

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC  
UNIDADE ACADÊMICA HUMANIDADE CIÊNCIAS E  
EDUCAÇÃO - HCE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ISABELA NATAL MILAK**

**O ENSINO DO JOGO NA PERSPECTIVA DAVYDOVIANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Vidalcir Ortigara

**CRICIÚMA  
2018**

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

M637e Milak, Isabela Natal.

O ensino do jogo na perspectiva davydoviana /  
Isabela Natal Milak. – 2018.

143 p. : il. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo  
Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Criciúma, 2018.

Orientação: Vidalcir Ortigara.

1. Jogos. 2. Educação física. 3. Proposição  
davydoviana. 4. Ensino desenvolvimental. 5. Teoria  
histórico-cultural. I. Título.

CDD. 22. ed. 372.86

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla – CRB 14/1101

Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

**ISABELA NATAL MILAK**

**O ENSINO DO JOGO NA PERSPECTIVA DAVYDOVIANA**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 22 de fevereiro de 2018.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Vidalcir Ortigara - Doutor - UNESC - Orientador

Prof. Ademir Damazio - Doutor - UNESC

Prof. Carolina Picchetti Nascimento - Doutora - UFSC



Aos camaradas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física e Escola: Conhecimento e Intervenção (GEPEFE), pela incessante luta por uma educação de qualidade que objetiva a construção de um mundo melhor para todos.



## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Maria Gorete Natal Milak e Valmir Milak. Agradeço por estarem sempre presentes na minha caminhada, apoiando minhas decisões e principalmente por, de alguma forma, demonstrarem que o amor e a união de nossa família são mais importantes que qualquer padrão socialmente estabelecido.

Ao meu irmão Sidnei Natal Milak, pelo apoio incondicional, pela presença, pela alegria que sempre nos traz. Agradeço imensamente por termos conseguido construir essa relação maravilhosa que temos, que para mim traduz o sentido da palavra irmão e demonstra todo o significado do amor verdadeiro.

Ao meu irmão Marcos Natal Milak (*in memoriam*), que mesmo ausente está presente dentro de nós, ensinando-nos a valorizar a vida e o amor.

A minha amada companheira Mariana Pagani Vieira, por ter quase toda a paciência do mundo comigo. Agradeço pelo carinho, pela confiança e pelo apoio. Obrigada por ser meu ponto de equilíbrio, meu porto seguro, por me ensinar a arte da calma e da paciência e por me ajudar a ser uma pessoa melhor a cada dia.

Aos meus professores da educação básica, pelo esforço para possibilitar aos estudantes o acesso ao conhecimento, apesar da precariedade das condições de trabalho nas quais se encontravam. Agradeço sobretudo àqueles que se dispunham à luta, que por meio do exemplo me fizeram compreender o mundo e me perceber como sujeito histórico.

À Escola Silva Alvarenga, por ter me acolhido com todo carinho na realização do experimento formativo, especialmente à professora Elza Maria Aparecida dos Santos, que me confiou seus alunos.

Aos colegas do **GPEMAHC** (Grupo de Pesquisa em Educação Matemática: uma abordagem histórico-cultural) pela acolhida, em particular ao professor Ademir Damazio por todos os ensinamentos, especialmente pelo seu exemplo de ser humano, pela simplicidade e pelo amor ao próximo.

À Vanessa, secretária do PPGE, por suportar meus momentos de mau humor, pela amizade e pela parceria de sempre.

Aos professores do Curso de Educação Física que foram determinantes em minha formação: Ana Lúcia Cardoso, Anelise Arns, Carlos Augusto Euzébio (Kabuki), Luis Afonso dos Santos, Vânia Vitório e Vidalcir Ortigara. Obrigada por me fazerem compreender e amar a Educação e principalmente pelo convencimento da necessidade de luta pela mudança, não só da educação, mas do modo de organização social no qual estamos inseridos.

Ao professor Vidalcir Ortigara, pelos ensinamentos e pela acolhida, como orientador, na iniciação científica, no trabalho de conclusão de curso e agora nesta dissertação. Obrigada por todos os momentos de intensos debates, pela paciência e fundamentalmente pela amizade.

À Ângela Beirith, pela revisão desta dissertação. Agradeço pelo carinho com que conduziu o processo e pela amizade que constituímos.

Aos camaradas do **GEPEFE** (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física e Escola: Conhecimento e Intervenção), por todos esses anos de partilha, pelo fortalecimento nos momentos difíceis, pela união e, acima de tudo, pela luta incessante a favor da educação, que nos dá força para seguir em frente.

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC, pelo apoio financeiro concedido para a realização deste estudo.

A utopia está lá no horizonte.  
Aproximo-me dois passos, ela se  
afasta dois passos. Caminho dez  
passos e o horizonte corre dez  
passos. Por mais que eu caminhe,  
jamais alcançarei.  
Para que serve a utopia?  
Serve para isso: para que eu não  
deixe de caminhar.

Eduardo Galeano



## RESUMO

Esta pesquisa tem como tema o ensino do jogo na perspectiva de Davýdov. Objetivamos analisar as possibilidades de organização do processo de ensino na proposição davydoviana com vistas à apropriação, pelos estudantes, do conceito teórico de jogo. Realizamos um experimento formativo com tarefas e ações de ensino no intuito de que estudantes do primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental assimilassem os elementos constituintes do jogo e de seu conceito teórico. A organização do experimento solicitou estudo teórico dos pressupostos pedagógicos da teoria Histórico-Cultural e, em particular, do Ensino Desenvolvimental. Ademais, debruçamo-nos sobre conceitos teóricos pertinentes ao jogo que orientaram a organização de ensino do experimento formativo. Nesse sentido, entre as obras estudadas destacamos Nascimento (2014), Mahlo (s/d), Garganta (1998) e Coletivo de Autores (1992). A proposta de ensino foi elaborada em forma de organização de tarefas de estudo. Efetivamos o experimento em uma escola da rede estadual de educação situada no município de Criciúma, em Santa Catarina, com uma turma de primeiro e uma de segundo anos do Ensino Fundamental. Lecionamos 52 horas/aula (de 45min) por turma, em uma frequência semanal de 3 horas/aula. De modo geral, julgamos ter avançado no processo de compreensão do modo de organização de ensino davydoviano para o ensino da Educação Física. Além disso, podemos evidenciar avanços a partir do experimento: emergência dos elementos constituintes da relação geral do conceito de jogo; manifestação de atuação consciente das crianças em relação aos elementos estratégicos e táticos; constituição, pelos estudantes, de abstrações com potencial teórico; agir racional dos alunos em relação às ações futuras no âmbito do jogo, o que expressa a formação de hábitos e capacidades de atuação coletiva.

**Palavras-chave:** Conceito de Jogo. Davýdov. Educação Física. Ensino Desenvolvimental. Experimento Formativo.



## ABSTRACT

This research has its theme the teaching of the game in the perspective of Davýdov. We aim to analyze the possibilities of organization of the teaching process in the davydoviana proposition with a view to the appropriation by the students of the theoretical concept of game. We carried out a formative experiment with tasks and teaching actions in order that the students of the first and second years of elementary school assimilated the constituent elements of the game and its theoretical concept. The organization of the experiment requested a theoretical study of the pedagogical presuppositions of the Historical-Cultural theory and, in particular, of Developmental Teaching. In addition, we focus on the theoretical concepts pertinent to the game that guided the organization of teaching the formative experiment. In this sense, among the works studied, we highlight Nascimento (2014), Mahlo (s/d), Garganta (1998) and Collective of Authors (1992). The teaching proposal was elaborated in the form of organization of study tasks. We performed the experiment at a public school located in Criciúma city, state of Santa Catarina (Brazil), with one class from the first grade and another from the second grade of elementary school. Each class was taught for 52 hours with a frequency of 3 hours per week. In general, we perceived to have advanced in the understanding of the teaching process in the davydoviana proposition for teaching of physical education. In addition, we can evidence some evolution due to the experiment: emergence of the constituent elements of the general relation of the game concept; manifestation of children's conscious action in relation to the strategic and tactical elements; students constitution of abstractions with theoretical potential; rational action of students in relation to future actions within the scope of the game, which expresses the formation of habits and capacities of collective action.

**Keywords:** Concept of Game. Davýdov. Physical Education. Developmental Teaching. Formative Experiment.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Modelo das relações essenciais das atividades da Cultura Corporal.....	70
Figura 2 - Modelo semiótico do objeto de controle da ação corporal do outro .....	76
Figura 3 - Modelo indicativo das fases na atividade de jogo .....	81
Figura 4 - Condição inicial do espaço da brincadeira .....	92
Figura 5 - Modificação no espaço: igualdade na distância dos bambolês em relação ao bambolê central .....	94
Figura 6 - Início do jogo coletivo .....	101
Figura 7 - Divisão em duplas, um bambolê por dupla .....	102
Figura 8 - Constituição de dois espaços de jogo .....	103
Figura 9 - Modelo que expressa o conceito de jogo.....	109
Figura 10 - Espaço de jogo do “pique-bandeira” .....	112
Figura 11 - Síntese obtida na análise dos desenhos.....	117
Figura 12 - Espaço de jogo do “pega-bandeira”.....	119
Figura 13 - Ação de jogo cooperada no “pega-pega”.....	122
Figura 14 - Criação de zonas de ataque no espaço de jogo .....	123
Figura 15 - Criação de zona de ataque intermediária e divisão de papéis na equipe .....	123
Figura 16 - Espaço de jogo do “polícia e ladrão”.....	124
Figura 17 - Organização de defesa dos policiais .....	125
Figura 18 - Organização de ataque dos ladrões.....	125



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

GEPEFE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física e Escola:  
Conhecimento e Intervenção



## SUMÁRIO

<b>1 PRESSUPOSTOS INICIAIS.....</b>	<b>21</b>
<b>2 ESTRUTURA DA ATIVIDADE E DA ATIVIDADE DE ESTUDO .....</b>	<b>37</b>
2.1 O PAPEL DA ATIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO.....	38
2.2 ATIVIDADE DE ESTUDO .....	56
<b>3 O OBJETO DE CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA. 64</b>	
3.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL .....	64
3.2 A CULTURA CORPORAL E SUAS RELAÇÕES ESSENCIAIS GERAIS .....	66
3.2.1 Criação de uma imagem artística com as ações corporais.....	71
3.2.2 Domínio da própria ação corporal: a ginástica e o atletismo .	73
3.3 CONTROLE DA AÇÃO CORPORAL DO OUTRO: O JOGO E A LUTA .....	74
3.3.1 Regras.....	76
3.3.2 Dinâmica de ataque e defesa.....	78
3.3.3 Percepção e análise nas situações de jogo e luta e conhecimentos estratégicos e táticos .....	80
3.4 O ESPORTE E A BRINCADEIRA .....	86
<b>4 ORGANIZAÇÃO DAS AÇÕES DA TAREFA REFERENTE AO CONCEITO TEÓRICO DE JOGO .....</b>	<b>90</b>
4.1 REVELAÇÃO DOS ELEMENTOS CONSTITUINTES DO JOGO .....	91
4.2 MODELAÇÃO CONCEITUAL DO JOGO .....	104
4.3 APROFUNDAMENTO DOS ELEMENTOS CONSTITUINTES DO JOGO COM ÊNFASE NOS ASPECTOS ESTRATÉGICOS E TÁTICOS .....	110
4.4 COMPREENSÃO DOS ELEMENTOS CONSTITUINTES DO JOGO E A POSSIBILIDADE DE AGIR NAS DIVERSAS SINGULARIDADES .....	118
4.5 CONTROLE E AVALIAÇÃO .....	128
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>130</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>135</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>138</b>
<b>ANEXO A – DESENHOS PRODUZIDOS PELAS CRIANÇAS QUE ILUSTRAM DE QUE MANEIRA SE ORGANIZARAM INICIALMENTE NO JOGO “PIQUE-BANDEIRA”.....</b>	<b>139</b>

<b>ANEXO B – FOTOS DOS ESPAÇOS DE JOGO DESENHADOS PELAS CRIANÇAS NA QUADRA REPRESENTANDO A ORGANIZAÇÃO ESTRATÉGICO/TÁTICA DAS EQUIPES....</b>	<b>141</b>
<b>ANEXO C - PRODUÇÃO QUE REPRESENTA A ORGANIZAÇÃO ESTRATÉGICO/TÁTICA DO “PIQUE-BANDEIRA” QUE AS CRIANÇAS JULGAVAM SER A MAIS EFICAZ .....</b>	<b>142</b>

## 1 PRESSUPOSTOS INICIAIS

Neste capítulo apresentamos o movimento de constituição do objeto, do problema e dos objetivos de pesquisa. Também incluímos as orientações metodológicas e a apresentação dos demais capítulos. Ao mesmo tempo, damos a conhecer alguns momentos de nossa trajetória acadêmica e profissional com o intuito de expressar nossa aproximação ao objeto de estudo desta investigação. Destacamos situações de envolvimento em práticas sociais que nos propiciaram reflexões e apropriação de conhecimentos que reverberaram nas concepções de mundo, de educação e Educação Física que conduzem este trabalho, bem como no entendimento de que ser humano queremos formar no processo educativo. Essas aquisições suscitaram questionamentos e evidências de contradições que foram decisivas para a produção desta dissertação.

A gênese desse processo se encontra no curso de graduação, quando os conhecimentos ali adquiridos trouxeram as primeiras questões referentes ao conteúdo de ensino da disciplina de Educação Física. Como se trata do curso de licenciatura, os maiores debates giravam em torno da organização do ensino dessa disciplina no âmbito escolar. As disciplinas que mais instigaram discussões sobre esse tema no período de nossa graduação foram as de Didática da Educação Física e os Estágios Curriculares Obrigatórios. Concomitantemente, tínhamos os estudos na iniciação científica<sup>1</sup> e no GEPEFE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física e Escola: Conhecimento e Intervenção<sup>2</sup>, do qual começamos a fazer parte desde então.

Durante os estágios obrigatórios nos causava incômodo o fato de não haver, na escola, uma sistematização do conhecimento relativo ao ensino da Educação Física. Além disso, podíamos perceber o que os estudos de Rosa (2012) e, posteriormente, de Bona (2016)

---

<sup>1</sup> Participamos do Programa de Iniciação Científica de 2011 a 2012 com bolsa Artigo 170, investigando o tema da formação continuada e a Proposta Curricular de Santa Catarina, com foco na região do Planalto Serrano, e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/UNESC de 2012 a 2013, com o tema da formação humana no debate contemporâneo da Educação Física Brasileira.

<sup>2</sup> O Grupo dedica-se ao estudo e à compreensão da Educação Física em uma perspectiva crítica, buscando avançar nos debates da área e superar as abordagens empíricas que prevalecem no trato de seus conceitos. Além de realizar pesquisas para a elaboração de conceitos para a área, o GEPEFE busca elaborar trabalhos de intervenção no âmbito escolar.

demonstraram, ou seja, ano após ano os estudantes aprendem sempre os mesmos conceitos com conteúdo empírico. Por concordarmos com a ideia de que a educação tem por finalidade organizar o ensino de modo a favorecer a aprendizagem de conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes pelo movimento de ascensão do abstrato ao concreto (DAVÍDOV<sup>3</sup>, 1988), sabíamos que os conceitos dos quais nos havíamos apropriado não eram suficientes para atender tal finalidade.

A aprendizagem relativa às bases pedagógicas obtida na graduação nos permitiu realizar reflexões acerca das diversas perspectivas de educação e de Educação Física, principalmente as que apresentam proposições metodológicas voltadas a questionar a condição geral vigente. Estas nos forneceram subsídios para orientar nossa futura atuação como professores de Educação Física, porém nos deparávamos com a falta de produção de conceitos teóricos na área. Consequentemente, na vida profissional, por não haver conhecimento com conteúdo teórico, o conhecimento acumulado do ponto de vista metodológico também não nos oferecia aportes suficientes para que o ensino fosse organizado e sistematizado de modo que os estudantes se apropriassem dos nexos existentes entre os diversos conceitos da Educação Física.

As proposições de educação e de Educação Física de abordagem crítica nos auxiliaram na compreensão das contradições do sistema social vigente, que possibilita o acesso de poucos aos bens culturais produzidos pelo conjunto da humanidade. Proporcionaram-nos, ainda, o entendimento da função que a educação e a Educação Física cumprem nesse cenário. Cabe-nos explicitar minimamente essas contradições e o que assumimos como sendo o papel da educação.

Tais percepções nos remetem ao atual modo de produção, que tem como principal objetivo a obtenção de lucro mediante a exploração da força de trabalho pelos detentores da propriedade privada dos meios de produção. Em decorrência, temos a divisão em classes sociais com interesses antagônicos. Como aponta Souza (1987), os interesses das classes sociais podem ser classificados em imediatos e históricos. Os interesses imediatos da classe trabalhadora são decorrentes da luta pela obtenção do necessário para garantir a sobrevivência: moradia, emprego,

---

<sup>3</sup> No decorrer do texto será utilizada a grafia Davýdov, como aparece em sua obra *Tipos de generalização do ensino*, traduzida do original russo para o espanhol por Marta Shuare. Porém, nas citações diretas, será mantida a escrita conforme apresentada na obra referenciada.

salário, transporte, habitação, saúde, educação, enfim, condições mínimas de existência. O interesse histórico é o de construir a hegemonia popular, ou seja, tomar a direção da sociedade com vistas à superação do presente modelo, pois é a única forma de garantir sua existência em outro conjunto de relações sociais. Os interesses imediatos da classe dominante são a necessidade de acúmulo de riqueza, a ampliação do patrimônio e do consumo e a geração de riqueza. O interesse histórico é a manutenção da condição privilegiada que ocupa e lhe garante a vida que possui.

Nessas condições, a *educação* toma partido, ainda que seu resultado colabore tanto para a reprodução do atual sistema social quanto para a possibilidade de sua superação. Se concordarmos com a possibilidade de construção de outra organização social, estaremos em consonância com Mészáros (2008, p. 13), quando escreve que educar “é construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades”. Somente nesse processo os indivíduos compreendem que são construídos e construtores da história, com possibilidade de criar mecanismos para a superação das relações sociais vigentes. Isso porque são seres incompletos, sendo-lhes conferida a condição de estarem em constante formação. Esta ocorre na dialética apropriação e objetivação dos elementos da natureza e da produção histórica do gênero humano, isto é, dos elementos da cultura (DAVÍDOV, 1988; LEONTIEV, 1978a).

Leontiev (1978a, p. 290, grifos do autor), um dos principais autores da teoria Histórico-Cultural, ao discorrer sobre a educação afirma que

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 desses resultados, para fazer deles *as suas* próprias 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*.

Vale ressaltar que a teoria Histórico-Cultural possui suas raízes no materialismo Histórico-Dialético. Ela surge em um contexto revolucionário, cuja necessidade era formar homens diferentes, para uma nova organização social.

Para que possamos entender minimamente a teoria Histórico-Cultural, é necessário apresentar sua principal tese. Uma das compreensões essenciais é que “o homem é um ser de natureza *social*, que tudo o que tem de humano nele provém de sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura*<sup>4</sup> criada pela humanidade” (LEONTIEV, 1978a, p. 279, grifos do autor). Lukács (2007, p. 227) expõe a mesma tese afirmando que ser social corresponde à “reprodução da vida em contraposição ao simples tornar-se outra coisa; a adaptação ativa, com a modificação consciente do ambiente, em contraposição à adaptação meramente passiva”.

Para os autores da teoria Histórico-Cultural, o homem se humaniza por meio da atividade objetal. De acordo com Davídov (1988, p. 11, tradução nossa<sup>5</sup>), a atividade “reflete a relação do sujeito humano como ser social com a realidade externa, relação mediatizada pelo processo de transformação ou mudança dessa realidade”<sup>6</sup>. A atividade em geral tem como gênese a atividade de trabalho.

No sentido genético, o trabalho se caracteriza como a atividade vital humana, por ser o que reproduz o homem como ser genérico, ou seja, o trabalho é a atividade objetivadora do ser humano. É por meio dele que o homem se apropria e transforma a natureza a fim de satisfazer suas necessidades (MARX, 2010).

