

O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-CULTURAL DA CRIANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:

POSSIBILIDADES DE TRABALHO A PARTIR DA ATIVIDADE PRINCIPAL E DOS TEMAS

CAROLINA PICCHETTI NASCIMENTO

Mestranda da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP)

Professora do município de São Paulo

E-mail: carolinapicchetti@usp.br

Dr. LUIZ EDUARDO PINTO BASTOS TOURINHO DANTAS

Professor da Faculdade de Educação Física da Universidade de São Paulo (USP)

E-mail: ldantas@usp.br

RESUMO

A contribuição da educação física para o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar não se restringe aos seus aspectos biológicos. Defendemos neste trabalho que a educação física pode contribuir para o desenvolvimento histórico-cultural das crianças, na medida em que organiza e direciona a apropriação dos significados presentes nas atividades da cultura corporal. Como elementos fundamentais para o trabalho pedagógico da educação física com a teoria histórico-cultural, analisamos o jogo como a atividade principal da criança em idade pré-escolar e o tema como uma forma social de organização do ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Educação física escolar; desenvolvimento infantil; teoria da atividade; psicologia histórico-cultural.

INTRODUÇÃO

Ao falarmos em organização do processo pedagógico, seja essa organização dada pela escola de uma maneira geral ou por uma disciplina em particular (foco deste trabalho), é fundamental que explicitemos o entendimento que temos do processo educativo: sua função, sua finalidade e o papel social da escola.

Partimos do entendimento de que a educação em geral e a escola em particular devem ter como finalidade a formação ou a humanização de homens e mulheres, entendendo essa humanização como “um compromisso radical com o homem concreto. Compromisso que se orienta no sentido de transformação de qualquer situação objetiva na qual o homem concreto esteja sendo impedido de ser mais” (FREIRE, 1981, p. 22). Ao não se permitir que cada ser singular possa desenvolver ao máximo as suas potencialidades, possa desenvolver em si aquilo que a humanidade já produziu e desenvolveu coletivamente, estamos impedindo o pleno processo de humanização desse indivíduo.

Neste trabalho, buscamos explicitar como se dá esse processo de desenvolvimento humano (e desde já, o seu *desenvolvimento cultural*), para, a partir disso, analisarmos e destacarmos algumas possibilidades pedagógicas relacionadas aos conhecimentos e objetivos próprios à educação física infantil, de modo que esse componente curricular contribua para o processo de humanização de cada educando.

O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO CULTURAL DO HOMEM

A afirmação de que o meio social influencia o desenvolvimento do homem, interagindo com outros elementos (como os hereditários e os ambientais), não só está presente na quase totalidade das teorias contemporâneas que buscam explicar o desenvolvimento humano, como é considerada unanimemente correta. Entretanto, mais que reconhecer a existência do meio social no processo de desenvolvimento do homem, no processo de sua humanização, é preciso explicitar o papel desse social para o seu desenvolvimento.

O meio social, de acordo com a teoria histórico-cultural, não tem como papel central *influenciar* o desenvolvimento do homem (tal qual o meio natural ou ambiental faz com os demais seres vivos), mas, sobretudo, *criar* o seu desenvolvimento.

O meio social (e a natureza transformada pelo trabalho humano) não é simplesmente uma condição externa, mas sim a *verdadeira fonte do desenvolvimento da criança*, já que no meio social estão contidos todos os valores materiais e espirituais nos quais estão encarnados [...] as capacidades do gênero humano e que o indivíduo deve dominar no processo de seu desenvolvimento (ZAPOROZHETS, 1986, p. 15, grifos nossos).

Uma criança, por exemplo, pode nascer com determinadas características hereditárias relacionadas à *audição* que lhe permita ouvir mais e melhor os sons. Entretanto, essas características, em si mesmas, não são capazes de determinar nem sequer apontar as capacidades musicais que essa criança terá. As suas características biológicas não se desenvolvem espontaneamente em características humanas. Assim, ainda que ela apresente extraordinárias bases biológicas relacionadas à audição, essas bases só podem tornar-se “capacidade musical” na medida em que a criança se aproprie das produções humanas relacionadas à música. Antes de o homem criar a música não havia na natureza humana a “capacidade musical” e foi somente criando a música que o homem criou, em si mesmo, essa capacidade. Esse é sentido geral da afirmação de que o meio social efetivamente cria o desenvolvimento dos indivíduos.

