

Os processos de ensino e de aprendizagem em Educação Física a partir da perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano

Teaching and learning processes in Physical Education from a cultural historical perspective of human development

Isabela Natal Milak¹

Carolina Picchetti Nascimento²

Carlos Augusto Euzébio³

Vidalcir Ortigara⁴

RESUMO

O artigo discute o processo de organização do ensino em Educação Física direcionado à apropriação dos conhecimentos teóricos das atividades da cultura corporal. Metodologicamente, analisa-se uma proposição pedagógica com o conteúdo jogo coletivo, realizada com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. As situações de aprendizagem – compreendidas como uma síntese entre os objetivos de ensino e as condições efetivamente propostas para a atuação dos educandos com tais objetivos – foram elaboradas de modo a evidenciar para as crianças alguns dos conteúdos necessários de serem percebidos e analisados no jogo para a criação de ações lúdicas de ataque e defesa. Como síntese, são apresentadas três considerações sobre os processos de ensino e de aprendizagem em Educação Física a partir de uma perspectiva histórico-cultural de formação humana: a organização da direção do

ABSTRACT

The article discusses the process of organization of Physical Education teaching directed to the appropriation of theoretical knowledge of the activities of corporal culture. Methodologically, it is analysed a pedagogical proposition with the content collective game, carried out with children from the first year of Elementary School. Learning situations – understood as a synthesis between teaching goals and the conditions effectively proposed for students' actions with such goals – were elaborated in order to highlight children some of the contents that need to be perceived and analysed in the game for voluntary creation of playful actions of attack and defence. As summary, three considerations are presented about teaching and learning processes in Physical Education from a cultural historical perspective of human formation: the organization of the direction of fun in the

¹ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0620-6128>. E-mail: bela@unesc.net

² Professora da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8146-6771>. E-mail: carolina_picchetti@hotmail.com

³ Professor da Universidade Federal do Paraná – UFPR. Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7120-3273>. E-mail: kabuki2051@gmail.com

⁴ Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0232-2164>. E-mail: vdo@unesc.net

divertimento no jogo; a transformação do objeto de ensino em objeto de aprendizagem; os conhecimentos a serem ensinados como instrumentos do pensamento.

game; the transformation of teaching object into learning object; knowledge to be taught as instruments of thought.

Palavras-chave: Educação Física. Psicologia Histórico-Cultural. Ensino.

Keywords: Physical Education. Cultural Historical Psychology. Teaching.

1 Introdução

Na consciência a palavra é precisamente aquilo que, segundo expressão de Feuerbach, é absolutamente impossível para um homem e possível para dois. Ela é a expressão mais direta da natureza histórica da consciência. (VIGOTSKI, 2009, p. 486).

A investigação de princípios educativos e didáticos fundamentados na Teoria Histórico-Cultural vem ocupando um lugar cada vez maior entre pesquisadores brasileiros que buscam sistematizar ferramentas conceituais para a atividade docente em relação à organização do ensino alinhada às perspectivas pedagógicas críticas, por exemplo, Libâneo (2014); Eidt e Duarte (2007); Moura et al (2010); Bernardes e Moura (2009); Nuñez (2009); Facci (2010); Moura, Sforini e Araújo (2011); Sforini (2015), Lavoura e Marsiglia (2015); Nascimento e Marcassa (2021).

Os pressupostos filosóficos da Teoria Histórico-Cultural permitem afirmar que o sujeito se apropria de um conhecimento à medida que atua com ele, realizando operações de comparação, análise, síntese e generalização direcionadas a solucionar um determinado problema (VIGOTSKI, 2009; VYGOTSKI, 1995). Esse problema, originalmente social, pode ter um caráter cada vez mais pessoal para o sujeito (RUBINSTEIN, 1973), o que permite dizer que a apropriação dos conhecimentos é um ato, fundamentalmente, de formação da *voluntariedade*, da *consciência* e da *personalidade* em relação às diferentes *atividades humanas* historicamente formadas (LEONTIEV, 1983; VIGOTSKI, 2009).

Para que o ensino possa assumir uma função efetivamente promotora do desenvolvimento dos sujeitos como personalidade, o conteúdo da atividade de ensino do professor e da atividade de aprendizagem das crianças deve expressar um conhecimento ou conceito de caráter *teórico* (DAVIDOV, 1988; VIGOTSKI, 2009). Isso coloca para as pesquisas em educação no campo da Teoria Histórico-

Cultural a tarefa de sistematizar como um determinado modo de organização do ensino pode contribuir para desencadear a formação do pensamento teórico. Davidov (1988, p. 6, grifos do autor, tradução nossa) considera que

A essência do pensamento teórico consiste em que se trata de um procedimento especial no qual o homem enfoca a compreensão das coisas e dos acontecimentos por via da análise das condições de sua origem e desenvolvimento. Quando os alunos estudam as coisas e os acontecimentos do ponto de vista desse enfoque, começam a pensar teoricamente.

Em vista da especificidade do objeto de investigação desse artigo – a Educação Física escolar e seus processos de ensino e de aprendizagem em uma perspectiva histórico-cultural de formação humana – assume-se que a formulação da *cultura corporal* (COLETIVO DE AUTORES, 1992) como objeto de ensino em Educação Física é a que melhor permite sistematizar a problemática sobre os conhecimentos *teóricos* na área.

Considerando “[...] a necessidade de não reduzirmos a dimensão “teórica” dos conhecimentos no trabalho escolar com a adoção de *ações didáticas* verbalizadas ou gráficas (NASCIMENTO, ARAUJO, 2019, p.690) e, ao mesmo tempo, considerando que o conceito irá sintetizar-se na palavra, e esta é a “[...] expressão mais direta da natureza histórica da consciência” (VIGOTSKI, 2009, p. 486), uma problemática didática central para o ensino da Educação Física está na explicação sobre como as sínteses conceituais sobre as atividades da cultura corporal – jogo, dança, luta etc. – podem ser apropriadas pelos sujeitos na atividade pedagógica.

O objetivo do presente texto é apresentar e discutir um processo de organização do ensino em Educação Física direcionado à apropriação do *conhecimento teórico* das atividades da cultura corporal, particularmente, do Jogo Coletivo. Para tal, coaduna-se com o entendimento de que a formação do “pensamento teórico” (DAVIDOV, 1988), ou das “funções psíquicas superiores” (VYGOTSKI, 1995), ou da “personalidade” (RUBINSTEIN, 1973; LEONTIEV, 1983) referem-se a um mesmo processo: o desenvolvimento histórico-cultural dos sujeitos.

Metodologicamente, analisa-se uma situação pedagógica realizada em uma escola pública com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A proposta de ensino foi elaborada partindo da compreensão de que a especificidade do Jogo Coletivo está na existência de *objetivos de ataque e defesa mutuamente opostos entre si* (NASCIMENTO, 2014; MILAK, 2018).