Diferentemente dos animais que agem por instinto, o ser humano tem a capacidade de prever antecipadamente o modo de realizar determinada ação na perspectiva de produzir algo novo. É isso que possibilita ao homem executar sua atividade vital, o trabalho. O homem

---

<sup>4</sup> “a cultura é um *produto da vida social e da atividade social* do ser humano” (VYGOTSKI, 1995, p. 151). Para Davídov (1988) a cultura está ligada ao ideal, fixa os padrões das atitudes das pessoas para reproduzir instrumentos, a comunicação, ou seja, fixa os procedimentos historicamente formados da atividade social, que se contrapõe ao indivíduo como uma realidade objetiva peculiar.

<sup>5</sup> No decorrer do trabalho empreendemos esforços para traduzir as citações em espanhol, tanto das obras de Davídov (1988) quanto de outros autores. Incluímos em nota de rodapé todas as citações originais em espanhol.

<sup>6</sup> refleja la relación del sujeto humano como ser social hacia la realidad externa, relación mediatizada por el proceso de transformación y cambio de esta realidad.

põe finalidade em tudo o que faz e só o faz para suprir uma determinada necessidade.

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade (MARX, 2013, p. 255-256).

No modo de sociabilidade em que nos encontramos, o trabalho tem duplo caráter. O trabalho que um dia tornou o ser humano um ser social, nos moldes do atual sistema não se apresenta para o homem como a atividade na qual ele possa se objetivar. Ele está para o trabalhador como propriedade estranha, porém é a única maneira que este tem de garantir sua existência. Somente com a destruição de toda forma de opressão e exploração do homem pelo homem, portanto com a destruição da propriedade privada dos meios de produção e da divisão social do trabalho, é que o conjunto da humanidade poderá ser livre, ou seja, em outro tipo de sociabilidade (MARX, 2010).

O outro tipo de sociabilidade defendido por Marx possibilitaria aos seres humanos se desenvolverem em suas máximas potencialidades, pois o trabalho não estaria mais submetido ao capital. Nesse processo de constituição de um novo sistema, a educação, segundo Mészáros (2008, p. 76), tem a tarefa fundamental

[...] de transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente uma da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa

contribuição da educação no seu sentido amplo. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições ambientais e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou ambas fracassam juntas.

Os seres humanos se humanizam no processo de apropriação de conhecimentos, hábitos, atitudes, valores, habilidades, normas sociais etc. historicamente produzidos (DAVÍDOV, 1988). Nessa perspectiva, quanto mais o homem se apropriar desses elementos, mais terá possibilidades de compreender o mundo circundante e atuar para modificá-lo.

O processo de educação pode ocorrer de maneira espontânea ou orientada. Porém, a atual sociabilidade exige que o processo de formação se dê de forma orientada, independente se a perspectiva que se defende é de conservação ou superação do modo de produção. Na condição contemporânea todos precisam passar por um processo diretivo de formação porque há exigências de um conhecimento complexo que não vai mais ocorrer espontaneamente.

Nesse transcurso a educação escolar tem um papel fundamental que, para Davídov (1988), consiste em fazer com que os estudantes desenvolvam o pensamento teórico por meio da apropriação do conhecimento com conteúdo teórico. O ensino deve ser organizado, portanto, de modo que isso seja possibilitado. Dentro da perspectiva Histórico-Cultural, um dos autores<sup>7</sup> que se dedicou à elaboração de uma estrutura específica da atividade de estudo foi o próprio Davídov, em colaboração com Elkonin. E é essa proposição e interpretação da atividade de estudo que tomamos como base na elaboração deste trabalho.

O desenvolvimento da atividade de estudo se alicerça na estrutura da atividade em geral, proposta por Leontiev (1978a) e aprofundada por Davídov. “A atividade do homem tem uma estrutura complexa; seus

---

<sup>7</sup> Outros autores se dedicaram à organização da atividade de ensino nessa perspectiva, porém no Brasil as produções às quais tivemos acesso em maior número por meio de textos em espanhol publicados na Argentina e em Cuba são de autoria de Davídov. Portanto, este trabalho tem como foco a organização de ensino davydoviana.

componentes são as necessidades, os motivos, as finalidades, as tarefas, as ações e as operações que se encontram em permanentes inter-relações e transformações.” (DAVÍDOV, 1988, p. 11)<sup>8</sup>.

No decorrer da vida o ser humano realiza diferentes atividades. Em dado momento, uma delas se apresenta como principal. Essas atividades principais caracterizam os estágios de desenvolvimento do ser humano, ou seja, são aquelas que guiam o desenvolvimento do sujeito em um determinado período. De acordo com Elkonin (2017), os estágios centrais de desenvolvimento pelos quais o ser humano passa (ou deveria passar) no decorrer da vida são: comunicação emocional direta com os adultos; atividade manipulatória objetual; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima emocional; atividade profissional/de estudo<sup>9</sup>.

Com a constatação de que o homem é um ser de natureza social, histórica, e que se humaniza por meio de atividades, Vygotski (2001) tem como uma de suas teses que, na relação entre desenvolvimento e aprendizagem, a segunda precede o primeiro. Para que o professor consiga determinar o que a criança necessita aprender, é necessário analisar qual seu nível atual de desenvolvimento. Para Vygotski (2001 p. 238)<sup>10</sup> “na determinação do nível de desenvolvimento atual se recorre a tarefas que exigem ser resolvidas de forma independente e que demonstram tão somente o que se refere a funções que já estão formadas e amadurecidas”. Nessa análise, além das funções já amadurecidas, é possível identificar as que estão prestes a amadurecer. As tarefas que já podem ser resolvidas com a ajuda de colegas ou do professor caracterizam o que Vygotski (2001) chamou de zona de desenvolvimento próximo<sup>11</sup>. Para o autor, “*a zona de desenvolvimento próximo tem um valor mais direto para a dinâmica de evolução intelectual e para o êxito da instrução do que o nível atual de seu*

---

<sup>8</sup> La actividad del hombre tiene una estructura compleja; sus componentes son las necesidades, los motivos, las finalidades, las tareas, las acciones e las operaciones que se encuentran en permanentes interrelaciones y transformaciones.

<sup>9</sup> As questões relativas à estrutura da atividade, à atividade de estudo e às atividades principais serão aprofundadas no capítulo dois.

<sup>10</sup> En la determinación del nivel de desarrollo actual se recurre a tareas que exigen ser resueltas de forma independiente y que demuestran tan sólo lo que se refiere a funciones que ya se han formado y madurado.

<sup>11</sup> O termo “próximo” também foi traduzido como “proximal”, “imediate” “imane”te”. E o termo “atual” também foi traduzido como “real”. Optamos por utilizar os termos próximo e atual para sermos fiéis ao livro referenciado.

*desenvolvimento*” (VYGOTSKI, 2001, p. 239, grifos do autor)<sup>12</sup>. O que a criança faz hoje com ajuda de outros, amanhã fará sozinha, constituindo um novo nível de desenvolvimento atual.

A compreensão da relação abordada anteriormente é fundamental para nosso trabalho, pois são as premissas que orientam a atividade de ensino do professor. Davídov (1988) afirma que a ideia de Vygostki é central nessa perspectiva, ou seja, o ensino e a educação constituem as formas universais do desenvolvimento psíquico das crianças. A organização e estruturação das disciplinas escolares em relação ao seu conteúdo devem ter como resultado o desenvolvimento do estudante. A teoria Histórico-Cultural tem uma perspectiva contrária às concepções que Davydov (2017) chamou de tradicionais, as quais defendem ou que a aprendizagem não interfere no desenvolvimento, ou que o desenvolvimento precede a aprendizagem<sup>13</sup>.

É nesse sentido que destacamos a importância dos estudos de Davídov e dos autores da teoria Histórico-Cultural para nossa investigação. Eles são cruciais para retomarmos a discussão sobre a necessidade de a Educação Física avançar na produção de conhecimento com conteúdo teórico. O ensino da Educação Física apresenta limites do ponto de vista dos conceitos existentes na área. Por ser uma ciência da ação (GAMBOA, 2007; NASCIMENTO, 2014), há dificuldade na elaboração dos conceitos com conteúdo teórico, pois os autores geralmente restringem suas análises às manifestações fenomênicas do objeto, sem considerar seus aspectos essenciais. Em outros termos, produzem conceitos com conteúdo empírico, que não nos servem para cumprirmos com o objetivo do ensino escolar e com o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes<sup>14</sup>.

No âmbito da Educação Física, é necessário avançar na produção de conceitos que ultrapassem a descrição fenomênica; em outras palavras, necessitamos de conceitos que expliquem os nexos internos do objeto, sua essência. Nessa direção, Nascimento (2014) elaborou conceitos teóricos gerais que permitiram avançar nas discussões da área. Ainda estamos carentes de muitos conceitos teóricos, mas os avanços apresentados na obra de Nascimento (2014), em conjunto com o sistema

---

<sup>12</sup> La zona de desarrollo próximo tiene un valor más directo para la dinámica de la evolución intelectual y para el éxito de la instrucción que el nivel actual de su desarrollo.

<sup>13</sup> Aprofundaremos este tópico no capítulo dois.

<sup>14</sup> Aprofundaremos as questões relativas ao pensamento empírico e ao pensamento teórico no capítulo dois.

de organização de ensino proposto por Davýdov, possibilitam pensarmos em uma organização do ensino para a Educação Física.

O trabalho de Nascimento (2014) tem como base o materialismo Histórico-Dialético, a teoria Histórico-Cultural e a perspectiva Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Esta última, na Educação Física escolar, tem subsidiado nossa prática pedagógica até agora. De acordo com esses autores, no contexto escolar a Educação Física trata de um conhecimento específico, o da Cultura Corporal. A contribuição que essa perspectiva traz à formação humana é o saber historicamente produzido relativo aos jogos e brincadeiras, ao esporte, à ginástica, às lutas, à dança etc., que deve ser apropriado pelo homem.

A concepção Crítico-Superadora nos deu importantes subsídios para tratar do ensino da Educação Física, contudo precisamos avançar, não no sentido de refutá-la, mas no intuito de aprofundá-la, apresentando novas possibilidades. Como afirmamos anteriormente, acreditamos que a obra de Nascimento (2014), em conexão com os pressupostos da organização de ensino davydoviana, fornece-nos os elementos necessários para isso. A autora tem por tese que os objetos de ensino da Educação Física, manifestos nas atividades da Cultura Corporal, devem ser elaborados a partir da explicação e sistematização das dimensões genéricas que constituem essas atividades.

De sua investigação, Nascimento (2014) destaca duas sínteses. A primeira delas diz respeito às dimensões simultaneamente humanizadora e alienadora das atividades da Cultura Corporal, que se encontram sintetizadas no fenômeno esporte. A segunda refere-se à elaboração daquilo que chamou de relações essenciais da Cultura Corporal, quais sejam: a criação de uma imagem artística com as ações corporais, o controle da ação corporal do outro e o domínio da própria ação corporal. Segundo a autora, essas relações, sistematizadas em seus aspectos gerais, constituem os objetos de ensino da Educação Física, passando a ser o principal critério pedagógico para a determinação dos conteúdos e modos de organização do ensino dessa disciplina em uma perspectiva histórica e cultural de formação humana.

Nascimento (2014) defende que a Educação Física deve ensinar essas relações gerais e essenciais que se manifestam nas diferentes formas das atividades da Cultura Corporal e que expressam modos de ação e capacidades humano-genéricas desenvolvidas pela prática social. Para a autora, essa conceituação da Educação Física contribui para concretizar o objetivo geral do trabalho educativo escolar a partir da especificidade de suas atividades: a formação do pensamento teórico dos estudantes e professores.

As leituras apontadas geraram a necessidade de organização didático-metodológica das aulas, apoiada nos pressupostos de Davýdov. Deparamo-nos com os seguintes questionamentos: qual sistematização de tarefas de estudo possibilita aos estudantes a assimilação do conceito teórico de jogo? Quais as possibilidades de a Educação Física contribuir para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes? Mediante essas indagações, constatamos que estudar o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes seria inviável, pois exigiria que a organização do Ensino Desenvolvimental para a Educação Física já estivesse estruturada. Ademais isso demandaria uma investigação de longo prazo para compreender as mudanças no pensamento das crianças, o que, para um estudo de mestrado, pelas normas da pós-graduação brasileira, não seria possível. Sendo assim, optamos por dar enfoque à sistematização de tarefas para o conceito específico de jogo<sup>15</sup>. O intuito com esta pesquisa é poder extrair algumas premissas que possam contribuir na sistematização de um corpo teórico para a organização do ensino da Educação Física na perspectiva davydoviana.

A partir dessas constatações, chegamos ao seguinte **problema**: quais as possibilidades de organização do processo de ensino na perspectiva davydoviana capaz de oportunizar aos estudantes a apropriação do conceito teórico de jogo e a compreensão de seus elementos constituintes (regras, dinâmica de ataque e defesa e conhecimentos estratégicos e táticos)? Nosso **objetivo central**, portanto, é analisar as possibilidades de organização do processo de ensino na perspectiva davydoviana com vistas à assimilação pelos estudantes – dos anos iniciais do Ensino Fundamental – do conceito teórico de jogo e a compreensão de seus elementos constituintes. Como **objetivos específicos**, pretendemos: elaborar proposições de tarefas e ações de ensino que possibilitem aos estudantes se apropriar dos elementos constituintes do jogo e de seu conceito teórico; realizar um experimento formativo com estudantes de primeiro e segundo anos do

---

<sup>15</sup> O termo jogo é entendido de diversas formas na literatura. É importante deixarmos claro que o jogo mencionado aqui se refere a uma atividade da Cultura Corporal, e que sua substancialidade tem como relação essencial o controle da ação corporal do outro (NASCIMENTO, 2014). Aprofundaremos esse tópico no capítulo 3. O termo jogo também aparece neste trabalho no debate sobre o desenvolvimento humano, mais especificamente o desenvolvimento psíquico, na condição de atividade principal de tal desenvolvimento no período pré-escolar (ELKONIN, 2017).

Ensino Fundamental que abarque as ações da tarefa de estudo de Davýdov, o conceito teórico de jogo e seus elementos constituintes.

Tomamos aqui o conceito de jogo. Primeiro, porque não alcançariamos a apresentação de uma sistematização que envolvesse todas as atividades da Cultura Corporal; segundo, porque o jogo se apresenta com certa hegemonia nas aulas de Educação Física e, por isso, é ainda mais latente a necessidade de elaborações que o abarquem. De maneira geral, o ensino do jogo é proporcionado às crianças como forma de exercitação corporal, e não como forma de compreensão do que ele é, portanto da sua constituição teórica amparada na compreensão dos seus elementos constituintes. Ademais, os elementos que aqui reputamos como constitutivos do conceito de jogo, no ensino atual geralmente são ensinados de forma fracionada durante a vida escolar, considerando que os estudantes só têm condição de aprendê-los a partir de determinado nível: as regras a partir do segundo ou terceiro anos, dinâmica de ataque e defesa a partir do quarto ou quinto, e conhecimentos estratégicos e táticos a partir do sétimo ou oitavo anos do Ensino Fundamental. Vale observar que Davýdov (1988), em seus estudos do ensino da matemática, constatou que conceitos que antes só eram ensinados mais tarde podem ser desenvolvidos já nos anos iniciais.

Para cumprirmos com os objetivos do presente trabalho, é necessário deixarmos claro o procedimento metodológico realizado. Inicialmente, destacamos a importância e a preocupação com o rigor e os encaminhamentos metodológicos adotados na investigação. Triviños (1987) alerta sobre a falta de disciplina intelectual que evidencia a incoerência entre o que nos orienta teoricamente e a nossa prática social. Essa falta de disciplina é decorrente do ecletismo teórico existente, o que acarreta na não compreensão, por parte do investigador, do método por ele adotado.

O método é essencial, pois é a partir dele que explicitamos de que maneira pensamos a realidade, ou seja, é “um meio de atividade do homem em que se unem em um todo as leis objetivas interpretadas com o fim voltado para a apreensão do objeto e a sua transformação” (KOPNIN, 1978, p. 96). Estamos nos referindo ao método materialista Histórico-Dialético, que nos apresenta alguns entendimentos.

A dialética revela as leis do movimento dos objetos e processos, converte-se ainda em método, em lógica do avanço do pensamento no sentido do descobrimento da natureza objetiva do objeto, dirige o processo de pensamento segundo leis

objetivas visando a que o pensamento coincida em conteúdo com a realidade objetiva que fora dele se encontra e, após concretizar-se em termos práticos, leve ao surgimento de um novo mundo de objetos e relações (KOPNIN, 1978, p. 53).

Uma das compreensões centrais do materialismo Histórico-Dialético é que a realidade objetiva – fruto das relações estabelecidas historicamente pela prática social – determina a consciência. “A matéria não é uma essência material jacente na base de todas as coisas; é todos os fenômenos, coisas e processos que existem fora e independentemente da consciência do homem.” (KOPNIN, 1978, p. 60). O método materialista Histórico-Dialético tem como ponto de partida e ponto de chegada a prática social. Por isso nossa opção por esse método, porque sua própria constituição tem a prática social como determinante.

A prática verdadeira, que serve de base à atividade criadora do homem, necessita do pensamento que é objetivo por conteúdo, ou seja, tem objetivo definido, reflete de modo ativamente criador os objetos e processos da realidade objetiva. Para dominar o objeto, o homem interfere cada vez mais ativamente com sua prática no processo objetivo que ocorre independentemente da sua consciência (KOPNIN, 1978, p. 125).

Na preocupação com a coerência teórica, tomamos a prática social como ponto de partida e ponto de chegada de nossos estudos. Consideramos a importância do estabelecimento da práxis a fim de objetivar, no contexto de nossa educação, os pressupostos da teoria Histórico-Cultural e, mais especificamente, do Ensino Desenvolvimental.

Vale salientar que nosso objetivo é analisar as possibilidades de organização do processo de ensino na perspectiva davydoviana capaz de oportunizar aos estudantes a apropriação do conceito teórico de jogo e a compreensão de seus elementos constituintes. Para tanto, iniciamos nossa investigação pela análise da prática pedagógica, utilizando-nos da síntese elaborada pelos autores da teoria Histórico-Cultural, confrontando-a com nossa experiência no âmbito do ensino da Educação Física. Nesse propósito, estudamos os pressupostos da teoria Histórico-Cultural e do Ensino Desenvolvimental. Além disso, debruçamo-nos

sobre os conceitos teóricos pertinentes ao jogo para podermos pensar uma organização de ensino que fizesse com que os estudantes entrassem em atividade de estudo. Com essa finalidade, dedicamo-nos ao exame das obras de Nascimento (2014), Mahlo (s/d), Garganta (1998), Coletivo de Autores (1992), entre outros autores. Posteriormente elaboramos as proposições de ensino na forma de organização de tarefas de estudo, a fim de realizar o experimento formativo.

A teoria Histórico-Cultural e o Ensino Desenvolvimental utilizam o método do experimento formativo. De acordo com Davídov e Márkova (1987), ele é uma das realizações particulares do método genético-modelador, cujas bases se encontram nos trabalhos de Vygotski, Leontiev, Luria, Galperin, Zaporózhets, Elkonin e seus colaboradores.

A essência deste método se expressa no estudo dos processos de trânsito a novas formas da psique, no estudo das condições de surgimento de um ou outro fenômeno psíquico e na criação experimental das condições necessárias para que surjam (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 326).<sup>16</sup>

O experimento formativo se organiza de modo a superar os níveis de desenvolvimento já existentes na criança. Utiliza os meios para formar ativamente o novo nível, ou seja, na constituição da zona de desenvolvimento próximo da criança (VYGOTSKI, 2001).

Davídov e seus colaboradores, ao adotarem o método de experimento formativo, realizaram suas investigações em instituições<sup>17</sup> experimentais especiais, contando com a colaboração não só de professores, mas de psicólogos, médicos e outros profissionais. Os principais objetivos da investigação realizada nas escolas por meio do experimento formativo foram determinar:

---

<sup>16</sup> La esencia de este método se expresa en el estudio de los procesos de tránsito a nuevas formas de la psiquis, en el estudio de las condiciones de surgimiento de uno u otro fenómeno psíquico y en la creación experimental de las condiciones necesarias para que surjan. Tal investigación transcurre como proyección y modelación del proceso de desarrollo.

<sup>17</sup> O experimento, coordenado por Davídov e Elkonin, foi desenvolvido por 25 anos (1958-1984) em diversas escolas de Moscou, Dushanbé, Járkov, Tula, Ufá, Volgogrado, na aldeia de Médnoe, região de Kalinin.