Quais as implicações dessa concepção de desenvolvimento para os processos educativos em geral e para o escolar em específico? Uma delas é a compreensão da educação como um fenômeno essencialmente social e como a criadora do desenvolvimento. Analisaremos no próximo tópico, algumas características essenciais do desenvolvimento histórico-cultural do homem, importantes para fundamentar as nossas considerações sobre a organização do trabalho pedagógico na educação física infantil.

A experiência no processo de desenvolvimento do homem

A *experiência* desempenha um papel fundamental no processo de desenvolvimento. Entre os animais é essencial e suficiente a acumulação de duas formas de experiência: a *experiência da espécie*, transmitida pelas gerações por via hereditária, em forma de propriedades morfológicas e do sistema nervoso; e a *experiência individual*, adquirida por cada ser, mediante adaptação às suas condições de existência (ZAPOROZHETS, 1986). No homem essas duas formas de experiência também fazem parte do processo de desenvolvimento, contudo, além delas, surge outra forma de experiência, que adquire papel dominante no seu processo de desenvolvimento: a *experiência social*. A experiência social, objetivada nos produtos da atividade psíquica e material do homem e que cada indivíduo deve se apropriar ao longo da vida, reflete uma forma específica de desenvolvimento humano, sua *forma cultural* ou *histórica* de desenvolvimento, na qual o homem passa a relacionar-se consigo e com os outros de forma mediada: através de signos ou instrumentos psíquicos (VYGOTSKI, 1995). Aqui nos aproximamos, novamente, do sentido de dizermos que o meio social cria o desenvolvimento humano e não apenas o influencia. A experiência social acumulada historicamente, isto é, presente nas relações humanas e nas formas de comportamento e ações dos homens, não são fatores que apenas

influenciam o desenvolvimento do indivíduo (influenciam uma individualidade e uma personalidade já existentes), mas é justamente o fator que cria esse homem, que cria sua individualidade e personalidade. O meio sócio-histórico, através da experiência social produzida e acumulada, permite que o homem se aproprie de novas formas de comportamento e de novas formas de relação com o mundo e consigo mesmo; permite que cada ser faça suas características e aptidões humanas historicamente produzidas.

No processo de assimilação desta experiência, não só tem lugar a aquisição, por parte das crianças, dos distintos conhecimentos e habilidades, mas também se produz o desenvolvimento de suas capacidades e a formação de sua personalidade (ZAPOROZHETS, 1986, p. 14).

Entendemos que os conhecimentos transmitidos pela escola são formas acumuladas e sistematizadas de determinadas experiências especificamente humanas. Garantir a cada ser humano o seu efetivo acesso e, no caso do trabalho do professor, garantir as condições para que cada indivíduo se aproprie dessas experiências, é uma forma de contribuir para o processo de desenvolvimento e humanização desse indivíduo.

Diante das discussões que fizemos até aqui, assumimos que o desenvolvimento cultural do homem é um processo que se dá, fundamentalmente, a partir da transmissão da experiência social entre os indivíduos. A relação homem/mundo social (relação de apropriação), mediada pelos outros homens e pelas experiências das gerações anteriores, é fundamentalmente um processo educativo.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de *educação* (LEONTIEV, 1978, p. 272, grifos no original).

Diante disso, compreendemos existir a possibilidade de organização e direcionamento do desenvolvimento cultural dos educandos por meio dos conteúdos próprios e da especificidade do trabalho pedagógico da educação física. Dessa forma cabe ao professor de educação física explicitar para os educandos as ações e relações do mundo humano, e mais especificamente aquelas relacionadas à “cultura corporal” que devem ser apropriadas por eles.