Como sínteses, discutem-se três considerações metodológicas sobre os processos de ensino e de aprendizagem em Educação Física: a organização da direção do divertimento no jogo; a transformação do objeto de ensino em objeto de aprendizagem; os conhecimentos de ensino como instrumentos do pensamento.

2 Considerações metodológicas sobre a proposição do ensino do Jogo Coletivo

Para discutir o objetivo proposto neste artigo, analisa-se uma proposição pedagógica para o ensino do Jogo Coletivo realizada com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública⁵. Participaram doze crianças, entre seis e sete anos de idade, e a professora regente da turma, que também ocupava o papel de pesquisadora da presente investigação. As doze aulas ministradas, ao longo de seis semanas, foram registradas em vídeos (com uma câmera fixa e outra móvel) e em um caderno de campo.

Foram elaboradas *situações de aprendizagem*⁶, compreendidas como uma síntese entre os objetivos de ensino propostos e as condições efetivamente organizadas para a atuação dos estudantes com tais objetivos. Essas situações estavam orientadas para que os sujeitos da atividade pedagógica – professores e estudantes – transformassem as condições iniciais de uma brincadeira (seus objetivos e regras) de modo a evidenciar, a partir dessa transformação, os conteúdos que se colocavam como necessários de serem percebidos e analisados para se criar conscientemente ações de jogo.

⁵ Foram fornecidos para os participantes, pela mediação da direção da escola, os termos de consentimento livre.

⁶ Leontiev (1983) e Davidov (1988) nomeiam essa relação entre “objetivos e condições” de *tarefas*. Davidov, mais especificamente, formula o conceito de “tarefas de estudo” como parte de sua proposição sobre a atividade de estudo (DAVIDOV, 1988). No Brasil, Moura et. al. (2010) formulam uma conceituação específica para essa ideia geral de “objetivos organizados sob determinadas condições” a partir da proposição da Atividade Orientadora de Ensino: o conceito de *situação desencadeadora de aprendizagem*. Neste artigo, optamos por utilizar o termo geral “situação de aprendizagem”.

O desenvolvimento dessas ações de ensino foi orientado pela compreensão de que a especificidade da atividade de Jogo Coletivo está na existência de “*objetivos mutuamente opostos entre si*” (NASCIMENTO, 2014; MILAK, 2018), o que gera, para quem joga, a necessidade de permanentemente buscar respostas sobre como *controlar o espaço de jogo* de modo a criar conscientemente ações lúdicas⁷ de ataque e de defesa. Esse problema, que contém o núcleo do conceito de Jogo, a “unidade” a partir da qual todas as diversas formas e situações de “jogo” decorrem, configura-se no problema estrutural com o qual os sujeitos precisam permanentemente se envolver para que possam produzir e reproduzir a atividade de Jogo para si como um tipo específico ou singular da atividade humana que, não obstante, envolve formas humano-genéricas de perceber, memorizar, sentir, imaginar, planejar e se posicionar no mundo (EUZEBIO, 2017; COLOMBO, 2021).

A análise da relação entre as situações de aprendizagem propostas para as crianças e as ações de estudo que foram efetivamente realizadas por elas é apresentada neste artigo – apoiando-se nos registros de vídeo e do caderno de campo – de modo a constituir o que Moura (2004, p. 276) estabeleceu metodologicamente como *episódios de ensino*. Trata-se de um modo de organização dos dados de pesquisa que permite compor um conjunto de *cenários*, não necessariamente lineares, que “[...] podem revelar interdependência entre os elementos de uma ação formadora”, no caso, a formação do *pensamento teórico* em relação ao estudo do Jogo Coletivo. Para situar a gênese das *cenários*, considerou-se relevante a descrição sumária da atividade desenvolvida com as crianças, a partir da sequência de situações de aprendizagem propostas.

3 As ações de aprendizagem das crianças diante das situações de ensino propostas

As situações de aprendizagem propostas para o estudo do Jogo foram organizadas com base em uma brincadeira específica chamada “conquista das bolas”. Nessa, o objetivo era “trazer para o seu bambolê o maior número de bolas

⁷ O lúdico, segundo Elkonin (1998), pode ser conceituado como o processo de reconstituição sintética e simbólica das relações sociais, destituídas de seus fins utilitários diretos.

possível”, sendo que, inicialmente, as bolas ficavam disponíveis no centro do campo de jogo e os jogadores poderiam escolher, a cada nova partida, onde posicionar seus bambolês (figura 1a). O problema que se materializava como objeto de consciência para a atuação das crianças nessa brincadeira era, inicialmente, a própria ação de pegar as bolas o mais rápido possível, diante de determinadas condições dadas pelas regras.

As situações de aprendizagem propostas (por exemplo, a realização de sucessivas partidas e a análise, com as crianças, das condições a partir das quais cada jogador atuava) buscavam evidenciar um primeiro conteúdo sobre a relação entre regras e objetivos do jogo: a necessidade de equidistância dos bambolês com o alvo – relação com o espaço de jogo. Essa síntese passou, posteriormente, a compor o quadro de regras como uma condição necessária de existir no início de cada partida (figura 1b).

Tendo como base essa primeira forma da brincadeira “conquista das bolas”, as situações de aprendizagem foram sendo elaboradas e conduzidas a partir de transformações na estrutura da brincadeira (alteração das regras e objetivos) que permitissem evidenciar, potencialmente, um novo objeto de consciência para as crianças ao brincarem: a existência de objetivos de jogo mutuamente opostos entre si.

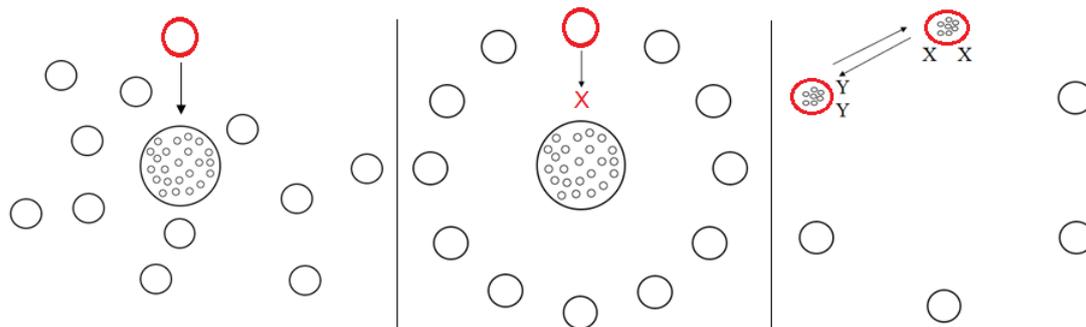
A primeira transformação proposta pela professora na brincadeira “conquista das bolas” foi a introdução de um novo papel entre os jogadores: o “guardião de bolas”, que tinha a função de proteger as bolas do círculo central (figura 1b). Essa modificação permitiu emergir, na própria estrutura da brincadeira da qual as crianças já participavam, a existência de objetivos mutuamente opostos entre si, na medida em que, agora, o jogador que buscava pegar a bola do círculo central passava a se deparar com outro jogador (inicialmente o professor) que o impedia de pegar as bolas diretamente (figura 1b). Assim, mesmo mantendo o objetivo geral de jogo de “capturar o maior número de bolas possível”, essa primeira modificação nas condições iniciais da brincadeira permitiu transformar, em potência, o objeto de atenção das crianças ao brincarem: da ação de pegar as bolas para a ação

de ocupar adequadamente o espaço de jogo – tendo em vista o espaço ocupado pelo guardião – para, então, pegar as bolas e levá-las para o próprio bambolê. Essa transformação na brincadeira materializou a existência de objetivos mutuamente opostos entre si, ainda que nesse momento tal relação aparecesse de forma simples, porque cada jogador desempenhava apenas um papel (“atacante” ou “defensor”).