1) o conteúdo e a estrutura da atividade de estudo dos alunos; 2) as bases lógico-psicológicas de estruturação das disciplinas escolares, que corresponderam aos requerimentos da atividade de estudo; 3) as peculiaridades do desenvolvimento psíquico dos alunos no processo da atividade de estudo; 4) as especificidades do desenvolvimento psíquico dos estudantes nos diferentes anos escolares; 5) as particularidades de organização do experimento formativo (DAVÍDOV, 1998, p. 198)<sup>18</sup>.

Ainda que não possamos contar com outros profissionais, consideramos importante realizar um experimento formativo no âmbito da Educação Física, o que nos permite avançar nas discussões da área e principalmente em relação ao que Nascimento (2014) propõe em sua obra. Por conseguinte, inspiramo-nos no método utilizado pela teoria Histórico-Cultural, mas cientes de que além de não termos profissionais dos diversos campos do conhecimento, não dispúnhamos de tempo hábil para realizar um experimento na magnitude com que Davýdov e seus seguidores realizaram. Ademais, o experimento ocorreu somente em uma disciplina, de forma isolada. Logo, sabemos que uma análise profunda do desenvolvimento psíquico não será possível. O que pretendemos, minimamente, é contribuir para a ampliação da compreensão da organização do ensino do jogo na proposta do Ensino Desenvolvimental que, em última análise, contribui para as crianças alcançarem um nível superior de desenvolvimento.

Realizamos o experimento formativo durante o primeiro semestre de 2017 na Escola de Educação Básica Silva Alvarenga, da rede estadual de educação, situada no município de Criciúma, em Santa Catarina. O experimento foi desenvolvido com crianças do primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental. Cada turma era composta por 12 crianças. Na escolha das turmas consideramos o fato de os alunos estarem no início da escolaridade, portanto da atividade de estudo como

---

<sup>18</sup> 1) el contenido y la estructura de la actividad de estudio de los alumnos; 2) las bases lógico-psicológicas de estructuración de las disciplinas escolares, que correspondieran a los requerimientos de la actividad de estudio; 3) las peculiaridades del desarrollo psíquico de los alumnos en el proceso de la actividad de estudio; 4) las reservas del desarrollo psíquico de los escolares en los diferentes grados; 5) las particularidades de organización del experimento formativo.

potencialmente guia de seu desenvolvimento. Por acreditarmos que o conhecimento empírico é o que reina hoje nas aulas de Educação Física, buscamos turmas que tiveram menos acesso a tais conhecimentos. Além disso, essas crianças possuem pouca experiência sobre as metodologias de aulas de Educação Física existentes, o que também facilitaria a aceitação da metodologia proposta. Outro motivo foi apresentado anteriormente, quando afirmamos que o jogo é abordado na Educação Física somente como prática das ações motoras ou para tratar de outras temáticas que não fazem parte diretamente dele. Ele é utilizado, por exemplo, para desenvolver a concentração das crianças, ensinar regras sociais, coletividade etc. Não significa que tais aspectos não sejam importantes, mas são consequências do ensino do jogo, não conceitos. Consequentemente, pressupomos que um processo de ensino bem organizado, que respeite e atue nos níveis de desenvolvimento das crianças, mesmo nos primeiros anos do Ensino Fundamental, é capaz de possibilitar que elas se apropriem do conteúdo teórico do jogo e de seus elementos constituintes.

Realizamos o mesmo experimento formativo com as duas turmas, pois ainda que estivessem em anos diferentes, nossa hipótese era de que nenhuma das duas havia tido acesso ao ensino de Educação Física com conteúdo teórico. Lecionamos 52 horas/aula (de 45min) por turma, numa frequência semanal de 3 horas/aula, sempre acompanhados pela professora titular. Nas aulas, buscamos seguir a organização do ensino sob os pressupostos davydovianos, no sentido sequencial da elaboração da tarefa e das correspondentes ações de estudo. Durante o experimento, produzimos um diário de campo com registros que nos auxiliaram nas mudanças necessárias das tarefas particulares e nas análises e sínteses ao longo do próprio processo e posteriormente a ele.

Passamos, nesta etapa, a anunciar como se dará a exposição dos demais capítulos. Conforme assinalado, a educação escolar tem como papel possibilitar ao estudante o desenvolvimento do pensamento teórico. Para isso, é imprescindível que o ensino seja organizado corretamente a fim de que o estudante entre em atividade de estudo para apropriar-se do conteúdo teórico do conhecimento. Nossa proposta de elaborar uma proposição de ensino coloca-nos o compromisso de explicitar o percurso de apresentação dos fundamentos utilizados para pensar o objeto deste trabalho.

Nosso ponto de partida foi a compreensão do conceito de atividade, no sentido de destacarmos que o homem se desenvolve pela e em sua execução. O modelo de toda a atividade humana, nessa abordagem, é o trabalho. Em seguida abordamos o conceito de atividade

de estudo e a maneira pela qual ela se objetiva no ensino escolar. Para tal, evidenciamos o modo pelo qual o estudante se apropria do conteúdo teórico do conhecimento e como o ensino deve ser organizado para que isso aconteça. Essas temáticas constituem o segundo capítulo.

Uma vez que nosso foco é a Educação Física, tratamos, no terceiro capítulo, dos principais elementos pertinentes à Cultura Corporal, pondo em destaque os conceitos recentemente elaborados por Nascimento (2014). É importante afirmar que Nascimento também toma os autores citados neste trabalho para elaborar sua obra, ou seja, partimos da mesma perspectiva teórica.

No capítulo quatro apresentamos as tarefas da proposição de estudo do jogo e a análise do experimento formativo desenvolvido com as turmas do primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental. Por último, retomamos as discussões realizadas no decorrer da dissertação com a apresentação das considerações finais.

## 2 ESTRUTURA DA ATIVIDADE E DA ATIVIDADE DE ESTUDO

Neste capítulo apresentamos questões essenciais para que o leitor compreenda como os indivíduos se apropriam do mundo circundante. O processo de gênese do ser social tem relação direta com o surgimento da atividade de trabalho. As atividades são responsáveis pelo desenvolvimento do ser humano. Em cada período da vida existe uma atividade que guia seu desenvolvimento, chamada de atividade principal. As atividades possuem uma estrutura geral que necessita ser compreendida para que possamos, como professores, organizar o ensino. A gênese do ser social está diretamente ligada ao nascimento da consciência e seu desenvolvimento. Ela possibilita o surgimento do pensamento, que é de fundamental importância para compreendermos como se dá a atividade de estudo (LEONTIEV, 1978b).

Explicitaremos, na seção 2.1: de que forma se constituiu o ser social por meio de sua atividade fundante, o trabalho; quais as atividades que guiam o desenvolvimento do ser humano no seu processo de desenvolvimento; qual a estrutura da atividade, ou seja, quais os elementos que a compõem e como os indivíduos se apropriam do mundo por meio dela; de que maneira a consciência está engendrada nesse processo; e por que o pensamento é essencial no movimento de apreensão do conhecimento. Para tanto, utilizamos uma literatura que direciona à compreensão dos elementos citados. Dentre os autores que nos auxiliaram a cumprir esse percurso estão Marx (2013), Lukács (2013), Leontiev (1978a, 1978b), Davídov (1988), Elkonin (2017), Kopnin (1978), Rosental (1962).

Muitos poderão argumentar que no âmbito educacional diversos autores já fizeram revisão literária sobre esses assuntos. Porém, na esfera do ensino da Educação Física, que é o enfoque mais direto deste trabalho, esse debate ainda está engatinhando. Por isso, consideramos necessário abordá-los.

A atividade de estudo é o foco desta pesquisa, pois ela é a atividade principal das crianças em idade escolar, vale dizer, a atividade que guia o desenvolvimento neste período. O objeto da atividade de estudo é o conhecimento com conteúdo teórico. Para que os estudantes se apropriem desse conhecimento, é preciso que entrem em atividade de estudo (LEONTIEV, 1978b).

Assim, por entendermos que o modo de organização de ensino de Davídov (1988) é a forma pela qual se pode alcançar tal objetivo da

educação, dedicamos a seção 2.2 à exposição dos seus fundamentos pedagógicos. Passamos, então, à explicitação de cada um dos temas.

## 2.1 O PAPEL DA ATIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO

O ser humano se constituiu, no seu processo de desenvolvimento, como ser de natureza social. Em um determinado período histórico, o homem deu um salto ontológico, pois de um ser orgânico passou a um ser social. Essa história não se deu tão facilmente para ser resumida em algumas linhas, mas não vamos nos ater a descrevê-la, pois foge ao escopo desta pesquisa. Destaquemos somente o salto ontológico que, segundo Lukács (2013, p. 43), ocorreu por meio do trabalho, atividade fundante do ser social. “A essência do trabalho humano consiste no fato de que, em primeiro lugar, ele nasce em meio à luta pela existência e, em segundo lugar, todos os seus estágios são produto da sua autoatividade.”

O trabalho possui um claro caráter de transição, pois foi por meio dele que o ser humano deixou de ser puramente biológico e passou a ser social. O trabalho, nas palavras de Lukács (2013, p. 44), “é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho, etc.) como orgânica”. O trabalho, como criador das possibilidades de transformação do homem orgânico em ser social e como atividade principal humana que garante a objetivação do ser humano, também é a condição essencial de sobrevivência da espécie.

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana (MARX, 2013, p. 120).

A atividade humana difere da ação de qualquer espécie animal por uma característica específica. Os animais agem instintivamente, ou seja, se adaptam de forma passiva ao ambiente. Por sua vez, o ser humano cria os meios para a garantia de sua sobrevivência, age de forma consciente para transformar o ambiente. Ele põe finalidade em tudo o que faz, isto é, atua de maneira planejada.

Somente no trabalho, no pôr do fim e de seus meios, com um ato dirigido por ela mesma, com o pôr teleológico, a consciência ultrapassa a simples adaptação ao ambiente [...] e executa na própria natureza modificações que, para os animais, seriam impossíveis e até mesmo inconcebíveis (LUKÁCS, 2013, p. 63).

Todas as categorias pertencentes exclusivamente ao ser humano – como, por exemplo, a linguagem – já possuem um caráter social. Isso não significa que exista uma diferença temporal entre o nascimento do trabalho e da linguagem, mas significa que foi pela necessidade de estabelecer relações para que o trabalho se efetivasse de forma coletiva que surgiram as formas de comunicação entre os homens (LEONTIEV, 1978a). Sobre o surgimento de ambos, Engels (2000, p. 218) afirma que despontou “primeiramente o trabalho e, em seguida, em consequência dele, a palavra; eis aí os dois principais estímulos sob cuja influência o cérebro do macaco foi pouco a pouco se transformando em cérebro humano”.

Na complexificação do processo de desenvolvimento do ser humano foram sendo engendradas outras atividades que se tornaram principais e, assim como o trabalho, são hoje fundamentais para a constituição dos indivíduos. Leontiev (1978a) e Rubinstein<sup>19</sup> (1977) citam a existência de três atividades principais: *a atividade de jogo de papéis, a atividade de estudo e a atividade de trabalho*. Elas são principais não por necessariamente ocuparem o maior tempo em determinado período da vida, mas por serem, em cada período, a atividade que guia o desenvolvimento, promove o surgimento de novas formações psíquicas. O período em que cada atividade se apresenta como principal não é fixo, pode haver variações, porém essas variações não são significativas para a maioria dos indivíduos.

Conforme nos referimos no capítulo anterior, Elkonin (2017) menciona outras três atividades, além das aqui acenadas, as quais julgamos relevante citar e explicar: *comunicação emocional direta com os adultos; atividade manipulatória objetiva e comunicação íntima pessoal*. Davíдов (1988) faz uma releitura dessas atividades tomando como referência o próprio Elkonin, porém com outra atividade principal no período da adolescência, a *atividade socialmente útil*, e explica o

---

<sup>19</sup> Rubinstein possui algumas divergências em relação a Leontiev quanto à compreensão da atividade, mas que para este trabalho não são decisivas, portanto não nos ateremos a elas.

porquê de tal discordância. Consideramos importante mencionar essa divergência, visto que a explicação do autor nos traz novos elementos. Voltaremos a essa contenda adiante, pois agora passaremos a apresentar as atividades especificadas por Leontiev, Rubinstein e Elkonin.

De acordo com Elkonin (2017), a *comunicação emocional direta com os adultos* é a atividade que surge nas primeiras semanas de vida da criança e vai até mais ou menos um ano. É por meio dessa atividade que o bebê se relaciona com as pessoas que estão a sua volta. Ela se apresenta antes que o bebê comece a manipular objetos e é a base para a formação das ações orientadas e sensório-motoras de manipulação. Na *atividade manipulatória objetal*, a atuação da criança se dirige ao objeto. Ela começa a dominar as ações socialmente elaboradas de manipulação dos objetos por meio da colaboração prática com os adultos. A comunicação entre a criança e os adultos ganha vida por meio dos objetos. A comunicação emocional direta não deixa de existir, mas passa a ser secundária. A partir dos dois anos, a criança começa a se comunicar verbalmente com os que estão ao seu redor, o que auxilia na apropriação das ações de domínio dos objetos. A atividade manipulatória objetal surge no primeiro ano de vida e vai até os três anos.

A atividade de *jogo de papéis (ou protagonizado)* faz com que a criança se aproprie do mundo concreto dos adultos e reproduza suas ações. A reprodução depende do modo como a criança percebe o mundo adulto, isto é, não é instintiva, como defendem muitos autores, mas apreendida a partir da relação da criança com o mundo. A criança modela no jogo as diversas relações entre os seres humanos. Ela ainda não domina as operações realizadas pelos adultos de maneira integral – pois não dispõe dos meios físicos e mentais para isso –, mas com a mediação do jogo consegue saciar a necessidade de agir. Sobre essa base se forma na criança a vontade de realizar uma atividade socialmente significativa e valorizada (ELKONIN, 2017). O desenvolvimento da atividade de jogo gera na criança a necessidade para a atividade de estudo. A atividade de jogo de papéis é a principal dos três aos seis anos (DAVÍDOV, 1988).

Na *atividade de estudo* transcorre a assimilação de novos conhecimentos. Tem lugar uma intensa formação de forças intelectuais e cognitivas da criança. Para Davíдов e Márkova (1987, p. 321, grifos dos autores)<sup>20</sup>,

---

<sup>20</sup> *Asimilación* es el proceso de reproducción, por el individuo, de los procedimientos históricamente formados de transformación de los objetos de la

*Assimilação* é o processo de reprodução, pelo indivíduo, dos procedimentos historicamente formados de transformação dos objetos da realidade circundante, dos tipos de relação em direção a isso e do processo de conversão desses padrões, socialmente elaborados, em formas da ‘subjetividade’ individual.

O ensino escolar deve introduzir o aluno na atividade de estudo. Davídov (1988, p. 74)<sup>21</sup> afirma que por meio da atividade de estudo surgem “a consciência e o pensamento teórico, se desenvolvem as capacidades correspondentes (reflexão, análise, planejamento mental) e, também, as necessidades e motivos de estudo”. A atividade de estudo se apresenta como principal dos seis aos dez anos<sup>22</sup>.

Retomando a questão da divergência entre Elkonin e Davidov, esta se manifesta em relação à atividade que é principal dos onze aos quinze anos. Para Elkonin (2017) a atividade principal nesse intervalo é de *comunicação íntima emocional*. Ela tem como marca a colaboração entre os adolescentes de um mesmo grupo, regida por regras que mediatizam as ações dos pares. A comunicação se estabelece pelo respeito mútuo e pela completa confiança nos companheiros. No decorrer desse período, ocorre um profundo desenvolvimento intelectual, caracterizado pela formação dos verdadeiros conceitos. O pensamento abstrato se desenvolve cada vez mais. Para Davídov (1988) é a *atividade socialmente útil*. O autor destaca que em razão da tomada de consciência por parte dos adolescentes dos significados sociais que representa participar em determinados tipos de atividade, como por exemplo a atividade de estudo, a laboral, a artística, a esportiva etc., eles entram em novos grupos e estabelecem novas relações. Nesse sentido, a comunicação é importante, mas acaba sendo consequência da realização das atividades socialmente úteis.

Comunicando-se com as pessoas em diferentes coletivos (laboral, escolar, etc.) os adolescentes

---

realidad circundante, de los tipos de relación hacia ellos y el proceso de conversión de estos patrones, socialmente elaborados, en formas de la ‘subjetividad’ individual.

<sup>21</sup> La conciencia y el pensamiento teóricos, se desarrollan las capacidades correspondientes (reflexión, análisis, planificación mental) y también las necesidades y motivos de estudio.

<sup>22</sup> Realizaremos uma explicitação maior da atividade de estudo no item 2.2.

assimilam as normas das inter-relações e, o principal, a capacidade para passar flexivelmente de um a outro tipo de comunicação, levando em conta ditas normas. Todas essas aquisições conduzem a que nos adolescentes surja a reflexão sobre o próprio comportamento dentro das diferentes interrelações coletivas, a atitude para valorizar sua conduta e seu “Eu” segundo determinados critérios; quer dizer, leva ao surgimento da autoconsciência como neoformação psicológica central desta idade (DAVÍDOV, 1988, p. 85, grifos do autor)<sup>23</sup>.

Em uma explicação mais direta sobre a diferença da compreensão dos dois autores, Elkonin (2017) considera a comunicação íntima emocional como fim, pois para ele é a própria atividade, ou seja, o que vai constituir cada indivíduo enquanto partícipe da sociedade é a relação com o grupo com o qual o sujeito se identifica e se insere de forma central. Davíдов (1988) considera a comunicação íntima emocional como meio. Concorda que os indivíduos irão se inserir em grupos, mas a finalidade é com a totalidade social, isto é, realizarão atividades socialmente úteis para que possam se inserir na sociedade.

A última atividade é a *profissional/de estudo*. Segundo Elkonin (2017), a atividade de estudo passa ser o meio para orientar a vida profissional. O jovem passa a ter mais autonomia no estudo, com uma atividade cognoscitiva e investigativa criadora. Nesse período, surge no jovem a capacidade de fazer planos em relação ao futuro, formam-se as qualidades de ordem ideológica, moral e cívica e uma concepção de mundo (DAVÍDOV, 1988).

Elkonin (2017, p. 167) divide essas atividades em dois grupos, de acordo com suas características: no primeiro, encontram-se as atividades de comunicação emocional direta com os adultos, de jogo de papéis e de comunicação íntima pessoal (ou atividade socialmente útil). São

---

<sup>23</sup> Comunicándose con las personas en diferentes colectivos (laboral, escolar, etc.) los adolescentes asimilan las normas de las interrelaciones y, lo principal, la capacidad para pasar flexiblemente de uno a otro tipo de comunicación teniendo en cuenta dichas normas. Todas estas adquisiciones llevan a que en los adolescentes surja la reflexión sobre el propio comportamiento dentro de las diferentes interrelaciones colectivas, la aptitud para valorar su conducta y su “Yo” según determinados criterios; es decir, lleva al surgimiento de la autoconciencia como neoformación psicológica central de esta edad.

atividades desenvolvidas no sistema criança/adulto social. As três atividades se dão de forma diferente, em função de seus conteúdos e da “profundidade com que tem lugar a imersão do sujeito na esfera dos fins e motivos da atividade dos adultos. É essa imersão que representa uma peculiar escala na assimilação consecutiva que o indivíduo faz dessa esfera”. Por meio dessas atividades, o desenvolvimento dos sujeitos se dá na “esfera motivacional e das necessidades”. No segundo grupo estão as atividades manipulatória objetal, de estudo e profissional/de estudo pertencentes ao sistema criança/objeto social em que “sobre a base da assimilação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com esses objetos, produz-se a orientação cada vez mais profunda da criança no mundo dos objetos”. O que essas atividades têm em comum é que elas fazem parte da cultura humana. Com a assimilação desses procedimentos, os sujeitos se desenvolvem intelectualmente e se formam como “componente das forças produtivas da sociedade” (ELKONIN, 2017, p. 168).

Até este ponto do texto nos dedicamos a expor a categoria trabalho enquanto atividade fundante do ser social e as diversas atividades principais, que são essenciais para o desenvolvimento do ser humano. Todas as atividades que apresentamos (e todas as outras que não cumprem o papel de principal), defende Davídov (1988, p. 11)<sup>24</sup>, refletem a relação do ser humano com a realidade externa,

relação mediatizada pelo processo de transformação e mudança dessa realidade. A forma inicial e universal de tal relação são as transformações e as mudanças instrumentais dirigidas a uma finalidade, realizadas pelo sujeito social, da realidade sensorial-objetal, ou seja, a prática material produtiva das pessoas.