Quando utilizamos a expressão “cultura corporal”, estamos nos aproximando da conceituação elaborada na obra do Coletivo de Autores *Metodologia do ensino da*

educação física (1992). Nessa obra, pensamos que à expressão “cultura corporal” foi dada a condição de uma perspectiva pedagógica para a área de educação física, tanto pelo entendimento da cultura corporal como uma “área de estudo”, quanto pelo seu entendimento como um “campo de trabalho”. Na primeira conceituação, buscou-se consolidar as bases para a definição e elaboração dos eixos de conhecimento de que trata a educação física, seu objeto de estudo (dança, capoeira, luta, esporte, jogo, mímica, circo...). Na segunda conceituação, buscou-se as bases para a elaboração de uma proposta metodológica para o ensino da educação física fundamentada no trabalho com os temas e no trabalho com os ciclos de escolarização.

Apropriar-se das atividades da cultura corporal, então, refere-se à possibilidade de cada sujeito reviver, por meios singulares, as experiências corporais (materiais ou simbólicas) historicamente produzidas. E nesse sentido, é preciso explicitar e sistematizar quais são as ações e os significados presentes nas atividades sociais relacionadas à cultura corporal que devem ser apropriadas pela criança na escola. É preciso, para voltarmos às discussões já realizadas, explicitarmos quais são as experiências ou os conhecimentos relacionados à cultura corporal que devem ser ensinados aos educandos na educação infantil, bem como a forma de organizar tais conhecimentos tendo por base o uso do jogo e do tema, objetos de nossas próximas reflexões.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO CULTURAL DA CRIANÇA: O JOGO COMO ATIVIDADE PRINCIPAL DA CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

Uma das tarefas centrais da psicologia infantil, de acordo com Mukhina (1996, p. 10), é a de explicar como a criança se transforma em um ser social, em um ser capaz de “ver o mundo através do prisma da experiência humana”, ou seja, de tornar os conhecimentos produzidos pela humanidade em conhecimentos próprios ou individuais. Nessa perspectiva, as formas de relação que a criança estabelece com o mundo e consigo mesma, isto é, as formas de relação que lhe permitem apropriar-se da experiência social, têm fundamental importância para o entendimento do desenvolvimento infantil.

Ao longo do processo de desenvolvimento do indivíduo, as formas de relação que ele estabelece com o mundo se transformam e, portanto, mudam também as possibilidades de sua apropriação desse mundo. O período de desenvolvimento referente à idade pré-escolar, que compreende o período da educação infantil (atualmente de quatro a cinco anos), reflete o lugar social que as crianças ocupam nessa etapa da vida, bem como os tipos de relações que estabelecerão com o

mundo, com os outros e consigo mesmas. Há nesse período um tipo específico ou principal de relação que as crianças estabelecem com o mundo, relação essa que efetivamente lhes permite apropriarem-se da realidade. Trata-se da *atividade principal* da criança na etapa de desenvolvimento em que ela se encontra. É para as crianças em idade pré- escolar, a sua atividade principal é o jogo (LEONTIEV, 1991).

A atividade principal não é sinônimo de atividade predominante. A importância da atividade principal para a vida da criança não reside no tempo em que ela passa realizando essa atividade, mas sim no fato de que é através dela que são produzidas novas formas de comportamento; é através da atividade principal que ocorre o seu desenvolvimento cultural.

O que é em geral a atividade principal? [...] 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 (LEONTIEV, 1991, p. 122).

De uma maneira geral, as formas de comportamento culturais que são desenvolvidas no jogo referem-se ao *comportamento voluntário*: a atenção voluntária, a memória lógica e a própria voluntariedade (consciência e controle deliberado do comportamento).

Segundo Vygotski, o comportamento voluntário surge inicialmente no coletivo, isto é, nas relações sociais objetivamente existentes e das quais o indivíduo toma parte. Vygotski refere-se aí à lei do desenvolvimento cultural do comportamento humano ou “lei do desenvolvimento das funções psíquicas superiores” (VYGOTSKI, 1995). Em um primeiro momento, essa função psíquica, ou forma de comportamento, aparece no plano social (*interpsíquico* ou *coletivo*) sendo, portanto, uma forma coletiva de comportamento em que o comportamento infantil é organizado desde fora da criança, por meio, justamente, das relações concretas que ela vive, relações essas essencialmente sociais. Num segundo momento, essa função psíquica, ou forma de comportamento cultural, passa para o plano individual (*intrapsíquico*), passa a ser controlada pela própria criança, enquanto forma *internalizada* e consciente do comportamento coletivo.