A segunda modificação proposta para a realização da brincadeira foi a possibilidade de pegar as bolas não apenas do círculo central, mas também dos bambolês dos colegas. Essa mudança na regra introduziu uma nova necessidade para os jogadores, que foi percebida pelas crianças durante as partidas: além de capturar o maior número de bolas possível era preciso, ao mesmo tempo, impedir que as bolas do seu bambolê fossem capturadas por outros. Tal modificação nas condições iniciais do jogo permitiu então que surgisse, na própria dinâmica da brincadeira “conquista das bolas”, a existência de papéis simultâneos para cada jogador/criança: ser o “pegador das bolas” (atacante) e, ao mesmo tempo, ser o “guardião das bolas” (defensor), o que instaurou uma relação mais complexa de “objetivos mutuamente opostos entre si”. Surge, assim, uma necessidade mais explícita de se criar intencionalmente situações de ataque e defesa em relação ao espaço de jogo, bem como possibilidades de ações coletivas intencionais para alcançar os objetivos da brincadeira.

A partir dessa segunda transformação na forma de realização da brincadeira “conquista das bolas”, as crianças compreenderam que era possível – e, em certos casos, necessário – atuarem intencionalmente em duplas. Isso resultou em uma terceira modificação nas regras da brincadeira: agora os estudantes passavam a atuar em duplas (cada dupla com um bambolê com 7 bolas), eliminando-se o bambolê central (figura 1c).

Figura 1 (1a, 1b e 1c): Estrutura inicial do espaço da brincadeira conquistada das bolas



Fonte: Elaborado pelos autores

Essas modificações na estrutura da brincadeira foram apresentadas para as crianças concomitantemente à proposição de um conjunto de situações de aprendizagem, expressas por meio de perguntas orientadoras (DAVIDOV, 1988), que buscavam mobilizá-las para pensar o problema específico do Jogo Coletivo: *como ocupar o espaço de jogo considerando a existência de objetivos mutuamente opostos entre si?* Buscava-se engajar as crianças na percepção e análise dos conteúdos existentes no Jogo Coletivo e que se mostravam necessários de serem transformados pelos jogadores para a criação de novos objetivos e ações de jogo, dentre eles, a compreensão de que as regras de um jogo compõem o quadro geral a partir do qual e com o qual podem-se criar objetivos específicos de ataque e defesa, que passam, então, a orientar diretamente as ações dos jogadores.

Na próxima seção são apresentadas algumas cenas destacadas da situação experimental a fim de analisar como o modo de organização do ensino proposto permitiu orientar uma determinada relação das crianças com o processo de aprendizagem do Jogo Coletivo.

4 O processo de formação do pensamento teórico no ensino da Educação Física

As situações de aprendizagem propostas para o estudo do Jogo Coletivo podem ser apreendidas na relação entre as perguntas que a professora propôs para a análise das situações de jogo vivenciadas pelas crianças e as condições objetivamente criadas para a atuação no jogo. Essas situações, que buscavam colocar como objeto de atenção das crianças as ações criadas e/ou possíveis de

serem criadas pelos jogadores em relação ao espaço de jogo e ao alvo-objetivo a ser atingido, foram sintetizadas em quatro cenas (quadro 1). A partir delas, analisa-se o processo de organização do ensino e a formação do pensamento teórico nas aulas de Educação Física.

Quadro 1: Episódio de ensino sobre o Jogo Coletivo

<p>Cena 1:</p> <p><i>As crianças iniciam o jogo da “brincadeira conquista das bolas” [aula 1]. O objetivo inicial é “pegar o máximo de bolas do bambolê do círculo central e trazer para o seu bambolê”. José⁸ posiciona seu bambolê distante do círculo central, ao passo que Maria o posiciona o mais próximo possível. No final da primeira partida, Maria tem mais bolas que José. A professora propõe um primeiro movimento de análise a respeito da relação entre os objetivos e as regras do jogo, buscando evidenciar como conteúdo o que seriam “condições iniciais do jogo” e “condições de jogo que resultam das ações dos jogadores”.</i></p> <p>Professora: Por que será que o José conseguiu pegar só três bolas e a Maria conseguiu pegar um monte?</p> <p>Crianças: Porque a gente foi correndo...</p> <p>Professora: Tá, mas quem que está mais perto [do bambolê central]?</p> <p>Uma criança: A Maria...</p> <p><i>Inicia-se uma nova partida. A professora solicita que cada criança escolha onde quer posicionar seu bambolê. Quase todas as crianças colocam o bambolê o mais próximo possível do círculo central. José, Joana e Daniel colocam em lugares mais afastados. Joana e Daniel observam que todos os colegas posicionaram seus bambolês próximos ao círculo central e, então, aproximam os seus bambolês. José mantém seu bambolê no fundo da quadra, o mais distante possível do círculo central. A partida termina e a professora volta a conversar com as crianças.</i></p> <p>Professora: Só para eu entender, por que vocês colocaram o bambolê aqui, bem pertinho?</p> <p>Criança: Porque a gente pega mais!</p> <p>Professora: Ah, tá! E José, por que que tu colocou tão longe?</p> <p>José: Porque o importante não é vencer.</p> <p>Professora: O importante é o quê?</p> <p>José: O importante é só se divertir.</p> <p>Professora: Olha só, o José disse que o importante não é ganhar, é se divertir, mas a professora falou para vocês, antes, que o nosso objetivo aqui é pensar nas melhores soluções para conseguir pegar o maior número de bolas possível [...] todo mundo se divertiu, beleza, mas o objetivo era pensar numa solução para pegar o maior número de bolas possível... [...] a maioria colocou aqui pertinho para poder vir rapidinho aqui no centro.</p> <p>Cena 2:</p> <p><i>A brincadeira conquista das bolas ocorre agora a partir de uma nova condição: a existência de um guardião das bolas, que foi inicialmente desempenhado pela professora (aula 2). A professora propõe que as crianças analisem algumas situações de jogo.</i></p> <p>Professora: Como vocês pensaram numa estratégia para vir aqui pegar as bolinhas sem que eu pegasse vocês?</p> <p>Criança: A gente dava meia volta...</p>
--

⁸ Os nomes das crianças foram alterados.

