Soares Araújo (Examinadora Externa)  
Universidade do Estado do Pará

---

Profº Dr José Pereira de Melo (Examinador Interno)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

---

Prof.ª Dr.ª Francisca Lacerda de Góis (Examinadora Interna)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

NATAL-RN  
2011

Para Alaíde e Cícero (meus pais).

Para Elba, Gabriela e Letícia (Esposa e Filhas).

A Tíbila e Piedade (avós).

A minha família e amigos, minha irmã Márcia, minhas tias Valquíria, Neta e Maltides, meus tios Cristovam, José Lins, Expedito e Sr. Tonho.

Ao mestre Isauro Beltrán, orientador e amigo.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos companheiros do grupo de estudo, pela verdadeira amizade que construímos e pelas trocas de conhecimentos essenciais ao desenvolvimento do estudo, meu especial agradecimento.

Ao IFRN, pela oportunidade oferecida.

À coordenação do programa de Pós-graduação em Educação pelo apoio ao longo do curso.

Aos companheiros de trabalho, em especial Lerson Fernando e Josiana Liberato pelo apoio, compreensão e ajuda;

À Dra Betânia Leite Ramalho, pelo incentivo e contribuição na minha formação.

[...] A mística é manter os olhos abertos sobre a realidade e as mãos operosas para transformá-la. [Das dificuldades e desafios da vida] ... nasce o ser humano maduro, que sabe aprender do sofrimento e não se entrega ao vitimismo, mas com coragem o assume e cresce com o sofrimento. O importante é saber, mas, o mais importante é não nunca perder a capacidade de aprender.

Leonardo Boff

## RESUMO

O estudo investigou a possibilidade de se organizar uma unidade didática para formação da habilidade de identificar e explicar os jogos populares tradicionais no processo de formação do licenciado em Educação Física. Teve como premissa básica a tese formulada Piorte Yakovleviche Galperin que a condição fundamental que determina o modo de pensar do aluno e que estrutura o pensamento teórico, se dá a partir do método de organização da atividade as quais formam a base orientadora das habilidades que se assimila. A partir deste pressuposto o estudo defendeu a tese de que os conteúdos dos jogos populares tradicionais podem ser organizados segundo o enfoque sistêmico funcional-estrutural como via para se planejar uma unidade didática que contribua com o desenvolvimento do pensamento teórico e com o desenvolvimento profissional dos licenciando em Educação Física. Neste sentido, o objetivo geral foi estudar e desenvolver uma proposta de formação da habilidade de identificar e explicar os jogos populares tradicionais para professores de educação física orientada a contribuir com o desenvolvimento do pensamento teórico. No processo de construção da tese, em um primeiro momento determinou-se a invariante conceitual do conteúdo dos jogos populares tradicionais, a partir do método de análise da atividade. Logo em seguida, organizou-se o conteúdo do jogos populares tradicionais segundo o enfoque sistêmico funcional-estrutural, revelado as propriedades essenciais, os elementos e níveis de relação. Estes procedimentos forneceram elementos para a construção do conceito jogos populares tradicionais, que por sua vez foi a base para o planejamento de uma unidade didática para a formação da habilidade em estudo. Essas estratégias possibilitam se construir um conjunto de proposições para argumenar a tese que defendemos na pesquisa. Como resultado para os avanços no conhecimento da formação do profissional de educação física o estudo apresentou as seguintes contribuições: formulou uma proposta de ensino para desenvolver a habilidade de identificar jogos populares tradicionais enquanto contribuição histórico-cultural e de desenvolvimento do indivíduo na formação inicial do professor de educação física, sintonizada com as demandas formativas e de aproveitamento de conhecimento que esse nível de ensino exige, e definiu e organizou o conhecimento dos jogos populares tradicionais o que possibilita um ensino capaz de elevar as capacidades cognoscitivas e o pensamento teórico da personalidade do licenciando em Educação Física.

Palavras-chaves: Aprendizagem. Desenvolvimento Profissional. Formação. Teoria da Atividade.



## ABSTRACT

The study investigated the possibility of organizing a didactics unit for formation of ability of identifying and explaining the popular traditional games in the process of licensed formation in physical education. Had basic premises, the thesis formulated by Piorte Yakovleviche Galperin that the fundamental condition that mode determines the student's way of thinking and the theoretical structures thought. Is given by the method of organization activity that form the basis of guiding skills assimilates from this assumption the study defended the thesis that the contents of popular traditional games can be organized according the systemic functional-structural focus. As a method to plan a didactics unit that contributes to development of theoretical thought and the professional development of graduates in physical education. In this sense the general goal was studied and develop a training proposal of ability to identify and explain the popular traditional games for physical education teachers oriented to contribute to the development of theoretical thought. In the construction process of the thesis in a first moment was determined the invariant conceptual of popular traditional games from the method of analysis of activity, after was organized the content of popular traditional games according to the structural-functional systems revealing the essential properties elements and levels of relationship. These procedures provided to the construction elements of the concept popular traditional games, and was the basis for planning a didactical unit to the formation of ability to study. These strategies enable to build a set of prepositions to argue, as a result of the increases in the knowledge of the professional formation in physical education. The study was introduced the following contributions; formulated a teaching proposal to develop the ability to identify popular traditional games, as a cultural and historical contribution and the development of an individual, in initial formation of physical education teacher, attuned to the demands of training and use of knowledge that requires this level of education, defined and organized the knowledge of popular traditional games, this enables a teaching able to raise the cognitive abilities and the theoretical concept of personality of graduated in physical education.

Keywords: learning. professional development. Formation. activity theory.

## Resumen

El estudio investigó la posibilidad de que se organizara una unidad didáctica para formación de la habilidad de identificar y explicar los juegos populares tradicionales en el proceso de formación del licenciado en Educación Física. Tuvo como premisa básica la tesis formulada “ Piorte Yakovleviche Galperin “, que dice que la condición fundamental que determina el modo de pensar del alumno y que estructura el pensamiento teórico, se da a partir del método de organización de la actividad, la cual forma la base orientadora de las habilidades que se asimilan. A partir de este presupuesto, el estudio defendió la tesis de que los contenidos de los juegos populares tradicionales pueden ser organizados según el enfoque sistémico funcional-estructural como referencia para un posible planeamiento de una unidad didáctica que contribuya con el desarrollo del pensamiento teórico y con el desarrollo profesional de los graduandos en Educación Física. En este sentido, el objetivo general fue estudiar y desenvolver una propuesta de formación de la habilidad en identificar y explicar los diferentes juegos populares tradicionales para profesores de educación física orientada a contribuir con el desarrollo del pensamiento teórico. En el proceso de la construcción de la tesis, en un primer momento, se determinó una invariante conceptual del contenido de los juegos populares tradicionales, a partir del método de análisis de la actividad. Seguidamente, se organizó el contenido de dichos juegos según el enfoque sistémico funcional-estructural, revelando las propiedades esenciales, los elementos y niveles de relación. Estos procedimientos dieron elementos para la construcción del concepto de juegos populares tradicionales, que a su vez fue la base para el planeamiento de una unidad didáctica para la formación de la habilidad en estudio. Esas estrategias posibilitan la construcción de un conjunto de proposiciones para argumentar la tesis que defendemos en la pesquisa. Como resultado en los avances del conocimiento de la formación del profesional de educación física, el estudio presentó las siguientes contribuciones: formuló una propuesta de enseñanza para desarrollar la habilidad en identificar juegos populares tradicionales, en cuanto contribución histórico cultural y de desarrollo del individuo en la formación inicial del profesor de educación física, sintonizada con las demandas formativas y de aprovechamiento del conocimiento que ese nivel de enseñanza exige, definió y organizó el conocimiento de los juegos populares tradicionales, lo que posibilitó una mejora de la enseñanza aumentando la capacidad y el pensamiento teórico de la personalidad del graduando en Educación Física.

Palabras llave: Aprendizaje. Desarrollo Profesional. Formación. Teoría de la Actividad.

## LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1- Convergência de perspectivas teóricas no modelo da formação continuada.....	95
Figura 2 – Quadro Sistemático da atividade Jogo.....	132
Figura 3 - Jogos infantis .....	134
Foto 1 - Jogo da onça .....	141
Figura 4 - Carrapetas e piões.....	145
Foto 2 - Jogo da cama de gato.....	154
Figura 5 - Categorias do jogo popular .....	161
Figura 6 – Zarabatanas .....	174
Figura 7 -Brinquedos construídos com materiais diversos.....	179
Foto 3 - Bois de ossos.....	181
Figura 8 - Brinquedos sonoros .....	184
Figura 9 - Bonecas .....	185
Figura 10 - Representação de Animais .....	185
Figura 11 - - Móvel de caixa de fósforos .....	186
Figura 12 - Carrinhos .....	187
Figura 13 - Armas.....	188
Figura 14 – Invariante conceitual do jogo Popular Tradicional.....	202
Figura 15- Estrutura para a formação de a habilidade identificar e explicar os Jogos Populares Tradicionais.....	212
Figura 16- Sistema dos Jogos Populares Tradicionais .....	217

## LISTA DE QUADROS


Quadro 1- Pensamento Empirico e Pensamento Teórico .....	85
Quadro 2- Tipos de Base Orientadora da ação.....	102
Quadro 3 - Exemplo da análise teórica .....	163
Quadro 4 - O objeto da atividade .....	171
Quadro 5: Relação sujeito-sujeito .....	173
Quadro 6 - Instrumentos dos Jogos populares Tradicionais .....	183
Quadro 7 - Condições da atividade .....	190
Quadro 8 - Invariante conceitual .....	200
Quadro 9 – Diagnóstico Inicial.....	220
Quadro 10 – Tarefas motivadoras 1.....	223
Quadro 11 – Tarefas motivadoras 2.....	224
Quadro 12 – Tarefa para a formação da base orientadora da ação.....	225
Quadro 13 – Cartão de estudo .....	226
Quadro 14 – Tarefas para etapa mental .....	231
Quadro 15 – Tarefas do tipo lógico .....	234
Quadro 16 – Tarefas do tipo psicológico.....	235
Quadro 17 – Tarefas do tipo materializada .....	235
Quadro 18 – Tarefas que apresenta uma situação icônica.....	236
Quadro 19 – Tarefas com o uso da linguagem .....	237
Quadro 20 – Tarefas no plano materializado .....	239
Quadro 21 – Tarefas no plano da linguagem externa .....	240
Quadro 22 – Tarefas no plano no plano da linguagem interna.....	240
Quadro 23 – Controle final da atividade .....	245

## SUMÁRIO

<b>1 EDUCAÇÃO FÍSICA, TRAJETÓRIA HISTÓRICA E DESAFIOS PEDAGÓGICOS: ELEMENTOS PROBLEMATIZADORES PARA A DEFINIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO .....</b>	<b>16</b>
1.1 O PROCESSO DE TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A BUSCA DE SUA LEGITIMAÇÃO PEDAGÓGICA .....	16
1.2 Da especificidade do trabalho escolar para a singularidade da formação docente .....	22
1.3 As diversas abordagens teóricas e metodológicas da educação física escolar e a filiação teórica do estudo .....	28
1.4 jogos populares e a formação do profissional de educação física: o objeto de estudo em questão.....	37
<b>2 APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO E A CONSTRUÇÃO DO MODO DE ATUAÇÃO NA PROFISSÃO DOCENTE: A TEORIA DA ATIVIDADE E AS ESTRATÉGIAS DO PENSAMENTO TEÓRICO DO PROFESSOR COMO PROFISSIONAL .....</b>	<b>48</b>
2.1 ATIVIDADE, GÊNERO HUMANO E AS ESPECIFICIDADES DO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA.....	49
2.2 A ATIVIDADE HUMANA NA PERSPECTIVA DA TEORIA DE ALEXIS NIKOLAEVICH LEONTIEV .....	56
2.3 Linguagem, pensamento E CONSCIÊNCIA: a unidade dialética da palavra .....	65
2.3.1 Os conceitos cotidianos e científicos na perspectiva da teoria histórico cultural de L. S. Vigotski e a formação profissional .....	74
2.4 Formação de conceitos e as formas do PENSAMENTO TEÓRICO: implicações na formação docente .....	76
<b>3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM .....</b>	<b>87</b>
3.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL .....	87
3.2 FORMAÇÃO INICIAL .....	88
3.3 FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE .....	93
3.4 A APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO INICIAL .....	95
3.4.1 A aprendizagem com um tipo de atividade.....	100
3.4.2 Os indicadores qualitativos das ações .....	103

3.5 A APRENDIZAGEM COMO PROCESSO DE INTERNALIZAÇÃO DA ATIVIDADE EXTERNA EM INTERNA, SEGUNDO A TEORIA DE P. YA. GALPERIN .....	106
<b>4 JOGOS POPULARES TRADICIONAIS, EXPRESSÃO DO CONCEITO COMO MANIFESTAÇÃO DA INVARIANTE .....</b>	<b>116</b>
4.1 A UNIDADE FUNDAMENTAL DO BRINCAR: O JOGO NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA TEORIA DA ATIVIDADE .....	118
4.2 DO JOGO DE REGRAS IMPLÍCITAS PARA AS REGRAS EXPLÍCITAS: O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CULTURA LÚDICA .....	133
4.3 OS JOGOS POPULARES TRADICIONAIS .....	144
4.3.1 Os jogos populares tradicionais: uma tentativa de agrupamento .....	146
4.3.2 Um sistema de classificação para os jogos populares .....	150
4.4 ANÁLISE TEÓRICA DA ATIVIDADE JOGOS POPULARES TRADICIONAIS..	161
4.4.1 A estrutura dos jogos populares.....	162
4.4.1.1O objeto da atividade: a cultura lúdica tradicional .....	164
4.4.1.2 O sujeito da atividade e o sujeito-sujeito .....	172
4.4.1.3 Instrumento da atividade lúdica tradicional.....	177
4.4.1.4 As condições da atividade.....	189
4.4.1.5 Motivos, objetivos e ação: as regras como elemento mediador .....	195
<b>5 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA HABILIDADE DE IDENTIFICAR OS JOGOS POPULARES TRADICIONAIS: O PLANEJAMENTO COMO ATIVIDADE PROFISSIONAL .....</b>	<b>204</b>
5.1 O PLANEJAMENTO DA UNIDADE DIDÁTICA .....	209
5.1.1 Os objetivos do ensino .....	212
5.1.2 O conteúdo e sua organização sistêmica.....	214
5.1.3 O diagnóstico inicial.....	220
5.1.3.1 Situação do diagnóstico inicial .....	220
5.2 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM PARA A FORMAÇÃO DA HABILIDADE DE IDENTIFICAR E EXPLICAR OS JOGOS POPULARES TRADICIONAIS	221
5.2.1 A motivação para a ação.....	222
5.2.2 A formação da base orientadora da ação (B.O.A.).....	224

5.2.3 A formação na etapa material ou materializada .....	227
5.2.4 A etapa da linguagem externa na formação da habilidade.....	229
5.2.5 A formação da ação como um ato mental .....	230
5.3 O SISTEMA DE TAREFAS PARA A FORMAÇÃO DA HABILIDADE DE IDENTIFICAR E EXPLICAR OS JOGOS POPULARES TRADICIONAIS .....	231
5.3.1 Tarefas para a formação da generalização .....	233
5.3.1.1 Tarefas do tipo lógico .....	233
5.3.1.2 Tarefas do tipo psicológico.....	235
5.3.2 Tarefas para a formação do grau de consciência .....	238
5.3.3 Tarefas para a formação do grau de independência.....	238
5.3.4 Tarefas de acordo com a forma de ação.....	239
5.4 controle da atividade .....	241
5.4.1 O controle preliminar .....	241
5.4.2 o controle frequente .....	242
5.4.3 O controle final .....	244
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>246</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>254</b>

A silhouette of a person carrying a heavy load on a yoke across their shoulders, walking on a sandy dune at sunset. The sun is low on the horizon, creating a bright glow and long shadows. The person is wearing a t-shirt and shorts. The background shows a clear sky with a gradient from blue to orange.

# CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO FÍSICA, TRAJETÓRIA HISTÓRICA E  
DESAFIOS PEDAGÓGICOS: ELEMENTOS  
PROBLEMATIZADORES PARA A DEFINIÇÃO DO  
OBJETO DE ESTUDO



## 1 EDUCAÇÃO FÍSICA, TRAJETÓRIA HISTÓRICA E DESAFIOS PEDAGÓGICOS: ELEMENTOS PROBLEMATIZADORES PARA A DEFINIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

### 1.1 O PROCESSO DE TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A BUSCA DE SUA LEGITIMAÇÃO PEDAGÓGICA

No limiar do século XXI, frente à necessidade de o estado brasileiro melhorar a educação, muitos estudos direcionam suas reflexões para o processo de formação docente com o intuito de responder aos desafios colocados pelo mundo contemporâneo para a educação. Quase todos se empenham em esclarecer as condições e as possibilidades de uma melhor qualificação profissional para um professor que enfrenta exigências crescentes diante da velocidade em que acontecem as transformações no campo da tecnologia, das relações sociais, do conhecimento e da cultura.

Se, por um lado, não há dúvida de que as novas tecnologias e as novas formas organizacionais do trabalho estão requerendo permanentemente melhor qualificação profissional, por outro, as políticas educacionais que se configuram no cenário nacional voltado para a formação do professor têm dificuldades de operacionalizar reformas que efetivamente implementem mudanças estruturais no processo de formação docente. As experiências existentes mostram que as reformas não conseguem *profissionalizar* a docência a ponto de proporcionar uma formação que seja capaz de instrumentalizar o professor para lidar de forma crítica e consciente com as mudanças no processo de organização do trabalho e nos avanços da ciência, ao mesmo tempo em que respondem aos desafios da construção de uma escola pública de qualidade.

Em um cenário de mudanças requerido pelo processo de mundialização, onde se desenha um quadro não tão alentador para a formação do Profissional de Educação<sup>1</sup>, vale a pena refletir um pouco sobre as políticas públicas em seu

---

<sup>1</sup> Utilizamos como referência o conceito defendido por Freitas (1991), que considera como profissional da Educação todos os profissionais formados pela escola normal (considerando o seu aspecto transitório) e pelos cursos de licenciaturas de nível universitário (seja no curso de pedagogia, seja nos cursos de licenciaturas específicas em áreas de conhecimento definidas para professor de Matemática, História, Educação Física etc.).

contexto socioeconômico, pois entendemos que a problemática da formação profissional só é possível de ser adequadamente dimensionada e compreendida se refletida sob a luz das relações históricas que a produzem. (NORONHA, 2002, p. 103).

As reformas educacionais que no discurso se apresentam como algo novo, inquestionável, superador de práticas tradicionais, capaz de mudar a educação brasileira, não resistem a uma análise mais profunda, revelando-se apenas travestidas de uma retórica com roupagem nova ao se apropriarem de tendências acadêmicas que estão em evidência no momento. Apesar das intenções, na essência, a maioria das reformas não consegue penetrar no âmago da questão: a cultura organizacional escolar e a organização do processo de trabalho pedagógico. Para Núñez; Oliveira (2009) o contexto da atividade profissional pode ser um fator que possibilita ou que dificulta o desenvolvimento da educação ou da profissão. Dessa forma, os esforços para melhorar a profissionalidade<sup>2</sup>, sem considerar o profissionalismo<sup>3</sup>, não ajudarão a resolver o problema.

Ao analisar as novas relações entre capital, trabalho e educação, Kuenzer (2002) demonstra que categorias clássicas da pedagogia progressista<sup>4</sup> passaram a integrar o novo discurso pedagógico ligado à pedagogia do capital: formação do homem em todas as suas dimensões de integralidade com vista à politecnia, à superação da fragmentação do trabalho pedagógico, ao resgate da cisão entre teoria e prática, à transdisciplinaridade, entre outros temas que até então

---

<sup>2</sup> É o conjunto de características de uma profissão que tem uma natureza mais ou menos elevada segundo os tipos de ocupação. É a racionalização dos saberes e das habilidades utilizadas no exercício profissional, agora já manifesta em termos de competências de um grupo, e que expressa elementos da profissionalização. (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2004, p.53)

<sup>3</sup> O profissionalismo é um processo político que requer trabalho num espaço público para mostrar que a atividade docente exige um preparo específico que não se resume ao domínio da matéria, ainda que necessário, mas não suficiente. O professor, além do domínio do conteúdo precisa dominar as metodologias de ensino, as epistemologias da aprendizagem, com contextos e diversos fatores para que esteja apto a educar. (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2004, p.52-53).

<sup>4</sup> Estamos nos referindo à expressão cunhada por George Snyders, (1977) baseada no materialismo histórico dialético que expressa uma concepção de homem como ser histórico social, determinado pelas condições materiais de sua existência, e na prática pedagógica em sua totalidade, buscando destacar os seus determinantes históricos.

pertenceram ao campo da pedagogia progressista. Mas, como afirma Paiva (1993), as novas demandas pela educação têm se caracterizado por exigências para uma formação profissional do tipo geral e aligeirada, mais estreita entre as agências formativas e a produção, que supervalorizam a prática e a experiência pessoal e desvalorizam o conhecimento científico, sistematizado, primado da socialização sobre qualificações pessoais.

Na formulação das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CN – Nº 1/2002) em Nível Superior, teve um destaque especial a figura do Banco Mundial, que na época logrou significativa penetração no campo das políticas educacionais dos países dependentes. Esse organismo financeiro veiculou frequentemente, nos seus documentos, estudos desaconselhando investimentos na formação inicial de professores e recomendando aos governos que priorizassem a capacitação em serviço, considerada mais efetiva em termo de redução de investimento (FONSECA, 1986).

Com isso, os princípios norteadores das diretrizes vincularam-se a uma noção de competência com um caráter pragmático como uma concepção nuclear na orientação da formação, em lugar de uma formação sólida, respaldada numa abordagem do conhecimento que tomasse como base os procedimentos do pensamento científico, teórico, em sua verdadeira significação dialética como procedimento especial do reflexo da realidade mental da realidade de ascensão do abstrato ao concreto. Frigoto (2003) alerta-nos de que, mesmo contendo ingredientes de dimensões culturais, de cidadania, de ética, de valores estéticos nas proposições defendidas, os mesmos estão subordinados a uma concepção de racionalidade econômica para treinar professores em um receituário em que é mais barato e rápido do que lhes oferecer condições para fazer cursos consistentes com condições de articular ensino com a análise e a pesquisa da realidade. Davidov (1988), ao criticar a relação pragmática que a educação em geral adota para a formação do indivíduo, relaciona-a com a formação do pensamento empírico que se caracteriza por uma relação cotidiana, utilitária com o conhecimento, distante da valorização e compreensão teórica da realidade. O autor alerta para o fato de a escola tratar o conhecimento de forma empírica, e de que essa seja uma das causas

objetivas de a educação influir de forma deficiente no desenvolvimento psíquico e nas capacidades intelectuais dos seus educandos.

O pensamento empírico tem seus tipos específicos de generalização e abstração, seus procedimentos peculiares para formar os conceitos “[...] justamente obstaculizam a assimilação plena das crianças, do conteúdo teórico dos conhecimentos, que penetra cada vez na escola atual (DAVIDOV, 1988, p. 5)”.

Favero (1998) chama-nos a atenção para se investir na formação de propostas assertativas, compreendendo que tendência não é destino e que a população brasileira pode organizar-se, pensar seu futuro, traçar formas de ação. Nesse sentido, as reformas ganham importância, em vez de ser apenas um instrumento de adequação da política educacional às mudanças requeridas pela nova face de organização da sociedade. Em sua elaboração e implementação nos cursos de formação, ela pode ser um instrumento estratégico e um campo de disputa em que ainda há espaço para estabelecer uma formação sólida para o profissional da Educação (Educação Física). A formação inicial mantém-se como algo imprescindível no processo de profissionalização e conseqüentemente no melhoramento da qualidade da escola pública brasileira. Como nos mostra Ramalho;Núñez (1998, p. 54):

A formação inicial tem uma importância extraordinária, no sentido de poder antecipar e contribuir no desenvolvimento de uma evolução global da profissionalização, aqui entendida como um processo sócio-histórico, dirigido à preparação de um profissional com determinadas competências, saberes iniciais que lhe permitam continuar e/ou modificar seu grau de profissionalização, possibilitando saber construir sua própria profissão. É através da formação inicial, universitária ou parauniversitária que é possibilitado o acesso a teorias da prática e saberes científicos, tecnológicos, jurídicos, etc., capazes de orientar a complexidade da dimensão da própria profissão.

O verdadeiro ensino, de acordo com Davidov (1988), deve desenvolver o pensamento teórico, deve ensinar os professores a pensar teoricamente, a dominar

o conhecimento pelo caminho da análise das condições de sua origem e desenvolvimento. Os processos de generalização e abstração, mediante a lógica dialética, possibilitam a abertura do caminho para dominar os fundamentos da cultura profissional. Para que isso aconteça, é preciso que no processo de formação sejam traduzidas as competências e habilidades meramente instrumentais em saberes consistentes, sólidos e articulados em um núcleo que tenha claro o seu objeto de trabalho, possibilitando ao professor, como afirmam Núñez; Ramalho (1988, p. 4):

[...] resolver múltiplos problemas complexos, de uma forma independente ou em grupos de trabalho, segundo uma ética determinada socialmente, em um constante construir-reconstruir de seus saberes a partir da reflexão da sua prática, encontrando detrás das diferentes formas de atuação as diferentes teorias implícitas, a fim de aperfeiçoar, constantemente, sua prática profissional.

Entendemos que esse é um longo caminho, mas necessário para o processo de profissionalização do professor de Educação Física. É preciso reconfigurar as características da profissão na busca da definição de uma identidade profissional. É preciso definir o tipo de profissional (perfil) que se quer formar a partir do conhecimento aprofundado do objeto de trabalho. É preciso estabelecer objetivos gerais (habilidades, competências que implicam aspectos cognitivos e afetivos) e o núcleo de formação, vinculado ao objeto de estudo e aos modelos de atuação profissional (RAMALHO; NUÑES, 1988, p. 4).

O problema a ser investigado neste estudo toma como referência as questões colocadas anteriormente e as específicas do ensino da Educação Física nas escolas que ainda não encontram respostas satisfatórias e adequadas para as necessidades de construir uma disciplina de qualidade e sintonizada com um projeto de escolarização para a sociedade brasileira. As universidades brasileiras que atuam na formação do profissional da Educação de Física têm como uma de suas exigências básicas fornecer respostas concretas aos desafios colocados pela necessidade permanente da construção/reconstrução de uma escola pública que se pretende democrática, unitária, laica, gratuita e de qualidade para a população

brasileira. Portanto a aproximação com o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas é condição fundamental para que se estabeleça uma vinculação orgânica entre a instituição formadora e o local de atuação dos profissionais egressos, ou seja, as escolas. Isso é condição básica para criar as condições de superação dos problemas históricos nos cursos de formação, como, por exemplo, a dicotomia teoria-prática, a fragmentação do conhecimento e a desarticulação pedagógica dos professores.

O distanciamento do processo de formação de professores do seu espaço de atuação é um fato evidenciado nos estudos que abordam a temática (BRZENZINSKI, 1994; RAMALHO, 1993; NÚÑEZ (2003), NÚÑEZ; OLIVEIRA (2009), FREITAS, 1995; ALVES, 1992; ANFOPE, 1998). Entretanto, quando voltamos nosso olhar para a formação do profissional de Educação Física, o problema toma outras dimensões, visto que ainda não se encontra consolidada nos cursos de formação uma tradição na produção de conhecimentos arraigada na prática dos professores formadores que possa aproximar através da pesquisa estas duas instâncias: formação e atuação.

Portanto a compreensão dos problemas que incorpora a Educação Física escolar brasileira é condição fundamental para se pensar a formação superior. Tal vinculação com a escola permite identificar e caracterizar os saberes profissionais que são fundamentais para a construção de uma sólida e consistente identidade profissional.

Os problemas enfrentados pela Educação Física na luta de afirmação no espaço escolar são históricos e bastante diversificados. Ela passa por uma crise “crônica” na busca de identidade, como nos lembra Taffarel (1994), ao se reportar à perda de autonomia frente às instituições médicas, militares, desportivas e mais recentemente à indústria cultural esportiva de massa. Essa crise tem lhe desviado da tarefa primordial da educação escolar que, para Davidov (1988), está relacionada com as conquistas da ciência e da cultura e de suas formas de pensamento no mundo contemporâneo. Para o autor, a escola deve ensinar o aluno a pensar, a

desenvolver ativamente os fundamentos do pensamento contemporâneo para o qual é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento.

## 1.2 DA ESPECIFICIDADE DO TRABALHO ESCOLAR PARA A SINGULARIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE

Esta seção tem como finalidade situar a concepção de Educação escolar na perspectiva teórica deste estudo. Pretendemos, com isso, extrair elementos para a reflexão desta disciplina que nos possibilitem discutir algumas questões do processo de formação do profissional de Educação Física. Consideramos de fundamental importância a exposição dessas ideias, pois elas visam contribuir para o aprofundamento e entendimento dos argumentos que estaremos defendendo neste estudo sobre a formação e profissionalização do Profissional de Educação Física.

Ao concebermos o saber docente como um processo inacabado em constante mudança, o olhar do processo formativo deve estar permanentemente voltado para o trabalho desenvolvido nas escolas, tentando penetrar nas nuances do fazer pedagógico dos professores que, por sua vez, numa relação dialética, deverão alimentar o processo formativo. Somente por meio de uma reavaliação crítica da prática docente e pelo intercâmbio constante de conhecimentos e práticas, poderemos oportunizar uma melhor definição do tipo de profissional que se quer formar. Esse estará sintonizado com as exigências que a construção de uma escola de qualidade coloca para seus professores.

Essa relação orgânica entre o processo formativo e o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas é defendida por vários estudos (PÉREZ GOMEZ, 1992; CALDEIRA, 1993; ANFOPE, 1998, NÓVOA, 1992 entre outros) que apontam como uma condição básica para a superação dos problemas existentes. Também Zeichner (1993) reforça a ideia de que a reflexão do trabalho pedagógico é duplamente importante, pois implica uma ruptura com a visão técnico-racional do trabalho docente, além de afirmar a legitimidade dos saberes que os professores constroem.

Sendo a educação um processo intencional que provoca determinados resultados, é fundamental que os cursos de formação possibilitem a reflexão e

explicitem a intencionalidade de sua ação a partir de uma concepção clara e objetiva do que seja a função e o objeto da Educação Física na escola. Agir por intencionalidade significa que a ação formativa é política e, portanto, comprometida com a construção de um determinado projeto de homem e sociedade, não existindo ação humana neutra (CALDEIRA, 2000). De acordo com Nóvoa (1992, p. 122) a prática docente “é fortemente carregada por uma intencionalidade política”.

O estudo, além de estar assentado na crença de que qualquer formulação propositiva sobre a formação do professor de educação física deva estar vinculada a um trabalho pedagógico escolar que venha atender aos interesses de uma formação que eleve a capacidade de pensar do aluno, parte de uma concepção de educação e desenvolvimento humano. Extraí os elementos necessários para propor a base de conhecimentos (saberes e habilidades) necessária para estudar e desenvolver uma proposta de formação da habilidade de identificar e explicar os jogos populares tradicionais para professores de educação física orientada a contribuir com o desenvolvimento do pensamento teórico.

Neste momento, procuraremos identificar especificidades que permeiam as articulações em torno do desenvolvimento da Educação Física escolar, apontar algumas possíveis origens da sua problemática no interior do processo formativo e discutir o papel que essa disciplina tem no contexto da escolarização da educação básica. Compreendemos a educação da mesma forma que Saviani (2000), por isso nossa abordagem da Educação Física escolar envolve a escola como uma instituição que tem uma função específica no meio da prática social global, cuja especificidade é definida a partir do saber sistematizado.

Para Snyders (1996), a escola está estritamente relacionada com a ciência, que lida com o saber metódico e sistematizado. A escola configura-se numa situação privilegiada na sociedade contemporânea, ela é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Portanto, nas palavras de Saviani, (1994, p.22): “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”.



Historicamente a relação entre a educação física e a escola foi marcada por muitas tensões e indefinições quanto ao papel a exercer no processo de formação do indivíduo. Enquanto nas outras disciplinas escolares, em razão dos seus objetos de estudo estarem bem definidos, a partir de áreas de conhecimentos consolidadas (Matemática, Física, Geografia, História, Biologia, Química entre outras), os problemas e discussões estão mais voltados para o processo de ensino e aprendizagem e suas interfaces políticas e metodológicas. Na Educação Física, as preocupações estão focalizadas em torno da definição do objeto de estudo e sua articulação com a escola. Essas indefinições e mais outros problemas históricos mal resolvidos, que serão abordados mais à frente, têm dificultado a educação física avançar de forma significativa no processo de legitimação pedagógica na escola.

Durante o processo de inserção e permanência na educação brasileira, a educação física assumiu vários papéis e funções com enfoques teóricos e metodológicos diferentes que alternavam ou se articulavam de acordo com as influências políticas e ideológicas dominantes de cada período histórico. O fato que caracterizou substancialmente sua trajetória foi a dissociação com o projeto educacional da escola, tornando-a uma espécie de instituição independente, com legislação, códigos e regulamentações exclusivos (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Em certo momento, a disciplina sofreu influência das instituições médicas, que a tinham como um instrumento eficaz para “erradicação dos males da saúde da população brasileira”. Em outro, foi a instituição militar, que, inspirada na ideologia nazifascista, atribuiu-lhe um papel estratégico no seu projeto societário: o de formar uma nova raça forte e saudável, capaz de impulsionar o país para patamares elevados no cenário mundial. Recentemente a instituição esportiva é a referência maior do fazer pedagógico, com a espetacularização das atividades corporais e sua indústria esportiva, que olha para o processo educativo como um instrumento eficaz para a formação de atletas e um meio de formação de consumidores e divulgadores de produtos esportivos.

A prática pedagógica que se consolidou na escola foi a que toma a aptidão física e o esporte de alto rendimento como referência maior. Tem a finalidade de atingir o máximo rendimento da capacidade física do aluno para introduzi-lo no mundo da cultura do esporte de alto rendimento. Nesse caso, a preocupação é com o desenvolvimento das habilidades esportivas, com as destrezas motoras e as qualidades físicas<sup>5</sup> especializadas para determinada prática esportiva. Não há preocupação com a sistematização do conteúdo oriundo das atividades corporais<sup>6</sup> em uma abordagem desenvolvimental<sup>7</sup> que busque a realização integral do desenvolvimento psíquico do homem e de suas capacidades. Quando as aulas não se voltam para o ensino de uma modalidade esportiva, a atividade física, em si, é utilizada para o desenvolvimento da aptidão física.

Essa maneira de tratar o conhecimento das atividades corporais tem sido uma forte responsável pela crise de identidade na área, com reflexos na falta de autonomia pedagógica, gerada, também, como foi colocado anteriormente, pelas influências históricas das Instituições Desportivas, Militares, Médicas e atualmente a Indústria Cultural Esportiva de Massa. O diálogo com as outras disciplinas do currículo escolar fica difícil, já que há o vazio de conhecimento, reflexo do ativismo das aulas, da prática pela prática, da abordagem empírica do conhecimento, sem levar em consideração o pensamento teórico. Essa maneira de tratar o conhecimento dificulta estabelecer interfaces com os outros saberes. Sobre como a

---

<sup>5</sup> Nesse caso, verifica-se um ativismo muito forte, a apropriação do conhecimento não é objeto central das aulas de educação física, e sim, o desenvolvimento das qualidades físicas do indivíduo. Elas são trabalhadas totalmente descontextualizadas do projeto pedagógico da escola e das questões históricas e sociais que marcam o desenvolvimento das práticas corporais.

<sup>6</sup> Em sintonia com a teoria da atividade, adotaremos aqui o conceito de atividade corporal ao nos referirmos ao objeto da educação física. O termo atividade está relacionado à ideia do caráter objetual das práticas corporais. O princípio do caráter objetual constitui o núcleo psicológico da atividade. Aqui o objeto não é compreendido como algo existente por si mesmo e atuante sobre o objeto, senão como “aquilo que o sujeito dirige o ato, ou seja, como algo com que o ser vivo se relaciona com o objeto de sua atividade, seja ela externa ou interna.

<sup>7</sup> Uma educação desenvolvimental é aqui entendida na perspectiva defendida por Davidov, fundamentado na tese defendida por Vygotsky, em que aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados, o ensino e a educação do indivíduo determinam o caráter de seu desenvolvimento psíquico.

escola tradicional trata o conhecimento, Davidov (1987, p.149, tradução nossa) assim se expressa:

[...] A orientação unilateral para o pensamento empírico possibilita que muitas crianças não recebam na escola os meios e procedimentos do pensamento científico, teórico (do pensamento racional-dialético, para falar com as palavras de Hegel). Na escola tradicional o princípio do caráter científico só se revela com um caráter estreitamente empírico e não em sua verdadeira significação dialética, ou seja, como procedimento especial de reflexo mental da realidade por meio da ascensão do abstrato ao concreto. Tal ascensão está relacionada com a formação de abstrações e generalizações do tipo não só empírica, mas também teórica. E tal generalização não se apóia na comparação das coisas formalmente iguais, senão na análise da relação essencial do sistema estudado e sua função dentro do sistema.

Inúmeros estudos (COLETIVO DE AUTORES, 1992; BRACHT, 2001; SOARES; ORTEGA; TAFFAREL, 1992; CARMO, 1987; CASTELLANI FILHO, 1988a; BRASIL, 2006; DARIDO, 2001) entre outros, evidenciam o enfoque eminentemente prático e o esvaziamento do conhecimento da Educação Física enquanto disciplina, assim como a desvalorização frente aos demais segmentos escolares, o qual não reconhece a sua contribuição para a formação integral do aluno.

Fica evidente o caráter recreativo ou competitivo que essa disciplina tem assumido, apesar de todos os avanços ocorridos na produção acadêmica e na própria legislação educacional da área. Soares (1990), no início dos anos 1990, já denunciava a ausência de uma identidade da educação física que estivesse sintonizada com as demais disciplinas do currículo escolar. No entendimento da autora, a educação física tem-se limitado ao ensino de atividades práticas, lúdicas ou voltadas para a organização de competições que ficam:

[...] sujeita a interpretações que não extrapolam o nível do senso comum, ou seja, que seu espaço na escola se define ou se anula pelo número de medalhas e troféus que conquista nos diferentes 'eventos', ou pela disponibilidade do professor desta disciplina em

organizar 'festas' e auxiliar em tarefas extracurriculares (SOARES, 1990, p. 57).

A própria legislação educacional brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1997), aponta avanços significativos no ordenamento legal da Educação Física quando a coloca como componente curricular, integrada às outras disciplinas escolares, e abandona uma série de ordenamentos, de leis que a distanciava das demais disciplinas do currículo escolar.

Passado todo esse tempo, pouca coisa mudou no processo de trabalho pedagógico da educação física. O esporte, as competições esportivas, a formação de atletas, a falta de uma sistematização do conteúdo que valorize a apropriação do conhecimento das atividades corporais, o ativismo, a improvisação ainda são ações predominantes no fazer pedagógico.

Contudo as críticas e as mudanças de perspectivas de milhares de professores, ao longo dos últimos anos, ainda não foram suficientes para eliminar as consequências do processo de esportivização. O discurso ideológico sobre ascensão econômica e assistência social ainda persiste. A ideia de país olímpico possui outras estruturas bastante modernas, com muita tecnologia e próprias para o processo de formação atlética. No entanto os programas precários e paliativos que se sustentam no discurso do Brasil olímpico ainda rondam os muros da escola. Com isso as práticas e os modelos de aulas antigos também permanecem nas aulas de Educação Física: cópia e repetição de gestos e o modelo de atleta como referência. O formato de treinamento continua a influenciar a estrutura das aulas. (BRASIL, 2006, p. 34).

Para Faria Oliveira (1998), os alvos a serem atingidos, os objetivos, os conteúdos e as estratégias da educação física no âmbito escolar têm ficado sujeitos às iniciativas individuais ou fragmentadas daqueles que trabalham na área e às suas diferentes visões de mundo e de homem, frequentemente de inspiração pouco crítica, reducionista e pouco fundamentada teórico e metodologicamente no campo da educação.

### 1.3 AS DIVERSAS ABORDAGENS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A FILIAÇÃO TEÓRICA DO ESTUDO

Nos últimos anos, avanços significativos ocorreram no que se refere à definição do objeto de estudo da educação Física escolar e a aproximação com as especificidades da Instituição Escolar. Entretanto, com exceção de algumas experiências isoladas, tal situação ainda não se instalou de forma significativa na prática pedagógica. Muito há que ser construído, principalmente em termos metodológicos, para que de fato ocorra uma mudança na essência do processo de trabalho pedagógico que contribua para a educação física superar a crise crônica de identidade frente às demais disciplinas.

Com a finalidade de orientar o trabalho pedagógico da educação física e contribuir para superar os problemas existentes, surgiu um bom número de proposições teóricas e metodológicas sob a orientação das mais diversas correntes ideológicas e matrizes teóricas. Elas trazem consigo concepções de homem, educação e sociedade distintas. Entretanto, apesar das diferenças existentes, a maioria persegue um objetivo comum: situar o objeto da educação física dentro de determinadas concepções de escola e legitimá-la frente às demais disciplinas do currículo escolar. Dentre as abordagens surgidas, destacam-se a Cultura Corporal de Movimento (BRASIL, 1998), Cultura Corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992), Ciência da motricidade humana (SÉRGIO, 1991), Cultura do Movimento (KUNZ, 1989) e Corporeidade (SANTIN, 1992; ASSMANN, 1994, NOBREGA, 2000).

Os trabalhos desenvolvidos pelo Coletivo de Autores (1992) e seus desdobramentos atuais são tomados, aqui, como referência para situar o objeto de estudo da educação física na escola. Os autores dessa obra defendem uma prática pedagógica para a Educação Física Escolar a partir de um projeto político pedagógico que esteja sintonizado com as especificidades da instituição escolar e que procure atender às exigências atuais do processo de construção da qualidade pedagógica da escola pública brasileira.

A problemática acima discutida situa o objeto do presente estudo, sobre o qual procura construir respostas para as questões que historicamente inquietam o

trabalho pedagógico da educação física escolar, mais especificamente no processo de formação do profissional de Educação Física. Dessa forma, tomamos como referência três premissas básicas: a primeira é que a escola é uma instituição que tem a identidade construída a partir do trato com o conhecimento historicamente desenvolvido e acumulado pela humanidade. A segunda, decorrente da primeira, é que, sendo o conhecimento a tarefa básica da escola, o seu elemento nuclear é a atividade de aprendizagem baseada no conhecimento teórico<sup>8</sup>; e a terceira é que a Educação Física, enquanto uma disciplina integrada ao currículo escolar, não pode se furtar de construir sua prática de intervenção pedagógica sem atender às duas premissas anteriores.

A Educação Física, na perspectiva teórica tomada aqui como referência, está situada numa área de conhecimento chamada de Cultura Corporal<sup>9</sup>. Esta representa o acúmulo de conhecimento no campo da cultura que abrange o conjunto da produção de atividades corporais resultantes da construção histórica da corporeidade da humanidade (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Para o Coletivo de Autores (1992), o objeto de estudo da educação física escolar é definido à luz das manifestações corporais da atividade humana. Assenta-se sob as delimitações das especificidades da escola a partir das características que a consolidaram como uma instituição que apresenta especificidades e lhe dão identidade frente às demais instituições na sociedade contemporânea. Como vimos, o que proporciona especificidade à escola é o trato com o conhecimento sistematizado. Conhecimento esse formalmente construído e reconstruído a partir do processo histórico e social do acúmulo da produção e do desenvolvimento histórico da humanidade.

---

<sup>8</sup> Para Davidov (1983), o pensamento teórico caracteriza-se como o método da ascensão do abstrato para o concreto. Não se trata de pensar apenas abstratamente com um conjunto de proposições fixas, mas de uma instrumentalidade mediante a qual se desenvolve uma relação principal geral que caracteriza o assunto e se descobre como essa relação aparece em muitos problemas específicos.

<sup>9</sup> Em meio à discussão do papel da educação física escolar, existe um grande número de termos para definir o seu objeto de estudo. O ponto central da discussão é para estabelecer qual é o mais preciso e que melhor delimita o objeto. Para o presente estudo, essa discussão não é tão relevante, o que interessa são os pressupostos filosóficos e políticos que estão por trás da orientação pedagógica que se toma, aqui, como referência.

A escola está estritamente relacionada com o processo de humanização e desenvolvimento integral do indivíduo a partir da socialização do conhecimento científico e cultural. A escola, portanto, lida com o saber metódico e sistematizado, assumindo uma situação privilegiada na sociedade contemporânea no que diz respeito à mediação do que há de mais contemporâneo e avançado no conhecimento científico e cultural produzido e acumulado pela humanidade no seu processo de desenvolvimento histórico. Dessa forma, a escola existe. Davidov (1988) reitera esse ponto de vista, ao afirmar que a tarefa da escola contemporânea não é a de oportunizar ao aluno outra soma de fatos já conhecidos, mas de ensinar a orientar-se de forma autônoma, tendo como referência o conhecimento da ciência e da cultura. A escola deve ensinar os alunos a pensar, a desenvolver ativamente os fundamentos do pensamento contemporâneo. Isso exige da escola a tarefa de organizar o ensino, de forma que possibilite impulsionar o desenvolvimento.

Fundamentado na tese de Vigotski (2003) de que o ensino e a educação determinam o caráter do desenvolvimento psíquico, Davidov postula que, no processo de aprendizagem, estão presentes dois elementos indissociáveis: a apropriação de conceitos científicos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas. É por isso que para Davidov (1988) pode-se falar de um ensino e de uma educação que promove o desenvolvimento, ou seja, um ensino que desenvolve integralmente o indivíduo pelos seguintes aspectos:

- a) a educação e o ensino não são outra coisa senão a apropriação e reprodução, pelo indivíduo, das capacidades e habilidades humanas desenvolvidas historicamente e socialmente;
- b) a educação e o ensino são as formas universais do desenvolvimento psíquico do homem;
- c) a apropriação e o desenvolvimento não podem atuar como dois processos independentes, pois se correlacionam como forma e conteúdo de um processo único de desenvolvimento psíquico do humano.

É no sentido de uma educação que garanta o processo de desenvolvimento integral do indivíduo que Leontiev (1989) afirma a não adaptação do indivíduo ao

mundo dos objetos humanos e aos fenômenos que o circundam, mas faz deles seus, ou seja, “apropria-se”. E nesse processo, também, o indivíduo se apropria das ferramentas cognitivas, afetivas e motoras, conquistadas pela humanidade como instrumentos para lidar com o mundo objetivo. Portanto as qualidades, capacidades e funções especificamente humanas não nascem com os homens e não brotam espontaneamente no processo de maturação biológica. Elas são desenvolvidas internamente, à medida que os indivíduos apropriam-se do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

[...] é totalmente aceitável usar o termo conhecimento para designar tanto o resultado do pensamento (o reflexo da realidade), quanto o processo pelo qual se obtém esse resultado (ou seja, as ações mentais). Todo conceito científico é, simultaneamente, uma construção do pensamento e um reflexo do ser. Deste ponto de vista, um conceito é, ao mesmo tempo, um reflexo do ser e um procedimento da operação mental. (DAVIDOV, 1988, p. 21)

Daí a dupla importância do processo de escolarização, pois, à medida que o indivíduo se apropria do conhecimento, ele desenvolve as habilidades do pensamento, capacidades e qualidades, sejam elas motoras, sejam cognitivas, sejam afetivas, todas presentes nos objetos e na atividade humana. Nas palavras de Marx (1987, p. 176-177):

[...] o homem apropria-se do seu ser global de forma global, isto é, como homem total. Cada uma de suas relações humanas com o mundo – ver, ouvir, cheirar, saborear, sentir, pensar, observar, perceber, querer, atuar, amar-se – em resumo, todos os órgãos de sua individualidade, como os órgãos que são, imediatamente coletivos em sua forma, são, em seu comportamento objetivo, em seu comportamento para o objeto, a apropriação deste. A apropriação da afetividade humana, seu comportamento frente ao objeto, é a manifestação da efetividade humana [...] além destes órgãos imediatos constituem-se assim órgãos sociais, na forma da sociedade; assim, por exemplo, a atividade imediatamente na sociedade com outros, etc. converte-se em órgão de minha exteriorização de vida e um modo de apropriação da vida humana.



Ao tratar da socialização do conhecimento em suas várias dimensões – política, científica, psicológica e cultural – a escola assume a tarefa de desenvolver as capacidades humanas dos seus alunos na sua plenitude. Assim, a aprendizagem, respaldada no pensamento teórico e associada aos motivos dos alunos, configura-se como elemento nuclear da escola. Davidov (1988, p. 6, tradução nossa) explica como a educação intervém na prática social global, não de forma imediata, mas pela mediação da transformação dos sujeitos da prática social. Assim se expressa:

[...] o saber contemporâneo pressupõe que o homem domine o processo de origem e desenvolvimento das coisas mediante o pensamento teórico, que estuda e descreve a lógica dialética. O pensamento teórico tem seus tipos específicos de generalização e abstração, seus procedimentos de formação dos conceitos e operações com eles. Justamente a formação de tais conceitos abre aos escolares o caminho para dominar os fundamentos da cultura teórica atual. O ensino escolar tem-se que orientar a comunicação de tais conhecimentos, que as crianças podem assimilar em um processo de generalização e abstração teóricas, condizente aos conceitos teóricos. A escola, a nosso juízo, deve ensinar aos alunos a pensar teoricamente. Os pedagogos devem ter isto em conta em especial durante a verdadeira modernização do ensino escolar.

Portanto, ao se verificar a significação social da educação, o conhecimento adquire um contorno maior na formação do indivíduo, deixa de ser um mero instrumento para promover a inserção do indivíduo no mundo das relações sociais ou no mundo do mercado de trabalho e passa a ser um elemento da formação da personalidade. Nas palavras de Suchodolski, (1984, p.119):

A educação pela ciência é, por conseguinte, a educação do homem total, não somente em seus aspectos pessoais interiores, em suas tendências, mas também em seu papel social. Conseqüentemente, ela vai além da educação intelectual tradicional, que tinha um caráter da atividade orientada exclusivamente para um domínio limitado da vida sustentando a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais tratado separadamente e que praticamente era importante apenas para o domínio da vida social. A abertura e o aprofundamento da educação intelectual na educação pela ciência é uma grande e importante diretriz na transformação da educação tradicional em educação para o futuro.

Dentro desse quadro, é que pretendemos vincular as questões da formação profissional ao aparato conceitual da teoria da atividade, por considerarmos que seus princípios possam se constituir num referencial norteador para o processo de ensino e aprendizagem. Ressaltamos que o materialismo dialético histórico é a base filosófica da teoria da atividade. Afinal, sendo a educação um processo em que o sujeito se apropria do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, o entendimento do processo pedagógico terá que ser referenciado por uma teoria na qual a formação do indivíduo seja concebida enquanto um processo essencialmente histórico e social (DUARTE, 1996).

Portanto as teorias pedagógicas, psicológicas e filosóficas em que este estudo se ancora para discutir a educação física na escola e mais especificamente no processo de formação do profissional de educação física procuram construir e delimitar um campo de conhecimento específico, ao mesmo tempo em que buscam aproximar-se da tarefa essencial da escola. E, dessa forma, como afirma Soares (1994), contribuem para a consolidação do diálogo da escola com a ciência e a cultura. De acordo com a concepção de Educação Física escolar adotada neste estudo, a Cultura Corporal é o seu objeto de conhecimento, trabalha “[...] com formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem e culturalmente desenvolvidas [...] (COLETIVOS DE AUTORES, 1992, p. 38)”. A escolha do conteúdo para a sistematização das aulas se dá a partir do que foi produzido pelo homem acerca das formas de representação do mundo, através das atividades corporais, como o jogo, os esportes, a ginástica, a capoeira, as lutas, o malabarismo, o contorcionismo, a dança, entre outros.

Dessa forma, um acervo de manifestações e representações das necessidades humanas – lúdicas, estéticas, místicas, agonistas, entre outras – foi construído na relação estreita do homem com a natureza e seu mundo social. As atividades corporais foram historicamente desenvolvidas e acumuladas, à medida que o homem buscou representar e manifestar suas necessidades. Para Escobar (1995) as manifestações da cultura corporal apresentam um traço em comum: são fins em si mesmas, já que são consumidas no próprio ato da sua produção.

Para definir o objeto de estudo da educação física escolar, essa perspectiva pedagógica parte do princípio de que o equipamento biológico da espécie humana, que permite práticas corporais determinadas, como andar, correr, saltar, foi construído até chegar às caracterizações atuais em uma relação dialética de apropriação e objetivação do homem com o mundo material. Essas formas motoras de atuação “[...] com o mundo e no mundo não são formas ‘naturais’ no seu sentido biológico mais grosseiro, mas sim formas culturais, social e historicamente construídas” (SOARES, 1990, p. 15).

A espécie humana não tinha, na época do homem primitivo, a postura corporal do homem contemporâneo. Aquele era quadrúpede, e este, 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 tenha necessitado 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. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.38-39).

Para Marx (1987) o homem, ao produzir os meios de subsistência e satisfação de suas necessidades vitais de sobrevivência, através da atividade do trabalho, cria uma realidade humanizada, ao mesmo tempo em que se humaniza, pois a transformação da realidade implica sua própria transformação subjetiva. Ou seja, o homem, ao objetivar-se no mundo através da transformação do mundo natural pelo trabalho, precisa, também, apropriar-se dessa realidade objetivada que ele transformou, criando, assim, uma realidade humana, “o que significa a transformação tanto da natureza quanto do próprio homem” (DUARTE, 1999, p. 31).

Nessa linha de raciocínio, pode-se afirmar que existe uma cultura corporal, resultado de uma construção social e historicamente acumulada da relação do homem com a natureza e seu mundo social. As atividades corporais, como os

esportes, a dança, os jogos, a capoeira, as lutas, malabarismo, entre outras, são tanto representações de mundo, como também formas de expressão que se apresentam essenciais para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo. Portanto, sendo a cultura corporal umas das dimensões do conhecimento humano, é tarefa da escola sistematizá-la e transmiti-la para os alunos, em um processo que possibilite o desenvolvimento do pensamento teórico. Escobar (1995) aponta para a necessidade de o conhecimento nessa perspectiva ser trabalhado de forma historicizada, evidenciando os nexos gerais dessas atividades expressivo-comunicativas.

Assim, o que confere especificidade à Educação Física e a identifica perante as demais disciplinas do currículo escolar é o trabalho pedagógico com a expressão corporal como forma de linguagem. Esta foi sendo construída em determinado período histórico como possibilidades de dar respostas às necessidades do homem frente aos desafios colocados pela natureza e pela sociedade.

É linguagem um piscar de olhos enquanto expressão de namoro e concordância; um beijo enquanto expressão de afetividade; uma dança enquanto expressão de luta, de crenças. Com as mãos, os surdos se comunicam pela linguagem gestual. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.39)

Na perspectiva adotada pelo estudo, a Educação Física é compreendida não mais como uma mera atividade curricular, mas como uma disciplina que valoriza sua prática pedagógica que tem elementos técnicos e científicos suficientes para justificar a presença na escola em consonância com as funções que ela tem assumido em nossa sociedade. A cultura corporal, como forma acumulada historicamente de representações do mundo e de vivências que se esgotam no próprio ato de sua realização, apresenta-se como um conhecimento importante para os alunos se desenvolverem integralmente.

Para Leontiev (2004) a cultura é fonte do desenvolvimento psíquico, na medida em que o sujeito realiza uma determinada atividade dirigida à apropriação das capacidades sociais objetivadas em forma de instrumentos, linguagem, obras de

arte etc. O autor afirma que toda criação humana, desde o mais simples utensílio à mais complexa e moderna máquina, realiza tanto a experiência histórica do gênero humano como as capacidades intelectuais construídas nessa experiência.

O mundo real, imediato, do homem, que mais do que tudo determina sua vida, é um mundo transformado e criado pela atividade humana. Todavia, ele não é dado imediatamente ao indivíduo, enquanto mundo de objetos sociais, de objetos encarnando aptidões humanas formadas no decurso do desenvolvimento da prática social-histórica; enquanto tal, apresenta-se a cada indivíduo como um problema a resolver. (LEONTIEV, 2004, p. 178).

A cultura corporal também é uma produção histórica. Ela é resultado de todo um processo do desenvolvimento da humanidade que historicamente foi acumulado em torno das manifestações corporais e que, portanto, precisa ser transmitido, como afirma Leontiev (2004), para que as gerações atuais apropriem-se das conquistas e do desenvolvimento das gerações humanas anteriores. Essas conquistas para a teoria da atividade<sup>10</sup> são consolidadas nos objetos reais e nos fenômenos criados.

A definição do objeto de estudo da educação física foi um passo à frente importantíssimo, mas não condição suficiente para a superação de seus problemas históricos. Há muito que avançar no processo de construção de uma nova identidade, principalmente no que se refere ao processo de ensino aprendizagem. Falta ainda saber lidar metodologicamente com esse novo objeto de estudo. As experiências acumuladas nesses anos de “disciplina prática”, descontextualizada do saber escolar, quase nada podem contribuir para os avanços atuais. As mudanças no objeto de estudo exigem novas formas de saber lidar com o conhecimento, tendo em vista a subordinação do processo de trabalho pedagógico à atividade de aprendizagem e às ações do aprender e do pensar, como afirma Davidov (1983).

---

<sup>10</sup>A teoria da atividade foi inicialmente formulada por Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979). Leontiev, ao analisar a teoria histórico-cultural desenvolvida por Vigotski, de acordo com Núñez (2009), formula a tese em que a atividade real que une o sujeito com a realidade é o que determina o desenvolvimento da consciência, e não a linguagem e os conceitos, como defendia Vigotski.

#### 1.4 JOGOS POPULARES E A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O OBJETO DE ESTUDO EM QUESTÃO

Frente às questões colocadas anteriormente, este estudo objetiva investigar os aspectos metodológicos no trato com o ensino da educação física escolar no processo de formação do profissional de educação física, em específico, a formação de habilidades como contribuição ao desenvolvimento do pensamento teórico. Faz isso tomando como objeto de estudo os jogos populares tradicionais, visto que são uma das manifestações da cultura corporal que se apresentam como conteúdo da educação física escolar. Inclusive, presente como conteúdo nos documentos oficiais que norteiam a educação:

Os conteúdos Ginástica, Esporte, Jogos, Lutas e Dança, como saberes construídos pela humanidade, podem ser palco de abordagem dos mais diferentes temas: gênero, práticas corporais em espaços públicos, entre outros. Além disso, cada um desses conteúdos possui uma vinculação social com a realidade atual, tal como a vinculação do esporte à indústria cultural e à produção do espetáculo televisivo e venda de produtos. [...] Os Jogos carregam as intenções lúdicas de cada prática corporal desenvolvida no campo das transformações culturais. Quando se fala em possibilidades de práticas de lazer, em processo criativo na escola ou em relações solidárias e diversidade cultural, os Jogos, como conteúdo, representam a possibilidade da singularidade, do algo descoberto, aquilo que representa a identidade dos grupos. Os traços da África, da Europa e do índio estão presentes no despojamento corporal, desde os Jogos dançantes até a simulação de combate, de festas religiosas, e nos ritos sagrados de produção e sustentação da vida, como o plantio e a colheita. Os Jogos são, ao mesmo tempo, tradição e consolidação de identidades, criação e transformação permanentes; são a marca dos acordos coletivos. (BRASIL, 2006, p. 230).

A aparente simplicidade da cultura lúdica infantil, conforme ressalta Amado (2007), é portadora de um conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, com traços riquíssimos da memória coletiva e que, ao longo de séculos, ou até mesmo milênios, é transmitida pelas gerações de crianças e jovens. Para Faria Oliveira et al. (2010a), as brincadeiras populares, sob a dinâmica da particularidade cultural e regional, expressam concepções de mundo, leitura da

realidade e aspirações humanas. Os diferentes significados que o brincar assume são resultado das relações entre as condições históricas e sociais da sociedade e da criança. Nessas condições, floresce uma rica diversidade regional de vivências lúdicas, como também emerge a universalidade sob a ótica da diversidade, expressão de seres humanos sujeitos de sua própria história.

Nas atividades lúdicas tradicionais, os indivíduos apropriam-se de ferramentas cognitivas, afetivas e motoras conquistadas pela humanidade como instrumentos para lidar com o mundo objetivo. As qualidades, capacidades e funções especificamente humanas que estão presentes, *a priori*, no mundo externo, não nascem com os homens e não brotam espontaneamente no seu processo de maturação biológica. Elas são desenvolvidas internamente à medida que os indivíduos se apropriam das objetivações humanas, produzidas e acumuladas historicamente.

Nessa linha de raciocínio, pode-se afirmar que existe uma cultura lúdica tradicional, cuja expressão são os jogos populares tradicionais, já que são resultado de construções sociais historicamente acumuladas a partir da relação do indivíduo com a natureza e o mundo social. Os brinquedos e jogos populares tradicionais, como o jogo do pião, a peteca, o corrupio, o jogo da biloca, entre outros, são dialeticamente formas de expressão do indivíduo frente à realidade objetiva e, ao mesmo tempo, maneiras de apropriação dessa realidade. Portanto apresentam-se essenciais para o processo de aprendizagem e para o desenvolvimento da personalidade.

Tratar com esse conhecimento dentro da escola, especificamente no processo de formação do profissional de educação física, exige um esforço de aprendê-lo em todas as dimensões: teórica, prática, histórica e cultural. Significa, em um primeiro momento, revelar suas propriedades essenciais, os nexos e as interfaces com o saber escolar, suas possibilidades de contribuição para o desenvolvimento integral do indivíduo como instrumento de compreensão do desenvolvimento histórico da humanidade.

Se, por um lado, os jogos populares tradicionais historicamente tiveram presentes nas aulas de educação física, por outro, eles não foram objeto de apropriação em sua essência. Na maioria das vezes em que se configuraram como conteúdo da educação física, os jogos populares foram instrumentalizados para favorecer apreensão de determinados conhecimentos ou qualidades físicas. Foram utilizados para desenvolver capacidades físicas, cognitivas, motoras ou afetivas oriundas de outras fontes de conhecimentos, como a matemática e a física. Ou simplesmente para divertir, extravasar as energias dos alunos. Mas quase nunca tratados como objetos de conhecimento em si, que carregam aptidões cognitivas e motoras, saberes, elementos culturais de compreensão da realidade e do papel do indivíduo no mundo.