Para que possa desenvolver essas formas culturais de conduta, novas formas de relacionar-se com o mundo, com os outros e consigo mesmo, a criança deve apropriar-se dessas formas de comportamento existentes no coletivo ao qual pertence e internalizá-las. Isso quer dizer que a criança deve reproduzir os traços essenciais da atividade que encarna tal ou qual aptidão humana (LEONTIEV, 1978), deve reproduzir a atividade social que contenha a conduta voluntária.

Nesse processo de apropriação da atividade humana, a criança deve mudar toda a organização de seu comportamento (comportamento esse que é natural, impulsivo e imediato), para uma forma de comportamento que é cultural e *mediado*.

O comportamento cultural do homem só pode ocorrer se existir um instrumento psíquico (ou signo) que controle e organize as suas funções psíquicas, isto é, que sirva de mediador entre os estímulos do meio e as suas ações. O signo, na primeira fase do desenvolvimento do comportamento cultural, apresenta-se como algo externo à criança, e só depois, num estágio posterior de seu desenvolvimento, passa a existir internamente a ela.

Mas como se dá esse desenvolvimento das formas culturais de comportamento no jogo? Ou, em outras palavras, qual é a característica do jogo, enquanto atividade principal da criança em idade pré-escolar, que permite o desenvolvimento de novas formas de comportamento?

O jogo, na psicologia histórico-cultural, é tomado como sendo o jogo protagonizado, ou jogo de papéis, no qual o papel a ser desempenhado pela criança é explícito e as regras estão implícitas nesse papel. Nesse entendimento, o jogo é uma forma de a criança satisfazer sua necessidade de apropriar-se da vida social, ou seja, de apropriar-se das formas de comportamento, das relações e atividades dos adultos que não estão diretamente acessíveis a ela. Assim, a base do jogo é a realidade; o jogo é uma “reconstituição original da realidade vivida” (ELKONIN, 1998, p. 315). Nesse sentido, a necessidade central da criança no jogo é a necessidade de apropriar-se do mundo social, do mundo de ações, relações e objetos dos adultos.

Mas se essa explicação explicita a condição eminentemente social do jogo e, por conseguinte, a natureza também social da necessidade que leva a criança a jogar (o de apropriar-se da realidade social), ela não nos esclarece, ainda, os mecanismos do jogo que auxiliam a criança no seu desenvolvimento. Para tanto, é preciso compreender a função dos *papéis* no jogo.

O papel representado pela criança é central no jogo como atividade, porque ele é a referência para o seu comportamento. É o papel, com suas ações e relações (e os significados sociais que dele se desprendem), que organiza o comportamento da criança. O papel, portanto, é um signo ou um instrumento psíquico externo (VYGOTSKI, 1995), que possibilita à criança dominar os estímulos que incidem sobre ela e, assim, dominar sua própria conduta.

Se uma criança está brincando de “zoológico” com seus amigos e assume o papel de tratador dos animais, ela muito provavelmente se obrigará a cumprir as funções reais que o tratador de animais possui. Se seus amigos (que desempenham o papel de macacos) estão pulando pela grama e pelos galhos, e essa brincadeira lhe parece divertida e lhe provoque o desejo de brincar também nos galhos, ela

se submeterá à função de seu papel (que não lhe permite brincar nos galhos) e esperará a chance de ser macaco na brincadeira. Há, portanto, uma regra “oculta” no desempenhar os papéis nos jogos protagonizados que deve ser respeitada pelas crianças; se um ou mais jogadores “burla” essa regra, ou não desempenha o seu papel adequadamente, a brincadeira é por assim dizer “estragada”. Desse modo o papel assumido pela criança desempenha a função de um instrumento psíquico externo, auxiliando o seu comportamento voluntário, ou seja, permitindo que seu comportamento deixe de ser meramente reativo.