Laura: Quando você tava lá, distraída com os outros, a gente ia... [...].

Criança: Passar por baixo da prof.

Professora: Oh! Mas será que dá tempo?! Eu fecho a perna antes.

Criança: Dá não... dá não.

Professora: Será que existe algum outro plano para gente fazer para pegar essas bolinhas?

Lucas: Ué...eu tava vindo para cá, daí eu via se tu tava vindo prá cá, eu dava meia volta e pegava a bolinha [...].

Professora: **Alguém pensou em mais alguma coisa além de ir do lado contrário do que eu estava?** [...].

Professora: Teve uma coisa que todo mundo fez, mas não reparou. Por exemplo, quando a professora tentava pegar vocês, o que vocês faziam?

Douglas: Desviava.

Professora: Desviava, não é?! A maioria de vocês tentou desviar de alguma forma, não é?

Carlos: Eu também?! [em tom de dúvida].

Professora: Todo mundo [...].

José: Eu pensei num plano que quando a gente estava ali eu falei para o Douglas: o Douglas vai para um lado e eu vou para o outro.

Cena 3:

As crianças analisam o jogo considerando o novo papel que passam a exercer: guardiãs do bambolê central [aula 4].

Professora: **Carlos, o que você pensou para proteger o círculo central? Para onde que tu tava olhando, para começar?**

Carlos: Para frente, aí depois eu olhei para trás.

José: Sabia que era bem fácil a gente passar do Carlos? Eu consegui até passar andando!

Professora: **E qual estratégia, qual plano, que você acha que o Carlos pensou, José? O que tu acha que ele fez de certo e o que ele fez de errado?**

José: De certo? De certo ele ficou aqui ao redor do círculo branco, para ninguém entrar aqui. Mas de errado que ele sempre ficava parado de frente para a pessoa.

Professora: **E o que que tu acha que ele poderia ter feito? [...] para melhorar?**

José: Poderia ter feito... não ficar muito parado ali [...].

Em um momento posterior, José passa a ser o guardião e ao final da partida a professora novamente propõe que as crianças analisem as ações de jogo realizadas.

Professora: José, foi fácil proteger aqui? [José diz que não]. Por quê?

José: Porque tem muita gente... daí eu corria atrás das pessoas e depois voltava para ir atrás das outras pessoas.

Professora: Em relação ao guardião, vocês acham que é mais importante ele pegar a pessoa que está com ou sem a bolinha?

Crianças: Com.

Professora: Por quê?

Douglas: Porque daí protege as bolinhas e coloca de volta.

Professora: Tá... e nessa relação, para onde que o guardião deve ficar olhando mais?

Douglas: Aqui [aponta o centro].

Professora: Pro centro, é isso? [...]. E a que distância mais ou menos essa pessoa deveria ficar?

Então para a próxima aula a gente vai começar a pensar nisso: onde que o guardião deve ficar para proteger o centro e como é que ele deve agir. E como é que a gente vai pensar uma maneira da gente passar por esse guardião sem ele nos pegar, beleza?

Cena 4:

As crianças passam a jogar em duplas. A professora conversa com as crianças sobre as soluções que cada dupla planejou para jogar e atingir os objetivos de jogo. Nesse momento, as crianças já assumem simultaneamente os papéis de atacante e defensor dos bambolês [aula 9].

Professora: Eu vou perguntar para cada uma das duplas o que vocês planejaram, o que deu certo e o que não deu certo.

José: A Eduarda ficava ali no bambolê, eu ia pegar e depois a gente trocava.

Nova partida é iniciada. No meio do jogo é possível observar três ações de jogo de José:

I. José entra por trás de um colega que estava protegendo o bambolê e não o percebe. José pega uma bolinha e foge com sucesso do colega, que percebe “tarde” a ação de José.

II. José procura novo alvo para pegar a bolinha: observa aqueles bambolês que estão relativamente desprotegidos. Ele também ajuda na defesa, retornando de quando em quando para junto de sua companheira de time/dupla.

III. José tenta pegar a bola do bambolê da professora. No meio da ação percebe que o bambolê da dupla ao lado está mais desprotegido. Ele muda seu alvo, pega a bola com sucesso do outro bambolê e leva para o seu bambolê.

Durante a conversa sobre o jogo, na roda (aula 10), ouve-se a voz de uma criança: “Ontem o José roubou todas as minhas bolinhas”.

Fonte: Elaborado pelos autores

O primeiro conteúdo proposto pela professora para a análise das crianças referia-se às relações entre os resultados de uma partida (ou as “vantagens de jogo”) e as ações realizadas por cada jogador. Por um lado, os resultados de uma partida podem se apresentar como um produto mais ou menos direto das condições iniciais de jogo – as quais os sujeitos não controlam diretamente, a não ser que mudem as regras do jogo –; por outro lado, podem se manifestar como decorrência de ações táticas intencionalmente criadas pelos jogadores para alcançar os objetivos de ataque e defesa. Esse conhecimento sobre o Jogo Coletivo foi proposto como um objeto de reflexão para as crianças considerando uma situação singular surgida na brincadeira que realizavam referente à disposição espacial dos bambolês em relação ao círculo central (cena 1): José, posicionando seu bambolê distante do bambolê central, pegou poucas bolas; Maria, posicionando seu bambolê próximo ao bambolê central, pegou muitas bolas.

Essa situação foi considerada, pela professora, como uma expressão potencial da problemática geral sobre as condições iniciais a partir das quais cada jogador atua, o que poderia evidenciar – como objeto de análise das crianças – o *papel do espaço de jogo* para a criação das ações de cada jogador. Formulou-se, então, a seguinte pergunta para as crianças: “*Por que será que o José conseguiu pegar só três bolas e a Maria conseguiu pegar um monte?*” (cena 1). Pretendia-se, como síntese, chegar à compreensão de que quem está posicionado mais perto do alvo tem uma vantagem inicial em relação ao objetivo final do jogo “conquista das bolas”.

As respostas das crianças denotam, no entanto, que essa pergunta gerou, inicialmente, distintos objetos de atenção, porque distintas foram as compreensões sobre o *sentido* dessa questão. Quando as crianças respondem: “*porque a gente foi correndo...*”, o sentido apreendido da pergunta parece ter sido: “*ora, para pegar muitas bolinhas e atingir o objetivo de jogo, a ação mais importante é correr*”. De fato, “correr muito” é a forma mais direta e imediata para se atingir o objetivo do jogo “conquista das bolas”, o que indica que o *movimento do pensamento* dessas crianças está corretamente direcionado ao objetivo de jogo (“pegar o máximo de bolinhas do centro”). Contudo, a compreensão desse objetivo não carrega, ainda, para as crianças, o entendimento de que pensar o espaço de jogo é um meio relevante e necessário para melhor atingir tal objetivo.