A escola existe para permitir que todos tenham acesso ao conhecimento elaborado, patrimônio da humanidade, e fazer com que os alunos internalizem, dominem a forma de pensar teoricamente, o que constitui o fundamento e a base da atitude criadora do homem frente à realidade. Para isso, de acordo com Davidov (1986), é necessário que a escola opere com os conceitos refletindo a realidade, que trabalhe mecanismos metodológicos que possibilitem conhecer as qualidades internas do objeto e que garantam ao aluno a orientação necessária durante a resolução de problemas. Uma disciplina de estudo, de acordo com Davidov (1983), constitui-se em uma singular projeção do conhecimento científico em um plano de assimilação e tem suas regularidades determinadas pelos fins da educação, as peculiaridades assimilativas, o caráter da atividade psíquica dos alunos e de outros fatores.

A educação física precisa melhorar a qualidade das aulas investindo em estudos que tratem dos processos de ensino e aprendizagem em uma nova perspectiva teórica e metodológica. É preciso pesquisar e abordar o conhecimento das atividades corporais em uma perspectiva que o apreenda em todas as suas dimensões e assim supere a abordagem do conhecimento apenas prático e vivencial, que até então domina as aulas. É necessário, também, pensar metodologias de ensino para as atividades corporais que contribuam para uma formação em que os alunos sejam indivíduos autônomos, com habilidades para se



apropriar das novas formas de conhecimentos “capazes de pensar e lidar com conceitos, argumentar, resolver problemas, para se defrontarem com dilemas e problemas da vida prática”.

A perspectiva teórica deste estudo toma como referência os pressupostos do materialismo histórico-dialético, a teoria histórico-cultural da atividade desenvolvida por Alexis Leontiev (1903-1979), Piorte Iakovleviche Galperin (1902-1988), Vasili Vasilvich Davidov (1930-1998), Daniil B. Elkonin (1904-1984), Lev Semenovích Vigotski (1896-1934), Nina Fiódorovna Talízina (1923–), entre outros. Na essência, essa teoria carrega a concepção da natureza histórica e cultural do ser humano. Para Leontiev (1983) a atividade representa a ação humana que mediatiza a relação entre o homem, sujeito da atividade, e os objetos da realidade, configurando a natureza do ser humano. A atividade é constituída pelas necessidades, motivos, finalidades e condições de sua realização.

A concepção da natureza histórica e social do ser humano, fundamentada nos pressupostos do materialismo histórico dialético, compõe o “núcleo duro” da teoria da atividade. A atividade é a unidade molar não aditiva de um sujeito corporal e material. Em nível psicológico, é a unidade da vida mediada pelo reflexo e a imagem psicológica, cuja função é orientar o sujeito no mundo dos objetos (LEONTIEV, 2001). A teoria da atividade busca investigar a estrutura da atividade psíquica e os processos de apropriação da realidade objetiva nos quais forma a própria estrutura do pensamento humano.

A ideia central da teoria da atividade é a de que a apropriação da realidade e o desenvolvimento do indivíduo formam um par dialético indissolúvel. Portanto, na teoria da atividade, o processo de ensino e aprendizagem ganha uma dimensão importantíssima na formação do indivíduo. Como afirma Davidov (1983), o ensino é uma forma universal de desenvolvimento mental. Para o autor, o ensino propicia a apropriação da cultura e o desenvolvimento do pensamento, dois processos articulados entre si, que formam uma unidade:

[...] a tarefa da escola contemporânea não consiste em dar às crianças uma ou outra soma de fatos conhecidos, senão ensinar os

alunos a orientar-se independentemente das informações científicas ou qualquer outra. Isso significa que a escola deve ensinar os alunos a pensar, ou seja, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo para o qual é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento. (DAVIDOV, 1988, p.3, tradução nossa).

Todo sistema que pretende dirigir o processo de ensino e aprendizagem deve estruturar-se sob a base de determinada concepção psicológica sobre a natureza do processo de ensino. Os aspectos psicológicos do processo de ensino e aprendizagem são, antes de tudo, segundo Davidov (1983), uma relação genérica do pensamento com a atividade intelectual do indivíduo, com as condições e regularidades formativas da atividade mental dos alunos em consonância com as possibilidades do pensamento contemporâneo, inseparável de tudo isso. Para esse autor, o pensamento teórico caracteriza-se como o método da ascensão do abstrato para o concreto.

A teoria da atividade poderá trazer importantes contribuições na configuração dos elementos necessários à constituição do trato metodológico, como o conhecimento dos jogos populares no processo de formação do profissional de educação física, visto que, de acordo com Libâneo (2004), o princípio dominante de um processo formativo não seria em primeiro lugar a reflexão em si mesma, mas a atividade de aprendizagem, ou melhor, a atividade pensada de aprender, com todos os desdobramentos que isso implica em termos de teorias do ensino e da aprendizagem.

Dentro da perspectiva da teoria da atividade, o trabalho pedagógico desenvolvido pela educação física na escola é uma atividade, por ser uma ação orientada por objetivos que envolvem reflexões teóricas e por ser, também, uma atividade que necessita ser instrumentalizada para atender aos seus objetivos. Galperin (1979), com sua teoria da formação das ações mentais, explica a assimilação do conhecimento em etapas como uma passagem do plano da experiência social para o da experiência individual na aplicação da teoria da atividade em um processo de ensino-aprendizagem. Para esse autor o processo de assimilação consiste, em primeiro lugar, em encontrar a forma adequada da ação;

segundo, em encontrar a forma material de representação da ação; e, em terceiro, em transformar essa ação externa em interna (NÚÑEZ; PACHECO, 1998). Portanto a teoria da atividade assume o pressuposto de que toda atividade humana está dirigida a um objetivo. Nesse aspecto, Galperin (1979) defende que a orientação da atividade é condição fundante para a eficácia da ação formadora, da aprendizagem.

Os folguedos populares tradicionais, enquanto uma atividade, têm uma estrutura própria: o sujeito da atividade, o objeto da atividade, os motivos, objetivos, a ação e um sistema de operações (NÚÑEZ, 2009). As necessidades humanas são o motor da atividade. O motivo está sempre direcionado a um objeto, seja ele material, seja ele ideal. As ações são realizadas para atingir os objetivos, o que, por sua vez, está em sintonia com o motivo da atividade. As operações se constituem nos procedimentos para a realização da ação, como afirma Leontiev (2004). São o conteúdo indispensável de toda a ação, mas não se identificam com esta, já que uma mesma ação pode ser realizada por diferentes operações.

Embora a atividade seja algo característico da ação do homem e esteja presente em todos os seus passos na realidade objetiva, ela tem desdobramentos que assumem características específicas. Para Leontiev (1983, p. 83, tradução nossa) a atividade pode diferenciar-se entre si por qualquer traço significativo: por sua forma, pela maneira de sua realização, tensão emocional, características espacial e temporal, mecanismos fisiológicos, etc.

[...], contudo, o mais importante que distingue uma atividade de outra é o objeto da atividade. É o objeto que a atividade confere uma mesma determinada direção. Por uma terminologia determinada por mim, é o objeto da atividade que é o motivo real.

A relação ensino-aprendizagem, na qual estão implicados os objetivos, os conteúdos, os métodos, as formas de organização do ensino dos jogos populares tradicionais na educação física, está fortemente ligada a questões que envolvem o desenvolvimento integral do indivíduo, visando às aprendizagens autônomas, ou seja, às competências cognitivas e às estratégias do pensamento. Sob o aspecto metodológico do ensino dos jogos populares tradicionais, as questões mais

importantes são as que se referem às categorias essenciais desse conhecimento e ao processo de mediação do ensino para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem.

Elaborar um programa de ensino, de acordo com Davidov (1983), pressupõe não só basear-se em conteúdos de ensino nas ciências ou áreas de conhecimento correspondentes, mas também organizá-los a partir de ideias lógicas e precisas sobre a estrutura das ciências como forma de reflexo da realidade, entender o nível de desenvolvimento da natureza psicológica das conexões existentes entre a atividade mental dos alunos e o conteúdo dos conhecimentos formativos dessa atividade.

Na perspectiva da teoria da atividade, os processos de apropriação do conhecimento devem ser orientados, também, nas condições que favoreçam o desenvolvimento integral. Portanto o ensino dos jogos populares tradicionais na educação física precisa responder a questões de como pode proporcionar uma aprendizagem significativa, que ajude os alunos a lidarem com as questões da realidade e como o trato com o conhecimento dos jogos populares tradicionais pode contribuir para o desenvolvimento das capacidades e habilidades de pensar.

O estudo tem como premissa básica a tese formulada por Galperin (1979): “que a condição fundamental que determina o modo de pensar do aluno e que estrutura o pensamento teórico se dá a partir do método de organização da atividade as quais formam a base orientadora das habilidades que se assimilam”. O método de organização da atividade de ensino que proporciona a assimilação do objeto de estudo, de acordo com Reshetova (1988), também constitui a essência psicológica da capacidade de pensar. Para Galperin (2001b) o tipo de orientação determina o tipo de formação da ação e o tipo de produto final, estruturando uma forma específica de aprendizagem. Dessa forma, tomamos o planejamento de uma unidade didática para formação da habilidade de identificar os Jogos Populares Tradicionais, como uma finalidade e novidade da pesquisa. Portanto o estudo apresenta os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- a) estudar e desenvolver uma proposta de formação da habilidade de identificar e explicar os jogos populares tradicionais para futuros professores de educação física, orientada a contribuir com o desenvolvimento do pensamento teórico;

Objetivos específicos:

- a) fundamentar a aprendizagem e a formação de professores voltadas ao tema jogos populares tradicionais nas bases das contribuições teóricas de L. S. Vigotsky, A. N. Leontiev, P. Ya. Galperin e D. B. Elkonin;
- b) determinar a invariante conceitual do conteúdo dos jogos populares tradicionais, considerando método de análise da atividade como premissa para contribuir e desenvolver o pensamento teórico;
- c) organizar o conteúdo jogos populares tradicionais segundo o enfoque sistêmico funcional-estrutural;
- d) planejar uma unidade didática para a formação da habilidade e explicar de identificar os jogos populares tradicionais enquanto via para a apropriação do conceito de jogos, contribuição histórico-cultural e de desenvolvimento do indivíduo em professores de educação física, sendo uma referência para o conhecimento profissional desse professor.

O estudo adota a seguinte tese:

Os conteúdos dos jogos populares tradicionais podem ser organizados segundo o enfoque sistêmico funcional-estrutural como via para se planejar uma unidade didática que contribua com o desenvolvimento do pensamento teórico e com o desenvolvimento profissional dos licenciando em Educação Física.

Para se construir os argumentos a favor da tese que defendemos, organizamos a metodologia da pesquisa nas seguintes etapas:

- a) análises da literatura, em especial das obras de Vigotski, A. N. Leontiev, P. Ya. Galperin, para se construir os pressupostos epistemológicos do processo de formação da habilidade como via para se apropriar do

- conceito Jogos Populares Tradicionais e se contribuir com o desenvolvimento do pensamento teórico;
- b) aplicação do método de análise da atividade para determinar a invariante conceitual do conteúdo dos jogos populares tradicionais;
  - c) aplicação do método Sistemico Funcional-estrutural, desenvolvido por Z. A. Reshetova, para organizar o sistema jogos populares tradicionais. Dessa forma, a diversidade dos jogos populares se expressa na sua invariante com um potencial para se pensar de forma teórica;
  - d) organização de uma unidade didática, sob a orientação das categorias da didática.

Essas estratégias possibilitam se construir um conjunto de proposições para argumenar a tese que defendemos na pesquisa. O trabalho está dividido em seis capítulos. O primeiro situa o problema, delimita o objeto de estudo, apresenta as questões de estudo, os objetivos, a tese e aponta as contribuições do estudo. O segundo situa teoricamente o objeto do estudo ao discutir o pressuposto teórico que fundamenta toda a abordagem do objeto. Inicia a discussão sobre a atividade de aprendizagem sob o ponto de vista do materialismo dialético histórico, situando-a como condição fundante para o processo de humanização do homem e como categoria chave para todo o desdobramento teórico do estudo em questão. Em seguida, apresenta os pressupostos para a aprendizagem baseada nas ideias dos teóricos da teoria da atividade sob o ponto de vista da teoria de Alexis Nikolaevich Leontiev e a abordagem histórico-cultural de Vigotski. O terceiro capítulo discute a formação profissional entre os pressupostos da teoria da atividade. O quarto capítulo analisa de forma sistêmica os jogos populares tradicionais, toma como pressuposto metodológico o método teórico que permite estabelecer a invariante conceitual, a essência que caracteriza a diversidade de Jogos Populares Tradicionais como condição do pensamento teórico. O quinto capítulo tem como objetivo apresentar a estruturação da unidade didática para o conteúdo dos jogos populares tradicionais voltados para o processo de formação do profissional de educação física. A unidade didática está organizada a partir da invariante conceitual estabelecida pela análise sistêmica, realizada e apresentada no capítulo anterior. O último capítulo apresenta

as considerações finais, destacando as principais questões discutidas no estudo e os resultados alcançados.



## CAPÍTULO 2

APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO E A  
CONSTRUÇÃO DO MODO DE ATUAÇÃO NA  
PROFISSÃO DOCENTE: A TEORIA DA ATIVIDADE  
E AS ESTRATÉGIAS DO PENSAMENTO TEÓRICO  
DO PROFESSOR COMO PROFISSIONAL



## **2 APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO E A CONSTRUÇÃO DO MODO DE ATUAÇÃO NA PROFISSÃO DOCENTE: A TEORIA DA ATIVIDADE E AS ESTRATÉGIAS DO PENSAMENTO TEÓRICO DO PROFESSOR COMO PROFISSIONAL**

“A vida é um processo dinâmico que oscila constantemente em um fio de espada, entre a idéia e a ação, a consciência e a atividade, a experiência e a realização, o afeto e a inteligência (ZINCHENKO, 2005)”.

Este capítulo tem por finalidade situar epistemologicamente o processo de aprendizagem e de formação da habilidade em licenciados em Educação Física sob uma reinterpretação das teorias de Vigotski, A. N. Leontiev e P. Ya. Galperin, num quadro teórico a que se vincula a ideia da profissionalização docente. Além de argumentarmos em favor de uma formação para o professor de Educação Física que valorize uma metodologia favorecedora da formação do pensamento teórico, discutiremos os pressupostos teóricos que fundamentam uma formação baseada na crítica, na pesquisa e na reflexão como atitudes profissionais.

Iniciamos a discussão sobre a atividade do ponto de vista do materialismo dialético histórico, situando-a como condição fundante para o processo de humanização do homem e como categoria chave para todo o desdobramento teórico do estudo em questão. No tópico seguinte, apresentaremos os pressupostos teóricos da teoria da atividade sob o ponto de vista da teoria de Alexis Nikolaevich Leontiev. Em seguida, a abordagem histórico-cultural de Vigotski. Essas duas abordagens, embora apresentadas separadamente, estão interligadas e são as bases teóricas que fundamentam o pensamento de Davidov (abordagem desenvolvimental), com sua importante contribuição para o desenvolvimento do pensamento teórico, e de Galperin (Teoria da assimilação das ações mentais por etapas), assumidas aqui como fundamentos para a estruturação da unidade didática.

Permeando toda a discussão, estaremos situando a formação profissional dentre os pressupostos da teoria da atividade e a profissionalização docente desde a formação inicial (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2004; SHULMAN, 1989;

TARDIF, 2002). Essas integrações possibilitam-nos pensar num sistema complexo, em que o pensamento teórico dos futuros professores é objeto e dimensão de nossa tese.

## 2.1 ATIVIDADE, GÊNERO HUMANO E AS ESPECIFICIDADES DO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA

“Não é a consciência que antecede a vida; mas a vida que precede a consciência” (VIGOTSKI).

Um dos pressupostos da teoria da atividade e do materialismo dialético e histórico é que o indivíduo, ao nascer, é carente de humanidade, e somente a inserção no mundo social o faz humano. O homem se humaniza apropriando-se do processo de desenvolvimento histórico da humanidade, passando da condição de simples indivíduo possuidor de características biológicas da espécie humana para a de um indivíduo dotado de cultura e aptidões tipicamente humanas, como afirma Marx (1993), pertencente ao reino das necessidades espirituais e genéricas, pertencente ao “gênero humano”, expressão que representa o acúmulo de resultados da história social, da história da atividade do homem sobre a realidade natural e social.

O homem, ao nascer, é um ser biológico, ainda não portador de sua verdadeira essência humana. A natureza provê o homem de um aparato biológico que é condição para seu desenvolvimento, mas a transformação do biológico em social somente ocorre durante o processo da ontogênese, na imersão do indivíduo nas relações sociais. Portanto o homem é sempre um ser concreto, pois sempre pertence a um conjunto social historicamente formado e a um grupo social historicamente constituído e determinado. De acordo com Afanásiev (1982), o meio social produz, em suas múltiplas facetas, ações, ideias, desejos, necessidades, que formam em sua unidade ações recíprocas que constituem o homem concreto como um todo.

Para Leontiev (2004) o homem vem ao mundo totalmente desarmado e sem defesas, nasce desprovido de aptidões. Uma das únicas que carrega ao nascer é a

que o distingue dos outros animais: “aptidão para formar aptidões especificamente humanas”. Para o autor o produto do desenvolvimento histórico é a única fonte e origem do desenvolvimento humano. Os objetos e os fenômenos sociais encarnam a atividade das gerações precedentes, carregam em si o desenvolvimento do intelecto humano. Nas palavras de Marx (1993, p.78), “[...] do desenvolvimento do homem enquanto ser genérico”.

Ao deslocar o centro do entendimento do ser humano do biológico para o social, o materialismo dialético histórico não faz disso uma interpretação mecanicista e determinista, como se o homem se dissolvesse na sociedade. Afanásiev (1982) ressalta que, à medida que a sociedade e as circunstâncias formam o homem, também, dialeticamente, o homem intervém na realidade estruturando a sociedade. Nesse processo, constitui-se como sujeito pela atividade do trabalho, pela atividade social e política ou pela atividade cultural, material e espiritual.

Marx (1993), ao distinguir o ser humano dos demais animais, utiliza-se do conceito de atividade vital: a atividade que todo ser vivo tem que realizar para garantir a sua sobrevivência e da espécie. Enquanto nos demais animais a atividade vital assegura a sobrevivência biológica da espécie, no homem a atividade vital não assegura só a sobrevivência da espécie humana, mas, sobretudo, assegura a reprodução de um ser genérico, de um ser social e histórico que vive em sociedade. Os animais apenas se adaptam à natureza pelo simples fato de estarem presentes nela e pelos mecanismos biológicos; agem para satisfazer suas necessidades. Os homens agem para produzir os meios de satisfação de suas necessidades. “[...] O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho (MARX, 2002, p.164)”.

O animal identifica-se imediatamente com a sua atividade vital. Não se distingue dela é a sua própria atividade. Mas o homem faz da atividade vital o objeto da vontade e da consciência. Possui uma atividade vital consciente. Ela não é uma determinação com a qual ele imediatamente coincide. A atividade vital consciente distingue o homem da atividade vital dos animais. Só por essa razão é que ele é um ser genérico, ou melhor, só é um ser consciente, que dizer, a

sua vida constitui para ele um objeto, por que é um ser genérico. Unicamente por isso é que a sua atividade surge como atividade livre. [...]. (MARX, 2002, p.164-165).

Conforme Marx (2002), a atividade, em sua forma inicial, é prática e sensitiva, sob a qual as pessoas entram em contato com os objetos do mundo circundante, experimentam em si sua resistência, influenciam e são influenciadas no processo de relações com as propriedades objetivas dos objetos. Essa atividade humana é a base de todo o conhecimento. De acordo com Lênin (1982) é o reflexo da realidade que forma a consciência em um processo material e prático de relações sociais e materiais de indivíduos, que determina e desenvolve a atividade cognoscitiva, numa relação dialética, que também exerce influência sobre o desenvolvimento da realidade objetiva.

Lenin (1982) concebe o reflexo do sujeito sobre o mundo como algo que só se desenvolve na medida em que o sujeito atua ativamente sobre a realidade. É a atividade humana sobre a realidade que determina o desenvolvimento da consciência, e não a transposição de ideias de uma cabeça a outra, como ressalta Talízina (1988). As experiências e riquezas de conhecimento representadas em forma de conceitos e teorias científicas, acumuladas e desenvolvidas historicamente, somente podem ser apropriadas pelas novas gerações a partir de suas atividades orientadas ao mundo objetivo.

O papel de gerações maiores reside em que esta organiza a atividade da nova geração com o mundo das coisas de maneira que pode descobrir, a partir dela, os aspectos e as regularidades que devem assimilar. Deste modo, a geração nova recebe os conhecimentos sobre o mundo através do contato com este, mas os conhecimentos não são descobertos novamente, eles são transmitidos pelas gerações maiores por meio das coisas e através de uma organização especial da atividade da nova geração com estas coisas. (TALÍZINA, 1988, p.36, tradução nossa).

O homem atua sobre a realidade sempre de forma ativa, e não como um mero receptor do mundo externo. As ações práticas externas estão integradas em uma unidade dialética com as ações psíquicas. A consciência não é simplesmente o

quadro do mundo, o sistema de imagens, senão a atividade, o sistema de ações e operações unidas por um motivo e por um objetivo (TALIZINA, 1988).

O ideal, afirma Marx (2002), é o material traduzido e transportado à cabeça do homem. O desenvolvimento dos órgãos dos sentidos sob os quais o mundo circundante é percebido e apropriado foi desenvolvido ao longo da história da humanidade. A mão, de acordo com Engels (1999), não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele.

[...] Unicamente pelo trabalho, pela adaptação a novas e novas funções, pela transmissão hereditária do aperfeiçoamento especial assim adquirido pelos músculos e ligamentos e, num período mais amplo, também pelos ossos; unicamente pela aplicação sempre renovada dessas habilidades transmitidas a funções novas e cada vez mais complexas foi que a mão do homem atingiu esse grau de perfeição que pôde dar vida, como por artes de magia, aos quadros de Rafael, às estátuas de Thorwaldsen e à música de Paganini (ENGELS, 1999, p.7-8).

Segundo Engels (1999), o primeiro elemento que proporcionou as transformações do cérebro do macaco em cérebro humano foi o trabalho; depois, a partir dele, a linguagem, a palavra articulada. À medida que o cérebro se desenvolvia, desenvolviam-se também seus instrumentos mais imediatos: os órgãos dos sentidos. Da mesma maneira que o desenvolvimento gradual da linguagem está necessariamente acompanhado do correspondente aperfeiçoamento do órgão do ouvido, o desenvolvimento geral do cérebro está ligado ao aperfeiçoamento de todos os órgãos dos sentidos. “A vista da águia tem um alcance muito maior que a do homem, mas o olho humano percebe nas coisas muito mais detalhes que o olho da águia (MARX, 2007, p. 119). O olho e os demais órgãos dos sentidos, em interação com a atividade sensorial objetal, passam, ao longo da filogênese humana, a assegurar a regulação das complexas manipulações do homem com os objetos e meios de trabalho.

As experiências realizadas por Zaporózhets e colaboradores apud Galperin; Zaporózhets; Elkonin (1987) comprovaram que o desenvolvimento sensorial não consiste numa simples estimulação dos órgãos dos sentidos num processo de

adaptação às condições presentes na realidade, mas, sim, numa apropriação da experiência social, da cultura sensorial. Os autores concluíram que, somente familiarizadas com a cultura sensorial criada pela humanidade, as capacidades especificamente humanas, como o ouvido musical ou fonético, a visão humana das formas dos objetos e das cores são desenvolvidas.

Na relação dialética do homem com a natureza, à medida que o cérebro e os órgãos dos sentidos iam se desenvolvendo, havia um aumento na consciência, na capacidade de abstração, de entendimento e domínio da natureza, complexava o trabalho e a linguagem, estimulando mais e mais o desenvolvimento humano. No momento em que há o salto qualitativo, e o homem se separa definitivamente do macaco, o desenvolvimento continua em um processo sem fim e, por sua vez, de acordo com Marx (2007), orientado em um determinado sentido por um novo elemento que surge com o aparecimento do homem acabado: a sociedade.

Na ideologia alemã, Marx e Engels (2007) defendem a tese de que a diferença existente entre o homem e os outros animais está relacionada substancialmente à produção dos meios de existência humana através da atividade do trabalho. Para eles esse é o primeiro ato histórico, uma condição fundamental de toda a história que tem de ser cumprida todos os dias. Para fazer história, o homem tem que estar vivo. A atividade de satisfazer as necessidades primárias junto com a aquisição de instrumentos para a realização das ações necessárias conduz a novas necessidades, e isso constitui o primeiro fato histórico.

Para Marx; Engels (2007) o processo de satisfação das necessidades é infinito. À medida que o homem produz os meios de satisfação de suas necessidades, gera outras necessidades que precisam ser apropriadas. Dessa forma, o mundo natural transformado pela atividade humana, assim como a linguagem e as relações sociais, adquire existência objetiva. A “objetivação”, de acordo com Marx, é o processo em que a atividade física e mental do homem é transferida para o resultado da atividade: “aquilo que eram faculdades dos seres humanos se torna, depois do processo de objetivação, características, por assim

dizer, ‘corporificadas’ no produto dessa atividade, que por sua vez, passa a ter uma função específica no interior da prática social” (DUARTE, 2001, p.31).

A relação dialética entre o processo de objetivação e apropriação humana é a que promove o desenvolvimento histórico. Para Leontiev (2004), a atividade animal compreende atos de adaptação, mas nunca de apropriação do desenvolvimento filogenético da espécie, pois são dados aos animais hereditariamente. Nos homens, o processo é inverso, as aptidões estão presentes nos fenômenos objetivos do mundo circundante. E, para realizar o seu desenvolvimento ontogenético, o homem tem que se apropriar delas. De acordo com Leontiev, somente na sequência desse processo de natureza sempre ativa é que o homem fica apto a exprimir sua natureza humana, apropriada a partir das propriedades e aptidões constituintes do desenvolvimento sócio-histórico do homem.

Assim, o desenvolvimento espiritual, psíquico dos indivíduos é o produto de um processo antes de mais nada particular, o processo de apropriação, que falta no animal, tal como, aliás, o processo inverso de objetivação das suas faculdades nos produtos objetivos da sua atividade. (LEONTIEV, 2004, p.179).

Leontiev (2004) utiliza-se de uma imagem da obra “De l’ Actinie à Homme” de H. Piéron, para ilustrar a ideia do processo de humanização do homem a partir da apropriação do desenvolvimento sócio-histórico das gerações anteriores. De acordo com a ilustração, se o planeta sofresse uma catástrofe em que toda a população adulta morresse, restando somente crianças muito pequenas, a história da humanidade seria drasticamente interrompida. A produção cultural humana continuaria a existir somente fisicamente, mas não haveria ninguém que pudesse transmitir seus usos e funcionalidade. “[...] As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam a sua função estética. A história da humanidade teria de recomeçar [...]” (LEONTIEV, 2004, p.291).

A experiência das gerações humanas da qual o homem se apropria no seu processo de desenvolvimento ontogenético, segundo Leontiev (2004), é específica, não se forma na vida dos indivíduos, mas é produto de numerosas gerações,

transmitida de gerações para gerações. O indivíduo, para se apropriar dessas experiências e fazer delas as suas aptidões, “os órgãos de sua individualidade”, como fala Marx (1993), deve estabelecer relações com o mundo circundante através de outros indivíduos. A apropriação das experiências sócio-históricas pelo homem realiza o princípio fundamental do desenvolvimento ontogenético: “a reprodução das aptidões e propriedades historicamente formadas da espécie humana, inclusive a aptidão para compreender e utilizar a linguagem (LEONTIEV, 2004, p.184)”.

Na sua ontogênese, o homem entra em contato com um mundo transformado pela atividade humana, feito de instrumentos, objetos e de fenômenos sociais. Esse mundo modificado carrega não só as marcas da transformação da natureza pelo homem, mas essencialmente as aptidões humanas formadas no processo histórico da relação do homem com a natureza. Portanto, para realizar o seu desenvolvimento ontogenético, o homem tem que se apropriar das aptidões humanas historicamente desenvolvidas em um processo que é sempre ativo.

No processo de apropriação, o homem deve reproduzir a atividade de uma maneira prática ou intelectual, de tal forma que responda adequadamente à atividade humana que ele encarna. Só dessa forma o indivíduo adquire as aptidões para exprimir em si a natureza do gênero humano acumulada historicamente no produto da atividade humana.

O homem é o objecto directo da ciência natural, porque a natureza imediatamente perceptível constitui, para o homem, a experiência humana directa dos sentidos (uma expressão idêntica), na forma da outra pessoa, que surge imediatamente aos seus olhos de modo sensível; de facto, a própria sensibilidade só existe para ele enquanto sensibilidade humana, através dos outros homens. Mas a natureza é o objeto directo da ciência do homem. O primeiro objecto do homem- o próprio homem- e natureza, sensibilidade, e as faculdades humanas sensíveis particulares, que unicamente encontram a realização objectiva nos objectos naturais, só podem alcançar o autoconhecimento na ciência do ser natural. Até mesmo o elemento do pensamento, a linguagem, é de natureza sensível. A realidade social da natureza e a ciência natural humana, ou a ciência natural do homem, são expressões idênticas. (MARX, 2002, p.202).



O trabalho é a atividade objetiva prática e produtiva, é a base de todo o conhecimento humano. Para Davidov (1983) a análise da origem e do desenvolvimento do pensamento deve começar a partir das particularidades da atividade laboral humana. A atividade espiritual do indivíduo está imbricada diretamente com a vida prática da sociedade, sob as quais as atividades subjetivas do indivíduo, suas imagens internas, motivos revelam-se como reflexo da atividade objetiva.

A análise da atividade constitui o ponto decisivo e o método principal do conhecimento científico do reflexo psíquico da consciência. Em um estudo das formas da consciência social está na análise da vida cotidiana da sociedade, das formas de produção próprias desta e do sistema de relações sociais; o estudo do psiquismo individual está a análise da atividade dos indivíduos nas condições socialmente dadas e das circunstâncias concretas que seu destino tem desempenhado em cada uma delas. (LEONTIEV, 1983, p.17, tradução nossa)

Essa discussão leva-nos a considerar como essencial a atividade nos processos de desenvolvimento humano, com possibilidades para se pensar as suas implicações na aprendizagem e na formação no contexto profissional e na universidade.

## 2.2 A ATIVIDADE HUMANA NA PERSPECTIVA DA TEORIA DE ALEXIS NIKOLAEVICH LEONTIEV

“[...] Mas a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade ela é o conjunto das relações sociais”. (MARX, 2007, Teses Sobre Feuerbach).

Na pesquisa, sob a ótica das ideias de A. N. Leontiev, consideramos o processo de formação como um tipo específico de atividade. Assim, atividade de formação é fruto de uma necessidade que, para ser realizada, estabelece objetivos, desencadeia ações, usa instrumentos, operacionaliza ações e avaliam-se os resultados desejados que, em certa medida, estão comprometidos com o desenvolvimento profissional.

É sob as bases do materialismo dialético e histórico que o conceito de atividade é introduzido por Vigotski na psicologia e, mais tarde, desenvolvido e sistematizado por Leontiev como base epistemológica para o desenvolvimento da “Teoria da Atividade”. Vigotski (2007) defende que a base do desenvolvimento da consciência está na atividade prática. Para o autor é impossível entender a psique humana sem voltar-se para a atividade do indivíduo. Tampouco o inverso: entender a conduta humana sem a ação da consciência. Essas ideias resultaram na formulação do princípio da unidade dialética da atividade humana com os fenômenos psicológicos e da consciência, um dos pilares da teoria da atividade.

Na perspectiva da teoria da atividade, a atividade é o que reflete a relação de um sujeito social com a realidade externa. A relação é sempre mediatizada pelas mudanças e transformações dessa realidade. No nível psicológico, a atividade é mediada pelo reflexo psíquico, que orienta o sujeito no mundo dos objetos e das relações sociais. Parafraseando Marx, Vigotski (1993, p.151) escreve: “a natureza psicológica do homem representa o conjunto das relações sociais transferidas ao interior e convertidas em função da personalidade e formas de sua estrutura”.

O ser, a vida de cada homem, consiste em um conjunto, ou, para ser mais exato, em um sistema (hierárquico) de atividades sucessivas. É na atividade que tem lugar a transição ou “transferência” do reflexo ao ideal, a imagem subjetiva: também, a atividade tem lugar a transição do ideal ao material, ou seja, os resultados objetivos, os produtos da atividade. Em um sentido, a atividade é o processo onde têm lugar as inter-relações entre os pólos sujeito-objeto (LEONTIEV, 2001, p.17).

A atividade das pessoas se manifesta no processo de satisfação de suas necessidades. Dessa forma, estas são um elemento essencial na atividade de aprendizagem e de formação dos professores. O processo de satisfação de suas necessidades formativas manifesta-se como um processo ativo, orientado a um fim determinado e como um processo que é uma atividade desenvolvida socialmente. As necessidades se expressam nos motivos motrizes da atividade. As primeiras

constituem a essência, o mecanismo da atividade, enquanto os motivos agem como manifestação inerente dessa essência.

A atividade profissional é uma forma de relação viva do futuro professor com a “realidade” profissional, e através dela se estabelece um vínculo essencial, vital, entre o professor como sujeito da atividade e o mundo da prática pedagógica do ensino a que pertence. Por meio da atividade, os professores agem sobre os diversos problemas profissionais e com outros colegas da profissão. Na atividade profissional, os professorados se desenvolvem profissionalmente e nela se configuram suas identidades profissionais. A atividade do sujeito sempre se produz dentro de um sistema determinado de relações com outras pessoas. Ela exige a ajuda, a participação e a mediação de terceiros, e o resultado tem determinadas influências nestes.

O sujeito, através do processo de apropriação, reproduz em si as formas históricas e sociais da atividade humana. Isso acontece a partir da inserção do indivíduo em uma atividade coletiva, socialmente significativa, organizada de maneira objetual externa. Pelo processo de internalização, a atividade externa e coletiva transforma-se em individual, e os meios de sua organização, em processos internos (DAVIDOV, 1988). Segundo Leontiev (2001) a atividade interna é a atividade real que conserva a estrutura geral da atividade humana, não importando a forma que pode tomar.

Davidov (1988) ressalta que a particularidade da atividade do homem, tanto externa como interna, é o seu caráter objetual. A ideia do caráter objetual da atividade constitui o núcleo central da teoria psicológica da atividade, desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores. A existência do objeto está condicionada à atividade, é algo existente no processo da ação do sujeito. É aquilo a que o sujeito se dirige e com o qual se relaciona na atividade, seja interno, seja externo. Toda ação humana está orientada para um objeto, de forma que a atividade tem sempre um caráter objetual. A atividade humana contém em si um objeto, esteja ele explícito ou implícito. Não existe atividade sem objeto, “[...] ‘a expressão atividade sem objeto’ carece de sentido. A atividade pode parecer como carente de objeto, mas para uma

investigação científica a atividade requer necessariamente o descobrimento de seu objeto” (LEONTIEV, 2001, p. 19, tradução nossa).

O objeto da atividade aparece sob duas formas: como uma entidade independente que subordina a atividade do sujeito, e como uma imagem mental do objeto, como produto de identificação de suas propriedades, executada por meio da atividade intelectual do sujeito. Portanto o objeto pode ser tanto material como ideal, ocorrendo tanto em nível de percepção sensorial como somente na imaginação, ou seja, no pensamento.

Leontiev compreende o objeto da atividade não como algo existente em si mesmo, e que atua sobre o sujeito, mas como “[...] aquilo a que está dirigido o ato, ou seja, como algo com que o ser vivo se relaciona, com o objeto de sua atividade, seja a atividade externa ou interna (LEONTIEV, 2001, p. 19, tradução nossa)”. O objeto é o que faz diferenciar uma atividade de outra, é o que estabelece determinada direção. O objeto da atividade é seu motivo real.

Tomar a formação como uma atividade implica definir o que se deseja concretizar com ela, isto é, a formação tem por finalidade a apropriação de ferramentas para o desenvolvimento de competências e atitudes profissionais, assim como para o desenvolvimento profissional, no qual se interpretam diversos aspectos afetivos, volutivos, cognitivos, sociais, individuais dentre outros. Esses são os objetos da formação como necessidade dos futuros professores. Assim, no caso da formação profissional, como explica Núñez (2009, p.79), o objeto tem uma dimensão dupla e dialética:

No caso da atividade de estudo, refere-se aos conteúdos e qualidades da personalidade que a formação deve mobilizar nos alunos durante o processo educativo. A aprendizagem como atividade humana tem uma peculiaridade em relação a outras atividades: não só são transformados os objetos materiais inanimados como também se modifica o aluno nas interações que estabelece com os outros. Sim, não só o conteúdo a assinalar é objeto da atividade como também é o próprio aluno que tem um papel dual na atividade de aprendizagem: é o seu sujeito e o objeto.

Para Leontiev (1983), a atividade não é apenas uma reação ou um conjunto de reações a um estímulo, mas também um sistema que possui procedimentos internos, externos e convenções desenvolvidas. A atividade apresenta-se como uma unidade que contém o reflexo psíquico da realidade, e que por sua vez é inseparável do momento da atividade humana, a qual gera o reflexo e, ao mesmo tempo, é mediado por ele. Para Leontiev (1983) apud Davidov (1988), o argumento principal que justifica a tese da unidade da atividade externa e interna é a possibilidade do trânsito de uma a outra, ou seja, da possibilidade da interiorização da atividade externa. Por outro lado, a atividade que ocorre em direção contrária, da atividade interna à externa. Geneticamente a atividade objetual externa é primeira, e a interna é sua derivada (LEONTIEV, 2001). O processo de interiorização da atividade será discutido e aprofundado num próximo tópico, sob a luz dos estudos desenvolvidos por P. Ya. Galperin sobre a formação das ações mentais por etapas.

A atividade humana, enquanto um sistema dentro do sistema de relações sociais, possui uma estrutura interna que possibilita o desenvolvimento do sujeito, composta pelos seguintes componentes: a necessidade, o motivo, as finalidades (objetivos), as ações e as operações. Todos esses componentes encontram-se em permanentes interações entre si e sofrem transformações, podendo passar de um componente a outro, dependendo da natureza da atividade e de seus motivos. Uma ação em uma determinada atividade pode se transformar em outra, em operação, ou vice-versa. O que determina a natureza dos componentes de uma atividade são as necessidades, os motivos e as condições de realização.

O conceito de atividade está diretamente relacionado com o conceito de motivação: “[...] não há atividade sem motivação, a atividade ‘desmotivada’ não é atividade sem motivação, senão uma atividade com uma motivação subjetiva e objetivamente oculta (LEONTIEV, 2001, p. 21, tradução nossa)”.

Os motivos diferenciam-se uns dos outros pelo tipo de necessidade a que estão associados, pelas formas e sua amplitude e pelo conteúdo concreto. Os tipos complexos de atividade, como a aprendizagem e formação docente, respondem não

a um só motivo, mas a uma rede de motivos interagindo ao mesmo tempo, e que formam um sistema de motivos, de motivação e de formas de agir.

Petrovski (1980) chama de “interesse” as manifestações emocionais das necessidades cognoscitivas da pessoa. A satisfação dos interesses possibilita preencher os vácuos nos saberes, conhecimentos, assim como uma melhor orientação e compreensão dos problemas da atividade profissional, assim como no desejo de se conhecer mais profundamente o objeto. Os interesses movimentam as pessoas à busca ativa de conhecimentos, procedimentos, habilidades, hábitos, valores que são essenciais às exigências da atividade profissional.

A atividade sempre está relacionada a determinada necessidade do indivíduo, a determinada carência de algo, o que provoca a tendência de ação. Assemelha-se às propriedades do objeto, na medida em que se subordina à própria dinâmica do objeto. Essa subordinação, para Davidov (1988), constitui a determinação da atividade do homem ao mundo externo. E nesse processo tem lugar o desejo de seu objeto por parte da necessidade, sua objetivação, sua conversão em motivo concreto da atividade.

Principais elementos da atividade, o motivo e o objetivo são compreendidos por Leontiev não apenas como uma atividade interna do indivíduo, mas, sobretudo, como objeto externo que dirige a atividade do sujeito. Para Talízina (1988) o objetivo da atividade é concebido por Leontiev como uma necessidade objetivada, como um objeto que move o sujeito à ação, e não como uma necessidade do sujeito de algo. A atividade, sendo gerada pela necessidade como fonte, é dirigida a um fim consciente como regulador; qualquer que seja o nível de consciência da atividade, a tomada de consciência dos objetivos é uma única condição necessária. Quando isso não acontece, não se pode falar de atividade, mas de um comportamento por impulso. Para Davidov (1988, p.28, tradução nossa):

As propriedades essencialmente importantes, da atividade como sua plasticidade e capacidade de assimilação, manifestadas nas ações de busca de conhecimento que efetua o sujeito, estão extremamente relacionadas com a construção da imagem do objeto. Dito com outras palavras, as ações de tentativa e erro do sujeito com os objetos externos geram os reflexos psíquicos deste.

Um dos componentes fundamentais da atividade é a ação pela qual esta se realiza. Leontiev (1983) define a ação como um processo que está subordinado à representação do resultado que se quer alcançar, ou seja, o processo subordinado a um resultado consciente (objetivos). A ação não é só um elemento operatório, ela contém também elementos valorativos e cognitivos do sujeito. O conjunto de elementos da atividade relativamente completa e orientada ao cumprimento de uma tarefa é o que Petroviski (1980) chama de ação.

Leontiev (1989) chama a atenção para o fato de que, da mesma forma que o conceito de motivo está relacionado ao conceito de atividade, o conceito de objetivo está relacionado ao conceito de ação. Sendo assim, atividade humana é compreendida por Leontiev (1989) a partir de ações ou de um conjunto delas: a atividade de trabalho se manifesta a partir das ações de trabalho; a atividade de ensino, em ações de aprendizagem, atividade esportiva, em ações lúdicas, físicas e competitivas, e assim por diante.

De acordo com Leontiev (1989), a definição dos objetivos de uma atividade e a subordinação das ações a estes produzem um desdobramento das funções que anteriormente estavam inclusas nos motivos. As ações realizadas em uma atividade são estimuladas por seu motivo, mas estão dirigidas para o objetivo. Leontiev ilustra essa ideia com o exemplo da busca de alimento por um indivíduo para saciar sua fome. Ao procurar comida, o sujeito pode realizar ações que podem não estar diretamente relacionadas ao ato propriamente dito de se alimentar. Ele pode, por exemplo, desenvolver ações de fabricar instrumentos de pesca no intuito de fornecê-los a outra pessoa para pescar, e depois dividir o produto da pesca para, só então, obter alimento e saciar sua fome. Nesse caso, suas ações não coincidem com os motivos da atividade: saciar a fome. Os objetivos da atividade foram fracionados com a finalidade de obter êxito na atividade. A ação só coincide com os motivos em casos cuja atividade requer uma única ação. Por exemplo, a ação de acender o fogo para se aquecer.

[...] a atividade e ação constituem genuínas realidades não coincidentes entre si. Uma mesma ação pode formar parte de distintas atividades, pode passar de uma atividade a outra, isto revela

sua própria independência relativa. [...] é evidente que a recíproca é verdadeira, ou seja, um mesmo motivo pode concretizar-se em distintos objetivos e, por consequência, gerar diferentes ações. (LEONTIEV, 1989, p. 284).

Outro componente importante da atividade é a operação. A ação junto ao seu aspecto intencional; o que deve ser atingido apresenta, também, um aspecto operacional. Diz respeito à maneira como se pode obter êxito e atingir os objetivos da atividade. A operação não é determinada pelos objetivos, mas, sim, pelas condições que são oferecidas para se desenvolver a ação. Segundo Leontiev (1989), a ação apresenta uma qualidade própria, que são as formas e os métodos sob os quais ela se realiza. A operação, portanto, é a forma como se realiza a ação. As ações relacionam-se com os objetivos; as operações, com as condições da ação.

O fluxo geral da atividade que forma a vida humana, de acordo com Leontiev (1989), em suas manifestações superiores mediadas pelo reflexo psíquico, desdobra-se, em primeiro lugar, em diversas atividades humanas na realidade objetiva; segundo, em motivos que a impulsionam; e, depois, desdobra-se em ações subordinadas aos objetivos. Finalmente, em operações que dependem diretamente das condições para obter êxitos nos objetivos da atividade.

Dessa forma, de acordo com Asmolov (1989), a estrutura da atividade compreende dois aspectos: o motivacional e o técnico operacional. A compreensão dos aspectos motivacionais revela as causas que condicionam a tendência geral e a dinâmica da atividade. Já a compreensão dos aspectos técnicos operacionais revela os meios e métodos sob os quais a atividade se desenvolve.

Para a teoria da atividade, o que possibilita o sujeito operar no plano mental é o trânsito da atividade externa para a atividade interna. Esse processo que se transforma em atividade mental e estrutura a consciência Leontiev denominou de “interiorização”. Nele, ocorrem fenômenos específicos, a atividade externa passa por um processo de generalização, transforma-se em linguagem verbal e assume uma estrutura reduzida.

O processo de interiorização ultrapassa os limites da atividade externa na medida em que não ocorre de forma unilateral, apenas de fora para dentro. Estão



envolvidos no processo tanto os fatores externos como os internos, possibilitando o desenvolvimento do sujeito que supera os limites da atividade externa. A interiorização não consiste apenas no fato de a atividade externa ser introduzida no plano da consciência interna; a interiorização é o processo pelo qual se forma o plano interno (LEONTIEV, 1989).

Asmolov (1989) reforça essa ideia quando afirma que o processo de interiorização não é apenas a transposição de uma função do exterior para o interior, mas, sim, o processo de construção da estrutura interna da consciência. O processo de interiorização ocorre de forma dialética. Zinchenko (2005) afirma que o material é tanto ideal como material, tanto relacionado com o objeto como mental (espiritual e material); o objeto da atividade vive não apenas na sua forma exterior, mas também na interior. Para esse autor a ação relacionada ao objeto não é mediada somente por instrumentos exteriores ou meios semióticos, ela contém dentro de si, em sua forma interior, uma imagem propósito, intenção, motivo, palavra, que possibilita estabelecer relações, *a priori*, com a atividade exterior. Nesse sentido, a atividade interna, como afirma Leonteiv (1989), que se origina a partir da atividade prática externa, não se separa dela, mas conserva uma relação fundamental e bilateral com aquela.

Segundo Núñez (2009, p.71), tomar a teoria da atividade como referência para a formação tem implicações diversas. Isso supõe a delimitação:

- a) do papel do aluno no processo de aprendizagem, sua esfera de motivos, interesses, necessidades, nível de desenvolvimento de suas estratégias de aprendizagem e de suas habilidades para o estudo;
- b) das características do objeto de estudo;
- c) dos procedimentos, técnicas e tecnologias a serem utilizados na situação de aprendizagem;
- d) dos recursos ou meios de que se dispõe (materiais e cognitivos) para a realização da atividade;
- e) dos resultados previstos (objetivos ou propósitos como metas);
- f) da situação ou contexto da escola e do aluno;

g) dos resultados que foram alcançados (produto da atividade).

### 2.3 LINGUAGEM, PENSAMENTO E CONSCIÊNCIA: A UNIDADE DIALÉTICA DA PALAVRA

“O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra (VIGOTSKI, 2009, p.412)”.

A questão da linguagem e do pensamento e suas relações com a consciência tornam-se essenciais para se compreender os processos de aprendizagem da apropriação conceitual, do desenvolvimento de habilidades e da formação integral da personalidade dos estudantes no contexto universitário. A partir da concepção da natureza social do homem, em que as propriedades e aptidões humanas adquirem uma forma material objetiva, e o homem realiza o seu desenvolvimento apropriando-se delas em um processo sempre ativo, de acordo com Leontiev (2004), é que se introduziu na psicologia uma nova ideia capital: a tese de que o principal mecanismo do desenvolvimento psíquico no homem é o da apropriação das diferentes espécies e formas sociais de atividades historicamente constituídas. Na psicologia, pela primeira vez, admitiu-se que os processos internos da consciência e da atividade psíquica são apropriação das formas exteriores de atividade.

Vigotski, sob a base da filosofia marxista-leninista, foi o primeiro psicólogo soviético, segundo Demitri Leontiev (2005), a formular as hipóteses de investigação sob as quais as funções psíquicas do homem são de caráter mediatizado, e os processos interiores intelectuais provenientes de uma atividade inicialmente exterior, interpsicológica. Para Vigotski (2003) as funções psíquicas superiores inicialmente são coletivas, encontram-se em forma de relações sociais e depois se convertem em funções psíquicas individuais.

Elkonin (1989) apud Zinchenko(2005) defende que a originalidade da teoria histórico-cultural está no pressuposto de que certas formações afetivas significativas da consciência existem de forma objetiva na realidade exterior do ser humano. As formas artísticas, culturais e outras criações humanas são exemplos disso. Antes de

existirem como forma de consciência humana, elas estão presentes no mundo objetivo e nas relações sociais. Para Vigotski (2009) essas formas ideais, apropriadas e subjetivizadas durante o desenvolvimento do indivíduo, convertem-se em formas reais, passando a existir na mente e na consciência deste.

Para Leontiev (2004), Vigotski, ao formular a tese de que a *démarche* histórica deveria tornar-se o princípio diretor da edificação da psicologia do homem, introduziu na investigação psicológica a ideia da historicidade do psiquismo humano e o da reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos no decurso da evolução sócio-histórica e ontogenética.

Vigotski defendia que, para se entender a consciência e a atividade psicológica, é preciso sair do seu âmbito e ir para a vida do homem, investigar a sua atividade frente à realidade e às suas condições concretas de existência. A cultura é o produto da vida social e da atividade social do homem, afirma Vigotski (2003), e por ela encontra-se o problema do desenvolvimento cultural do comportamento que conduz diretamente ao plano social do desenvolvimento. Como explica Vigotski (2003), a interação social tem um importante papel no desenvolvimento cognitivo, uma vez que as funções mentais superiores (pensamento, atenção, memória) são também fruto da vida social, que, por sua vez, contém os processos comunicativos.

Vigotski (2003) defende que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas sim mediada. Entre o homem e o mundo estão interpostos instrumentos, ferramentas e signos que o auxiliam em suas atividades. Os instrumentos materiais são ferramentas exteriores que auxiliam a intervenção humana sobre a natureza, servindo de objetos da atividade. Os signos são instrumentos da atividade psicológica, dirigidos para o controle do próprio indivíduo, e, ao se dirigirem para o interior, proporcionam mudanças nos processos psíquicos do indivíduo. Os instrumentos, como estão voltados para o exterior, possibilitam as intervenções e mudanças nos objetos da realidade circundante. Os primeiros, chamados por Vigotski de instrumentos psicológicos superiores, são formas de pensamento que permitem o sujeito lidar com a realidade, possibilita-o a pensar e planejar algo que não está presente, fornecendo todo o suporte para interagir

socialmente e agir sobre o mundo. A atividade simbólica, como função organizadora especificamente humana, assume o papel de mediadora da relação do homem com o mundo; produz formas novas de comportamento humano.

O salto qualitativo no processo de desenvolvimento humano que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata ocorre no momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual: quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, encontram-se (VIGOTSKI, 2003). O mesmo ocorre na ontogênese humana: o indivíduo, até mais ou menos os dois anos de idade, opera com uma inteligência prática, mas desvinculada da linguagem. Ele é capaz de resolver determinados problemas sem o uso da linguagem (período pré-verbal). Por volta dos dois anos de idade, a linguagem passa a ser instrumento do pensamento, agora o sujeito opera na realidade utilizando o pensamento essencialmente verbal. É nesse momento que Vigotski afirma que há um salto qualitativo no processo de desenvolvimento do indivíduo, da mesma forma que ocorreu com a espécie humana: “a linguagem passa a ser racional e o pensamento verbal”.

Embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo. Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumentos e produz formas fundamentalmente novas de comportamento. (VIGOTSKI, 2003, p.32-33).

Embora existam duas linhas de desenvolvimento distintas, uma para a linguagem e outra para o pensamento, Vigotski (2009) alerta para o equívoco em considerar esses dois processos como elementos isolados, autônomos e independentes. Ele olha para o pensamento discursivo como uma unidade dialética e tece uma crítica contundente aos estudiosos que utilizavam o método de decomposição em elementos. Ele considerava que os estudos decorrentes desse método estavam condenados ao fracasso pelo fato de decomporem pensamento e

linguagem, que, separados, não contêm em si as propriedades inerentes à totalidade do pensamento discursivo.

A consciência apresenta uma estrutura sistêmica. O processo de mediação do homem com o mundo através da linguagem não apenas provoca mudanças em alguma função psíquica, como também promove a formação de novas relações interfuncionais. Os signos, ao mediatizarem as funções psíquicas, proporcionam o surgimento de novos nexos entre as funções psíquicas isoladas, que, por sua vez, provocam alterações nas próprias funções existentes. Para se entender o processo de um fenômeno psíquico isolado, tem que se recorrer à análise da estrutura do sistema e dos processos em conjunto.

A psique, defende Petrovski (1986), como conjunto de processo de reflexo da realidade no cérebro humano caracteriza-se por ter diferentes níveis e, na consciência, o mais alto nível no humano. Assim,

A consciência é a forma superior da psique humana que se tem formado como resultado das condições histórico-sociais na atividade laboral e na permanente comunicação com as outras pessoas. A consciência, como assinalam os clássicos do marxismo, é “um produto social”. A consciência é a existência consciente”(PETROVSKI, 1986, p.43).

Na opinião de Marx (1988) apud Petrovski (1980) “o conhecimento é o meio pelo qual existe a consciência e com o qual existe algo para ela”. A consciência permite distinguir entre o sujeito e o objeto, permite estabelecer as finalidades para as quais se orienta a atividade, assim como também permite incluir na sua estrutura as diversas relações do homem com a realidade e com ele mesmo.

A linguagem é a condição obrigatória para que se forme e se expresse a consciência. Nela se reproduz a experiência histórico-social ou a consciência social que o sujeito em particular assimila e, de certa forma, transforma-a na sua consciência.

Conforme Petrovski (1980), o nível mais baixo da psique é o inconsciente (subconsciente). Assim, a psique é mais ampla que a “consciência”. O inconsciente

é a forma de reflexo da realidade em que se levam em conta as ações que se cumprem; nela se perde a orientação plena sobre o tempo e o lugar da ação, altera-se a regulação articulatória da conduta.

Na esfera do inconsciente se encontram os fenômenos psíquicos que se originam no sonho; as reações de respostas provocadas pela influência de estímulos reais, mas imperceptíveis; movimentos que no passado foram conscientes, mas que à força de repetição se automatizaram e por isso são mais inconscientes; alguns impulsos para agir no que está ausente a consciência de sua finalidade. (PETROVSKI, 1980, p.45).

A essência da consciência está na relação com o meio externo que aparece como reflexo ideal. Marx (1984) escreveu: “Ao final do processo de trabalho, surge um resultado que antes de começar o processo já existia na mente do homem, ou seja, um resultado que tenha sua existência ideal”. Lenin, na sua obra *Cadernos Filosóficos*, ao se referir ao pensamento conceitual, destaca-o como um elevado estágio do reflexo da realidade. O princípio da unidade da consciência e da atividade significa que a consciência e a atividade não estão contrapostas.

A linguagem, de forma clássica, define-se como um sistema de regras verbais. Os signos verbais se expressam em palavras. Os psicólogos diferenciam o significado da palavra de seu sentido individual. O significado se refere a atributos socialmente significativos da palavra “formações” e geral para todos os professores, mas o sentido dessa palavra é diferente entre os professores, uma vez que está carregado de subjetividade. Assim explica Petrovski (1980, p. 190): “O sentido é o reflexo na consciência do lugar que um objeto (ou fenômeno) ocupa no sistema de atividade humana”.

A comunicação, como um tipo de atividade linguística, é defendida por Petrovski (1980, p.191) como:

O processo de utilização da linguagem pelo homem com a finalidade de transmitir e assimilar a experiência histórico-social ou para estabelecer comunicação ou para planejar os seus atos.

A unidade do pensamento e da linguagem está no significado da palavra. “A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio (VIGOTSKI, 2009, p. 398)”. O significado da palavra é uma generalização ou conceito que, por sua vez, é o ato mais específico e mais indiscutível de pensamento. Dessa forma, o significado da palavra é, ao mesmo tempo, uma manifestação do discurso e do pensamento. Nas palavras de Vigotski (2009, p.398):

[...] o significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento.

A unidade dialética do pensamento e da linguagem caracteriza a forma tipicamente humana de operar cognitivamente sobre a realidade, constituindo a essência dos processos mentais superiores. Nesse sentido é que os processos especificamente humanos do comportamento, as funções psicológicas superiores são os instrumentos de mediação do homem com o mundo; aparecem sempre a partir da apropriação por um indivíduo das formas de comportamento que foram inicialmente formas e comportamentos imediatamente sociais.

A aprendizagem e a formação têm lugar, em grande medida, através da linguagem com diferentes formas: falada e escrita, linguagem em termos do cotidiano e linguagem científica, distintos sistemas de signos. Na aprendizagem e na formação profissional como processo comunicativo, a linguagem usada (linguagem profissional característica da atividade profissional) diferencia-se da linguagem usada em situações cotidianas. A linguagem científica da atividade profissional apresenta uma estrutura e um conteúdo específico, um léxico no qual às vezes a mesma palavra apresenta diferentes significados, o que caracteriza uma polissemia (NÚÑEZ; RAMALHO, 1998).

A concepção de que a aprendizagem suscita o despertar de processos internos liga o desenvolvimento do indivíduo à sua relação com o ambiente sociocultural em que vive e, ao mesmo tempo, à condição de um organismo que não

se desenvolve plenamente sem a ajuda de outros indivíduos de sua espécie. A importância atribuída ao papel do outro social no desenvolvimento do indivíduo fica evidente no conceito de zona de desenvolvimento proximal. Vigotski (2003) deu expressiva atenção às relações existentes entre desenvolvimento e aprendizagem. Para ele desenvolvimento e aprendizagem relacionam-se, constituindo-se a aprendizagem um aspecto necessário do processo de desenvolvimento das funções psicológicas tipicamente humanas. O desenvolvimento está condicionado, em parte, ao processo de maturação biológica, entretanto é a aprendizagem que suscita o despertar de processos internos de desenvolvimento, os quais não ocorreriam se não fosse o contato do indivíduo com um determinado ambiente cultural - por exemplo, a escola- e sob determinadas condições. Assim, entre aprendizagem e desenvolvimento, existem relações recíprocas de natureza dialética.

A atividade individual, que Vigotski chamou de atividade intrapsíquica, está diretamente relacionada à atividade externa, denominada interpsíquica. O processo de interiorização, na concepção histórico-cultural, nada mais é que o trânsito da atividade coletiva social à individual. “[...] Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)[...]”. (VIGOTSKI, 1993, p.75). Davidov (1983) reforça essa ideia quando afirma que a determinação da consciência individual na perspectiva vigotskiana apresenta-se da seguinte forma: primeiro como atividade coletiva (social), depois, em forma de comunicação das pessoas que constituem a cultura e os signos; em seguida, como a atividade individual e como consciência individual.

Na teoria histórico-cultural, o processo de interiorização dos signos joga um papel fundamental como portador real da cultura humana (DAVIDOV, 1983), como meio de determinação social da atividade e da consciência individuais. Enquanto os instrumentos são elementos externos que auxiliam a atividade do sujeito com o mundo externo, voltados para fora dele, os signos são orientados para o próprio sujeito; exercem a função de controle das funções psicológicas, permitem o sujeito operar com elementos ausentes no tempo e no espaço, são na verdade reflexo da



realidade em forma de imagem que representa o mundo exterior e a atividade humana.

Finalmente, é muito importante observar que a fala, além de facilitar a efetiva manipulação de objetos pela criança, controla, também, o comportamento da própria criança. Assim, com a ajuda da fala, as crianças, diferentemente dos macacos, adquirem a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento. (VIGOTSKI, 2003, p.36).

Os signos permitem o homem reproduzir mentalmente a realidade e operar sobre ela a partir de representações semióticas. É a partir dos signos que o homem organiza seu comportamento, planeja suas intervenções e os caminhos para solucionar determinadas tarefas. Para Davidov (1983), as ações realizadas pela linguagem são o componente mais importante da consciência humana. Nesse sentido, o significado da palavra possibilita a realização da ação. “Conhecer o significado é conhecer o singular como universal graças a uma série de ações mentais: por isso, o significado do signo pode existir graças ao complexo sistema de relações” (DAVIDOV, 1983, p. 249).

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula vida está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana. (VIGOTSKI, 2009, p. 484).

É nesse sentido que o desenvolvimento conceitual, para Vigotski, apresenta-se no processo de desenvolvimento do indivíduo como uma maneira privilegiada de funcionamento do intelecto: é o núcleo fundamental onde ocorrem todas as mudanças e processos de desenvolvimento do pensamento. Através dos processos de abstração e generalização, o desenvolvimento conceitual possibilita o indivíduo libertar-se do mundo perceptual que o rodeia, pois a palavra, para Vigotski (2009), constitui uma generalização que organiza e classifica o mundo real.

Do processo de desenvolvimento conceitual Vigotski formula outro postulado sobre o desenvolvimento do indivíduo: aprendizagem e desenvolvimento formam um par dialético, encontram-se diretamente inter-relacionados. Não há aprendizagem sem desenvolvimento, nem este sem aquela. Entretanto, a aprendizagem está sempre à frente do desenvolvimento. Não existe paralelismo entre os dois, a curva da aprendizagem sempre está à frente da curva do desenvolvimento.

O papel da aprendizagem para o processo de desenvolvimento consiste no fato de ela estar sempre à frente, pois, nesse caso, a aprendizagem motiva e desencadeia uma série de funções que estão em fase de amadurecimento, o que Vigotski denomina de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Vigotski estabelece dois níveis de desenvolvimento, um que ele chama de nível de desenvolvimento real, que são os processos já consolidados e que permitem o indivíduo atuar de forma autônoma frente à realidade, e outro, o nível de desenvolvimento potencial ou proximal, que se refere aos processos em via de se desenvolverem. A zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre aquilo que o indivíduo é capaz de fazer sozinho (Nível de Desenvolvimento Real), e aquilo que ele é capaz de realizar com a ajuda do outro (Nível de Desenvolvimento Potencial ou Proximal).