O ser humano constitui-se como tal no processo de apropriação do que foi historicamente construído pelo conjunto da humanidade. As atividades são responsáveis pelas apropriações, pois o ser humano é um ser ativo, e ao mesmo tempo em que se apropria também constrói a realidade social. Davídov (1988) afirma que o desenvolvimento psíquico

---

<sup>24</sup> Relación mediatizada por el proceso de transformación y cambio de esta realidad. La forma inicial y universal de tal relación son las transformaciones y los cambios instrumentales dirigidos a una finalidad, realizados por el sujeto social, de la realidad sensorial-objetal, o sea, la práctica material productiva das personas.

do homem é decorrente da atividade que ele engendra, da sua consciência e dos processos psíquicos. O desenvolvimento psíquico se dá durante toda a vida, seus elementos estão interligados e em dependência. Para compreendermos como o ser humano se apropria do mundo por meio da atividade, precisamos compreender a sua estrutura.

A atividade é determinada pela prática social, e sua estrutura tem relação com ela (DAVÍDOV, 1988). Se Leontiev (1978a) foi o autor que se dedicou ao tema da estrutura da atividade, Davíдов (1988) o aprofundou. Neste texto adotamos os dois autores, buscando fazer uma síntese da significação dos componentes da estrutura da atividade.

De acordo com Davíдов (1988, p. 31), os componentes da atividade integral são os seguintes:

*Necessidade ↔ motivo ↔ finalidade ↔ condições para obter a finalidade (a unidade da finalidade e das condições conformam a tarefa). E os componentes correlacionáveis com aqueles são: atividade ↔ ação ↔ operações<sup>25</sup>.*

Logo, toda a atividade está ligada a uma *necessidade*, que é a carência de algo; ela provoca nos sujeitos a tendência de sanar essa carência. As atividades possuem um caráter objetual, ou seja, a busca dos sujeitos está direcionada a um objeto, seja ele de ordem material ou espiritual. A necessidade tem articulação direta com o *motivo* que move o sujeito no sentido de suprir a necessidade (LEONTIEV, 1978a; DAVÍDOV, 1988).

Além da necessidade e do motivo, toda atividade tem uma *finalidade* que, para seu alcance, exige considerar as *condições ou meios*. A unidade entre os meios e a própria finalidade constitui a *tarefa*, outro componente da atividade. O motivo estimula o ser humano a colocar-se diante de uma tarefa que, em certas condições, requer o cumprimento de *ações* (DAVÍDOV, 1988).

A ação, como componente da estrutura da atividade, “é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte” (LEONTIEV, 2012, p. 69). Importante destacar que eles precisam se

---

<sup>25</sup> *Necesidad ↔ motivo ↔ finalidad ↔ condiciones para obtener la finalidad (la unidad de la finalidad y de las condiciones conforman la tarea) y los componentes, correlacionables con aquéllos: actividad ↔ acción ↔ operaciones.*

relacionar, mas não coincidir. A ação sempre está dirigida a uma finalidade consciente, que é o objetivo da atividade, isto é, uma representação imaginária dos possíveis resultados que se concretiza por meio de ações e operações. Leontiev (2012, p. 74) afirma que a *operação é o*

modo de execução de um ato. Uma operação é o conteúdo necessário de qualquer ação, mas não é idêntico a ela. Uma mesma ação pode ser efetuada por diferentes operações e, inversamente, numa mesma operação podem-se, às vezes, realizar diferentes ações: isso ocorre porque uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo.

Os componentes da atividade não são estáticos, estão em constante mudança e transformação no processo de sua realização. Em condições específicas, por exemplo, a ação pode se tornar uma atividade e vice-versa. Leontiev (2012, p. 69) afirma que “há uma relação particular entre atividade e ação. O motivo da atividade, sendo substituído, pode passar para o objeto (o alvo) da ação, com o resultado de que uma ação é transformada em uma atividade”. Por outro lado, a atividade pode perder seu motivo e transformar-se em ação. Já esta, se modificada a finalidade, pode transformar-se em operação (DAVÍDOV, 1988).

Como descrito anteriormente, a atividade está direcionada à satisfação de necessidade, que provoca no sujeito a tendência à investigação. É a subordinação ao objeto que determina a atividade do homem. Posteriormente, quando o sujeito se apropria de determinada atividade, ela não é mais dirigida pelo objeto diretamente, mas por sua imagem surgida na situação de busca, constituindo-se como a prova do objeto (DAVÍDOV, 1988). Fazendo referência a essa questão, Leontiev (1978b, p. 66, grifos do autor)<sup>26</sup> esclarece que

É na atividade que se produz a transição do objeto a sua forma subjetiva, a imagem; por sua vez, na

---

<sup>26</sup> Es en la actividad donde se produce la transición del objeto a su forma subjetiva, a la imagen; a la vez, en la actividad se opera también la transición de la actividad a sus resultados objetivos, a sus productos. Tomada desde este ángulo la actividad aparece como un proceso en el cual se concentran las transiciones recíprocas entre los polos “sujeto-objeto”.

atividade se opera também a transição da atividade a seus resultados objetivos, a seus produtos. Tomada desde este ângulo, a atividade aparece como um processo no qual se concretizam as transições recíprocas entre os polos “sujeito-objeto”.

Podemos notar, a partir das afirmações anteriores, que o objeto aparece de duas maneiras: “primeiro, em sua existência independente que subordina e transforma a atividade do sujeito; segundo, como imagem do objeto, como produto do reflexo psíquico de sua propriedade” (LEONTIEV, 1978b, p. 68)<sup>27</sup>.

Parece-nos importante, aqui, realizarmos uma pequena digressão a fim de expormos minimamente a compreensão de reflexo psíquico para, em seguida, continuarmos com a explicitação da atividade. Kopnin (1978, p. 124) afirma que o reflexo “é o resultado da atividade subjetiva que parte da fonte objetiva e conduz à imagem cognitiva, superando por conteúdo qualquer objeto ou processo tomado separadamente”. O reflexo psíquico não pode ser compreendido fora da atividade integral. Davíдов (1988, p. 254, grifos do autor)<sup>28</sup> sustenta que ele

não é gerado imediatamente pelas influências externas, mas pelos contatos práticos com o mundo dos objetos, contatos práticos que se subordinam necessariamente às propriedades, relações, vínculos do mundo, que têm caráter independente. Por consequência, o “aferente” que dirige a atividade é primariamente o objeto e apenas secundariamente sua imagem como produto subjetivo da atividade, que leva em si seu conteúdo objetal.

---

<sup>27</sup> Primero, en su existencia independiente como subordinando y transformando la actividad del sujeto; segundo, como imagen del objeto, como producto del reflejo psíquico de su propiedad.

<sup>28</sup> No es generado inmediatamente por las influencias externas, sino por los contactos prácticos con el mundo de los objetos, contactos prácticos que por ello se subordinan necesariamente a las propiedades, relaciones, vínculos del mundo, que tienen carácter independiente. En consecuencia, el “aferente” que dirige la actividad es primariamente el objeto y sólo secundariamente su imagen como producto subjetivo de la actividad, que lleva en sí su contenido objetal.

É nesse processo que a teoria Histórico-Cultural compreende a diferenciação entre atividade externa e interna, o que na lógica formal geraria necessariamente uma dicotomia. Na lógica dialética, esses dois componentes estão em unidade. A atividade interna se forma no processo de interiorização da atividade externa, ou seja, esta última é primária e a outra sua derivada. Na atividade interna é possível solucionar tarefas que são impossíveis no plano da atividade externa e vice-versa (DAVÍDOV, 1988).

Diretamente ligada às questões relativas à atividade e ao desenvolvimento do ser social está a consciência, que surge na atividade e a mediatiza. Na concepção de Leontiev (1978a, p. 75),

A passagem à consciência é o início de uma etapa superior ao desenvolvimento psíquico. O reflexo consciente, diferentemente do reflexo psíquico próprio do animal, é o reflexo da realidade concreta destacada das relações que existem entre ela e o sujeito, ou seja, um reflexo que distingue as propriedades objetivas estáveis da realidade.

O estudo da atividade tem relação direta com o estudo dos processos de surgimento e funcionamento da consciência (DAVÍDOV, 1988). Para Leontiev (1978a, p. 75), “a consciência humana distingue a realidade objetiva do seu reflexo, o que leva a distinguir o mundo das impressões interiores e, com isso, torna possível o desenvolvimento da observação de si mesmo”. Davíдов (1988, p. 45, grifos do autor)<sup>29</sup> dá ênfase à ideia da consciência como produção coletiva.

*A consciência é a reprodução pelo indivíduo da imagem ideal de sua atividade dirigida a uma finalidade e da representação ideal nela das posições das outras pessoas. A atividade consciente do homem está mediatizada pelo coletivo; durante sua realização o homem leva em consideração as posições dos outros membros do coletivo.*

---

<sup>29</sup> *La conciencia es la reproducción por el individuo de la imagen ideal de su actividad tendiente a una finalidad y de la representación ideal en ella de las posiciones de las otras personas. La actividad consciente del hombre está mediatizada por el colectivo; durante su realización el hombre toma en cuenta las posiciones de los otros miembros del colectivo.*

A consciência possui várias funções fundamentais. Ela representa de forma ideal as posições das pessoas que compõem as relações sociais do indivíduo, o que lhe permite a representação dessas relações. Graças à consciência o indivíduo organiza sua atividade (DAVÍDOV, 1988).

Com o desenvolvimento da consciência e, conseqüentemente, da imaginação e da comunicação, as atividades objetais-sensoriais da humanidade contribuíram cada vez mais com o aperfeiçoamento das ações. Isso fez surgir “uma atividade que permite transformar as imagens ideais, os projetos das coisas sem modificar até certo ponto as coisas mesmas” (DAVÍDOV, 1988, p. 121)<sup>30</sup>. A mudança do projeto, apoiada na experiência das transformações práticas, gera uma atividade subjetiva, chamada de pensamento. Pensar significa construir subjetivamente o projeto idealizado do objeto real que deve ser o resultado do processo da atividade (DAVÍDOV, 1988). Para Kopnin (1978, p. 82),

(...) o pensamento nada mais é que a capacidade desenvolvida de atuar conscientemente com qualquer objeto segundo a forma própria e a medida deste, com base na imagem que com veracidade objetiva o reflete.

Historicamente, o processo de formação das representações está vinculado à atividade material prática e social das pessoas. Essas representações se expressam em diferentes sistemas verbais e materiais que correspondem à idealização primária de determinados aspectos da vida, principalmente aqueles que podem ser constatados pelos órgãos dos sentidos. Elas permitem a diferenciação das diversas classes de objetos (novamente a unidade de objetivo e subjetivo). A formação das representações, em consonância com a atividade prática, cria as condições indispensáveis para a atividade do pensamento (DAVÍDOV, 1988).

O pensamento pode se constituir a partir de dois aspectos fundamentais de apreensão do real: a apreensão empírica, que expressa o aspecto direto, externo da realidade, sua existência presente imediata; e a apreensão teórica, que expressa as estruturas e mecanismos internos da realidade. Esta última exige ações que mediatizem a relação da consciência com a objetividade (DAVÍDOV, 1988). A diferenciação e

---

<sup>30</sup> Una actividad que permite transformar las imágenes ideales, los proyectos de las cosas sin cambiar hasta un cierto momento las cosas mismas.

entendimento desses dois modos de apreensão da realidade pelo pensamento são de fundamental importância para compreendermos os aspectos referentes à atividade de estudo. Como afirmamos no capítulo anterior, acreditamos que a finalidade precípua da escola é o desenvolvimento do pensamento teórico, por isso a importância de compreendê-lo teoricamente, pois o ensino precisa ser organizado para atender esse propósito.

Para compreender melhor essas formas de pensamento, é necessário que se distingam seus respectivos conteúdos. Kopnin (1978, p. 152) afirma que

No pensamento empírico o objeto é representado no aspecto das suas relações e manifestações exteriores acessíveis à contemplação viva. A forma lógica do empírico é constituída pelo juízo tomado isoladamente, que constata o fato ou por certo sistema de fatos que descreve um fenômeno.

De acordo com Davídov (1988, p. 123, **negritos nossos**)<sup>31</sup>, para o pensamento empírico “são características a formação e utilização das palavras-denominações que permitem dar à experiência sensorial a forma de universalidade abstrata”. Sua base é a repetição. Este pensamento “se constitui como forma transformada e verbalmente expressa da atividade dos órgãos dos sentidos, enlaçada com a vida real; é o **derivado direto** da atividade objetual-sensorial das pessoas”. Para a lógica formal a universalidade abstrata expressa em uma palavra designa um conceito, o que, na verdade, é somente uma representação geral.

O conteúdo específico do pensamento teórico “é a existência mediatizada, refletida, essencial. O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetual-prática, a reprodução nela das formas universais das coisas” (DAVIDOV, 1988, p. 125)<sup>32</sup>. Segundo Kopnin (1978, p. 152),

---

<sup>31</sup> son características la formación y utilización de las palabras-denominaciones que permiten dar a la experiencia sensorial la forma de universalidad abstracta. Se constituye como forma transformada e expresada verbalmente de la actividad de los órganos de los sentidos, enlazada con la vida real; es el derivado directo de la actividad objetual-sensorial de las personas.

<sup>32</sup> Es la existencia mediatizada, reflejada, esencial. El pensamiento teórico es el proceso de idealización de uno de los aspectos de la actividad objetual-práctica, la reproducción, en ella, de las formas universales de las cosas.

O pensamento teórico reflete o objeto no aspecto das relações internas e leis do movimento deste (...). Sua forma lógica é constituída pelo sistema de abstrações que explica o objeto. A aplicação prática do conhecimento teórico é quase ilimitada, enquanto no sentido científico a construção da teoria se manifesta como um resultado final, como conclusão do processo de conhecimento.

O ponto de partida, portanto, do pensamento teórico, são as apreensões realizadas pela atividade objetual com o esforço de compreensão para além do que elas manifestam de imediato, o que exige as mediações para alcançar suas relações internas, universais. Esse é um dos desdobramentos da observação marxiana de que aparência e essência, ainda que em unidade, não coincidem.

Não aprofundaremos aqui a relação entre essência e fenômeno, pois solicitaria uma abrangência que foge aos limites desta dissertação. Para o nosso objetivo, consideramos suficiente a explicitação que Saoserov (1960, p. 55)<sup>33</sup> realiza ao afirmar que

para o materialismo dialético, a essência e o fenômeno são dois aspectos indissolúveis vinculados à realidade objetiva; um deles, o aspecto interno (a essência), não pode manifestar-se a não ser através do aspecto externo (o fenômeno). Contudo, os dois aspectos nunca coincidem plenamente no modo de manifestar-se, e é precisamente esta falta de coincidência que torna necessário o processo mesmo do conhecimento científico. De fato, a ciência tem como fim descobrir por trás do externo, por trás do que se percebe imediatamente, o fundante, a essência das coisas; quer dizer, o outro aspecto, o aspecto oculto e interno (...).

---

<sup>33</sup> Para el materialismo dialéctico a esencia e o fenómeno son dos aspectos indisolublemente vinculados de la realidad objetiva; uno de ellos, el aspecto interno (la esencia) no puede manifestarse sino a través del aspecto externo (el fenómeno). Ahora bien, los dos aspectos no coinciden nunca plenamente en el modo de manifestarse, y es precisamente esta falta de coincidencia lo que hace necesario el proceso mismo del conocimiento científico. En efecto, la ciencia no tiene otro fin que el descubrir detrás de lo externo, detrás de lo que si percebe inmediatamente, el fundamento, la esencia de las cosas; es decir, el otro aspecto, el aspecto oculto e interno.

O reflexo deste constitui o conteúdo do pensamento teórico.

Para a concretização do pensamento teórico, o ser humano realiza experimentos que possuem um caráter cognoscitivo, o que, por sua vez, possibilita às pessoas realizarem esses experimentos mentalmente. É o conceito que

aparece aqui como a forma de atividade mental por meio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações que em sua unidade refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material. O conceito atua simultaneamente como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua reprodução mental, de sua estruturação, isto é, como ação mental especial (DAVÍDOV, 1988, p. 126)<sup>34</sup>.

Os conceitos existentes na sociedade foram criados de maneira racional, a partir dos objetos resultantes das atividades dos homens. As pessoas individualmente os captam e assimilam. No ensino eles atuam como primários em relação às diversas manifestações particulares. Dessa maneira, cabe ao conceito abarcar o desenvolvimento e o movimento das coisas que estão em constante mudança, passam a ser outras e desaparecem. Mas elas só desaparecem porque passam a ser outras. Nesse processo de transformação a “coisa” nova conserva elementos daquela que passa a não existir mais (DAVÍDOV, 1988).

Davídov (1988) esclarece que, quando o conceito capta somente as mudanças externas, em suas relações e ligações isoladas, temos somente uma constatação empírica que não fornece o conhecimento do por que exatamente aconteceu a transformação. Quando uma determinada análise leva em consideração as inter-relações que possibilitam a percepção da mudança da coisa e a conservação do que é positivo, que compõem um sistema integral organizado, trata-se de uma constatação teórica. Ainda no entendimento de Davídov (1988), no conteúdo do conceito teórico aparece a relação do universal e do singular, o que permite encontrar as inter-relações dos objetos singulares

---

<sup>34</sup> Aparece aquí como la forma de actividad mental por medio de la cual se reproduce el objeto idealizado y el sistema de sus relaciones, que en su unidad reflejan la universalidad o la esencia del movimiento del objeto material. El concepto actúa, simultáneamente, como forma de reflejo del objeto material y como medio de su reproducción mental, de su estructuración, es decir, como acción mental especial.

dentro do sistema que os formou. A “integridade objetiva existente por meio da conexão das coisas singulares chama-se o *concreto*” (DAVÍDOV, 1988, p. 131, grifo do autor)<sup>35</sup>. Sua representação tem por base o processo de sua origem e desenvolvimento. O concreto deve ser analisado em movimento para que seja possível descobrir as conexões internas, as relações do singular e do universal.

A **reprodução teórica** do concreto se realiza pelo movimento de redução do concreto caótico ao abstrato e de ascensão do abstrato ao concreto pensado. Esse movimento permite revelar as propriedades e as leis gerais dos objetos (KOPNIN, 1978). A tarefa do pensamento teórico consiste em elaborar o conceito e com ele reproduzir o sistema de conexões internas que originam o concreto, ou seja, descobrir sua essência (DAVÍDOV, 1988). De acordo com Kopnin (1978, p. 156), “(...) para a lógica dialética marxista o método de ascensão do abstrato ao concreto é apenas um meio pelo qual o pensamento assimila o concreto, o reproduz intelectualmente, mas nunca o cria”.

O concreto é visto como ponto de partida e de chegada para a lógica dialética, porém o conhecimento não passa de imediato do sensorial-concreto ao concreto pensado. O caminho é complexo e cheio de contradições. Conforme afirma Kopnin (1978, p. 159), “para atingir a concreticidade autêntica, o conhecimento perde temporariamente a concreticidade em geral e passa ao seu próprio oposto: ao abstrato”.

Para Kopnin (1978, p. 159)<sup>36</sup> as abstrações “[...] não substituem a contemplação viva, mas é como se as continuassem, atingem um novo degrau qualitativamente diverso no movimento do conhecimento”. Sobre esse processo de gênese do pensamento, Rubinstein (1965, p. 149) reforça que “o conhecimento começa com a sensação, com a percepção – como conhecimento sensorial – e continua como pensamento abstrato que parte do sensorial e ainda que vá além dele, nunca se desgarrá dele.” As abstrações são responsáveis por revelar os aspectos essenciais do objeto estudado. Elas estão mais distantes do objeto, pois se vinculam a ele por meio das sensações, percepções e noções, porém estão mais próximas dele por apreender a essência. Na visão de Kopnin (1978, p. 159),

---

<sup>35</sup> Integridad objetiva, existente por medio de la conexión de las cosas singulares, se llama *lo concreto*.

<sup>36</sup> El conocimiento empieza con la sensación, con la percepción – como conocimiento sensorial - continúa como pensamiento abstracto que parte de lo sensorial y aunque va más allá, nunca se desgaja de ello.

Por meio de abstrações, a ciência é capaz de apreender aquilo que é inacessível à contemplação viva. Pode conhecer e demonstrar a necessidade e a universalidade das relações dos fenômenos da natureza e da sociedade.