O jogo, portanto, através dos papéis, age na zona de desenvolvimento próximo da criança (VYGOTSKI, 1996), auxiliando-a a ter consciência de suas ações (a poder controlá-las deliberadamente e a controlar sua impulsividade) e a internalizar as formas de comportamento presentes na sociedade.

Embora a criança, em suas atividades cotidianas, elabore jogos protagonizados, não está negada a possibilidade de a educação trabalhar pedagogicamente com o jogo, isto é, trabalhar pedagogicamente com a atividade principal da criança em idade pré-escolar. E essa é uma tarefa posta para os educadores e as educadoras da educação infantil.

A ORGANIZAÇÃO DAS FORMAS DE COMPORTAMENTO DA CRIANÇA: AS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DO TRABALHO COM O JOGO NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL

Para organizarmos e direcionarmos o desenvolvimento cultural da criança em idade pré-escolar, devemos trabalhar pedagogicamente com a atividade principal da criança nessa etapa de seu desenvolvimento, no caso o jogo. Nesse sentido, e tendo como referência para essa análise a área específica da educação física, algumas considerações para o trabalho educativo que vise organizar o desenvolvimento cultural da criança podem ser discutidas.

Por concebermos o jogo como *a forma de atividade específica das crianças*, a forma específica de elas se apropriarem da realidade e nela se objetivarem, podemos estabelecer uma outra relação com o jogo, para além de o tomarmos como um recurso motivacional ou de transmissão de conteúdos.

O jogo, no interior do processo educativo, ao exigir essa organização intencional e explícita de uma atividade social a ser apropriada pela criança, exige, também, a construção de uma forma específica de organização do processo educativo. Para nós, a forma de organizar pedagogicamente a atividade social a ser apropriada pela criança é a partir do uso de *temas*. O tema não é simplesmente um recurso didático ou uma técnica mais adequada para trabalhar com o jogo como a atividade principal

da criança em idade pré-escolar. Trata-se, antes, de uma forma social de organizar a educação (PISTRAK, 2003), que tem como eixo a compreensão da realidade e a relação do educando com essa realidade. O trabalho pedagógico com temas, proposto pelo educador russo Pistrak (2003), com seus *complexos temáticos*, e pelo educador brasileiro Paulo Freire (1994), com seus *temas geradores*, podem nos apontar três fundamentos pedagógicos: a) o conhecimento deve ser uma forma de compreender a realidade; o tema deve, portanto, ser um aspecto da realidade a ser estudado; b) a compreensão da realidade deve dar-se de forma dinâmica e não estática, o que quer dizer que os temas devem permitir o estudo da realidade via o entendimento das relações entre os fenômenos; c) o conhecimento e a compreensão da realidade devem ser uma necessidade para os educandos; o tema, deve, assim, criar novas necessidades nos educandos, necessidades cada vez mais humanas.

Assumimos que o tema representa a forma pedagógica de trabalhar com a atividade social da criança (sua atividade principal) dentro da escola.

Consideramos o tema, na educação física infantil, como sendo uma situação social que envolve uma atividade da *cultura corporal*, em forma de jogo. Nesse sentido, considerarmos o tema como uma forma de organizar a atividade social da criança significa assumir que ele organiza a realidade em meios singulares ou a reconstitui em meios singulares (na forma de jogo), para que as crianças possam dela se apropriar.

O trabalho com temas na educação física infantil não equivale a uma “tematização” da aula. Ele não significa o acréscimo de um contexto às habilidades motoras que se queira trabalhar (arremesso, chute, cambalhota), mas significa a organização de uma realidade relacionada à cultura corporal, organização essa que permita à criança tomar parte/se apropriar dessa realidade. Trata-se do estudo teórico e prático de uma atividade social real (como o circo, os jogos olímpicos, a vida do índio...), que serão apropriados pela criança em forma de jogo. É importante ter claro que o trabalho com temas na educação física infantil não desconsidera os conteúdos específicos dessa disciplina ou as aprendizagens específicas que ela exige. Mas por tais aprendizagens não serem consideradas por nós como sendo a finalidade do processo educativo, sua organização deve dar-se a partir do que consideramos ser a finalidade da educação escolarizada: contribuir para que os educandos se apropriem da realidade social, o que, no caso da educação física, deve passar pela apropriação dos significados das atividades da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e pela formação do que chamamos de “comportamento motor voluntário”.