O papel da educação, na perspectiva histórico-cultural, de acordo com Vigotski (2009), é o de proporcionar o desenvolvimento multilateral. As disciplinas escolares são o espaço em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. Se não fosse essa influência, o ensino seria totalmente desnecessário, pois utilizaria somente o que já está maduro no desenvolvimento. O ensino só contribui com o desenvolvimento do aluno quando ele mesmo é a fonte de desenvolvimento e surgimento de novos processos mentais.

A linguagem profissional articula-se e se expressa pelos conceitos científicos necessários ao desenvolvimento de um pensamento científico e à comunicação profissional. Ela tem um papel essencial na aprendizagem e na formação do professor, uma vez que os processos mentais se relacionam com o contexto cultural histórico e institucional da atividade profissional. As funções mentais são típicas da

profissão em cada momento histórico, não se desenvolvem no vácuo, mas, sim, em uma estreita conexão com o contexto profissional.

Portanto, para Vigotski, o desenvolvimento, e mais especificamente o desenvolvimento conceitual como modo privilegiado de funcionamento intelectual, que permite o indivíduo generalizar e abstrair, deve ser a base para o ensino escolar, pois é o núcleo que aglutina todas as mudanças que operam na consciência do indivíduo. Sendo assim, a apropriação dos conceitos científicos das disciplinas que configuram o currículo da formação é um processo estratégico voltado para a formação do pensamento e das formas de agir típicas da profissão.

[...] a escola tem um papel explícito. Ao trabalhar com conceitos abstratos, com corpos de conhecimentos organizados em sistemas conceituais, com saberes não referidos ao mundo da experiência sensível nem ao campo das vivências concretas de cada sujeito, a escola promove o descolamento do indivíduo das situações práticas vivenciadas, da experiência pessoal e das informações perceptuais imediatas. (OLIVEIRA, 2005, p.68).

A apropriação de conceitos da atividade profissional constitui o processo fundamental para o desenvolvimento do pensamento dos futuros professores de Educação Física, e conseqüentemente tem implicação na futura prática profissional, se considerarmos as relações entre pensamento e ação profissional (RAMALHO; NÚÑEZ, 2001). Leontiev (1985, p.390) discute que os conceitos como formação psicológica são fruto da atividade, conseqüentemente, na formação devem se organizar as situações adequadas aos conceitos em relação com a atividade profissional. Para Leontiev, a atividade conceitual nos sujeitos não surge porque ele domina o conceito, mas pelo contrário, domina o conceito porque aprende a agir conceitualmente, ou seja, a prática é conceitual.

### 2.3.1 Os conceitos cotidianos e científicos na perspectiva da teoria histórico cultural de L. S. Vigotski e a formação profissional

O conceito para Vigotski (2009) é um ato de generalização. Longe de ser apenas um ato mental, é mais do que a soma de certos vínculos associativos

formados pela memória. É um ato real e complexo de pensamento que só pode ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já houver atingido o seu nível mais elevado. O conceito não chega pronto e acabado nas cabeças dos indivíduos por forças externas; ele evolui com os significados das palavras. De acordo com Vigotski (2009), a essência do desenvolvimento conceitual é, em primeiro lugar, a transição de uma estrutura a outra, evoluindo através das substituições de generalizações cada vez mais elevadas.

Vigotski trabalha com a divisão dos conceitos em cotidianos e científicos. Essa divisão, de acordo com Núñez (2009), leva em consideração não o conteúdo em si dos conceitos, mas, sobretudo, o seu processo de formação. Vigotski concebe o desenvolvimento conceitual dividido em duas linhas de desenvolvimento inter-relacionadas, mas que percorrem trajetórias opostas. Uma linha é a do desenvolvimento dos conceitos científicos identificados por nós como conceito da profissão que se projeta de cima para baixo: das propriedades mais complexas e superiores para as mais elementares e inferiores. A outra é a dos conceitos espontâneos ou conceitos do senso comum pedagógico, no caso da formação profissional, que segue o sentido inverso, o de baixo para cima, ou seja, das propriedades mais elementares e inferiores às superiores. Apesar de diferentes, os dois tipos de conceitos se relacionam e se influenciam mutuamente, pois são partes de um único processo, o do desenvolvimento de formação de conceitos. O desenvolvimento de conceitos científicos da atividade profissional ocorre a partir de conceitos de prática pedagógica ou espontâneos internalizados pelo futuro professor; daí a importância atribuída aos conceitos espontâneos na formação de conceitos científicos. Vigotski, ao diferenciar a aprendizagem natural da aprendizagem escolar, atribui à formação um papel fundamental na apropriação de conceitos.

A formação de novos conceitos científicos da atividade profissional leva à ressignificação de conceitos espontâneos do senso comum pedagógico já existentes, provocando contínua reestruturação cognitiva à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional.

Toda profissão, segundo Ramalho; Núñez; Gauthier (2004), tem uma base de conhecimentos que integram conceitos científicos, teorias, princípios, modos de agir e de ser e que são necessários à atividade profissional. Quando discutimos na formação profissional os conceitos científicos, referimo-nos aos conceitos chaves que integram essa base da atividade profissional. Por sua vez, chamamos conceitos cotidianos da atividade profissional os conceitos que se constroem de forma acrítica no contexto cotidiano da atividade profissional.

A diferença entre os conceitos espontâneos (ou de senso comum pedagógico) e os científicos (presentes na base de conhecimento da profissão) está vinculada à relação que é estabelecida com o objeto da atividade profissional. O desenvolvimento do conceito científico, ao contrário, começa pela sua definição, pelas relações lógicas entre os conceitos e, somente depois, vincula-se às experiências. Portanto, os conceitos científicos começam sua trajetória pelo nível que o conceito espontâneo do indivíduo ainda não atingiu em seu desenvolvimento.

A discussão sobre os conceitos científicos da profissão e do senso comum pedagógico, sobre a linguagem profissional e a linguagem do cotidiano pedagógico não significa propor que os segundos substituam os primeiros em qualquer contexto. Seria um absurdo usar em todas as atividades comunicativas só a linguagem científica. Mas se faz necessária a tomada de consciência dos contextos nos quais se exige de uma ou outra linguagem se ter consciência dos diversos significados de um mesmo termo, o que significa uma atitude profissional. A formação deve estruturar atividades para a apropriação de conceitos da profissão, como ferramentas do pensar e agir profissionalmente.

#### 2.4 FORMAÇÃO DE CONCEITOS E AS FORMAS DO PENSAMENTO TEÓRICO: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE

A formação de conceitos está relacionada com dois tipos de pensamento, o pensamento empírico e o pensamento teórico. Vassili Davidov é um dos teóricos continuadores dos estudos da teoria histórico-cultural, que trabalha com a formação de conceitos voltada para a educação escolar em uma perspectiva que ele

denomina desenvolvimental. Davidov (1983) critica a escola tradicional, em que o trabalho com os conhecimentos é determinado pela dimensão científica e empírica, própria da prática cotidiana das pessoas. O autor defende que o tipo de pensamento desenvolvido nos alunos deve estar relacionado à função da escola e à sua concepção pedagógica. Para Davidov (1988) a escola deve ensinar o aluno a pensar, com a finalidade de possibilitar-lhe desenvolver ativamente os fundamentos do pensamento contemporâneo. Isso se faz organizando um ensino que impulse o desenvolvimento, que possibilite o aluno ascender do plano sensorial empírico para o pensamento teórico. É nossa proposta pensar nessa âncora teórica a formação e o desenvolvimento profissional docente.

Segundo Davidov (1986) o pensamento teórico, como pensamento científico, é uma das exigências que a sociedade moderna impõe ao homem e, portanto, a escola tem a responsabilidade de contribuir para sua formação. Na opinião de Núñez (2009) esse tipo de pensamento exige uma estratégia diferenciada de ensino, fundamentada em:

- a) transformação da situação inicial para revelar a relação geral do sistema que se analisa;
- b) modelização da forma gráfica e simbólica da relação determinada;
- c) transformação do modelo da relação para o estudo de suas propriedades em forma pura;
- d) distinção e organização de uma série de tarefas concretas particulares que se resolvem pelo método geral;
- e) controle do cumprimento das ações anteriores;
- f) avaliação da assimilação do método geral como resultado da solução da tarefa em questão.

Davidov, ao formular suas proposições psicológicas e pedagógicas, tem como ponto de partida a tese defendida por Vigotski de que o ensino e a educação determinam o caráter do desenvolvimento psíquico do indivíduo. Davidov (1988) defende a tese de que a escola só pode favorecer o desenvolvimento do aluno na medida em que tenha compreendido as questões relacionadas aos processos da

formação de conceitos, tais como: conhecimento, pensamento e ensino desenvolvimento. Ele ressalta que todo ensino escolar desenvolve o indivíduo, de uma maneira ou de outra, mas é importante ter clareza sobre o tipo de pensamento que se está formando.

Conforme Davidov (1988, p.178, tradução nossa):

[...] A necessidade de a atividade de estudo estimular os escolares a assimilarem os conhecimentos teóricos, ou seja, os motivos, que lhes permitem assimilar os procedimentos de reprodução destes conhecimentos por meio das ações de estudo, dirigidas a resolver as tarefas de estudo (recordemos que a tarefa é a unidade do objeto da ação e as condições para alcançá-los).

De acordo com Davidov (1983), o conhecimento teórico constitui o objetivo principal da atividade de ensino, pois é por meio de sua aquisição que se estrutura a formação do pensamento teórico. Conseqüentemente a formação do pensamento teórico dos professores se constitui numa meta de importância, ao se considerar as relações entre o pensamento do docente e a sua atividade profissional. Como explicam Núñez e Ramalho (2009), os professores apresentarão dificuldades para ensinar algo que não sabem e para o qual não foram formados ou necessitam de formação.

Segundo Davidov (1983, p.31, tradução nossa) “dominar um conceito significa dominar a totalidade de conhecimento sobre os objetos a que se refere o conceito dado”. Assim, para Davidov (1988, p.125)

O conteúdo do pensamento teórico é a existência mediatizada, refletida, essencial. O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetiva prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas. Tal reprodução tem lugar na atividade laboral das pessoas como peculiar experimento objeto/sensorial. Logo, este experimento adquire cada vez mais um caráter cognoscitivo, permitindo as pessoas passarem, com o tempo, a realizar os experimentos mentalmente.

Para o entendimento das questões relacionadas ao conceito é preciso ir à filosofia e à lógica dialética, áreas de conhecimento que historicamente desenvolveram os conceitos sobre os tipos de pensamento humano e sobre as condições históricas de seu desenvolvimento. Para Davidov (1988, p.5) “[...] muitos psicólogos e pedagogos são propensos a examinar os problemas de suas ciências, sem penetrar nas teorias filosóficas do pensamento, em particular a teoria filosófica que se chama lógica dialética.”

É na lógica dialética que Davidov ancora-se para fundamentar as suas ideias sobre o processo de trabalho pedagógico escolar. Ao criticar a escola tradicional e defender suas proposições pedagógicas, Davidov trabalha com a distinção entre pensamento empírico e pensamento teórico. De acordo com o autor a escola tradicional limita-se a trabalhar com os alunos somente um tipo de pensamento: “o pensamento empírico”. Esse tipo de pensamento é referendado pela lógica formal, cuja característica é uma relação cotidiana, utilitarista das coisas, sobre a qual fundamenta o trabalho pedagógico no trato com as questões que envolvem a compreensão teórica da realidade.

Para Núñez (2009) os conceitos trabalhados dentro da lógica do pensamento empírico não estabelecem diferenças qualitativas entre os conceitos cotidianos e os científicos, pois são abordados dentro da lógica formal tradicional, através de comparações graduais dos objetos e fenômenos que revelam as propriedades comuns e que dão suporte à classificação e sistematização. Isso possibilita a abstração e a designação com a palavra. Dessa forma, só distingue os conceitos cotidianos e científicos “[...] pelo volume e pelo caráter sistematizado, igualmente acessíveis, em princípio, ao experimento cotidiano e ao científico”. (NÚÑEZ, 2009, p.50).

É importante ressaltar que os processos trabalhados pela lógica formal, que ocorrem com base em abstrações e generalizações, também levam à formação de conceitos e podem ser tanto conceitos cotidianos como conceitos científicos, empíricos. Entretanto, Davidov (1986) ressalta que o objeto do conhecimento para o professor são os processos educativos na escola, trabalhados a partir do



pensamento empírico, e não são tratados com os procedimentos e peculiaridades das ciências. O pensamento empírico se constitui como forma ideal na reprodução abstrata da atividade dos órgãos dos sentidos, enraizado na vida material do indivíduo e expresso em forma de palavras. É o resultado direto da atividade prática, sensório-objetual do homem sobre a realidade (DAVIDOV, 1988). Por isso são formas primárias de pensamento conceitual.

Embora o conhecimento sensorial esteja relacionado, de certa forma, ao pensamento empírico, não é correto concebê-lo isolado do conhecimento racional ou como sendo seu precursor. Davidov (1988) chama a atenção para o fato de que todo conhecimento do homem sobre a realidade é oriundo das sensações e das percepções, ou seja, dos dados sensoriais.

O sensorial e o racional - escreve P. Kopin - não são dois caminhos do conhecimento, senão dois momentos que penetram em todas as etapas do desenvolvimento [...] a unidade do sensorial e do racional em um processo do conhecimento não significa que um siga o outro, senão que um e outro participam permanentemente em nosso conhecimento [...]. No homem não se pode falar sequer do conhecimento sensorial como tal. (DAVIDOV, 1988, p.125, tradução nossa).

O conhecimento, antes de existir como um fenômeno ideativo<sup>11</sup>, está presente na atividade humana. Para Ilienkov (1977) a essência funcional de um símbolo consiste em que ele atua como meio, como instrumento para revelar a essência de outras coisas captadas sensorialmente. O ideal, segundo Ilienkov (1977), não é nada mais, nada menos que a totalidade das formas universais da atividade humana, captadas pelos órgãos dos sentidos e compreendidas pelo indivíduo, que determina como fim a vontade e as capacidades individuais para a ação. O ideal como forma de atividade humana existe na atividade social e nos produtos de seus resultados. Nesse sentido, como as coisas exteriores são dadas ao homem à medida que são incorporadas ao processo de sua atividade, o produto final, ou seja, a representação, a imagem das coisas, fundem-se sempre com a

---

<sup>11</sup> Expressão cunhada por Ilienkov para expressar os fenômenos ideais que se diferenciam dos fenômenos materiais.

imagem da atividade em que funcionava o objeto, de modo que a ideia do objeto é a forma da atividade existente socialmente de forma objetiva.

O pensamento teórico, diferentemente do pensamento empírico, opera sob outras bases de racionalidade humana. Trabalha com os conceitos científicos. Como são formas de representação mental da estruturação do objeto, os conceitos científicos revelam-se como ações mentais especiais. O conhecimento teórico, de acordo com Davidov (1988), opera com os conceitos propriamente ditos, e não com suas representações empíricas e suas formas primárias. Os conceitos, na perspectiva defendida por Davidov, são formas de atividade mental, onde é reproduzido o objeto idealizado, os seus sistemas de relações que dão unidade e refletem a universalidade e o essencial.

Dominar um conceito sobre um objeto significa saber reproduzir mentalmente seu conteúdo, construí-lo. A ação de construção e transformação do objeto mental constitui o ato de sua compreensão e explicação, o descobrimento de sua essência. (DAVIDOV, 1988, p.126, tradução nossa).

Para o autor a verdadeira realização de princípios científicos na educação está internamente ligada à mudança do tipo de pensamento projetado por todo o sistema educacional. Em relação ao princípio científico na educação, Núñez (2009) destaca: cada tipo de formação profissional tem um objeto de formação, de acordo com a futura atividade profissional. Tal o objeto é um sistema que contém uma parte da realidade objetiva delimitada por um grupo de problemas que exigem a ação de um tipo específico de profissional. O objeto da formação contém tanto os conhecimentos, habilidades, hábitos, competências, assim como os modos de agir para resolver os problemas profissionais. Shukman (1986b) chama essa relação de Base de conhecimento da identidade profissional.

Para dominar um conceito, é preciso que o indivíduo não só conheça os elementos e fenômenos sobre os quais ele se revela, mas também domine o emprego do conceito na realidade prática e material, é preciso saber operar com ele. “[...] Isso quer dizer que a assimilação do conceito não só entra no caminho de baixo

para cima, desde os casos particulares e parciais até sua generalização, como também o caminho inverso, de cima para baixo, do geral para o parcial e singular” (DAVIDOV, 1983, p.27).

O desenvolvimento de competências para lidar com as situações diversas na atividade profissional vai além da reprodução dos conceitos. O domínio dos conceitos exige a aplicação consciente como recursos das habilidades e competências que se relacionam com atitudes, valores, componentes da atividade profissional.

Em síntese, o pensamento teórico procura revelar a essência do objeto, ao descobrir seu sistema de relações dentro do todo. No pensamento teórico, o conceito deve reunir as coisas diferentes, multifacetadas, não coincidentes, e apontar seu peso específico no todo (DAVIDOV, 1988). Isso acarreta a revelação das relações objetivas do universal e do particular. Diferentemente do pensamento empírico, como assinala Davidov (1988), no pensamento teórico não estão incluídas as semelhanças entre os objetos de determinada classe, mas que se revelam as inter-relações de objetos isolados dentro do todo.

Os processos de generalização do conhecimento a partir do pensamento teórico pressupõem a análise das condições de origem de algum sistema de objetos mediante sua transformação real ou mental. Isso requer o conhecimento das relações iniciais e universais, que constitui as bases das manifestações particulares dos sistemas. Para a escola a importância de se trabalhar com o pensamento teórico está na possibilidade de prover os alunos do domínio dos procedimentos generalizados, desde o conteúdo teórico, até a solução de determinadas tarefas práticas que possibilitem a transição do pensamento concreto, dialético ou teórico. Este se refere à compreensão da essência do conceito e suas formas operacionais, pois o conceito se constitui de sistemas articulados de conhecimento e implica consciência e domínio da realidade. No materialismo dialético, essas conexões de objetos singulares chamam-se “o concreto”. Assim se expressa Kosik (1986, p.44) sobre o movimento dialético do concreto:

[...] O concreto, a totalidade, não são, por conseguinte, todos os fatos, o conjunto dos fatos, o agrupamento de todos os aspectos, coisas e relações, visto que a tal agrupamento falta ainda o essencial: a totalidade e a concreticidade. Sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos – o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si.

Os conceitos são elementos de um sistema complexo de inter-relações. Eles não se encontram isolados na mente do sujeito, mas sim organizados em algum tipo de todo estruturado, uma espécie de rede de significados, em que há relações entre os elementos. Essas redes articulam os conceitos entre si e podem ser consideradas teorias que o sujeito possui a respeito do mundo, sejam elas teorias científicas, estruturas cognitivas do senso comum, sejam construções referentes a outros âmbitos de conhecimento. Os conceitos devem ser compreendidos, portanto, como parte da teoria em que se encontram inseridos.

Baseados em Davidov, afirmamos que na formação se assimilam os fundamentos das formas mais desenvolvidas de consciência profissional e de pensamento teórico, isto é, a base de conhecimento da profissão, desenvolvendo também as competências relacionadas a essas formas de consciência profissional: reflexão, análise e planejamento. O autor salienta a importância da formação em promover a transição do pensamento abstrato (empírico), por meio do trabalho com a história das disciplinas, da construção de modelos (mapas, maquetes, modelos matemáticos, desenhos, planos, globos, fórmulas). Esse seria o terceiro tipo de transformação que se relaciona com a ideia dos conceitos como um evento de desenvolvimento que promove processos de descontextualização do sujeito em relação à realidade imediata. Esta norteia também nossa concepção sobre o papel das Agências Formadoras para o caso concreto da formação dos professores. Esse é um espaço privilegiado para se criar situações mobilizadoras do pensamento e das atitudes dos futuros profissionais da educação.

Para a psicologia histórico-cultural, a realidade reflete-se na consciência de maneiras qualitativamente diversas no decorrer do desenvolvimento psicológico.

Instrumentalizados pelas ferramentas semióticas que criam, “os seres humanos afastam-se da imersão do mundo natural e acrescentam a suas possibilidades psicológicas cada vez mais ‘intervenções simbólicas’ na realidade e em seu próprio comportamento”. Considerando, então, as três nuances da ideia de conceitos em associação com o processo de libertação progressiva em relação à realidade imediata, ou seja, o aparecimento da linguagem na história da espécie, a transição do modo situacional para o modo abstrato de pensamento e a ascensão ao pensamento teórico, podemos afirmar que a escola ocupa lugar fundamental nessa dimensão do desenvolvimento conceitual. Mudanças qualitativas na direção de um constante aumento do controle do sujeito sobre si mesmo, da autorregulação e da transcendência em relação ao mundo da experiência imediata fazem parte muito essencial dos efeitos desejados da instituição escola. Núñez (2009, p. 52-53) sistematiza no Quadro 01 as diferenças entre o pensamento teórico e o pensamento empírico.

CONHECIMENTOS EMPÍRICOS	CONHECIMENTOS TEÓRICOS
São elaborados no processo de comparação dos objetos e nas representações sobre eles.	Os conhecimentos teóricos surgem no processo de análise do papel e da função de certa relação peculiar dentro do sistema integral, que, por sua vez, serve de base genética inicial de todas as suas manifestações.
No processo de comparação tem lugar a separação da propriedade formalmente geral de certos conjuntos de objetos, que permite fazer referência a objetos isolados a uma classe dada, independentemente de estarem ou não vinculados entre si.	O processo de análise permite descobrir a relação geneticamente inicial do sistema integral como sua base inicial ou essência.
Ao se apoiar na observação, refletem em representações as propriedades externas dos objetos.	Ao ter sua origem na base das transformações mentais dos objetos, refletem suas relações e conexões internas, pelo que saem dos limites das representações.
A propriedade geral se separa como algo pertencente à mesma ordem das propriedades particulares e singulares dos objetos.	Fixa o enlace da relação universal, realmente existente, do sistema integral com suas diferentes manifestações. Expressa o enlace do universal com o singular.
Concretizam-se na relação de ilustrações, exemplos relacionados com classes de objetos.	Concretizam-se na dedução e explicação das manifestações particulares e singulares do sistema integral a partir de seu fundamento universal.
As palavras-termos são o meio indispensável para fixar os conhecimentos.	Expressam-se nos procedimentos de atividade mental e, posteriormente, com a ajuda de diferentes meios simbólicos e semióticos, em particular a linguagem natural e a artificial.

Quadro 1- Pensamento Empírico e Pensamento Teórico  
 Fonte: Núñez (2009).

Essas diferenças devem ser consideradas como fundamento no planejamento dos processos para formar a habilidade de identificar os jogos populares, como contribuição ao desenvolvimento do pensamento teórico na formação inicial dos licenciados em Educação Física.



## CAPÍTULO 3

# DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM



### **3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM**

Quando planejamos situações de aprendizagem e de apropriação de conceitos pela via da formação de habilidades, consideramos oportuno diferenciar aprendizagem de formação e do desenvolvimento profissional, assim como o lugar dos saberes (no qual se incluem os conceitos científicos) na profissionalização docente, para pensar teoricamente e instrumentalizar as ações formativas. Iniciaremos nossas reflexões discutindo três categorias-chaves na perspectiva da profissionalização da docência. São elas: o desenvolvimento profissional, a formação continuada e a aprendizagem.

#### **3.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

Núñez e Ramalho (2009) consideraram o desenvolvimento profissional como um processo de maturação e consolidação das potencialidades pedagógicas do futuro professor nas suas relações com as influências formativas. Expressa-se no trânsito do futuro professor em diferentes estágios de generalização de todos os aspectos socioprofissionais que estruturam a sua identidade profissional. O desenvolvimento profissional é um processo dialético, que se dá através de sucessivos estágios de superação dialética, baseados na reflexão crítica da prática real ou simulada, assim como na compreensão e na capacidade de decidir e de teorizar sobre essa prática de forma consciente e auto-regulada. Ele se produz na interação com os colegas profissionais, no contexto da atividade profissional.

É importante compreender-se o desenvolvimento profissional dos professores como um processo amplo, dinâmico, flexível, evolutivo e pessoal, caracterizado por diferentes etapas. Nesse sentido, Day (1991, p. 36) afirma: “É importante conceitualizar o desenvolvimento profissional como um elemento multidimensional, dinâmico, entre diferentes etapas da experiência biográfica, dos fatores ambientais, da formação, da vida e das fases de aprendizagem ao longo da vida”.



O desenvolvimento profissional é um processo contínuo que não acontece de forma isolada. Constitui um projeto de vida, que combina a interação de diferentes modalidades formativas. Conjuga profissionalidade (aquisição e renovação do saber fazer pedagógico) com profissionalismo, em que questões de ordem salarial, de condições de trabalho, da autonomia intelectual, da ética, da participação em diferentes espaços profissionais, sindicais, questões acadêmicas, dentre outras, convergem para um status da profissão.

Para Núñez e Ramalho (2009) o desenvolvimento profissional dos professores pode ser analisado em duas dimensões: uma social e outra individual, que interagem como uma unidade dialética. A dimensão social diz respeito a novas necessidades formativas que emergem das mudanças e dos aperfeiçoamentos do próprio campo profissional. Assim, uma reforma educacional impõe novas exigências à formação de competências profissionais dos docentes. A dimensão individual diz respeito à condição do professor como pessoa, a sua história, suas necessidades, seu ritmo próprio de aprendizagem, seu projeto de formação profissional. Nessa dialética das duas dimensões (social e individual) do desenvolvimento profissional, situa-se a relação homogeneidade/heterogeneidade (diversidade) na formação inicial de professores.

### 3.2 FORMAÇÃO INICIAL

A formação inicial é entendida como processo de apropriação sistemática da cultura profissional, no contexto formal, que tributa para o desenvolvimento profissional e para a identidade profissional como condição para o início da atividade profissional. A formação inicial é mais que instrução ou aprendizagem de conhecimento, pois inclui interesses, intenções, motivações, caráter, capacidades, condutas, atitudes, valores, dentre outros que levam a um novo estágio, qualitativamente diferente, no desenvolvimento profissional e na construção de uma identidade profissional. A formação continuada, portanto, está associada ao desenvolvimento profissional. Essa associação não é só uma possibilidade, mas sim uma necessidade, para se atingirem os objetivos dos projetos de formação

profissional. Dessa forma, constitui-se num espaço de representação e construção da identidade profissional da atividade de ensino.

Núñez e Ramalho (2009) consideram que, de forma geral, podemos considerar que a formação inicial é:

- a) um processo orientado para o desenvolvimento profissional, estruturado a partir de necessidades do futuros professores e da escola, o qual deve promover a apropriação, a reconstrução de saberes, de competências, de valores e atitudes, ressignificados no interior do espaço da futura prática profissional;
- b) um processo que objetiva o desenvolvimento de competências para o início da atividade profissional, integradas ao compromisso político e ético para a autonomia profissional;
- c) uma prática socioprofissional produzida no contexto de uma cultura profissional, dependente de vários fatores, tais como: as necessidades individuais, as do grupo e as das instituições escolares às quais os professores pertencem, das políticas educacionais, entre outras;
- d) um processo transcultural;
- e) uma prática que se desenvolve em espaços formais, orientada por pressupostos explícitos;
- f) uma oportunidade de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, de realização ou de frustração;
- g) uma atividade norteada por objetivos e motivos diversos, relacionada às exigências atuais e perspectivas da profissão;
- h) um dos elementos do desenvolvimento profissional, pois os novos saberes, as novas competências só têm sentido no contexto da atividade profissional no qual se legitimam.
- i) um elemento catalisador do profissionalismo. Uma melhor formação deve levar à busca de melhores condições de trabalho, da estrutura e organização da atividade profissional.

A formação inicial deve estar relacionada com a formação continuada. Como se tem discutido, a formação inicial prepara para o início da atividade profissional na docência, e a formação continuada potencializa o desenvolvimento profissional, subsidiando a consolidação/reconstrução das identidades dos professores. A formação inicial implica uma ação profunda dos e sobre os professores, orientada para a transformação do ser e do saber da profissão, com consequências positivas no contexto da escola.

Segundo Núñez e Ramalho (2009), a Formação é entendida como uma atividade que tem como finalidade a apropriação sistemática da cultura profissional, no contexto formal e que tributa para o desenvolvimento e para a renovação/consolidação da identidade profissional. Dessa forma, assumimos a Teoria da Atividade de A. N. Leontiev como fundamento epistemológico para se compreender a formação.

Para os referidos autores a formação dos professores é mais que instrução ou aprendizagem de conhecimentos, de formação de habilidades e de competências, pois inclui, entre outras coisas, interesses, necessidades, intenções, motivações, caráter, capacidades, condutas, crenças, atitudes e valores. Esses elementos possibilitam a formação de competências e conseqüentemente um novo estágio, qualitativamente diferente, no desenvolvimento profissional. A formação é um tipo de atividade na qual o futuro professor modifica, sob influências externas pedagogicamente organizadas, elementos chaves do seu agir profissional, de forma tal a influenciar no desenvolvimento profissional.

A apropriação da cultura profissional supõe não só o conhecimento, como também sua aplicação na solução de situações problemas próprios da profissão em contextos específicos. Como nos alertam Bogoyavlienski; Mercherskaia (1986), no processo de apropriação dos conhecimentos não só são revelados os novos aspectos substanciais dos fatos e fenômenos não observados com anterioridade, como também se elaboram os procedimentos do trabalho mental e se criam habilidades de pensar e agir como profissional.

Conforme a Teoria da Atividade, o núcleo da aprendizagem, e consequentemente da formação, é a finalidade de algo que está em jogo. A formação dos professores como um tipo de atividade orienta-se por motivos e por fins a serem alcançados. A esse respeito, Leontiev afirma:

O conceito de atividade está necessariamente unido ao conceito de motivo. Não há atividade sem motivo: a atividade “não motivada” não é uma atividade sem motivo, mas uma atividade com o motivo subjetiva e objetivamente oculto (LEONTIEV, 1985, p.82).

Na opinião do referido teórico, as atividades são aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem suas necessidades especiais correspondentes a ele. Na atividade, o motivo é sua fonte de estímulo e coincide com o objetivo. Na formação como atividade, consequentemente, o motivo (apropriar-se de novos conteúdos da cultura profissional para melhorar sua prática docente) coincide com o objetivo. Conforme assinala Leontiev (1985, p.296),

[...] designamos pelo termo atividade os processos que são psicologicamente caracterizados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o sujeito a uma dada atividade, isto é, com o motivo.

Na perspectiva histórico-cultural e da teoria da atividade, o conceito de atividade não pode ser analisado separadamente do conceito de consciência. Para o licenciando, a aprendizagem passa a ser uma atividade quando ele assume a sua formação de forma consciente, como projeto que se corresponde a uma necessidade particular, mas que também tem caráter social. A formação deixa de ser a mera participação formal num curso e transforma-se em uma atividade para a qual as ações de aprendizagem estão voltadas.

Quando o licenciando realiza ações que não estão de acordo com seus motivos para aprender e se formar, podem estar na via de satisfazer necessidades de outras pessoas, e não as dele. Dessa forma, não podemos falar de uma atividade formativa, mas de uma simples tarefa, o que afasta as ações dos sujeitos do motivo

de realizar se formar. Nas ações formativas, o licenciando está exposto a um incessante movimento de construção de significados, de apropriação de conceitos da profissão, e de interagir com os objetos da profissão.

Assumir a teoria da atividade como fundamento para pensarmos os processos de desenvolvimento profissional dos professores e de sua formação significa compreender os motivos e as necessidades como fontes motrizes desse processo. O conhecimento da estrutura da atividade é um valioso recurso metodológico para o licenciando como sujeito da atividade de formação, uma vez que pode contribuir de forma consciente com o planejamento, a execução e o controle dessa atividade. (NÚÑEZ; RAMALHO, 2009).

Segundo Núñez e Ramalho (2009), as necessidades profissionais se expressam no desejo de saber, de melhorar sua atividade profissional. As necessidades de formação não são invariáveis ou constantes. Elas se modificam sob a influência de diferentes fatores sociológicos, psicológicos, pedagógicos, em contextos sócio-históricos específicos.

A primeira condição de toda atividade é uma necessidade. No entanto, a necessidade, por si só, não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto desta que ela encontra sua determinação; deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra sua determinação no objeto, objetiva-se nele. O objeto se converte num motivo para a atividade, ou seja, naquilo que a estimula (LEONTIEV, 1985, p.115). As necessidades estimulam e dirigem a atividade quando têm suas raízes na realidade profissional futura, como necessidades objetivas construídas no bojo das relações profissionais e no confronto com os objetos culturais produzidos pela profissão docente, ou seja, a base de conhecimentos, como enfatizam Núñez; Ramalho; Gauthier (2004).

A satisfação de uma necessidade de formação se relaciona com os sentimentos de se poder, ou não, resolver as contradições que a produzem, uma vez que essas contradições se relacionam de forma dialética com o sistema de necessidades, desejos, interesses e curiosidades.

Davidov (1988) considera que a atividade humana tem uma estrutura complexa, cujos componentes são: o desejo, as necessidades, os motivos, as finalidades, as tarefas, as ações e as operações, que se encontram em permanentes inter-relações e transformações. Assim, para o autor, o desejo passa a ser um novo componente da atividade, e, unido às necessidades, compõe a base sobre a qual as emoções funcionam e permitem colocar em relevo a relação entre o afetivo e o cognitivo na personalidade humana. Ao abordar ainda essa questão, Davidov (1988) assinala que as necessidades e emoções humanas antecedem a ação e são forças que a impulsionam. A formação como atividade tem o componente do desejo, do querer, que se dá no plano da subjetividade, e que unido “ao poder”, como condição objetiva, é fator que na sua contradição movimenta esse tipo de atividade profissional.

O motivo da formação, ao articular uma necessidade dessa natureza a um objeto, impulsiona a atividade, instituindo-se no elo entre o objeto da atividade e a necessidade. A necessidade já encontra a sua determinação no objeto da atividade e, dessa forma, objetiva-se nele. No caso da atividade de formação inicial, os licenciados não são só sujeitos, são também objeto, uma vez que conduzem sua formação a um novo nível qualitativo de seu desenvolvimento profissional. Dessa forma, os programas de formação devem tomar como condição necessária o conhecimento das necessidades dos futuros professores.

Dobrenin (1986) assinala que os interesses dos sujeitos se formam sobre a base das necessidades. Nesse sentido, deve-se levar em consideração a relação das necessidades, dos interesses, com as condições do exercício da futura atividade profissional e suas mudanças. Por isso, a significação das necessidades e dos interesses pode ser diferente nas diferentes condições. Essa situação liga as necessidades à escola como *lócus* da atividade profissional dos docentes.

### 3.3 FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

A formação docente deve fundamentar-se em pressupostos e princípios de diferentes naturezas que, a modo de “hipóteses de progressão”, norteiem esse

processo. Para Zeichner (1993, p.67), um paradigma de formação de professores se constitui “numa matriz de crenças e pressupostos acerca da natureza e propósitos da escola, do ensino, os professores e sua formação, que conformam práticas específicas na formação do professorado”.

Assumimos o referencial emergente, identificado como o “modelo emergente da formação” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004), para se pensar de forma crítica a formação geral a partir das contribuições teóricas seguintes:

- a) a profissionalização da função docente é a chave nos processos de construção de novas identidades dos professores do ensino médio nos contextos da atividade profissional;
- b) profissionalização é resultado da dialética de duas dimensões: a profissionalidade e o profissionalismo. A profissionalidade se relaciona com o saber do professor, enquanto o profissionalismo com o ser professor;
- c) a convergência de referências ou modelos que se expressam através de metáforas do *professor* identificado como reflexivo, investigador e crítico. Essas referências convergem para o fazer profissional competente do professor e são ferramentas para a sua formação inicial. A convergência dessas três qualidades do professor se representa na figura abaixo:



Figura 1- Convergência de perspectivas teóricas no modelo da formação continuada.  
 Fonte: Ramalho; Nuñez; Gauthier (2004).

### 3.4 A APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO INICIAL

A formação tem lugar quando a aprendizagem é dirigida por fins conscientes de se apropriar de determinados conceitos científicos, habilidades, competências, forma de conduta da atividade profissional e tributa ao desenvolvimento pleno do professor como profissional.

Para a psicologia baseada no materialismo dialético e histórico, a unidade da consciência e da atividade constitui-se num princípio. Dessa forma, a assimilação dos conceitos científicos da profissão é um processo resultado de um ou outro tipo de atividade. Para Itelson(p.205): “A aprendizagem se expressa numa determinada modificação adequada da atividade externa e interna”. Sendo assim, para o referido autor,

A aprendizagem é uma modificação adequada e estável da atividade que surge numa atividade precedente e não é provocada diretamente por reações fisiológicas inatas do organismo (p.206)



O enfoque que assumimos permite pensar-se a aprendizagem como um tipo específico de atividade, dirigido à apropriação da cultura profissional do ensino. Supõe uma atividade como *práxis*, ou seja, uma atividade que transforma não só o objeto do conhecimento, como também o professor como sujeito dessa atividade. Nesse processo, devem ser criadas Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP) para que os futuros professores avancem de formas de aprendizagem cooperativas para a autonomia intelectual, com forte implicação no desenvolvimento profissional. As novas aquisições intelectuais, volitivas, atitudinais e éticas possibilitam outras ZDPs, num movimento, em espiral dialética, de formação continuada, como tem assinalado Núñez e Ramalho (2009).

Se o desenvolvimento profissional é um projeto a longo prazo, e a formação inicial é um outro projeto que só se produz com a integração das contribuições das diferentes disciplinas, podemos pensar que no contexto de uma disciplina pode-se produzir aprendizagem, a formação de habilidade, enquanto ferramentas das competências profissionais.

Reconhecemos que os licenciados, como futuros docentes, possuem crenças, ideias, concepções, conhecimentos, atitudes sobre a educação física, sobre o seu ensino e sobre a sua aprendizagem, que são resultado de vários fatores, em especial de suas experiências durante muitos anos como alunos do ensino médio. A formação continuada deve questionar de forma crítica essas referências e contrastá-las com os saberes da “base de conhecimento da profissão para o ensino da educação física”. Esse questionamento supõe a “superação dialética” dessas ideias, em função das necessidades e motivações para uma formação continuada atrelada ao contexto do exercício da prática profissional, deve também, atualizar as habilidades de que dispõe.

A aprendizagem dos professores deve basear-se em conteúdos significativos que lhes possibilitem construir saberes e desenvolver habilidades, atitudes e valores sobre a sua prática profissional, num processo sustentado na experiência e na prática, em que os saberes são mobilizados (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004) sob as condições das suas necessidades, expectativas,

interesses, etc. A aprendizagem dos conceitos científicos da atividade profissional é acompanhada de uma aprendizagem de procedimentos sobre os processos de apropriação desses conceitos, ou seja, da formação de habilidade. Isso deve ser concretizado em atividades formativas que têm sua origem em situações problema da atividade profissional que possibilita os licenciados a agirem como profissionais, definindo ações, escolhendo os conhecimentos conceituais, fazendo uso de ferramentas como mediadoras, interagindo com os outros, modificando o objeto da formação e se modificando no caminho do desenvolvimento profissional.

Os processos de aprendizagem dos futuros professores acontecem na interação com os outros, no contexto de projetos pessoais e do grupo, no qual aparecem múltiplos fatores. São processos mediados pelos formadores e por ferramentas (materiais e simbólicas). Segundo Núñez e Ramalho (2009) na aprendizagem dos licenciados deve ser considerado que:

- a) os interesses e necessidades, no grupo, sejam heterogêneos, embora se observem e possam ser negociados objetivos comuns. Isso implica a diversificação de estratégias formativas;
- b) exista uma grande preocupação com o fracasso e com o erro, porque os futuros professores aspiram sempre ao sucesso na realização de cada tarefa. A desconstrução do saber, por vezes, implica “violências simbólicas” para os professores;
- c) a experiência que os futuros professores vão construindo se torne referência inicial para a (re)leitura da prática. Essa experiência, por vezes, frustra a intencionalidade da aprendizagem;
- d) quando motivados, eles tenham uma maior concentração, o que facilita a aprendizagem. Essa motivação tem uma forte relação com as necessidades formativas desde a formação inicial;
- e) a preferência pelo trabalho em grupo seja uma forma de se validarem suas experiências e novos saberes em espaços que possibilitem compartilhar-se o processo;
- f) os interesses profissionais de formação também estejam ligados a interesses de ascensão e de valorização profissional;

- g) as representações que os futuros professores têm sobre sua formação e sobre a atividade profissional influenciem a aprendizagem. Dessa forma, devem-se promover reflexões críticas sobre essas representações da aprendizagem e da formação.

Ainda nessa aprendizagem, é necessário prestar-se atenção a suas características específicas, por se tratar de adultos que têm uma experiência ou ideias sólidas exercício do ensino do exercício.

A formação inicial deve estar articulada com a escola, como uma dimensão do contexto da atividade profissional. Deve articular-se com uma forte rede de outras perspectivas de formação oferecida segundo diferentes modalidades, tais como:

- a) as redes nacionais e internacionais para a formação dos professores nos espaços virtuais.
- b) os cursos oferecidos nos congressos e eventos científicos;
- c) espaços no quais os licenciados tenham acesso a revistas, anais de eventos e congressos sobre o ensino da educação física;
- d) as associações profissionais de professores devem orientar-se para propiciar espaços de formação, assim como os sindicatos devem ter essa preocupação e participar da organização e da oferta de atividades formativas;
- e) uma ampla oferta de formação, em diferentes espaços/tempos, à qual os futuros professores possam ter acesso.

A escola, como contexto de formação, deve redefinir sua cultura escolar, que inclui a reorganização dos espaços e tempos, os tipos de gestão, a colaboração como estratégia de relação entre os professores e como filosofia de trabalho, para inserir a colaboração, a reflexão crítica e a pesquisa como dimensões da atividade profissional. A escola, como *lócus* da formação, implica a construção de uma nova cultura da docência e uma articulação constante da Universidade nesse espaço. A formação na escola se realiza na dinâmica da intencionalidade de projetos de desenvolvimento profissional dos futuros professores. Assim, não se pode associar a

formação à prática cotidiana, mediada pela rotina e pelos hábitos que se podem desenvolver durante as atividades sistemáticas de estágio e práticas de ensino.

Núñez; Ramalho (2009) sistematizam alguns princípios que consideramos básicos na formação continuada dos professores de educação física:

- a) a unidade dialética entre atividades de formação e problemas da atividade profissional, mediada pelas necessidades de formação;
- b) a formação inicial como agente do início do desenvolvimento profissional e a configuração de identidade profissional;
- c) o isomorfismo entre a formação inicial e o exercício da profissão. A formação inicial, em função de seus propósitos e formas de trabalho, deve ter uma relação isomórfica com o contexto do exercício da atividade profissional, ou seja, deve contribuir para o desenvolvimento das habilidades competências, atitudes e valores docentes, deve ser transdisciplinar, baseando-se em trabalho com situações-problema, em estratégias de aprender a aprender, de forma contextualizada, com uma reflexão crítica sobre a epistemologia docente que respeite as particularidades da aprendizagem de adultos;
- d) o vínculo indissociável entre o cognitivo e o afetivo, da personalidade do professor, como profissional, como pessoa. O futuro professor aprende não só a acumular conhecimento, informações, mas também a melhorar a condição de futuro profissional. A formação tem impacto da esfera socioafetiva do licenciado, como sujeito que tem uma história de vida, sentimentos, valores, atitudes. O agir profissional é valorativo, ético, intencional. O sucesso desse agir profissional não depende só de se ter conhecimento, informações, mas também da disposição, da orientação, da mobilização de forças e energias para se trabalhar segundo os objetivos propostos. O afetivo representa os elementos psicológicos complexos, que expressam a dimensão indutora da personalidade, como regulação e auto-regulação.
- e) a flexibilidade que dê conta do caráter sistêmico da formação como sistema aberto a novas condicionantes externas e internas, resultante das

mudanças inerentes ao desenvolvimento dos sistemas educativos e da profissão docente;

- f) a socialização das experiências, dos saberes, como possibilidade de contribuir com a construção coletiva da profissão, respeitando a autonomia e o coletivo nas suas interações diversas. Considerar os conhecimentos sobre como os professores enquanto adultos aprendem e como e por que utilizam os novos recursos da formação no seu desenvolvimento profissional. Essa estratégia contribui para a sensibilização como forma de aprendizagem colaborativa, que se oriente para a autonomia. Reconhecemos que a autonomia intelectual do professor é um dos resultados da formação;
- g) a formação inicial é um processo a longo prazo. Geralmente não acontecem mudanças imediatas, pois elas implicam a reconstrução, reformulação e às vezes até o abandono de situações estereotipadas, de ideias e concepções consolidadas no pensamento docente, as quais não mudam com facilidade. Dessa forma, deve-se prestar atenção aos processos que: a) fornecem “receitas” sobre o ensino b) são de caráter fragmentado, orientados para soluções provisórias c) geram discursos renovadores que mascaram o saber fazer argumentado.

#### 3.4.1 A aprendizagem com um tipo de atividade

Na pesquisa assumimos como uma das preocupações a formação da habilidade de identificar jogos populares tradicionais. Neste sentido, às categorias habilidade e formação de habilidade são discutidas, com o intuito de esclarecer seus sentidos. A aprendizagem como atividade pode ser pensada como um conjunto de ciclos concatenados e, para cada ciclo, pode-se separar para sua análise quatro momentos funcionais principais: a orientação (segundo os esquemas de referência para planejar e executar a ação); a realização ou execução da atividade no plano prático (ação); a regulação da ação (durante o processo e o controle sobre o processo do resultado) e o momento final de correção ou ajuste. Cada um desses

ciclos, na sequência, avança como um espiral no processo de apropriação do conteúdo. Assim, o novo ciclo está relacionado com o anterior (ideias prévias, recursos cognitivos e afetivos, etc.), que é o ponto de partida no processo.

O momento de orientação é de vital importância para a atividade de aprendizagem; por ser uma orientação teórica, é crucial para sua execução. É nessa etapa que se planeja como vai realizar-se a atividade. Vale salientar que a qualidade da execução depende desse planejamento, portanto se deve refletir de forma crítica sobre a atividade, sua estrutura, as condições, os recursos de que dispõe e os indicadores qualitativos ou as qualidades da ação. A base orientadora da ação (B.O.A) possibilita o autocontrole, a regulação, o aprender a aprender.

Durante a execução, o aluno deve regular sua ação pelo sistema de padrões e indicadores da B.O.A., segundo critérios pessoais e sociais. A B.O.A. constitui um modelo teórico que fundamenta a execução da atividade. O controle da execução, segundo os indicadores qualitativos, possibilita as correções necessárias durante a aprendizagem, assim como a compreensão dos erros e sua natureza e, quando é preciso, a reconstrução da própria orientação.

A Base Orientadora da Atividade (B.O.A.): constitui a imagem da ação que se irá realizar, a imagem do produto final ligada aos procedimentos, assim como ao sistema de condições exigidas para a ação. Nela, expressa-se o modelo teórico da atividade de aprendizagem como um sistema de operação que regula e dirige a aprendizagem. O aluno, antes de fazer, deve ter clara a compreensão do que vai fazer, com possibilidades de argumentar as ações que conformam a atividade que vai desenvolver. Ao construir o referido modelo teórico, pelo qual poderá desenvolver a atividade, o aluno precisa conscientizar-se da estrutura da atividade.

Na Base Orientadora da Ação, inclui-se o sistema de condições no qual se apoia o sujeito para cumprir uma atividade. O aluno pode construir o sistema de conhecimentos e estabelecer os modelos das ações a executar visando à realização da atividade, assim como a ordem de realização dos componentes da ação: orientação, execução e controle com a mediação do profissional.

Na teoria de assimilação por etapas, de Galperin (1998), foram estudados oito possíveis tipos de Bases Orientadoras da Ação, levando-se em conta três parâmetros fundamentais: o grau de plenitude, o grau de generalidade e o modo de obtenção, como se mostra no quadro. As Bases Orientadoras mais estudadas têm sido as conhecidas como B.O.A. I, B.O.A. II, E B.O.A. III.

TIPO DE B.O.A.	GENERALIDADE	PLENITUDE	MODO DE OBTENÇÃO
I	Particular	Incompleta	Independente
II	Particular	Completa	Elaborada
III	Geral	Completa	Independente
IV	Geral	Completa	Elaborada

Quadro 2- Tipos de Base Orientadora da ação  
Fonte: Núñez, 2009.

O primeiro tipo, B.O.A. I, caracteriza-se por uma composição incompleta da orientação. As orientações estão representadas de forma particular. O processo de assimilação, segundo esse tipo de orientação, caracteriza-se por ser lento e por apresentar um grande número de erros na solução das tarefas. A transferência dos conhecimentos é limitada.

No segundo tipo de orientação, B.O.A. II, característica do ensino tradicional, dá-se aos alunos, de forma elaborada, toda a condição necessária para o cumprimento correto da ação, porém essas condições são particulares, só servem para a orientação de um caso determinado de tarefa. A formação da ação, segundo essa orientação, avança rapidamente e com poucos erros, porém a esfera de transferência é limitada. Para cada tipo de tarefa, o aluno precisa construir uma orientação.

O terceiro tipo, ou B.O.A. III, tem uma composição completa e generalizada, aplicável a um conjunto de fenômenos e tarefas de uma determinada classe. Nela está contida a essência da atividade, porque se trata de uma orientação teórica. A B.O.A., como modelo teórico da atividade, expressa os nexos entre o singular, o particular e o geral da atividade, na qual entra o conceito em formação, propiciando

o trabalho com estratégias metodológicas que distinguem o fenômeno da essência, o caminho do abstrato ao concreto e vice-versa, como via de formação do pensamento teórico. O aluno constrói a B.O.A. de forma independente, com ajuda de métodos gerais sob a orientação do professor. Segundo Galperin (2001d) a atividade, conforme esse tipo de orientação, forma-se rapidamente com poucos erros e se caracteriza por sua estabilidade, alto nível de generalização e, portanto, por uma maior transferência. É uma orientação completa que dá possibilidade de orientação não só na solução de tarefas concretas como também em todo um conjunto de tarefas de uma mesma classe.

Núñez (2009) diz que organizar a aprendizagem sob a perspectiva da atividade supõe delimitar:

- a) o papel que tem o sujeito que aprende no processo de aprendizagem, seus motivos, interesses, possibilidades físicas, intelectuais e volitivas, nível de desenvolvimento de suas estratégias de aprendizagem, de suas habilidades para o estado;
- b) as características do objeto, como parte da realidade que é necessário se aprender e transformar na aprendizagem;
- c) os procedimentos, técnicas, estratégias de aprendizagem e de estudo necessários para a atividade;
- d) os meios disponíveis (materiais, cognitivos e afetivos) para a atividade;
- e) os resultados esperados (objetivos e propósitos) e os resultados atingidos.
- f) a situação ou contexto espaço-temporal no qual tem lugar a aprendizagem;
- g) os resultados e efeitos da atividade.

#### 3.4.2 Os indicadores qualitativos das ações

O processo de formação de uma atividade (como a aprendizagem no contexto de formação de professores) é visto como um processo de direção; por conseguinte, para avaliar a qualidade da formação da atividade, faz-se necessário



estabelecer as características qualitativas das ações. De acordo com Núñez (2009, p.117),

O grande mérito de P.Ya Galperin, como criador da teoria da assimilação de ações mentais por etapas, foi precisamente haver delimitado o conjunto de indicadores qualitativos a ter em conta na formação de habilidades, os quais funcionam como parâmetros qualitativos para elevar a qualidade das ações formadas.

Davidov (1987) defende que a criação de uma escola realmente moderna, atual e sintonizada com as demandas formativas do mundo contemporâneo, exige que não apenas se mudem os princípios psicopedagógicos tradicionais, mas que se faça um reexame substancial e a substituição por outros princípios que respondam os novos objetivos sociais do complexo sistema de educação. Na teoria de Galperin (1998), as principais características da atividade são:

- a) forma em que se realiza a ação: no plano material (com objetos materiais) ou materializado (por meio da representação do objeto, como desenhos, esquemas, filmes ou modelos que expressem atributos necessários e essenciais do objeto de assimilação), no plano da linguagem verbal externa (oral ou escrita) ou no plano mental (com representações, conceitos);
- b) grau de generalização: toda atividade e todos os conceitos possuem limites de aplicação, assim sendo, o grau de generalização diz respeito à relação entre as situações nas quais o sujeito aplica a atividade e os conceitos e **as** situações em que realmente é possível essa aplicação;
- c) grau de detalhamento: no processo de assimilação de novas ações, toda ação inicial deve ser realizada da forma mais detalhada possível, para que se tenha consciência dos elementos que a integram, só depois é que se começa o processo de redução, que culmina com a forma mental;
- d) grau de consciência: diz respeito à possibilidade de o sujeito fazer a ação e saber dizer por que a fez ou está fazendo. Para Vigotski (2003), o pensamento científico implica a manipulação consciente de relações

entre objetos. Esse grau de consciência pode ser relacionado com a metacognição, ou seja, a regulação consciente dos processos cognitivos. Na aprendizagem, o conhecimento que o futuro professor e o grupo têm dos recursos e possibilidades, de suas forças, desejos, motivos, limitações, etc., para participar de forma ativa na atividade profissional e de sua formação como profissional, histórica e social, pode ser compreendido quando se conscientizam os elementos estruturais e funcionais da atividade de formação. Essa conscientização possibilita ao sujeito regular os processos de aprendizagem e de formação de modo consciente.

- e) grau de independência: como uma ação nova não pode ser formada sem algum tipo de ajuda, o grau de independência diz respeito à passagem progressiva da ação com ajuda para uma ação sem ajuda, ou seja, de forma independente.
- f) solidez: diz respeito à possibilidade de uma sólida aprendizagem. Quanto mais completa for a passagem da forma material ou materializada para a forma mental do grau de consciência, maior será a possibilidade de solidez da ação, mesmo tendo-se passado algum tempo de sua formação.

De acordo com Galperin (2001c), toda ação se caracteriza pelas transformações que produzem no objeto e pelo resultado que produz. Quando a ação ocorre no plano mental, Galperin (2001c) a define como a habilidade de realizar mentalmente uma determinada transformação no objeto. Paralelamente à formação de qualquer ação, ocorre a formação da imagem do objeto implicado na ação, que, por sua vez, apresenta as características da ação que reflete. Como ressalta Galperin (2001a), o problema da formação da imagem, em primeiro lugar, é um problema de como o conhecimento é formado no plano mental. Sendo assim, no plano da formação, o problema está voltado para a compreensão de como ocorre esse processo, como surgem os conceitos e as representações mentais.

A ação do sujeito pode ser descrita indicando o grau de formação de suas principais características independentes (parâmetros) da ação: o grau de

consciência, o grau de generalização, o grau de detalhamento e o caráter assimilado (automatizado, rapidez, etc.) (GALPERIN, 2001c). Para Talízina (1988) a forma da ação caracteriza-se pelo nível de apropriação pelo sujeito, tendo como aspecto principal da mudança o processo de transformação da atividade externa à interna. Ou seja, a forma da ação se caracteriza pelo processo qualitativo de interiorização. A autora diferencia as qualidades da ação em dois grupos: as qualidades primárias e as qualidades secundárias. As primeiras estão voltadas para as propriedades fundamentais da ação, e as segundas são dependentes das primárias (NÚÑEZ, 2009). O conjunto dessas propriedades forma um sistema de indicadores da ação que possibilita estabelecer uma escala para medir objetivamente sua qualidade (GALPERIN, 2007c). O esquema mostra as principais características da atividade, de acordo com a teoria de Galperin.

### 3.5 A APRENDIZAGEM COMO PROCESSO DE INTERNALIZAÇÃO DA ATIVIDADE EXTERNA EM INTERNA, SEGUNDO A TEORIA DE P. YA. GALPERIN

Pelo que foi apresentado até o momento sobre a teoria de P. Ya Galperin, uma nova aprendizagem no enfoque sócio-histórico-cultural, percebe-se que, para aprender novos conceitos, generalizações e habilidades que têm um caráter essencialmente novo, o sujeito precisa realizar determinada atividade, que, primeiramente, acontece num plano material externo e, posteriormente, como consequência da internalização, num plano material interno. Esse processo de passagem de um plano a outro foi denominado por Vigotski (2003) de “internalização”. Entretanto, em suas pesquisas, não são encontradas explicações a respeito de como se realiza essa passagem. De acordo com Núñez (2009), isso foi explicado por Galperin, que elaborou um dos estudos mais detalhados das etapas de formação da atividade interna a partir da externa, o papel de cada um dos momentos funcionais da atividade-orientação, execução e controle das transformações que sofre a ação nesse processo de abreviação, generalização e automatização, como resultado do qual adquire um caráter especificamente psíquico.

As ações mentais são um reflexo das ações materiais, realizadas no plano externo. Durante a formação da ação mental, sobre a base da ação exterior ocorrem momentos fundamentais, que marcam o processo de internalização da ação, quais sejam:

- a) a motivação<sup>12</sup>;
- b) a formação da base orientadora da nova ação;
- c) a formação do aspecto material da ação;
- d) a formação dos aspectos linguísticos;
- e) a formação da ação como um ato mental.

A cada problema ou tarefa que surge na vida, o indivíduo tem que realizar ações adequadas para resolvê-lo. Para isso, primeiramente se forma uma representação do conteúdo e do produto que servirá de apoio à execução da ação. Essa representação antecipada da ação e os sistemas de orientações necessários ao cumprimento da tarefa formam o plano da futura ação, ou seja, a base orientadora da ação. Se essa ação exige habilidades que o indivíduo ainda não adquiriu, a base orientadora da ação terá que ser construída no plano externo, o plano que Galperin (2007c) chama de material ou materializado. Como explica Núñez(2009), a necessidade de se iniciar o processo pelo plano material ou materializado só é essencial quando não estão formadas na mente as imagens correspondentes, os conceitos e as operações necessárias para a nova atividade. Nesse caso, a primeira forma da ação é necessariamente material.

Como consequência do processo da atividade humana, no plano da consciência (plano interno), os conhecimentos formados a partir de atividades que requerem novas ações transformam-se em habilidades, ao mesmo tempo em que se formam as representações e conceitos do objeto envolvido nas ações (GALPERIN, 2007f). Portanto as ações que o sujeito desenvolve são centrais no processo de aprendizagem. Para Galperin (2007c), o objeto da direção do processo de ensino e

---

<sup>12</sup> Galperin não considera a etapa motivacional no processo de apropriação da ação. Talízina (1987) é que faz referencia a etapa zero. Momento em que não há nenhum tipo de ação, de acordo com Núñez (2009). A etapa zero tem como tarefa principal preparar os alunos para assimilar novos conhecimentos.

aprendizagem escolar está centrado na atividade de definição de ações e a organização de sua execução, de tal forma que se garanta a formação dos conhecimentos e habilidades com qualidade exigida para o processo de formação do indivíduo.

Nesse sentido, definir as ações necessárias ao processo de aprendizagem significa revelar o conteúdo do processo de aprendizagem que possibilitará alcançar o resultado desejado (GALPERIN, 2007f). De acordo com Galperin (1979), o processo de internalização da atividade externa em interna (aprendizagem como atividade) é concebido como um ciclo cognoscitivo em que se destacam cinco etapas, quais sejam: a motivacional; o estabelecimento da base orientadora da ação; a formação da ação no plano material ou materializado; a formação da ação no plano da linguagem externa e, por fim, a etapa mental.

Na etapa motivacional (etapa zero), o aluno se dispõe para a aprendizagem pela motivação como condição necessária. Nessa etapa, a principal tarefa do professor é preparar os alunos para assimilarem novos conceitos, atitudes e habilidades. Atualmente, existe praticamente unanimidade entre os professores quando ao fato de que, se o aluno não for adequadamente preparado para o estudo, ele pode não aceitar a atividade proposta ou realizá-la de maneira formal. Por conseguinte, criar nos alunos uma disposição positiva para o estudo é condição necessária no processo de assimilação.

Na primeira, a etapa de estabelecimento do esquema da Base Orientadora da Ação (B.O.A), o aluno constrói a orientação para a atividade.

Galperin (1979, p.27) assinala que:

A parte orientadora é a instância diretiva e, precisamente, fundamental, depende dela a qualidade de execução. Se elaborarmos um conjunto de situações em que se deva aplicar essa ação conforme o plano de ensino, essas situações ditarão um conjunto de exigências para a ação que se forma e, juntamente com elas, um grupo de propriedades que respondem a essas exigências e estão sujeitas à formação.

A Base Orientadora da Ação (B.O.A.) constitui o modelo da atividade e, assim sendo, deve refletir todas as partes estruturais e funcionais da atividade. É o sistema de condições em que o homem realmente se apoia ao exercer a atividade. O aluno pode construir o sistema de conhecimentos e estabelecer os modelos das ações a serem executadas com vistas à realização da atividade, assim como a ordem de realização dos componentes da ação: orientação, execução e controle.

Essa etapa deve ser estabelecida num processo de elaboração do conhecimento, de tal modo que o aluno possa construir, junto com o professor, o modelo da atividade que realizará (a habilidade em formação). O aluno deve dispor de todos os conhecimentos necessários sobre o objeto da ação, as condições, as ações que compreendem a atividade a ser realizada, os meios de controle, e deve conhecer, nessa etapa, os limites de aplicação de tal atividade. Segundo Galperin (1979), a orientação inicial inclui o resultado pretendido, objetos e meios de ação, e os passos necessários e as condições da ação. Galperin propõe que essas informações sejam colocadas em um cartão de estudo, “com a finalidade de orientar o processo.” O cartão de estudo fornece uma imagem clara da forma como a ação pode ser executada. Apresenta-se o processo de execução da ação e a seqüência, serve como o principal instrumento de orientação do aluno das condições e “regras” da ação (ARIEVITCH; HAENEN, 2005). Para Galperin (1959), a orientação é sinônimo de compreensão pelo papel objetivo que desempenha na ação.