Do ponto de vista de Davídov (1988), a reprodução do concreto necessita de um tipo específico de abstrações que possibilite o acompanhamento das conexões internas do sistema estudado. Para reproduzir o concreto, a abstração inicial precisa ser constituída das seguintes propriedades características:

Em primeiro lugar, o conteúdo dessa abstração deve corresponder à conexão historicamente simples do sistema integral, o qual em sua desmembração representa o concreto [...]. Em segundo lugar, no conteúdo dessa abstração devem estar refletidas as contradições da conexão simples do sistema, com cuja resolução este se converte em desmembrado. Em terceiro lugar, o conteúdo dessa abstração deve refletir não só a conexão simples, mas também essencial do sistema estudado, cujo desmembramento sujeito à lei assegura, junto com isso, a unidade dos distintos componentes relativamente autônomos do sistema integral. Brevemente, as propriedades da abstração inicial podem ser definidas assim: é a conexão historicamente simples, contraditória e essencial do concreto reproduzido. (DAVÍDOV, 1988, p. 142)<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> En primer lugar, el contenido de esta abstracción debe corresponder a la conexión históricamente simple del sistema integral, el que en su desmembración representa lo concreto [...]. En segundo lugar, en el contenido de esta abstracción deben estar reflejadas las contradicciones de la conexión simple del sistema, con cuya resolución éste se convierte en desmembrado. En tercer lugar, el contenido de esta abstracción debe reflejar no sólo la conexión simple, sino también esencial del sistema estudiado, cuya desmembración sujeta a ley asegura, junto con ello, la unidad dos distintos componentes relativamente autônomos del sistema integral. Brevemente, las propiedades de la abstracción inicial pueden definirse así: es la conexión históricamente simple, contradictoria y esencial de lo concreto reproducido.

Para designar a abstração inicial, Davídov (1988) utiliza os termos “célula” ou “abstração substantiva”, que refletem a relação contemplativa do sistema integral. O abstrato e o concreto são momentos distintos do próprio desmembramento, da análise do objeto refletido na consciência, derivados do processo da atividade mental.

O alcance da abstração inicial só é possível no processo de análise do objeto. Sua função, assinala Rosental (1962, p. 448)<sup>38</sup>, “reside em proporcionar um conhecimento da coisa em unidade de seus nexos e propriedades, em mostrar o fundamento que os liga em uma unidade e que se revela em qualquer propriedade, em qualquer faceta da coisa”.

A natureza das abstrações, segundo Davídov (1988), tem ligação com a determinação do singular e do universal. Existem fenômenos singulares que aparecem como produto do desenvolvimento de certa concretude. A base desse processo é a relação objetal real, a célula dessa concretude. A célula apresenta as qualidades da forma abstrata universal que determina o nascimento e o desenvolvimento de outros fenômenos dentro de um todo. No seu desenvolvimento, a célula revela sua natureza universal, que atua como base das manifestações do concreto. Importante destacar que a realidade do universal como forma específica revela-se na inter-relação dos fenômenos particulares e singulares.

Para Davídov (1988), na inter-relação do singular com o universal encontramos a essência, que é a conexão interna, a base genética que determina as especificidades do todo. Correspondendo às conexões objetivas, que em sua manifestação asseguram a unidade do todo que dá ao objeto um caráter concreto,

a essência é a determinação universal do objeto. Por isso, a abstração geneticamente inicial, substantiva, expressa a essência do objeto concreto. A abstração substantiva, pela qual quaisquer objetos se reduzem a sua forma universal [...] fixa a essência daqueles objetos (DAVÍDOV, 1988, p. 147)<sup>39</sup>.

---

<sup>38</sup> Reside en proporcionar un conocimiento de la cosa en la unidad de sus aspectos y propiedades, en mostrar el fundamento que los enlaza en una unidad y que se revela en cualquier propiedad, en cualquier faceta de la cosa.

<sup>39</sup> la esencia es la determinación universal del objeto. Por eso la abstracción genéticamente inicial, sustancial, expresa la esencia de su objeto concreto. La abstracción sustancial por la cual cualesquiera objetos se reducen a su forma universal [...] fija la esencia de aquéllos.

Se a descoberta da abstração inicial, como dito anteriormente, é resultado do processo de análise, o concreto pensado está ligado ao processo de síntese. Segundo Rosental (1962, p. 460)<sup>40</sup>, a síntese “une o geral e o singular, o abstrato e o concreto, a unidade e a multiplicidade num todo vivo, onde as partes se desenvolvem desde uma determinada base, desde o elemento ou qualidade capital, essencial, do fenômeno”.

A redução e a ascensão estão interligadas, mas a ascensão é dominante, pois expressa o pensamento teórico. Conforme aponta Rosental (1962), somente depois de ter encontrado, por meio da abstração, a relação constituinte da base essencial e da unidade das manifestações da coisa inicia o processo de ascensão que leva ao concreto. Para Kopnin (1978, p.162, grifos do autor),

*O concreto no pensamento é o conhecimento mais profundo e substancial dos fenômenos da realidade, pois reflete com o seu conteúdo não as definibilidades exteriores do objeto em sua relação imediata, acessível à contemplação viva, mas diversos aspectos substanciais, conexões, relações em sua vinculação interna necessária.*

Nesse movimento que expressa a maneira como ocorre a apropriação do conhecimento pelos sujeitos, encontramos a finalidade da atividade de estudo. Davídov (1988) afirma que para desenvolver o pensamento teórico é necessário iniciar com as abstrações substanciais e não com as abstrações empíricas, o que contradiz a defesa corrente na área da educação de que o movimento vai do pensamento empírico ao pensamento teórico. Para o autor esse movimento só pode ocorrer de modo espontâneo, portanto não contribui para estruturar e organizar as disciplinas e a correspondente atividade de ensino que conduza os estudantes a entrarem em atividade de estudo. Para que os estudantes desenvolvam o pensamento teórico, a atividade de ensino precisa ser organizada de modo que isso seja possibilitado. A ascensão do abstrato ao concreto não se dá de forma simplória. Davídov e seus colaboradores realizaram estudos e experimentos em torno da atividade de estudo e chegaram a uma organização do ensino que possibilita a apropriação do conhecimento teórico. Passamos a expor essa organização em seus termos centrais.

---

<sup>40</sup> Une lo general y lo singular, lo abstracto y lo concreto, la unidad y la multiplicidad en un todo vivo, donde las partes se desarrollan desde una determinada base, desde el elemento o cualidad capital, esencial, del fenómeno.

## 2.2 ATIVIDADE DE ESTUDO

Nesta seção apresentamos a organização geral de ensino proposta por Davýdov e seus colaboradores. A teoria Histórico-Cultural tem como principal tese, elaborada por Vygotski, que a aprendizagem promove o desenvolvimento. Tratando-se do ensino escolar, não é qualquer aprendizagem, mas sim a que desenvolve o pensamento teórico dos estudantes.

A criança em idade escolar, conforme defendemos anteriormente, tem como atividade principal o estudo. Para Davýdov (1988, p. 173) o conteúdo da atividade de estudo é o conhecimento teórico. Essa atividade se estrutura de acordo com a exposição dos conhecimentos científicos no “procedimento de ascensão do abstrato ao concreto, em que são utilizadas as abstrações, generalizações substantivas e os conceitos teóricos”<sup>41</sup>.

No entanto a educação, no modo como se encontra atualmente, é incapaz de elevar intencionalmente o pensamento dos estudantes ao nível teórico. Não podemos, sem ser injustos, alegar que os educadores não estejam empenhados em ensinar. O que sublinhamos é que o ensino, da forma como vem ocorrendo, não contribui significativamente com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, uma vez que não apresenta como possibilidade e intencionalidade pedagógica a apropriação dos conteúdos teóricos. Para que isso aconteça, é necessário que haja mudanças no processo educativo. Davýdov (2017) utiliza o termo escola tradicional para se referir ao sistema relativamente único de educação existente no mundo inteiro. O autor não menciona as diversas perspectivas educativas, apenas diferencia o que chama de escola tradicional da proposição de Ensino Desenvolvimental, elaborada por ele e seus colaboradores, pela possibilidade de desenvolvimento psíquico que ela permite.

A escola tradicional tem seu nascimento dentro dos princípios do sistema capitalista. O desenvolvimento dos homens, nessa perspectiva, é pautado nesse modo de produção e possui a finalidade de atender aos seus interesses. A organização de ensino da escola tradicional utiliza conhecimentos com conteúdo empírico, que possibilitam um limite de desenvolvimento unilateral dos estudantes. Esse ensino busca formar, minimamente, somente para a atividade laboral, sem levar em

---

<sup>41</sup> Procedimiento de ascensión de lo abstracto a lo concreto, en el que se utilizan las abstracciones y generalizaciones sustanciales y los conceptos teóricos.

consideração as potencialidades de desenvolvimento humano (DAVYDOV, 2017).

A escola tradicional possui alguns princípios característicos que orientam a estruturação e a organização de suas ações de estudo. São eles: *o caráter sucessivo, a acessibilidade, o caráter consciente e o caráter visual* (DAVYDOV, 2017). Para contrapô-los, Davydov (2017) apresenta os princípios didáticos do ensino desenvolvimental: *o caráter científico, a educação que desenvolve, a atividade e o caráter objetual*. Passamos a compará-los conforme caracterização do autor.

No *princípio do caráter sucessivo* as disciplinas escolares devem pautar-se pelo que é acessível para as crianças, ou seja, os conhecimentos cotidianos. Com o passar dos anos os conhecimentos mudam e se tornam mais complexos, porém o conteúdo não muda, continua sendo empírico. Em contraposição a esse princípio, Davydov (2017) apresenta o *princípio do caráter científico*, em que tanto o método quanto o conteúdo do ensino devem mudar. O pensamento a ser desenvolvido deve ser o teórico e, para isso, é necessária a formação de abstrações e generalizações substanciais, que só são possíveis mediante o acesso ao conhecimento científico.

O *princípio da acessibilidade* defende que em cada nível de ensino as crianças devem ter acesso àquilo que são capazes de assimilar no imediato. Dessa forma, segundo Davydov (2017, p. 215), “(...) o ensino utiliza unicamente as possibilidades já formadas e presentes na criança”. Davydov (2017) substitui esse princípio pelo *da educação que desenvolve*, em que o ensino deve criar as possibilidades para o desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido a educação deve ser estruturada de tal forma que “seja possível dirigir regularmente os ritmos e o conteúdo do desenvolvimento por meio de ações que exercem influência sobre este” (DAVYDOV, 2017, p. 219).

Para atender o *princípio do caráter consciente*, o ensino tradicional se volta para que, “em primeiro lugar, todo conhecimento apresente-se em forma de abstrações verbais claras e sucessivamente desdobradas”. Em segundo lugar, essas abstrações devem ter relação “com uma imagem sensorial completamente definida e precisa” (DAVYDOV, 2017, p. 216). Dessa forma, o conhecimento se encerra na correlação citada acima, ou seja, em palavras definições (representações gerais) que têm o caráter puramente empírico. Contrapondo esse princípio, Davydov (2017, p. 219) estabelece o *princípio da atividade*, tomando-o “como fonte, meio e forma de estruturação, conservação e utilização dos conhecimentos”. Isso só pode ocorrer se os estudantes realizarem o movimento de transformação dos objetos, efetuando a

modelação e recriando suas propriedades internas. Nisso “revelam e constroem a conexão essencial e geral dos objetos, que servem de fontes para as abstrações, as generalizações e os conceitos teóricos” que, segundo o autor, estão em unidade no conhecimento teórico.

O último é o *princípio do caráter visual*, assim definido por Davydov (2017, p. 216, grifos do autor):

1) na base do conceito, encontra-se a *comparação* da multiplicidade sensorial das coisas; 2) tal comparação leva a separar as características *semelhantes, comuns*, dessas coisas; 3) a fixação disso que é comum, por meio da *palavra*, leva à abstração como conteúdo do conceito (...); 4) o estabelecimento das *dependências de gênero e espécie* de tais conceitos (...) constitui a tarefa fundamental do pensamento, o que interage regularmente com a sensibilidade como sua fonte.

Tal princípio, além de se voltar somente para as questões sensoriais, limita-se à explicitação de conceitos empíricos, conseqüentemente os estudantes desenvolverão somente o pensamento deste tipo. O *princípio do caráter objetual*, estabelecido por Davydov (2017) contrapondo-o ao princípio do caráter visual, requer que se estabeleçam ações no intuito de revelar o conteúdo do conceito a ser descoberto. Os estudantes necessitam descobrir o conteúdo geral do conceito para, em seguida, chegar às particularidades, ou seja, o movimento ocorre do geral ao particular. O caráter objetual é ponto de partida para ambos os ensinamentos, porém o ensino tradicional estabelece somente um estudo superficial do objeto, puramente sensorial; já o Ensino Desenvolvimental procura descobrir as relações internas do objeto, seu conteúdo substancial.

Para cumprir os preceitos do Ensino Desenvolvimental com o objetivo de que se desenvolva o pensamento teórico, é necessário envolver os estudantes em situações de investigação. Estas têm início com a análise da “diversidade sensorial-concreta dos tipos particulares do movimento do objeto, no intuito de revelar sua base interna universal” (DAVÍDOV, 1988, p. 173)<sup>42</sup>.

O pensamento dos escolares possui traços comuns com o pensamento dos cientistas, artistas, filósofos etc., mas não é idêntico a

---

<sup>42</sup> Diversidad sensorial concreta de los tipos particulares del movimiento del objeto y conduce a poner de manifiesto su base interna universal.

ele. A criança em idade escolar não tem como centralidade criar conceitos, imagens, valores e normas sociais, contudo os assimila por meio da atividade de estudo. No processo de assimilação ela executa ações semelhantes às ações com as quais os objetos foram construídos. Também reproduz, de forma abreviada, o processo de gênese e desenvolvimento do conhecimento para que possa apreendê-lo (DAVÍDOV, 1988).

O desenvolvimento se realiza através da assimilação (apropriação) pelo indivíduo da experiência histórico-social (...). Simultaneamente, a assimilação nem sempre conduz ao desenvolvimento. Em alguns casos a assimilação pode levar a que a criança domine conhecimentos, habilidades e hábitos; em outros casos, ao domínio das capacidades, das formas gerais da atividade psíquica. Neste último caso se pode falar de avanços essenciais no desenvolvimento psíquico (DAVÍDOV; MARKÓVA, 1987, p. 321-322)<sup>43</sup>.

Na proposição de Davídov (1988), para que os estudantes possam assimilar os conhecimentos teóricos que a humanidade produziu historicamente e promovam avanços no seu desenvolvimento, o pensamento precisa realizar o movimento de redução do concreto sensorial ao abstrato e de ascensão do abstrato ao concreto pensado, como já exposto na seção anterior. Segundo o autor, esse movimento ocorre da seguinte maneira: por meio da análise os estudantes, com ajuda do professor, identificam a relação geral inicial; ao mesmo tempo, ela se manifesta em outras situações particulares. Com isso, elaboram a abstração substancial mediante a fixação da relação geral inicial por signos.

---

<sup>43</sup> El desarrollo se realiza a través de la asimilación (apropiación) por el individuo de la experiencia histórico-social. Simultáneamente, la asimilación no siempre conduce al desarrollo. En algunos casos la asimilación puede llevar a que el niño domine conocimientos, habilidades y hábitos; en otros casos, al dominio de las capacidades, de las formas generales de actividad psíquica. En este último caso se puede hablar de avances esenciales en el desarrollo psíquico.

As crianças utilizam a abstração e a generalização substancial para deduzir outras abstrações particulares no intuito de uni-las no objeto integral (concreto). Na visão de Davídov (1988, p. 175)<sup>44</sup>,

Quando os estudantes começam a utilizar a abstração e a generalização iniciais como meios para deduzir e unir outras abstrações, elas convertem as estruturas mentais iniciais em conceitos, que fixam certa “célula” do objeto estudado. Posteriormente, esta “célula” serve como princípio geral para os escolares orientarem-se em toda a diversidade do material curricular factual que devem assimilar em uma forma conceitual por meio da ascensão do abstrato ao concreto.

Esse processo de assimilação possui dois aspectos característicos: 1) o pensamento se move do geral para o particular; 2) a assimilação está orientada para que os estudantes especifiquem as condições de origem do conteúdo dos conceitos que assimilam. O processo de assimilação deve explicitar as condições da gênese dos conceitos. Mediante a descoberta da relação geral inicial, os estudantes elaboram a generalização substancial que determina o conteúdo da célula para a formação do conceito (DAVÍDOV, 1988).

De acordo com Davídov (1988, p. 176)<sup>45</sup>, na análise do processo de formação das crianças em idade escolar é necessário considerar:

1) a especificidade de seus componentes estruturais, quer dizer, de suas necessidades,

---

<sup>44</sup> Cuando los escolares comienzan a utilizar la abstracción y la generalización iniciales como medios para deducir y unir otras abstracciones, ellos convierten las estructuras mentales iniciales en “célula” del objeto estudiado. Esta “célula” sirve posteriormente a los escolares como principio general para orientarse en toda la diversidad del material fáctico, que deben asimilar en forma conceptual por vía de la ascensión de lo abstracto a lo concreto.

<sup>45</sup> 1) La especificidad de sus componentes estructurales, es decir, de sus necesidades, motivos, tareas, acciones y operaciones; 2) el surgimiento de su realización individual a partir de las formas colectivas de trabajo escolar; 3) la dinámica de interrelación de sus componentes, cuando, por ejemplo, la finalidad de estudio puede convertirse en el motivo y la acción de estudio puede transformarse en operación, etc.; 4) las etapas de su desarrollo en el curso de la infancia escolar (...); 5) su interrelación con otros tipos de actividad infantil.

motivos, tarefas, ações e operações; 2) o surgimento de sua realização individual a partir das formas coletivas de trabalho escolar; 3) a dinâmica de inter-relação de seus componentes quando, por exemplo, a finalidade de estudo pode converter-se no motivo e a ação de estudo pode transformar-se em operação etc.; 4) as etapas de seu desenvolvimento no curso da infância escolar (...); 5) sua inter-relação com outros tipos de atividade infantil.

Em relação aos seus componentes estruturais, encontramos no período pré-escolar os indicadores da gênese, nas crianças, da necessidade de estudar. No processo de desenvolvimento do jogo de papéis se formam a imaginação e a função simbólica. A partir do momento em que o jogo de papéis não consegue satisfazer plenamente as necessidades das crianças, elas precisam de fontes mais amplas de conhecimento para tal, o que vislumbram na posição de estudante, e concomitantemente surge o desejo de ocupá-la. Com o ingresso no Ensino Fundamental, a criança passa a ocupar uma nova posição: a de cumprimento da atividade de estudante, que é socialmente significativa e oferece possibilidades para satisfazer os interesses cognoscitivos. Estes atuam como premissa para que surja a necessidade de assimilação dos conhecimentos com conteúdo teórico. No início, a criança ainda não sente necessidade de conhecimentos teóricos, a necessidade surge no próprio processo de assimilação desses conhecimentos, durante a realização das ações de estudo pertinentes às correspondentes tarefas (DAVÍDOV, 1988).

Davídov (1988) explica que o conteúdo da atividade de estudo são os conhecimentos teóricos que, ao mesmo tempo, são a necessidade da atividade. Os motivos estimulam a assimilação pelos estudantes dos procedimentos de reprodução do conhecimento, por meio das ações orientadas à solução de determinadas tarefas. Cada tarefa exige dos estudantes: 1) a análise do material para descobrir a relação geral, ou seja, a elaboração da abstração e da generalização substanciais; 2) a dedução das relações particulares do objeto e sua síntese: a formação da célula e do objeto mental concreto; 3) o domínio do procedimento geral do objeto estudado.

Para o cumprimento da tarefa de estudo, Davídov (1988, p. 181, negritos nossos)<sup>46</sup> considera que os estudantes precisam realizar as seguintes ações:

**transformação dos dados da tarefa** a fim de revelar a relação universal do objeto estudado;

**modelação da relação** diferenciada em forma objetivada, gráfica ou por meio de letras;

**transformação do modelo da relação** para estudar suas propriedades em “forma pura”;

**construção do sistema de tarefas particulares** que podem ser resolvidas por um procedimento geral;

**controle** sobre o cumprimento das ações anteriores;

**avaliação** da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de estudo dada.

Cada ação é composta por tarefas particulares que mudam de acordo com as condições concretas em que são resolvidas as tarefas de estudo. Os estudantes, inicialmente, não conseguem formular de maneira autônoma as tarefas e realizar as ações. Para tanto necessitam da ajuda do professor e, gradualmente, desenvolvem essa capacidade (DAVÍDOV, 1988).