Assim, essa primeira pergunta proposta pela professora – destituída de uma análise coletiva sobre seu conteúdo – poderia indicar como objeto de atenção das crianças apenas os aspectos aparentes ou imediatos do Jogo, dentre eles a associação direta dos dados finais de uma partida com o “esforço” ou “competência” de cada jogador. É nessa direção que parece se situar a frase de José, quando diz: “*O importante é se divertir, e não vencer*” (cena 1), evidenciando sua interpretação de que o seu “não sucesso” na partida poderia ser contraposto à busca de divertimento. A partir dessa cena, destacam-se três considerações didáticas sobre a organização do ensino em Educação Física: a formação do divertimento no jogo; a transformação do objeto de ensino em objeto de aprendizagem; e o conhecimento a ser ensinado como instrumento do pensamento.

4.1 A formação do divertimento no jogo

“Vencer” e se “divertir” parecem ser duas relações diametralmente opostas quando se pensa o ensino do Jogo. Entretanto, a frase reproduzida por José de que “o importante é se divertir” pode carregar relações de opressão e alienação tanto quanto o seu oposto, “o importante é vencer”. O discurso de que o importante é “se divertir” ou “participar” ocupa, muitas vezes, o papel de uma compensação aos possíveis “insucessos” que um sujeito experimenta em jogos ou outras práticas corporais, “insucesso” não em relação aos resultados em si de uma

partida, mas fundamentalmente em relação à percepção do sujeito de sua não aprendizagem naquela atividade e, assim, de sua impossibilidade para agir criadora e autonomamente nela.

O divertimento no jogo não é um *a priori* absoluto, mas deve ser percebido fundamentalmente como decorrência do engajamento do sujeito com a criação de ações “primorosas” de jogo. Isso quer dizer que a possibilidade de se divertir no jogo também se desenvolve e está ligada diretamente com o conhecimento que o sujeito possui para atuar criadoramente com o problema nuclear dessa atividade: como controlar o espaço de jogo diante da existência de objetivos mutuamente opostos entre si. Saber o que fazer e conseguir realizar o que se sabe – buscando criar ações de jogo cada vez mais qualificadas e deliberadas – pode gerar uma diversão que poderíamos chamar de “não imediata”. Esse sentido da “diversão” está sintetizado na frase de Ralkavsky, citado por Arnold (1979, p. 50, tradução nossa):

O basquete me permitiu descobrir o sentimento verdadeiro que acompanha a busca da perfeição. Eu posso apreciar agora o que um músico experimenta enquanto se esforça em alcançar uma perfeita combinação de notas, ou um escritor para alcançar uma perfeita disposição das palavras.

A colocação dessa problemática permite afirmar que o divertimento é algo que se desenvolve no jogo e que, portanto, pode se transformar a partir dos processos de ensino e de aprendizagem, não sendo uma “propriedade” em si da ação de brincar. Essa compreensão naturalista do prazer⁹ tem camuflado, no ensino, a necessidade de se criar intencionalmente condições para que todos possam aprender a se divertir nas atividades da cultura corporal, o que passa necessariamente pela apropriação de conhecimentos próprios do Jogo Coletivo (da luta, da dança, da ginástica etc.).

A direção desse divertimento no jogo está relacionada à possibilidade de poder jogar bem com os outros. Contudo, o jogar com os outros imbrica-se com o

⁹ Sobre a discussão da não associação direta do prazer ao jogar e brincar, ver Vigotski (2008).

domínio consciente das próprias ações no jogo, portanto, joga-se melhor quanto mais alargada e profunda for a compreensão das problemáticas estabelecidas e propostas na atividade (quais são de fato os objetivos do jogo). Joga-se “melhor” em uma relação articulada com os conhecimentos que se consegue intencionalmente colocar em ação. Existe uma relação – embora não direta, mecânica e necessária – de “jogar melhor” com divertir-se no jogo. E, por fim, encontramos-nos com a compreensão pretendida de que “eu jogo tanto melhor (e me divirto mais!) quanto melhor meu companheiro também estiver jogando”.

Essa solidariedade específica no jogo (desenvolvida segundo a especificidade do objeto desta atividade) desenvolve-se quando as crianças podem e desejam compartilhar as soluções, responsabilizando-se mutuamente pela aprendizagem de todos.

Ao longo das situações de ensino aqui analisadas e descritas nas cenas de 1 a 4 (quadro 1), José demonstra ações de apropriação do objeto de ensino proposto para o estudo do Jogo Coletivo, tanto no plano verbal, nas rodas de conversa, quanto nas ações de jogo efetivadas por ele (especialmente na cena 4). José parece ter podido se aproximar da possibilidade de ser um bom jogador, reconhecido por si mesmo – em suas ações cada vez mais protagonistas no jogo e em suas análises realizadas sobre o jogo (cenas 2 e 3) – e pelos colegas: “Ontem o José roubou todas as minhas bolinhas” (cena 4).

O movimento de aprendizagem de José, mediante esse novo objeto de atuação proposto durante o ensino do Jogo, talvez lhe tenha permitido transformar o sentido da afirmação de que “o importante é se divertir, e não vencer” em uma orientação de que: “*o importante é poder criar a atividade de jogo junto com meus companheiros e, para isso, preciso saber como produzir intencionalmente ações lúdicas de ataque e defesa*”. Eis, a partir do conjunto do ensino proposto, uma das expressões da formação do pensamento teórico como orientação formativa do ensino das atividades da cultura corporal nos marcos da Teoria Histórico-Cultural: uma determinada direção para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores amparada na apropriação de determinados objetos para sua atuação ao jogar.

4.2 A transformação do objeto de ensino em objeto de aprendizagem

A situação de ensino destacada ao longo da cena 1 permite discutir uma segunda consideração didático-metodológica. Entre a intencionalidade docente que busca propor um determinado objeto de atenção para as crianças e a compreensão desse mesmo objeto por parte delas, é necessário criar um processo prolongado e sistemático de ensino. A princípio, nenhum conteúdo ou objetivo de ensino pode se transformar em conteúdo apropriado pelo estudante em apenas uma “situação” ou nas primeiras vezes que se formula e responde a uma pergunta. Por trás da aparente obviedade dessa consideração didática está presente uma relação pedagógica nem sempre tão óbvia: o caráter sistemático do ensino na escola se expressa em um tratamento também sistemático por parte do professor com o conteúdo que pretende trabalhar (VIGOTSKI, 2009). Para efetivamente mobilizar o pensamento dos sujeitos em direção ao conteúdo almejado, a própria pergunta formulada para os estudantes deve ser colocada em um sistema de perguntas, que serão analisadas por parte das crianças para que, coletivamente, possam compreender a problemática a ser respondida.