Trabalhar com cartões de estudo<sup>13</sup> de orientação implica que a ação é executada, inicialmente, no plano material. Após a orientação inicial da tarefa, o aluno faz os próximos passos, no processo de aprendizagem de novas ações, ao manipular objetos materiais ou suas representações simbólicas. Essa é a terceira etapa, a etapa de formação da ação no plano material ou materializado. A forma material é aquela em que se trabalha com o próprio objeto de estudo, e a forma

---

<sup>13</sup> Os cartões de estudo se apresentam ao aluno como um modelo da ação, um instrumento para orientá-lo na realização das tarefas de ensino. Na elaboração das tarjetas são utilizados recursos visuais, gráficos ou representações esquemáticas como substitutos dos objetos materiais. Essas representações tomam a forma de modelos, monitores, diagramas, mapas e desenhos, que refletem as propriedades e relações essenciais da ação.

materializada é aquela em que se trabalha com a representação, deve possuir os aspectos necessários e essenciais do objeto. Nesse momento, o aluno começa a realizar a ação propriamente dita no plano externo e, de forma detalhada, vai realizando todas as operações que a constituem. É a etapa em que, trabalhando em dupla ou sob a sua representação, realizam-se ações externas, pois é na atividade que está a fonte da construção dos conhecimentos humanos.

Nessa etapa, a ação deve realizar-se plenamente com todas as operações possíveis, de uma forma mais desenvolvida possível (GALPERIN, 2007c). Esse procedimento tem como objetivo proporcionar ao aluno a aquisição de clareza das relações objetivas e da lógica do conteúdo concreto da ação. Somente quando o conteúdo da ação esteja assimilado suficientemente, as operações começam a ser simplificadas, e o professor pode levá-las ao plano da linguagem, próxima etapa a ser discutida. Galperin (2007c, p.88, tradução nossa) apresenta três tipos de material a ser trabalhado:

- a) o material lógico que apresenta um caráter geral, que tem uma composição completa;
- b) o material psicológico com divergência e coincidência de características conceituais (em diferentes combinações);
- c) o material objetivo-especial em que o conceito que se estuda tenha sido expresso mediante diferentes fenômenos e meios do material dado.

Na terceira, a etapa de formação da ação no plano da linguagem, Galperin (2007c) a divide em duas: a etapa da linguagem externa e a da linguagem interna. Os elementos da ação são apresentados de forma verbal (oral ou escrita). Nessa fase, o aluno não trabalha com os objetos concretos nem com suas representações, mas sim com os sistemas simbólicos que os representam. O aluno deve resolver a tarefa oralmente ou utilizando a linguagem escrita. A ação se converte em uma ação teórica, baseada em palavras e conceitos verbais. É o momento em que o aluno pode reconstruir a compreensão dos conceitos e procedimentos em diferentes domínios, articulando os pensamentos enquanto resolve um problema ou quando atua como crítico ou monitor na atividade de grupo. É também uma etapa que deve ser realizada de forma detalhada, porém sem apoio externo, como, por exemplo, cartões de estudo.

A linguagem externa é uma fase de transição entre o material e a ação mental. A linguagem não é mais uma ação puramente material nem uma ação exclusivamente mental (GALPERIN, 2007c). O aluno ainda não é capaz de executar a ação através da “linguagem externa para si”, isto é, “na mente. A ação não é mais dependente de objetos materiais, que são substituídos por palavras e refletida na linguagem de uma forma generalizada. Isso significa que a ação se torna generalizada. Nessa etapa, a linguagem é determinada pelo papel socializado do discurso. O aluno deve executar a ação verbal de modo que seja compreensível, não só para si, mas para outros também. A execução da ação cumpre os requisitos de comunicação social e, em particular, as exigências de se comunicar na língua de uma determinada disciplina. Nesse momento, ao verbalizar as ações e operações, o aluno começa a ter consciência da ação.

Depois de executar a linguagem no plano externo, o aluno é incentivado a agir de forma independente. Essa transição da fala socializada para a linguagem interna requer uma transformação da estrutura do próprio discurso o que Galperin chama “a imagem sonora da palavra”(ARIEVITCH; HAENEN, 2005). Segundo Galperin (2007c), a imagem do objeto e os conceitos só podem evoluir após a ação passar pela linguagem externa. O significado psicológico de uma imagem sonora assenta no fato de que é mais estável e mais forte do que uma imagem perceptiva, que evolui em função da ação materializada simples, sem o discurso subsequente evidente. Embora a ação tenha ido “para dentro”, o discurso ainda é o portador de ambas as ações e os seus objetos.

Para Galperin(2007d) a execução com operações materiais e com a linguagem oral, assim como a “linguagem externa para si”, permite dirigir a execução da ação para níveis fundamentais da formação do indivíduo, e para tanto, sua transformação em habilidade.

A etapa mental, a última no caminho da transformação por etapas da ação externa em interna (imagens, representações mentais, etc.), é o momento em que a ação começa a reduzir-se e pode automatizar-se muito rapidamente, tornando-se inacessível à auto-observação. Agora se trata de ato do pensamento, no qual o



processo está oculto e só se revela o seu produto, por sua origem; a ação interna está relacionada com a ação externa, e é seu reflexo. Substituindo as coisas reais, agora o objeto da ação, assim como sua composição operacional, tem caráter ideal, caráter de imagem. A ação pode ser trasladada totalmente para o plano mental, ou somente em sua parte de orientação. Nesse segundo caso, a parte executiva da ação permanece no plano material e pode converter-se num hábito motor.

A apropriação da atividade externa se consolida quando o próprio processo da ação desaparece da consciência do indivíduo. Nesse momento, a ação transformou-se numa imagem(conceito), com características de um objeto generalizado, abreviado e automatizado. Para Galperin (2007a) a imagem é tão importante na formação da consciência do indivíduo que, sem a compreensão do papel que exerce na psique do deste, não podemos compreender clara e objetivamente nenhum fenômeno psíquico. Portanto, como esclarece Galperin (2007a), o desvelamento dos mecanismos da ação significa o esclarecimento psicológico da imagem, em particular a explicação psicológica do conceito. “[...] nas imagens sensoriais e abstratas se encontra o mundo objetivo, nelas se objetiva o conhecimento sobre o mundo.(GALPERIN, 2007a, p. 28).

A aprendizagem de uma habilidade, segundo os critérios que discutimos, deve organizar-se de forma tal que facilite nas etapas iniciais (de orientação, material ou materializada e da linguagem externa) o trabalho dos alunos em duplas ou em grupos pequenos. Pacheco (1996) assinala dentre as características do grupo:

- a) o grupo, como grupo de aprendizagem, é sujeito de sua própria aprendizagem, e não só objeto do ensino;
- b) são produzidos no grupo três processos de influência mútua: a aprendizagem de cada sujeito, o processo do grupo e o processo de ensino;
- c) o docente, no trabalho com o grupo de aprendizagem, precisa conhecer sua estrutura, dinamismo mecânico de mudanças e estratégias para sua

orientação e transformação, pois assume na sua reação com o grupo a função de coordenador.

Galperin (2001e) chama inicialmente o método como “de formações para etapas das ações mentais”. Posteriormente o próprio autor usa o termo “formação planejada” para etapas das ações mentais. Do processo de internalização, Galperin (2001e, p.126) explica:

A primeira é uma ação material; a última não é já uma ação (apesar de ser só representada, mas um pensamento sobre a ação, no qual o conteúdo sensorial inicial da ação se transforma num destinatário distante, enquanto que o pensamento sobre a ação aparece como algo “puramente psíquico”. Nesse caso a ação objetiva e o pensamento sobre ela constituem os elos finais de um processo único e em sua sucessão genética representam o quadro de uma transformação do processo material em processo psíquico.

A parte da orientação constitui a instância diretiva, e no fundamental dela depende a qualidade da execução (GALPERIN, 2001e, p.127)

Para Galperin (1979 p.127, tradução nossa) “a tarefa não é simplesmente formar a ação, mas formá-la com determinadas características, com determinados objetos”. Como resultado de suas investigações, o autor estabeleceu que:

- a) junto com as ações formam-se as imagens sensoriais e conceitos sobre os objetos dessas ações. A formação das ações, as imagens e os conceitos constituem diferentes aspectos de um mesmo processo. Mas ainda, os esquemas das ações e os esquemas dos objetos podem, em grande medida, substituir-se um pelo outro no sentido que determinadas propriedades do objeto começam a designar determinados meios da ação e cada elo da ação pressupõe determinadas propriedades de seu objeto;
- b) o plano intelectual é só um dos planos ideais. Outro é o plano da percepção. Possivelmente um terceiro plano autônomo da atividade do sujeito seja a linguagem. Em todo caso, o plano intelectual se forma só sobre a base da forma verbal da ação;

- c) a ação se transfere ao plano ideal totalmente ou só na sua parte orientadora. Nesse último caso, a parte executiva da ação permanece no plano material, mudando junto com a orientadora; transforma-se, no fim das contas, em hábitos motores;
- d) a transferência da ação ao plano ideal, em particular ao plano intelectual, se produz pela via do reflexo do seu conteúdo objetal pelos meios próprios de cada um desses planos e se expressa nas múltiplas mudanças que experimenta a forma pela qual se realiza a ação;
- e) a transferência da ação do plano intelectual, sua interiorização constituem só uma das linhas de suas transformações. As outras inevitáveis, e não menos importantes, são as modificações no caráter mais ou menos complexo dos elos da ação, a medida de sua diferenciação, o grau em que são assimilados, o ritmo e os indicadores de força. Essas modificações condicionam, em primeiro lugar, as mudanças nos procedimentos de execução e nas formas em que se realiza o enlace de retorno. Em segundo lugar, determinam as qualidades que a ação apresenta. Os primeiros levam à transformação da ação realizada idealmente em algo que, para a auto-observação, aparece como processo psíquico; os segundo permitem formar propriedades da ação, tais como a flexibilidade, o caráter racional, consciente, crítico, etc.

## CAPÍTULO 4

JOGOS POPULARES TRADICIONAIS, EXPRESSÃO  
DO CONCEITO COMO MANIFESTAÇÃO DA  
INVARIANTE



#### **4 JOGOS POPULARES TRADICIONAIS, EXPRESSÃO DO CONCEITO COMO MANIFESTAÇÃO DA INVARIANTE**

Neste capítulo, os jogos populares tradicionais são objeto de análise e sistematização. O objetivo principal é estabelecer a estrutura funcional da invariante conceitual que serve de base para a sistematização do conteúdo e para a organização da unidade didática, a ser apresentada no próximo capítulo. A abordagem foi realizada a partir do método teórico da análise da atividade desenvolvido por N. F. Talízina (1988). Esse método tem sido usado para elaboração de programas e projetos pedagógicos (NÚÑEZ, 1999). O método teórico permite estabelecer a invariante conceitual, a essência que caracteriza a diversidade de Jogos Populares Tradicionais como condição do pensamento teórico.

A ideia de análise da atividade como método da psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, a princípio, foi formulada por Vigotski no início dos seus trabalhos. No método, Vigotski, inspirado na abordagem marxista, introduziu os conceitos de instrumentos operacionais, objetivos, e, mais tarde, o conceito de motivo na esfera motivacional da consciência (LEONTIEV, 1989). Leontiev (1989) ressalta que é precisamente o grau de abstração do conceito de atividade o que possibilita o pesquisador utilizá-lo como referência para orientar os estudos e pesquisas.

O ponto de partida da abordagem da atividade como objeto de estudo dos fenômenos humanos é o pressuposto de que a atividade não é uma reação mecânica a alguma situação, mas um sistema que possui uma unidade estrutural constituída da atividade externa e da atividade da consciência, a interna. A atividade interna origina-se a partir da atividade prática externa, mas não se separa, conservando uma relação bilateral com esta. Desse modo, as investigações da atividade exigem a análise das relações sistêmicas entre as duas dimensões da consciência humana: a interna e a externa.

A introdução da categoria atividade no estudo dos jogos populares tradicionais muda toda a estrutura conceitual do conhecimento sobre o assunto, na medida em que os aspectos do conhecimento, da historicidade, da cultura, da

gestualidade, entre outros, não se separam dos aspectos da formação da consciência humana e do desenvolvimento. Todos os elementos são considerados como uma unidade funcional. Nessa perspectiva, a categoria atividade é abordada em toda a plenitude, em suas dependências e dinâmicas específicas, nos diferentes tipos e formas. Em outras palavras, a abordagem terá que responder as questões acerca de como atua a categoria da atividade na estrutura dos jogos populares tradicionais.

[...] analisar a atividade lúdica concreta da criança é necessário penetrar sua psicologia verdadeira, no sentido que o jogo tem para a criança, e não, simplesmente, arrolar os jogos a que ela se dedica. Só assim o desenvolvimento do brinquedo surge para nós em seu verdadeiro conteúdo interior (LEONTIEV, 2006, p.142).

Para Leontiev (1989), em quaisquer condições e manifestação em que transcorre a atividade do homem, antes de qualquer estrutura, não dá para subtraí-la das relações sociais, da vida em sociedade. A atividade está determinada pelas formas e meios de comunicação material e espiritual que dão lugar ao desenvolvimento da produção e que não podem realizar-se de outro modo, senão através da atividade das pessoas concretas.

A investigação da atividade requer, precisamente, a análise das relações sistêmicas nela envolvidas. De outro modo, como alerta o próprio Leontiev, não é possível resolver sequer as mais simples tarefas. Por exemplo, frente a uma determinada situação, fazer a distinção entre a ação de uma operação. A atividade comporta um processo que se caracteriza por apresentar transformações sucessivas constantes; a qualquer momento, ela pode perder seu motivo originário e transformar-se em uma ação relacionada com outra atividade completamente diferente. Desse modo, é de fundamental importância para o processo de investigação da atividade discriminar suas unidades constitutivas. A análise sistêmica da atividade humana constitui, necessariamente, uma análise de seus componentes estruturais-funcionais: o sujeito da atividade, o objeto da atividade, os motivos, os objetivos, sistema de operações, orientação, meios, condições e produto

(NÚÑEZ, 2009). Abordagem realizada dessa maneira permite eliminar tanto a contraposição do fisiológico, do psíquico e do social, como a redução de um nível a outro (LEONTIEV, 1989).

Neste estudo, a abordagem dos jogos populares tradicionais como conhecimento do processo de formação do profissional de Educação Física ocorreu em três etapas distintas e ao mesmo tempo inter-relacionadas. Em um primeiro momento, analisamos o jogo de uma forma geral e suas relações com o processo de desenvolvimento do indivíduo a partir da perspectiva teórica adotada pelo estudo: a teoria da atividade histórico-cultural. Logo após, estabelecemos um sistema de classificação (categorização) dos jogos populares tradicionais a partir de um inventário, com o objetivo de servir de suporte para a análise teórica da atividade. Em seguida, realizamos a análise teórica dos Jogos Populares Tradicionais.

#### 4.1 A UNIDADE FUNDAMENTAL DO BRINCAR: O JOGO NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA TEORIA DA ATIVIDADE

“[...] ao brincar a criança chora como um paciente... e alegre-se como um dos brincantes” (VIGOTSKI, 2007, p.32).

Antes de abordarmos os jogos populares tradicionais, faremos uma imersão no jogo de forma geral e de suas relações com o processo de desenvolvimento do indivíduo a partir da perspectiva teórica adotada pelo estudo: a teoria da atividade histórico-cultural. Vigotski e colaboradores, dentre eles Leontiev, Frádkina, Zaporózhets, Liublinskaia e Elkonin, desenvolveram importantes formulações sobre a origem histórica dos jogos e o papel que eles desempenham na construção social, cultural e psíquica das crianças. São essas formulações que o presente estudo toma como referência para analisar os jogos populares tradicionais e fazer suas inferências, sistematizações e formulações no objeto de estudo em questão.

Sem desprezar e desconsiderar as inúmeras abordagens sobre o jogo, optamos por uma única via teórica: a psicologia histórico-cultural. O objetivo é o de construirmos uma unidade conceitual em torno do objeto de estudo. As abordagens

trazem concepções teóricas e que são incomensuráveis, os princípios teóricos não dialogam entre si. Embora em alguns momentos, pontualmente, estejamos trazendo algumas ideias de autores de fora dessas abordagens, com o intuito de estabelecermos algum tipo de relação ou reforçar determinados pontos de vista, a questão do desenvolvimento estará diretamente vinculada à análise do objeto, visto que na teoria histórico-cultural conhecimento e desenvolvimento formam um par dialético, não se separam.

Qual a atividade que é caracterizada por uma estrutura tal que o motivo não coincide com os objetivos e está no próprio processo? Com essa indagação Leontiev (2006) inicia sua abordagem sobre o jogo, sob as bases das ideias formuladas por Vigotski para uma série de conferências sobre a psicologia do pré-escolar, proferidas em 1933, no Instituto Gertsen de Pedagogia de Leningrado. Nessas conferências, Vigotski plantou as bases teóricas para o entendimento sobre o jogo e suas relações no processo de desenvolvimento do indivíduo a partir dos pressupostos filosóficos do materialismo dialético histórico e da psicologia histórico-cultural. Mais tarde, a teoria do jogo foi aprofundada e desenvolvida a partir de estudos realizados por seus seguidores e colaboradores, principalmente por Leontiev, Frádkina, Zaporózhets e Elkonin.

Leontiev (2006) aborda o jogo como uma atividade que é caracterizada com uma ampla gama de ações que satisfazem necessidades não relacionadas a seu resultado objetivo. Para o autor, o jogo possui motivos em si mesmo, o que impulsiona o indivíduo a agir é o próprio processo da atividade lúdica. A ação lúdica é psicologicamente independente do resultado objetivo, a motivação não está no resultado, mas na vivência do jogo em si. Quando uma criança faz de um cabo de vassoura o seu cavalo, ela não está interessada em se deslocar para algum lugar, com eficiência e velocidade, no intuito de cumprir determinado objetivo. O que a motiva para realizar tal atividade é o próprio conteúdo do jogo, situações que ela extrai da realidade e transforma em atividade lúdica.

O conteúdo do processo da brincadeira apresentado pela análise psicológica, aquilo que chamamos ação, é assim a ação real para a criança, que a



tira da vida real. Assim sendo, ela nunca é enquadrada arbitrariamente; ela não é fantástica. O que a distingue de uma ação que não constitui uma brincadeira é apenas sua motivação. A ação lúdica é psicologicamente independente de seu objetivo, porque sua motivação não reside nesse resultado. (LEONTIEV, 2006, p. 126).

Embora, aparentemente, a afirmação de que o jogo possui objetivos em si tenda a levar à suposição de que ele seja algo distante da realidade e não tenha nenhuma relação com o mundo objetivo que circunda o indivíduo, na perspectiva teórica aqui adotada é totalmente o inverso; os jogos e brincadeiras são essencialmente históricos e sociais, atividades objetivas cujos conteúdos, para Leontiev (2006), resultam das percepções do indivíduo sobre o mundo dos objetos e das relações sociais.

O jogo nasce durante o processo histórico de desenvolvimento da humanidade, como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. O seu surgimento e desenvolvimento são de origem social. Com base nesse raciocínio, Elkonin (1988, p. 80) ressalta que a evolução e transformações do jogo no processo de desenvolvimento estão “[...] relacionadas com condições sociais concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma espécie.”

Para a teoria da atividade a unidade fundamental do jogo reside nas situações simbolizadas das relações sociais do mundo do adulto pela criança, em que ela adota o papel de outras pessoas, executa suas ações e estabelece suas relações típicas em condições lúdicas peculiares: o chamado “jogo de papéis” ou “jogo protagonizado”. Na ação de representar os papéis sociais, encontra-se a motivação afetiva e o aspecto técnico-operacional da atividade. Portanto o jogo é uma atividade em que se reconstruem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais. A condição essencial para que a situação lúdica aconteça é a transferência de significado de um objeto para outro. A ruptura entre o sentido e o significado de um objeto ou de uma situação representada é que promove o sentido lúdico da

atividade. A reprodução da ação é o que Leontiev (2006) atribui ao que é o papel lúdico da atividade.

Assim, pode-se afirmar que são justamente o papel e as ações dele decorrentes que constituem a unidade fundamental e indivisível da evolução da forma do jogo. Nele, estão representados a união indissolúvel, a motivação afetiva e o aspecto técnico-operacional da atividade.

[...] quanto maior é a profundidade com que se refletem no jogo e o sentido, a missão e os sistemas de relações entabuladas na atividade reconstruída dos adultos; quanto mais completas e desenvolvidas são as ações lúdicas, tanto maior é a clareza com que se manifesta o conteúdo do objetivo e concreto da atividade reconstruída. (ELKONIN, 1988, p.29).

O importante ao se analisar os jogos junto ao processo de desenvolvimento, ressalta Vigotski (2007), é olhar as necessidades, impulsos, motivos que conduzem a atividade humana. São eles, de acordo com a teoria histórico-cultural, que provocam as passagens dos estágios de desenvolvimento. Qualquer passagem de um estágio a outro está relacionada a mudanças bruscas dos motivos e dos impulsos voltados para a atividade do homem no mundo (VIGOTSKI, 2007).

Duas questões consideradas essenciais para a compreensão dos jogos são levantadas por Vigotski (2007): a primeira delas é a necessidade de se entender como a brincadeira surge ao longo do desenvolvimento ontogenético, observando as necessidades e motivos que impulsionam o seu aparecimento. A outra é a necessidade de se entender o papel que a atividade lúdica desempenha no processo de desenvolvimento. Tanto Vigotski (2007) como Leontiev (2006) consideram que as brincadeiras e jogos exercem um papel fundamental no processo de desenvolvimento, principalmente na fase em que a criança está na idade pré-escolar. Para os dois autores, os jogos e brincadeiras são a linha principal de desenvolvimento, ou, como fala Leontiev (2008), a atividade principal. Essa atividade, no processo de desenvolvimento do indivíduo, significa a atividade que em um determinado período é predominante no direcionamento do desenvolvimento,

e não a que preenche o maior tempo do indivíduo. Nas palavras de Leontiev (2006, p.122):

O que é, em geral, a atividade principal? Designamos por esta expressão não apenas a atividade freqüentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento de uma criança. O brincar, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

O surgimento da atividade principal nos diferentes estágios de desenvolvimento do indivíduo está diretamente relacionado com as mudanças de impulsos, necessidades e motivos na atividade do sujeito. A atividade principal está relacionada com as condições concretas de vida e o lugar em que o indivíduo ocupa no sistema de relações sociais. Embora a atividade principal direcione o desenvolvimento do indivíduo em certos períodos, Elkonin (1986b) chama a atenção para o fato de que ela não é a única a promover mudanças. A vida dos homens, em qualquer momento, é multifacetada, assim como são as atividades realizadas. A cada momento surgem novas atividades, novas relações do indivíduo com a realidade, que também promovem o desenvolvimento.

As mudanças de uma atividade principal para outra não suprimem a anterior, apenas mudam de lugar dentro do sistema geral de relações do indivíduo. À medida que o desenvolvimento progride, as atividades que direcionavam o desenvolvimento tornam-se mais ricas. Elkonin (1986b) estabeleceu uma ordem lógica para as atividades principais que direcionam o desenvolvimento: ora predominam períodos em que a atividade principal se caracteriza pela assimilação principal serem as tarefas, os motivos e as normas das relações entre os homens sob a base das necessidades e motivos, ora predominam períodos em que a assimilação principal

são os procedimentos socialmente estabelecidos para as ações com os objetos. São eles:

- a) comunicação emocional;
- b) atividade de manipulação com objetos;
- c) jogos protagonizados;
- d) atividade de estudo;
- e) comunicação pessoal íntima;
- f) atividade docente profissional;

Nesse sentido, sem a compreensão dos impulsos e motivos que levam a criança a brincar, é impossível compreender os jogos como uma atividade humana com características e especificidades próprias. Para Vigotski (2007), na idade pré-escolar, surgem necessidades e impulsos específicos e essenciais para o desenvolvimento da criança e que levam diretamente à atividade lúdica. Essas necessidades e impulsos são uma série de tendências e desejos irrealizáveis de imediato, e que, por limites colocados pelo próprio processo de desenvolvimento, a criança tende a querer satisfazê-los prontamente.

Quando a criança na idade pré-escolar quer explorar determinado objeto, tem que ser de imediato, no instante em que foi despertado o interesse. Por ainda não operar completamente no plano mental, ela não consegue adiar a satisfação de suas necessidades para outro momento. Vigotski (2007) afirma que nesse momento surge uma grande contradição no processo de desenvolvimento:

[...] Na criança, os desejos não satisfeitos possuem suas vias específicas de substituição, resignificação, etc. se, por um lado, no início da idade pré-escolar, aparecem os desejos não satisfeitos, as tendências não-realizáveis imediatamente, por outro, conserva-se a tendência da primeira infância para a realização imediata dos desejos. [...] Porém numa criança com mais de três anos, emergem tendências específicas e contraditórias, de um modo diferente; por um lado, surge uma série de necessidades e de desejos não-realizáveis imediatamente, mas que, ao mesmo tempo, não se extinguem como desejos; por outro lado, conserva-se, quase por completo, a tendência para a realização imediata dos desejos. (VIGOTSKI, 2007, p. 25).

Os desejos, necessidades e impulsos que não são satisfeitos de imediato são para Vigotski (2007) a chave para a compreensão dos jogos e das atividades lúdicas na idade pré-escolar: “É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis [...]” (VIGOTSKI, 2007, p.25).

No entanto, Leontiev, em carta dirigida a Elkonin, chama a atenção para o fato de que caracterizar o jogo apenas pelas tendências não realizadas pode levá-lo a um equívoco, pois as tendências irrealizáveis já existiam antes do surgimento da atividade lúdica. O que de fato acontece é que, com o surgimento e desenvolvimento da capacidade de operar mentalmente, surge a possibilidade de realizar a ação em outra esfera: no plano ideal. Em princípio, esse plano requer o apoio no objeto, a ação (real) da situação. A possibilidade de realizar ações com significados desvinculados dos objetos reais, que depois pode desligar-se da situação e adotar uma forma nova, a forma de uma “ilusão autista”, é o fato para o qual Leontiev chama a atenção de Elkonin, que confere um caráter peculiar à atividade lúdica, especificamente humana, ou seja, uma atividade como um tipo de consciência, e que somente os seres humanos são capazes de realizá-la.

[...] são tuas palavras: as condições de desenvolvimento do jogo marcam o surgimento de tendências não-realizadas. É certo isso? Penso que não passa por esse caminho. As tendências não-realizadas já existiam antes, desde a primeira hora da vida. Isso pode ser. O tema consiste em que, em função de um desenvolvimento exitoso da linguagem, surge um plano de “atividade ideal” (consciência). E isso vai significar o aparecimento de uma terceira possibilidade que se soma à alternativa anterior: realiza-se/não se realiza. É claro, então, que nossas tendências podem ser realizadas em um plano ideal. No começo, este plano vai outorgar um caráter especial à atividade e só depois poderá separar-se da situação concreta e tomar- pode ser- novas formas, uma forma autista ilusória, como acontece com Nikolenko, o personagem de Infância, de Tostoi. (LEONTIEV, 1936 apud ELKONIN, 2004).

Uma das características das necessidades e impulsos que não são realizados de imediato e geram a atividade lúdica é que eles são afetos e desejos generalizados. A criança, na idade pré-escolar, generaliza suas reações afetivas. É

na ação generalizada, de acordo com Leontiev (2006), que está a diferença qualitativa entre a reprodução das relações sociais na atividade lúdica e a dramatização da vida real.

Quando as crianças brincam de médico e paciente, elas não estão preocupadas em reproduzir as ações e operações de um determinado médico e paciente, mas, sim, em realizar uma representação generalizada do papel que médicos e pacientes desempenham no sistema de relações sociais. As ações são executadas a partir da compreensão pela criança da generalização da atividade representada. É importante destacar que para Leontiev (2006) a ação generalizada da atividade lúdica é que possibilita a brincadeira ser realizada em condições objetivas inadequadas, e as condições do jogo serem alteradas a qualquer momento, dentro de limites muito amplos.

À medida que a atividade da criança no mundo objetivo se expande, e ela não é capaz de operar com os objetos e com as relações sociais, por estes estarem além de sua capacidade física e cognitiva, são colocados desafios e situações problemas que a criança é incapaz de resolver. O mundo das relações sociais dos adultos e seus objetos são um desafio para a criança lidar com eles. Nessa fase de desenvolvimento, não há atividade teórica abstrata. A criança procura ter uma relação ativa com as coisas diretamente acessíveis a ela; ao mesmo tempo em que amplia as relações com o mundo circundante, esforça-se para agir sobre ele (LEONTIEV, 2008).

Nesse momento do desenvolvimento, surge uma nova contradição: “[...] a forma exterior desta nova contradição, que surge no limite superior da idade pré-escolar, consiste em conflito entre a forma clássica infantil ‘me deixa’ e a forma não menos clássica do adulto ‘não faça’” (LEONTIEV, 2006, p.121). Para a criança não basta a contemplação de determinada ação, por exemplo, voar de avião. Ela precisa realizar a ação, precisa pilotar o avião, decolar, voar e aterrissar. E, ao não poder realizar as suas necessidades de atuar na realidade objetiva, pelo fato de ainda não dominar as operações necessárias para isso, a criança procura resolver essa contradição através da atividade lúdica. O jogo, como afirma Leontiev (2006), não é

uma atividade produtiva, o seu objetivo não está no resultado, mas na ação em si mesma. Entretanto o autor ressalta que não é a situação imaginária a determinante da ação da criança, mas o contrário: são as condições da ação que a tornam necessária e dão origem a ela”. A imaginação nasce da discrepância entre a operação e a ação.

No jogo, a criança desobriga-se de cumprir com as ações e operações obrigatórias na realização de determinada atividade. Nele, as ações e operações exigidas na atividade objetiva podem ser substituídas por outras, sem que necessariamente se altere o conteúdo da própria ação. A ação de comandar um navio em uma travessia oceânica pode ser realizada simplesmente empurrando um barquinho de papel em uma poça d'água.

O domínio de uma área mais ampla da realidade, por parte da criança – área esta que não é diretamente acessível a ela – só pode, portanto, ser obtido em um jogo. Por causa disso, o jogo adquire uma forma rara, qualitativamente diferente da forma dos jogos que observamos na idade pré-escolar, e nesse mais alto estágio do desenvolvimento mental da criança, o jogo agora se torna verdadeiramente a principal atividade. (LEONTIEV, 2006, p.122).

Vigotski (2007) enxergava na situação imaginária criada pelo jogo uma atividade relacionada diretamente à realidade, e, sobretudo, o primeiro passo de libertação da criança das amarras situacionais. Para a criança até os três anos de idade, o significado das coisas está diretamente unido ao campo visual. O significado do objeto é dominante e determina o comportamento. A criança olha para uma escada e quer subi-la, olha para uma porta e quer abri-la. Por não ter condições de agir completamente no plano mental, as coisas que estão no entorno e no campo visual são determinantes nas suas motivações e realizações das atividades.

Entretanto, no momento em que a criança passa a utilizar uma lata para fazer dela um telefone, ela está pela primeira vez operando com o significado separado do objeto, mantendo o significado apenas ligado à ação. Na brincadeira de telefone, ou em qualquer outra, o ato simbólico de realizar determinada atividade está diretamente relacionado com a ação real das coisas, e não com o objeto. É

nesse sentido que Vigotski concebia o jogo como a atividade que, na primeira infância, promove a transição entre as amarras situacionais impostas pelo ambiente circundante e as limitações cognitivas da criança para o pensamento abstrato que vai além da situação imediata.

Na atividade lúdica, a criança opera com objetos como sendo coisas que possuem sentido, opera com os significados das palavras, que substituem os objetos; por isso, na atividade lúdica ocorre a emancipação das palavras em relação aos objetos [...].(VIGOTSKI, 2007, p.31).

Ainda na atividade lúdica, os objetos podem ser substituídos por outros, e também as operações realizadas com eles, mas há uma preservação do próprio conteúdo da ação. “[...] Um aspecto essencial para criar essa situação lúdica é a transferência do significado de um objeto a outro (ELKONIN, 1988, p.3)”. É nesse sentido que Leontiev (2006) afirma que somente pelo jogo a criança obtém um domínio mais amplo da realidade, que está diretamente acessível a ela, e o jogo torna-se a atividade principal no seu processo de desenvolvimento. O desenvolvimento mental de uma criança é regulado, sobretudo, pelo domínio e controle de sua relação com a realidade, pelo controle de sua atividade principal.

Dessa forma, os jogos e as atividades lúdicas promovem o deslocamento dos processos externos para os internos, da fala socializada para a fala interna; desenvolvem a memória lógica e o pensamento abstrato. A imaginação é algo novo e que forma a consciência; está ausente na criança antes do surgimento da linguagem, e são as ações lúdicas, em um primeiro momento, o fator principal para a consolidação do plano abstrato, a consciência da linguagem como instrumento de mediação do homem com o mundo:

[...] na brincadeira, a criança opera com significados separados dos objetos, mas sem interromper a ação com os objetos reais. Porém, a separação do significado ‘cavalo’ do cavalo real, a sua transferência para o cabo de vassoura (um ponto de apoio palpável, pois de outra forma o significado sumiria, evaporar-se-ia) e o manejo real deste como se fosse um cavalo constituem uma etapa transitória necessária para operar com os significados. Ou seja, a criança opera antes com os significados da mesma forma que com os objetos; depois, toma consciência deles e começa a pensar. Isto é, assim



como antes da fala gramatical e da escrita, a criança possui saberes, mas ela não sabe, não tem consciência de que os possui e não os domina voluntariamente, na brincadeira, ela usa inconsciente e involuntariamente o significado que pode ser separado do objeto, ou seja, ela não sabe o que o objeto faz, não sabe que fala em prosa, fala sem perceber a palavra. (VIGOTSKI, 2007, p.32).

Vigotski (2007) vê, no fato de a criança libertar-se das amarras situacionais através de operações mentais, o surgimento de dois paradoxos na atividade lúdica: um é que a criança opera com o significado de forma separada do objeto, mas numa situação real. E outro é que a criança age na brincadeira pela linha da menor resistência; ela faz o que deseja, mas, ao mesmo tempo, ao submeter-se às regras, aprende a agir pela linha da maior resistência. Na brincadeira, a criança age contra o que deseja, o cumprimento da regra é a fonte da satisfação: “submetendo-se às regras, as crianças recusam aquilo que desejam, pois a submissão às regras e a recusa à ação impulsiva imediata, na brincadeira, é o caminho para a satisfação máxima (VIGOTSKI, 2007, p.32).

No jogo, o principal é o sentido da ação. Da mesma forma que o significado se separa do objeto, e a criança pode utilizar um cabo de vassoura para ser seu cavalo, a ação real se separa do sentido. O sentido passa a ser determinante, e a ação é passada para segundo plano. Assim, o sentido é desprendido da ação com o auxílio de outra ação. A ação de cavalgar em um cabo de vassoura tem um sentido de cavalgar em um cavalo real, mas a ação é realizada no plano ideal, desprendida da ação real. As operações que caracterizam a ação do ponto de vista da forma de sua realização, na atividade lúdica, têm sua forma especial. A operação nem sempre corresponde à ação (LEONTIEV, 2006). A criança que faz do cabo de vassoura um cavalo realiza a ação no plano mental de cavalgar um cavalo real, mas as operações são realizadas com um cabo de vassoura.

Na maioria das vezes, na atividade lúdica, as condições da ação são modificadas, mas o conteúdo e a sequência correspondem à realidade. Leontiev ilustra essa ideia com o relato de uma experiência desenvolvida por Fradkina. No experimento, as crianças estavam brincando de vacinação contra a varíola, e a pesquisadora propôs a utilização de álcool verdadeiro no lugar de uma substância

fictícia. As crianças prontamente aceitaram a sugestão da pesquisadora, pois era muito mais interessante utilizar a substância verdadeira do que um produto fictício. Mas quando a pesquisadora propôs que a brincadeira continuasse enquanto ela iria buscar o álcool, as crianças logo repudiaram a ideia. Continuar a sequência do processo de vacinação na brincadeira para depois utilizar o álcool significava quebrar a sequência lógica da ação verdadeira. O álcool não poderia ser esfregado após a vacinação. Na situação real, primeiro passa-se o álcool para depois vacinar. As crianças preferiram continuar com a substância fictícia a quebrar a sequência da ação real. A experiência deixa claro que as operações realizadas e os objetos utilizados na ação de vacinar podem mudar, mas o que não muda, de forma alguma, é o próprio conteúdo da ação que é extraído da percepção da criança da atividade adulta.

Vigotski (2007) observava, nas duas principais situações promovidas pela atividade lúdica, a separação do significado real do objeto e a possibilidade de operar exclusivamente com os sentidos das ações, os elementos desencadeadores da zona de desenvolvimento proximal, que possibilita o caminho para a conquista da autonomia e para o desenvolvimento do pensamento abstrato. Na tomada de decisão voluntária, o ponto determinante deixa de ser a realização da própria ação e passa a ser o sentido que a criança atribui à atividade. Esse é o indicativo que a criança passa a operar no campo conceitual, e não mais está sujeita às circunstâncias do campo visual dos objetos a sua volta, os quais conduziam todas as ações. Luria; Yudovich (1986) destacam que o jogo é atividade em que a conduta da criança se subordina às situações simbólicas e que se manifestam com especial precisão aqueles traços da atividade infantil a que se submete posteriormente o desenvolvimento para criar a base que permite o trânsito a outras formas mais completas da vida psíquica. “[...] A brincadeira de uma forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum.” (VIGOTSKI, 2007, p.35).

Além de incorporar os conhecimentos infantis sobre a realidade social, o jogo eleva o pensamento a um nível mais alto, consciente e generalizado. Pelo jogo

as relações sociais mais complexas, não acessíveis às crianças nas suas atividades cotidianas, introduzem-se na sua vida e elevam o desenvolvimento a um nível substancialmente mais elevado (ELKONIN, 1987a). Para Vigotski são essas características do jogo que promovem a zona de desenvolvimento proximal e o colocam como uma atividade das mais importantes para o desenvolvimento da personalidade da criança.

[...] No jogo, o pequeno toma consciência de si mesmo, aprende a desejar e a subordinar os seus desejos a seus impulsos afetivos passageiros; aprende a atuar subordinando suas ações a um determinado modelo, a uma norma de comportamento. Assim, o jogo constitui uma atividade em que somente a submissão da necessidade de algo não é imposto de fora, mas que responde à própria iniciativa da criança, como um desejo. O jogo, dessa maneira, por sua estrutura psicológica, é o protótipo da futura atividade séria (ELKONIN, 1986a, p.99-100).

A discussão realizada a partir da produção da teoria histórico-cultural sobre o jogo vivido na idade pré-escolar possibilita-nos estabelecer um quadro sistêmico do jogo com suas propriedades e características integras, base para a análise dos Jogos Populares Tradicionais. As seguintes características:

- a) o jogo é uma atividade que se caracteriza por uma ampla gama de ações que satisfazem necessidades não relacionadas com seu resultado objetivo;
- b) o jogo possui motivos em si mesmo, o que impulsiona o indivíduo agir é o próprio processo da atividade lúdica;
- c) os jogos são essencialmente históricos e sociais, atividades objetivas; os seus conteúdos resultam das percepções do indivíduo sobre o mundo dos objetos e das relações sociais;
- d) a unidade fundamental do jogo reside nas situações simbolizadas das relações sociais do mundo do adulto pela criança, em que ela adota o papel de outras pessoas, executa suas ações e estabelece suas relações típicas em condições lúdicas peculiares;

- e) a condição essencial para que a situação lúdica aconteça é a transferência de significado de um objeto para outro;
- f) a ruptura entre o sentido e o significado de um objeto ou de uma situação representada é que promove o sentido lúdico da atividade;
- g) na ação generalizada, está a diferença qualitativa entre a reprodução das relações sociais na atividade lúdica e a dramatização da vida real;
- h) na atividade lúdica, as condições da ação são modificadas, mas o conteúdo e a sequência correspondem à realidade;
- i) a atividade lúdica possibilita a separação do significado real do objeto e a possibilidade de operar exclusivamente com os sentidos das ações.

Essas características permitem estabelecer o seguinte quadro sistêmico da atividade jogo :

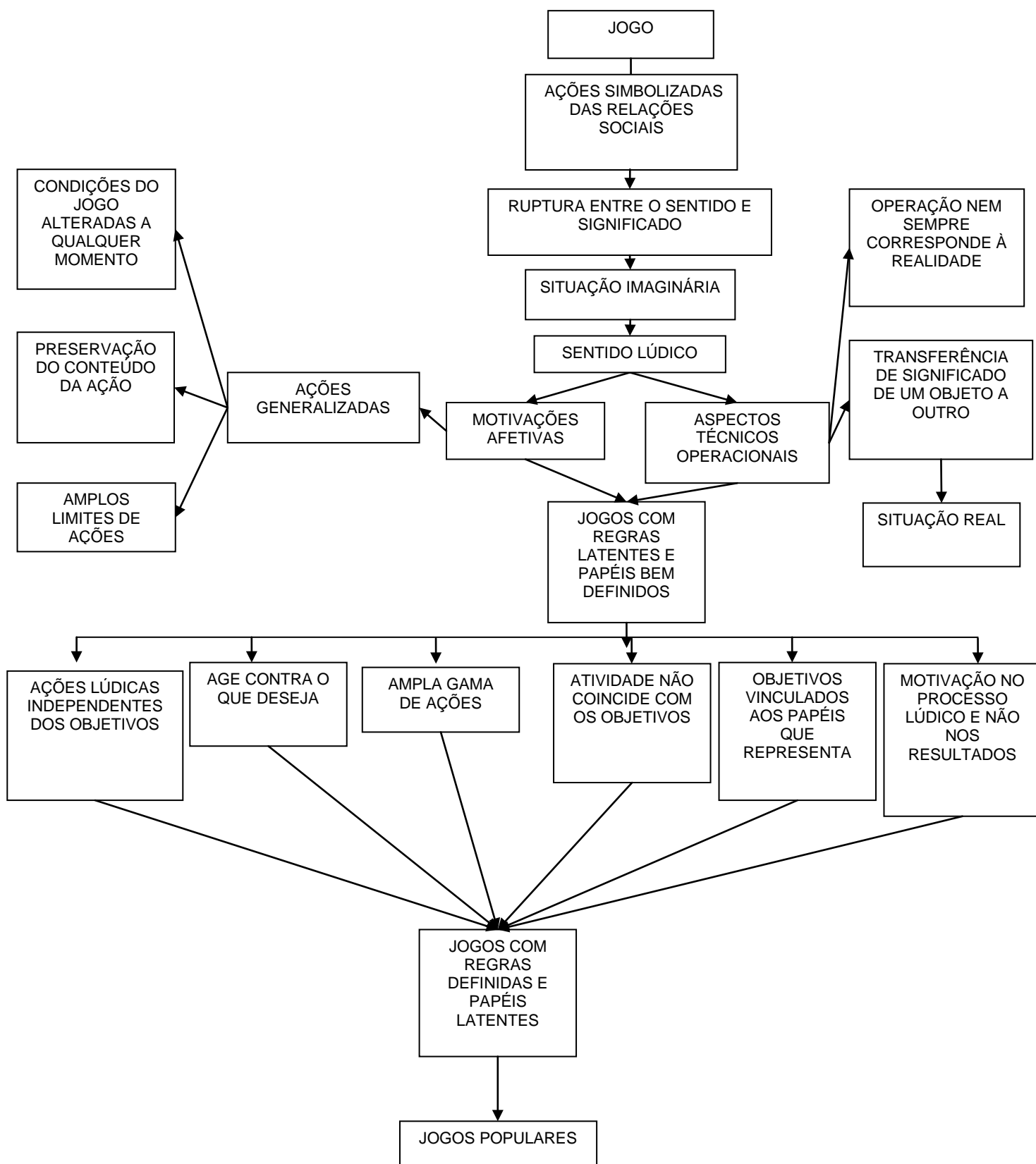


Figura 2 – Quadro Sistêmico da atividade Jogo  
Fonte: Marcus Vinícius de Faria Oliveira

## 4.2 DO JOGO DE REGRAS IMPLÍCITAS PARA AS REGRAS EXPLÍCITAS: O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CULTURA LÚDICA

“O jogo é uma forma de orientar nas missões e motivações da atividade humana” (ELKONIN, 1988, p.8).

Os temas e a forma de manifestação dos jogos mudam a partir da diversidade de contextos em que o indivíduo está inserido, mas para Elkonin (1988) o que não muda é o seu conteúdo, que se encontra diretamente relacionado com a esfera da atividade do homem e de suas relações sociais. Os jogos populares tradicionais, como uma forma de manifestação da atividade lúdica humana, são resultados de construções sociais historicamente construídas e acumuladas a partir da relação do homem com a natureza, com os objetos e com o seu mundo social. Eles assumem especificidades frente às demais manifestações do jogo, uma vez que resistem à ação do tempo, caracterizando-se pela incorporação de elementos que carregam as tradições lúdicas, transmitidas de geração em geração pela oralidade.

Amado (2007) ressalta que a aparente simplicidade da cultura lúdica infantil é portadora de um conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, com traços riquíssimos da memória coletiva e que, ao longo de séculos, ou até mesmo milênios, é transmitido pelas gerações de crianças e jovens. Para Cascudo (2001) os jogos populares trazem uma vitalidade real e um poder quase mágico de adaptação e conservação na cultura infantil, já que atravessaram séculos, conservados pelos povos para serem ensinados e apreciados a cada geração.

A pipa, ou papagaio, é emblemática de jogos e brincadeiras que resistiram às mudanças históricas. Segundo Alencar (1971), a pipa surgiu na China, estendeu-se para a Europa e depois para América, onde se difundiu por todo o continente. De acordo com Cascudo (1984, p. 76) a extremidade da cauda semelhante à das arraias, peixes batoides, com a cauda longa e fina, deu-lhe uns dos nomes. Kishimoto (1993), ao citar a enciclopédia chinesa “Khé-Tchi-King” (livro IX, f.8), atribui a invenção da pipa ao general Chinês Hau-sin, por volta do século 206 A.C.. Segundo relato, o general conquistou uma cidade chinesa, fazendo um túnel, após

ter calculado a distância entre o campo e o palácio, utilizando-se de uma pipa. Naquela época, a pipa era utilizada como um instrumento militar, servia para a comunicação entre as tropas. As lendas coreanas falam do episódio, durante a guerra com o Japão, entre os anos de 1592 e 1598, em que um capitão, para dar ânimo aos soldados, fez erguer no espaço um papagaio, dotado de uma lanterna, dando a impressão de uma estrela que surgia. Esses fatos são reveladores da presença secular das pipas, também conhecidas por outras denominações: estrela, papagaio, raia, arraia, bacalhau, gaivotão, curica, cafifa, pandorga, quadrado.



Figura 3 - Jogos infantis

Fonte: Pieter Bruegel (118 x 161 cm; 1560) - Kunsthistorisches Museum, Viena.

.O quadro de Pieter Bruegel, pintado em 1560, dá a ideia da riqueza cultural, da diversidade e da capacidade de resistência à ação do tempo dos jogos populares tradicionais. Na pintura, estão representados cerca de oitenta e quatro jogos. Alguns desapareceram, mas a grande maioria resiste e ainda faz parte do acervo da cultura lúdica tradicional da atualidade pelo menos em algumas

comunidades que, por sua localização espacial ou traços culturais, não sofrem tanto a influência dos meios tecnológicos e midiáticos, que contribuem significativamente para o abandono das tradições.

Entre o processo de surgimento dos jogos e o seu desenvolvimento histórico, estão postas mudanças essenciais na relação do homem com o mundo objetivo. A história e a origem dos jogos populares tradicionais estão diretamente relacionadas com o lugar que o homem ocupou e com as mudanças ocorridas ao longo do processo de desenvolvimento histórico. Nesse tópico, cujo objeto é a abordagem sistêmica dos jogos populares tradicionais, utilizaremos, para subsidiar a análise, além das informações colhidas no inventário, a interlocução com os teóricos da escola de Jacov, principalmente Leontiev e Elkonin.

Embora os autores acima mencionados, em seus estudos, não tenham tratado especificamente sobre os jogos tradicionais populares, as suas formulações teóricas sobre o jogo e o desenvolvimento infantil proporcionam-nos condições suficientes para fazermos as inferências e as transposições devidas para o objeto de estudo, possibilitando-nos, dessa forma, analisar sistemicamente as manifestações dos jogos populares tradicionais através do diálogo com a teoria e com os dados empíricos.

A tese principal que tomamos como referência para a nossa análise sistêmica é a defendida por Elkonin (1988), a saber: o jogo é uma atividade em que se reconstruem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais. O jogo, afirma Elkonin (1987), é uma atividade social por sua origem e, portanto, o seu conteúdo é social. Como já foi colocado anteriormente, nele estão representados, numa união indissolúvel, a motivação afetiva e o aspecto técnico-operacional da atividade.

Para Elkonin (1988), entre os papéis e o caráter das ações respectivas, existe uma estreita ligação funcional e uma unidade contraditória. Quanto mais abreviadas e sintetizadas são as ações lúdicas, tanto maior é a profundidade com que se refletem no jogo o sentido, a missão e o sistema de relações entabuladas na atividade reconstruída dos adultos. E quanto mais completas e desenvolvidas são as



ações lúdicas, tanto maior é a clareza com que se manifesta o conteúdo objetivo e concreto da atividade reconstruída.

O mundo que circunda o indivíduo encontra-se dividido em dois sistemas independentes, mas diretamente inter-relacionados, constituindo-se um processo único que forma a personalidade (ELKONIN, 1998). Um sistema está voltado para os objetos naturais e os produzidos pelo homem; constitui-se por atividades em que o indivíduo assimila os procedimentos socialmente estabelecidos com os objetos e os padrões que os caracterizam em seus distintos aspectos. Sob esse sistema formam-se as forças intelectuais e cognitivas e as possibilidades operacionais. O outro sistema é o das relações sociais, o da atividade humana, do trabalho e das relações que são estabelecidas na coletividade. Nele os indivíduos adquirem a compreensão dos significados fundamentais da atividade humana e assimilam as tarefas, os motivos e normas das relações entre os homens. Sob esse sistema são desenvolvidas as esferas das necessidades e motivos da atividade humana.

Ao questionar qual dos dois sistemas influencia ativamente o jogo, Elkonin (1998), a partir de dados obtidos em pesquisas experimentais realizadas por Koroliova (1957), responde de forma categórica que é o sistema da atividade humana e de suas relações sociais que são determinantes no surgimento do jogo protagonizado.

[...] não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas as relações que as pessoas estabelecem mediante suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem. E como a reconstituição e, por essa razão, a assimilação dessas relações transcorre mediante o papel e as ações organicamente ligadas a ele que constituem a unidade do jogo. (ELKONIN, 1988, p.34 – grifo nosso).

São as situações simbolizadas do mundo social que permitem os jogos evoluírem de uma situação circunstancial e efêmera para jogos duradouros com regras fixas, relacionados às tradições e que atravessam séculos sem que mudem a essência. Entretanto é importante destacar que a aparente imutabilidade dos jogos só se revela sobre os seus aspectos fenomenológicos, como afirma Elkonin (1988).

Na verdade, os jogos e brincadeiras mudam radicalmente suas funções no transcurso da história, assumem funções e relações diversas junto com o processo de desenvolvimento do indivíduo e das mudanças de lugar que ocupam na sociedade.

Os conceitos de conteúdo e de argumento trabalhados por Elkonin (1986) são importantes para compreendermos as relações entre a conservação das tradições lúdicas e o processo de mudanças ocorrido na própria dinâmica dos jogos, proporcionado pela diversidade de contextos históricos, sociais e culturais em que os indivíduos estão inseridos e, conseqüentemente, vivenciam as atividades lúdicas.

Da mesma forma como a atividade concreta do homem e de suas relações sociais é extraordinariamente diversa, os argumentos dos jogos assumem formas variadas, diretamente relacionadas com as condições históricas e sociais em que os indivíduos estão inseridos, variando de acordo com a classe social, com as condições ambientais e temporais, com a cultura local e regional e com o contexto histórico. Os argumentos diferenciam-se conforme as condições concretas de vida e a entrada do indivíduo em um círculo de relações mais amplas, conjuntamente com o seu desenvolvimento cognitivo.

Já o conteúdo dos jogos, apesar de toda a diversidade de argumentos, carrega consigo um mesmo objeto: a atividade humana e de suas relações sociais. “[...] o conteúdo do jogo reflete a penetração mais ou menos profunda da criança na atividade dos adultos (ELKONIN, 1988, p. 65)”. Nesse sentido, o conteúdo do jogo pode apenas refletir os aspectos externos da atividade humana, aqueles em que atua o homem, os das relações do homem com suas atividades e suas relações sociais, bem como o sentido social do trabalho. Para Liublinskaia (1973) o reflexo da realidade manifesta-se nos conteúdos dos jogos, nos papéis que os indivíduos interpretam, na maneira como tratam as coisas, nas relações entre si, na forma como caracterizam os personagens e seus atos, nas suas respostas e conversas.

Tomemos como exemplo o jogo de capitão-de-campo-amarra-negro, relatado por Melo (1985). De acordo com o autor, esse jogo era muito popular nas ruas de Natal-RN, na década de 50 do século passado. Consistia em escolher uma

pessoa para ser o fugitivo, com a função de se esconder dos outros e não se deixar capturar. Ao sinal de “capitão-de-campo-amarra-negro”, todos os outros brincantes corriam com o objetivo de capturar o “negro fujão”. Bastava ticar no fujão para que o jogo terminasse, e o brincante que o alcançou, na próxima vez, passava a ser o negro fujão. De acordo com Kischimoto (1993), esse jogo foi criado a partir de fatos, valores e situações que se passaram nos tempos da escravidão, no antagonismo entre o branco e o negro. Conforme o local, apresentava outras nomenclaturas: Capitão-de-Mato, Amarra-Negro, Negro Fugido e Agostinho. Na década de 70 do século passado, há registro de uma brincadeira muito parecida, mas em vez de os personagens serem capitães do mato e negros fugitivos, por influência dos filmes de cowboy americanos em evidência naquela época, são cowboys e bandidos. Faria Oliveira et al. (2010a) registram outra variação desse jogo, agora na década de 80, a brincadeira de polícia e ladrão. A dinâmica é a mesma: os brincantes dividem-se em duas turmas, separando-se quem é ladrão e quem é a polícia, sendo aquele o que se esconderá, fugindo da polícia, que o procura. Observa-se que, nesses jogos, os argumentos respondem aos diversos contextos históricos em que o brincante está inserido, mas o conteúdo é o mesmo, a esfera das relações sociais. Nesse jogo, mais precisamente, as contradições sociais e culturais (negro e branco, bandido e mocinho, polícia e ladrão) são o ponto central, como expressa Kischimoto (1993, p.52), “[...] a criança ao brincar de negro fugido e capitão do mato, demonstra ter incorporado o processo de antagonismo existente entre a escravidão e o engenho de açúcar, que permite caçar o negro que foge [...]”.

Quanto menor a idade que tiver a criança, maior o conteúdo dos jogos e as conexões entre as regras, as ações e o papel adotado na atividade lúdica. Com o desenvolvimento, os jogos com argumento e papéis definidos vão se restringindo, ficando só na denominação do papel e, por último, os argumentos e os papéis ficam apenas na denominação dos jogos. Na relação entre o argumento e as regras, como afirma Elkonin (1988), estão postos dois mecanismos fundamentais que influenciam no cumprimento das regras. Um é a mudança de sentido do jogo para a criança, que passa a considerar as relações com os outros parceiros do jogo. Isso possibilita que se cumpram as funções lúdicas que também incluem regras de comportamento. O

outro é a objetivação das próprias ações que contribuem para o maior controle da atividade.

Sendo assim, o jogo evolui para uma situação que reflete a realidade em um nível mais elevado. Agora, o conhecimento da realidade e as relações sociais estabelecidas na atividade lúdica, como afirma Liublinskaia (1973) baseiam num complexo de associações que se voltam para à essência interna e externa dos objetos e da atividade social:

A mais alta graduação do jogo inclui-se no complexo refletido não somente das ações e relações das pessoas entre si, mas refletem também claramente os traços morais, as particularidades de fisionomia ética das pessoas refletidas; destacam-se através do juízo valorativo do educador e das crianças: a firmeza da sentinela, a preocupação do médico pelo doente, a disciplina dos empregados e operários, a responsabilidade do chefe de uma obra, a cortesia do vendedor ou a ajuda mútua que se prestam os homens do mar. Quando o educador põe em relevo estes traços, na fisionomia das pessoas que a criança observa, eles vão aparecer refletidos nos papéis que aquela interpreta (LIUBLINSKAIA, 1973, p.38).

A partir da ideia de que a evolução do jogo ocorre a partir da familiarização com o quadro exterior das ações sem regras explícitas (regras latentes) até o jogo centrado nas regras com papéis latentes, Elkonin (1988) traçou uma linha de desenvolvimento do jogo baseada em quatro fases, em que se destaca uma unidade interna na trajetória do jogo, são elas:

- a) a primeira chama-se pré-lúdica. Nela, não há nenhuma regra, nem argumento coerente. As ações se limitam a manipulações dos objetos ou brinquedos. Alguns pesquisadores com outras orientações teóricas chamam os jogos que se manifestam nessa fase de jogos funcionais (CHATEAU, 1987) ou jogos de exercícios, como é o caso de Piaget. Todos concordam em um ponto: são jogos que se realizam sem o plano da consciência estar completamente estruturado, caracterizando-se pela repetição e pela manipulação do objeto;

- b) na segunda fase, aparecem elementos de argumentos e papéis. Mas a sequência do jogo não é clara, as crianças não têm consciência que existem regras, apenas as representam;
- c) a terceira fase se caracteriza por apresentar argumentos bem definidos com vinculação às regras que provêm de situações lúdicas gerais. Em alguns casos, as regras são incorporadas de outros jogos conhecidos;
- d) na quarta fase, as regras são pensadas e estabelecidas antes do início do jogo. Aparecem, também, as regras puramente convencionais independentes dos argumentos e da situação lúdica.

A maioria dos jogos populares tradicionais se caracteriza por apresentar as regras e sua dinâmica relacionadas às tradições culturais. Perderam com a ação do tempo os seus vínculos reais com as relações sociais em que viviam os indivíduos ou grupos sociais que o desenvolveram. Embora a sua origem esteja vinculada organicamente à atividade humana, com o passar do tempo, os vínculos diretos com a realidade desapareceram e, na maioria dos jogos, fica praticamente impossível perceber o vínculo que existia com a atividade social humana. Dos vínculos, restaram apenas alguns indícios, como o nome dos jogos, dos personagens, dos papéis dos jogadores, como, por exemplo, o jogo da onça, que reproduz uma situação de caça à onça. As peças e tabuleiro têm nomes de elementos envolvidos na caçada: cachorros, onça, emboscada, fumaça, entre outros.



Foto 1 - Jogo da onça  
Fonte: OLIVEIRA, et al. (2010).

Baseado em pesquisas antropológicas do começo do século XVII, Elkonin (1988) desenvolve a tese de que o jogo protagonizado que carrega consigo a unidade fundamental do jogo, constituída pelo papel e pelas ações pertinentes para interpretá-lo, surge a partir do distanciamento do indivíduo das relações sociais estabelecidas no mundo adulto.

Em sociedades primitivas, em que a criança entra no mundo das relações sociais do adulto muito cedo, utilizando-se de ferramentas como exercício de manejo de trabalho em condições muito próximas das situações concretas da atividade laboral, os antropólogos descrevem que são raras as situações de jogos protagonizados. Das poucas que foram registradas, nenhuma representava a vida laboral dos adultos, predominavam as atividades lúdicas que reproduziam aspectos das relações sociais e da vida entre o mundo dos adultos inacessíveis ou proibidos às crianças.

À medida que as forças produtivas foram evoluindo, complexificando as ferramentas e as técnicas de trabalho, e ao mesmo tempo em que a divisão social

do trabalho era aprofundada, os espaços de que a criança podia participar ativamente junto com os adultos ficaram cada vez mais restritos. O tempo da entrada no mundo adulto se alargou, demandando um período maior de preparação para a atividade social e de trabalho. Quando a simplificação das técnicas e ferramentas de trabalho possibilitava muito cedo a criança participar junto com os demais membros das tribos e comunidades das atividades do dia a dia, não havia uma separação temporal entre o mundo do adulto e o dela. Os vínculos entre a criança e o grupo social era direto e imediato, ela vivia uma vida em comum com os adultos, seu desenvolvimento ocorria dentro da comunidade, como um processo único, indivisível. A criança constituía uma parte orgânica da força de trabalho da sociedade, e sua participação a essa força estava limitada exclusivamente pelas capacidades físicas (ELKONIN, 1987). Naquele período, os brinquedos eram as próprias ferramentas de trabalho, a criança bem pequena já utilizava o arco e a flecha nas caçadas com seus pais, como forma de iniciação à atividade de trabalho. Ela entrava na vida adulta participando diretamente dela.

Somente numa fase em que as relações de trabalho começam a se complexificar é que se passou a exigir da criança uma aprendizagem especial para o uso das ferramentas de trabalho. Quebrou-se a vinculação orgânica entre os dois mundos, agora a relação não é mais mediata, passou a ser mediatizada pelo processo de educação familiar. Para a entrada no mundo adulto, o mundo do trabalho, passou a existir todo um processo de preparação. Isso era feito principalmente pela educação familiar e a partir de modelos reduzidos de ferramentas, mas que mantinham a função real. Os adultos ensinavam as crianças a utilizá-los, acompanhando de perto seus avanços.

Em outra fase mais avançada, em que o aumento do domínio sobre a natureza e os instrumentos de trabalho se desenvolvem de forma considerada, o sistema de trabalho não permitiu mais que a criança se apropriasse de suas ferramentas e técnicas com reproduções miniaturizadas. Os instrumentos miniaturizados perdem a função de inserir a criança nas atividades laborais dos adultos, conservando apenas sua aparência exterior (ELKONIN, 1988). Um exemplo disso é o desenvolvimento dos instrumentos de caça: enquanto o arco e a flecha

miniaturizados não perdiam sua função original, podendo acertar um animal pequeno, a miniaturização das armas de fogo perdiam sua função essencial. O rifle de brinquedo, por exemplo, não passa de uma reprodução da aparência exterior e não realiza disparos reais.

[...] Na agricultura de enxada, um modelo reduzido era, apesar de tudo, uma ferramenta com que a criança podia desfazer torrões de terra; essa enxada reduzida era parecida com a de seu pai ou sua mãe, não só pela forma, mas também, por sua função. Ao passar para agricultura de arado reduzido, por muito que se aparecesse com verdadeiro em todos os detalhes, perdia as funções fundamentais de ferramenta: não se podia jungir a ele um boi nem lavrar. (ELKONIN, 1988, p. 77).