Em nosso trabalho de conclusão de curso (NASCIMENTO, 2004), esboçamos uma distinção entre o “desenvolvimento motor biológico” e o desenvolvimento motor histórico ou cultural, tendo por base a concepção de desenvolvimento

presente na teoria vygotskiana. Estamos fazendo referência, aqui, à concepção de Vygotski sobre o desenvolvimento humano, que apresenta uma linha biológica e outra cultural. Vygotski não explicita essa relação para o desenvolvimento motor, mas ela parece-nos pertinente e legítima. Para nós, o desenvolvimento motor também pode ser dividido em um desenvolvimento *natural/biológico* e outro *cultural/histórico*. Assim, o desenvolvimento motor da criança, em sua linha cultural, só pode ocorrer se a criança *apropriar-se* das formas culturais e superiores desse comportamento motor, das experiências sociais referentes à cultura corporal.

Nesse sentido o comportamento motor é o produto de um desenvolvimento cultural na esfera motora. Zaporozhets (apud ELKONIN, 1998) chama a esse tipo de conduta, em que a criança passa a ser consciente e a dominar as estruturas de seu movimento de “forma superior de estrutura do movimento”, numa provável alusão às “funções psíquicas superiores” de Vygotski (1995). Esse termo e o conceito existente nele não se reduzem apenas aos aspectos coordenativos do movimento ou a uma complexidade maior na execução dos movimentos, embora contenha essa dimensão. O termo “comportamento motor superior” representa, fundamentalmente, para Zaporozhets, a relação consciente que o indivíduo pode estabelecer com o movimento (consciência da finalidade ou objetivo da ação motora a desempenhar). E para nós, ao pensarmos nessa “forma superior de estrutura do movimento”, temos como central a relação do indivíduo com os *significados sociais* que o movimento apresenta e os sentidos pessoais deles decorrentes.

Mais do que auxiliar didaticamente no aprendizado da execução de ações motoras, a educação física escolar tem o papel de organizar e direcionar a apropriação dos significados das atividades da cultura corporal pelas crianças. Esse significado não é apenas individual, mas, sobretudo, social. Não se trata aqui de estabelecer uma cisão entre o pessoal e o social, mas apenas de pontuarmos que a formação do sentido pessoal do movimento humano se dá a partir da apropriação do significado social desse movimento (estético, lúdico, agonístico...).

A especificidade da educação infantil e da própria educação física exige uma organização do trabalho educativo em que o estudo de determinada realidade e de determinado significado da atividade da cultura corporal não se dê só, ou prioritariamente, através de discussões e reflexões, mas, sobretudo, através da vivência das relações e significados da atividade social relacionada à cultura corporal.

Se nosso tema de trabalho (e estudo) é o circo, e entre as relações possíveis com essa atividade da cultura corporal nós objetivamos que as crianças se apropriem do seu significado *artístico* (perceber e relacionar-se com o movimento como uma forma de arte), é preciso organizar a vivência dos educandos nesse sentido. E isso passa pelos objetivos das tarefas e exercícios, pela

discussão e reflexão dos movimentos que as personagens do circo executam, pelo significado de tais movimentos e a relação deles com o público, pela organização e construção de apresentações para os colegas e professores, entre outros. É preciso, por exemplo, aprender os significados contidos nos diversos movimentos executados pelos personagens circenses: provocar o riso no outro; debochar de uma ação cotidiana; encantar o público com um movimento bonito; deixar o público apreensivo com um movimento de risco...