A primeira pergunta proposta para as crianças (cena 1): “*Por que será que o José conseguiu pegar só três bolas e a Maria conseguiu pegar um monte?*”, só pode ser compreendida como parte da totalidade das situações de aprendizagem criadas pelo ensino, as quais buscavam organizar como objeto de análise das crianças a relação entre o espaço de jogo e o alvo-objetivo a ser atingido. Nessa direção é que se encontra o conjunto de *perguntas* realizadas pela professora (“*Tá, mas quem está mais perto [do bambolê central]?*” ou “*Só para eu entender, por que vocês colocaram o bambolê aqui, bem pertinho?*”), bem como as condições objetivamente criadas para a atuação das crianças no jogo, por exemplo, a orientação metodológica geral de que a cada nova partida as crianças poderiam escolher novas posições para seus bambolês.

Esse primeiro conteúdo sobre o jogo poderia parecer “desnecessário” de ser ensinado, dada a sua simplicidade, contudo, as ações das crianças durante as aulas (colocando bambolês aleatoriamente no espaço e/ou formulando como resposta que conseguiram pegar mais bolas “porque foram correndo”) parecem

evidenciar que se trata de um conhecimento necessário de ser trazido como um objeto direto da análise das crianças enquanto parte do processo de compreensão do problema estrutural do Jogo Coletivo.

Retomar permanentemente o objetivo de ensino e/ou os objetivos de uma tarefa é condição central para se efetivar um ensino sistemático: no caso do Jogo Coletivo, um estudo que permitisse às crianças pensar sobre como criar intencionalmente ações de jogo a partir das regras e objetivos propostos inicialmente na brincadeira. No final da cena 1, a professora explicita para as crianças o conteúdo que todos deveriam pensar, analisar e sistematizar: “[...] o nosso objetivo aqui é pensar nas melhores soluções para conseguir pegar o maior número de bolas possível [...]”.

Além disso, a própria estrutura do jogo, intencionalmente modificada em suas regras e objetivos, permitiu colocar determinadas relações como objeto de atenção e atuação das crianças. A primeira modificação realizada na estrutura da brincadeira – a introdução do guardião das bolas – propôs algumas ações de estudo que buscavam ressaltar a necessidade de uma atuação deliberada na relação de ataque e defesa na brincadeira (cena 2), permitindo “[...] o desenvolvimento de uma relação consciente com os fins (os objetivos) e os meios (os modos de ação, os conhecimentos táticos e estratégicos) para atingir tais fins [...]” (NASCIMENTO, 2014, p. 173).

O problema particular que foi proposto para a reflexão das crianças referia-se a *como pegar as bolinhas do centro quando existe um guardião que as protege* (cena 2). A professora realizou um movimento de reflexão com as crianças que buscava evidenciar a necessidade de análise da relação entre as condições existentes no jogo e as ações criadas pelos jogadores: “*como vocês pensaram numa estratégia para vir aqui pegar as bolinhas sem que eu pegasse vocês?*”; “*Será que existe algum outro plano para gente fazer para pegar essas bolinhas?*”. Muitas crianças, inicialmente, respondiam a esses questionamentos evidenciando como solução geral a “espera de um momento de distração do guardião das bolas”; outras destacaram que buscavam *desviar* do guardião; uma criança mencionou que buscou realizar uma ação em conjunto com um colega (cena 2).

Essas diferentes respostas das crianças permitem salientar que realizar ações de jogo que sejam mais ou menos adequadas às regras e objetivos – por exemplo, desviar corretamente do adversário sem ser pego e alcançar a meta final de jogo (fazer o ponto ou impedir que o outro faça o ponto) – não indicam, ainda, que o sujeito esteja estabelecendo uma relação consciente com o processo de criação de tais ações. Nesse sentido, a ação desviar – enquanto uma ação que surge quase diretamente quando alguém se põe diante do sujeito e, então, o faz se deslocar para o lado oposto – se não refletida com as crianças como uma expressão particular de resposta ao problema de ocupação do espaço de jogo, pode permanecer nesse nível “casual” para muitas crianças, por muito tempo. Pode-se continuar desviando e até realizando ações mais complexas sem que se tenha consciência disso, e não ter consciência sobre as próprias ações realizadas reduz a possibilidade de um agir *voluntário* e *criador* com o Jogo em geral.

Assim, não é natural que o desviar (como uma ação mais ou menos casual) se transforme em *finta*, como busca deliberada de provocar uma mudança de direção do outro para obter vantagem na ocupação do espaço. Para tal, o fintar deve ocupar o lugar de conteúdo estrutural da atividade do sujeito, como diz Leontiev (1983, p. 202-203, tradução nossa):

[...] o que se conscientiza em um determinado momento é um conteúdo que ocupa dentro da atividade que realiza um lugar estrutural completamente determinado e que constitui o objeto de sua ação (o objetivo direto desta ação) externa ou interna [...]. Um conteúdo realmente conscientizado é somente aquele que se manifesta diante do sujeito como objeto para o qual está diretamente dirigida a ação.

As perguntas propostas pela professora (cenas 2 e 3) buscavam desencadear um movimento de análise com as crianças sobre quais seriam os conteúdos necessários de serem percebidos por elas nas situações de jogo que atuavam para, então, se engajarem intencionalmente na criação de ações de ataque e defesa: perceber os modos de ação criados por si e pelos colegas a fim de começar a estabelecer uma relação intencional e voluntária com o processo de criação de ações de ataque e defesa.

Mesmo se tratando de um jogo – a princípio –, "individual", isto é, que não apresentava formalmente "equipes" em sua estrutura, algumas crianças começaram a perceber que esse jogo permitia a existência de ações conjuntas para atingir os objetivos propostos, porque a ação do outro poderia interferir diretamente na possibilidade da minha ação. Quando as crianças passam a atuar deliberadamente com essa condição – caso de José (cena 2) –, podemos dizer que tem início o desenvolvimento de uma percepção sobre a dimensão coletiva do Jogo, como nova condição para a própria atuação individual de cada jogador. Entre essa percepção inicial e uma atuação voluntária e sistemática com essa nova condição de jogo, faz-se importante uma aprendizagem também sistemática dos conhecimentos de jogo que podem atuar como instrumentos do pensamento de cada jogador para perceber e analisar as relações entre as situações de ataque e defesa.

4.3 O conhecimento a ser ensinado como instrumento do pensamento

As reflexões mais sistemáticas sobre a possibilidade de ações coletivas no Jogo surgiram, inicialmente, como decorrência das ações de defesa na brincadeira "conquista das bolas", com a existência de dois guardiões do bambolê central – duas crianças – (cena 3). A partir dessa situação, as crianças começaram a ser confrontadas com a necessidade de pensar as ações de jogo em relação à defesa. Sabe-se que o ataque costuma ocupar o foco da atuação das crianças na maioria dos jogos, dentre outras coisas, por ser aquele que imediatamente condiciona o resultado da partida (MAHLO, s/d). Porém, o predomínio do interesse da criança pelo ataque não se forma naturalmente, mas decorre de um modo de se introduzir e trabalhar com os jogos. Por isso a importância de criar, no ensino, situações de aprendizagem que evidenciem como objeto de atenção os meios possíveis ou necessários para se alcançar os fins desejados, meios que sintetizem conhecimentos sobre a relação entre o ataque e a defesa no jogo.