Com a complexificação da intervenção humana sobre a realidade, os procedimentos socialmente elaborados de ações com os objetos não mais estão dados de forma imediata por certas características físicas. No objeto não está mais escrita a origem social nem os procedimentos de ação com eles e os meios e procedimentos de sua reprodução. Por isso não é possível dominar tal objeto por meio da adaptação, por via da simples inserção no mundo adulto ou miniaturização do objeto. Faz-se internamente indispensável o processo peculiar de assimilação por parte da criança dos procedimentos sociais de ação com os objetos. Nesse momento, as propriedades físicas das coisas aparecem só como orientadoras para a ação.

É nesse processo de desenvolvimento das técnicas, ferramentas e relações de trabalho, e no conseqüente distanciamento da criança do mundo do adulto, visando a um tempo maior de preparação para a atividade laboral, que Elkonin (1988) vê o surgimento dos jogos protagonizados como um modo peculiar de penetração na esfera da vida e das relações sociais do mundo adulto. As atividades infantis, uma vez separadas do mundo adulto, passam a se relacionar com outras formas de vida e adquirem uma lógica de desenvolvimento própria. Para Elkonin (1988) a separação da atividade infantil do trabalho, ou seja, da atividade orientadora, diferente da executiva, que está diretamente relacionada com o



resultado material, converte-se em objeto de reconstrução da vida laboral e social adulta. Transforma-se, assim, nas palavras do autor, “em ritos mágicos”, que adquirem autonomia e especificidades próprias enquanto atividade humana.

#### 4.3 OS JOGOS POPULARES TRADICIONAIS

Como vimos anteriormente, os jogos e brinquedos populares aparecem em determinado momento da história da humanidade como reflexo de construções históricas de significados e sentidos produzidos nas relações sociais, seja na esfera do trabalho, das artes, das religiões, seja na das relações sociais. Tomaremos como referência, para aprofundar e discutir essa tese, o brinquedo popular, que é um suporte dos jogos populares e, em determinadas situações dos jogos populares, os dois estão organicamente imbricados. É impossível pensar um sem se remeter ao outro.

De acordo com Elkonin (1988) a origem de alguns brinquedos e jogos populares está diretamente relacionada com a história das ferramentas de trabalho e dos utensílios sagrados. Embora a maioria das ferramentas e utensílios que deram origem a determinados brinquedos tenham desaparecido com o processo de desenvolvimento da humanidade, os brinquedos que os representavam resistiram à ação do tempo e permanecem vivos até hoje. É o caso do arco e flecha, mencionados anteriormente. Nos primórdios da humanidade, o uso do arco e flecha pela criança estava relacionado com a inserção na atividade da caça. Hoje sua utilização está voltada para a atividade lúdica ou esportiva, totalmente separada da função original. Apenas as comunidades indígenas e povos remanescentes utilizam-nos como instrumento de caça. É nesse processo de mudanças constantes da atividade lúdica que Elkonin (1988) afirma que o chamado brinquedo primário só é imutável nos seus aspectos gerais. Os jogos e brinquedos populares mudam com o tempo. As suas histórias estão organicamente vinculadas à mudança de lugar da criança na sociedade.

Outro exemplo colocado por Elkonin que ilustra bem o surgimento de determinado brinquedo a partir da atividade do trabalho e de suas mudanças ao

longo do processo de desenvolvimento da humanidade é dos brinquedos de madeira que giram em torno do próprio eixo, os chamados piões ou carrapetas. Nos primórdios da humanidade, para obter fogo, o homem girava um pedaço de pau em torno de seu eixo, atritando-o com gravetos e folhas. A utilização desses dispositivos em forma de furadores possibilitava que os giros fossem contínuos, aumentando a eficiência da técnica de produzir fogo. Os furadores, geralmente feitos de um arco e cordão, também eram utilizados pelos povos do extremo norte para perfurações nos trenós, com o intuito de aumentar a resistência. De acordo com relatos de Reison-Pravdin (1949) apud Elkonin (1988), as crianças utilizavam brinquedos (até hoje utilizam) idênticos aos furadores para exercitar e aprender o uso de ferramentas de rotação, naquela época imprescindível para os povos do extremo norte.

Variantes dos furadores, até hoje presentes nos brinquedos infantis, são as piorras ou carrapetas, que nada mais são que fusos impulsionados com os dedos, e não mais com cordões e arcos. Também existem outras variações de brinquedos que se originaram a partir dos furadores. São os chamados piões de chicotes e os próprios piões conhecidos nos dias atuais. Elkonin (1988) cita como outra variante dos furadores as cigarras (no Brasil conhecidas como corrupio), cujo movimento interruptor de rotação é obtido mediante uma habilidade especial para reter e afrouxar uma corda enrolada em torno do fuso.



Figura 4 - Carrapetas e piões  
Fonte: Marcus Vinícius de Faria Oliveira

Já as bonecas e bonecos, de acordo com Amado (2007), antes de serem objetos lúdicos de meninas e meninos, nas mais variadas brincadeiras, eram impregnados de ricos significados culturais, de natureza religiosa, mística e histórica. No Egito Antigo as bonecas acompanhavam os faraós nas tumbas funerárias. Na tradição judaica cristã, estavam relacionadas com a criação da vida. Nos primórdios da humanidade, de acordo com Costa (1992), as crianças nem sequer tinham o direito de se aproximar delas, acreditava-se que tinham o poder da vida e da morte sobre as pessoas e eram de uso exclusivo de sacerdotes, feiticeiros e curandeiros.

Portanto, a maioria dos brinquedos, assim como os diversos tipos de jogos populares tradicionais, foram, em determinado momento da história da humanidade, uma ferramenta de trabalho modificada ou miniaturizada, representações de relações sociais, manifestações artísticas, jogos de papéis que assumiram características permanentes com regras fixas, manifestações religiosas ou de outra esfera da atividade humana que, com o passar do tempo e das mudanças do lugar da criança na sociedade, tornaram-se desvinculadas da atividade adulta e transformaram-se em expressões da cultura lúdica tradicional.

Dessa forma, podemos inferir que os brinquedos e jogos populares, de maneira geral, são manifestações da cultura lúdica tradicional, reordenadas a partir de elementos retirados da realidade social, organizadas em novas combinações que produzem sentidos e significados no processo de construção da própria atividade lúdica. Configuram-se como uma forma peculiar de o indivíduo se relacionar com o mundo objetivo. São patrimônios da humanidade, que, de acordo com Cabral (1985), pertencem à história das ideias, das mentalidades e das práticas sociais. Revelam a expressão grandiosa da alma popular e tradicional, traduzida na necessidade do lazer e alegria do trabalho.

#### 4.3.1 Os jogos populares tradicionais: uma tentativa de agrupamento

Para se fazer a análise teórica da atividade dos Jogos Populares, faz-se necessário um agrupamento inicial dos jogos segundo um critério de classificação,

considerando a grande diversidade destes. Esse agrupamento facilitará a análise teórica, não de cada jogo em particular, mas dos grupos em que eles se estruturaram. No estudo<sup>14</sup>, que serviu de base para a classificação dos jogos, foram inventariados cerca de trezentos deles. O inventário abrangeu geograficamente o estado do Rio Grande do Norte como um todo e objetivou fazer um levantamento dos brinquedos e jogos populares tradicionais enquanto patrimônio material e imaterial da cultura norte-rio-grandense. O levantamento das informações teve como base a coleta de dados a partir de fontes oriundas da tradição oral e dos registros escritos e fotográficos. No que tange à tradição oral, foram colhidas informações com pessoas de todas as idades. No entanto, apesar da amplitude da amostra em relação à faixa etária, priorizamos as pessoas mais idosas das cidades e da zona rural eleitas para a pesquisa e que demonstravam ter uma ligação mais próxima com a infância<sup>15</sup>. Em relação aos documentos, os dados foram coletados em:

- a) registros históricos encontrados nos arquivos públicos dos diversos municípios;
- b) livros e jornais que registraram de alguma forma os jogos populares tradicionais;
- c) livros de literatura de autores norte-rio-grandenses que relatam épocas passadas;
- d) fotografias tiradas e colhidas durante o contato com a comunidade.

Nessa fase, a pesquisa teve um forte viés etnográfico, utilizando-se dos procedimentos da história oral como estratégia de coleta de informações. De acordo com Thompson (1992), a história oral é a história construída em torno da vida das

---

<sup>14</sup> Os dados aqui trabalhados foram frutos de uma pesquisa realizada entre novembro de 2006 a julho de 2007, que resultou na publicação de um livro: OLIVEIRA, Marcus Vinícius de Faria et al. Brinquedos e brincadeiras populares: identidade e memória. 2. ed. Natal: IFRN, 2010. Portanto, todos os procedimentos metodológicos descritos, nesse momento, foram realizados para durante o processo da pesquisa o qual antecedeu a construção da tese.

<sup>15</sup> Essas pessoas eram identificadas a partir de ações exploratórias nas localidades estudadas. De forma aleatória, os pesquisadores visitavam residências, instituições públicas (abrigo de idosos, grupos de terceira idade, centros culturais, casas de culturas, entre outras, conversando com as pessoas sobre as vivências da infância. No processo da entrevista, os interlocutores rememoravam os jogos populares tradicionais de seu tempo ou indicavam pessoas que tinham uma maior identificação com os folguedos populares, e que, portanto, apresentavam mais fatos e detalhes registrados na memória.

peças. Lança a vida cotidiana para dentro da própria história, alargando o campo de ação. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Contribui para que os menos privilegiados, e especialmente os idosos, conquistem dignidade e autoconfiança ao valorizar as suas histórias (THOMPSON, 1992).

A amostra foi constituída tendo como base as 19 microrregiões do Estado do Rio Grande do Norte. Entretanto, à medida que as incursões aos municípios aconteciam, ampliava-se a amostra, vários municípios que não estavam no plano amostral inicial foram incorporados. Ao final dos trabalhos de coleta de dados, trinta e três municípios foram pesquisados. Garantimos a abrangência de todo o estado, tanto do ponto de vista espacial como histórico. Nessas microrregiões, os municípios considerados mais antigos e uma localidade da zona rural contribuíram no fornecimento das informações, sendo que antes da coleta houve um levantamento de caráter exploratório para escolha dos informantes e de outras fontes de pesquisa. Assim, a amostra inicial foi constituída por dezenove cidades mais antigas de cada microrregião. Foram elas: 1-Microrregião do Agreste Potiguar: Nova Cruz, 1852; 2-Microrregião Angicos: Angicos, 1850; 3- Micror-região Barra Verde: João Câmara, 1928; 4- Microrregião Borborema Potiguar: Santa Cruz, 1876; 5- Micror-região Apodi: Caraúbas, 1868; 6- Microrregião Litoral Nordeste: Touros, 1868; 7- Microrregião Litoral Sul: Goianinha, 1832; 8- Microrregião Macaíba: Ceará-Mirim, 1755; 9- Microrregião Macau: Macau, 1847; 10-Médio Oeste: Augusto Severo, 1870; 11- Microrregião Mossoró: Mossoró, 1852; 12-Natal: Natal, 1599; 13- Microrregião Pau dos Ferros: Portalegre, 1788; 14- Seridó Ocidental: Caicó, 1788; 15-Seridó Oriental: Acari, 1833; 16- Serra de São Miguel: Luis Gomes, 1890; 17-Umarizal: Martins, 1841; 18- Vale do Açu: Açu, 1788; e Serra de Santana: Florânia, 1890. Os municípios que não estavam relacionados na amostra inicial e que contribuíram na ampliação foram: Galinhos, Governador Dix-Sept Rosado, Janduís, Antônio Martins, São Miguel, Cruzeta, Serra Negra do Norte, Parelhas, Santana do Seridó, Bom Jesus, Tangará, Monte Alegre, São José do Seridó, São José de Mipibu, Pedro Velho, Tibau do Sul, São Bento do Norte, Caiçara do Norte e Maxaranguape.

A coleta de dados aconteceu a partir dos seguintes procedimentos e instrumentos:

- a) entrevista semiestruturada para obtenção de dados junto às pessoas mais antigas e que mantinham registrada na sua memória as brincadeiras e os processos de fabricação dos brinquedos infantis;
- b) questionário aberto aplicado às crianças dos locais visitados; filmagem dos depoimentos e dos jogos populares tradicionais vivenciados pelos brincantes com ficha de acompanhamento;
- c) roteiro para levantamento de equipamentos, materiais e brinquedos infantis;
- d) visita às bibliotecas, arquivos públicos, Secretarias de Educação e outras instituições para obtenção de documentos e informações relevantes para o resgate dos jogos e brinquedos populares;
- e) registro em vídeo e fotografia dos depoimentos e jogos.

Através das incursões no campo de pesquisa, foi possível fazer um levantamento dos jogos que integram a cultura lúdica tradicional do Estado do Rio Grande do Norte. Cerca de trezentos deles foram inventariados. As características regionais, geográficas e culturais, específicas de cada localidade, das comunidades rurais e urbanas foram registradas. O vocabulário de cada modalidade, as regras e suas variações, as variações de nomes, recursos materiais, técnicas de fabricação dos brinquedos, os espaços e tempos próprios para cada manifestação da cultura lúdica tradicional foram categorias chaves no processo de registro.

Pela elevada quantidade de jogos e brinquedos populares inventariados, optamos por criar um sistema classificatório com o intuito de facilitar os procedimentos da análise sistêmica. Esse sistema será objeto de discussão do próximo tópico. Uma descrição resumida de cada jogo e brinquedo inventariado encontra-se em nota de rodapé.

#### 4.3.2 Um sistema de classificação para os jogos populares

Na definição das categorias para o processo de construção do quadro classificatório, tivemos a preocupação de escolher critérios que ao mesmo tempo preservassem as características principais dos jogos populares tradicionais e não fossem contraditórios com os pressupostos teóricos adotados no estudo. Classificar, de acordo com Tristão; Fachin; Alarcon (2004), significa ordenar e dispor em classes. Uma classe consiste em um número de elementos quaisquer (objetos e ideias) que possuem alguma característica comum, pela qual devem ser diferenciados de outros elementos e constituem a própria unidade.

Como critério classificatório tomamos como referência a relação entre as regras do jogo e os objetivos. A razão dessa escolha deve-se à importância que essas duas categorias têm no processo de desenvolvimento dos jogos sob o ponto de vista da teoria da atividade. As regras são elementos essenciais na determinação dos jogos, permeiam toda a trajetória de seu desenvolvimento. Junto com as representações da atividade social, compõem a unidade do jogo. Nunca é demais lembrar que, na tese sobre a evolução do jogo que tomamos como referência para nortear o estudo, as regras são elementos chaves: “os jogos evoluem de uma situação inicial, em que as representações e os papéis sociais estão bem definidos, e as regras implícitas para os jogos com regras bem definidas e papéis latentes”.

Os jogos populares tradicionais são atividades lúdicas caracterizadas por regras fixas, que lhe conferem identidade e asseguram a sua reprodução ao longo do tempo. Elas fornecem os elementos estruturais que possibilitam que os jogos sejam reproduzidos repetidamente, independentemente do tempo e do espaço. Como afirma Retondar (2007), as regras são balizadoras das ações imaginárias, proporcionam uma regularidade mínima ao ato de jogar. Opie e Opie (1976) também conferem uma importância fundamental às regras no processo de conservação das características do jogo. De acordo com os autores, os brincantes, nos jogos tradicionais, vivenciam regras testadas por séculos, que são passadas de um indivíduo para outro, sem nenhuma referência à escrita, parlamento ou a alguma propriedade adulta.

Leontiev (2004) trabalha com a ideia de que, da mesma forma que no jogo de papéis já se inclui algum tipo de regra, no jogo com regras explícitas, inclui-se certo objetivo. Além de apresentarem regras bem definidas, os jogos populares tradicionais caracterizam-se por apresentarem objetivos claros e direcionados para as regras. Quando alguém toma a decisão de participar de determinado jogo, faz isso com consciência das ações que serão empreitadas para se alcançar os objetivos. Jogar garrafão, por exemplo, significa realizar ações lúdicas que atendam as regras do jogo: não pisar no gráfico desenhado no chão, fugir constantemente do “garrafão”, ao ser tocado correr diretamente para a “mancha” etc. São essas ações de que a princípio todos os participantes têm consciência, pois uma condição básica para se participar plenamente de um jogo é conhecer suas regras, que motivam o brincante a jogar o garrafão.

O fato de o brincante passar a ter uma consciência maior do objetivo do jogo provoca uma mudança fundamental na atividade lúdica. A clareza dos objetivos do jogo faz com que a atividade lúdica se volte para determinados resultados: tica e colar os companheiros (jogo do tica cola), “matar” o adversário e se livrar de ser “morto” (jogo da queimada<sup>16</sup>), alcançar o topo do pau de sebo (pau de sebo<sup>17</sup>), fazer com que o companheiro toque os dois pés no chão (briga de galo) etc. Mas a consciência do objetivo do jogo, como ressalta Leontiev (2004), não implica que o

---

<sup>16</sup> Também conhecida no estado do Rio Grande do Norte por baleada, é realizada em um local espaçoso, como um campo de areia, no qual é marcado o centro com um traço formando dois grupos, ficando cada grupo em um lado do campo. No fundo desse campo são marcadas novas linhas, que marcam o poço, para onde devem ir os jogadores “queimados”. Um jogador de um dos grupos pega a bola e a atira no grupo adversário. As jogadas são sempre alternadas por equipe. O objetivo é “queimar” alguém. Um jogador é queimado quando a bola bate nele e depois cai no chão. Se a bola é agarrada por qualquer membro da equipe, o jogador é salvo. Se a bola bate em um jogador e depois em outro, sempre o último jogador em quem a bola bateu é que é o queimado. O jogador queimado vai para o poço, que fica atrás da linha de fundo do campo adversário. Quando algum jogador da equipe está no poço, pode-se tentar salvá-lo “cruzando” a bola para ele, isto é, arremessando a bola bem alto para que ela alcance o poço sem que nenhum jogador adversário a agarre. O jogador que está no poço tentará “queimar” um adversário, conquistando, assim, o direito de voltar para o seu campo. Mas não é obrigatório que a equipe que tenha algum jogador no poço adversário cruze as bolas para ele, ela poderá simplesmente continuar tentando “queimar” os adversários. Por fim, ganha o jogo a equipe que “queimar” todos os jogadores adversários.

<sup>17</sup> O pau de sebo é uma das formas de manifestações populares encontradas nas festas de comunidades do interior do estado, em festas religiosas, profanas ou cívicas. Consiste em escalar um pau comprido e besuntado com sebo de animal, em cuja ponta amarram-se prêmios, geralmente notas de dinheiro com valores significativos, para os que conseguirem escalá-lo.



jogo passou a ser uma atividade produtiva, o motivo continua no processo, reside nas ações lúdicas, agora o objetivo é o intermediário entre o processo e o indivíduo.

Ao brincar de pegador, por exemplo, é preciso não apenas correr, mas fugir daquele que é o pegador, ao mesmo tempo, o motivo do jogo não consiste absolutamente em evitar contatos com outra pessoa porque não é preciso um jogo para isso, o que inspira o jogo é desempenho do próprio processo lúdico, só agora, todavia, seu sentido consiste na subordinação a certas condições, isto é, na realização de um certo objetivo (em cuja forma surge a regra do jogo (LEONTIEV, 2004, p. 138).

As regras no jogo são o que possibilita a estruturação das formas de ação, o que determina a regularidade das ações e o que possibilita o jogo assumir determinada identidade frente aos demais. O jogo de academia é diferente do Garrafão porque as regras estabelecem ações diferentes em cada um deles. Para Retondar (2007) a identidade de um jogo está no fato de ele apresentar na sua forma as características identificáveis, que possibilitam a repetição determinável, características passíveis de serem apropriadas de maneira diversa por seus admiradores. E são as regras que possibilitam que os jogos resistam à ação do tempo, através da apropriação pelas novas gerações de brincantes. Elas podem sofrer pequenas variações de região para região, mas os princípios do jogo permanecem inalterados enquanto elas não sofrerem mudanças essenciais. Pontes; Magalhães (2002) define a estrutura de um jogo como os elementos gerais que permitem perceber uma determinada ordem ou organização, o que possibilita identificar relações entre jogos de natureza semelhante e, dessa forma, perceber as características ou as funções ou funcionamento do todo.

Como vimos, as regras e os objetivos são determinantes na constituição dos jogos populares tradicionais. Por um lado, as regras dão identidade e direcionam as ações do jogo; por outro, os objetivos, subordinados diretamente às regras, despertam as motivações do indivíduo para o jogo. Foi a partir de suas implicações no processo de constituição dos jogos populares que as duas categorias foram escolhidas como base para estabelecer o sistema de classificação. Para isso

identificamos determinada característica que permeia a relação entre as regras e os objetivos, proporcionando que determinados jogos tenham características em comum e, ao mesmo tempo, diferenciando-se de outros grupos de jogos. Por exemplo, nos jogos gráficos, o que une as regras e os objetivos e unem vários jogos em uma classe são os elementos gráficos que integram os jogos. As regras são construídas em torno das figuras, desenhos e tabuleiros que compõem os jogos desta classe, e os objetivos são direcionados ao cumprimento das tarefas e desafios estabelecidos pela trama dos elementos gráficos. É o caso do jogo da cama de gato, que consiste em realizar manobras com um barbante, com a finalidade de passá-lo nas mãos de outra pessoa, mudando a forma, ou de construir figuras. O objetivo e as regras da cama de gato estão voltados para o processo de construção das manobras com o barbante e para a construção das figuras como resultado das manobras realizadas.



Foto 2 - Jogo da cama de gato  
Fonte: Marcus Vinícius de Faria Oliveira

Tomando as regras e os objetivos como categoria chave para a caracterização dos jogos populares tradicionais, foi possível estabelecermos um sistema de classificação composto de dez categorias, são elas:

- a) Jogos gráficos – Distinguem-se dos outros jogos pelo uso de desenhos, gráficos, formação de figuras geométricas. As regras são construídas em torno de elementos gráficos, e os objetivos estão direcionados ao cumprimento das tarefas e desafios estabelecidos pela trama desses

elementos. São exemplos a cama de gato<sup>18</sup>, o caracol<sup>19</sup>, academia<sup>20</sup>, jogo do peixe<sup>21</sup>, triângulo<sup>22</sup> e o jogo da onça<sup>23</sup>.

- b) Jogos de competição em equipes – Caracterizam-se pela disputa competitiva entre grupos. Apesar de a maioria dos jogos apresentarem algum aspecto competitivo, os jogos desta categoria diferem dos outros pelo fato de os participantes estarem divididos em equipes devidamente estruturadas para estabelecerem disputas entre si. As regras estão

<sup>18</sup> A cama de gato é um jogo em que uma pessoa entrelaça um laço de barbante ou cordão nos dedos formando uma espécie de cama. Outra pessoa faz certos movimentos que transferem o barbante para suas mãos com um novo formato. Depois de algumas manobras que alteram a forma da “cama”, ela volta ao desenho original e a brincadeira começa novamente.

<sup>19</sup> O jogo do caracol consiste em desenhar um espiral tracejado no chão. O objetivo do jogo é percorrer o caracol pulando com um pé só, quadro a quadro, até chegar ao céu, onde se pode descansar com os dois pés. Depois se refaz o percurso voltando até o início, da mesma forma: pulando com um pé só.

<sup>20</sup> A academia, então, consiste em pular sobre um desenho riscado com giz ou “caco” de telha no chão, que também pode ter inúmeras variações. Em uma delas, depois de desenhado o diagrama no chão, as crianças determinam uma ordem entre elas. A primeira vai para a área oval, chamada de céu, e, de lá, atira a sua pedra no número 1. Sem colocar o pé nessa casa, ela atravessa o diagrama, ora pulando com os dois pés, quando tiver uma casa ao lado da outra, ora com um pé só. Quando chega à figura oval, na qual está escrito “inferno”, faz o percurso de volta e apanha a pedra, também sem pisar na casa marcada. Em seguida, o participante repete o mesmo procedimento em todas as casas. A criança não pode pisar ou jogar a pedra na risca, nem atirá-la fora do diagrama. Se isso acontecer, perde a vez. Vence quem completar o percurso primeiro.

<sup>21</sup> O jogo do peixe é realizado em chão de terra batida ou molhada. Primeiramente, desenha-se um peixe no chão, com um risco na horizontal que o divide ao meio, e riscos verticais que representam as escamas. Na cabeça enterrava-se uma caixa de fósforos ou um caroço de uma fruta, o qual representa o olho. O objetivo do jogo é percorrer todo o trajeto demarcado com as riscas (escamas), fincando um ferro pontiagudo no chão entre as riscas, sem tocá-las.

<sup>22</sup> Jogo realizado com três jogadores em volta de um triângulo, desenhado no chão de terra batida, preferencialmente molhado pela chuva. O instrumento da brincadeira é um pedaço de ferro com a ponta afiada. Seu objetivo é fincar o ferro no chão com arremessos precisos, procurando dar voltas no triângulo, tracejando linhas retas ao ligar os pontos marcados pelo furo na areia. Ao fincar o ferro no chão, o jogador faz um risco de finco a finco ligando pontos, direcionando as linhas quebradas, dando voltas em torno do triângulo, até que um consiga “fechar o jogo”, isto é, acertar na própria risca tracejada na última volta.

<sup>23</sup> O jogo da onça muitas vezes é jogado no chão, com o tabuleiro traçado na areia e, no lugar de peças, os brincantes utilizam pedras. Uma pedra maior representa a onça e as outras 14, bem parecidas entre si, representam os cachorros. Um retângulo tracejado por linhas diagonais e horizontais com um triângulo de apêndice é o gráfico do jogo da onça, que é jogado por dois jogadores. Um deles atua como onça, com o objetivo de capturar os cachorros do adversário, e o outro, por sua vez, tem o objetivo de encurralar a onça com os cachorros, impedindo que ela se movimente.

voltadas para a caracterização, normatização e determinação da disputa entre as equipes, já os objetivos se voltam para a vitória. A queimada, a bandeirinha<sup>24</sup>, o polícia e ladrão<sup>25</sup> são exemplos.

- c) Jogos com suportes lúdicos – O objetivo do jogo está na própria vivência com o brinquedo. Não há regras definidas a priori, elas são construídas no processo da atividade lúdica com o brinquedo. São exemplos o cavalo de pau<sup>26</sup>, o galarmarte<sup>27</sup>, o carro de cocão<sup>28</sup>.
- d) Jogos em torno do brinquedo (brinquedos estruturadores) – diferentemente da categoria dos Jogos com suporte lúdico, nos Jogos em torno do brinquedo, existe um sistema de regras pré-estabelecidas em função da utilização do brinquedo. Aqui o brinquedo não é apenas um suporte lúdico, ele é a razão de ser do jogo. Os objetivos dos jogos estão voltados para o cumprimento das ações com o brinquedo. Por sua vez, estas ações são definidas pelas regras bem estruturadas, construídas

---

<sup>24</sup> No jogo de bandeirinha divide-se o grupo em duas equipes. Cada uma escolhe um campo e coloca a sua “bandeira” na linha de fundo do campo adversário. A bandeira, que pode ser um chinelo, uma garrafa plástica, um pedaço de tecido, um galho de planta, dentre outras possibilidades ao alcance das crianças. O objetivo do jogo é recuperar a bandeira do lado adversário sem ser tocado.

<sup>25</sup> Os brincantes dividem-se em duas turmas, separando-se quem é ladrão e quem é a polícia, sendo aqueles os que se esconderão, fugindo da polícia que os procura. Dessa forma, os participantes se dividem em dois grupos: uns são policiais e os outros são ladrões. Os primeiros contam até certo número enquanto os outros se escondem. Ao final da contagem, os policiais saem atrás dos ladrões. Quando estes são presos, os grupos se revezam, combinando com antecedência quantas vezes irão se revezar.

<sup>26</sup> Dada a importância do cavalo em regiões do rurais, um simples cabo de vassoura ou pedaço de pau, até mesmo o ‘colo’ dos pais, é utilizado na prática de montar a cavalo.

<sup>27</sup> O galarmarte, ou galamacho (Tibau do Sul), ou ainda, João Galarmarte (Florânia), consiste numa tora de pau, com mais ou menos três metros de extensão, e com um furo no meio, justamente no seu centro de gravidade. Próximo às suas extremidades, enfiava-se um pedaço de pau, que era o torno, uma espécie de suporte para os brincantes se segurarem. Fazia-se uma base para recebê-lo, fincando-se no chão um pau bem resistente, geralmente pau-d’arco ou jucá, com a ponta afiada para encaixar no buraco feito na tora de pau. Essa base servia de eixo para a tora girar em círculo ou em movimento de cima para baixo, como uma gangorra.

<sup>28</sup> O carro de cocão é um carro de madeira, com cerca de dois metros de comprimento por um de largura, com rodas de madeiras revestidas de borracha muito utilizadas em capinadeiras para a agricultura. O cocão era a denominação do suporte para as rodas: feitos com dois “cepos” de madeira furados, por onde passava o eixo. Os brincantes utilizavam o carro de cocão pra descer ladeiras, cabiam de seis a sete pessoas em cima dele.

historicamente na relação do brincante com o brinquedo. São exemplos: o jogo do pião<sup>29</sup>, a peteca, o triângulo com bilocas<sup>30</sup> e a barroca<sup>31</sup>.

- e) Jogos de construção – Envolvem atividades lúdicas que exigem a construção de determinado instrumento para compor o jogo; brinquedos, instrumentos musicais ou arrumação do espaço da atividade lúdica, como a construção de açudes, estradas, entre outros. O objetivo está no processo da construção, e não na atividade que será realizada com o resultado da construção. As regras são determinadas pelas ações e operações necessárias à construção do que está proposto para a atividade. São exemplos construções de açudes<sup>32</sup>, construções de

---

<sup>29</sup>O pião é um pequeno objeto feito de madeira, ou metal, tendo na ponta um prego ou ferrão. Com um cordão ou ponteira enrola-se da ponta ao corpo do pião e impulsiona-o para o chão e este, com o impulso, fica a rodopiar. O “deitar o pião” é o jogo mais vivenciado com o brinquedo de pião. Primeiramente os brincantes fazem um círculo de uns 50 cm de diâmetro. Para desenhá-lo, fixavam um ponta da linha do pião no chão, e na outra ponta, colocava-se o bico do pião, girando-o com a linha esticada, riscando um círculo no chão. Para definir o jogador que ia deitar seu pião primeiro, ou seja, deixá-lo dentro da roda à mercê das bicadas dos outros piões, colocava-se um pedaço de pau pequeno ou um graveto e todos jogavam o pião com o objetivo de acertá-lo: o pião que ficou mais longe do alvo era o que deitava.

<sup>30</sup>No jogo do triângulo com bilocas, é riscado no chão um desenho de um triângulo em um espaço de terra batida ou molhada pela chuva, dentro do qual são colocadas várias bilas/bilocas para a aposta. A quantidade de bilas/bilocas a serem “casadas” é definida previamente, antes do início do jogo. Entretanto, se alguém fizesse o desafio do “corça”, a aposta duplicava, e o perdedor tinha que pagar em dobro. Neste jogo não há quantidade de jogadores definidos, e cada participante coloca de um a dez pares de bilocas dentro do triângulo. Definida a ordem de início do jogo, arremessa-se o teco em direção ao triângulo. A forma de impulsionar o teco variava de região para região. O objetivo do jogo era tirar as bilocas de dentro do triângulo, sem que o “teco” parasse dentro. Se isso acontecesse, o jogador sairia do jogo e teria que devolver todas as bilas/bilocas que havia tirado do triângulo, e, se a aposta fosse com o “corça”, teria que devolver em dobro. O jogador também poderia tirar o outro do jogo. O jogo acabava quando não havia mais bilas/bilocas dentro do triângulo ou quando todos os jogadores fossem mortos, restando apenas um.

<sup>31</sup>Para jogar barroca ou buraco, primeiramente cavam-se três buracos em linha reta no chão, distantes um do outro, cerca de 3 m, distância essa medida com passadas, e o acabamento das barrocas era feito girando o calcanhar sobre o buraco. Definida a ordem de jogadas, o primeiro jogador inicia a partida procurando acertar a barroca que foi usada para classificar essa ordem. O objetivo do jogo era percorrer o trajeto de ida e volta, acertando nos três buracos.

<sup>32</sup>Era comum na época dos invernos no sertão as crianças brincarem de construir açudes. Aproveitavam os córregos nas invernações para represarem as águas. Passavam várias horas para construir os açudes, às vezes dias. Utilizavam-se de pedras, barro e areia como matéria-prima. Também se construíam estradas para os carros de latas transitarem até os açudes, depois era só esperar a chuva para ver enchê-los e transbordarem, quando não construíam na própria enxurrada. Quando os açudes eram bem construídos, demoravam anos para serem destruídos. E a cada temporada de inverno, os meninos voltavam ao mesmo lugar para fazer a manutenção no açude e retomar a brincadeira.

carrinhos, estradas, brinquedos em geral, que depois serão utilizados como instrumento de determinados jogos;

- f) Jogos de papéis – Nestes jogos o brincante estabelece os papéis sociais que serão objetos de representação na atividade lúdica. As regras estão centradas nas relações sociais representadas, e os objetivos estão na ação de representar. Uma criança brinca de ser motorista ou professora de escola maternal etc. e, para isso, constrói uma situação apropriada e o enredo do jogo;
- g) jogos com a natureza – Caracterizam-se por atividades em ambientes naturais. O objetivo do jogo está na vivência com determinados elementos da natureza. As regras são determinadas pelas ações e operações necessárias para a realização da atividade com determinados elementos da natureza. São exemplos desta categoria os jogos de caças<sup>33</sup>, o jogo de gangapé<sup>34</sup>, os banhos de rios<sup>35</sup>, as descidas de tábuas de morros<sup>36</sup>, o sorrisal<sup>37</sup>.
- h) jogos de sorte e azar – Jogos e brincadeiras cujo resultado é fruto do acaso. O objetivo do jogo está no desafio da aposta, na indeterminação

---

<sup>33</sup>A caça era uma atividade lúdica muito comum entre os brincantes, principalmente na zona rural. Existiam várias atividades lúdicas de caça, dentre elas: atirar de baladeira, flechas, funda, bodoques, arma armadilhas.

<sup>34</sup>O jogo é realizado com duas pessoas, uma de frente para a outra, com água na altura do peito. Para iniciá-la, um dos participantes dá um mergulho para adquirir impulso e subir saltando em uma cambalhota para a frente, com uma das pernas estendidas em direção ao outro que, imediatamente, esquiva-se de lado, já deferindo um mesmo movimento na direção do companheiro. A cambalhota realizada com a perna estendida dentro d'água assemelhava-se ao movimento de um chicote, provocando uma batida muito forte na água. Não era uma brincadeira agressiva, o objetivo era estabelecer uma sincronia nos movimentos e, quando isso acontecia, ficava interessante de se assistir, pois as pancadas sucessivas na água provocavam uma harmonia no som, no deslocamento da água, e davam certa plasticidade aos movimentos.

<sup>35</sup>Havia várias brincadeiras que eram realizadas durante o inverno nos momentos dos banhos de rios ou açudes, como galinha d'água, atirar cacos ou pedras na água, descer as escorredeiras com câmaras de ar, saltos acrobáticos etc.

<sup>36</sup> Consiste em descer dunas de areia fazendo manobras em cima de uma tábua especialmente adaptada para esse tipo de atividade.

<sup>37</sup> A atividade lúdica consiste em deslizar à beira do mar, sobre uma prancha de madeira. O brincante corre, joga a prancha na beira do mar, no momento em que as ondas estão voltando para o mar, e se atira sobre a prancha com o objetivo de deslizar.

do resultado final, ganhar ou perder. As regras determinam o que será colocado em aposta, volta-se para o estabelecimento de critérios que determinem o vencedor, sempre sob situações de indeterminação do resultado. O que determinam o vencedor, não são as habilidades dos brincantes, mas o acaso: “a sorte”. São exemplos, ponta ou cabeça<sup>38</sup>, jogo do caipira<sup>39</sup>, sapatinho de judeu<sup>40</sup>.

- i) Jogos com músicas – Atividades em que os brincantes realizam atividades de rodas, cantam as cantigas tradicionais. Utilizam os ritmos da canção para se expressar corporalmente. São rimas infantis, em versos de cinco ou seis sílabas, para divertir, ajudar a memorizar ou escolher quem fará tal ou qual brinquedo. As regras são determinadas pelo cumprimento de ações diretamente relacionadas à letra ou ao ritmo da música. O objetivo do jogo está no cumprimento das ações de cantar, interpretar e cumprir o ritual inerente ao brinquedo cantado. São exemplos: seu tenente, passarás<sup>41</sup>, atirei o pau no gato, ciranda cirandinha, o cravo e rosa;

<sup>38</sup> A brincadeira de ‘ponta ou cabeça’ tratava-se de mais uma modalidade de jogo de castanha, muito comum no período da safra de caju. Nesse período, as castanhas de caju eram utilizadas como moeda de troca pelas crianças e, no final da temporada, os resultados de seus ganhos (as castanhas) eram assadas em latas velhas, em verdadeiras “reuniões gastronômicas”. Espécie de aposta, o jogo de ‘ponta ou cabeça’, era realizada com duas crianças, a que desafiava, fechava a mão com uma castanha de caju, e perguntava a outra: ponta ou cabeça? E ao ouvir a resposta, abria a mão. A criança que fora indagada, se acertasse a posição da castanha de ponta ou de cabeça virada para fora da mão, ganhava a castanha, senão dava uma castanha à desafiadora.

<sup>39</sup> O jogo do caipira é uma reprodução de um jogo de azar muito comum nas festas populares do interior do estado. Consiste em um tabuleiro de lona pintado com números de um a seis, colocado em cima de uma bancada de madeira, e um bozó (dado) para sortear o número ganhador da aposta. Os jogadores trocam dinheiro por fichas para fazerem suas apostas: cada cor de ficha representa um valor. O jogador ganha a aposta quando acerta o número sorteado e, a cada ficha apostada, ganha cinco.

<sup>40</sup> Jogo de adivinhar que se usava para aguçar o interesse do brincante a quem se ia dar um níquel. Escondendo a moeda em qualquer lugar das mãos fechadas, punha-se uma sobre a outra, mudando de ordem à vontade, antes de perguntar: - Sapatinho de judeu? A criança respondia, conforme palpitasse: - A de baixo quero eu! Ou então: - A de cima quero eu ! Para prolongar a brincadeira, fazia-se a moeda passar de uma para outra mão, repetindo-se várias vezes a adivinhação, até que finalmente a criança acertava na resposta e recebia o níquel.

<sup>41</sup> Em segredo, duas crianças definem um tema - frutas, cidades, cores. Em seguida, escolhem qual fruta, por exemplo, cada uma irá representar. Após isso, elas dão as mãos formando um túnel por onde os colegas passam, um atrás do outro, cantando. Quando a música acaba, as duas crianças que formam o túnel abaixam os braços prendendo o colega que está passando naquele momento e, sem que os outros escutem, as duas crianças que formam o túnel lançam a pergunta para a que



- j) Jogos com enredo fixo – Diferentemente dos jogos de papéis, nos quais o enredo e o conteúdo são determinados durante o processo da atividade lúdica, a partir de acordos feitos pelos brincantes e a qualquer momento podem mudar, nos jogos com enredo fixo, os papéis e a dinâmica do jogo são determinados pelas regras. Estas são resultado de construções históricas, atravessam séculos, sem que mudem a estrutura. As variações encontradas de uma região para outra não alteram a essência e o conteúdo do jogo. As variações, na maioria das vezes, são adaptações às condições sociais e culturais dos indivíduos que dela participam. São exemplos de jogos de enredo fixo: a cobra cega<sup>42</sup>, o gato e o rato<sup>43</sup>, polícia e ladrão<sup>44</sup>.

---

está presa, tendo esta que decidir qual fruta escolherá. Depois, ela sai da fila e vai para trás do colega que representa a sua escolha. Cabe dizer que ganha a brincadeira quem conseguir o maior número de participantes atrás de si.

<sup>42</sup> A criança escolhida para ser a cobra-cega ou cabra-cega tem os olhos vendados. Os colegas dão-se as mãos, formando um círculo ao redor dela, e começam um diálogo com a cobra: “Cobra-cega de onde vieste?” “Do moinho de vento.” “Que trouxeste?” “Fubá e melado”. “Dá-nos um pouquinho?” “Não”.

<sup>43</sup> Para jogar, os brincantes escolhem o gato e o rato. Depois formam uma roda, onde o rato fugirá do rato tramitando, trançando percursos entre os brincantes. O gato tem que ir atrás do rato, mas tem que fazer o mesmo percurso do rato. Quando o gato apanhar o rato, mudam-se os papéis.

<sup>44</sup> No jogo de polícia e ladrão, os brincantes dividem-se em duas turmas, separando-se quem é o ladrão e quem é a polícia, sendo aquele o que se esconderá, fugindo da polícia, que os procura.

A figura abaixo apresenta uma síntese das categorias trabalhadas neste tópico:

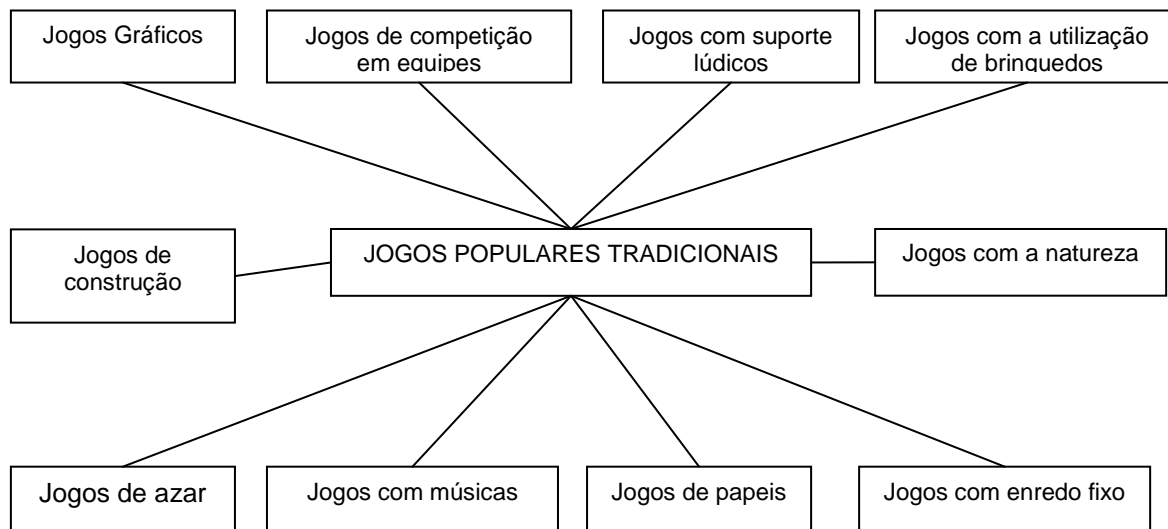


Figura 5 - Categorias do jogo popular  
Fonte: Marcus Vinícius de Faria Oliveiara

#### 4.4 ANÁLISE TEÓRICA DA ATIVIDADE JOGOS POPULARES TRADICIONAIS

Feito o inventário e estabelecido um sistema de classificação para os jogos populares tradicionais, agora realizaremos a análise da atividade. Faremos isso tomando como referência para a abordagem metodológica o método teórico. Neste momento, definiremos a invariante conceitual a partir dos componentes estruturantes da atividade: o sujeito da atividade, o objeto da atividade, o motivo, a ação, os objetivos e o sistema de operações. Essa ação possibilitará realizarmos a estruturação de uma unidade didática para o ensino dos jogos populares tradicionais voltados para o processo de formação do profissional de Educação Física, objeto do próximo capítulo. O método aqui utilizado visa adequar-se à tese levantada e aos pressupostos teóricos norteadores do estudo. Bruyne; Herman; Schoutheete (1977), ao analisarem os modos de investigação, afirmam que o método constitui os meios de abordagem do real, fixando o quadro instrumental de apreensão dos dados e, por conseguinte, deve haver uma concordância entre as várias técnicas utilizadas.

Toda a atividade está materializada em ações. A ação para Leontiev(1983) é a unidade da atividade humana e conseqüentemente da atividade de aprendizagem. Como foi discutido no capítulo anterior, a realização de uma ação pelo sujeito está submetida a determinado objetivo, o que, por sua vez, se alcança sobre a base de certas motivações sempre dirigidas a objetos materiais ou ideais. Para que o indivíduo execute uma ação, deve-se em primeiro lugar ter tanto uma representação mental da ação quanto das condições em que se realiza. Na perspectiva teórica adotada no presente estudo, as imagens da ação e dos meios sob os quais se realiza a ação formam uma unidade estruturante única, cuja base transcorre a direção da ação e que se chama base orientadora da ação (GALPERIN, 2001b).

#### 4.4.1 A estrutura dos jogos populares

A análise teórica da atividade parte do pressuposto do enfoque histórico-cultural e da teoria da atividade e se orienta a determinar o essencial generalizado dos jogos populares tradicionais, a partir da identificação de sua estrutura de objetivos, objeto, motivos, sequência de ações, condições, considerando a diversidade de jogos. Segundo Talízina (1988) a teoria da atividade tem um significativo valor teórico e metodológico na conceitualização e definição das invariantes dos objetos de estudo. O uso dessa teoria implica a análise dos componentes estruturais da atividade na dinâmica de sua existência, o que permite revelar o gênero e o desenvolvimento do objeto de estudo.

O método teórico tem sido usado para definição de perfis profissionais por Talízina (1988) e por alguns de seus colaboradores, N. G. Pishiniut (1987), L. B. Vijolovsti (1988), assim como para a elaboração de programas Núñez (1992). Para estabelecer a invariante conceitual por esse procedimento, procedeu-se da seguinte forma:

Análise e determinação de cada componente estruturado para cada conjunto de Jogos Populares;

- a) leitura cruzada dos componentes definidos para o conjunto;

b) inferência do elemento comum ou invariante para o componente estrutural, por exemplo:

ANÁLISE DOS OBJETIVOS						
ELEMENTOS DA ATVIDADE	JOGOS COM MÚSICAS	JOGOS GRÁFICOS	JOGOS DE COMPETIÇÃO EM EQUIPES	JOGOS DE CONSTRUÇÃO	JOGOS COM A NATUREZA	INVARIANTE DA ATVIDADE
<b>OBJETIVOS</b>	Determinados pelo sistema de regras e pela vivência com a música	Voltados para a dinâmica do jogo estabelecida pelas regras	Voltados para a dinâmica do jogo estabelecida pelas regras	No próprio processo da atividade de construção	Vivências lúdicas com elementos da natureza	Voltados para o próprio processo da atividade lúdica, o qual é regido pelas regras
ELEMENTOS DA ATVIDADE	JOGOS DE PAPÉIS	JOGOS DE SORTE E AZAR	JOGOS COM ENREDOS FIXOS	JOGOS COM SUPORTES LÚDICOS	JOGOS COM A UTILIZAÇÃO DE BRINQUEDOS	INVARIANTE DA ATVIDADE
<b>OBJETIVOS</b>	Voltados para a dinâmica do jogo estabelecida pelas regras	Voltados para a dinâmica do jogo estabelecida pelas regras	Voltados para a dinâmica do jogo estabelecida pelas regras	Vivências lúdicas com os brinquedos	Determinados pelas regras	Voltados para o próprio processo da atividade lúdica, o qual é regido pelas regras

Quadro 3 - Exemplo da análise teórica  
Fonte: Marcus Vinícius de Faria Oliveira

Dessa forma, procede-se com cada um dos componentes da atividade.

#### 4.4.1.10 Objeto da atividade: a cultura lúdica tradicional

“Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio; mas o adulto, que se vê acossado por uma realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, liberta-se dos horrores do real mediante a sua reprodução miniaturizada (BENJAMIN, 2002, p.91) ”.

No processo histórico-social de formação do indivíduo, a questão colocada por Leontiev (1989) não é que exista ou não uma relação entre o desenvolvimento ontogenético e a história do gênero humano; o mais importante é compreender como essa relação ocorre, quais são os mecanismos da sua dinâmica e as relações que são estabelecidas com a realidade objetiva. Para o autor, a base para a formação da personalidade humana está no conjunto das relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo através da atividade. Os tipos e formas concretos da atividade e as conexões são estabelecidas entre si, configuram-se a base de qualquer investigação sobre a personalidade. Em outras palavras, os “nós” que conectam as atividades isoladas são atados não pela ação de forças biológicas ou espirituais do sujeito, que residem dentro dele, mas pelo sistema de relações nos quais o sujeito entra (LEONTIEV, 1978, p. sn).

Podemos diferenciar entre os distintos tipos concretos de atividade por qualquer traço significativo, por sua forma, pelas vias de sua realização, tensão emocional, características especiais e temporais, mecanismos fisiológicos etc. Entretanto, o traço mais importante que distingue uma atividade da outra é o objeto da atividade, o qual confere a mesma determinada direção (LEONTIEV, 1989, p. 281).

A base da categoria da atividade humana é o caráter objetal. Não existe atividade sem objeto. Para Leontiev (1989) no cerne do conceito de atividade está implícito o conceito do objeto. O objeto da atividade se manifesta de duas maneiras: primeiro na existência independente, subordinado a si mesmo e transformando a atividade do sujeito. Em segundo lugar, como imagem do objeto, como produto do reflexo psíquico de suas propriedades. O objeto se realiza como resultado da

atividade do sujeito, sendo impossível realizar-se de outro modo. Na própria origem da atividade e do reflexo psíquico é revelada a natureza objetal.

Cada indivíduo nasce num mundo de objetos criados pelas gerações anteriores. Nesses objetos estão acumuladas as qualidades humanas histórica e socialmente criadas e desenvolvidas. Para se apropriar dessas qualidades humanas acumuladas nos objetos da cultura humana – nas palavras de Marx (2007), para fazer delas “os órgãos da sua individualidade” –, é preciso que as novas gerações se apropriem dos objetos da cultura, aprendam a utilizá-los de acordo com a função social para a qual foram criados.

Ao verificarmos o sistema de classificação dos jogos, analisando a estrutura de cada categoria, podemos inferir que, nas dez categorias estabelecidas, o objeto da atividade manifesta-se de forma idêntica. Este se materializa na própria vivência lúdica, no ato da realização da atividade. É na vivência do jogo que todos os elementos que estruturam os jogos populares tradicionais são revelados. É no processo de vivência que o brincante se depara com objeto da atividade dos jogos populares tradicionais. Enquanto uma produção imaterial é absorvida no próprio ato da vivência, o objeto da atividade lúdica possui em sua estrutura elementos estáticos e dinâmicos. Em outras palavras, apresenta propriedades singulares e gerais. Ao mesmo tempo em que carrega consigo tradições lúdicas seculares, é confrontado e alimentado com as significações que o indivíduo traz do contexto histórico e social. Por isso não estão cristalizados no tempo, apresentam-se em constante movimento, em correlação com o contexto da atividade lúdica, no qual é vivenciado, modificando-se e modificando mutuamente o indivíduo que o vivencia.

Tomemos como exemplo o jogo de academia, que está dentro da categoria dos jogos gráficos. O indivíduo, para se apropriar do jogo em si, tem que vivenciá-lo, entrar em contato com outros indivíduos que já dominam as regras e os códigos linguísticos que compõem o jogo. Tem que interagir, ouvir, observar, vivenciar. Nesse momento, a linguagem verbal e gestual exerce um papel preponderante. Na linguagem, estão encarnadas aptidões e propriedades humanas do jogo da academia. Estas foram construídas no decurso do desenvolvimento histórico e social

da atividade lúdica. Através da linguagem, os indivíduos que naquele momento detêm o conhecimento do jogo passam os conhecimentos, seja de forma intencional, ao explicar as regras do jogo, seja espontaneamente, ao ser observado realizando a atividade. Os desenhos do gráfico, as regras, as habilidades de saltar sobre os quadros, as estratégias, os termos específicos são simultaneamente apropriados e reinterpretados a partir dos sentidos e significados que os indivíduos carregam. Tudo isso acontece no próprio processo de realização do jogo, ou seja, no momento de organização da atividade e na execução do jogo em si.

Nesse momento, a linguagem, como instrumento da atividade lúdica, não tem somente a função de comunicação entre os indivíduos que vivenciam o jogo de academia, também fixa e porta as significações historicamente corporificadas. O jogo de academia ou outro qualquer, antes de existir nas cabeças dos indivíduos que os vivenciam, existem corporificados nas relações sociais, na vivência coletiva da atividade lúdica, como objeto imaterial, como um metabolismo social, como elemento da cultura. Os elementos que promovem a mediação do brincante com os jogos populares tradicionais: os instrumentos materiais, os signos e todos os aspectos da realidade que carregam as significações simbólicas e operacionais são resultados da atividade humana.

Elkonin, ao retomar a ideia de Vigotski sobre o processo de formação da consciência, traz contribuições fundamentais para a compreensão da cultura lúdica tradicional como um objeto da atividade dos jogos populares. Para Elkonin (1989) apud Zinchenko (2005), Vigotski trabalha com a ideia de que certas formações afetivas significativas da consciência humana existem de forma objetiva, no exterior do seres humanos, em forma de obras artísticas, manifestações expressivas da cultura e outras criações humanas. Tais formações são formas ideais no sentido de ter uma existência anterior e fora da consciência do indivíduo. Para Ilienkov (1977) o ideal existe dentro e fora da cabeça do indivíduo. Existe na consciência como uma ideia, como um conceito ou uma imagem. Existe fora, na medida em que constitui a cultura com significações históricas e sociais.

Essas formas ideais, de acordo com Zinchenko (2005), são apropriadas e subjetivadas durante o desenvolvimento do indivíduo, convertendo-se em uma forma real existente tanto na realidade exterior como na consciência. Para o autor o processo de desenvolvimento do indivíduo caracteriza-se como uma espécie de drama que desenvolve, num contexto de relações, transformações e transições entre formas reais e ideais. É nesse sentido que Vigotski atribui à cultura um papel fundamental para o processo de desenvolvimento do indivíduo.

As propriedades e ligações que se repetem nas formações materiais (coisas, objetos, processos) constituem o geral. O que é geral nessa ou naquela coisa é, por exemplo, o fato de que ela existe objetivamente, independentemente de uma consciência qualquer, que ela está em movimento, que possui características espaciais e temporais. O geral nos jogos populares tradicionais é o fato de que vive nas relações sociais, a sua essência é determinada pela atividade humana, que é dotada de um sistema de imagens ideais.

[...] O resultado que acaba de ser dito é que o singular e o geral não existem de maneira independente, mas somente por meio de formações materiais particulares (coisas, objetos, processos), que são momentos, aspectos destes últimos. Cada formação material, cada coisa representa a unidade do singular e o do geral, do que não se repete e do se repete. (CHEPTULIN, 1982, p. 194-195).

A cultura lúdica tradicional fornece as referências para uma relação orgânica e dialética entre o significado e o sentido dos jogos populares, possibilitando a interiorização da experiência lúdica coletiva. Cada indivíduo de uma determinada geração já encontra prontas certas condições de vida, e são elas que tornam possível o conteúdo da atividade humana (LEONTIEV, 2004). Como ressalta Vigotski (1993), em essência, o trânsito da atividade social coletiva e individual constitui o processo de formação da personalidade e da consciência individual. “[...] cultura e sociedade estão intrinsecamente relacionadas na estrutura psicológica do indivíduo, mediando todo o desenvolvimento humano (DIMITRI LEONTIEV, 2005, p.29)”.



Enquanto um sistema de ação e significações, os jogos populares tradicionais apresentam-se a cada indivíduo como uma atividade a ser apropriada. Entretanto o conteúdo dos jogos não é dado imediatamente, ele tem que ser descoberto ativamente durante o processo da atividade lúdica. Em outras palavras, o indivíduo, para dele se apropriar, tem que realizar uma atividade prática ou cognitiva que responda de maneira adequada os procedimentos historicamente construídos de ações e significações que o jogo carrega. Sobre o processo de apropriação das aptidões humanas, Leontiev (2004, p.184) assim se expressa:

O processo de apropriação realiza a necessidade principal e o princípio fundamental do desenvolvimento ontogenético humano – a reprodução nas aptidões e propriedades historicamente formadas da espécie humana, inclusive a aptidão para compreender e utilizar a linguagem.

A essa relação entre o processo de apropriação e de objetivação da atividade humana Marx (1987) atribui o papel de mediadora entre a formação do indivíduo e a história do gênero humano. Na atividade lúdica tradicional, a apropriação se configura como o processo de assimilação da cultura lúdica tradicional, acumulada historicamente, e a objetivação como a expressão ou a produção da cultura que ocorre no próprio ato da atividade lúdica, e só se torna possível a partir da apropriação da experiência lúdica humana.

A participação do indivíduo em determinado jogo tradicional implica dominar, durante a própria atividade lúdica, uma série de procedimentos de ações e significações que, ao longo do tempo, a partir da experiência acumulada de gerações a gerações, foi sendo cristalizada em cada modalidade de jogo, e que precisa ser apropriada para que a sua reprodução aconteça. São habilidades motoras, cognitivas, gestos, linguagens corporais, vocabulário próprio de cada jogo, regras, procedimentos de escolha do participante e de início da atividade, macetes, estratégias, procedimentos de relacionamento com os outros participantes, construção de brinquedos (em alguns jogos), entre outras ações que permitem tornar o jogo possível. Por isso, a cultura lúdica tradicional, como objeto da atividade

dos jogos populares, não se apresenta ao indivíduo apenas como um ambiente que proporciona prazer, satisfação e diversão, mas como algo que é objetivado no próprio processo de realização da atividade, necessitando da interação ativa do indivíduo.

No jogo, assim como em qualquer atividade humana, a relação entre o indivíduo e a realidade objetiva é sempre um movimento dialético. A atividade lúdica ocorre num duplo processo: pressupõe a existência do trânsito da atividade externa para a interna, mas também a direção inversa: a atividade interna à atividade externa. Dessa forma, como afirma Liublinskaia (1973), nem o jogo das crianças de menor idade é uma cópia passiva da realidade, nem o jogo dos maiores é uma criação arbitrária em que nada influi.

Ao se apropriarem do conjunto de significações e experiências históricas produzidas e acumuladas pelo homem, através dos jogos populares, os indivíduos tomam posse do mundo concreto enquanto mundo de objetos humanos com o qual reproduz as ações. Eles dão outros significados à atividade lúdica, reconstruindo, assim, dialeticamente com o mundo que o circunda, a própria cultura lúdica tradicional. “Mesmo em situações precárias de sobrevivência, as crianças na rua não se apresentam, em relação ao brincar, como desprivilegiadas ou carentes, antes se mostram como seres humanos, exercendo as capacidades humanas de apropriação e transmissão de práticas culturais (PONTES; MAGALHÃES, 2002, p. 40).

Dessa forma, o indivíduo se objetiva no mundo, ao mesmo tempo em que, dialeticamente, através de seus jogos, apropria-se dele. O brincante, de um lado, sofre a influência das construções individuais, fruto das vivências nas atividades lúdicas e nas interações com os outros bricantes, e, de outro, nas relações que a criança estabelece com o contexto temporal, espacial, social e cultural em que está inserida (CONDESSA et al. (2009). Benjamin (2002, p.94) defende a existência de uma cultura lúdica de que participa e é parte da cultura geral. O autor afirma que:

Certamente não chegaríamos à realidade ou ao conceito do brinquedo, se tentássemos explicá-lo tão-somente a partir do espírito infantil. Pois se a criança não é nenhum Robinson Crusóé, assim também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada,

mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem. Da mesma forma, os seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo.

Fica evidente o caráter dinâmico entre o indivíduo e a cultura. Para Zinchenko (2005) as formações afetivas e significativas e os signos existem dentro de certos polos da cultura. Representam formas ideais que são igualmente objetivas e subjetivas, não somente na sua origem, mas na forma em que existem e funcionam. O que parece ser um paradoxo, mas, como Laraia (2001) afirma, qualquer sistema cultural está num contínuo processo de mudança, ou seja, a conservação é sempre algo relativo, depende da dimensão de tempo e do sistema cultural a ser considerado. Por essa razão, o indivíduo brinca com os significados para mediar simbolicamente a internalização da cultura, promovendo saltos qualitativos no desenvolvimento. Por certo, a assimilação da atividade humana, mediada pelos jogos populares tradicionais, possui uma estrutura dinâmica, em que o indivíduo ressignifica, resgata, organiza e constrói a cultura lúdica tradicional, ao mesmo tempo em que se desenvolve. Ou seja, os indivíduos também desenvolvem a personalidade através da atividade lúdica tradicional e, através dela, também modificam e criam a cultura.

As ideias de Brougère (1998) sobre a cultura lúdica corroboram nesse sentido. O autor alerta para o fato de a cultura lúdica não estar isolada da cultura geral. Na realidade, como qualquer cultura, ela não existe pairando acima das cabeças humanas, mas é produzida pelos indivíduos que dela participam. Existe na medida em que é ativada por operações concretas, que são as próprias atividades lúdicas. Pode-se dizer que é produzida por um duplo movimento interno e externo. A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando (BROUGÈRE, 1998). Abaixo encontra-se representado o quadro com a síntese da análise do objeto da atividade:

ELEMENTOS DA ATIVIDADE	JOGOS COM MÚSICAS	JOGOS GRÁFICOS	JOGOS DE COMPETIÇÃO EM EQUIPES	JOGOS DE CONSTRUÇÃO	JOGOS COM A NATUREZA
<b>OBJETO DA ATIVIDADE</b>	Cultura lúdica tradicional	Cultura lúdica tradicional	Cultura lúdica tradicional	Cultura lúdica tradicional	Cultura lúdica tradicional
<b>ELEMENTOS DA ATIVIDADE</b>	<b>JOGOS DE PÁPEIS</b>	<b>JOGOS DE SORTE E AZAR</b>	<b>JOGOS COM ENREDOS FIXOS</b>	<b>JOGOS COM SUPORTES LÚDICOS</b>	<b>JOGOS COM A UTILIZAÇÃO DE BRINQUEDOS</b>
<b>OBJETO DA ATIVIDADE</b>	Cultura lúdica tradicional	Cultura lúdica tradicional	Cultura lúdica tradicional	Cultura lúdica tradicional	Cultura lúdica tradicional

Quadro 4 - O objeto da atividade  
 Fonte: Marcus Vinícius de Faria Oliveiara

É principalmente através da atividade lúdica, na interação com o outro, que o indivíduo se apropria e recria a cultura lúdica tradicional. Assim, o indivíduo, ao participar das atividades lúdicas tradicionais, apropria-se de regras e procedimentos herdados das gerações anteriores, mas, ao mesmo tempo, recria as ações, atitudes compartilhadas coletivamente. Esse movimento ressignifica a atividade lúdica, promovendo mudanças substanciais na própria atividade lúdica tradicional.