Com a apresentação da organização da proposição de ensino davydoviana, encerramos este capítulo. O leitor deve ter sentido falta de uma exposição mais detalhada das ações de estudo, afinal nosso experimento se propõe a segui-las. Procuramos explicitá-las justamente na exposição do experimento, no capítulo quatro. Essas são as primeiras aproximações. Temos consciência da necessidade de aprofundamento dos debates e, principalmente, da compreensão referente a essa teoria. Isso pode se expressar na exposição do experimento formativo de ensino que apresentamos, com seus avanços e limites. Com o exposto até o

---

<sup>46</sup> transformación de los datos de la tarea con el fin de poner al descubierto la relación universal del objeto estudiado; modelación de la relación diferenciada en forma objetal, gráfica o por medio de letras; transformación del modelo de la relación para estudiar sus propiedades en “forma pura”; construcción del sistema de tareas particulares a resolver por un procedimiento general; control sobre el cumplimiento de las acciones anteriores; evaluación de la asimilación del procedimiento general como resultado de la solución de la tarea de estudio dada.

momento, pretendemos evidenciar porque reconhecemos que para os estudantes elevarem o pensamento do abstrato ao concreto necessitam entrar em atividade de estudo e se apropriar dos conceitos com conteúdo teórico. Para elaborar o experimento formativo consideramos os conceitos específicos da Educação Física, sobre os quais nos debruçamos no capítulo seguinte.

### 3 O OBJETO DE CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo elaboramos uma síntese dos conceitos que reconhecemos como centrais para o ensino da Educação Física. Sua importância se justifica porque foi a partir desses conceitos que constituímos o experimento formativo. Conforme apontamos na introdução, consideramos a obra de Nascimento (2014) como a de maior atualidade na perspectiva que defendemos em nosso campo de atuação. Não faremos em nosso trabalho uma análise de sua obra – ainda que a consideremos necessária<sup>47</sup> –, tomamos dela os conceitos abordados em nosso experimento investigativo no intuito de expor o conceito de jogo.

Destacamos, na seção 3.1, a Educação Física escolar no Brasil. Na seção 3.2 abordamos a Cultural Corporal e suas relações essenciais gerais. Nas subseções 3.2.1 e 3.2.2 ocupamo-nos, respectivamente, da criação de uma imagem artística e do domínio da própria ação. A seção 3.3, em que discutimos o controle da ação corporal do outro, compõe uma seção específica e foi mais aprofundada por ser central para o nosso trabalho. É composta pelas subseções 3.3.1: as regras; 3.3.2: a dinâmica de ataque e defesa; e 3.3.3: percepção e análise nas situações de jogo e conhecimentos estratégicos e táticos. Além dessas, trazemos outra seção, a 3.4, que trata do esporte e da brincadeira. A justificativa para esta seção está em que, muitas vezes, o jogo é tratado como sinônimo de ambas as denominações, razão pela qual julgamos importante uma breve explanação sobre o tema.

#### 3.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL

O objetivo desta seção não é fazer uma exposição exaustiva sobre a história da Educação Física no Brasil. Queremos apenas elencar alguns momentos significativos que auxiliam na compreensão da constituição e desenvolvimento do conhecimento na área, com implicações diretas em nosso estudo, sobretudo nos conceitos que abordamos.

A Educação Física passa a ser obrigatória nas escolas brasileiras no final do século XIX (DARIDO, 2003). Do período de instituição dessa obrigatoriedade até o dia que nos encontramos, existiram diversas perspectivas de seu ensino, que se sustentavam em determinada concepção de objeto de estudo. A primeira delas, a higienista, predominou até 1930, com o objetivo de “formação de homens e

---

<sup>47</sup> Tal tarefa exigiria um tempo de estudo que as normativas da CAPES para a realização do mestrado não permitem.

mulheres sadios, fortes, dispostos à ação” (GHIRALDELLI JR, 1992, p. 17). Naquela época, a preocupação era com a saúde dos trabalhadores, afinal a existência de doenças entre eles prejudicava a produção.

A perspectiva seguinte, a militarista (1930-1945), visava “impor a toda sociedade padrões de comportamento estereotipados, frutos da conduta disciplinar própria ao regime de caserna” (GHIRALDELLI JR, 1992, p. 18). Essa perspectiva também estava voltada ao tema da saúde, mas o objetivo primeiro era preparar a juventude disciplinada para a guerra, com a ideia de patriotismo e obediência arraigada.

No período pós-guerra (1945-1964), surge a Educação Física pedagógica, que além de se preocupar com as questões de saúde e disciplina dos estudantes, acreditava que também deveria ser educativa, ou seja, tinha-se a ideia de que, por meio do movimento, poderia promover a educação integral dos sujeitos. Essa perspectiva foi um avanço em relação à militarista, mas está longe de ser progressista, pois sua premissa era de neutralidade frente os conflitos sociais e políticos (GHIRALDELLI JR, 1992).

Com a instauração do regime militar (pós 1964), ganha destaque a Educação Física competitivista, que reduz a Educação Física ao esporte de alto nível. A ideia era salientar a competição em todos os âmbitos, no intuito de fortalecer o caráter de superação individual. Essa proposta também advogava a neutralidade ante os conflitos sociais. Mas por trás dessa neutralidade e com a propagação do individualismo, o objetivo último estava voltado para a desmobilização popular (GHIRALDELLI JR, 1992).

É possível perceber, na exposição, que os autores apresentam a forma e a finalidade da Educação Física em determinados períodos, o que é importante para compreendermos como os aspectos políticos influenciaram nas mudanças ocorridas na área. O que não fica explícito é o conteúdo de cada perspectiva. Podemos inclusive afirmar que elas possuíam um mesmo conteúdo, voltado exclusivamente para a simples execução corporal mediante ações motoras, a partir de uma compreensão empírica. A finalidade dessas ações era a obtenção de corpos sadios e harmônicos no sentido de adequação aos padrões de comportamento exigidos pela sociedade burguesa.

No início dos anos 1980, com as mudanças políticas e sociais no Brasil (fim da ditadura militar), surgem novos movimentos ligados à Educação Física que procuram se contrapor às perspectivas esportivas, tecnicistas e biológicas. Desses movimentos emergem outras concepções (DARIDO, 2003) sobre as quais não nos deteremos, apenas citaremos com o escopo de situar o leitor sobre a concepção adotada

neste trabalho. De acordo com Darido (2003), as concepções são as seguintes: Desenvolvimentista, Construtivista-Interacionista, Crítico Superadora, Sistêmica, Psicomotricidade, Crítico-Emancipatória, Cultural e Jogos Cooperativos.

Como elencado acima, a concepção Crítico Superadora está entre as que foram elaboradas após a ditadura militar. Nela compreende-se que para o ser humano crescer intelectualmente necessita assimilar o conhecimento científico a fim de que possa se desenvolver de forma omnilateral. A partir desse desenvolvimento, o ser humano pode contribuir com a superação do atual modo de produção. Essa perspectiva toma como objeto da Educação Física a Cultura Corporal. Sua principal obra é o livro intitulado *Metodologia do Ensino da Educação Física*, publicado em 1992 por um Coletivo de Autores. Essa proposição tem como base filosófica o Materialismo Histórico-Dialético e como base psicológica a Teoria Histórico-Cultural. Nesse viés, a Educação Física escolar trata do conhecimento da Cultura Corporal manifestada nos jogos, nos esportes, na ginástica, nas lutas, danças etc.

### 3.2 A CULTURA CORPORAL E SUAS RELAÇÕES ESSENCIAIS GERAIS

Apoiados nos pressupostos que a teoria Histórico-Cultural apresenta, julgamos coerente sua afirmação do ser humano como produto da cultura, que se desenvolve por meio da apropriação dos sentidos e significados constituídos historicamente. Por decorrência, a Educação Física não pode pensar o seu campo fora desse pressuposto, quer dizer, tomar a Cultura Corporal como seu objeto de estudo em sua constituição sócio histórica. Sua apropriação pelas novas gerações contribui para a formação como partícipe do gênero humano. Tal compreensão acerca desse objeto de ensino, formulada inicialmente pelo Coletivo de Autores (1992), apresenta contribuições à formação humana na medida em que o saber historicamente produzido referente à Cultura Corporal passa a ser objeto de apropriação do homem.

Em razão da vasta quantidade de manifestações existentes no âmbito da Cultura Corporal, os autores ressaltam que a Educação Física, como disciplina escolar, deve especificar quais os critérios pedagógicos para a escolha de uma ou de outra manifestação a ser tematizada. Por isso, a necessidade que se apresenta é de uma teorização sobre o que é essencial na Cultura Corporal, ou seja, dos seus objetos de estudo e de ensino. As relações essenciais da Cultura Corporal, como objetos, ocorrem no conjunto das relações humano-genéricas (NASCIMENTO,

2014). Como afirma Davídov (1988), a compreensão conceitual ou o apropriar-se teoricamente de um fenômeno é entender sua origem e seu desenvolvimento a partir da prática social que se origina em uma necessidade. Dessa maneira, para cumprir a finalidade de fazer com que as pessoas se apropriem das atividades humanas relacionadas à Cultura Corporal, é preciso que seu conteúdo manifeste o movimento lógico e histórico dos objetos que a compõem, ou seja, explicitar as relações essenciais a fim de superar o conteúdo empírico do conhecimento (NASCIMENTO, 2014).

O processo de gênese e desenvolvimento das relações essenciais gerais da Cultura Corporal é objeto da análise de Nascimento (2014). Tomamos essa obra como referência para indicá-la e apresentar os conceitos foco das proposições de ensino na perspectiva davydoviana para as aulas de Educação Física. Em outras palavras, este tópico apresenta uma síntese que tem como base a tese de Nascimento (2014). Na exposição não vamos nos fixar no movimento lógico e histórico que ela apresenta em sua tese, pois o leitor, caso tenha interesse, poderá recorrer à própria obra. Concentramo-nos, assim, na elaboração de uma síntese do que a autora chama de relações essenciais gerais.

A Educação Física, na condição de disciplina escolar, tem por finalidade ensinar os conhecimentos mais desenvolvidos encarnados nas atividades da Cultura Corporal. É necessário, por meio da atividade pedagógica, superar a forma hegemônica pela qual nos relacionamos com a realidade, a forma empírica. Na busca da conceituação dos objetos de ensino da Educação Física, a autora destaca a importância de extrapolar os limites de sua nomeação empírica. Nascimento (2014, p. 17, grifos da autora) aponta o seguinte questionamento: “Qual o fenômeno *particular* que a Educação Física trata em sua prática de ensino, fenômeno esse que *aparece* nos jogos, nas danças, nas lutas e nas ginásticas e que se constitui como o *objeto* de sua ação pedagógica?” Como resposta, reafirma a Cultura Corporal como objeto de estudo da Educação Física, referindo-se a um tipo particular de prática social. A adoção do termo Cultura Corporal sucede pela significação que essa expressão carrega a partir de uma perspectiva histórica e cultural da Educação Física elaborada pelo Coletivo de Autores (1992). A autora admite estar ciente de que uma análise semântica da expressão suscita inúmeros debates, mas o central é deixar claro o conceito que a ela está sendo atribuído e que, em nosso entendimento, se explicita na concepção dos objetos de estudo da área, como mostraremos mais adiante. Para o momento, ressaltamos a compreensão de cultura utilizando-nos das palavras de Vygotski (1995,

p. 151, grifos do autor): “[...] a cultura é um *produto da vida social e da atividade social* do ser humano.”

Para a investigação dos objetos de ensino da Educação Física, Nascimento (2014) afirma a importância da identificação e análise das relações essenciais das atividades da Cultura Corporal. A essência “é a conexão interna que, como fonte única, como base genética, determina todas as outras especificidades particulares do todo” (DAVÍDOV, 1988, p. 147)<sup>48</sup>. As relações essenciais referem-se ao conjunto das relações sociais que são as determinações fundamentais para o processo de surgimento e desenvolvimento das diferentes atividades da Cultura Corporal.

O traço essencial da Cultura Corporal reside nas relações internas (essenciais) necessárias e fundamentais que estão objetivadas nas atividades e que podem se transformar em conceitos. De acordo com Nascimento (2014, p. 42, grifos da autora),

As atividades da cultura corporal possuem como suas relações essenciais as quais nomeamos **criação de uma imagem artística com as ações corporais, controle das ações corporais do outro e domínio da própria ação corporal**. Essas são as relações essenciais no âmbito da prática corporal em nossa sociedade e que constituem, assim, o ponto de partida real para a análise dos objetos de ensino da Educação Física.

Para explicar as relações essenciais das atividades da Cultura Corporal, Nascimento (2014, p. 54) utiliza um modelo teórico (figura 1) em seu estudo, e destaca que modelos teóricos “permitiram ‘manipular’, testar e modificar os conteúdos das relações da Cultura Corporal de forma ‘livre’ das condições ou circunstâncias particulares nas quais elas sempre se apresentam”.

Davídov (1988, p. 133) cita Shtoff (1966, p. 19) para se referir ao conceito de modelo.

Por modelo se compreende um sistema representado mentalmente ou realizado materialmente, o qual refletindo ou reproduzindo o objeto de investigação é capaz de substituí-lo de

---

<sup>48</sup> Es la conexión interna que, como fuente única, como base genética, determina todas las otras especificidades particulares del todo.

maneira que seu estudo nos dê uma nova informação sobre este objeto.<sup>49</sup>

O autor diferencia os tipos materiais dos tipos mentais de modelos. Os modelos materiais permitem a transformação do objeto, e os mentais permitem a transformação mental. Os tipos materiais se dividem em três:

1) modelos que refletem as particularidades especiais dos objetos (por exemplo, maquetes); 2) modelos que têm o físico parecido com o original (por exemplo, o modelo de uma represa); 3) modelos matemáticos e cibernéticos que refletem as propriedades estruturais dos objetos. Os modelos mentais se dividem: 1) em imagens icônicas (desenhos, globos, barras etc.); 2) modelos semióticos (por exemplo, a fórmula da equação algébrica etc.). Os modelos semióticos requerem uma interpretação especial, sem a qual perdem a função de modelos (SHTOFF, 1966 apud DAVIDOV, 1988, p. 133)<sup>50</sup>.

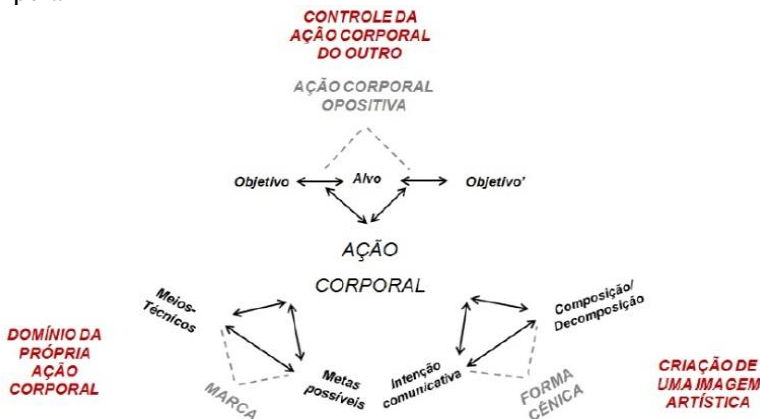
A partir da análise dos dizeres de Davidov (1988) com base em Shtoff (1966), consideramos que o modelo apresentado por Nascimento (2014) é do tipo mental semiótico, pois requer uma interpretação, tanto enquanto explanação da própria autora quanto para a compreensão de quem faz a leitura.

---

<sup>49</sup> Por modelo se comprende un sistema representado mentalmente o realizado materialmente, el cual reflejando o reproduciendo el objeto de investigación es capaz de sustituirlo de manera que su estudio nos dé una nueva información sobre este objeto.

<sup>50</sup> 1) modelos que reflejan las particularidades especiales de los objetos (por ejemplo, maquetas); 2) modelos que tienen un parecido físico con el original (por ejemplo, un modelo de una represa); 3) modelos matemáticos y cibernéticos que reflejan las propiedades estructurales de los objetos. Los modelos mentales se dividen en: 1) en imágenes icónicas (diseños, dibujos, globos, barras, etc.); 2) modelos semióticos (por ejemplo, la fórmula de la ecuación algebraica, etc.). Los modelos semióticos requieren una interpretación especial, sin la cual pierden la función de modelos.

Figura 1 - Modelo das relações essenciais das atividades da Cultura Corporal



Fonte: Nascimento (2014, p. 55).

Nascimento explica que a ação corporal ocupa o centro da estrutura, pois está direcionada a certos objetivos, relacionados à produção de uma forma cênica, marca ou ação corporal opositiva. “A ação corporal, portanto, irá se estruturar concretamente de acordo com os objetivos que orientam essa ação e os *objetos* que a direcionam ou a incitam a agir.” (NASCIMENTO, 2014, p. 54, grifos da autora).

A autora assinala que uma atividade particular e concreta da Cultura Corporal terá uma das relações (criação de uma imagem artística com as ações corporais, controle das ações corporais do outro e domínio da própria ação corporal) como central, ao mesmo tempo em que as outras existirão como relações parciais.

[...] qualquer atividade particular concreta da cultura corporal apresentará uma estrutura na qual uma dessas relações ocupará o seu centro [...] ao mesmo tempo em que as demais existirão nessa estrutura particular como relações parciais ou simples (NASCIMENTO, 2014, p. 56).

Se tomarmos um jogo de futebol, por exemplo, ele apresenta como central, em sua estrutura, o controle da ação corporal do outro, cuja finalidade é a produção de uma ação corporal opositiva. Contudo, não podemos negar que o domínio da própria ação também está presente nessa atividade singular, pois é necessário que o jogador domine a

técnica para que tenha sucesso ao controlar a ação opositiva. Ademais, a criação de uma imagem artística também se faz presente em determinadas jogadas que, muitas vezes, expressam uma forma cênica. Mas, apesar de essas relações também estarem presentes, elas se apresentam na sua forma simples. No entanto, o controle da ação corporal do outro é central na constituição de jogo.

A autora destaca que cada uma das relações essenciais possui seus nexos internos, que determinam sua existência e desenvolvimento: na criação de uma imagem artística, temos as relações entre a intenção comunicativa e os processos de composição e decomposição das ações corporais; no controle da ação corporal do outro, as relações entre objetivos opostos direcionados a um mesmo alvo; no domínio da própria ação, as relações entre os meios técnicos e as metas possíveis.

Nascimento (2014, p. 128, grifos da autora) esclarece que toda atividade da Cultura Corporal existe em três dimensões e que sua conceituação deve ser uma síntese delas:

a) como *relações humanas*, formas *ideais* da materialidade das relações sociais, encarnadas nos objetos dessas atividades; b) como *formas concretas* de atividade: *estruturas particulares* formadas a partir de uma síntese entre as relações essenciais e gerais da cultura corporal e as condições mediadoras (o *Esporte* e a *Artespetáculo*) a partir das quais essas atividades foram produzidas e são reproduzidas em nossa sociedade; c) como atividades apropriadas pelos sujeitos, *sujeitos em atividade*, que ao agirem nessas *estruturas*, produzindo os seus *objetos*, fazem tais atividades existirem *para si*.

Para compreendermos melhor o modelo acima, explicamos a seguir cada um dos objetos e algumas de suas atividades correspondentes.

### **3.2.1 Criação de uma imagem artística com as ações corporais**

As atividades da Cultura Corporal que têm o objetivo de produzir uma forma cênica são as de dança, mímica e circo. O objeto central em sua estrutura é a criação de uma imagem artística com as ações corporais. Seus conteúdos internos estão sintetizados na relação de uma

intenção comunicativa e nos processos de composição e decomposição das ações corporais (NASCIMENTO, 2014).

Organizar as ações corporais no espaço para a produção de determinada forma artística constitui-se como primário na criação da forma cênica. A ação corporal produz formas no espaço quando estas são tomadas como objetivos de determinada atividade; surge a necessidade de uma resposta artística. Do ponto de vista de Nascimento (2014, p. 140),

(...) conhecer as diversas possibilidades de representação de uma mesma figura (...) faz parte, igualmente, do objetivo da atividade artística e somente através desse processo que se pode verdadeiramente atingir o produto dessa atividade: a representação de uma figura ou a criação de uma forma cênica como arte.