A pergunta geral que orientou as ações de estudo das crianças na cena 3 foi: *"Como proteger as bolinhas do bambolê central quando existem outros jogadores querendo pegá-las?"* Na análise coletiva da partida em que Carlos era o guardião, José consegue indicar conteúdos adequados e necessários de serem percebidos para

organizar as ações do defensor (por exemplo, ficar próximo ao círculo central tentando impedir a ação dos atacantes; não ficar parado de frente para a pessoa, já que existiam outros atacantes e teria, então, que marcar mais de um ao mesmo tempo). Todavia, mesmo percebendo corretamente essas relações, quando José se tornou o guardião, as suas ações de defesa não se deram direta e imediatamente conforme as compreensões que havia verbalizado, e José reconhece que teve pouco sucesso em impedir os colegas de pegar as bolas do círculo central porque “tinha muita gente”.

O que antes (quando era o colega realizando a função de guardião) parecia simples de ser resolvido mediante um princípio geral de jogo (por exemplo, focar para quem pode entrar no lugar das bolinhas), agora, na execução do papel de guardião, mostra-se bastante complexo. Perceber que tem muita gente realizando uma função oposta àquela que se está realizando remete à compreensão da existência de uma superioridade numérica muito acentuada entre ataque e defesa, o que, por sua vez, tende a indicar a necessidade de uma transformação nas condições iniciais de jogo (por exemplo, ter mais de um guardião), além da criação deliberada de ações táticas de defesa, percebendo, por exemplo, para onde direcionar sua atenção.

A regra permitia ao guardião pegar os atacantes com ou sem a bola, mas cabia ao guardião dar-se conta de que pegar o atacante sem a bola poderia até retardar o seu ataque, mas não traria vantagens consistentes para realizar os objetivos da defesa. Nesse sentido, as perguntas que a professora propôs para as crianças (cena 3) buscavam evidenciar como objeto de percepção a posição a ser ocupada pelo defensor para que pudesse controlar o espaço de ataque do maior número possível de jogadores que tentassem sair do círculo central com as bolas. Essa posição não poderia ser muito próxima ao centro, pois dificultaria sua visão periférica e a possibilidade de *cobertura defensiva* nas laterais do campo. Assim, posicionar-se corretamente em relação ao alvo a ser defendido é um conhecimento importante de ser intencionalmente percebido pelas crianças, atuando como instrumento para sua ação de criação de ações de defesa no jogo.

Uma vez que o pensamento é uma ação orientada a resolver um determinado problema (VIGOTSKI, 2009), e os conhecimentos desempenham um papel de *meios do pensamento* para perceber, analisar e planejar a atividade do sujeito, a depender do

tipo de problema que temos diante de nós e dos meios (conhecimentos) que são apresentados para sua resolução, o sujeito terá para si um ou outro objeto a ser conscientizado e, ao mesmo tempo, uma ou outra orientação para sua atuação.

Antes de ingressar na escola de Ensino Fundamental a criança brinca e, eventualmente, conhece alguns jogos de caráter coletivo (como, por exemplo, as muitas formas de pega-pega). Nessas brincadeiras ela já começa a se relacionar com algum grau de voluntariedade com as *regras*, o que significa que, em alguma medida, adquire consciência dos *objetivos* de jogo. Como menciona Leontiev (2010, p. 138, grifo nosso), “o desenvolvimento do jogo com regras consiste também em uma diferenciação e uma *consciência cada vez maior do objetivo* da brincadeira”. Contudo, desde o ponto de vista do ensino, há que se perguntar sobre como essa consciência dos objetivos da brincadeira pode ser desencadeada e desenvolvida durante as ações de aprendizagem das crianças. Qual o objeto da consciência proposto para a criança ao estudar o Jogo Coletivo na escola? Por que se propõe esse objeto como conteúdo organizador do ensino do Jogo? E, igualmente importante, como esse objeto torna-se, para a criança, por meio do ensino, um objeto consciente?

No caso do Jogo Coletivo, ser consciente dos seus objetivos diz respeito a compreender como atuar criadoramente diante de situações lúdicas que apresentem objetivos mutuamente opostos entre si, conteúdo que potencialmente deve ocupar o papel de objeto direto da ação do sujeito ao jogar. Esse problema do Jogo expressa o núcleo a partir do qual os muitos conhecimentos sobre o Jogo Coletivo foram desenvolvidos, o que resulta que se apropriar do conceito teórico de Jogo implica poder compreender e atuar criadoramente nessa atividade humana. Modificar voluntariamente as situações de jogo das quais participa permite, simultaneamente, modificar-se como sujeito, conscientizando-se sobre a posição que ocupa diante do mundo, dos outros e de si mesmo.

Todo o processo de desenvolvimento do ensino do Jogo “conquista das bolas” foi possibilitando às crianças pensarem os problemas de jogo e as melhores soluções para eles. Na última cena (cena 4) retrata-se parte da compreensão sobre o Jogo que foi possível para José diante do ensino proposto. Não é possível afirmar que todas as crianças tiveram a mesma compressão de José, mas pode-se

evidenciar, por meio do conjunto das quatro cenas, a direção do ensino proposto e, assim, o objeto de atenção que esteve potencialmente presente para a atuação das crianças no estudo do Jogo Coletivo.

Ainda que ao jogar o sujeito possa desenvolver uma série de funções psíquicas que poderiam ser formalmente separadas (“atenção, percepção, memória, imaginação, reflexão” etc.), um ensino promotor do desenvolvimento – fundado nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural – e a própria concepção de “funções psíquicas superiores” (VIGOTSKI, 1995) referem-se fundamentalmente à formação da *personalidade*, como síntese da consciência do sujeito, da atitude que assume diante das coisas, do mundo, dos outros e de si mesmo (LEONTIEV, 1983).

Isso significa que o ensino do Jogo tem uma direção formativa: a compreensão de que todos podem aprender a criar o jogo e, para isso, é preciso organizar intencionalmente o processo de apropriação dos meios (conhecimentos) que permitam a criação de ações lúdicas de ataque e defesa por parte de cada jogador. Atuar dessa maneira criadora no Jogo compõe parte da formação da *consciência* de que as atividades humanas são, todas elas, criações históricas, o que implica a compreensão de que podemos coletivamente projetar o que essas atividades e o que nós mesmos, como sujeitos de tais atividades, podemos vir a ser. É nessa direção que localizamos a formação do pensamento teórico, como unidade afetivo-cognitiva do desenvolvimento dos sujeitos e síntese de uma determinada direção da formação da personalidade.

5 Considerações Finais

Buscou-se discutir neste artigo um processo de organização do ensino em Educação Física com suporte nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural. Esteve em pauta a análise das problemáticas didático-metodológicas que precisam ser enfrentadas e sistematizadas para a realização de um ensino promotor do desenvolvimento, em especial, do desenvolvimento do pensamento teórico (DAVIDOV, 1988; VIGOTSKI, 2009).