Nesse sentido, é que podemos inferir invariavelmente que todos os tipos de jogos populares tradicionais apresentam a cultura lúdica tradicional como objeto. Como um fenômeno imaterial da cultura humana, o objeto da atividade dos Jogos Populares Tradicionais é produto das significações humanas, reinterpretadas e consumidas no próprio ato da atividade lúdica. A cultura, afirma Vigotski (2003), é o produto da vida social e da atividade social do homem. É todo significado que os seres humanos dão às suas produções; tudo o que o ser humano produz forma uma teia de significados e por ela encontra-se o problema do desenvolvimento cultural do comportamento que conduz diretamente ao plano social do desenvolvimento.

#### 4.4.1.2 O sujeito da atividade e o sujeito-sujeito

“A linguagem não é um instrumento do poeta, mas o poeta que é um instrumento e meio para a existência da linguagem”. (JOSEPH BRODSKY apud ZINCHENKO, 2005, p.74)

A atividade lúdica tradicional é sempre uma situação de desenvolvimento de relações humanas. No processo de evolução dos jogos entre as atividades lúdicas que contêm uma situação imaginária às claras e regras ocultas para as atividades com regras definidas e uma situação imaginária oculta, existe uma mudança de sentido do jogo para o indivíduo: as regras fixas passam a incluir regras de comportamento. Agora as relações com os outros parceiros do jogo estão estabelecidas pelas regras. A objetivação das ações regidas pelas regras contribui para o maior controle da atividade e das relações entre os sujeitos da atividade. Nos jogos com regras fixas, não só estão explicitados os procedimentos que caracterizam a dinâmica do jogo, como também as regras comportamentais, as possibilidades de interação do brincante com outros. Por exemplo, no jogo de bandeirinha, as regras estabelecem as formas de interação dos participantes. Para os companheiros da mesma equipe, há uma relação de cooperação e comunicação intensa, pois a dinâmica do jogo impõe que as estratégias para se vencê-lo devam ser construídas coletivamente. Sem a cooperação, a equipe está fadada a perder. Já com os outros brincantes da equipe adversária, a relação é de confronto. Os limites e possibilidades desse confronto também são estabelecidos pelas regras do jogo.

Em todas as categorias analisadas, foi possível verificar que as regras estabelecem as relações sociais entre os participantes que aparecem em primeiro plano. Participar da atividade lúdica tradicional implica cumprir determinadas regras de comportamento. Por exemplo, no jogo de tica e cola, situado na categoria de jogos com enredos fixos, o tica desempenha o papel de ser o pegador, ele é soberano perante os outros. Todos têm de fugir dele e, ao mesmo tempo, manter uma postura de solidariedade com os companheiros que foram ticados (colados), como uma das estratégias de superar a soberania do tica. O quadro abaixo representa a análise do sujeito-sujeito:

ELEMENTOS DA ATIVIDADE	JOGOS COM MÚSICAS	JOGOS GRÁFICOS	JOGOS DE COMPETIÇÃO EM EQUIPES	JOGOS DE CONSTRUÇÃO	JOGOS COM A NATUREZA
RELAÇÃO SUJEITO-SUJEITO	Estabelecida pelas regras, tendo a linguagem como elemento mediador	Estabelecida pelas regras, tendo a linguagem como elemento mediador	Estabelecida pelas regras, tendo a linguagem como elemento mediador	Estabelecida pelas regras, tendo a linguagem como elemento mediador	Estabelecida pelas regras, tendo a linguagem como elemento mediador
ELEMENTOS DA ATIVIDADE	JOGOS DE PAPÉIS	JOGOS DE SORTE E AZAR	JOGOS COM ENREDOS FIXOS	JOGOS COM SUPORTES LÚDICOS	JOGOS COM A UTILIZAÇÃO DE BRINQUEDOS
RELAÇÃO SUJEITO-SUJEITO	Estabelecida pelas regras, tendo a linguagem como elemento mediador	Estabelecida pelas regras, tendo a linguagem como elemento mediador	Estabelecida pelas regras, tendo a linguagem como elemento mediador	Estabelecida pelas regras, tendo a linguagem como elemento mediador	Estabelecida pelas regras, tendo a linguagem como elemento mediador

Quadro 5: Relação sujeito-sujeito  
 Fonte: Marcus Vinícius de Faria Oliveiara

Leontiev (2006) concebe as relações estabelecidas entre os brincantes como um momento importante para a formação da personalidade do indivíduo: a oportunidade de se autoavaliar. Nas ações lúdicas, o brincante, ao avaliar os outros companheiros, o que corre mais rápido, o que corre menos, o que pula mais, o que é mais solidário, o que define as estratégias dos jogos, as habilidades empregadas nas ações, apreende elementos suficientes de se autoavaliar ao comparar suas habilidades com a dos outros.

O fortalecimento dos laços de solidariedade e de identidade coletiva entre os brincantes é outra característica construída no amálgama das relações sociais. Os jogos populares tradicionais aparecem completamente integrados no todo social, são práticas apropriadas nas relações cotidianas das comunidades, que expressam significações coletivas. Nos jogos, as significações culturais contemporâneas inserem-se sem uma ruptura com o passado. Como podemos observar nas informações coletadas nas diversas regiões do estado do Rio Grande do Norte. O novo incorpora-se aos elementos da tradição de uma forma sutil, a partir de significados extraídos do contexto atual do brincante. Por exemplo: nos materiais novos com que se refazem os brinquedos populares, cuja matéria-prima tornou-se escassa ou inacessível ou apareceram novos materiais que podem ser incorporados aos processos tradicionais de fabricação dos brinquedos; são gírias e termos próprios de cada jogo que se agregam a velhas linguagens; são contos e lendas reinterpretadas; é a substituição da matéria-prima utilizada para a confecção do brinquedo. Como o brinquedo da zarabatana registrado em Mossoró-RN, no qual o cano de antena de TV substitui o tradicional talo do mamoeiro. Outro exemplo é o material utilizado na confecção da pipa, utilizando-se hoje papéis mais leves e resistentes que são mais eficientes do que os velhos sacos de papéis de supermercado usados antigamente.



Figura 6 – Zarabatanas  
Fonte: Marcus Vinícius de Faria Oliveira

No meio das relações sociais estabelecidas entre os brincantes, está a linguagem. Se a atividade especificamente humana é algo inconcebível sem a linguagem, a vivência dos jogos populares logicamente não pode ser diferente. Nos jogos, a linguagem verbal e corporal assume um papel preponderante nas relações entre os brincantes. O jogo popular, rico em argumento, estruturado e acumulado historicamente, assume um caráter de um relato ativo, no qual o brincante desempenha um papel estabelecido pelos argumentos, mantendo-se fiel até o final do jogo. Como demonstram Luria;Yudovich (1986), a situação simbolizada pelo jogo forma-se com a ajuda da linguagem e pode ser a tal ponto constante, que todos os outros fatores de causalidade externa que porventura venham a ocorrer durante a realização do jogo são incapazes de destruir o sistema de relações que o indivíduo cria com o apoio da linguagem.

Os estudos desenvolvidos por Luria e Yudovich demonstraram que a gestualidade realizada durante os jogos tem um papel fundamental no processo de compreensão e domínio das significações presentes nas atividades lúdicas. Nos experimentos realizados com gêmeos, Luria;Yudovich (1986) revelaram que, nos jogos, as crianças compreendiam facilmente o significado convencional do objeto com outros significados atribuídos ao mesmo objeto, quando ocorria a utilização de suporte gestual. Nos experimentos, os pesquisadores utilizavam uma colher de chá metálica e realizavam com ela um movimento de cortar uma árvore. Logo em seguida, perguntavam o que era aquele objeto. Prontamente as crianças respondiam que era um machado. Em outro experimento, o pesquisador realizava o movimento de varrer um piso com a mesma colher. Utilizando-se do mesmo raciocínio, as crianças respondiam que era uma vassoura. Dessa maneira, a pesquisa demonstrou que a ação de manipulação do objeto modificava completamente o significado daquele objeto.

A linguagem tem a função de orientação, com características de análise da situação lúdica. Através dela é que se realiza o projeto da atividade lúdica e se revela o argumento do jogo. Por sua vez, decompõe-se em uma série de etapas.



Para Zinchenko (2005) a essência do pensamento da psicologia histórico-cultural é que, através da palavra, as funções mentais se projetam para fora, são objetivadas e transformadas em ações e atividades exteriores. “[...] antes de desempenhar uma ação, a criança empenha-se em formular em palavras um quadro, um plano de ação que antecipa o caminho da ação (VIGOTSKI, 2003, p. 35).

O argumento dos jogos populares, algo construído historicamente, transmitido de geração a geração pela oralidade, revela-se pela linguagem, mediante a qual também são atribuídos significados aos objetos (brinquedos) e às relações entre os brincantes. Ou seja, a linguagem é o instrumento para as situações lúdicas tradicionais, de fixação da tradição, de mediação das relações sociais, de planejamento das ações, através do qual os gestos lúdicos deixam de ser algo efêmero e assumem um caráter objetual.

Os brinquedos mais variados possíveis, como, por exemplo, o cavalo de pau, a boneca de sabugo de milho ou o carro de lata recebem um significado através da linguagem com características quase permanentes que lhes possibilitam ultrapassar séculos sem que se alterem. Todas as ações do jogo, as atitudes, as relações entre os indivíduos, a condução da atividade lúdica, as regras, os termos próprios, entre outras, subordinam-se ao projeto semântico (LURIA; YUDOVICH, 1986).

Essas mudanças se reduzem, no fim das contas, ao que as crianças encontram no momento de condições de independência, da situação direta, subordinado à ação ao projeto formulado mediante a linguagem e têm frente à situação uma nova atitude. É característico que essa mudança tenha tido lugar em cada gêmeos e, precisamente isso permite ver que a mudança estava relacionada com aquela linguagem objetual que surgiu neles nesse período. (LURIA; YUDOVICH, 1986, p.82)

Um outro fator importante a ser destacado no papel da linguagem é o da transmissão e manutenção da tradição lúdica. Os jogos populares tradicionais são apropriados no próprio processo de vivência da atividade lúdica, na atividade em conjunto com indivíduos novos e mais velhos, os quais são portadores do

conhecimento da cultura lúdica tradicional. O processo de transmissão ocorre através da tradição oral. A inserção do brincante na atividade lúdica garante a apropriação. Embora se tenha conhecimento da origem de alguns jogos, a maioria dos seus autores é completamente desconhecida. Os brincantes não sabem onde e como começou tal jogo popular, já que aprenderam ouvindo e observando outros brincantes, vivenciam o que ouviram, e não o que leram. Nesse sentido, o anonimato é uma característica dos jogos populares.

A linguagem, como mediadora da cultura e das relações humanas, fornece possibilidades de entendermos os jogos sob o ponto de vista histórico-cultural. A linguagem verbal e corporal da atividade lúdica possibilita ao brincante:

- a) estabelecer as relações e comportamento entre participantes;
- b) estabelecer o sistema de ações da atividade lúdica;
- c) operar com o significado, de forma separada do objeto;
- d) realizar operação que não corresponda à ação real;
- e) transferir o significado da ação para outra atividade;
- f) generalizar e categorizar os objetos com os quais entra em contato;
- g) estabelecer a comunicação com os outros participantes da atividade lúdica;
- h) garantir a conservação e transmissão das tradições lúdicas e o acúmulo de novas experiências.

#### *4.4.1.3 Instrumento da atividade lúdica tradicional*

“O brinquedo é um mudo diálogo da criança com o seu povo”  
(BENJAMIN, 2002)

Como afirma Amado (2007), a produção dos brinquedos populares pela criança já se configurava como uma brincadeira ou jogo. Os brinquedos populares, na maioria das vezes, não passam de um aproveitamento lúdico de objetos presentes na natureza ou de materiais extraídos do cotidiano. Mas, como o próprio autor alerta, a simplicidade dos brinquedos populares é aparente; neles está oculta a

marca de um longo percurso de séculos, ou até mesmo milênios, constituindo-se como elemento riquíssimo da memória coletiva.

Basta dar um exemplo do “simples desfolhar do mal-me-quer para verificar que o peso daquelas pétalas, arrancadas uma após outras, não se reduz à matéria milimétrica que se aperta entre o polegar e o indicador. O seu peso é outro, porque naquele gesto se repetem práticas divinatórias milenares – de que falam já Gregos e Romanos – e porque as podemos encontrar, numa espécie de Etnografia Comparada, em muitas outras partes do Mundo! (AMADO, 2007, p.19).

Os brinquedos populares estão vinculados organicamente aos jogos. O seu uso, em várias situações lúdicas, é determinante na dinâmica e na condução da atividade. Em algumas situações, é a própria razão da atividade lúdica; sem ele o jogo perde o seu significado. É o caso dos Jogos de construção, Jogos com a natureza, Jogos de sorte e azar, Jogos com enredos fixos, Jogos com suportes lúdicos, Jogos com a utilização de brinquedos. É inconcebível pensar nesses jogos populares sem o brinquedo que os acompanha e lhes serve como instrumento do brincar. O brinquedo popular, como define Amado (2009), são objetos mais ou menos estruturados que servem e serviram de suporte às atividades lúdicas de hoje e de sempre. Para o autor às vezes os brinquedos populares não passavam de uma simples adaptação aos elementos da natureza ou do ambiente humano, como flores, frutos, paus, galhos, latas, cordas, canos etc.



Figura 7 -Brinquedos construídos com materiais diversos  
 Fonte: Marcus Vinícius de Faria Oliveiara

O brinquedo popular, em várias situações lúdicas, fornece o suporte simbólico conferindo significados ao ato do brincar, mas não é o determinante no processo de criação de imagens. Benjamin (2002) discorda da ideia de que o conteúdo simbólico do brinquedo vem a ser o determinante na atividade lúdica da criança. É um erro pensar que a brincadeira da criança é determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando o inverso é que é verdadeiro: a criança submete o brinquedo ou o objeto de brincar às necessidades da atividade lúdica que ela está vivenciando. Assim, uma boneca pode se tornar um travesseiro, como uma bola pode virar uma barriga no jogo de representar a maternidade. Chateau (1987) fala de objetos que têm a função “simbólica polivalente”, como, por exemplo, o barbante que, para o autor, pode ser um dos mais belos presentes que uma criança criativa pode receber, pois ela pode transformá-lo em uma infinidade de brinquedos: corda de pular, correia de máquina, rédeas de cavalo, corda para amarrar o cavalo, corda para amarrar o prisioneiro em várias brincadeiras, para estrangular os carneiros quando brinca de lobo, para as brincadeiras de representar figuras com os dedos e barbantes, para representar uma linha, pode até se transformar em uma cobra ou um rio. “[...] a criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda (BENJAMIN, 2002, p. 93)”.

Cascudo (2001, p. 273), ao atribuir ao brinquedo o papel de uma massa plástica, à qual a criança dá forma e nome pelas próprias mãos, traz uma ilustração muito emblemática do brinquedo enquanto um instrumento do brincar em que o seu uso é estabelecido pela própria criança no processo da atividade lúdica. Ele refere-se a uma passagem de um livro de Monteiro Lobato. No livro, a criança, ao ter que escolher entre um sabugo de milho e um polichinelo para brincar, faz a opção pelo sabugo, e assim esclarece: polichinelo é polichinelo, já o sabugo pode ser rei, rainha, máquina, casa, moça, avião, carro e, também, polichinelo. Em outra estória, de Loys Brueyre, relatada por Cascudo, um Marechal pergunta para um pequeno príncipe qual presente ele gostaria de receber na Páscoa: um general bordado de ouro ou um colibri numa caixa dourada, cantando duas valsas e uma canção patriótica? E o príncipe respondeu: je préférerais un petit cochon de bois peint en rouge avec un sifflet dans le ventre (Eu prefiro um porquinho de madeira pintada de vermelho com um apito no estômago). É no sentido de algo mágico, objeto de criação e fantasia do mundo infantil que Cascudo (2001, p. 273) refere-se ao brinquedo e atribui-lhe um papel muito importante no processo de desenvolvimento e educação das crianças, assim como no próprio processo da atividade lúdica:

[...] espécie de lâmpada de aladino, o brinquedo se transforma nas mãos da criança numa diversidade incontável, imprevista e maravilhosa. Esse poder de a inteligência infantil materializar a imaginação no imediatismo da forma sensível será tanto mais ajustador do menino no mundo social, quanto mais espontâneas tenham sido as aproximações entre a criança e o seu universo pequenino.

A ideia de Vigotski (2007) sobre o brinquedo se assemelha muito à de Walter Benjamin e Câmara Cascudo. Vigotski (2003), quando fala da função de um objeto ou brinquedo na atividade lúdica, trabalha com a ideia de transferência de significado de um objeto para outro, e não unicamente de uma função simbolizadora que o brinquedo porventura venha a ter. A substituição do significado de um objeto por outro confere ao jogo a capacidade de executar com o brinquedo a ação necessária para realização do seu argumento.



Foto 3 -Bois de ossos  
Fonte: Marcus Vinícius de Faria Oliveira

Para Elkonin (1988) é somente pela possibilidade de transferência de significado que a ação perde o seu caráter concreto e o seu aspecto técnico-operacional, tornando-se plástica e transmitindo unicamente o seu significado geral. É dessa forma que no jogo o brincante pode realizar a ação de telefonar, utilizando-se de um par de latas interligadas por cordões ou utilizar ossos para representar bois e vacas no jogo de fazendeiro e vaqueiro.

O emprego lúdico de determinado objeto ou brinquedo no jogo está diretamente relacionado com a palavra e o sistema de ações nela implícitos. Quando o brincante dobra um lençol e diz que é uma boneca, no próprio ato de nomear o lençol, estão contidas as ações que são realizadas com o objeto. É por carregar consigo um sistema de ações que a palavra pode oportunizar à criança empregar diversos usos lúdicos aos objetos e brinquedos.

[...] a palavra com que a criança denomina o objeto polifuncional restringe imediatamente a sua designação, determina a sua função no jogo dado, o que é que com esse objeto se pode fazer no jogo, que as ações são exequíveis com ele. Se à peça de quebra-cabeça se chamou ferro de engomar, isso significa que com ela devem ser executados os movimentos de passar a ferro. Se lhe pôs o nome de croquete, há que comê-lo; e se prato foi a denominação escolhida, tem-se de pôr comida nele e levá-lo como se fosse num prato. Isso é possível unicamente porque a própria palavra leva implícita nesse período de desenvolvimento a experiência das ações com os objetos. (ELKONIN, 1988, p.351).

Elkonin (1988, p.351) concebe a relação entre a palavra, o objeto e a ação quando do uso lúdico de um objeto como uma forma peculiar do jogo para operar com a palavra. O autor afirma que, para a palavra se inserir na estrutura dinâmica do emprego lúdico do objeto, ela tem que cumprir determinados requisitos:

- a) a palavra deve impregnar-se de todas as possíveis ações com o objeto e ser agente do sistema de ações com o objeto;
- b) ao incorporar todo sistema de ações, a palavra pode substituir o objeto;
- c) em determinadas condições, o sistema de vínculos da palavra com as ações pode submeter-se ao de vínculos com o objeto com as ações;
- d) as relações desses dois sistemas de nexos sofrem uma profunda mudança justamente na idade pré-escolar: as crianças de menor idade têm dificuldade para utilizar o emprego lúdico de determinado objeto por ainda não operarem completamente no plano mental.

É importante salientar que, apesar de o brinquedo popular tradicional se apresentar no processo da atividade lúdica como um instrumento cujo significado é determinado no processo da atividade, nele estão “gravados” modos de ação, técnicas de fabricação, operações lúdicas historicamente e socialmente construídas.

O instrumento não é para o homem um simples objeto de forma exterior determinada e possuindo propriedades mecânicas definidas; por tal motivo, a relação adequada do homem ao instrumento traduz-se antes tal motivo, no fato do homem se aproximar, na prática ou em teoria(isto é, apenas na sua significação), das operações fixadas no instrumento desenvolvendo assim as capacidades humanas. (LEONTIEV, 2004, p.180)

O quadro abaixo representa a análise do instrumento no jogo populares tradicionais:

ELEMENTOS DA ATIVIDADE	JOGOS COM MÚSICAS	JOGOS GRÁFICOS	JOGOS DE COMPETIÇÃO EM EQUIPES	JOGOS DE CONSTRUÇÃO	JOGOS COM A NATUREZA
FERRAMENTAS	Brinquedos – Instrumentos lúdicos	Brinquedos – Instrumentos lúdicos	Brinquedos – Instrumentos lúdicos	Brinquedos – Instrumentos lúdicos	Brinquedos – Instrumentos lúdicos
ELEMENTOS DA ATIVIDADE	JOGOS DE PAPÉIS	JOGOS DE SORTE E AZAR	JOGOS COM ENREDOS FIXOS	JOGOS COM SUPORTES LÚDICOS	JOGOS COM A UTILIZAÇÃO DE BRINQUEDOS
FERRAMENTAS	Brinquedos – Instrumentos lúdicos	Brinquedos – Instrumentos lúdicos	Brinquedos – Instrumentos lúdicos	Brinquedos – Instrumentos lúdicos	Brinquedos – Instrumentos lúdicos

Quadro 6 - Instrumentos dos Jogos populares Tradicionais  
 Fonte: Marcus Vinícius de Faria Oliveira

Amado (2007) organizou um sistema de categorias, composto por 13 “constelações”, como ele próprio denomina o conjunto de categorias que possibilita situar a diversidade de brinquedos populares existente nas mais distintas culturas dentro de uma determinada lógica de classificação, os quais serão adotados neste estudo, para situar os diversos brinquedos populares. A seguir, elencamos o seu conjunto:

- a) adornos e adereços – as crianças utilizavam diversos materiais de enfeites e representações de objetos decorativos, de uso pessoal e utilitário. As flores, por exemplo, eram utilizadas para representar



brincos, a folha de carrapateira, para simbolizar um guarda-chuva ou o talo da folha usado como um cachimbo.

- b) brinquedos sonoros e musicais – feitos com diversos materiais encontrados na natureza ou fabricados a partir de restos de outros materiais (sucatas), eram utilizados para produzir apitos, arremedos de pássaros, imitações de instrumentos musicais etc. São exemplos disso a flauta de taquari ou do talo do mamoeiro, o apito feito da palha de coqueiro, o apito da folha de figus, apitos feitos de tampinhas de garrafas etc.



Figura 8 - Brinquedos sonoros  
Fonte: Marcus Vinícius de Faria Oliveira

- c) bonecos, bonecas e acessórios – um dos brinquedos mais antigos, as bonecas e bonecos imitam as formas humanas. As bonecas podem ser confeccionadas com diferentes materiais, acompanhando a evolução destes e as novas tecnologias. Em muitas culturas, elas são um brinquedo associado às meninas, no entanto existem versões de bonecos direcionados aos meninos, guardando ambos, como elemento essencial para a sua caracterização, as formas que lembram a humana ou humanizada;



Figura 9 - Bonecas  
 Fonte: Marcus Vinícius de Faria Oliveira

- d) representação de animais – nas representações de animais, os frutos tinham uma vasta aplicação. As castanhas, as cabaças, o talo da carnaúba, o mangará da bananeira, assim como o barro, ossos e cera de abelha. Os animais mais representados eram os domésticos e utilizados nas atividades de trabalho, tais como bois, cavalos e cachorros;



Figura 10 - Representação de Animais  
 Fonte: Marcus Vinícius de Faria Oliveira

- e) miniaturas de utensílios domésticos – os brinquedos representando artefatos domésticos, como afirma Amado (2007), quase sempre eram resultado das atividades lúdicas femininas; tinham uma grande importância na aprendizagem das atividades domésticas. Os utensílios eram feitos de diversos materiais, desde o barro, sucatas, até materiais fornecidos pela natureza, tais como cascas, frutos, galhos e flores.



Figura 11 - - Móvia de caixa de fósforos  
Fonte: Marcus Vinícius de Faria Oliveira

- f) miniaturas de alfaia e engenhos agrícolas – os instrumentos de trabalho sempre despertaram interesses das crianças. Eram objetos normalmente produzidos pelos meninos a partir de sucatas, galhos, madeira, pedras, etc. As vivências das atividades lúdicas utilizando as ferramentas de trabalho permitiam que as crianças se familiarizassem com as técnicas laborais utilizadas nos usos daquelas ferramentas.
- g) construções, artes e ofícios – incluem um conjunto de brinquedos racionados com outros tipos de atividades tradicionais que não a agricultura, como construção de pequenas casas e castelos e ainda artefatos de pescas, caça etc.

- h) transportes – os brinquedos que representavam transporte eram muitos variados, iam desde carrinhos de latas e madeiras, passando pelos cavalos de paus, barcos, aviões, até os patinetes feitos com madeiras e rolamentos de carro;



CARRO DE MACAXEIRA



CARRO DE LATA DE SARDINHA



CARRO DE LATA



CARRO DE CARRETEL DE LINHA

Figura 12 - Carrinhos  
Fonte: Marcus Vinícius de Faria Oliveira

- i) armas – esse tipo de brinquedo, como afirma Amado(2007), oferecia ao brincante uma base material na imitação de atividades tão antigas como a guerra e a caça, fundamentais para a sobrevivência.



Figura 13 - Armas  
 Fonte: Marcus Vinícius de Faria Oliveira

- j) quebra-cabeças – esta categoria encerra os materiais de vários jogos que implicam, simultaneamente, alguma destreza manual e intelectual. Enquadram-se, por isso, aqui, práticas como a cama de gato, os nós e suas variedades possíveis e ainda os quebra-cabeças mecânicos;
- k) materiais de jogos infantis – para Amado (2007) este é o grupo mais vasto e difícil de delimitar, visto que a semelhança dos jogos mais ou menos institucionalizados os materiais é imensa e de características variadas. “[...] estamos diante de todo um conjunto de materiais que demarca a passagem de um a improvisação individual e mais ou menos anárquica para as atividades sujeitas às regras” (AMADO, 2007, p.181).
- l) fantasias – inclui um conjunto de práticas e de pequenos objetos lúdicos que têm a capacidade de metamorfosear os brincantes em diversos contextos lúdicos, que exercem sobre a realidade pré-existente, pela distância que apresentam em relação ao mundo do quotidiano.
- m) culinária infantil – são as atividades lúdicas infantis que giram em torno da alimentação. Algumas são simbólicas, os brincantes utilizavam várias plantas para representarem determinadas comidas. Outros aproveitavam

sobras de alimentos de suas casas para confeccionarem as suas próprias comidas em jogos que representavam o processo de cozinhar.

#### *4.4.1.4 As condições da atividade*

Constituem o contexto da atividade lúdica tradicional, o espaço enquanto materialidade da intervenção humana sobre a natureza. Além da dimensão física e estrutural, o espaço se apresenta como lugar das relações sociais, lugar em que acontecem as vivências lúdicas, lugar que os indivíduos transformam para atender as suas necessidades e, ao fazer isso, transformam os outros e a si próprios. O espaço físico modificado é um espaço de sentidos e de significados humanos. Para Marx os seres humanos são também natureza, não estão desligados da natureza (exterior), mas são constituidores de múltiplas relações:

as condições originais de produção surgem como pré-requisitos naturais, como condições naturais de existência do produtor, do mesmo modo que seu corpo vivo, embora produzido e desenvolvido por ele, não é, originalmente, estabelecido por ele, surgindo antes como seu pré-requisito; seu próprio ser (físico) é um pressuposto natural não estabelecido por ele mesmo” (MARX, 2007, p. 83).

As ruas são o espaço em que as atividades lúdicas tradicionais mais acontecem. Atualmente um pouco menos que nos dias passados, mas ainda são o principal “palco” dos jogos populares tradicionais. Local onde estão presentes os amigos, os vizinhos de rua e do bairro que marcam e geram a construção das relações afetivas de vida e por toda a vida daqueles que brincam (OLIVEIRA et al. 2010a). Os lugares das atividades lúdicas tradicionais mais lembrados nas entrevistas e que estão relacionados ao sistema de classificação (ver quadro abaixo) foram as ruas e os espaços naturais (campos, rios, açudes, sítios e matas). Neles, as ações lúdicas ganham forma e características singulares, pois a relação com o espaço é promotora de singularidades: as manifestações lúdicas registradas são diferentes de cidade para cidade, de comunidade para comunidade, do interior para

a capital, de interior para interior, da zona urbana para a zona rural. O quadro abaixo representa a análise do contexto em que ocorre os jogos populares tradicionais.

<b>ELEMENTOS DA ATIVIDADE</b>	<b>JOGOS COM MÚSICAS</b>	<b>JOGOS GRÁFICOS</b>	<b>JOGOS DE COMPETIÇÃO EM EQUIPES</b>	<b>JOGOS DE CONSTRUÇÃO</b>	<b>JOGOS COM A NATUREZA</b>
<b>CONDIÇÕES</b>	Espaço(rua e natureza) e tempo	Espaço(rua e natureza) e tempo	Espaço(rua e natureza) e tempo	Espaço(rua e natureza) e tempo	Espaço(rua e natureza) e tempo
<b>ELEMENTOS DA ATIVIDADE</b>	<b>JOGOS DE PAPÉIS</b>	<b>JOGOS DE SORTE E AZAR</b>	<b>JOGOS COM ENREDOS FIXOS</b>	<b>JOGOS COM SUPORTES LÚDICOS</b>	<b>JOGOS COM A UTILIZAÇÃO DE BRINQUEDOS</b>
<b>CONDIÇÕES</b>	Espaço(rua e natureza) e tempo	Espaço(rua e natureza) e tempo	Espaço(rua e natureza) e tempo	Espaço(rua e natureza) e tempo	Espaço(rua e natureza) e tempo

Quadro 7 - Condições da atividade

Fonte: Marcus Vinícius de Faria Oliveiara

A maioria dos jogos, na essência, são os mesmos, mas as especificidades culturais de cada espaço não permitem que a sua forma se manifeste igual. Na relação do brincante com o contexto, o singular se revela sobre o geral, seja através do material para confecção do brinquedo – o cavalo de pau no litoral é feito do talo do coqueiro e, na região Oeste, do talo da carnaúba; seja na denominação dos jogos – o rabuge, no Seridó, é o tica da capital; nas regras do jogo – no polícia e ladrão da região litorânea “prende-se” o brincante, que é levado para um determinado espaço”, enquanto no Seridó, no rendido, jogo similar, os brincantes eram pegos nas ruas, e ali mesmo eliminados do jogo; na linguagem utilizada nos jogos – em Natal, o “matão”, no jogo da biloca, é o jogador que está habilitado a eliminar os outros; em Caicó, chama-se o “onça”.

Na relação espaço e a atividade lúdica tradicional, supõe-se uma relação dialética, não só os jogos sofrem transformações, mas o espaço também é modificado, ele não se apresenta ao brincante como algo inflexível, mas como objeto de construção de significações. O espaço é alterado e reorganizado

permanentemente para atender as necessidades específicas de cada atividade lúdica. Por exemplo, no momento em que é demarcado para que os jogos gráficos aconteçam ou quando são introduzidos outros objetos, como o galarmarte<sup>45</sup>, que, ao ser instalado em um lugar, passa a integrar a paisagem local, servindo de instrumento lúdico permanente. Ou, então, quando é simplesmente adaptado para servir de cenário aos jogos tradicionais, como no caso da brincadeira das meninas de cozinhar<sup>46</sup>, que nas sombras das árvores reproduzem as cozinhas e os afazeres domésticos das suas casas.

Nesse sentido, os procedimentos relacionados com os jogos registrados na pesquisa: as formas de transmissão, de organização dos jogos, os procedimentos e técnicas, a linguagem corporal, sistema de regras, termos próprios do jogo, a dinâmica dos jogos, as técnicas de fabricação dos brinquedos e os materiais utilizados estão todos relacionados aos contextos específicos de cada região, variando de lugar para lugar, de acordo com o espaço e com o contexto histórico. Assim, pode-se entender que a atividade lúdica tradicional pode ter diferentes significados a partir das condições históricas e sociais que se estabelecem em cada contexto espacial e temporal. Isso significa dizer que a atividade lúdica tradicional ocorre num espaço também marcado pela temporalidade. O espaço físico e social não é a única dimensão contextual. O tempo, conjuntamente com o espaço, relaciona-se com a experiência lúdica no mundo.

---

<sup>45</sup> Brinquedo que estava presente em quase todas as regiões do estado e muito lembrado com uma boa dose de nostalgia por todos aqueles que com ele brincaram. O galarmarte, ou galamacho (Tibau do Sul), ou ainda, João Galarmarte (Florânia), consistia numa tora de pau, com mais ou menos três metros de extensão, e com um furo no meio, justamente no seu centro de gravidade. Próximo às suas extremidades, enfiava-se um pedaço de pau, que era o torno, uma espécie de suporte para as crianças se segurarem. Fazia-se uma base para recebê-lo, fincando-se no chão um pau bem resistente, geralmente pau-d'arco ou jucá, com a ponta afiada para encaixar no buraco feito na tora de pau. Essa base servia de eixo para a tora girar em círculo ou em movimento de cima para baixo, como uma gangorra. A atividade lúdica consistia em girar o galarmarte com duas pessoas sentadas nas extremidades.

<sup>46</sup> O cozinhar é uma atividade lúdica de predominância feminina. Consiste na representação de papéis de dona de casa. As meninas preparam os alimentos, imitando suas mães, 'donas de casa'. O cozinhar consiste em 'pegar' os restos das coisas (as sobras) não utilizadas pela mãe no preparo da refeição da família e, dessa forma, brincar e comer com as demais amigas e bonecas. A diversão é garantida quando as meninas, muito satisfeitas, fazem a própria comida.



Os jogos populares tradicionais sempre estiveram relacionados diretamente ao tempo. Seja o tempo vivido no processo lúdico, seja o tempo definido pela natureza, seja o tempo das festas populares tradicionais. Os ciclos de manifestações dos jogos estão imbricados com as mudanças das estações do ano, pela presença do vento, do calor, das chuvas, das cheias dos açudes e rios, da terra molhada pelas invernadas, das safras das fruteiras; como também o tempo das datas festivas, do carnaval, das festas de São João, vaquejadas, das festas religiosas e das padroeiras; e ainda o tempo definido pelos próprios brincantes, que é o tempo de organizar os jogos de argolinhas<sup>47</sup>, de jogar bafo<sup>48</sup>, de juntar tampinhas de garrafa ou papéis de cigarro<sup>49</sup> etc.

Os ritmos da natureza influenciam os ritos do brincar: o chão batido e molhado pela invernada é o espaço para os jogos de pião e bilocas; as águas que correm sobre o chão impermeável do sertão são motivos de grandes empreitadas dos brincantes em construções de açudes e estradas, que na maioria das vezes duram dias, sem falar nas cheias dos rios e açudes, convidativos para os banhos e descidas nas corredeiras e aos jogos de cangapé<sup>50</sup>. Os ventos no mês de agosto

---

<sup>47</sup> A argolinha é um jogo realizado geralmente junto com folguedos populares e festas religiosas com o objetivo de agradecer ou comemorar alguma data importante. O jogo é realizado em espaço amplo, geralmente em um descampado, praça, parque, ou pátio bem cuidado, para que possa ser demarcada a pista ou trilha da corrida. Colocam-se dois postes de madeira, nos quais é amarrada uma corda, de um lado a outro. Na corda, diversas argolinhas, com aproximadamente 10 cm de diâmetro, são suspensas. Enfeitadas com fitas, as argolas são penduradas pela garra. A corrida de argolinha é constituída por doze cavaleiros, divididos em dois cordões: o cordão encarnado e o cordão azul. Os dois pares dianteiros têm o nome de primeiro e segundo matinaidores, que são os chefes, respectivamente, dos cordões encarnado e azul. Os cavaleiros colocam-se em fila, de lança em punho, e, dado o sinal de partida, devem largar em carreira, tendo que, na passagem, retirar uma argolinha com a ponta da lança. Terminadas as seis carreiras, o partido que tiver o maior número de argolinhas vencerá.

<sup>48</sup> Quem não tinha figurinhas para jogar bafo - ou bafo-bafo, bafinha, tabufa [...] brincava com tampinhas amassadas. Bastava então ter um monte de tampinhas. O objetivo do jogo era desvirar o maior número de tampinhas com um tapão ou com outra tampinha. Jogava-se e esperava ver quantas viravam para cima.

<sup>49</sup> as embalagens de cigarros eram utilizadas como representação de dinheiro. O valor era determinado pela dificuldade em se encontrar cada tipo de nota. As mais comuns eram as que representavam os menores valores; já as mais difíceis, como as marcas importadas, eram as que tinham os maiores valores.

<sup>50</sup> Jogo realizado durante os banhos de rios, açudes e mar. O cangapé o jogado com duas pessoas, uma de frente para a outra, com água na altura do peito. Para iniciá-lo, um dos participantes executa um mergulho com intuito de adquirir impulso, e sobe executando uma cambalhota para frente, com uma das pernas estendidas, em direção ao outro que, imediatamente, esquiva-se de

despertam para as atividades com pipas. As castanhas<sup>51</sup>, nas safras de caju, viram verdadeiras moedas de troca, disputadas em diversos jogos, que ao final da temporada terminam em reuniões gastronômicas entre os brincantes para comer as castanhas assadas na lenha em latas devidamente preparadas.

Fabricar o próprio brinquedo significa penetrar na essência do mundo natural. É impossível construir sem conhecer as características das plantas e do ambiente circundante. O conhecimento da natureza é condição para a eficácia do brinquedo. Por exemplo, o mulungu e a imburana, plantas de madeiras moles e maleáveis, fornecem a matéria-prima para as rodas dos carros e para os bonecos. As jaqueiras e burras leiteiras fornecem o látex para os visgos de capturar passarinhos. As carnaubeiras e coqueiros é matéria prima para inúmeros brinquedos. Os arcos, bodoques, bestas são confeccionados com madeiras flexíveis e resistentes, capazes de impulsionar os projéteis a grandes distâncias e com rapidez. Nesse caso, o cipó de buji, o marmeleiro ou pau d'arco são os mais utilizados.

Dessa forma, as intervenções na natureza possibilitam que os indivíduos conheçam e dominem o mundo circundante e construam sua identidade. Marx (2007) salienta que o ser humano continua sendo integrante da natureza, cujos corpos fazem parte da natureza e que são produzidos ao transformarem a matéria-prima em bens que também se transformam nesse processo.

O sujeito trabalhador é um indivíduo natural, um ser natural, da mesma forma a primeira condição objetiva de seu trabalho aparece como a natureza, a terra, como um corpo inorgânico. O próprio indivíduo não é apenas o corpo orgânico, mas, ainda, esta natureza inorgânica como sujeito. Esta condição não é algo que ele tenha produzido, mas algo que encontrou ao seu alcance, algo existente na natureza e que ele pressupõe (MARX, 2007, p. 81).

---

lado, já deferindo um mesmo movimento na direção do companheiro. A cambalhota realizada com a perna estendida dentro d'água assemelha-se ao movimento de um chicote, provocando uma batida muito forte na água.

<sup>51</sup> Os jogos de castanha acontecem no período de colheita do fruto. Existem vários jogos, dentre eles: ponta cabeça, castelo e o jogo do buraco. Todos eles colocam em disputa a castanha, o preço da aposta é pago com castanha. Oliveira et al. relata que ao final do período dos jogos os brincantes se reúnem para assar as castanhas em verdadeiras festas gastronômicas.

Apesar de toda a singularidade e diversidade dos jogos tradicionais, proporcionadas pelo contexto espaço temporal, Friedmann (1990) nos chama a atenção para o fato de as atividades lúdicas tradicionais ultrapassarem os limites de inserção cultural, temporal e geográfica dos grupos envolvidos, ao apresentarem certos padrões lúdicos universais, mesmo com diferenças regionais, variações na designação ou na existência ou supressão de certas regras.

Os indivíduos partilham rituais, brincadeiras e jogos que são transmitidos entre as gerações, isso explica a conservação transmitida entre o próprio grupo de crianças e também pelos adultos. Entretanto as mudanças ocorrem a partir das especificidades culturais de cada região onde o indivíduo que brinca está inserido, temporal e espacialmente; ao mesmo tempo em que recebem características próprias, transformam-se ao longo da história da humanidade. São constituídos e reconstituídos como tradições culturalmente transmitidas. Alguns brinquedos são construídos em certos lugares, tanto pelos materiais disponíveis quanto pelo universo do adulto com o qual os brincantes dialogam. Portanto os jogos populares são uma atividade que assume característica histórica de práticas milenares, mas, ao mesmo tempo, muda a partir das singularidades temporais, culturais e espaciais da realidade em que o brincante está inserido.

As manifestações lúdicas são universais na medida em que atravessam séculos sem modificarem sua estrutura e pertencem à cultura de diversos povos localizados nos mais diversos lugares do mundo. Também são próprias de uma comunidade, de uma localidade, de uma vila, de um povoado. Às vezes, o mesmo tipo de manifestação lúdica pode ser encontrado em localidades diferentes e distanciadas, mas a documentação e análise do fato vão mostrar que se trata de uma variante, isto é, manifestações que tiveram origens comuns, mas que foram sendo recriadas e/ou reinterpretadas em cada lugar e se diferenciaram. Os jogos populares trazem consigo o princípio da universalidade e da tradicionalidade em seus temas e motivos, que devem ser considerados invariantes. São regionais e atualizados na ocorrência das variantes, que são o resultado da criatividade do portador da cultura de cada comunidade.

#### *4.4.1.5 Motivos, objetivos e ação: as regras como elemento mediador*

Para discutirmos os motivos, objetivos e ações envolvidos nos jogos populares tradicionais, sentimos a necessidade de retomarmos a discussão do capítulo anterior sobre a relação entre o processo de desenvolvimento do indivíduo e o jogo, em razão de o nosso olhar não separar o desenvolvimento e aprendizagem. Preferimos discutir as três categorias em conjunto, em razão da forma como elas se manifestam na atividade lúdica. Estão diretamente imbricadas, discuti-las separadamente se correria o risco de fragmentar a discussão e dificultar o entedimento das relações que são estabelecidas entre elas durante o processo do jogo. Nesse momento, seguiremos perseguindo a ideia de que os jogos evoluem de uma situação em que as representações e os papéis sociais estão bem definidos, e as regras implícitas para os jogos com regras bem definidas e papéis latentes.

Depois de consolidado o desenvolvimento na idade pré-escolar, em que os jogos desempenharam o papel de atividade principal e contribuíram substancialmente para a criança passar de uma fase em que operava no plano concreto para uma fase que passa a operar no plano abstrato, surgem outras questões relacionadas à compreensão dos jogos de fundamental importância para entendermos a relação entre o processo de desenvolvimento e as atividades lúdicas tradicionais, a saber: no momento em que os jogos deixam de ser a atividade principal, como eles evoluem? E qual o papel que passam a desempenhar no processo de desenvolvimento do indivíduo?

Vigotski (2007) nos proporciona subsídios para responder essas questões quando chama a atenção para as relações existentes entre os aspectos das regras e das situações imaginárias na evolução do jogo. Para Vigotski (2007) e Elkonin (1988) qualquer situação de jogos e brincadeiras contém uma situação imaginária e regras. Ou seja, qualquer atividade lúdica em que a situação imaginária é preponderante também é atividade com regras. Da mesma forma, qualquer atividade lúdica com regras é uma atividade que envolve uma situação imaginária. Nesse sentido, como já foi discutido anteriormente, o desenvolvimento dos jogos ocorre a partir de atividades lúdicas que contêm uma situação imaginária às claras e regras

ocultas para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta. Ressaltamos que os jogos populares tradicionais estão situados neste último grupo, são jogos estruturados em torno das regras.

No início do desenvolvimento infantil, quando as atividades lúdicas passam a ser atividade principal e a direcionar o desenvolvimento, a situação imaginária é preponderante, e as regras na linguagem de Vigotski (2007) estão “amarfanhadas, comprimidas. Os papéis assumidos pelas crianças nas atividades lúdicas e o emprego lúdico dos objetos (cabos de vassouras, representando os cavalos; as bonecas, que representam as mães e filhas; os papéis de cigarro, que simbolizam dinheiro, etc.) reproduzem as situações sociais da vida cotidiana e nelas estão contidas as regras e comportamentos. Vigotski (2007, p. 35) afirma que toda situação imaginária contém em si regras, pois a atividade lúdica lembra mais uma recordação de uma ação que aconteceu do que a imaginação pura, “[...] ela é mais uma recordação da ação do que uma nova situação imaginária [...]”.

Ao reproduzirem situações sociais, os jogos contêm em si regras de comportamento, embora antecipadamente as regras não estejam bem formuladas, e a criança não tenha clareza delas. Como no exemplo destacado por Vigotski (2007), da criança que imaginou ser mãe e fez da boneca seu bebê. Nesse momento, ela passou a submeter à atividade lúdica as regras do comportamento materno, as atividades que a mãe executa nos cuidados com os filhos.

A partir dos jogos de papéis ou protagonizados, em uma fase de desenvolvimento mais avançado, surgem os jogos com regras pré-estabelecidas. Essas mudanças de conteúdos das atividades lúdicas, de jogos em que predominam as representações dos papéis sociais e que contêm regras implícitas para os jogos com regras bem definidas e papéis latentes acontecem em decorrência das mudanças nas motivações, necessidades e desejos das crianças, como já foi destacado anteriormente.

De acordo com Leontiev (2006), com o processo de desenvolvimento do indivíduo, as relações humanas aparecem com mais clareza, e nas atividades lúdicas aparecem de forma explícita. O conteúdo da atividade passa a se fixar não

apenas no objeto, mas essencialmente nas relações e ações com os outros participantes. É essa mudança no processo de ação do jogo que leva com que a subordinação às regras da ação lúdica seja o elemento central da atividade lúdica.

Leontiev (2006) destaca que com a evolução do jogo para uma situação de regras explícitas o traço marcante é que, enquanto no jogo de papéis já se inclui certa regra, no jogo com regras inclui-se certo objetivo. O desenvolvimento do jogo com regras consiste em uma diferenciação e uma consciência maior no objetivo do jogo, fazendo com que a atividade lúdica vise a certo resultado. Isso não quer dizer que a atividade lúdica transformou-se em uma atividade produtiva, mas, como ressalta Leontiev (2006), o motivo do jogo continua, como antes, no próprio processo lúdico. Entretanto o objetivo passa a ser o intermediário entre o processo e o indivíduo. Por exemplo, no jogo de esconde-esconde, o objetivo é se esconder do pegador, mas para se esconder de alguém não é preciso um jogo. Nesse momento, ressalta Leontiev (2006), o que motiva o brincante é o seu desempenho no próprio processo lúdico. O sentido da atividade passa a ser a subordinação ao objetivo do jogo. No caso do jogo de esconde-esconde<sup>52</sup>, não deixar que o pegador o descubra é o objetivo do jogo, o qual o brincante persegue a todo tempo. Nessa fase de desenvolvimento do jogo, em que estão situados os jogos populares tradicionais, as regras estão contidas no objetivo e são determinantes na atividade lúdica.

Das categorias analisadas, mesmo nos jogos de construção, jogos com a natureza, jogos de papéis, jogos com suportes lúdicos que não apresentam regras pré-determinadas, as regras são construídas no próprio processo da atividade lúdica, elas direcionam o estabelecimento do sistema de relações entre os brincantes. As ações do jogo estão determinadas pelas regras, elas são balizadoras das ações que são desenvolvidas durante o jogo. Por exemplo, no jogo de triângulos com bilocas<sup>53</sup>, os limites das ações e operações que o brincante desenvolve durante

---

<sup>52</sup> O jogo consiste em uma pessoa procurar outras que se escondem.

<sup>53</sup> O objetivo do jogo consiste em tirar as bilocas de dentro do triângulo, colocadas em aposta, antecipadamente pelos jogadores, sem que o a biloca do jogador caia dentro do triângulo. Se isso acontecesse, o jogador sairia do jogo e teria que devolver todas as bilas/bilocas que havia tirado do triângulo.

o jogo são estabelecidos pelas regras. O brincante não pode segurar as bilocas e deslocá-las para outro lugar, não pode pisar dentro do triângulo, só pode deslocar a biloca impulsionando-a com um dos dedos sem segurá-la, para jogar outra vez ter que esperar que todos joguem e assim por diante. As regras estabelecidas é que conferem a regularidade mínima ao ato de jogar. Portanto, nos jogos populares tradicionais, as regras do jogo são determinante tanto nas ações e operações, quanto na definição dos objetivos. As regras possibilitam a estruturação das formas de ação, o que determina a regularidade, e o que possibilita o jogo assumir determinada identidade frente ao demais.

Por sua vez, o conteúdo lúdico está na reprodução da ação. As ações executadas durante o jogo proporcionam prazer e diversão ao brincante. É na vivência do processo, ou seja, na execução das ações que reside a motivação da atividade lúdica tradicional. Como se observa no quadro abaixo, invariavelmente a ação, os objetivos e motivos apresentam-se relacionados entre si.

Como forma de apresentação da análise teórica visando a um melhor entendimento da estrutura que compõe os jogos populares tradicionais, apresentaremos um quadro com a síntese da análise, contendo as relações estabelecidas entre os componentes da atividade e o sistema de classificação dos jogos populares tradicionais. E, logo em seguida, o conceito dos jogos populares tradicionais formulado a partir da análise realizada. Para fechar a análise, apresentaremos a invariante conceitual dos jogos populares tradicionais em forma de um esquema.

ELEMENTOS DA ATIVIDADE	JOGOS COM MÚSICAS	JOGOS GRÁFICOS	JOGOS DE COMPETIÇÃO EM EQUIPES	JOGOS DE CONSTRUÇÃO	JOGOS COM A NATUREZA
EXEMPLOS		amarelinha, jogo da onça, caracol; garrafão	Coelho passa, peia quente; bandeirinha entre outros	Cavalo de pau; patinetes. Construção de estradas; flautas etc.	Baladeira; funda; bodoque; armadilhas etc;
OBJETIVOS	Determinados pelo sistema de regras e pela vivência com a música	Voltados para a dinâmica do jogo estabelecida pelas regras	Voltados para a dinâmica do jogo estabelecida pelas regras	No próprio processo da atividade de construção	Vivência lúdicas com o elementos da natureza
AÇÕES	Estabelecidas a pelo sistema de regras e pela vivência com a música	Estabelecidas pelo sistema de regras	Estabelecidas pelo sistema de regras	Estabelecidas pelo sistema de regras	Estabelecidas pelo sistema de regras
MOTIVOS	Processo da atividade lúdica	Processo da atividade lúdica	Processo da atividade lúdica	Processo da atividade lúdica	Processo da atividade lúdica
OBJETO DA ATIVIDADE	Atividade lúdica tradicional	Atividade lúdica tradicional	Atividade lúdica tradicional	Atividade lúdica tradicional	Atividade lúdica tradicional
RELAÇÃO SUJEITO-SUJEITO	Estabelecida pelas regras, tendo a linguagem como elemento mediador	Estabelecida pelas regras, tendo a linguagem como elemento mediador	Estabelecida pelas regras, tendo a linguagem como elemento mediador	Estabelecida pelas regras, tendo a linguagem como elemento mediador	Estabelecida pelas regras, tendo a linguagem como elemento mediador
CONDIÇÕES	Espaço(rua e natureza) e tempo	Espaço(rua e natureza) e tempo	Espaço(rua e natureza) e tempo	Espaço(rua e natureza) e tempo	Espaço(rua e natureza) e tempo
FERRAMENTAS	Brinquedos – Instrumentos lúdicos	Brinquedos – Instrumentos lúdicos	Brinquedos – Instrumentos lúdicos	Brinquedos – Instrumentos lúdicos	Brinquedos – Instrumentos lúdicos



ELEMENTOS DA ATIVIDADE	JOGOS DE PAPÉIS	JOGOS DE SORTE E AZAR	JOGOS COM ENREDOS FIXOS	JOGOS COM SUPORTES LÚDICOS	JOGOS COM A UTILIZAÇÃO DE BRINQUEDOS
EXEMPLOS	Soldado não, jogo do anel; s berlinda etc.	Jogo das castanha; ponta ou cabeça; jogo do caipira.	cantigas de rodas(passarás;	Cozinhado; Mãe e filha, casamentos, médico etc.	
OBJETIVOS	Voltados para a dinâmica do jogo estabelecida pelas regras	Voltados para a dinâmica do jogo estabelecida pelas regras	Voltados para a dinâmica do jogo estabelecida pelas regras	Vivências lúdicas com os brinquedos	Determinado s pelas regras
AÇÕES	Estabelecidas pelo sistema de regras	Estabelecidas pelo sistema de regras	Estabelecidas pelo sistema de regras	Estabelecidas pelo sistema de regras	Estabelecidas pelo sistema de regras
MOTIVOS	Processo da atividade lúdica	Processo da atividade lúdica	Processo da atividade lúdica	Processo da atividade lúdica	Processo da atividade lúdica
OBJETO DA ATIVIDADE	Atividade lúdica tradicional	Atividade lúdica tradicional	Atividade lúdica tradicional	Atividade lúdica tradicional	Atividade lúdica tradicional
RELAÇÃO SUJEITO-SUJEITO	Estabelecida pelas regras, tendo a linguagem como elemento mediador	Estabelecida pelas regras, tendo a linguagem como elemento mediador	Estabelecida pelas regras, tendo a linguagem como elemento mediador	Estabelecida pelas regras, tendo a linguagem como elemento mediador	Estabelecida pelas regras, tendo a linguagem como elemento mediador
CONDIÇÕES	Espaço(rua e natureza) e tempo	Espaço(rua e natureza) e tempo	Espaço(rua e natureza) e tempo	Espaço(rua e natureza) e tempo	Espaço(rua e natureza) e tempo

Quadro 8 - Invariante conceitual  
 Fonte: Marcus Vinícius de Faria Oliveiara

Nesse sentido, podemos inferir que os jogos populares tradicionais apresentam a seguinte definição: são manifestações da cultura lúdica tradicional, voltadas para o próprio processo da atividade lúdica a partir de um sistema de

regras e da linguagem como elemento mediador, que acontecem em contextos informais e apoiados com brinquedos ou instrumentos lúdicos. São organizados em novas combinações que produzem sentidos e significados no processo de construção na atividade, configurando-se como uma forma peculiar de o indivíduo se relacionar com o mundo objetivo.

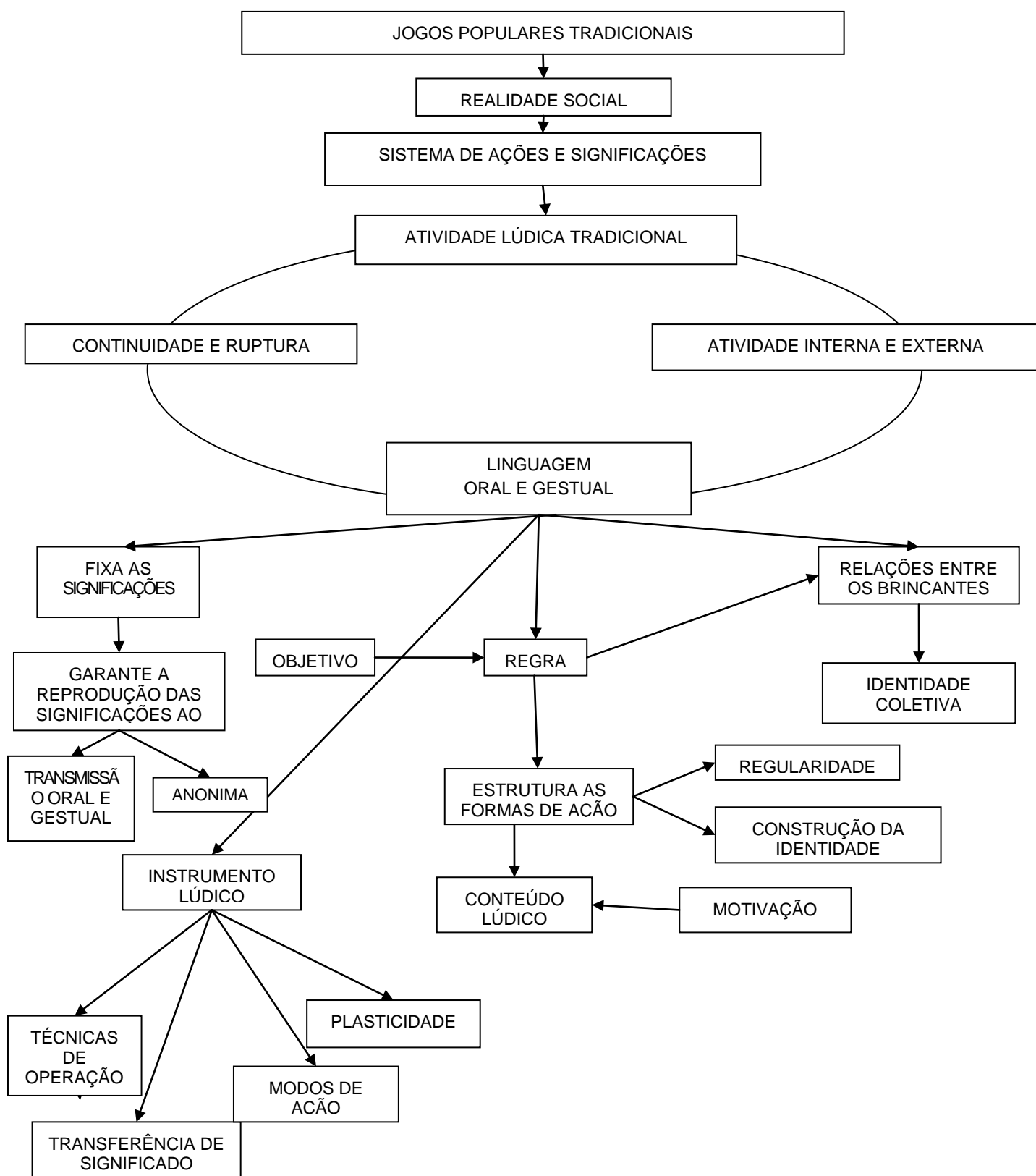


Figura 14 – Invariante conceitual do jogo Popular Tradicional  
 Fonte: Marcus Vinícius de Faria Oliveira

## CAPÍTULO 5

# O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA HABILIDADE DE IDENTIFICAR OS JOGOS POPULARES TRADICIONAIS: O PLANEJAMENTO COMO ATIVIDADE PROFISSIONAL



## **5 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA HABILIDADE DE IDENTIFICAR OS JOGOS POPULARES TRADICIONAIS: O PLANEJAMENTO COMO ATIVIDADE PROFISSIONAL**

Este capítulo tem como objetivo apresentar a estruturação da unidade didática para se pensar a formação da habilidade de identificar e explicar os jogos populares tradicionais voltados para o processo de formação do profissional de educação física. A unidade didática está organizada a partir da invariante conceitual estabelecida pela análise teórica da atividade, realizada e apresentada no capítulo anterior e fundamentada nas ideias de Vigotski, Leontiev e Galperin.

Um princípio que fundamenta a estruturação da unidade didática é o de que no processo de ensino aprendizagem o indivíduo não só se apropria de um conjunto de conhecimento sobre a realidade material e social, mas, conjuntamente, com o conhecimento apropriado, assimila procedimentos e métodos de ações.

[...] desta maneira, a formação de conceito é um processo de formação não só de uma imagem especial como quadro do mundo, também é um determinado sistema operacional que tem sua estrutura interna. As ações, as operações constituem um mecanismo de conceitos propriamente psicológico. As ações intervêm como meio de formação dos conceitos e como meios de sua existência: à margem das ações, o conceito não pode ser assimilado nem aplicado posteriormente à solução de problemas. Por isso, as particularidades dos conceitos formados não podem ser compreendidas sem a orientação à atividade cujo produto representa (TALÍZINA, 1988, p.153-154, tradução nossa).

A fonte das capacidades humanas, afirma Talízina (2001a), é a experiência social. Esta se enriquece através do desenvolvimento individual, mas o desenvolvimento só tem lugar depois de o homem se apropriar de um conjunto determinado da experiência social. Para a autora esse desenvolvimento ocorre através de duas linhas. A primeira é o desenvolvimento funcional, que está relacionado com a acumulação de novos tipos de ações intelectuais e com a assimilação dos diferentes tipos de atividades cognitivas, relaciona-se com as mudanças quantitativas. A segunda linha de desenvolvimento relaciona-se com as mudanças qualitativas, são as que ocorrem na forma de funcionamento do intelectual humano. O ensino está diretamente relacionado à primeira linha de desenvolvimento. Como as duas linhas estão articuladas, uma influenciando a outra,



o ensino acaba por ter uma forte influência no funcionamento do intelecto humano. Portanto, se o ensino conduz ao desenvolvimento, a tarefa básica da educação é determinar quais os tipos de atividade cognitiva cuja assimilação influencia o desenvolvimento de maneira efetiva (TALÍZINA, 2001a).

Do ponto de vista didático, o planejamento da unidade didática representa uma hipótese de ensino que instrumentaliza a formação da habilidade em identificar e explicar Jogos Populares Tradicionais como estratégia que contribua com o desenvolvimento do pensamento teórico dos licenciados em Educação Física, constituindo-se importante argumento para fundamentar nossa tese.

Na didática atual, uma perspectiva para se operacionalizar o planejamento refere-se às unidades didáticas como estratégia de sistematização da aprendizagem, como desenvolvimento do currículo na escola. Como atividade profissional Jakson (1968) a identifica como ensino pré-ativo, pois serve para pensar a prática antes de realizá-la, para identificar os problemas fundamentais e adotar uma determinada racionalidade a partir de fundamentos epistemológicos e de direção coerentes com a intencionalidade que deve dirigi-la.

Clark e Peterson (1997), ao sistematizarem as investigações sobre o planejamento do docente, identificaram dois tipos de contextualização: uma de base cognitiva e outra fenomenológica. A primeira como um conjunto de processos psicológicos básicos, por meio dos quais uma pessoa representa o futuro, planeja os meios e os fins e constrói um marco referencial da estrutura que lhe serve de orientação em sua atividade profissional futura. A segunda refere-se ao que faz o professor quando diz que está planejando.