Assim, o circo, como parte da realidade a ser compreendida pelas crianças (compreendida pela perspectiva de vivência da atividade social como um todo e de suas ações motoras), não traz em si os significados a serem apropriados pelos educandos. Isto é, não basta executar o movimento do equilibrista, do trapezista ou do malabarista para que cada criança se aproprie do significado social desses movimentos e das relações sociais presentes em tal atividade. É preciso organizar pedagogicamente a vivência da criança sobre o circo, a fim de direcionar sua relação e compreensão das atividades da cultura corporal, o que implica uma sistematização das experiências/dos conhecimentos sobre o circo que sejam fundamentais de serem aprendidos pelas crianças. E essa é uma tarefa do professor.

Da mesma forma, se nosso tema de trabalho é o atletismo e entre as relações possíveis com essa atividade da cultura corporal nós objetivamos que as crianças se apropriem do seu significado *agonístico* (se relacionando com o seu movimento de uma maneira consciente e desejando aprimorar o seu próprio movimento), as crianças devem vivenciar essas relações. Devem saber que podem (e como podem) controlar seus movimentos; devem reconhecer o produto de seu esforço e/ ou do esforço dos colegas em tentar melhor o próprio movimento; devem encontrar o significado dos gestos dos atletas, bem como o sentido de eles treinarem ou o sentido do treino de uma maneira geral.

Como um último exemplo, se nosso tema de trabalho são as brincadeiras infantis e entre as relações possíveis com essa atividade da cultura corporal nós objetivamos que as crianças se apropriem do seu significado *lúdico* (perceber e relacionar-se com o movimento como uma forma de aprender, *criar* e *recriar* brincadeiras, individuais e/ou coletivas), precisamos organizar o ensino para que as crianças efetivamente se apropriem desse significado, isto é, além de se divertirem nas aulas (interpretação comumente dada ao termo lúdico) elas possam entender o movimento como uma possibilidade de ampliar os seus jogos e brincadeiras. Na medida em que automatizo um determinado movimento (por exemplo: correr), torno-me mais livre para operar com ele, isto é, ganho a possibilidade de operar com ele de maneira mais criativa (por exemplo: uso de estratégias no pega-pega). A apropriação do lúdico, passa, assim, pela apropriação do trabalho criativo.

Certamente a plena apropriação das experiências sociais contidas nas atividades relacionadas à cultura corporal exigirá também o aprendizado dos gestos motores ou das ações motoras pelas crianças. Trata-se de uma necessidade real para as crianças/os educandos, posto que é parte constituinte para a apropriação da atividade que está sendo trabalhada. Trabalhar com as ações motoras não é um conteúdo secundário que deverá tomar parte do trabalho pedagógico, mas um conteúdo fundamental, desde que não sejam trabalhados em si mesmos, isto é, desde que estejam organicamente vinculados à atividade de aprendizagem em questão, aos significados dessas ações motoras e às relações sociais advindas delas.

Ainda que estejamos falando apenas da educação infantil, é preciso pensar os temas de acordo com a especificidade de cada etapa do desenvolvimento, de acordo com as possibilidades de aprendizagem que cada etapa apresenta. A lógica do currículo, o porquê de certos temas e, portanto, de certos conteúdos, estarem em uma faixa etária ou outra, deve ser encontrada na relação que queremos que a criança estabeleça com o movimento, ou seja, no significado das atividades da cultura corporal que queremos que se aproprie.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afirmamos e defendemos ao longo do texto a importância que tem a experiência social para a humanização de cada indivíduo. Na escola, essa experiência e essa fonte de humanização está contida, fundamentalmente, nos conhecimentos a serem ensinados e aprendidos.

Coloca-se, então, para a educação física, a tarefa de elaborar e sistematizar os conhecimentos relacionados à cultura corporal. Trata-se de uma tarefa que vai para além do “programar aulas”. Os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos precisam ser, de fato e antes, *elaborados*. Consideremos, novamente, o exemplo do circo. É preciso definir o que dessa realidade deve ser apropriada pela criança, quais significados da atividade da cultura corporal devem ser postos/explicitados para ela. Devemos ter claro que essas experiências não nos são dadas diretamente, a partir de um “contato” com a referida realidade (assistir a um espetáculo de circo). Os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na escola são já um produto de nosso pensamento, uma síntese pensada da realidade, ou, em outros termos, um conhecimento da realidade mediado pelo pensamento.