A forma como se organizou o ensino do Jogo, na situação experimental analisada, permitiu discutir a relação entre os problemas imediatos que surgem na própria estrutura da brincadeira – como situações singulares de cada partida – e as

ações de ensino propostas com tais situações, que buscavam transformar os problemas imediatos em *problemas de aprendizagem* (RUBTSOV, 1996). O ensino orientou-se para que os sujeitos da atividade pedagógica – professores e estudantes – pudessem transformar as condições iniciais de uma brincadeira (seus objetivos e regras) evidenciando, então, os conteúdos necessários de serem percebidos e analisados para criarem intencionalmente ações lúdicas de ataque e defesa.

O ensino buscou materializar, desse modo, a relação entre *a problemática geral do Jogo Coletivo*, que o caracteriza como uma atividade humana singular (como ocupar conscientemente o espaço de jogo diante da existência de objetivos mutuamente opostos entre si), *os conhecimentos de Jogo* (os meios para atuar voluntariamente com os objetivos de ataque e defesa) e uma *orientação formativa geral para a aprendizagem* (o desejo de criar a atividade de jogo com os outros a partir da elaboração intencional de ações lúdicas de ataque e defesa).

Esse movimento de organização do ensino se configura em uma das expressões da formação do pensamento teórico nos marcos da Teoria Histórico-Cultural, porque indica uma determinada direção de desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

A apropriação de conhecimentos sobre o Jogo (sobre a luta, a dança, a ginástica etc.) pode atuar como instrumentos da ação de cada sujeito ao jogar (lutar, dançar etc.), contribuindo para formar uma atividade cada vez mais voluntária e consciente de criação de situações lúdicas de ataque e defesa, ações essas pautadas na compreensão de que quanto melhor os outros jogam, melhores são as possibilidades de que todos se divirtam jogando. Cria-se, assim, uma forma específica e concreta de manifestação da *solidariedade* por meio das atividades da cultura corporal: o desejo de compartilhar as soluções encontradas, corresponsabilizando-se pela aprendizagem de todos, o que permite reafirmar a ideia vigotskiana (VIGOTSKI, 2009, p. 486) apresentada na epígrafe deste texto, de que “[n]a consciência a palavra é precisamente aquilo que, segundo expressão de Feuerbach, é absolutamente impossível para um homem e possível para dois. Ela é a expressão mais direta da natureza histórica da consciência”.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en Educación Física desde la perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano

RESUMEN

El artículo discute el proceso de organización de la enseñanza en Educación Física con el objetivo de apropiarse del conocimiento teórico de las actividades de la cultura corporal. Metodológicamente, se analiza una propuesta pedagógica con el contenido juego colectivo, realizada con niños del primer año de la Escuela Primaria. Las situaciones de aprendizaje – entendidas como una síntesis entre los objetivos de enseñanza y las condiciones efectivamente propuestas para el desempeño de los estudiantes con tales objetivos– fueron elaboradas con el fin de resaltar para los niños algunos de los contenidos que necesitan ser percibidos y analizados en el juego para la creación de acciones lúdicas de ataque y defensa. A modo de síntesis, se presentan tres consideraciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en Educación Física desde una perspectiva histórico-cultural de la formación humana: la organización de la dirección de la diversión en el juego; la transformación del objeto de enseñanza en objeto de aprendizaje; los conocimientos a enseñar como instrumentos del pensamiento.

Palabras clave: Educación Física. Psicología Histórico-Cultural. Enseñanza.

Referências

ARNOLD, P. *Meaning in movement, Sport and Physical Education*. Londres: Heinemann, 1979.

BERNARDES, M. E. M; MOURA, M. O. de. Mediações simbólicas na atividade pedagógica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 463-478, set./dez., 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022009000300004>

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez. 1992.

COLOMBO, B. D. *A técnica como condição para o surgimento e o desenvolvimento do jogo de futebol*. 2021. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2021.

DAVIDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental*. La Habana: Editorial Progreso, 1988.

EIDT, N; DUARTE, N. Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. *Psicologia da Educação*. São Paulo, n. 24, p. 51-72, jun. 2007.

EUZÉBIO, C. A. *O conteúdo teórico dos conceitos de tática e estratégia no esporte*. 2017. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

- FACCI, M. G. D. A escola é para poucos? A positividade da escola no desenvolvimento psicológico dos alunos em uma visão vygotskyana. *Psicologia política*, v. 10, n. 20, p. 297-310, 2010.
- LAVOURA, T. N; MARSIGLIA, A. C. G. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 345-376, jan./abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v33n1p345>
- LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación, 1983.
- LEONTIEV, A. N. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-Escolar. In: VIGOTSKY, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 11 ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 2010. p. 119-142.
- LIBÂNIO, J. C. *Didática e Docência: formação e trabalho de professores da educação básica*. In: CRUZ, Giseli Barreto da et al. (Org.). *Ensino de Didática: entre recorrentes e urgentes questões*. Rio de Janeiro: Editora Quartet, 2014.
- MAHLO, F. *O acto táctico no jogo*. Lisboa: Compendium, s/d.
- MILAK, I. N. *O ensino do jogo na perspectiva davydoviana*. 2018. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2018.
- MOURA, M. O. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004. (pp.257-285).
- MOURA, M. O. de. et al. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, p. 205-229, 2010. DOI: <https://doi.org/10.7213/rde.v10i29.3094>
- MOURA, M. O. de; SFORNI, M. S. de F; ARAÚJO, E. S. Objetivação e Apropriação de Conhecimentos na Atividade Orientadora de Ensino. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 14, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.4025/tpe.v14i1.15674>
- NASCIMENTO, C. P. *A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NASCIMENTO, C. P; MARCASSA, L. P. A Centralidade do Método no Ensino da Educação Física. In: MARCASSA, L. P. et al. (Org.). *Ensino de Educação Física e Formação Humana*. Curitiba: Apris, 2021. p. 189-216.

NASCIMENTO, C. P; ARAUJO, E. S. Contribuições do ensino da Educação Física para o trabalho com o conhecimento teórico na escola. *Ensino Em Re-Vista*, v. 26, n.3, p.677-699, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/ER-v26n3a2019-3>

NÚÑEZ, I. B. *Vygotsky, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos*. Brasília: Liber Livro, 2009.

RUBINSTEIN, S. *Princípios da psicologia geral*. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

RUBTSOV, V. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, C. et al. (org.). *Após Vygotsky e Piaget: perspectiva social e construtivista. Escola russa e ocidental*. Tradução Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SFORNI, M. S. de F. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. *Educação & Realidade*, Porto Alegre. v. 40, n. 2, p. 375 – 397, abr./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623645965>

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Tomo III. Madri: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. A brincadeira e seu papel psíquico no desenvolvimento da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social (Programa de Engenharia de Produção da COPPE/UFRJ). P. 23-36, junho de 2008.

Recebido em abril de 2022.
Aprovado em janeiro de 2023.