Sánchez e Valcárcel (1993) desenvolveram um modelo para o planejamento do ensino que se considera adequado desde uma concepção de aprendizagem como construção do conhecimento. Esse modelo de análise científica e de análise didática do conteúdo de ensino são tarefas que se consideram fundamentais para a tomada de qualquer decisão acerca do que e de como ensinar o conteúdo correspondente a um campo determinado das ciências. Nessa mesma perspectiva, Sanmarti (2000) propõe critérios a serem utilizados no processo de tomada de decisões e no desenho da unidade didática.

O planejamento dos professores também tem sido estudado dentro do paradigma de investigação sobre o pensamento do docente (CLARK; YINGER, 1987). Esse paradigma se demarca na compreensão do ensino como um processo de desenvolvimento profissional. É um modelo processual de planejamento, com ênfase na reflexão do professor como elemento básico para melhorar o ensino.

Sobre o enfoque da didática fundamental do materialismo dialético e histórico, o planejamento do processo de ensino é necessário para a direção científica da aprendizagem. Dessa maneira, procura-se diminuir os efeitos da espontaneidade que podem conduzir a resultados indesejados no processo de ensino e aprendizagem.

Ao planejar uma unidade didática, o professor mobiliza um conjunto de conhecimentos profissionais, sua experiência prática, suas concepções ideológicas sobre a sociedade, a educação e suas crenças sobre o currículo e o ensino. Quando o professor organiza o sistema de tarefas, no contexto da unidade didática, mobiliza componentes de saberes que lhe permitem uma ação competente como profissional. O planejamento do ensino supõe um modelo didático do professor, o qual se configura a partir de diferentes conhecimentos profissionais. Ao constituir uma hipótese sobre o ensino e aprendizagem, o planejamento da unidade didática é para o professor uma etapa de atividade de investigação e de reflexão crítica de sua prática.

Para Davidov (1987) ensino e aprendizagem formam um par dialético, as mudanças nos processos de aprendizagem afetam diretamente as formas de ensinar, tendo em vista que as práticas da atividade de aprendizagem são diretamente relacionadas às ações desenvolvidas pelos professores. Sendo assim, o que se espera da aprendizagem dos alunos deverá ser esperado de um programa de formação de professores. Em artigo recente, Núñez (2011) conceitua a unidade didática da seguinte forma:

Nós consideramos a unidade Didática como um sistema que relaciona os elementos do processo da instrução-aprendizagem de um conteúdo (e orientado por uma finalidade explícita), com uma coerência elevada teórico-metodológica e usada como uma hipótese de ensino para desenvolver essa atividade com os estudantes, em um espaço e tempo, em um contexto determinado. (NÚÑEZ, 2011)

Uma unidade de ensino, de acordo com Gil (1997), "é uma forma de planejar o ensino e a aprendizagem em torno do conteúdo, tornando o processo integrado, com coerência e significado". Sob esse ponto de vista, a organização do conhecimento deve considerar a diversidade de elementos que contextualizam o processo (o nível de desenvolvimento do aluno, o meio social e familiar, Projeto Curricular, os recursos disponíveis) para regulamentar a prática do conteúdo, selecionar os objetivos básicos, destinados a atingir as orientações metodológicas necessárias ao aperfeiçoamento do processo ensino aprendizagem.

O modelo didático aqui trabalhado mantém a linha teórica desenvolvida ao longo deste estudo. Para a organização do conteúdo e dos procedimentos didáticos, utilizamos os fundamentos da Teoria da atividade, da teoria da assimilação das ações mentais por etapas, do pensamento teórico e do método Sistemático Estrutural-funcional. Os estudos realizados pela escola soviética demonstram que é possível elevar o nível do pensamento do aluno através de um processo de ensino e aprendizagem que ultrapasse a mera reprodução de uma justaposição de conhecimento desarticulado e fragmentado. Para isso, o ensino deve ser organizado visando impulsionar o desenvolvimento integral da personalidade do aluno, possibilitando-lhe apropriar-se de formas de pensamento, aprender a aprender e a desenvolver ativamente os fundamentos do pensamento contemporâneo (DAVIDOV, 1988).

Os estudos desenvolvidos por Talízina (1980; 1988; 2001), Núñez (2009; 2011), Davidov (1987; 1988), Galperin (2001a; 2001c; 2001d), Elkonin (1986a) e Reshetova (1988) apontam para a necessidade de se construir um modelo didático que articule os métodos da ciência com a atividade de aprendizagem. Tal construção requer que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma sistêmica e desenvolvimental, como um conjunto de partes interligadas e que possuam uma lógica interna, cujo processo de desenvolvimento desempenha um importante papel na retroalimentação do processo, necessário a atingir os objetivos planejados.

Sendo aprendizagem toda atividade que resulta na formação de novos conhecimentos e habilidades ou a incorporação de novas qualidades aos conhecimentos e habilidades que o indivíduo já possui (GALPERIN, 2001f), o



vínculo interno entre os novos conhecimentos e estas últimas consiste no fato de que, durante o processo da atividade, as ações isoladas transformam-se em habilidades. Simultaneamente, as ações com os objetos integram-se às representações e aos conceitos desses objetos. Como consequência, o núcleo central da aprendizagem é a atividade do próprio educando e suas relações relativamente independentes com as ações.

Nesse sentido, o objetivo do processo de ensino aprendizagem consiste em selecionar as ações necessárias e organizar sua execução de tal forma que se garanta a apropriação dos conhecimentos e habilidades com qualidades requeridas e como forma de se contribuir com o desenvolvimento integral da personalidade do aluno. De acordo com Talízina (2001a) as ações são as unidades de análise de qualquer processo de aprendizagem. “[...] Sem considerar as ações, é impossível construir os objetivos de ensino de maneira correta e fundamentada no controle de qualidade de assimilação do conhecimento (TALÍZINA, 2001a, p.12)”.

Devido à importância das ações no processo de conhecimento na teoria da atividade de ensino elaborada por Galperin (Teoria da Assimilação das Ações Mentais por Etapas), na elaboração de um programa de ensino além da sistematização do conhecimento, deve existir um programa de ações (habilidades) em que os alunos têm de aplicar esses conhecimentos. Se os objetivos de ensino pressupõem a aplicação de conhecimentos sobre as ações que eles não dominam, o ensino deve garantir a assimilação simultânea tanto das ações como do conhecimento (TALÍZINA, 2001a).

Selecionar as ações necessárias à apropriação de determinados conhecimentos significa revelar o conteúdo concreto do processo de aprendizagem. Essa é a condição essencial para se atingir os resultados pretendidos. Revelar a essência do conhecimento significa ir além dos casos particulares, significa revelar o conteúdo que é a base para muitos conhecimentos, ou seja, revelar as invariantes do conhecimento (TALÍZINA, 2001a).

Para que as ações sejam convertidas em tarefas, o modelo didático deve perseguir a formulação de tarefas que permitam uma correta execução das ações (GALPERIN, 2001f). O problema no estabelecimento do modelo didático está no estabelecimento de tarefas que orientem o aluno para a realização correta. Como já

foi discutido, a ideia fundamental da teoria de formação das ações mentais por etapas de P. Ya. Galperin consiste em que todas as ações mentais, por sua natureza, passem por uma série de etapas para serem, no final, realizadas no plano mental. Em todas as ações objetivas, distinguem-se três partes fundamentais. A primeira é a orientação e inclui a composição do panorama das circunstâncias onde terá que cumprir as ações: a construção do plano da ação, o controle e a correção de seu cumprimento. A segunda parte é a execução real da ação e a terceira é o controle. Essa é, em essência, a concepção do processo de apropriação da habilidade na unidade didática.

### 5.1 O PLANEJAMENTO DA UNIDADE DIDÁTICA

O processo de ensino pode ser considerado uma sequência de atividades sistemáticas e inter-relacionadas de professor com aluno, visando à assimilação sólida e consciente de um sistema de conhecimentos, habilidades e hábitos que levam ao desenvolvimento da personalidade integral dos alunos (NÚÑEZ, 2009). Para Reshetova (1988) o programa de ensino determina o método de pensamento do aluno, desde que seja organizado de forma sistêmica, orientado para o objeto como método do pensamento teórico. O programa também estabelece o método de abordagem, de revelação do objeto pelo professor, e o método da atividade de investigação pelo aluno, requerendo a elaboração de ações e procedimentos cognoscitivos. Em essência, o método de estudo forma tanto os conhecimentos sobre o objeto e a atividade que se produz como método, como os procedimentos da organização da atividade teórica.

Para Núñez (2011) a questão central para elaboração, planejamento e sistematização de uma unidade didática consiste na construção de mecanismos que promovam a articulação dos componentes fundamentais do ensino e da aprendizagem. Somente dessa forma se pode ter êxito no processo de assimilação dos conhecimentos e do desenvolvimento intelectual dos alunos.

O programa de ensino determina a orientação do objeto e a abordagem metodológica do estudo, tanto a reprodução no plano mental, como a construção da imagem do objeto e sua expressão em um sistema de conhecimento (RESHETOVA, 1988). A lógica de um programa de ensino e o método de análise do objeto

determina a composição das operações da atividade investigativa, com a qual se trabalha determinando o conteúdo cognoscitivo que constitui o objeto da investigação e sua trajetória até o plano interno. A conclusão do percurso do plano interno ao plano externo converte-se em um esquema de orientação com o objeto durante sua reprodução por parte do pensamento.

Para Alvarez (1994) aprender é alcançar os objetivos estabelecidos, é apropriar-se do conteúdo selecionado. Na lógica do processo ensino aprendizagem, o objetivo que se persegue é mediante o domínio de um sistema de habilidades. A lógica do processo consiste na formação de habilidades: o aluno sabe se sabe fazer; e porque sabe fazer resolve problemas e está preparado para a vida. Sendo assim, o alcance dos objetivos ocorre através de um processo de ensino e aprendizagem que possui os seguintes componentes: orientação, assimilação, domínio e sistematização do conteúdo e evolução da aprendizagem, mediante os quais o estudante assimila o conhecimento e domina a habilidade.

A unidade didática é planejada de acordo com os seguintes princípios:

- a) a concepção sistêmica das categorias didáticas: objetivos, conteúdos, métodos, meios e avaliação, que estão relacionados e dão forma a um complexo se tornando um sistema;
- b) o pensamento teórico como resultado da organização sistêmica da base e da orientação da ação do tipo III (BOA).

Como discutido, a orientação do terceiro tipo caracteriza-se por proporcionar ao aluno o método para análise de um novo fenômeno. O método consiste na busca independente da combinação concreta das unidades básicas do material para qualquer fenômeno. Conhecendo as unidades básicas do conteúdo e utilizando de forma consciente o método de análise, o aluno apropria-se da base orientadora completa da ação de maneira independente. Isso assegura que o aluno domine os fenômenos conhecidos daquela área de conhecimento e também os fenômenos novos não conhecidos, mas teoricamente possíveis.

O caráter do processo de formação dessa ação, assim como a qualidade do produto final que constitui os conhecimentos e habilidades determinadas, depende do tipo da base orientadora da ação. Conseqüentemente o tipo de base orientadora

determina o tipo de ensino. O terceiro tipo de ensino corresponde à base orientadora do tipo III, que se caracteriza:

- a) pela formação do método de análise do material, ou seja, a formação das habilidades para identificar as unidades básicas do conteúdo e ações de sua execução;
- b) pela formação da habilidade para utilizar este método para qualquer fenômeno da área do conhecimento abordado;
- c) pela unidade entre os conceitos, procedimentos e valores / atitudes, como expressão de uma educação que educa e contribui para o desenvolvimento integral da personalidade dos alunos;
- d) pela direção científica do processo de ensino, que define o objeto do conhecimento, as etapas de assimilação;
- e) pela construção de um sistema de tarefas como o núcleo da organização de ensino.

De acordo com Núñez (2009) a organização da unidade didática deve considerar as seguintes etapas:

- a) definição dos objetivos sobre a base da habilidade geral a ser formada, com os indicadores qualitativos que caracterizam o grau de desenvolvimento;
- b) diagnóstico do grau de desenvolvimento da habilidade a ser formada;
- c) organização do conteúdo com base no enfoque sistêmico estrutural funcional;
- d) estruturação do processo da assimilação, segundo as etapas definidas pela teoria de P. Ya. Galperin, tomando como eixo estruturador um sistema de tarefas e as situações problemas vinculados ao objeto de assimilação;
- e) definição das tarefas de controle do processo de aprendizagem.

A estrutura do processo de formação da habilidade pode ser representada pelo esquema:

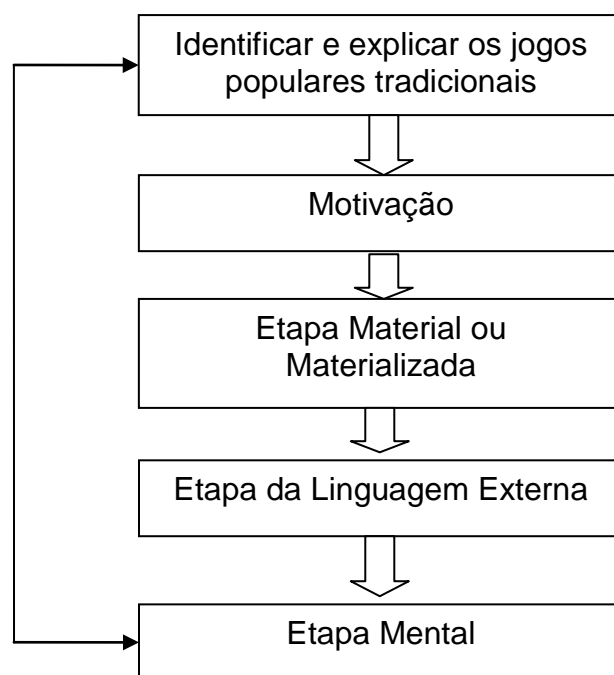


Figura 15- Estrutura para a formação de a habilidade identificar e explicar os Jogos Populares Tradicionais

Fonte: Marcus Vinícius de Faria Oliveiara

### 5.1.1 Os objetivos do ensino

As formulações dos objetivos precedem o programa de ensino. Para Núñez (1999), na teoria da atividade, os objetivos devem estar vinculados à atividade a ser realizada. Quando os objetivos orientam as tarefas de ensino, eles ganham uma importância maior para o processo de ensino e aprendizagem, na medida em que seu conteúdo torna-se a base para o estabelecimento do programa de atividades: cada tarefa supõe uma atividade (método) que assegura a sua solução. Os objetivos configuram-se como um modelo do resultado que se quer alcançar com o ensino e, como finalidade maior do sistema, regulam os conteúdos que se incluem em nível de currículo e em nível de temas de uma disciplina em particular (NÚÑEZ,1999):

[...] Partindo do pressuposto de que a aprendizagem é um tipo de atividade, os objetivos são formulados na linguagem das ações tomadas pelo aluno com o objeto de estudo para a sua construção e assimilação, ou como um tipo de atividade que engloba habilidades e conceitos a serem assimilados. Saber não é separado do como

fazer, com o objetivo para o desenvolvimento integral da personalidade dos alunos (NÚÑEZ, 2011,)

Nesse sentido, Núñez (2011) defende que os objetivos gerais do ensino devem ser definidos como habilidades devido aos conhecimentos, objetos das disciplinas, surgirem e se expressarem na atividade. Para Alvarez (1994) os objetivos refletem o caráter social da escola e orientam as aspirações da sociedade à escola. Eles se definem enquanto linguagem pedagógica, ao revelar a imagem do que se deseja como produto da escola:

Os objetivos são o modelo pedagógico das exigências sócias, são os propósitos e aspirações a serem trabalhados no processo de ensino-aprendizagem em relação aos modos de pensar, sentir e agir dos alunos. São a precisão do resultado futuro da atividade dos alunos. (ALVAREZ, 1994, p. 59-60).

De acordo com Núñez (1999) os objetivos devem conter os seguintes componentes:

- a) identificação da atividade (habilidade) a ser realizada pelo aluno com o conteúdo de assimilação;
- b) definição das condições nas quais o aluno deve realizar a atividade;
- c) determinação das características ou indicadores qualitativos, que devem contribuir para a formação da atividade.

O objetivo central do tema dos Jogos populares Tradicionais é definido na Unidade Didática a ser desenvolvido com os licenciados em educação física, como: identificar e explicar os jogos populares tradicionais

A formulação de objetivos globais, como a atividade intelectual produtiva, a ser realizada pelos alunos, permite uma melhor objetividade e manipulação do processo de aprendizagem, permitindo a categoria alvo a desempenhar o seu papel de liderança no processo de aprendizagem. A nova formulação dos objetivos, de caráter geral, permite uma maior abertura, maior capacidade de adaptação a situações específicas, para obter mais detalhes, levando em conta os interesses e características dos alunos, o que corresponde à concepção de aprendizagem como um processo ativo, criador e transformador da personalidade do aluno, o status de um sujeito ativo da atividade. (NÚÑEZ; PACHECO, 1996, p. 17).

Outro critério tomado como referência na definição do objetivo são os indicadores qualitativos da ação (habilidade) que se quer formar no aluno (GALPERIN, 2001d). Nesse sentido, os principais indicadores para o objetivo geral: identificar e explicar os jogos populares tradicionais, que assumidos pelo estudo:

- a) alto grau de generalização – significa a possibilidade de o aluno aplicar com sucesso a metodologia geral que orienta a atividade (estrutura invariante da habilidade de conceito) na solução de todos os casos possíveis dentro dos limites de aplicação;
- b) alto grau de independência – significa a possibilidade de o aluno resolver as diferentes tarefas sem ajuda externa;
- c) alto grau de consciência – significa a possibilidade de cumprir a ação e fundamentar o seu processo de forma verbal;
- d) a forma da ação – refere-se ao domínio das invariantes procedimentais e conceituais no plano mental.

#### 5.1.2 O conteúdo e sua organização sistêmica

Talízina (1980) chama a atenção para o fato de que, na elaboração de um programa de estudo, a preocupação central seja a de garantir a formação dos métodos de pensamento requerido pelo contexto atual da produção científica e do mundo moderno, de maneira que possibilite a formação da autonomia intelectual do aluno, a ponto de que ele seja capaz de apropriar-se de novos conhecimentos e de resolver problemas. Para isso, dois aspectos são fundamentais:

- a) a sistematização do conteúdo da disciplina de estudo de forma tal que, sem ampliar seu volume, oportunize ao aluno apropriação de conhecimentos essenciais;
- b) a garantia da formação de métodos de pensamento que permitam aplicar de maneira independente os conhecimentos adquiridos e apropriar-se, também, de maneira independente de novos conhecimentos;

Essas preocupações são importantes na medida em que os avanços das ciências prosseguem, e na escola há uma tendência de incorporação dos novos

conhecimentos que, na maioria das vezes, são apenas manifestações fenomenológicas de casos particulares do objeto da disciplina. Sem a preocupação de estabelecer o que é essencial no processo de ensino e aprendizagem, o conhecimento escolar sofre com o fenômeno de aumento quantitativo, e conseqüentemente de “inchaço” de seus programas de ensino, na maioria das vezes, sem nenhuma implicação positiva na qualidade do processo ensino e aprendizagem. Não se analisam de maneira detalhada, por exemplo, as mudanças internas dos conteúdos e as formas do ensino.

Galperin (2001c) defende que os conceitos, antes de serem objetos de aprendizagem, devem passar por análise e seleção detalhada para que sejam aplicados no processo de ensino aprendizagem apenas os componentes necessários e suficientes para a definição. De acordo com Reshetova (1988), ao se trabalhar com os componentes essenciais do conteúdo, não só se diminui a quantidade informacional, como se permite o aluno analisar de forma independente qualquer fato particular que constitui uma manifestação fenomenológica de uma série de casos e também resolver novos problemas. Nesta mesma linha de raciocínio, Talízina (1980), ressalta que, no método sistêmico, apesar da quantidade de informações diminuírem, há um incremento considerável na capacidade de aprendizagem e retenção do objeto de aprendizagem por parte do aluno. Isso se deve ao fato de o processo de ensino e aprendizagem se voltar para a assimilação de conhecimentos essenciais sobre o objeto em estudo.

Reshetova (1988) defende que a abordagem fundamental para a construção do conhecimento em uma disciplina seja o enfoque sistêmico, no qual o próprio objeto do conhecimento se revela ao aluno na sua lógica sistêmica, como método do pensamento teórico. O que é, por sua vez, uma exigência quando se trabalha com a B.O.A. tipo III.

Na teoria da assimilação por etapas de Galperin, têm sido usados dois tipos de enfoque sistêmicos como estratégias de organização dos conteúdos: o enfoque genético e o enfoque funcional estrutural. O segundo é o enfoque de interesse da nossa tese.

No entendimento de Afanasiev (1968) um sistema é um conjunto de componentes cuja interação possibilita o surgimento de novas qualidades que os



seus elementos integrantes não possuíam antes. Para o autor o mundo material não é apenas um todo desenvolvido; é, também, concatenado e unido. Os objetos e fenômenos não se desenvolvem por si sós, isoladamente, mas, pelo contrário, desenvolvem-se unidos, concatenados uns aos outros. Cada um dos fenômenos e objetos existentes em um sistema influi sobre os outros e experimenta as experiências recíprocas dos mesmos (AFANASIEV, 1968, p.101).

Nesse sentido, um sistema só pode existir quando os diversos elementos que o compõem possuam uma série de qualidades que não possuíam quando se encontravam individualmente separados, qualidades essas que só são obtidas no processo de interação com os outros elementos do sistema. É o surgimento de novas qualidades que não existiam antes isoladamente, de acordo com Afanasiev (1971), a principal característica da integração e da formação de um sistema. Isso implica que a maneira de lidar com objetos e fenômenos não pode ser isolada, mas deve ser vista como parte de um todo.

O singular e o geral são categorias do materialismo dialético e histórico que estruturam a análise sistêmica. Para Cheptulin (1982) cada formação material, cada objeto representam a unidade do singular e do geral, do que se repete e do que não se repete. O singular e o geral estão organicamente ligados um ao outro, interpenetrando-se, e só podem ser separados no estado puro por abstração.

[...] A correlação do singular e do geral no particular (formação material, coisa, processo) manifesta como correlação de aspectos únicos em seu gênero, que não são próprios apenas a uma formação material dada, e a aspectos que se repetem nesse ou naquele grupo de outras formações materiais. (CHEPTULIN, 1982, p.195)

Na organização sistêmica do conteúdo dos Jogos Populares tradicionais, a invariante construída representa a essência, que se manifesta através dos diferentes “tipos de jogos” como expressão fenomenológica dessa essência. Assim, podemos representar de forma esquemática o sistema Jogos Populares como



Figura 16- Sistema dos Jogos Populares Tradicionais

Fonte: Marcus Vinícius de Faria Oliveira

No esquema, observa-se que cada grupo sistematiza um conjunto de jogos do mesmo tipo. Estes, por sua vez, são manifestação da essência-invariante que define no nível teórico o que é um jogo popular.

Os jogos populares tradicionais foram abordados, analisados e sistematizados enquanto objeto de conhecimento do processo de formação do profissional de educação física a partir dos fundamentos e métodos da abordagem sistêmica estrutural-funcional, defendida por Reshetova (1988) e colaboradores. Assim, a abordagem desses jogos teve como objetivo responder aos seguintes princípios básicos da análise sistêmica:

- a) distinção das propriedades essenciais;
- b) análise do tipo de estrutura invariante;
- c) análise dos tipos principais que estruturam os jogos populares tradicionais em um sistema de conhecimento concreto.

No primeiro nível de análise, distinguiram-se as características fundamentais dos jogos populares tradicionais, sua distinção como sistema específico, suas propriedades e características integrativas. No segundo nível de análise, revelou-se a estrutura dos jogos populares tradicionais e de seus elementos, suas propriedades, relações e vínculos que formam o sistema, definição dos níveis de estrutura e seus subsistemas, distinção dos elementos que compõem a diferenciação das relações do objeto em externo e interno.

O passo seguinte de análise dos jogos populares, o terceiro nível, foi analisar o objeto como método, como sistema determinado qualitativamente e a revelação de suas propriedades sistêmicas e integrativas. Consistiu na revelação dos processos

de evolução do estado qualitativo do sistema inicial e de suas mudanças nos diferentes dados em condições de transformação.

Em síntese, neste capítulo, a análise dos jogos populares tradicionais a partir da abordagem sistêmica estrutural seguiu os seguintes passos:

- a) distinção do objeto que se analisa em um problema e suas propriedades e características integras;
- b) distinção dos níveis da estrutura do objeto que se analisa em um problema e seus subsistemas;
- c) divisão do objeto em elementos;
- d) diferenciação das relações do objeto em externo e interno;
- e) determinação dos níveis de estrutura e dos aspectos da análise do objeto;
- f) estabelecimento da hierarquia, subordinação e conectividade dos níveis de estrutura e dos aspectos da análise do objeto do problema;
- g) estabelecimento do tipo de relação em cada um dos níveis de estrutura e dos aspectos de análise;
- h) evolução do estado qualitativo do sistema inicial e de suas mudanças nos diferentes dados em condições de transformação.

As propriedades fundamentais que caracterizam qualquer sistema e que devem ser consideradas na abordagem de um objeto de forma sistêmica são: os componentes, as estruturas, as funções e a integração apresentadas por Afanasiev (1979) da seguinte forma:

- a) os componentes são todos os elementos que compõem o sistema;
- b) a estrutura inclui o estabelecimento de relações entre os elementos do sistema;
- c) funções são ações que podem reproduzir o sistema, tanto a subordinação vertical, horizontal e de coordenação;
- d) a integração corresponde aos mecanismos que garantem a estabilidade do sistema;.

Ao aplicar o método sistêmico em uma determinada disciplina, o professor não só eleva o nível teórico do ensino, como também oportuniza condições para que

o aluno domine a teoria que envolve o objeto de estudo a partir da lógica dos fundamentos do materialismo dialético-histórico. O próprio procedimento de assimilação do conhecimento estrutura-se e revela-se como forma concreta de domínio real das leis da dialética e das categorias que constituem a educação do pensamento dialético. No processo de apropriação do conhecimento dentro da lógica dialética, Reshetova (1988) destaca que a atividade cognoscitiva do aluno adquire as seguintes particularidades:

- a) o conhecimento apresenta-se de forma objetiva, como um objeto especial, ao se revelar para o aluno de acordo com suas próprias leis. O domínio dessas leis converte-se em meio de organização da própria atividade, assegurando à atividade de aprendizagem um caráter reflexivo;
- b) o objeto revela-se para o aluno com os fundamentos gerais de sua existência, com sua diversidade de manifestações e na sua unidade com suas relações internas e externas. Isso permite a assimilação do objeto de estudo em um nível teórico elevado de generalização, respondendo as exigências sociais do pensamento teórico e do espírito científico contemporâneo;
- c) é introduzida a atividade teórica mediante a qual se reproduz o conhecimento do objeto de estudo e sua organização sistêmica.

Ao sintetizar um conjunto de conhecimento acerca de um determinado objeto, o conhecimento científico estabelece uma estrutura, configurando-se como um conhecimento sistêmico e como um método de abordagem da atividade teórica. Significa que o conhecimento científico e o sistema de conhecimento têm a capacidade de se autodesenvolver (RESHETOVA, 1988). Isso pressupõe sistematizar o programa de ensino que permita fixar o conjunto de conhecimento que é assimilado e distinguir do objeto de estudo, o esquema teórico de sua descrição. Revelar o aluno, durante o processo de aprendizagem, os vínculos do método de estudo com o conteúdo da disciplina.

Os estudos desenvolvidos por Reshetova (1988) e colaboradores revelaram que o princípio sistêmico aplicado aos conteúdos de determinada disciplina, quando colocados os esquemas de orientações nas esferas objetivas, permite que os alunos

tenham consciência da presença de uma relação regulamentada profunda entre todos os objetos da realidade que se estuda: “[...] isto forma outras possibilidades de conhecer os seus fenômenos no mundo circundante em um nível teórico maior (RESHETOVA, 1988, p.3)”. O estudo sistêmico do objeto revela o tipo de sua estrutura e os aspectos invariantes do sistema.

Esse tipo específico de estrutura forma também a estrutura lógica da disciplina, aquele fundamento teórico sobre o qual se identifica todo o sistema de conhecimento acerca dos fenômenos, regularidades e relações inerentes ao objeto como o objeto da ciência.

### 5.1.3 O diagnóstico inicial

O Diagnóstico inicial, de acordo com Núñez (2009), tem como finalidade principal avaliar o nível de desenvolvimento dos conhecimentos e ações dos alunos sobre o conteúdo a ser assimilado, os quais se configuram como ponto de partida para o trabalho pedagógico com a unidade didática. Não se trata de um diagnóstico de pré-requisitos ou somente de ideias prévias, mas da caracterização do grau de desenvolvimento inicial da habilidade a ser formada na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Abaixo estão apresentados os procedimentos para o diagnóstico da habilidade de identificar os jogos populares tradicionais.

SITUAÇÃO DE ENSINO 01 – Diagnóstico Inicial
---------------------------------------------

<p>A partir da situação descrita abaixo, o professor solicita aos alunos que identifique e explique que se trata de um Jogo Popular tradicional e justifique a resposta: Em um jogo de bandeirinha, os alunos dividiram-se em duas equipes. Cada uma escolhe um campo e coloca a sua “bandeira” na linha de fundo do campo adversário. A bandeira, que pode ser um chinelo, uma garrafa plástica, um pedaço de tecido, um galho de planta, dentre outras possibilidades ao alcance dos brincantes. O objetivo do jogo é recuperar a bandeira do lado adversário sem ser tocado. Assim, quem for pego fica “colado” no lugar até que um colega de equipe se arrisque a salvá-lo. Para isso, basta tocá-lo, e esse colega fica livre para voltar ao campo de origem ou investir mais uma vez na recuperação da bandeira. O time precisa decidir a melhor estratégia, já que, se avançar no campo adversário com muitos jogadores, ficará com poucos para defender o seu. A brincadeira também é chamada de pique-bandeira, bandeira, rouba-bandeira e bandeirinha.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 9 – Diagnóstico Inicial

Fonte: Marcus Vinícius de Faria Oliveira

### 5.1.3.1 Situação do diagnóstico inicial

Esse tipo de controle permite estabelecer o nível dos alunos com relação às seguintes questões:

- a) o aluno faz a identificação, a partir das características que são essenciais ao conceito, ou apenas faz o reconhecimento? É importante destacar que, diferentemente da identificação, o reconhecimento está baseado em ações perceptivas de lembranças e não é necessariamente uma atividade baseada no conceito de jogo popular tradicional;
- b) o aluno utiliza elementos teóricos para justificar suas ações de identificar, dentre eles:
  - a natureza dos jogos como manifestação da cultura lúdica tradicional;
  - a presença de um sistema de regras;
  - o uso da linguagem como ferramenta da atividade;
  - a natureza do contexto e as condições da atividade;
  - a produção de sentidos e significados da atividade.

## 5.2 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM PARA A FORMAÇÃO DA HABILIDADE DE IDENTIFICAR E EXPLICAR OS JOGOS POPULARES TRADICIONAIS

As respostas devem ser objeto de análise para se pensar uma dinâmica que relacione o individual com o grupo durante a formação da habilidade em questão.

O conhecimento da estrutura, das funções e das características fundamentais da ação permite planejar e controlar os tipos das atividades cognitivas no processo ensino e aprendizagem e estabelecer critérios qualitativos para se atingir ao final da atividade de ensino. Para Núñez (2011) o planejamento de uma unidade didática, junto com o modelo de aprendizagem, constitui-se o núcleo central de todo o trabalho pedagógico.

Para a teoria da aprendizagem adotada neste estudo, a ação, antes de ser mental, generalizada, reduzida e assimilada, passa por uma série de etapas, cada uma qualitativamente diferente da outra. Núñez (2011) defende que o conteúdo e as regularidades do processo de assimilação do processo dependem em grande

medida dos tipos de atividade dentro das quais têm lugar. A assimilação de uma atividade e os conhecimentos que nela estão envolvidos só podem ser exitosos quando o aluno passa gradualmente por todas as etapas do processo de assimilação (TALÍZINA, 2001b).

Neste momento, será apresentada a sequência pensada como hipóteses de ensino para a formação da habilidade de identificar e explicar os jogos populares enquanto contribuição histórico-cultural e de desenvolvimento do indivíduo.

Durante o processo de apropriação da habilidade que no primeiro momento se revela como algo externo ao aluno para depois se converter em um ato mental, Galperin (2001c) destaca as seguintes etapas do processo:

- a) a motivação para a ação;
- b) a formação da base orientadora da ação;
- c) a formação da etapa material ou materializada da ação;
- d) a formação da etapa da linguagem externa;
- e) a formação da etapa mental;

### 5.2.1 A motivação para a ação

Talízina (1985) considera a motivação a etapa zero do processo de assimilação da ação. Nela, trabalham-se os motivos da atividade de estudo. É o momento de preparar e concentrar os alunos para as tarefas que virão em seguida. Núñez (2009) recomenda que no processo de motivação é importante trabalhar com situações problemas, pois elas podem contribuir para criar necessidades cognitivas para o estudo do tema. Os motivos têm uma importância fundamental na aprendizagem, uma vez que atuam como orientadores, dinamizadores e reguladores de todo o processo.

Galperin (2001a) defende que a motivação deve permear todas as outras etapas. Sem o aluno estar motivado para as tarefas de ensino, é impossível a formação das ações e dos conhecimentos que compõem a estrutura da ação. Portanto, deve-se assegurar, em todo o processo de apropriação da habilidade, a existência de motivos necessários para que o aluno cumpra, motivado, as tarefas de estudo e as atividades que lhe são ofertadas.

Nesse sentido, como possibilidade de introduzir o tema dos jogos populares e despertar o interesse dos alunos, podemos relacionar com as situações da atualidade. Para Núñez (2009) o ensino baseado na solução de problemas tem se mostrado uma possibilidade eficiente para a motivação da aprendizagem, cujas tarefas se convertem em um problema cognitivo para satisfazer os seguintes requisitos:

- a) apresentar uma dificuldade cognoscitiva para os alunos que exige reflexão sobre o problema objeto de estudo;
- b) despertar o interesse cognoscitivo do aluno;
- c) apoiar-se nas experiências anteriores e no conhecimento dos alunos.

Uma situação problema a ser usada pode ser:

SITUAÇÃO DE ENSINO 02 – Tarefas motivadoras
<p>Os alunos irão vivenciar diversas atividades lúdicas tradicionais a partir das próprias experiências com os jogos. Eles terão de definir as atividades que irão vivenciar ao responderem as seguintes questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Quais os jogos que mais marcaram a sua infância e adolescência? Na escola, quais os jogos que vocês vivenciaram? Como eles eram trabalhados pelos professores? Faça uma listagem deles.</li> <li>b) Discutam com os membros do grupo e façam uma nova listagem dos jogos, desta vez, agrupando todos relacionados pelos membros do grupo em uma única lista, nas seguintes categorias: os que são comuns, os que são diferentes e os que apresentam características em comum, mas se diferenciam por algum aspecto;</li> </ol> <p>Realizada a discussão em grupo e a determinação de jogos, os alunos elegerão dois jogos para vivenciarem: o mais comum a todos e outro que se destacou pela singularidade. Após a vivência, os alunos serão novamente indagados com perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O que possibilitou que os jogos fossem assimilados por todos?</li> <li>2. O que determinou as ações e interações do grupo na vivência do jogo, ou seja, o que possibilitou que o jogo se desenvolvesse a partir de certa lógica compreendida e aceita por todos?</li> <li>3. Quais elementos vocês identificam que proporcionaram que determinado jogo semelhante apresentasse diferenças pontuais entre os relatos das pessoas que o vivenciaram na infância e adolescência?</li> <li>4. O que motivou o grupo a participar da atividade, além da sugestão do professor? qual o papel das regras nas ações do jogo?</li> </ol> <p>Esse conjunto de perguntas estimula os alunos a realizar:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ações de distinção e identificação do objeto de suas propriedades e características sistêmicas;</li> <li>2. ações preliminares de identificação dos elementos que compõem os jogos populares tradicionais.</li> </ol>

Quadro 10 – Tarefas motivadoras 1

Fonte: Marcus Vinícius de Faria Oliveira



## SITUAÇÃO DE ENSINO 03 - Motivação

Nesta situação de ensino o professor faz o seguinte relato:

Dois professores de educação física discutem sobre os jogos populares tradicionais no ensino da educação física e sobre o que são e o que não são jogos populares tradicionais. Um deles argumenta: o futebol de várzea é uma manifestação da cultura, mas não é um jogo popular tradicional.

Frente a situação relatada, os alunos serão novamente indagados com perguntas:

- a) como isso é possível o futebol de várzea não ser um jogo popular tradicional, já que se trata de uma manifestação popular?
- b) o que diferencia um jogo popular tradicional de um jogo de futebol de várzea ?

Quadro 11 – Tarefas motivadoras 2

Fonte: Marcus Vinícius de Faria Oliveiar

### 5.2.2 A formação da base orientadora da ação (B.O.A.)

A representação antecipada da tarefa, assim como o sistema de orientações que são necessárias para o cumprimento da habilidade, constitui o plano da futura habilidade (GALPERIN, 2007a), ou seja, a Base Orientadora da Ação. Galperin ressalta que ter um plano de ação não significa que o aluno domine a ação, mas o fato de tê-lo garante-lhe que possa executar a ação sem ter habilidade necessária para isso. De acordo com Núñez (2009) a Base Orientadora da Ação constitui o modelo da atividade, um projeto de ação que deve refletir todas as partes estruturais e funcionais da atividade (orientação, execução e controle). Portanto o conteúdo da base orientadora da ação deve dar conta de todas as condições objetivamente necessárias para a estruturação correta da habilidade a ser desenvolvida. No caso do nosso trabalho, a B.O.A do tipo III constitui a orientação sobre como identificar e explicar os jogos populares. Esta etapa é uma das mais importantes no processo de formação da ação (TALÍZINA, 1988). Na construção da base orientadora da ação tem lugar a introdução do objeto de estudo. É necessário trabalhar com o sistema de características suficientes e necessárias que caracterizam os Jogos Populares Tradicionais. O professor fornece um conjunto de procedimentos (método) que possibilita o aluno construir de forma independente a Base Orientadora da Ação. O conjunto de tarefas de uma mesma classe é fornecido ao aluno para que ele possa se orientar na solução de problemas que buscam abordar as invariantes conceituais e procedimentais da habilidade a ser apropriada. Os alunos devem descobrir o conjunto de características essenciais que constituem os jogos populares

tradicionais. Nesse momento é apresentada a diversidade de manifestações dos jogos populares tradicionais sob a base do conceito e da análise da solução dos casos particulares. Constitui-se uma metodologia geral que possibilita resolver os casos particulares. A metodologia geral expressa as ações necessárias a serem realizadas com o fim de resolver todas as tarefas dentro dos limites de generalização. As tarefas são materializadas nos chamados cartões de estudo (NÚÑEZ, 2009).

SITUAÇÃO DE ENSINO 04 – Tarefa para a formação da base orientadora da ação

Uma das possibilidades de atividade de ensino para esta etapa é a realização de uma viagem de campo em comunidades em que os jogos populares tradicionais estão presentes no cotidiano de crianças e adolescentes. Os alunos, de posse de instrumentos de observações e roteiros de entrevistas previamente elaborados conjuntamente com o professor, a partir das questões levantadas, tendo como referência a invariante estrutural funcional dos jogos populares tradicionais, vão a campo fazer as observações das vivências lúdicas e entrevistar os brincantes e pessoas que vivenciaram os jogos em algum momento de sua vida. A partir da análise dos jogos levantados nas entrevistas e observados na realidade, é colocado para os alunos o problema de identificar as características em comum, com a intenção de construir um procedimento geral e revelar os conceitos que unificam e são necessários para identificar os jogos populares tradicionais. O procedimento geral a ser construído pelos alunos, com a colaboração dos professores para interpretar e resolver os problemas, implica considerar os seguintes passos:

- a) explicar o objeto dos jogos populares tradicionais, a “Cultura Lúdica Tradicional e o processo de materialização na vivência lúdica, como um fenômeno imaterial da cultura humana;
- b) definir o papel da linguagem oral e gestual na fixação da tradição lúdica;
- c) explicar as relações existentes entre o sistema de ações e significações dos jogos populares tradicionais com o contexto social;
- d) estabelecer relações entre o espaço enquanto materialização da atividade lúdica e a particularidade de sua manifestação;
- e) explicar de que forma se manifestam nos jogos os aspectos culturais de cada localidade visitada, os aspectos históricos de tradição secular;
- f) identificar os objetivos do jogo;
- g) descrever as relações das regras com os objetivos do jogo;
- h) identificar o conteúdo lúdico do jogo;
- i) explicar o papel do brinquedo na realização de determinados jogos e na manutenção da tradição;
- j) identificar os diversos tipos de jogos populares a partir da relação entre as regras e os objetivos do jogo;
- k) identificar a relação do sujeito individual com a atividade coletiva, pontuando os aspectos que direcionam as interações;

Um segundo momento na etapa da B.O.A. diz respeito à construção/reconstrução da habilidade de identificar e explicar. Uma vez que os alunos, no geral, assumem que sabem identificar, faz-se preciso re-construir ou atualizar o procedimento de identificar e explicar. A partir do que os alunos mostraram no controle ou diagnóstico inicial, organiza-se a atividade.

Os conteúdos elaborados nesta etapa devem ser organizados num esquema para apresentar a B.O.A. de forma esquematizada, que constitui o apoio materializado para a execução compreensiva na formação da habilidade.

Representação materializada da B.O.A.	
Conteúdo conceitual	Conteúdo procedimental
<p>Os jogos populares tradicionais:</p> <p>São manifestações da cultura lúdica tradicional;</p> <p>Têm a linguagem com elemento de fixação da tradição lúdica e da interação dos sujeitos da atividade;</p> <p>Estão voltados para o processo da atividade lúdica;</p> <p>Organizados em um contexto espacial livre, cujo espaço é determinante na definição das suas singularidades;</p> <p>Baseados em um sistema de regras;</p> <p>Apresentam objetivos voltados para o próprio processo da atividade.</p> <p>Configuram-se a partir da relação das regras do jogo com os objetivos.</p> <p>Utilizam-se de instrumentos lúdicos ou brinquedos;</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analisar a situação de forma qualitativa;</li> <li>2. Avaliar se a situação proposta apresenta ou não as características da definição;</li> <li>3. Explicar a situação com a presença ou não dos elementos essenciais da definição;</li> <li>4. Avaliar o resultado obtido de acordo com a regra lógica;</li> </ol> <p>Regra lógica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O objeto se relaciona com o conceito dado quando possui todas as características da definição (resposta positiva).</li> <li>• Se o objeto não possuir pelo menos uma característica, não se relaciona com o conceito (resposta negativa);</li> <li>• Se não se sabe nada da presença ou ausência de pelo menos uma característica, então, embora com a presença das outras características, não se sabe se objeto se relaciona ou não com o conceito dado (resposta indeterminada).</li> <li>• Relacionar o jogo como manifestação fenomenológica com a essência (o conceito como modelo teórico).</li> </ul>

Quadro 13 – Cartão de estudo  
Fonte: Marcus Vinícius de Faria Oliveira

O trabalho pedagógico do professor consiste basicamente em representar, em conjunto com os estudantes, todos os aspectos necessários para realizar as ações mentais em um plano externo. Os recursos de ensino podem ser diversos (exposição verbal, debates, palestras, vídeos, observações de campo), desde que tenham como foco as representações das relações essenciais dos jogos populares tradicionais. Para Talízina (1985) três aspectos devem ser levados em consideração no momento de representar as ações de forma materializada: o primeiro é que o conhecimento da unidade didática deve ser apresentado de forma sintetizada. Em segundo lugar, deve representar graficamente os conhecimentos lógicos necessários para realização da ação. E, por último, a lógica da ação deve ser representada em sua totalidade. Núñez (2009) ressalta que, nessa etapa, o professor deve centrar mais a atenção na execução das ações dos alunos e na construção e compreensão por eles dos conhecimentos da base orientadora da ação. É uma etapa de preparação para a formação-executora da habilidade de forma compreensiva. Só após se ter uma boa orientação do como fazer, passa-se à etapa do fazer de forma material ou materializada.

### 5.2.3 A formação na etapa material ou materializada

A forma material ou materializada da atividade é a terceira etapa do ciclo de formação da habilidade. Segundo Núñez (2009) nesse momento é que começa realmente a realização da ação, ainda que seja no plano externo. Ela é realizada de forma detalhada, envolvendo todas as operações do modelo da atividade.

O aluno ainda não pode resolver a tarefa no nível mental, nem pode subordinar exclusivamente suas ações a tarefas expressas verbalmente, ainda que possa atuar no plano material ou materializado. Os objetivos estão orientados para a transformação de forma objetual. Esses são motivos da atividade. A regulação da ação por parte do aluno só pode se dar com o auxílio da percepção da situação. E o momento de reflexão e discussão, enquanto a atividade é realizada. É necessário incluir tarefas que reflitam os casos típicos de aplicação da atividade para garantir sua generalização, evitando-se, nesse momento, tarefas idênticas, pois podem conduzir a uma automatização prematura. (NÚÑEZ, 2009, p.107).

Devido aos conhecimentos discutidos não se refletirem mecanicamente na mente dos alunos, é necessário representá-los de forma externa. Os alunos

trabalham com cartões de estudo, contendo todas as informações necessárias à realização da atividade. Dessa forma, de acordo com Talízina (2001b), sem memorizar o conteúdo, os alunos aprendem as características do conceito e as regras lógicas de sua condução, além de dominarem a aplicação correta de ambas as coisas, ou seja, assimilam os meios lógicos do trabalho com os conceitos. O trabalho com esses cartões também leva os alunos a argumentar e explicar verbalmente as ações.

Uma possibilidade de se trabalhar com os cartões estudo é a realização das tarefas em duplas (NÚÑEZ, 2009). Um aluno resolve as tarefas enquanto o outro controla as ações, utilizando-se do modelo da BOA de forma materializada. Na resolução de outra tarefa, as funções são invertidas: o aluno que estava no controle passa a executar a ação, e outro, a controlá-la. Para Núñez (2009) o desempenho da função de controlador é um caminho para a apropriação não só dos indicadores de controle e a formação da ação do controle e avaliação dos outros, mas também para a formação do autocontrole. Os cartões de estudo também possibilitam individualizar o processo de ensino e aprendizagem na medida em que cada aluno pode utilizar-se do suporte para realizar a atividade.

Talízina (1985) ressalta que na elaboração dos cartões de estudo devem-se apenas destacar os aspectos que refletem a essência do conteúdo, da atividade ou da ação que se deve realizar. O quadro abaixo apresenta um tipo de tarjeta de estudo para trabalhar com a invariante conceitual dos jogos populares tradicionais. Núñez (2009) recomenda que os cartões de estudo devam ser elaboradas em conjunto com os alunos, pois isso facilita o processo de redução da atividade externa para a interna. Também é necessária a elaboração de novos cartões de estudo menos detalhados até chegar ao ponto em que o aluno não precise deles para resolver os problemas propostos.

Nessa etapa, o papel do professor muda. Ele não tem que ser mais uma fonte de informação, e sim atuar no controle e regulação das ações dos alunos. Significa que o professor deve buscar mecanismos para controlar os passos dos alunos na solução das tarefas propostas, assegurando que eles percorram todas as etapas corretamente. Para que isso aconteça, na formulação do sistema de tarefas deve estar presente o modelo da atividade, a síntese dos conhecimentos que se deve

assimilar e os meios de controle da atividade (TALÍZINA, 1985). As tarefas utilizadas exigem a aplicação dos conhecimentos e a orientação da solução dos casos típicos, assim como de tarefas que não podem ser resolvidas por estarem fora dos limites de generalização (NÚÑEZ, 2011).

O cartão de estudo é o meio materializado da orientação. Nele são apresentadas as situações reais. As tarefas são do tipo material ou materializadas e se apresentam em forma de representações diversas. Dessa forma, materializam-se como representação não só o objeto de estudo (as situações de jogos populares) como também a B.O.A.

Com o apoio dos cartões de estudo, os alunos identificam situações de jogos populares tradicionais, argumentando e justificando suas ações. Essa situação possibilita a formação do grau de consciência e da metacognição (NÚÑEZ, 2011).

#### 5.2.4 A etapa da linguagem externa na formação da habilidade

Quando o aluno já tiver se apropriado do esquema da ação e dos conhecimentos necessários às representações da atividade, não são mais necessários os cartões de estudo; pode-se trabalhar, como afirma Talízina (1985), na etapa da linguagem externa. As ações são realizadas sem apoio externo materializado, elas se realizam no plano da linguagem. Nessa etapa, o trabalho em grupo dos alunos exige a verbalização em voz alta. Continua-se com o trabalho em dupla, o aluno passa a solucionar o problema em voz alta, e o seu companheiro a controlar, verbalizando os erros e acertos.

As tarefas trabalhadas nesse momento são semelhantes às tarefas da etapa material ou materializada, estruturadas a partir das possibilidades que oferece a linguagem escrita e oral. Para Núñez (2011) os elementos da atividade que se apresentam nesse plano exigem a argumentação e expressão verbal de raciocínio dos alunos que estão realizando as tarefas, os quais permitem que a ação traduza-se para a lógica dos conceitos, iniciando o processo de generalização. É necessário organizar o trabalho com os objetos reais e suas representacionais: modelos, esquemas, fotografias, imagens de vídeos. O autor destaca que o importante é que

a ação seja realizada no plano externo com objetos reais ou com suas representações materializadas.

Para Galperin (2001c), nessa etapa, produzem-se três mudanças essenciais: a primeira é que a ação verbal estrutura-se não apenas como um reflexo real da ação realizada com o objeto, mas, também, como uma comunicação dessa ação, subordinada às exigências da compreensão do sentido específico que deve ter para as outras pessoas, conseqüentemente como um fenômeno da consciência social. A segunda é que o conceito passa a se constituir a base da ação, eliminando as limitações da ação com as coisas. “[...] a ação que se reflete na linguagem e adquire uma nova natureza, em virtude disto adquire novas possibilidades.” (GALPERIN, 2001c, p.50). Por último, a ação no plano verbal apresenta-se como uma realidade material nova e estável, reduzindo-se e transformando-se em uma ação por “Fórmula”.

#### 5.2.5 A formação da ação como um ato mental

A última etapa começa a partir do momento em que o sujeito passa a executar a ação na forma verbal abreviada. A ação é executada para si (GALPERIN, 2001a). A comunicação é substituída por tarefa de reflexão, e a fala é para si, convertendo-se em um meio de transmissão do pensamento a outro, na transformação da linguagem como objeto do pensamento. Todos os elementos da ação adquirem a forma de linguagem interna.

Na etapa final, ressalta Talízina (1985), deve-se alcançar a possibilidade da generalização máxima, a síntese máxima na execução, uma independência absoluta em relação às formas externas. Fecha-se aqui o processo de internalização da habilidade, que consiste na transformação das ações materiais em mentais, das ações não generalizadas para a generalizada, da forma detalhada para a abreviada, da ação coletiva e compartilhada para a ação independente, da ação consciente para a automatizada. Nesse momento, a habilidade de identificar e explicar os jogos populares pode ser realizada com independência no plano mental. Núñez (2009) ressalta que, embora as operações sejam feitas no plano mental, o professor tem todos os elementos para avaliar o resultado final da habilidade trabalhada e para saber se o aluno se afasta ou não e a que extensão dos sentidos construídos para a

solução das tarefas. As tarefas caracterizam-se por serem do tipo que exige o trabalho independente, que trabalha com a transferência de aprendizagem, que estimula o pensamento criativo ao aplicar o conhecimento em situações novas (NÚÑEZ, 2011).

SITUAÇÃO DE ENSINO 05 – Tarefas para etapa mental
---------------------------------------------------

Os alunos individualmente são solicitados a produzirem um roteiro de um vídeo documentário sobre os Jogos Populares Tradicionais em que as características necessárias e suficientes são abordadas. Inicialmente terão instruções de técnicas de produção de roteiro. Em outro momento, o professor organizará uma viagem de campo com a finalidade de os alunos coletarem imagens e depoimentos para a construção do vídeo documentário.
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 14 – Tarefas para etapa mental  
 Fonte: Marcus Vinícius de Faria Oliveira

### 5.3 O SISTEMA DE TAREFAS PARA A FORMAÇÃO DA HABILIDADE DE IDENTIFICAR E EXPLICAR OS JOGOS POPULARES TRADICIONAIS

O sistema de ações (tarefas) define o tipo de atividade a ser realizada no processo de apropriação da habilidade. Para Ilienkov (2007), quando a ação surge do próprio objeto do conhecimento, como conhecimento que tem relação direta com as coisas, ou seja, como conhecimento das coisas, rompe-se definitivamente com a dicotomia entre teoria e prática. Não há mais sentido em se falar de um conhecimento sobre algo e de uma ação (tarefa) que articule com a prática, dois objetos que são forçados a relacionarem entre si (teoria e prática). A clareza na definição de ações que são oriundas do conhecimento, objeto da aprendizagem, a unidade do conhecimento e das ações dos alunos, estão garantidas. Isso implica um processo de elaboração do conteúdo de ensino, a definição de tipos de tarefas que são essenciais para a apropriação da habilidade. Reshetova (1988) ressalta que os tipos de tarefas relacionam-se diretamente com os objetivos de ensino na forma de tarefa típica, cuja solução necessariamente passa pelos conhecimentos adquiridos. De acordo com Galperin (2001a) a definição das ações necessárias para a assimilação de um conceito configura-se nos seguintes momentos:

- a) a ação sobre quem exerce um papel preponderante na formação do novo conceito;



- b) as formas nas quais transcorre a ação;
- c) os componentes do conceito sobre os quais a ação pode orientar-se;
- d) a variedade de material ao qual se aplicará a ação.

Nesse sentido, o estabelecimento de um programa de tarefa cuja base para a definição seja o conhecimento trabalhado na disciplina ou unidade didática possibilita que o conhecimento seja parte da atividade. De acordo com Talízina (1988) a qualidade do conhecimento determina-se pelo conteúdo da atividade a ele relacionada, compondo, assim, a base orientadora de todos os seus elementos. Nesse sentido, o conteúdo da matéria une-se aos objetivos de ensino por meio da atividade que é finalidade principal do processo de ensino aprendizagem. O sistema de tarefas constitui o núcleo da organização didática e expressa uma concepção de aprendizagem e desenvolvimento, define as singularidades metodológicas como hipótese de progressão e orienta o processo de aprendizagem (NÚÑEZ, 2011).

Núñez (2011) conceitua a tarefa de aprendizagem como um processo que se realiza em circunstâncias pedagógicas determinadas com a finalidade de se alcançar um objetivo. As ações desenvolvem-se de acordo com as condições dadas pelo objetivo e sua execução. “ [...] dessa forma pode-se afirmar que para poder chegar a dominar uma habilidade o aluno deve realizar tarefas que tenham o mesmo sistema de ações que a habilidade, também, tarefas nas quais se variam as condições, a complexidade e o sistema de conhecimentos (NÚÑEZ, 2011).

O trabalho de organização da formação da habilidade supõe o planejamento de um sistema de tarefas estruturado de acordo com as etapas do processo de assimilação. O sistema de tarefas voltado para o objeto de aprendizagem (Jogos Populares Tradicionais) permite a formação de a habilidade identificar e explicar os jogos populares tradicionais junto com os indicadores de qualidade definidos nos objetivos. Para Núñez (2011) a tarefa de definir os tipos específicos de atividades para a apropriação do conteúdo, orientada a um objetivo, define a interação entre os elementos didáticos pedagógicos das ações de alunos e professores.

A utilização de um sistema de tarefas durante o processo de formação da habilidade fundamenta-se no princípio da contradição; primeiro trabalha-se com tarefas que revelam as situações que mais diferenciam e depois as tarefas que mais se assemelham (TALÍZINA, 1988). Isso significa que, em princípio, evita-se um

número grande de tarefas do mesmo tipo e se trabalha ao mesmo tempo a solução de tarefas que correspondem aos grupos de jogos populares tradicionais e suas diferentes manifestações. Na continuação, mostram-se algumas das tarefas que podem ser trabalhadas na etapa material ou materializada para a formação da habilidade segundo os indicadores qualitativos definidos nos objetivos.

### 5.3.1 Tarefas para a formação da generalização

A formação do grau de generalização, argumenta Núñez (2009), ocorre através da apresentação de diversos tipos de tarefas: de conteúdo objetual, lógicas, psicológicas e do tipo direto e inverso, para os diferentes casos nos quais é possível trabalhar com a orientação da B.O.A do tipo III, diferenciando os casos em que é possível a solução de tarefas segundo essa orientação. O autor ressalta que é importante trabalhar com tarefas que possibilitem a transferência de aprendizagem a situações novas para assegurar que o trabalho pedagógico contemple a dimensão da criatividade. Dessa forma, o planejamento das tarefas (ações) para se trabalhar o grau de generalização implica atividades que englobem os casos típicos fundamentais para cada um dos jogos populares tradicionais dentro de cada grupo. Talízina (1988) ressalta que um conceito tem seus limites de aplicação, isso implica planejar tarefas em condições ainda não realizadas, pois de acordo com Núñez (2009, p. 120): “[...] a generalização constitui o limite das possibilidades de aplicação da ação em situação determinada”. As tarefas para a formação dessa qualidade podem ser: tarefas do tipo lógico e tarefas do tipo psicológico.

#### 5.3.1.1 Tarefas do tipo lógico

As tarefas para a formação da generalização caracterizam-se por apresentarem todas as condições necessárias e suficientes para identificar e explicar cada tipo de jogo popular tradicional. Já as tarefas do tipo lógico variam as condições segundo um critério lógico. Podem apresentar-se com uma composição completa das condições, são construídas a partir das condições necessárias e suficientes para a identificação e explicação do jogo popular tradicional. Também

podem apresentar-se com uma composição incompleta, em que se desconhece se estão presentes os traços ou condições essenciais (NÚÑEZ, 2009).

Como esse tipo de tarefa oportuniza o aluno a fazer uma análise completa do sistema de condições do objeto e conhecimento em estudo, evitam-se, assim, soluções mecânicas aos problemas apresentados. O empenho de situações indeterminadas contribui com o caráter racional da ação, pois só é possível resolvê-las se o aluno se orienta em todo o sistema de condições essenciais da ação e do conceito.

<b>SITUAÇÃO DE ENSINO 06 – Tarefas do tipo lógico</b>
<p><b>Exemplo 01</b></p> <p>Os Alunos assistem aos vídeos dos episódios da série da TV Escola "Vamos Brincar", em que crianças de diferentes nacionalidades apresentam os jogos característicos do seu país e de suas comunidades, repassando conhecimentos sobre a cultura de cada um desses lugares.</p> <p>Após a apresentação do vídeo, o professor solicita aos alunos que identifiquem e expliquem as principais características dos jogos populares tradicionais apresentados no vídeo.</p> <p>Obs: Essa é uma situação de pertinência - Nela são apresentados todos os elementos necessários para se identificar os jogos.</p>
<p><b>Exemplo 02</b></p> <p>Nessa atividade, é apresentada a seguinte situação:</p> <p>Em uma escola, a professora propõe o jogo da onça para os alunos vivenciarem: ela explica as regras e fornece o tabuleiro do jogo comprado em uma loja de brinquedos. O tabuleiro consiste em um retângulo tracejado por linhas diagonais e horizontais e com um triângulo de apêndice, com 15 peças: 14 cachorros e uma onça. O jogo é realizado por dois jogadores. Um deles atua como onça, com o objetivo de capturar os cachorros do adversário, e o outro, por sua vez, tem o objetivo de encurralar a onça com os cachorros, impedindo que ela se movimente.</p> <p>Após a apresentação da situação, o professor solicita aos alunos que identifiquem e expliquem as principais características dos jogos populares apresentados no jogo da onça.</p> <p>Obs: Nessa situação, a identificação e explicação exigem uma resposta negativa, pois constata a ausência de características essenciais.</p>
<p><b>Exemplo 03:</b></p> <p>Um terceiro exemplo deve ser referido à ausência de uma das características necessárias, por não se ter a informação da sua presença, que configura uma situação indeterminada. Uma situação desse tipo é</p> <p>O professor seleciona previamente alguns jogos(jogos populares e outros tipos), e propõe a vivências deles.</p> <p>Após a vivência, o professor solicita aos alunos apontar as características dos jogos populares tradicionais que não estavam presentes no processo de organização da turma e da vivência:</p>

### 5.3.1.2 Tarefas do tipo psicológico

As tarefas do tipo psicológico diferem das tarefas para a formação da generalização e se relacionam mediante sua contradição, traços evidentes e conceituais. O aluno deve correlacionar diferentes formas de apresentação de um mesmo conteúdo. Exemplos de formas diferentes de se apresentar o objeto do conhecimento (Jogo Popular Tradicional):

#### SITUAÇÃO DE ENSINO 07 – Tarefas do tipo psicológico

##### **SITUAÇÃO REAL (MATERIAL)**

Em uma aula prática. O professor conduz a atividade: convoca os alunos para formarem um círculo e explicar o jogo que eles irão vivenciar, define as regras, as formas e interação, divide o grupo em equipes, determina o tempo de jogo e o espaço onde será realizado. O jogo é descrito da seguinte forma:

Começa-se desenhando com giz, no chão, uma garrafa bem grande. Depois se escolhe um aluno para ser o “tica” ou pegador. Feito isso, o restante do grupo se espalha, enquanto o pegador deverá permanecer dentro do garrafão. O objetivo do tica é pegar algum dos outros participantes do jogo. Quando isso acontece, o aluno “ticado” deve correr logo para a mancha porque até chegar lá pode ser “malhada” pelo outros, ou seja, vai levando tapas leves até encostar no lugar combinado. Mas para que o tica possa pegar alguém, o pegador só pode entrar e sair do garrafão pela boca, enquanto os outros jogadores podem atravessar livremente as linhas do garrafão em qualquer direção. No entanto, uma vez dentro do garrafão, os jogadores devem ficar em um pé só, não podendo voltar nem trocar de pé enquanto estão atravessando, só podem ficar com os dois pés quando estiverem fora do garrafão. Assim o tica pode tentar pegar alguém que estiver tentando atravessar o garrafão ou alguém que estiver do lado de fora. Outra maneira do tica poder pegar alguém é através do pulo-do-gato, esse é o único modo dele poder atravessar as paredes do garrafão. Ele toma impulso dentro do garrafão e salta para ticar um dos alunos de fora, mas somente pode fazê-lo antes de tocar o solo.

Após a vivência, os alunos são solicitados a identificar e explicar quais as características que pertencem e quais as que não pertencem a um jogo popular tradicional.