O modo de apresentação da figura é a segunda relação que Nascimento (2014) destaca na criação da forma cênica, ou seja, como criar a apresentação da forma cênica. Ela precisa ser organizada de tal maneira que seja acessível aos olhos do público. Se o público estiver assistindo à apresentação de frente deve ser organizada de uma forma; se estiver assistindo do alto, de outra forma.

Nascimento (2014, p. 145) ressalta que o processo de formação de uma figura nem sempre se manifesta como uma apresentação artística. A necessidade de representá-la surge a partir da dinâmica de constituição de uma cena, no processo de composição e decomposição. “A cena diz respeito fundamentalmente à composição das transições entre os momentos a partir dos quais uma figura se constitui como tal e/ou deixa de ser o que é e torna-se, ela mesma, outra coisa.”

Desse modo, temos dois elementos a serem analisados: a criação e a apresentação. As formas cênicas são criadas “a partir da relação entre a *intenção comunicativa* (...) e os processos de composição e decomposição das *formas* das ações corporais no *espaço*, em um determinado *tempo* e com um determinado *peso* (...)” (NASCIMENTO, 2014, p. 147, grifos da autora). Sobre a apresentação, ela deve ser organizada com base nos seguintes elementos: ângulo de visão, enredo, figurino, cenário, música e luz.

### 3.2.2 Domínio da própria ação corporal: a ginástica e o atletismo

A ginástica e o atletismo apresentam como objeto central de sua estrutura o domínio da própria ação corporal. Para a compreensão desse objeto, Nascimento (2014, p. 220) esclarece que é necessário explicitar seus conteúdos internos, que estão “sintetizados na relação: ‘meios técnicos em relação às metas possíveis’”.

Todas as provas, tanto na ginástica quanto no atletismo (e em outras, como por exemplo, na natação), possuem uma meta geral. Tomemos como exemplo o lançamento do dardo. A meta geral dessa prova é lançar o mais longe possível o implemento (dentro das regras da prova). Os sujeitos em atividade transformam essa meta geral em uma meta própria e concreta e, nesse sentido, suas ações corporais são transformadas em uma marca. Na visão de Nascimento (2014, p. 222, grifos da autora),

Criar uma *marca* para si não diz respeito apenas a direcionar-se conscientemente à meta geral existente para uma dada ação corporal (uma simples consciência dos fins), mas sim e, sobretudo, a *dominar* essa meta geral na sua relação com a meta concreta ou possível e os meios técnicos que satisfazem tal meta. A marca representa, assim, uma *referência* de *fins e meios* para a ação desse sujeito com a ação corporal da qual ele participa.

Nesse processo, o resultado é apenas a consequência. Para obtê-lo com sucesso, é necessário dominar os meios. Nascimento (2014) afirma que tanto as capacidades físicas quanto as destrezas são parte dos meios técnicos relacionados à meta geral.

A estrutura do objeto de domínio da própria ação possui algumas características específicas, em que a marca aparece de duas diferentes maneiras: a marca externa, em que “a meta está localizada em um *tempo*, uma *distância*, um *peso*, uma *velocidade* ou um *alvo* a ser alcançado com as ações corporais (caso do atletismo)”, e a marca interna, “na qual a meta está localizada em uma determinada *forma* da ação corporal (caso da ginástica)” (NASCIMENTO, 2014, p. 224, grifos da autora).

Na marca externa, o resultado está separado da forma que a ação corporal assume durante a realização da prova. Porém, isso não exige os sujeitos em atividade de dominarem determinadas formas de ação,

que são apenas meios, ou seja, válidas para atingir a meta geral. Essas ações não são avaliadas no seu aspecto qualitativo, mas apenas requisitos para validar ou não o resultado. Na marca interna a meta diz respeito ao próprio modo de execução da ação corporal, “(...) diz respeito a uma determinada *forma* a ser alcançada com essa ação e essa forma mesma representa a meta, o produto a ser avaliado”. As metas externas também precisam ser alcançadas. Na ginástica, por exemplo, existe determinado tempo para realizar tal movimento, mas as metas externas, nesse caso, estão subordinadas às marcas internas. Nesse sentido, a forma corporal “constitui-se no conteúdo central a ser *dominado* pelos sujeitos” (NASCIMENTO, 2014, p. 228, grifos da autora).

Após essa breve incursão, investimos espaço maior na seção que trata do controle da ação corporal do outro, por considerá-la central para este estudo.

### 3.3 CONTROLE DA AÇÃO CORPORAL DO OUTRO: O JOGO E A LUTA

Para Nascimento (2014, p. 164, grifos da autora), as atividades de jogo e de luta possuem como objeto o controle da ação corporal do outro. A fim de que seja possível justificar essa afirmação, cumpre explicitar as particularidades que tal objeto assume em ambas as manifestações da Cultura Corporal e os conteúdos internos do próprio objeto, sintetizados na relação de “*objetivos mutuamente opostos entre si direcionados a um mesmo alvo*”.

Primeiramente, é imperativo esclarecer de que maneira identificamos que uma atividade da Cultura Corporal possui como central o objeto de controle da ação corporal do outro. Importante destacar o conceito de alvo e de objetivos opostos, que compõem a estrutura do objeto em questão. Nascimento (2014, p. 167, grifos da autora) entende que

O conceito de *alvo* não se reduz a simples materialidade palpável de um objeto ou coisa (...). O *alvo* existe somente na sua relação interna com os *objetivos* que se direcionam a ele, ao mesmo tempo em que o objetivo só se materializa na sua relação com um determinado *alvo*. O *alvo* em si (em sua materialidade sensível) não apresenta ainda qualquer sentido na estrutura da atividade

de *controle da ação corporal do outro*. Para ganhar sentido ou “vida”, ele precisa estar conectado com o *objetivo* com o qual se agirá, conexão essa que fará emergir o *problema geral e fundamental* que deve ser resolvido na atividade em questão.

Com a exposição desses conceitos poderíamos nos perguntar o que é, então, o alvo de qualquer jogo ou luta. Seria o instrumento? Seria o adversário? Nascimento (2014) esclarece que o alvo está relacionado com os objetivos que, nesse caso, são sempre mutuamente opostos. Dessa forma, nem o instrumento em si nem o adversário caracterizam-se como alvos. Para identificá-lo é necessário analisar qual o problema que precisa ser resolvido, ou qual objetivo precisa ser alcançado. Nesse sentido, tanto o instrumento quanto o adversário agem como elementos intermediários, mas o verdadeiro alvo do jogo é a conquista do território ou espaço, e o da luta é o controle do corpo. Logo, qualquer jogo possui como “*alvo-objetivo* geral, a relação de *controle da oposição do outro pelo controle do espaço de jogo*”. E qualquer luta possui como alvo-objetivo “o controle da ação opositiva *no/pelo controle do corpo*.” (NASCIMENTO, 2014, p. 167-168, grifos da autora). De forma resumida, no jogo controla-se o corpo do outro para dominar o espaço, e na luta domina-se o espaço para controlar o corpo do outro.

Abaixo apresentamos um modelo que representa o objeto de controle da ação corporal do outro com base em Nascimento (2014). O objeto de controle da ação corporal do outro, como já explicamos, possui como centralidade objetivos mutuamente opostos entre si direcionados a um alvo. Nessa relação o objetivo-alvo consiste em controlar a ação opositiva pelo domínio do corpo, caso da luta, e pelo espaço, caso do jogo. Além disso, tanto o jogo quanto a luta se manifestam e se realizam nos seus elementos constitutivos, que são as regras, a dinâmica de ataque e defesa, a análise e a percepção e os conhecimentos estratégicos e táticos (que apresentamos no modelo, na síntese estratégia e tática).

Figura 2 - Modelo semiótico do objeto de controle da ação corporal do outro



Fonte: Figura nossa, com base nos pressupostos de Nascimento (2014).

Quando falamos em alvo muitos perguntam se o alvo do jogo não seria a cesta, no caso do basquete, a trave, no futebol etc., ou seja, um objeto físico. Respondemos que o objeto físico faz parte do espaço a ser conquistado. A objetivação da conquista do território só ocorre, no caso do futebol, se o gol for feito; no caso do basquete, se a cesta for marcada. Não esqueçamos, também, que não basta conquistar o território adversário. Ao mesmo tempo o seu próprio território deve ser protegido. Por isso os objetivos são mutuamente opostos.

Existem algumas características específicas dessas atividades, bem como o modo como o objeto de controle da ação corporal do outro se manifesta e se realiza em seus elementos constitutivos: regras; dinâmica de ataque e defesa; percepção e análise das situações de jogo ou luta; conhecimentos estratégicos e táticos. Na sequência, passamos a apresentá-los.

### 3.3.1 Regras

Para que um jogo ou uma luta sejam executados necessitam de regras que, obrigatoriamente, existem objetivamente como propriedade no controle da ação corporal do outro e devem ser incorporadas nas ações de quem realiza a atividade. Elas podem se apresentar de forma simples ou complexa, explícita ou implícita. Nascimento (2014, p. 169, grifos da autora) aponta que a regra do jogo define “o *espaço, tempo, modos de ação válidos* entre os participantes e os *objetivos específicos* a serem atingidos”.

A vontade de realizar a atividade faz com que os jogadores se envolvam de modo a subordinarem suas ações às regras. Isso faz com que muitas vezes o jogador aja, aparentemente, em desacordo com a

vontade de jogar. Tomamos como exemplo a brincadeira de congelar, em que ao ser pego o jogador precisa, de acordo com a regra, ficar imóvel, o que contraria o desejo de continuar fugindo.

A regra determina quais ações corporais os jogadores podem realizar, que são aceitas pelo coletivo dos participantes. Descreve o que é ou não permitido e passível de penalidades para quem não a respeita. Mas, apesar das regras deixarem explícitas as ações válidas, elas não determinam as ações concretas dos jogadores. Não significa, por exemplo, que elas imponham situações previsíveis. Segundo a autora, o que as regras fazem é propor as ações gerais da atividade.

É imprescindível que os participantes tenham consciência das regras, pois sem elas a atividade não se estabelece. Entretanto, é o objeto da atividade que

(...) orienta os sujeitos para as *possibilidades* de ação na atividade em questão; orienta para o conteúdo principal com o qual os jogadores devem lidar e que estão sintetizadas em modos de ação objetivados no objeto em questão (NASCIMENTO, 2014, p. 170, grifos da autora).

Nesse sentido, a aceitação e a consciência das regras devem ser automatizadas para que o indivíduo ou a equipe possam criar as situações de jogo ou luta. Quando as regras já foram apropriadas, ganha destaque o objeto de controle da ação corporal do outro pelo domínio do espaço ou do corpo. As regras não devem ser a ação principal na atividade, pois, se assim for, o participante não conseguirá agir na atividade visando controlar a ação corporal opositiva (NASCIMENTO, 2014).

No âmbito do ensino, para introduzir os jogos e as demais atividades da Cultura Corporal, a brincadeira<sup>51</sup> é um importante recurso para a compreensão das regras por parte das crianças da educação infantil e anos iniciais. Segundo Nascimento (2014), as brincadeiras são as formas mais simples de manifestação das relações essenciais. Por esse motivo as regras normalmente também se apresentam de maneira simplificada. No caso do controle da ação corporal do outro, a simplificação das regras permite que as crianças dominem com mais facilidade a existência de relações opositivas e, também, comecem a se apropriar de seu conteúdo estratégico e tático geral.

---

<sup>51</sup> Trataremos desse tema com mais detalhes na próxima seção.

As regras igualmente determinam, como anunciado anteriormente, os objetivos específicos de um jogo ou uma luta. Os objetivos específicos definem como se dará a dinâmica de ataque e defesa, como os participantes agirão de modo geral em relação a esse elemento constituinte do controle da ação corporal do outro. Passamos a apresentá-lo.

### 3.3.2 Dinâmica de ataque e defesa

Os objetivos mutuamente opostos se materializam na dinâmica de ataque e defesa. O ataque e a defesa não precisam se manifestar como uma dinâmica integral para cada participante ou equipe. Não necessariamente cada participante tem que desempenhar os papéis de atacante e defensor. O essencial é que se estabeleça uma oposição mútua entre objetivos (NASCIMENTO, 2014).

Segundo Nascimento (2014), a existência mais simples na situação de objetivos mutuamente opostos ocorre quando um participante ataca e outro defende. Em sua forma mais complexa manifesta-se quando há uma simultaneidade nas ações, ou seja, um mesmo participante ou equipe ataca e defende ao mesmo tempo.

A compreensão sobre essas situações simples ou complexas é importante para a elaboração das tarefas de ensino com um determinado objeto. Às vezes, quando simplificamos demais uma determinada atividade, acabamos por modificar sua estrutura, o que pode descaracterizar a relação essencial em questão. A autora observa que isso acontece comumente na luta; na tentativa de tratá-la pedagogicamente, acaba-se por deixar de lado sua essência. A luta possui uma dinâmica interna geral, independente da modalidade. Isso possibilita organizar o ensino de modo a abarcar essas questões gerais.

O sujeito em atividade, na apropriação de sua estrutura, no primeiro momento dirige a ação no intuito de

(...) dominar a relação entre os *objetivos gerais* da atividade de Luta (*golpear/não ser golpeado; desequilibrar/não ser desequilibrado; imobilizar/não ser imobilizado*) e os *meios* para atingir esses fins: as ações corporais (puxar, empurrar, encostar, girar, virar, agarrar, deslocar-se, desvencilhar-se, saltar etc.). Uma ação intencional nessa *relação* de busca das ações corporais que satisfazem os *objetivos de luta* para o ataque e a defesa constitui-se na primeira forma de se agir

conscientemente nas relações essenciais e necessárias presentes no objeto de *controle da ação corporal do outro* na atividade de Luta (NASCIMENTO, 2014, p. 181, grifos da autora).

O segundo momento no processo de apropriação das ações, de acordo com a autora, refere-se ao estabelecimento de uma relação consciente com os elementos que compõem as situações de luta, o que permite ao sujeito em atividade criar ações opositivas intermediárias entre os fins da luta e as operações no intuito de satisfazer tais fins. É importante compreender que eles estão interligados, por isso é necessário controlá-los simultaneamente. Um dos elementos que os sujeitos precisam dominar é a **base de apoio**, em que o problema geral que o sujeito em atividade deve resolver, controlar ou transformar é “*diminuir a própria instabilidade corporal e, ao mesmo tempo, provocar uma instabilidade corporal ao adversário*” (NASCIMENTO, 2014, p. 182, grifos da autora), o que solicita conhecimento relacionado ao controle do próprio equilíbrio, bem como sobre como desequilibrar o adversário. No **ritmo de luta**, “a ação geral dos lutadores está no *controle da frequência e intensidade dos movimentos ofensivos, seus e do adversário*”. Dessa forma, o sujeito controla o ritmo do combate, fazendo com que fiquem diminuídos ou potencializados. Nesse sentido, o sujeito que luta deve “fazer com que a intensidade das situações de enfrentamento seja favorável as suas características como lutador e/ou ao plano estratégico que ele elaborou para aquela luta em questão” (NASCIMENTO, 2014, p. 183, grifos da autora). A **distância de guarda**, conforme afirma Nascimento (2014, p. 183, grifos da autora),

(...) propõe como ação geral aos lutadores *dificultar a relação do oponente com seu alvo* (a parte do meu corpo visada) e *facilitar a relação de ataque com o alvo da luta* (parte do corpo do adversário visada). Trata-se, assim, de controlar o espaço com relação à área do corpo que se constitui como alvo na luta em questão, tanto para os objetivos de golpear – cujo controle desse espaço se dá de um modo mais direto – quanto para os objetivos de desequilibrar e imobilizar, cujo controle desse espaço ou área do corpo-alvo pode se apresentar de modo mais indireto (por exemplo: alcançar uma determinada parte do corpo como *meio* para realizar outra ação).

E por último, as **formas de contato** requer do sujeito em atividade que descubra as formas mais vantajosas de contato para si e, ao mesmo tempo, dificulte que o adversário as descubra e utilize. É importante, além de utilizar as formas mais vantajosas, usar variadas formas no intuito de evitar a previsibilidade (NASCIMENTO, 2014).

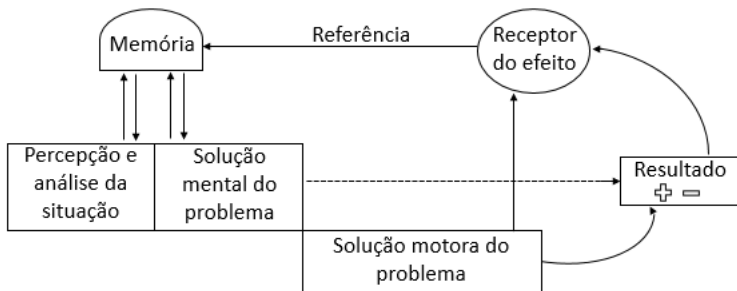
Saber como agir nas diversas singularidades, tanto de luta quanto de jogo, implica conseguir perceber e analisar as situações e ter conhecimento estratégico tático. Essa é nossa próxima subseção.

### **3.3.3 Percepção e análise nas situações de jogo e luta e conhecimentos estratégicos e táticos**

As avaliações das condições de jogo ou luta possibilitam a criação de determinadas ações de percepção e análise de dada situação, que se configuram cada vez mais como processos mediados e prospectivos. Nascimento (2014, p. 185, grifos da autora) esclarece que “*perceber e analisar* a situação de um jogo significa elaborar *para si* um determinado *conteúdo* a ser percebido entre os diversos elementos que compõem o jogo”.

Mahlo (s/d, p. 40) indica três fases na atividade de jogo: a percepção e análise da situação, a solução mental do problema e sua solução motora. O autor afirma que “a percepção em jogo (...) é também um processo psíquico complicado que engloba a análise das condições”. Portanto está inteiramente vinculada a ela. “O produto da nossa percepção não é um puro decalque das situações e dos objetos, mas uma imagem do mundo exterior, carregada de significações (...)” A percepção, análise e a solução mental ocorrem com o sujeito em movimento e estão em unidade. As ações motoras se alteram no processo como consequência da percepção e análise, o que resulta na solução mental. É na própria atividade que se aperfeiçoa a coordenação temporal das fases, para que haja uma melhora na qualidade e na velocidade da ação. Para explicitar as três fases, Mahlo (s/d, p. 41) nos apresenta um modelo.

Figura 3 - Modelo indicativo das fases na atividade de jogo



Fonte: Mahlo (s/d, p. 41).

A primeira e a segunda fase têm por produto a representação de uma solução visando um resultado determinado. Os meios para tal solução são de natureza motora. A execução de natureza motora leva a um resultado positivo ou negativo que volta à memória por contrarreação, passando pelo admissor do efeito, em ligação com a solução motora escolhida (MAHLO, s/d).

Na explicação mais detalhada sobre análise e percepção, Mahlo (s/d) apresenta alguns componentes: a amplitude de visão; os cálculos óptico-motores; o significado tático na percepção do jogo; e a rapidez na percepção e na análise da situação. Na *amplitude de visão* ocorre a percepção das situações e a análise das condições, se dá o início da distinção dos diversos estímulos realizados pelos órgãos dos sentidos, com uma seleção daqueles estímulos úteis para a decorrência do processo. Nos *cálculos óptico-motores* os jogadores começam a ter as noções de tempo, velocidade e distância. Percebem as questões espaciais do jogo, o movimento dos outros jogadores e do instrumento de jogo. O *significado tático da percepção no jogo* é responsável por separar o que é essencial discernindo do que é acessório em curto espaço de tempo. Os que estão iniciando nos jogos percebem de imediato o seu instrumento e orientam suas ações a ele. Por meio da análise, percebem a existência de outros aspectos de igual importância, colocando-se em uma nova situação graças à memória ou por associação, processo que o autor chama de síntese. No processo, a percepção adquire formas superiores, torna mais complexos os conhecimentos táticos, frutos da atividade mental criadora.