Apontamos, aqui, dois pressupostos para a realização dessa tarefa: 1) existem conhecimentos objetivos relacionados à cultura corporal, conhecimentos universais, e que, portanto, devem ser sistematizados e devem estar presentes em todos os currículos da educação física escolar, independentemente de suas especificidades

“culturais” ou regionais. O conhecimento objetivo (verdade objetiva) não se confunde ou se equivale à verdade absoluta; diferentemente dessa, a verdade objetiva sabe de seu caráter provisório, enquanto conhecimento histórico que é, mas também sabe que se trata da máxima possibilidade de entendimento da realidade no momento atual. Isso também lhe afasta da verdade relativa, que não só é provisória, como é, acima de tudo, superficial; 2) os conhecimentos estão organicamente vinculados à elaboração de uma metodologia para o trabalho pedagógico da educação física, isto é, a uma forma de organizar os conhecimentos para que os educandos possam deles se apropriar bem como se apropriar do significado das atividades da cultura corporal e, concomitantemente, da realidade social.

Buscamos neste trabalho analisar dois elementos que são para nós bases fundamentais para a elaboração de uma metodologia de trabalho para a educação/educação física: a *atividade principal* (no caso o *jogo*) e o *tema*. Ambos abrem a possibilidade para organizarmos o ensino da educação física (e da educação física infantil) por outras perspectivas, perspectivas essas vinculadas à tarefa social da escola: humanizar cada educando.

Para além de desenvolvermos e aprofundarmos os elementos apontados neste artigo para a construção de uma proposta metodológica para a educação física, fica-nos apontada a tarefa e o compromisso de contribuirmos para a elaboração e sistematização dos conhecimentos fundamentais de serem apropriados pelos educandos nas aulas de educação física. Cremos que esse compromisso assumido seja uma forma de colaborar para a “transformação de qualquer situação objetiva na qual o homem concreto esteja sendo impedido de ser mais” (FREIRE, 1981, p. 22).

The children's historic cultural development in the physical education class: possibilities of work with the main activity and the theme

ABSTRACT: The contribution of physical education for the development of children in kindergarten isn't restricted to biological aspects. We affirm in the present work that physical education can contribute to the historic cultural development of children, once it organizes and directs the appropriation of meanings of motor actions. As one of the basis for the pedagogical work in physical education under the historic and cultural theory, we analyzed the game as the main activity of kindergarten children, and the theme as a social way to organize teaching.

KEYWORDS: School physical education; children development; activity theory; historic-cultural psychology.

El desarrollo histórico-cultural de los niños en las clases de educación física: posibilidad de trabajo a partir de la actividad principal y de los temas

RESUMEN: La contribución de la educación física para el desarrollo de los niños en edad preescolar no es restricta a sus aspectos biológicos. Defendemos en este trabajo que la educación física puede contribuir para el desarrollo histórico-cultural de los niños, en la medida en que organiza y direcciona la apropiación de los significados presentes en las actividades de la cultura corporal. Como elementos fundamentales para el trabajo pedagógico de la educación física en la perspectiva histórico-cultural, analizamos el juego como la actividad principal de los niños en edad preescolar y el tema, como una forma social de organización de la enseñanza.

PALABRAS CLAVES: Educación física escolar; desarrollo infantil; teoría de la actividad; psicología histórico-cultural.

REFERÊNCIAS

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1991.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NASCIMENTO, C. P. *A psicologia histórico-cultural e o desenvolvimento infantil: reflexões a partir da e para a prática da educação física infantil*. Monografia (Graduação em Educação Física) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas, tomo III*. Madri: Visor, 1995.

_____. *Obras Escogidas, tomo IV*. Madri: Visor, 1996.

ZAPOROZHETS, A.V. Las condiciones y las furzas motrices del desarrollo psíquico del niño. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Y. *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. Havana: Pueblo y Educación, 1986.

Recebido: 26 set. 2009

Aprovado: 8 jun. 2009

Endereço para correspondência
Carolina Picchetti Nascimento
Rua Coronel Camisão, 218 – Vila Gomes
São Paulo-SP
CEP 05590-120