Quadro 16 – Tarefas do tipo psicológico

Fonte: Marcus Vinícius de Faria Oliveiara

#### SITUAÇÃO DE ENSINO 08 – Tarefas do tipo materializada

Em cada episódio da série é tempo de diversão, da TV Escola, uma criança mostra suas atividades de lazer e os jogos que fazem parte do ensino local ou de sua cultura. A série desvenda esportes e jogos regionais tanto na hora do recreio como em suas atividades fora da escola, entre crianças de 8 a 12 anos, sozinhas ou em grupo. O programa dá novos pontos de vista e uma maior compreensão das brincadeiras ao redor do mundo.

O professor apresenta um dos vídeos da série e solicita aos alunos que identifiquem e expliquem se é ou não um jogo popular.

Quadro 17 – Tarefas do tipo materializada

Fonte: Marcus Vinícius de Faria Oliveiara

## SITUAÇÃO DE ENSINO 09 – Tarefas que apresenta uma situação icônica



O professor apresenta-se a foto de um jogo popular conhecido e solicita aos alunos que expliquem por que se trata de um jogo popular.

Quadro 18 – Tarefas que apresenta uma situação icônica  
Fonte: Marcus Vinícius de Faria Oliveiara

## SITUAÇÃO DE ENSINO 10 – Situação pelo uso da linguagem

Nessa atividade, é apresentado o seguinte texto:

Crianças, éramos todas mágicas. Nossa imaginação? Ah! Essa não conhecia limites nem fronteiras, a tudo abarcava. Um simples carretel de linha, uma lata de sardinha, de óleo ou de doce transformava-se num carrinho, caminhão, trator. Pedacos de ossos (juntas do boi, mocotó), tanto viravam o rebanho da fazenda quanto carrinhos e até mesmo bebês. Cabeça de lagosta depois de seca virava cavalo ou boi que puxava as carroças. Talo de bananeira virava espingarda, seixos de pedras, bebês, cuidadosamente encoirados (enrolados) em pedacos de panos. Papel de embrulho, papel colorido e molambos (pedacos de pano) para fazer o rabo viravam corujas a rodopiar em pleno ar, guiadas pela mão ágil dos meninos. Sabugos de milho, vestidos, transformavam-se em reis, rainhas, moças e rapazes. Os brinquedos e as brincadeiras transformavam a nós e o mundo a nossa volta, como num passe de mágica, tal qual Aladim com sua lâmpada.

Brincar era a coisa mais importante que fazíamos, encarada com a maior seriedade e até certa gravidade se fazia presente na maneira como vivenciávamos os papéis, as encenações. Toda a nossa vida estava relacionada aos brinquedos, às brincadeiras – jogos, adivinhas, parlendas, trava-línguas, estórias, ditos e rimas infantis, cantigas de roda, de ninar, garrafão, tica-tica, esconde-esconde, touro-passa, perna de pau, pé de quenga, cama de gato, bafo, galamarte, pau de sebo, gato no pote, dentre outras brincadeiras.

[...] Saíamos correndo numa desabalada carreira para cumprir o que fora ordenado: dar um abraço, cumprimentar ou dar um grito na porta de alguém, trazer uma flor ou outra coisa qualquer. Aquele que, cumprida a determinação, chegasse primeiro, era o próximo mestre, já quem chegasse por último levava “bolos” (tapas) nas mãos. Esses “bolos” variavam de intensidade: quente (bolos fortes), morno (bolos médios) e frio (bolos leves). Havia ainda os bolos de passarinho (pequeno beliscão, beliscão fino). De pai (bolo forte) e de mãe (bolo leve).

Quem um dia não foi “Senhora”, rica e poderosa: “Eu sou rica, rica, rica de mavé, mavé, mavé, eu sou rica, rica, rica de mavé gepê [...]”. “Senhora D. Sanja, coberta de ouro e prata, descubra o seu rosto quero ver a sua cara [...]”. Mãe dedicada e zelosa: “Eu não dou as minhas filhas, no estado em que elas estão, nem por ouro, nem por prata, nem por sangue de Alazão [...]”.

Quem não galopou escanchado num cavalo de pau com o cabo da vassoura, do talo da carnaúba, do pau do marmeleiro e da macambira ou até mesmo numa palha de coqueiro, conforme os recursos que a natureza oferecia? Atirou de baladeira, bodoque ou funda nas lagartixas, calangos, passarinhos e outros bichos? Soltou corujas? Quem não brincou de fazer bolinha de sabão, pular corda, cabra-cega, academia, cadeirinha, peia quente, pão doce, ioiô, bandeirinha, coelho na toca, passa anel, cantigas-brinquedo? *“Licença, meu bom barquinho, licença para passar, que eu tenho muitos filhinhos não posso mais demorar [...]”*; ou brincadeiras como: “Coqueiro cai” (com as mãos uma sobre a outra em forma de punho); ou: *“Seu pai matou um porco? Você teve medo?”* Só para ficar em alguns exemplos.

E os brinquedos? Era tempo de bonecas de pano, de sabugo ou de espiga de milho, de melancia, de “seixos” de pedras, do talo da carnaúba, da mandioca, de panos enrolados com uma coberta por cima como se fossem bebês e, pasmem, até de tijolos! Pião, corrupio, rói-rói, academia, jogo de pedras, carrinhos de lata ou de madeira que os meninos enchiam com a “carga” (caixas de “fosco” cheias de areia) e saíam puxando. [...].

Em seguida a leitura do texto, os alunos são solicitados a explicarem por que o relato aborda os jogos populares tradicionais.

Quadro 19 – Tarefas com o uso da linguagem

Nota: Texto extraído do livro OLIVEIRA, Marcus Vinícius de Faria et al. **Brinquedos e brincadeiras populares: identidade e memória**. 2. ed. Natal: IFRN, 2010b.

### 5.3.2 Tarefas para a formação do grau de consciência

O grau de consciência se forma por duas vias. A primeira, através de proposição de tarefas que exijam do aluno a tomada de consciência da lógica da estrutura da atividade em que realiza, exija a solução de tarefas que levam à reflexão, à argumentação e explicação, como também, à reflexão consciente sobre as formas de resolução das tarefas. A segunda, através de tarefas que induzam os alunos a explicar ou argumentar em voz alta ou, e de forma escrita, as ações que desenvolvem. Isso exige que se trabalhe a compreensão da lógica das ações externas com sua composição e sequência operacional (NÚÑEZ, 2009).

### 5.3.3 Tarefas para a formação do grau de independência

As tarefas são apresentadas como as anteriores, mas se exige dos alunos a justificação do trabalho que estão desenvolvendo, tanto do ponto de vista procedimental (a lógica das ações) como conceitual (a estrutura e conteúdo do conceito), de forma que a interiorização da atividade ocorra de forma consciente.

Na elaboração das tarefas para se trabalhar o grau de independência, a preocupação se volta para oferecer aos alunos diferentes níveis de ajuda de maneira gradativa. O objetivo é que o aluno avance para alcançar independência cognitiva na solução das tarefas através de mecanismos de compreensão. As ajudas no momento da aprendizagem são as que garantem a completa independência cognitiva, à medida que se aprende com a ajuda do outro como mediador no contexto da zona de desenvolvimento proximal. Com os avanços do processo da formação da habilidade, os alunos vão deixando de necessitar da ajuda externa, para poder realizar a atividade de forma independente. Planejam-se diferentes tarefas, nas quais se vão graduando os níveis de ajuda para suas soluções. Algumas tarefas são estabelecidas de maneira que os alunos resolvam com ajuda (apoiados em cartões de estudo com todo o detalhamento), e outras que proporcionem a redução de maneira gradativa do apoio externo ou com o uso da linguagem externa, até se chegar às tarefas que exijam a independência cognitiva. Nesse momento, os alunos dispõem dos recursos intelectuais (orientação) para a

solução no plano mental. Núñez (2011) ressalta que só se chega à independência cognitiva ao se percorrer todas as etapas.

#### 5.3.4 Tarefas de acordo com a forma de ação

As tarefas de acordo com a forma de ação são elaboradas para serem resolvidas segundo a etapa de assimilação: em um plano externo, com ajuda dos cartões de estudo; em um plano da linguagem externa e sem apoio, ou seja, em um plano mental, essas tarefas são parecidas com as utilizadas para a independência cognitiva, que transita nas diferentes etapas. Mas a diferença pode chegar ou não à independência qualitativa da atividade. Podem ser usadas tarefas dos seguintes tipos:

SITUAÇÃO DE ENSINO 11 – Tarefas para serem resolvidas no plano materializado.
-------------------------------------------------------------------------------

<p>Os alunos observam crianças brincando do jogo do peixe. O jogo é realizado em chão de terra batida ou molhada. Primeiramente, faz-se um grande desenho de um peixe no chão, com um risco na horizontal que o divide ao meio, e riscos verticais que representam as escamas. Na cabeça enterram uma caixa de fósforos, o qual representa o olho. O objetivo do jogo é percorrer todo o percurso traçado com as riscas (escamas), fincando um ferro pontiagudo no chão entre as riscas, sem tocá-las.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Para definir a ordem de início do jogo, os brincantes fazem uma risca no chão, e todos jogam os seus ferros com o objetivo de acertá-la. Os que acertam a risca ou se aproximam mais são os primeiros, e naturalmente os que mais se distanciam ficam pelos últimos. O jogador tem que percorrer todo o trajeto definido pelo traçado das escamas do peixe, até chegar à cabeça, sem errar o finco (enterrar o ferro no chão) ou tocar nas linhas traçadas. Quando isso acontece, o jogador dá a vez para o outro, de acordo com a sequência previamente estabelecida. Ao chegarem à cabeça do peixe, os jogadores iniciam as tentativas para acharem o olho do peixe. A cada tentativa mal sucedida, dá-se a vez para o outro. O jogo encerra quando um dos jogadores acerta o olho e o desenterra, o qual pode ser representado por um caroço de manga ou uma caixa de fósforo da marca “olho”.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Como o apoio dos cartões de estudo em dupla, os alunos são solicitados a destacarem as características suficientes e necessárias do jogo observado.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 20 – Tarefas no plano materializado

Fonte: Marcus Vinícius de Faria Oliveira



SITUAÇÃO DE ENSINO 12 – Tarefas para serem resolvidas no plano da linguagem externa

Em uma situação de observação, os alunos assistem aos brincantes jogando mãe-da-rua. Eles correm na rua de uma calçada a outra. A “mãe da rua” é o pegador e fica no meio da rua tentando ‘pegar’ os brincantes, que a atravessam pulando numa perna só. Nesse momento, a “mãe da rua”, que corre com as duas pernas, deve pegá-la. Se conseguir, esse brincante passa a ajudá-la a capturar os outros, que tentam passar de um lado para o outro. O jogo termina quando fica um único brincante a ser pego.

Sem a tarjeta em dupla, os alunos são solicitados a destacarem as características suficientes e necessárias do jogo observado.

Quadro 21 – Tarefas no plano da linguagem externa

SITUAÇÃO DE ENSINO 13 – Tarefa para ser resolvida no plano da linguagem interna

Apresenta-se a seguinte situação: os brincantes se reúnem, e um deles explica o jogo da seguinte maneira: define-se o dono das melancias, que será uma dos brincantes; o ladrão é um dos brincantes responsável pelo furto das melancias; o porteiro, brincante que protege a plantação de melancias; e, por fim, o plantio – várias crianças deitadas no chão, preferencialmente numa calçada, com a barriga bastante esticada, sinalizando o amadurecimento e o ponto ideal para a colheita. Após essa arrumação, o jogo inicia com a chegada de uma pessoa (ladrão) que cria uma história para o porteiro, tentando desviar a sua atenção, na tentativa de entrar no plantio e roubar as melancias. Ao conseguir o desejado, vai batendo na barriga de cada um, procurando aquela melhor para ser coletada. A melancia madura – aquela mais esticada – o portador carrega, puxando o companheiro. Depois retorna e pede novamente para entrar no plantio, mais uma vez inventando uma nova história, que vai de acordo com a criatividade e esperteza de cada brincante.

Sem apoio externo, em dupla, os alunos são solicitados a destacarem as características suficientes e necessárias do jogo observado.

Quadro 22 – Tarefas no plano no plano da linguagem interna

Quando falamos do processo de internalização, referimo-nos ao conteúdo da B.O.A, representada nos cartões de estudo. Essa é a atividade internalizada que passa pelas etapas da teoria da assimilação de Galperin, uma vez que o conteúdo dos jogos populares tradicionais sempre tem uma representação externa.

Em um processo de planejamento das atividades, segundo os requerimentos explicados, deve-se ter em conta o caráter individual e social da aprendizagem. Devem-se conjugar os interesses de cada grupo e os dos alunos em particular, partindo do conceito de que a individualidade se forma e se desenvolve no coletivo.

O professor deve ser sensível às concepções e interpretações dos alunos, valorizando suas idéias, progressos, etc.

#### 5.4 CONTROLE DA ATIVIDADE

O controle constitui um componente inseparável do ensino. Ele está presente em todas as etapas da apropriação da habilidade, dividindo-se em três tipos básicos: o controle preliminar, o controle frequente e o controle final. O controle preliminar tem como objetivo avaliar o nível inicial do aluno. Por outro lado, o controle (frequente) acompanha o processo durante a apropriação da habilidade. De acordo com Talízina (1985) o controle frequente concentra todas as funções do controle: a função de motivação, de retroalimentação, a de reforço da aprendizagem, entre outras. E, por último, o controle final, cuja função é diagnosticar o grau de desenvolvimento da habilidade formada segundo os indicadores qualitativos definidos nos objetivos. Segundo Núñez (2009, p. 201):

Por meio do controle, obtém-se a informação para a correção das ações que os alunos executam e para a correção do próprio sistema. Neste sentido, o professor deve ter os elementos necessários por meio do controle, para estar seguro de que, no final, ele tenha percorrido corretamente todas as etapas da assimilação.

O controle, ressalta Núñez (2009), deve ser organizado de maneira que dê tempo de fornecer informações para os alunos durante o processo de apropriação da habilidade, constituindo-se uma fonte de informações sobre as dificuldades, os erros e acertos, possibilitando, também, criar elementos motivadores para o estudo.

##### 5.4.1 O controle preliminar

O controle preliminar, apresentado no início do capítulo como diagnóstico, objetiva avaliar, junto ao aluno, o nível inicial de desenvolvimento da habilidade Jogos Popular Tradicionais. Busca constatar a presença ou ausência de conhecimentos e ações que compõem a habilidade a ser trabalhada. Talízina (2000) destaca a importância de o controle preliminar diagnosticar, também, a presença dos conhecimentos lógicos. A autora ressalta que o êxito no alcance dos objetivos de ensino depende, substancialmente, de que o planejamento de ensino

da habilidade considere todas as características dos alunos verificadas no controle inicial (diagnóstico).

#### 5.4.2 o controle frequente

Uma das principais funções do controle frequente é promover a informação do processo de aprendizagem no momento em que ela ocorre. Isso possibilita o professor obter informações do percurso de apropriação da habilidade de cada aluno em particular. Para Talízina (2000) essa é uma das condições mais importantes para o processo de apropriação da habilidade, pois fornece a informação, não apenas do caráter correto ou incorreto do resultado final, mas também proporciona a realização do controle sobre o percurso do processo para acompanhar as ações do aluno. É importante ressaltar que na teoria tomada como referência neste estudo, o processo de aprendizagem é organizado para ensinar ações cognitivas que conduzem o aluno a ter domínio teórico do objeto da aprendizagem, e não apenas fazer com que eles obtenham respostas corretas nas avaliações. O controle durante o processo de ensino e aprendizagem deve fornecer as seguintes informações:

- a) se o aluno realiza ou não a ação correspondente;
- b) se corresponde ou não a forma da ação à etapa atual do aluno;
- c) se a ação se forma ou não com a medida adequada de generalização, de assimilação (automatização, rapidez de execução etc.).

O importante no processo de controle é acompanhar as operações que os alunos realizam. Isso oportuniza precisar os erros que eles cometem, corrigi-los de imediato e continuar a execução correta da ação. No caso de apenas controlar o resultado final da ação ao inferir se está correto ou não, fica difícil realizar as correções a tempo de redirecionar o processo, porque o tempo para fazer esse procedimento já passou. Talízina (2000) destaca que o controle das operações permite ao professor compreender porque o erro surge devido a causas diferentes: se o aluno realizou ações diferentes, se realizou ações inadequadas de acordo com seu conteúdo, se sua estrutura era incompleta ou se utilizou outra forma. O controle das operações, ressalta a autora, permite regular o processo de assimilação de acordo com as mudanças observadas e evitar respostas errôneas, além de garantir

a formação de operações de ações cognoscitivas correspondentes a todos os alunos.

Uma questão importante levantada por Talízina (1985) é a frequência na realização do controle. Para a autora, ela está diretamente relacionada a dois indicadores: o êxito na realização de tarefas e a necessidade que o aluno tem de ser submetido ao controle. Como resultado dessa relação podem ocorrer quatro variantes:

- a) o aluno trabalha com êxito, mas sente a necessidade do controle por não estar seguro de si mesmo;
- b) o aluno comete erros e tem a necessidade do controle;
- c) o aluno realiza o trabalho com êxito, sente-se seguro de seu êxito;
- d) o aluno realiza o trabalho de forma errônea e está consciente dos erros, mas não sente a necessidade do controle.

Para cada variante Talízina (1985) propõe abordagens específicas:

- a) quando o aluno executa as ações corretas, mas não está seguro do seu êxito e sente a necessidade de comprovar que está no caminho certo, o procedimento é oportunizar-lhe ações que levem ao autocontrole. Aqui a função de retroalimentação do sistema de aprendizagem e de motivação está claramente materializada;
- b) na situação em que o aluno comete erros e sente a necessidade do controle, oportunizam-se situações em que o aluno pode realizar o autocontrole. Esse procedimento se reflete positivamente na aprendizagem, já que o aluno pode se conscientizar dos próprios erros. Como reflexo, resulta numa motivação maior; o aluno ao perceber os erros cometidos, eleva sua concentração na ação que está realizando e suas causas.
- c) o aluno realiza o trabalho com êxito, sente-se seguro de seu êxito; não há tanta necessidade de controlá-lo, ele já domina o mecanismo de autocontrole; o aluno comete uma série de erros, mesmo assim, não sente a necessidade desse mecanismo. Nesse caso, o professor

realiza esse autocontrole. O aluno, ao perceber que está indo mal, passa a dar maior atenção ao seu trabalho.

Dessa maneira, as etapas do processo elevada a cabo permitem formular as seguintes demandas para a organização do controle:

- a) na primeira etapa, verifica-se basicamente o interesse e a motivação para o estudo;
- b) na etapa da base orientadora da ação, verifica-se se o aluno compreendeu a atividade e como empreende sua execução;
- c) na etapa material (materializada) do processo de assimilação, o controle deve realizar-se por operações.
- d) a etapa verbal externa, o controle externo deve ser sistemático de todas as tarefas que o aluno cumpre;
- e) ao final da etapa material, assim como as seguintes, o controle passa a ser pontual, visando à aferição do que o aluno estuda;
- f) a maneira de realização do controle (quem controla) não tem grande importância para a qualidade da assimilação. Ao mesmo tempo, a novidade na forma do controle, assim como as condições de relação (no trabalho dos alunos para as tarefas, nos quais se realiza um controle mútuo), contribuem para a criação de uma motivação de estudo positiva.

#### 5.4.3 O controle final

Quando o aluno passar por todas as etapas da materializada à verbal e as subsequentes, pode-se controlar o produto final da atividade sem a necessidade de avaliar cada tarefa em separado. Na análise do controle final dois requisitos são fundamentais para que o controle cumpra com as suas funções: a validade e a confiabilidade. A validade está relacionada com a correspondência entre o objetivo e as tarefas de avaliação, inferindo nos conhecimentos (validade conceitual) e as habilidades (validade funcional). Para Núñez (2009) a validade se divide em dois tipos: a validade de conteúdo e a validade funcional (validade de construção). A primeira, afirma o autor, supõe que o número de tarefas assimiladas é suficiente para

controlar a atividade. O segundo tipo de validez, a de construção, tem a ver com a seleção do tipo de atividade que deve realizar-se na fase do controle final.

Para Talízina (2000), durante a elaboração do programa de controle do conhecimento para qualquer parte (matéria), é necessário elaborar um sistema de tarefas que requeiram a utilização de conhecimentos que estão controlando naquele tipo de habilidade específica e lógica que corresponde aos objetivos do ensino. Dessa forma, os problemas que constituem os objetivos de ensino determinam, também, o conteúdo do controle final.

A habilidade para utilizar o conteúdo da matéria (ou de uma parte que estuda durante a solução destes problemas, precisamente significa que os objetivos de ensino da matéria estudada sejam alcançados. As exigências básicas para a organização do controle final, é a correspondência do conteúdo aos problemas de controle, com os objetivos de ensino. (TALÍZINA, 2000, p. 175).

#### SITUAÇÃO DE ENSINO 14 – Controle final

O professor solicita para observar a situação descrita abaixo:

Os pais levam um casal de filhos a uma loja especializada em brinquedos e jogos infantis localizada em um grande shopping da cidade. É um ambiente todo ornamentado com temas infantis atuais, cheio de imagens e cores. O espaço dispõe de brinquedos modernos, todos industrializados, inclusive brinquedos eletrônicos e vídeo-games de última geração. Ao chegarem ao espaço, as crianças são recepcionadas por animadores, cuja função é coordenar as atividades lúdicas. Eles demonstram o funcionamento dos brinquedos, acompanham as crianças nas atividades e conduzem os jogos, explicando as regras e controlando as ações das crianças. A maioria dos brinquedos é individual, as crianças têm poucas oportunidades de interagir, apesar do espaço ser frequentado por um grande número delas. Ao final do tempo pago para a utilização do espaço, os pais apanham as crianças e as levam para fazer um lanche na praça da alimentação.

Em seguida, solicita aos alunos que analise a situação a partir das seguintes questões:

- a) explique por que as atividades lúdicas vividas pelas crianças não se caracterizam ou caracterizam-se como manifestações da cultura lúdica tradicional;
- b) qual o papel da linguagem nas atividades acima descritas, em que elas se diferenciam do papel que exercem nos jogos populares tradicionais;
- c) Identifique e explique as diferenças nos contextos espacial dos jogos populares tradicionais e os da loja de brinquedos
- d) como são construídas as regras nos jogos ofertados na loja de jogos e no que elas se diferenciam dos jogos populares tradicionais;
- e) caracterize e explique os dois tipos de atividade lúdica: o jogo popular tradicional e as atividades lúdicas oferecidas no espaço de um shopping.



## CAPÍTULO 6

### CONSIDERAÇÕES FINAIS



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações entre atividade, pensamento teórico, ação docente, saberes, profissionalização, formação e desenvolvimento profissional, tomadas no estudo como referência para se pensar a formação da habilidade de identificar e explicar jogos populares tradicionais na formação do professor de Educação Física, foram concebidas como um processo de apropriação sistemático da cultura profissional, no contexto formal, que pode tributar para o desenvolvimento e para a identidade profissional como condição para o exercício da atividade profissional.

A apropriação de habilidades no processo de formação do licenciado em educação física, sintonizadas com as demandas do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, configura como uma estratégia adequada para a profissionalização da docência. Isso possibilita que o futuro professor possa enfrentar com autonomia as situações-problema da profissão e que se aproprie dos conhecimentos e competências da cultura profissional, desenvolvendo capacidades cognoscitivas, intelectuais, estéticas e éticas em geral (NÚÑEZ; RAMALHO, 2009). Como nos alertam Bogoyavlienski; Mercherskaia (1986), no processo de apropriação dos conhecimentos não só são revelados os novos aspectos substanciais dos fatos e fenômenos não observados com anterioridade, como também se elaboram os procedimentos do trabalho mental e se criam habilidades de pensar e agir como profissional.

As estratégias metodológicas utilizadas em torno da construção da tese: os conteúdos dos jogos populares tradicionais podem ser organizados segundo o enfoque sistêmico funcional-estrutural como via para se planejar uma unidade didática que contribua com o desenvolvimento do pensamento teórico e com o desenvolvimento profissional dos licenciandos em Educação Física, nos possibilitou tratar os jogos populares tradicionais no processo de ensino e aprendizagem do futuro licenciado em Educação Física como um tipo específico de atividade, dirigido à apropriação da cultura profissional. Desta forma, os jogos populares tradicionais foi abordado de forma integrada com a teoria da atividade, o que possibilitou também, uma maior sistematicidade do processo e uma construção metodológica que se configura um aspecto essencial para se sistematizar a unidade didática para o trabalho



pedagógico do desenvolvimento da habilidade nas licenciaturas dos cursos de formação de professores de educação física.

No que se refere aos objetivos estabelecidos, primeiramente fundamentamos a aprendizagem e a formação de professores voltadas ao tema jogos populares tradicionais nas bases das contribuições teóricas de L. S. Vigotsky, A. N. Leontiev, P. Ya. Galperin e D. B. Elkonin. Essa discussão possibilitou-nos pensar-se a aprendizagem docente como um tipo específico de atividade, dirigido à apropriação da cultura profissional do ensino, em que o desenvolvimento do pensamento teórico dos futuros professores é objeto e dimensão de nossa tese.

Ao construir a invariante conceitual do conteúdo dos jogos populares tradicionais, atingimos o segundo objetivo. A introdução da categoria atividade no estudo dos jogos populares tradicionais muda toda a estrutura conceitual do conhecimento sobre o assunto, na medida em que os aspectos do conhecimento, da historicidade, da cultura, da gestualidade, entre outros, não se separam dos aspectos da formação da consciência humana e do desenvolvimento. Todos os elementos foram considerados como uma unidade funcional. Essa abordagem possibilitou-nos construir um conceito para os jogos populares tradicionais que apresenta a seguinte definição: são manifestações da cultura lúdica tradicional, voltadas para o próprio processo da atividade lúdica a partir de um sistema de regras e da linguagem como elemento mediador, que acontecem em contextos informais e apoiados com brinquedos ou instrumentos lúdicos. São organizados em novas combinações que produzem sentidos e significados no processo de construção na atividade, configurando-se uma forma peculiar do indivíduo de se relacionar com o mundo objetivo.

A partir do processo de construção do conceito revelamos as propriedades sistêmicas dos jogos populares tradicionais, terceiro objetivo específico do estudo. Desta forma, pode-se inferir que os jogos populares tradicionais é uma atividade que se caracteriza por uma ampla gama de ações que satisfazem necessidades não relacionadas com seu resultado objetivo, o que impulsiona o indivíduo agir é o próprio processo da atividade lúdica; que a unidade fundamental do jogo reside nas situações simbolizadas das relações sociais do mundo; que a condição essencial para que a situação lúdica aconteça é a transferência de significado de um objeto

para outro e o a ruptura entre o sentido e o significado de um objeto ou de uma situação representada é que promove o sentido lúdico da atividade.

A estruturação sistêmica foi a condição primeira para se selecionar as ações necessárias e a organização de sua execução dentro de uma unidade didática. Estas ações foram selecionadas de uma forma que assegurem os meios pedagógicos para a apropriação da habilidade de identificar e explicar os jogos populares tradicionais com qualidade e instrumentalização para se desenvolver o pensamento teórico do licenciando em educação física.

Com o planejamento da unidade didática atingimos o último objetivo específico. A unidade didática foi organizada sob as bases da teoria da assimilação das ações mentais por etapa de P. Ya. Galperin, e se estruturou dentro de uma lógica que tributa para o desenvolvimento do pensamento teórico, na medida em que a apropriação do conhecimento que envolve o objeto em estudo ocorre a partir da lógica dialética. O próprio procedimento de assimilação do conhecimento dos jogos populares tradicionais estrutura-se e revela-se como forma concreta de domínio real das leis da dialética e das categorias que constituem a educação do pensamento dialético. A apropriação das invariantes conceitual e procedimental pelo aluno converte-se em meio de organização da atividade, assegurando à atividade de aprendizagem um caráter reflexivo.

A organização das tarefas de aprendizagem ocorreu sob a base orientadora da ação do tipo III. Buscamos com essa organização, criar uma unidade entre a estrutura sistêmica dos jogos populares tradicionais, o conhecimento científico sobre este e a relação entre o ensino e o desenvolvimento do pensamento, já que na sistematização da base orientadora da ação foram incluídos os esquemas de generalização do pensamento, os quais no processo de estudo, convertem-se em novas estruturas do pensamento.

No processo de construção da unidade didática, a preocupação pautou-se na definição de tarefas que orientassem os alunos para a realização correta das ações. Ao mesmo tempo, a sistematização não se limitou à habilidade prática pura, ou seja, à habilidade de determinar a presença ou ausência do jogo popular tradicional, sem a possibilidade de explicá-lo corretamente. As tarefas foram elaboradas sempre a partir de determinados critérios que deixam espaço para o aluno decidir como

resolverá determinados problemas e fundamentar os procedimentos de resolução. Isso proporciona que a assimilação ocorra de forma consciente. Como foi discutido ao longo do estudo, a orientação do terceiro tipo caracteriza-se por proporcionar ao aluno o método para análise de um novo fenômeno. O método consiste na busca independente da combinação concreta das unidades básicas do material para qualquer fenômeno. Conhecendo as unidades básicas do conteúdo e utilizando de forma consciente o método de análise, o aluno se apropria da base orientadora completa da ação de maneira independente, assegurando o domínio dos fenômenos conhecidos daquela área de conhecimento e também os fenômenos novos não conhecidos, mas teoricamente possíveis.

Nesse sentido, a sistematização da habilidade de identificar e explicar os jogos populares tradicionais para o processo de formação do profissional de educação física se preocupou em formar ações que possibilitasse o licenciando a lidar com as situações diversas de sua atividade profissional, indo além da reprodução do conceito. O domínio dos conceitos exige a aplicação consciente como recursos das habilidades e competências que se relacionam com atitudes, valores, componentes da atividade profissional. Passa-se do caráter declarativo e implícito dos conhecimentos procedimentais a conhecimentos explicativos e explícitos, de forma tal que se desenvolva a capacidade de teorizar a prática como elemento das competências para o ensino. O pensamento teórico, diferentemente do pensamento empírico, opera sob outras bases de racionalidade humana. Trabalha com os conceitos científicos. Como são formas de representação mental da estruturação do objeto, os conceitos científicos revelam-se como ações mentais especiais. Operam com os conceitos propriamente ditos, e não com suas representações empíricas e suas formas primárias. O conceito, na perspectiva defendida por Davidov, são formas de atividade mental, em que é reproduzido o objeto idealizado, os seus sistemas de relações que dão unidade e refletem a universalidade e o essencial.

No que se refere aos procedimentos de acompanhamento e avaliação do processo de aprendizagem a estruturação da unidade didática organizou diferentes situações em que o professor e o aluno controlam os avanços da aprendizagem. Estes cumprem um papel importante na apropriação da habilidade ao garantir que os alunos tenham instrumentos para avaliar seus conhecimentos, suas limitações e

avanços. Núñez (2009) destaca que, quando aluno aprende a controlar a si mesmo (autocontrole), é capaz de prever os resultados de sua atuação, aumenta a utilidade de seus conhecimentos e se transforma em uma ferramenta importante para a resolução de problemas, conduzindo as novas aprendizagens. Quando a ênfase avaliação se desloca dos resultados finais para o processo, valorizam-se os aspectos qualitativos de cada etapa em que transcorre o processo, e suas transformações que são produzidas, proporcionando um ensino de maior qualidade.

O conhecimento dos jogos populares tradicionais, organizado a partir de ações inerentes à invariante conceitual e procedimental, contribui para o rompimento da dicotomia entre teoria e prática. A teoria e prática no ensino da habilidade de identificar e explicar os jogos nascem das ações realizadas pelos alunos no próprio processo de apropriação. A prática passa a ter um caráter unitário, os quais se inter-relacionam com a estrutura do conceito: os procedimentos conceituais, procedimentais e atitudinais. Como resultado o estudo apresenta as seguintes contribuições:

- a) formula uma proposta de ensino para desenvolver habilidade de explicar os jogos populares enquanto contribuição histórico-cultural e de desenvolvimento do indivíduo na formação inicial do professor de educação física, sintonizada com as demandas formativa e de aproveitamento de conhecimento que esse nível de ensino exige.
- b) Define e organiza o conhecimento dos jogos populares tradicionais a partir de um método sistêmico estrutural funcional, em que são revelados suas propriedades essenciais, seus elementos e níveis de relação, o que assegura um ensino capaz de elevar as capacidades cognoscitivas e da personalidade do licenciando em Educação Física.
- c) estabelece as tarefas de estudo em um sistema qualitativamente determinado sobre o objeto da atividade, o ensino de jogos populares tradicionais, em que se configura como um método e procedimento de organização como uma atividade teórica;
- d) apresenta uma proposta de abordagem do ensino dos jogos populares tradicionais que está sintonizada com as exigências de um projeto de escolarização em que objetiva a elevação do pensamento do aluno com possibilidades de formar uma personalidade ativa e criadora;

Ao pensar a formação do profissional de educação física sob a ótica da teoria da atividade e do desenvolvimento do pensamento teórico, o estudo olha para a formação inicial como instância para formar professores que dominem os fundamentos da cultura teórica atual, contribuindo para que avancem na construção da autonomia intelectual, refletindo no desenvolvimento profissional.



## REFERENCIAS



## REFERENCIAS

- AFANASIEV, Vitor. **El enfoque sistémico aplicado al conocimiento social**. Revista Ciencia Sociales Contemporáneas. Academia de Ciências. URSS. CEIS. Bogotá, nº 11, p. 35-52, 1979.
- AFANASIEV, Vitor. **Fundamentos de filosofia**. Editora Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1968.
- AFANASIEV, Vitor. **Fundamentos del comunismo científico**. Moscú, Editorial Progreso, 1982.
- ALENCAR, Edigar de. Papagaio, pipa, arraia. **Revista Brasileira de Folclore**. Rio de Janeiro: Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, 11(29), jan. abril. p. 5-23, 1971.
- ALVAREZ, Carlos de Zayas. **La escuela em La vida**. Sucre, Bolívia: Imprensa, Universitária, 1994.
- ALVES, Nilda (org.) **Formação de Professores - Pensar e Fazer**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.
- AMADO, João. Brinquedos populares um patrimônio cultural da infância. In: DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Sérgio (Orgs.). **Infância na metrópole**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 87-127.
- AMADO, João. Contextos Histórico-Culturais de uma arte infantil: os brinquedos tradicionais populares. In: CONDESSA, Isabel Cabrita. **(re) Aprendendo a brincar: da especificidade à realidade**. Ponta Delgada, Portugal: Universidade dos Açores, 2009. p. 53-69
- AMADO, João. **Universo dos brinquedos populares**. 2. ed. Coimbra: Quarteto Editora, 2007.
- ANFOPE. Diretrizes curriculares para os cursos de formação dos profissionais da educação. **Reunião anual da ANPEd**, 1998, (Mimeo).'
- ARIÉS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1986.
- ARIEVITCH, I. M; STETSENKO, A. The quality of cultural tools and cognitive development: Galperin's perspective and its implications. **Human Development**. n.43, p. 69-92, 2000.
- ARIEVITCH, Igor M.; HAENEN, Jacques P. P. Connecting Sociocultural Theory and Educational Practice: Galperin's Approach. **Educational Psychologist**, 40(3), p. 155-165, 2005.
- ASMOLOV, Alexandr Gerasímovich. Sobre el lugar y las funciones de los fenómenos de La ustanovka em la estrutura de la atividade. In: COLETIVO DE AUTORES. **Temas sobre la actividad y la comunicacion**. Havana: Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1989. p. 372-432.

ASSMANH, Hugo. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. Piracicaba: editora da UNIMEP, 1994.

BENJAMIM, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 2002.

BOGOYAVLIENSKI, Dimitriv; MENCHESKAIA, Nina. Aelita. **La psicología de la asimilación de los conocimientos en la escuela**. In: ILIASOV, Leonid; LIAUDIS, Valentina, Yakoleva. **Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades**. Habana: Pueblo y Educación, 1986, p. 109-113.

BRACHT, Valter. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular. In: CAPARROZ, Francisco Eduardo (org.). **Educação Física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória, ES: Proteoria, 2001. p. 67-79.

BRASIL. Lei n. 9.394/96. **Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional**. Rio de Janeiro: Pargos, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. Ministerio da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006. (volume1).

BRASIL. Ministerio da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares Nacionais (ensino médio): linguagens, códigos e suas tecnológicas**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2000.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 24, n. 2, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000200007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 12 mar. 2007.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2001.

BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa nas ciências sociais: os pólos das práticas metodológicas**. Rio de Janeiro: F.Alves, 1977.

BRZEZINSKI, Iria. A formacao do profissional da escola. **Revista da Associação Nacional de Educação**. Vol. 13, n.20, p.21-29, 1994.

CABRAL, Antônio. **Jogos populares portugueses**. Porto: Editorial Domingos Barreira, 1985.

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. La prática docente cotidiana de una maestra y el processo de apropiación y construcción de su saber. Barcelona: Universidade de Barcelona, 1993. (Tese de doutorado).



- CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. Resignificando a avaliação escolar. In: \_\_\_\_\_. Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 122-129 (Cadernos de Avaliação, 3).
- CALIXTO, Afonso. Brinquedos Tradicionais Infantis de Olímpia. Anuário do
- CARMO, Apolônio Abadio do. Educação Física: uma desordem para manter a ordem. In: OLIVEIRA, Vitor Marinho . (Org.). **Fundamentos Pedagógicos: Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Superstição do Brasil**. 4. ed. São Paulo: Global, 2001.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. São Paulo: Melhoramentos, 1984.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. São Paulo: Papirus, 1988a.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Política Educacional e Educação Física**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998b.
- CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. 3. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1987
- CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**. Categoria e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.
- CLARK, C.; YINGER, R. **Teacher planning en Calderhead, J**. Exploring teachers' thinking, Londres: Cassell Educational, 1987. p. 84-103.
- CLARK, M; PETERSON, P. L. Procesos de pensamiento de los docentes. In: MERLIN C.; WITTROCK (org). **La investigación de la enseñanza II**. Profesores y alumnos. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A. 1997. p. 444-543.
- COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DOS ESPORTES (CBCE) (Org.). **Educação Física Escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismo e interesses**. Ijuí: Sedigraf, 1997.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- CONDESSA, Isabel Cabrita et al. O projeto P.I.R.A.T.A. –C.B. In: CONDESSA, Isabel Cabrita. **(re) Aprendendo a brincar: da especificidade à realidade**. Ponta Delgada, Portugal: Universidade dos Açores, 2009. p. 171-202
- COSTA, Cristianne. A margia das bonecas. **Revista Superinteressante**, n. 32. São Paulo, Editora Abril, 1992.
- DARIDO, Suraya Cristina. Educação física de 1a. a 4a. Série: quadro atual e as implicações para a formação profissional em educação física. **Revista Paulista de Educação Física.**, São Paulo, supl.4, p.61-72, 2001.
- DAVIDOV, Vasili Vasilvich. Analises de los principios didacticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza em el futuro próximo. In: \_\_\_\_\_;

SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagógica em La URSS**. Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 143-154.

DAVIDOV, Vasili Vasilvich. **La Enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, Vasili Vasilvich. Los problemas fundamentales del desarrollo del pensamiento em el pensamiento em el processo de enseñanza. In: ILIASOV, Leonid; LIAUDIS, Valentina Yakoleva. **Antologia de la Psicología Pedagógica y de las Edades**. Habana: Pueblo y Educación, 1986.p. 234-238.

DAVIDOV, Vasili Vasilvich. **Tipos de generalización em la enseñanza**. 2. ed. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

DAY, C. Quality Assurance and Professional Development. **British journal of In Service Education**, vol.17, nº3, p.189-194, 1991.

DIMITRI LEONTIEV, Alexéievich. Aproximación a la teoría de la actividad: Vigotsky em el presente. **Eclecta**. San Luis, , vol. III No. 9 y 10. p. 29-39. julio-diciembre de 2005

DOBRENIN, N. F. Sobre el significado de los conocimientos que adquieren los alumnos. In: ILHASSOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya. **Antologia de la Psicología Pedagógica y de las Edades**. Habana: Pueblo y Educación, 1986, p. 185-189.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuições a uma teoria histórico-social da formação humana. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

DUARTE, Newton. Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

DUARTE, Newton. O sentido e o significado. **Viver mente&cérebro**. Coleção memória da pedagogia.n.2: Liev Semionovich Vygostky. Editor Manuel da Costa Pinto: [colaboradores Adriana Lia Frizzman et al]. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005. p. 30-37.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria da vigotskiana. Campinas, SP, Editora Autores Associados, 2001.

ELKONIN, Danill Borisovich. Lembranças do amigo e companheiro. In: GOLDER, Mario (Org.). **Leontiev e a Psicologia Histórico-Cultural**: um homem em seu tempo. São Paulo: Xama, 2004. p. 77-85.

ELKONIN, Danill Borisovich. Problemas psicológicos del juego em la edad preescolar. In: ILIASOV, Leonid; LIAUDIS, Valentina Yakoleva. **Antologia de la Psicología Pedagógica y de las Edades**. Habana: Pueblo y Educación, 1986a. p. 83-102.

ELKONIN, Danill Borisovich. Problemas psicológicos em La edad preescolar. In: DAVIDOV, Vasili Vasilvich; SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagógica em La URSS**. Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 83-102.

ELKONIN, Danill Borisovich. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins, 1998.

ELKONIN, Danill Borisovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infância. La natureza social del juego de roles. In: ILIASOV, Leonid; LIAUDIS, Valentina Yakoleva. **Antologia de la Psicologia Pedagógica y de las Edades**. Habana: Pueblo y Educación, 1986b. p.104-124.

ELKONIN, Danill Borisovich. Theories of Play. **Journal of Russian and East European Psychology**, vol. 43, no. 2, p. 3–89, March–April 2005.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Brasília, Rocket Edition, 1999. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/F\\_ANGELS.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/F_ANGELS.pdf) >. Acesso em: 25 jan. 2009.

ESCOBAR, Michell Ortega. Cultura corporal na escola: tarefas da Educação Física. **Motrivivência**. Florianópolis, ano VII, n. 8, p. 91-102, dez.1995.

FARIA OLIVEIRA, Marcus Vinícius de Faria et al. **Brinquedos e brincadeiras populares: identidade e memória**. 2. ed. Natal: IFRN, 2010a.

FARIA OLIVEIRA, Marcus Vinícius de Faria et al. **Imagens lúdicas: um olhar sobre as tradições infantis**. Natal: IFRN, 2010b.

FARIA OLIVEIRA, Marcus Vinícius de. **A dimensão escolar do Curso de Educação Física da UFRN: pensando o trabalho pedagógico para pensar a formação docente**. Natal: UFRN- Programa de Pós-graduação em Educação, 1998. (Dissertação de Mestrado).

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. A dimensão histórico-científica da nova Lei de diretrizes e Bases da Educação Superior. In: Catani, Afrânio M. (org.). **Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América latina no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 1998, p. 55-73.

FIGUEIREDO, Filho, G. de. **Folgedos Infantis Carisienses**. Fortaleza: Imprensa Universitária do Ceará, 1966.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMAMSA, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.): **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortês;PUC-SPA;Ação Educativa, 1986.

FREITAS, Luis Carlos de. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FREITAS, Luis Carlos de. Formação do educador. **Revista de Educação**. São Paulo, nº6, p. 22-26,1991.

FRIEDMANN, Adriana. Jogos Tradicionais na cidade de São Paulo: recuperação e análise da sua função educacional. Campinas, SP: UNICAMP, 1990. (Dissertação de mestrado).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FURIÓ, C. Y; GIL, D. La didáctica de las ciencias en la formación inicial del profesorado: una orientación y un programa teóricamente fundamentados. **Enseñanza de las Ciencias**, 7(3), p. 257-265. 1989.

GALPERIN, Piorte Yakovleviche. **Introducción a la psicología**: um enfoque dialéctico. Madrid: Plablo de Rio, 1979.

GALPERIN, Piorte Yakovleviche. Sobre la formación de las imágenes sensoriales y de los conceptos. In: ROJAS, Luis Quintanar (Compilador). **La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño**. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001a. p.27-39.

GALPERIN, Piorte Yakovleviche. Acerca de la investigación del desarrollo intelectual em niño. In: ROJAS, Luis Quintanar (Compilador). **La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño**. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001e. p. 67-84.

GALPERIN, Piorte Yakovleviche. Acerca del lenguaje interno. In: ROJAS, Luis Quintanar (Compilador). **La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño**. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001d. p.57-65.

GALPERIN, Piorte Yakovleviche. La dirección del proceso de prendizaje. In: ROJAS, Luis Quintanar (Compilador). **La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño**. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001f. p. 85-100.

GALPERIN, Piorte Yakovleviche. Sobre la formación de los conceptos y de las acciones mentales. In: ROJAS, Luis Quintanar (Compilador). **La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño**. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001c. p. 45-56.

GALPERIN, Piorte Yakovleviche. Tipos de orientación y tipos de formación de las acciones y de los conceptos. In: ROJAS, Luis Quintanar (Compilador). **La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño**. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001b. p.41-56.

GALPERIN, Piorte Yakovleviche; ZAPARORÓZHETS, Alexandr Vladimirovich; ELKONIN, Danill Borisovich. Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos metodos de enseñanza em la escuela. In: DAVIDOV, Vasili Vasilvich; SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagógica em La URSS**. Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 300-315.

GHIRALDELLI, Paulo júnior. **Educação Física progressista**: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988.

GIL, Pérez Daniel. Los programas-guías de actividades una concreción del modelo constructivista de aprendizaje de las ciencias. **Investigación en La escuela**, 3, p. 3-12, 1997.

GIL, Pérez Daniel. Orientações didáticas para a formação continuada de professores de ciências. In: MENEZES, L. C. (org.). **Formação continuada de professores de ciências no contexto ibero-americano**. Tradução de Inés Prieto Schmidt; Sônia Salém. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1996. p.35-48.

GIL, Pérez Daniel; CARRASCOSA, A. J. La "metodología de la superficialidade" y el aprendizaje de las ciencias. **Enseñanza de las Ciencias**, p. 113-120, 1985.

HUINZINGA, Johan. **Homo ludens**. O jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

ILIENKOV, Evald Vasilyevich. A Contribution on the Question of the Concept of "Activity" and Its Significance for Pedagogy. **Journal of Russian and East European Psychology**, vol.45, nº 4, July-August, p.69 -74, 2007.

ILIENKOV, Evald Vasilyevich. **Logica Dialectica**. URSS: Editorial Progreso, 1977.

ILIENKOV, Evald Vasilyevich. **Problems of Dialectical Materialism**. Moscou: Progress Publishers, 1977. Disponível em: < F:\HD 2\Doutorado\Soviet Psychology The Concept of the Ideal by E\_ V\_ Ilyenkov 1977.mht. Acesso em: 20 jan. 2010.

ILYENKOV, Evald Vasilyevich. **Dialectics of the Abstract & the Concrete in Marx's Capital**. Moscou: Progress Publishers, 1977. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/ilyenkov/works/abstract/index.htm>. Acesso em: 20 jan. 2010>. Acesso em: 15 jul. 2010.

JAKSON, Ph. **La vida en las aulas**. Madrid: Morava Ediciones, 1968.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogos tradicionais infantis: o jogo a criança e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.

KUNZ, Elenor. **Educação Física ensino e mudanças**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1989.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2001.

LÊNIN, Vladimir Illitch Ulianov. **Materialismo e Empiriocriticismo**. Lisboa: Edições Avante, 1982.

LÊNIN, Vladimir Illitch Ulianov. Obras completas. In:\_\_\_\_\_. **Cuadernos filosóficos**. Vol. 29. Moscú: Progreso, 1986.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, Consciencia y Personalidad**. Havana: Pueblo y Educacion, 1985.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. El problema de la actividad em la psicología – dos enfoques en la psicología: dos esquemas de análisis. In: COLETIVO DE AUTORES. **Temas sobre la actividad y la comunicacion**. Havana: Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1989. p. 259-298.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. A cerca de la importância del concepto de actividad-objetal para la psicología. In: ROJAS, Quintanar Luis. **La formación de las**

**funciones psicológicas durante el desarrollo del niño.** 2. ed. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001. p. 15-26.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Actividad, consciencia e personalidad.** 2. ed. Havana: Editora Pueblo e Educacion, 1983.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Actividade Consciência e Personalidade.** 1978. Disponível em: <  
[http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ\\_person/index.htm](http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ_person/index.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2009. (Tradução Maria Silvia Cintra Martins, Grupo de Estudos Marxistas em Educação).

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo.** 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 119-142

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 10. ed. São Paulo: Ícone Editora, 1992. p. 59-83

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004. Editora UFPR.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1985.

LIUBLINSKAIA, A. A. **O desenvolvimento psíquico da criança.** Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

LURIA, A. R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. VYGOTSKY, L. S. e outros. L. S. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** Lisboa: Editorial Estampa, 1977, p. 121-141.

LURIA, Alexander Romanovich; YUDOVICH, F. Ya. Los cambios que se producen en la estructura del juego en relación con el desarrollo del lenguaje. In: ILIASOV, Leonid; LIAUDIS, Valentina Yakoleva. **Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades.** Habana: Pueblo y Educación, 1986. p. 79-86

MACHADO, Marília Marcondes. **O brinquedo sucata e a criança: a importância do brincar, atividades e materiais.** 4. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

MARX, Karl. **Elementos Fundamentais para la crítica de la economía política** (Grudrisse – 1987-1858) 2. Ed. México: Siglo XXI, Vol. I, 1987.

MARX, Karl. **Manuscrito Econômico-filosófico.** Lisboa-Portugal, Edições 70, 1993.

MARX, Karl. **O capital** – crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARX, Karl. **O capital**. Volume I. Livro primeiro, tomo 2. (tradução do alemão por Pedro Scarón). São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. (Organização, tradução, Prefácio e notas: Marcelo Backes). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. **Revista Espaço**. n. 16 – jul.-dez., 2001. Disponível em: <[http://www.ines.gov.br/paginas/revista/A%20bordag%20\\_etnogr\\_para%20Monica.htm](http://www.ines.gov.br/paginas/revista/A%20bordag%20_etnogr_para%20Monica.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2009.

MEIRELLES, Renata. Giramundo e outros brinquedos e brincadeiras dos meninos do Brasil. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2007.

MELO, Manuel Rodrigues de. **Cavalo-de-pau**. Rio de Janeiro: Ed. Pongetti, 1953.

MELO, Veríssimo. **Folclore brasileiro**. Rio Grande do Norte. Rio de Janeiro: MEC/FUNARTE, 1977.

MELO, Veríssimo. **Folclore infantil**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1985.

NOBREGA, Tereziha Petrucia. **Corporeidade e educação física: do corpo-objeto ao corpo sujeito**. Natal: EDUFRRN, 2000.

NORONHA, Maria Olinda. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas, SP: Alínea, 2002.

NÓVOA, António. Formação de professores e Profissão Docente. In: \_\_\_\_\_. Ed. **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.

NUÑEZ, Isauro Beltrán. RAMALHO, Betania Leite. A formação continuada dos professores que ensinam ciencias naturais: pressupostos e estratégias. In: JÓFILI, Zélia; ALMEIDA Argus Vasconcelos de (Orgs.). **Ensino de Biologia, meio ambiente e cidadania: olhares que se cruzam**. Recife: Editora da UFRPE. 2009. p. 207-231

NUÑEZ, Isauro Beltrán. RAMALHO, Betania Leite. **Desarrollo de una unidad didáctica na formação de habilidades: Contribuciones de la teoría de P. Ya. Galperin**. (No prelo).

NUÑEZ, Isauro Beltrán. RAMALHO, Betania Leite. Estudo da determinação das necessidades de professores: o caso do Novo Ensino Médio no Brasil. Elemento norteador do processo formativo. (inicial/continuado). **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, 2003. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/profesion10.htm>>. Acesso em: 06 de out. de 2006.

NUÑEZ, Isauro Beltrán. RAMALHO, Betania Leite. Estudo da determinação das necessidades de professores: o caso do novo ensino médio no Brasil – elemento norteador do processo formativo (inicial/continuado). **Revista Iberoamericana de Educación**. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/240Beltran.PDF>>. Acesso em: 20 out. 2006.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán. **Sistema didático para la enseñanza de la Química General**. Ciudad de la Habana: Universidade de La Havana, 1992. Tesis de Doutorado.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán. Um estudo das necessidades formativas de professores de física, química e biologia sob as exigências do “novo ensino médio”. **Encontro nacional de Pesquisa em Educação e em Ciências (ENPEC)**. 4. 2003, Bauru. Anais, Bauru. 2003.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán. **Vygotsky, Leontiev, Galperin**: formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livro, 2009.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; OLIVEIRA, Marcus Vinícius de Faria. O contexto da atividade profissional e as condições de trabalho: dimensões do profissionalismo docente. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 19, 2009. João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2009.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; PACHECO, Gonzalez Otmara. Formación de la habilidad. Explicar propiedades de las sustancias: una nueva propuesta. **Química Nova**. 19 (6) p. 675-680, 1996.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; PACHECO, Gonzalez Otmara. **La formación de conceptos científicos**: una perspectiva desde la teoría de la actividad. Natal: EDUFRN, 1997.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; PACHECO, Otmara Gonzalez. **A formação de conceitos segundo a teoria de assimilação de Galperin**. Cadernos de Pesquisas. n.105, p.92-109. nov. 1998.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite. A formação inicial e a definição de um “modelo profissional”. In: RAMALHO, Betânia Leite; NÚÑEZ, Isauro Beltrán (org.). **Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – EPEN**: Formação de Professores (I), Natal: EDUFURN, 1998.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Escola e desenvolvimento conceitual. **Viver mente&cérebro**. Coleção memória da pedagogia. n.2: LievSeminovichVygostky. Editor Manuel da Costa Pinto: [colaboradores Adriana Lia Frizmanet al.]. Rio de Janeiro: Ediouro: São Paulo: Segmento-Duetto, p. 30-37, 2005.

OPIE, I.; OPIE, P. Street games: Coounting-out and chasing. In: BRUNER, J. S. JOLLY, A.;SYLVA, K. (Org). **Play**: Its role in development and evolution. New York: Peguin, 1976, p. 395-412.

PACHECO, José Augusto. **Currículo**: Teoria e Práxis. Lisboa: Porto Editora, 1996.

PAIVA, Vanilda. O novo paradigma de desenvolvimento: educação, cidadania e trabalho. **Educação & Sociedade**.n. 45, p. 309-327, ago. 1993

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento Prático do Professor — A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Ed.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992. p. 78-93.

PETROVSKI, Artur, V. (org.). **Psicologia Evolutiva y Pedagógica**. Moscú: Editorial Progreso, 1979.



PETROVSKI, Artur, V. **Psicologia Evolutiva y Pedagógica**. Moscú: Editorial Progreso, 1986.

PETROVSKI, Artur, V. **Psicologia general**. Manual didático para los Institutos de pedagogia. Moscú: Editorial Progreso, 1980.

PONTES, Fernando Augusto Ramos; MAGALHÃES, Celina Maria Colino. **A Estrutura da Brincadeira e a Regulação das Relações**. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, maio-ago, Vol. 18 n. 2, pp. 213-219, 2002.

PONTES, Fernando Augusto Ramos; MAGALHÃES, Celina Maria Colino. A Transmissão da Cultura da Brincadeira: algumas Possibilidades de Investigação. **Psicologia: reflexão e crítica**, 16(1), p. 117-124, 2003.

PORLÁN, A. R. **Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional**. Las concepciones epistemológicas de los profesores. Universidade de Sevilla: Espanha. 1987. Tese de Doutorado em Educação.

PORLÁN, A. R.; RIVERO, A. G.; MARTIN DEL POZO, R. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: estudios empíricos y conclusiones. **Enseñanza de las Ciencias**. Barcelona, v.16, n. 2, p. 271-289.1998.

PORLÁN, A. R.; RIVERO, A. G.; MARTIN DEL POZO, R. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores: Teoría, métodos e instrumentos. **Enseñanza de las Ciencias**. Barcelona, v. 15, n. 2, p. 155-172.1997.

PUIG, Washington Rosell; GARCÍA, Martha Mas. El enfoque sistémico en el contenido de la enseñanza. **Educación Médica Superior**. Vol. 17, n. 2, mayo-junio, 2003. Disponível em: <[http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol17\\_2\\_03/ems02203.htm](http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol17_2_03/ems02203.htm)>. Acesso em: 25 ago 2010.

RAMALHO, Betania Leite. **A questão da desprofissionalização do magistério primário rural do estado da Paraíba: a visão das professoras e dos centros formadores**. Tese de doutorado, Univesitat Autnoma de Barcelo, Espanha: 1993.

RAMALHO, Betania Leite.; NUÑEZ, Isauro Beltrán ; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán **Competências: fio condutor de formação profissional**. UFRN : Natal, 2001. (mimeo).

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán. A didática na formação docente continuada: uma perspectiva a partir da reflexão da prática. In: Relatório Anual e Pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação, Natal, 1999.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. Quando o desafio é mobilizar o pensamento pedagógico do professor (a): uma experiência centrada na formação continuada. **Reunião Anual da Anped**. 20, 2000, Caxambu-MG. Anais eletrônico. Caxambu, 2000. CD-ROM.

RESHETOVA, Z. A. Realización de los principios del enfoque sistémico em las asignaturas. In: \_\_\_\_\_. **Análisis sistémico aplicado a la educación superior**. Selección de Lecturas. Habana: Editado por CEPES, 1988. p. 39-67

RETONDAR, Jeferson José Moebus. **Teoria do jogo**: a dimensão lúdica da existência humana. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

SÁNCHEZ, B. G; VALCÁRCEL, P. M.V. Diseño de una Unidad Didáctica en el área de ciencias experimentales. **Enseñaza de las Ciencias**. 11(1). p.33-44. 1993.

SANMARTI, N. El diseño de Unidades Didácticos. In: PALACIOS, Perales; CAÑAL DE LEÓN (Orgs). **Didáctica de las Ciencias Experimentales**. Madrid: Editorial Marfil S. SA, 2000. p. 239-266.

SANTIN, Silvino. Perspectiva na visão da corporeidade. In: MOREIRA, Wagner Wey. **Educação Física e esportes**: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992. p. 51-69.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 21. ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2000.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo desenho para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SÉRGIO, Manoel. Educação Física ou Ciência da Motricidade Humana? Campinas: Papirus, 1991.

SHEDROVITSKI, Observaciones metodológicas a la investigación pedagógicas del juego. In: COLETIVO DE AUTORES. **Temas sobre la actividad y la comunicacion**. Havana: Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1989. p. 89-93.

SHUKMAN, L. Those who understand: the Knowledge growths in teaching. **Education Reseacher**, fev. p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L. Paradigmas y programas de investigación. In: WITTROCK, M. (org.) **La investigación en la Ensananza**. Madrid: Paidos, 1989. p. 9-91

SHULMAN, L. Those who understand: the knowledge growths in teaching. **Education reseacher**. fev., p. 4-14.1986,

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Moraes Editores, 1977.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

SOARES, Carmem Lúcia. **Fundamentos da Educação Física Escolar**. Campinas, SP: Mimeo, 1990.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física**: raízes européias e Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

SOARES, Carmem Lúcia; ESCOBAR, Micheli Ortega; TAFFAREL, Celi Neuza Zulka. A Educação Física Escolar na perspectiva do século XXI. In: MOREIRA, Wagner W. (Org.). **Educação Física & Esporte**: perspectivas para o século XXI. Campinas, SP: Papirus, 1992.p. 211-224

STEENHOUSE, L. La investigación como base de la enseñanza. Madri: Morata, 1987.

STEENHOUSE, L. Métodos para la creación de programas de enseñanza. Habana: CEPES, 1987.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas**. 3. ed. Lisboa: Horizonte, 1984.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. Lisboa, Livros Horizontes, 1984.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulka. **A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento**. São Paulo, 1993.(Doutoramento em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 1993.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulka. Proposta para eixos orientadores de um curso de pós-graduação a nível de especialização em metodologia do ensino da Educação Física. **Motrivivência**. São Paulo, v.5, nº 5, 6, 7, dezembr, 1994.

TALÍZINA, Nina Fiódorovna. **Conferencias sobre “Los Fundamentos de La Enseñanza em La Educación Superior”**. Havana: Universidad de La Habana, Departamento de Estudios para El Perfeccionamiento de La Educación Superior, Editorial Progreso, 1985.

TALÍZINA, Nina Fiódorovna. Introdução. In:\_\_\_\_\_(Org.). **La formacion de las habilidades del pensamiento matemático**. México: Facultad de Psicologia Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2001.

TALÍZINA, Nina Fiódorovna. La formación de los conceptos matemáticos. In:\_\_\_\_\_(Org.). **La formacion de las habilidades del pensamiento matemático**. México: Facultad de Psicologia Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2001a. p.21-39.

TALÍZINA, Nina Fiódorovna. **Manual de Psicología Pedagógica**. México: Facultad de Psicologia Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2000.

TALÍZINA, Nina Fiódorovna. **Métodos para la creacion de programas de enseñanza**. Moscú: Editorial de la Universidade de Moscú, 1980.

TALÍZINA, Nina Fiódorovna. **Psicologia de La enseñanza**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHYTE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. n. 4, Porto Alegre: Pannônica, p. 215-233,1991.

TERRIEN, J. Saber da experiência, identidade e competência profissional: como os docentes produzem sua profissão. In: RAMALHO L; B NUÑEZ , B I. **Formação de Professores (I)**, XIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste. v.7, Natal : EDUFRN, 1998.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: História Oral**. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1992.

TRISTÃO, Ana Maria Delazari; FACHIN, Gleisy Bóries; ALARCON, Orestes Estevam. **Sistema de classificação facetada e tesouros: instrumentos para organização do conhecimento**. Ciência da Informação, Brasília, v. 33, n. 2, p. 161-171, maio/ago. 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução Zoia Preste. **Revista virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. n. 08, abr. 2007. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins e Fontes, 2009. (Biblioteca Pedagógica).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escolhidas**. Vol. III (Problemas del desarrollo de la psique). Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZEICHNER, Kenneth. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e praticas**. Lisboa: Educa. 1993.

ZINCHENKO, Vladimir Petróvich. Desde la Psicología Clásica a la orgánica: em conmemoración del centenario del nacimiento de Lev Vigotsky. **Eclecta**. San Luis, , vol. III n. 9 y 10. p. 40-56, julio-diciembre de 2005.