Os conhecimentos táticos adquirem-se sobretudo na atividade mental criadora que é também um prefácio ao progresso qualitativo ulterior das

formas de percepção e de análise da situação, para além do papel directo que tem na solução do problema apresentado. Toda percepção significativa deixa marcas na memória. A repetição dum percepção provoca a reprodução desta percepção e também dos pensamentos que a acompanham. (...) E assim nascem os conhecimentos e as experiências táticas que são tanto mais sólidas quanto a sua aquisição for consciente e a sua reprodução frequente. (MAHLO, s/d, p. 68)

A *rapidez da percepção e análise da situação*, tanto das observações quanto das ações, é condição para o sucesso da atividade de jogo. Esses dois aspectos dependem da preparação tática dos jogadores. A rapidez das observações depende do poder de análise e síntese do sujeito. Além disso, importa que se consiga a separação do aspecto essencial de determinada observação (MAHLO, s/d).

Nas questões voltadas à solução mental do problema, Mahlo (s/d) menciona as formas do ato tático no jogo, os níveis do pensamento tático, a qualidade da solução mental, bem como os conhecimentos e as experiências táticas. Vejamos como as descreve:

- a) *As formas do ato tático no jogo*: atentam que a resolução correta de um problema no jogo não depende exclusivamente do pensamento tático. Por isso o autor coloca diferentes formas de ação que são fundamentais nesse processo, as quais se encontram em unidade: as técnicas (automatizadas); as ações sensório-motoras; e as ações que resultam de uma atividade mental criadora. As técnicas ou automatismos são a sucessão de gestos que já se tornaram automáticos, ou seja, que não exigem atenção do jogador, o que propicia a utilização da consciência para questões mais complexas. O automatismo não necessariamente tem caráter individual, uma equipe pode automatizar ações coletivas. As ações sensório-motoras

representam soluções simples, variáveis em múltiplas situações, ao mesmo tempo em que são elementos de ações táticas complexas; trata-se então de elementos de uma certa amplitude, largamente perfectíveis e variáveis (MAHLO, s/d, p. 83).

A aparência de determinada ação não permite a distinção do que é uma ação sensório-motora ou uma ação resultante de uma atividade mental criadora. Somente o nível de formação do jogador possibilita a verificação de qual delas predomina. As ações que resultam de uma atividade mental criadora são essenciais para a formação de um ato tático superior. Por meio da análise e síntese de determinada situação, o problema é resolvido e, simultaneamente, o conhecimento é atualizado de forma mais geral. O pensamento do jogador deve se voltar à resolução dos problemas tendo em vista a atividade global. (MAHLO, s/d,)

b) *Os níveis de pensamento tático* abrangem:

1º - A reflexão sobre os dados concretos da situação em ligação estreita com a percepção e o acto; permite, a partir das técnicas e da experiência de cada um, adaptar e utilizar judiciosamente a situação em forma de problema a resolver. 2º - O pensamento tático, ligado ao acto mas ultrapassando a situação concreta; opera uma aproximação entre essa situação tal como foi reconhecida, e generalizações, regras, princípios e soluções; pode levar a conhecimentos táticos e colectivos novos. 3º - O pensamento tático abstracto que não está directamente ligado ao acto mas que age com a ajuda de representações figuradas ou de meios de concretização mais ou menos abstractos, ou com a ajuda de generalizações abstractas. (MAHLO, s/d, p. 88)

- c) *A qualidade da solução mental* deve ocorrer o mais rápido possível, com a finalidade de que a ação corresponda à situação, que está em constante mudança. A adequação à situação e a rapidez são qualidades necessárias ao pensamento tático. O tempo para a solução de determinado problema depende da capacidade do jogador de antecipar e prever jogadas (MAHLO, s/d).
- d) *Os conhecimentos e as experiências táticas* formam-se a partir “da análise da situação, isto é, da observação do jogo e, por outro lado, a partir da análise dos conhecimentos próprios. Produz-se um fluxo de ligações contínuas entre os problemas e as disposições individuais” (MAHLO, s/d, p. 98).

A solução motora do problema é a terceira fase, conforme mostramos no esquema. Ela é resultado da percepção e análise e da solução mental. Mahlo (s/d) chama atenção para as particularidades da motricidade, em que o importante não são as diversas técnicas tomadas isoladamente, mas a ligação delas para a constituição dos gestos complexos, ou seja, as combinações gestuais. A utilização da tática nas combinações gestuais nas diversas situações é resultado dos muitos tipos de pensamento tático, associados à reprodução ou criação de gestos para solucionar os problemas no jogo. O pensamento tático permite, por meio das combinações gestuais, a antecipação de ações, surpreendendo o adversário desprevenido. As combinações gestuais também ocorrem de forma coletiva. Quando os membros de uma equipe agem ao mesmo tempo, mas de diferentes modos, os fatores que fazem com que a unificação ocorra

são a igualdade de objectivo, a similitude de análise da situação e do pensamento tático, assim como a igualdade nos treinos. Todos esses fatores devem estar presentes para permitir que a melhor cooperação possível se realize (MAHLO, s/d, p. 129).

O processo de reconhecer uma situação de jogo ou luta exige uma ação deliberada e intencional de controlar a ação opositiva e de criar uma situação de oposição eficiente. Para uma explicação mais complexa dessa subseção, tomaremos os jogos coletivos por expressarem o que há de mais desenvolvido para a análise e percepção de jogo. Obviamente, quando temos um jogo coletivo, as ações dos jogadores precisam ter certa sintonia para que os fins sejam alcançados com sucesso. Os indivíduos precisam agir juntos (NASCIMENTO, 2014).

Os jogos coletivos apresentam, segundo Garganta (1998, p. 12), três categorias de subproblemas: no *plano espacial e temporal* encontram-se o ataque e a defesa. No ataque, o objetivo é ultrapassar os adversários com a posse do instrumento de jogo. Na defesa, produzir obstáculos a fim de dificultar que os adversários atinjam o objetivo do jogo. No *plano da informação*, “os problemas ligados à produção de incerteza para o adversário e de certeza para os colegas de equipa”. No *plano da organização*, a possibilidade de transição de um projeto individual para o coletivo. O projeto coletivo necessita compor a ação individual. De acordo com o autor (1998, p. 13), os jogos coletivos são “atividades férteis em acontecimentos cuja frequência, ordem

cronológica e complexidade não podem ser previstas antecipadamente, aos jogadores é requerida uma permanente atitude tático-estratégica”.

No jogo cooperado se instaura uma tentativa de prevenção do que acontecerá e, ao mesmo tempo, de imprimir uma situação geral imaginada de forma prévia. Nascimento (2014, p. 189) explica que a manifestação da ação cooperada pode se dar de diferentes maneiras: “menos ou mais explícitas; menos ou mais elaboradas; menos ou mais conscientes; menos ou mais corretas diante das condições de jogo a que se referem”. Por mais simples que sejam as situações de jogo, para se desenvolver de forma eficaz é necessário que a equipe assuma uma ação consciente.

Existem algumas situações de jogo que poderiam ser resolvidas empiricamente pelos jogadores, porém o ideal é que sejam orientados a resolvê-las conscientemente. Para Nascimento (2014, p. 201), “nesse aspecto, os conhecimentos estratégicos e táticos de jogo contribuem de modo decisivo para que os jogadores e a equipe pensem o jogo espacialmente”. Não basta distribuir um número de jogadores aparentemente adequado para desempenhar as ações de ataque e defesa sem que saibam de que maneira ocuparão o espaço no terreno de jogo. A autora afirma que a ocupação racional do espaço não é resolvida simplesmente com a introdução de um esquema espacial ou pela distribuição dos jogadores em determinadas posições. Em vez disso, ocorre no processo de percepção a partir de problemas concretos emergentes. A ocupação racional do espaço exige que se estabeleça outro princípio estratégico-tático no momento do jogo: o princípio da superioridade numérica, que tem o intuito de garantir sucesso, seja no momento de ataque ou de defesa. A busca de superioridade numérica é garantida não somente pelo número absoluto de jogadores, mas pelas ações táticas que desempenharão. Isso ocorre com a ocupação do espaço de jogo, que cria condições para que haja um número maior de jogadores em dada situação.

A estratégia e a tática explicitam a relação entre fins e meios a partir da sua ação central, que é a elaboração de uma forma organizada a ser adotada. De acordo com Nascimento (2014, p. 217), “a tática relaciona-se organicamente com a estratégia, na medida em que expressa – em relação a ela – os *meios* para atingir os fins desejados e traçados pela estratégia”. Mas apesar dessa relação orgânica entre ambas, “a tática possui uma relativa autonomia em relação à estratégia, porque explícita, para si, outra relação entre fins e meios que, no caso, se expressa como uma relação entre a ação tática (fim) e as ‘operações’

(os meios) para concretizar tais ações”. Para Nascimento (2014, p. 218, grifos da autora),

A estratégia de jogo, como um modo particular da relação consciente do sujeito com os fins e meios em uma atividade de Jogo ou Luta, reflete uma elaboração a respeito da relação desse jogo para os sujeitos em questão: reflete um determinado projeto, uma determinada concepção sobre o jogo em questão e o seu papel para os sujeitos que dele tomam parte.

Por meio da estratégia se elaboram objetivos intermediários e gerais na relação dos jogadores com o jogo. Para alcançar esses objetivos, é preciso uma organização das ações gerais para esse fim, ou seja, um conjunto de táticas (NASCIMENTO, 2014).

Para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos estratégico-táticos, Nascimento (2014) e Mahlo (s/d) enfatizam que é necessário que sejam ensinados. No âmbito escolar, o professor de Educação Física é o responsável por isso. A capacidade de agir de forma consciente no jogo não se forma espontaneamente, o ensino tem como objetivo desenvolver o ato e o pensamento tático.

Ressaltamos que os princípios estratégico-táticos gerais do jogo ocorrem pela ocupação racional do espaço com superioridade numérica de jogadores. A aprendizagem das ações necessárias e intencionais nas atividades de jogo com vistas à apropriação pelos estudantes dos conhecimentos referentes à regra, à dinâmica de ataque e defesa, à percepção e análise nas situações e aos conhecimentos estratégicos e táticos necessita de uma organização pedagógica por parte do professor. Só assim, todos os estudantes terão acesso a esse conhecimento específico, que colabora para o desenvolvimento dos sujeitos.

Na próxima seção, tratamos de duas denominações comuns no campo da Educação Física: o esporte e a brincadeira.

### 3.4 O ESPORTE E A BRINCADEIRA

Antes de entrarmos no capítulo seguinte, abriremos um breve parêntese para tratar de duas denominações usuais no domínio da Educação Física – o esporte e a brincadeira –, sobre as quais o leitor poderia se perguntar onde se encaixam em nosso estudo. O que nos impele a abordá-las é que são comumente tratadas como sinônimo de

jogo. Por não concordarmos com essa posição, consideramos mister elucidar nosso ponto de vista sobre essa questão.

O esporte está para a Cultura Corporal do mesmo modo que a Arte-espetáculo está para a arte. Espetáculo no sentido de afirmação da vida somente como aparência, expressão e reprodução das relações sociais do atual modo de produção. Nascimento (2014) compreende o esporte como uma forma genérica de atividade no terreno das práticas corporais e como uma forma particular dessas atividades em nossa sociedade. O esporte, segundo Nascimento (2014, p. 73, grifos da autora), “assume uma condição *mediadora*, em nossa sociedade, na relação dos indivíduos com os conteúdos humano-genéricos desenvolvidos na esfera das práticas corporais”. De acordo com Nascimento (2014, p. 73, grifos da autora),

Essa forma particular de organização das relações do homem com as ações corporais assume uma aparência de “forma universal” das práticas corporais, na medida em que ela perpassa (...) todas as nossas relações com as atividades corporais da atualidade.

A condição de mediação que o esporte assume manifesta-se, de acordo com Nascimento (2014, p. 73, grifos da autora), de duas maneiras: 1ª – “permitiu o *máximo* desenvolvimento dos *conteúdos* (ou dos objetos, propriamente ditos) das atividades da cultura corporal”, foi por meio do esporte que os objetos puderam se desenvolver como relações gerais e essências; 2ª – o esporte é “uma *forma* de atividade na qual as relações próprias e particulares do modo de produção capitalista se objetivam”. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que o esporte contribui para o mais alto desenvolvimento das atividades da Cultura Corporal e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das capacidades humano-genéricas no âmbito da Educação Física, contribui também para que os seres humanos se tornem mais alienados, pois reflete as relações existentes no sistema capitalista.

A possibilidade de apropriação da potencialidade humanizadora do esporte é bloqueada pela impossibilidade, pela maior parte das pessoas, de sua apropriação como prática corporal, a não ser pelo consumo via espetacularização, como mercadoria do sistema econômico. Ao passo que o profissionalismo possibilitou que essas práticas corporais se desenvolvessem no âmbito da técnica, tática etc., isso ocorreu sob os moldes do sistema capitalista, pelo princípio do mais

rendimento. Rendimento a qualquer custo. O profissional do esporte se torna apenas uma máquina de produzir recorde. Mesmo com essa tendência desumanizadora, o esporte apresenta-se com a potencialidade de ser efetivamente livre, de se tornar uma atividade livre. Mas como todas as atividades, ele só poderá ser livre em outro conjunto de relações sociais (NASCIMENTO, 2014).

É usual no campo da Educação Física afirmar que a diferença entre jogo e esporte está na rigidez das regras e na institucionalização. Ou seja, os esportes possuem regras rígidas que são constituídas por federações internacionais, já o jogo possui regras flexíveis. Não concordamos com essa aproximação entre jogo e esporte. O jogo, retomando o dito anteriormente, caracteriza-se pela centralidade do controle da ação opositiva pelo domínio do espaço em que são necessários objetivos mutuamente opostos direcionados ao mesmo alvo. O esporte, por seu turno, assume uma condição mediadora em nossa sociedade, na relação dos indivíduos com as atividades da Cultura Corporal, entre elas o jogo. O que Nascimento (2014) quer dizer na sua exposição é que o esporte permeia todas as atividades da Cultura Corporal, pois na sociedade em que vivemos é ele que determina a relação que os homens estabelecem com essas atividades, o modo de agir nas atividades da Cultura Corporal. De forma simplificada, um jogo pode ser um esporte, assim como uma manifestação singular da dança, da ginástica, do atletismo, da luta etc. pode ser esporte. Isso vai depender de qual centralidade terá esse esporte em relação às relações essenciais. Por exemplo: o esporte futebol é um jogo, pois apresenta como alvo-objetivo o controle da ação opositiva pelo domínio do espaço e possui objetivos mutuamente opostos direcionados a um alvo. Já a corrida de 100 metros é um esporte, mas não é um jogo, pois sua centralidade é o domínio da própria ação corporal tendo como finalidade a constituição de uma marca externa, portanto uma prova do atletismo. No entanto acreditamos que mesmo em uma atividade que ainda não seja oficialmente um esporte, como por exemplo o “pique-bandeira”, as pessoas já agem de forma esportivizada, ou seja, com os princípios de sobrepujança, mais rendimento e recorde, pois o modelo que possuem é o esporte de rendimento.

Em relação à brincadeira, Nascimento (2014) afirma que comumente escutamos tratar-se daquela atividade em que as regras não são previamente estabelecidas, ou que não possuem muitas regras. Essa explicação não permite caracterizar o que seria brincadeira. Levaria também a uma instabilidade, no sentido que ora determinada atividade pode ser uma brincadeira, por não apresentar muitas regras, ora pode se

tornar um jogo, quando apresenta certa sistematização. Podemos dizer que uma atividade da Cultura Corporal é brincadeira quando os objetos de criação de uma imagem artística, controle da ação corporal do outro e domínio da própria ação se apresentam de forma simples ou pouco desenvolvidas em seus conteúdos. Ademais, numa brincadeira não necessariamente um dos objetos deve se apresentar como central. A regra da brincadeira nem sempre se apresenta de forma simples, e nem sempre uma atividade que não é brincadeira apresenta regras complexas. Para ilustrar nossa explanação, segue um exemplo: a brincadeira de pegar é brincadeira porque o objeto de controle da ação corporal do outro não está desenvolvido completamente; existe ataque e defesa nessa brincadeira, porém não se apresentam em mútua oposição, por isso não têm sua relação essencial totalmente desenvolvida. As regras da brincadeira de pegar são simples, mas não são elas que tornam essa atividade uma brincadeira.

No próximo capítulo, passamos a apresentar o experimento formativo. A partir dos conceitos relativos à Educação Física abordados ao longo do texto e dos pressupostos do ensino desenvolvimental, expomos a organização das ações da tarefa de estudo e a análise do experimento formativo.

## 4 ORGANIZAÇÃO DAS AÇÕES DA TAREFA REFERENTE AO CONCEITO TEÓRICO DE JOGO

Neste capítulo, apresentamos o experimento formativo realizado na escola concomitantemente com sua análise. Lembramos que neste experimento buscamos abarcar as ações da tarefa de estudo propostas por Davýdov e os conceitos referentes ao jogo elencados no capítulo três. Dessa forma, nossa **tarefa geral é compreender os elementos constituintes do jogo e seu conceito.**

De antemão anunciamos que a realização do experimento na perspectiva davydoviana não nos blindou de encontrarmos dificuldades, ainda que não nos imaginássemos imunes a essa possibilidade. A principal, talvez, tenha sido a incerteza se de fato logramos abarcar o conhecimento teórico, posto o contexto já mencionado de carência do desenvolvimento de conceitos teóricos em nossa área.

Com o intuito de conhecer as turmas e compreender a relação que haviam tido até então com a Educação Física, na primeira aula lançamos alguns questionamentos, entre os quais se tiveram Educação Física no ano anterior (caso do primeiro ano) e como havia sido, ou seja, o que haviam aprendido até então. Explicamos o porquê das aulas que seriam lecionadas e qual o papel da professora titular de Educação Física durante essas aulas.

Pelas falas das crianças, observamos que a maioria dos alunos do primeiro ano não teve aulas de Educação Física na Educação Infantil e, mesmo para os que tiveram, estas se constituíram somente de momentos para brincar do que desejassem ou para usufruírem dos brinquedos do parque infantil da escola. Já os alunos do segundo ano as vivenciaram, porém, limitadas aos aspectos das operações motoras. Brincaram de pular corda, brincadeiras com bolas, cambalhotas no colchonete etc. Percebemos que ambas as turmas não tiveram acesso ao jogo sistematizado que as fizessem compreendê-lo, muito menos do ponto de vista teórico.

Na aula seguinte, passamos a propor as tarefas particulares<sup>52</sup> das ações de estudo, que apresentamos e detalhamos em seguida. As tarefas foram sistematizadas a partir da proposta davydoviana de organização da atividade de estudo. Sinteticamente, nossa **tarefa geral foi compreender os elementos constituintes do jogo e seu conceito.**

---

<sup>52</sup> O termo particular, nesse contexto, refere-se àquelas tarefas que são partes das ações da tarefa de estudo.

Resolver a tarefa geral nos moldes da organização de ensino davydoviana pressupõe realizar seis ações, as quais, por sua vez, são compostas de tarefas particulares. Em nosso experimento, valemo-nos dessas seis ações, assim como adotamos os questionamentos que fazem parte das tarefas particulares.

#### 4.1 REVELAÇÃO DOS ELEMENTOS CONSTITUINTES DO JOGO

Na primeira ação temos a “transformação dos dados da tarefa de estudo com a finalidade de descobrir certa relação universal do objeto em questão, que deve ser refletido no correspondente conceito teórico”<sup>53</sup> (DAVÍDOV, 1988, p. 182). Trata-se da transformação orientada, dirigida a buscar, descobrir e distinguir uma relação definida do objeto integral. Essa relação consiste no que constitui o aspecto real dos dados transformados e atua como base genética e fonte das peculiaridades do objeto integral, sua relação universal. A busca dessa relação compõe o conteúdo de análise mental, pelo qual aparece como o momento inicial do processo de formação do conceito. A ação mental se realiza em forma objetual-sensorial (DAVÍDOV, 1988).

Para essa ação nosso ponto de partida foi a brincadeira das bolas e bambolês. É importante destacar que chamamos de brincadeira porque, inicialmente, essa atividade ainda não se constitui como jogo. Como indicamos no capítulo anterior, para ser jogo é preciso que os objetivos estejam em mútua oposição.

Formulamos a brincadeira (futuramente jogo) e seu desenvolvimento pensando nas possibilidades de descoberta dos elementos constituintes do jogo que conduzem ao seu conceito. Poderíamos escolher qualquer brincadeira, pensamos nesta em razão dos materiais disponíveis na escola e do espaço necessário para sua execução prática. Por ser um “jogo novo” (no modo como o constituímos), as crianças não saberiam suas regras e o ponto de partida objetual-sensorial de todas seria semelhante. Pressupomos, também, que da maneira como organizamos estão presentes a gênese e o desenvolvimento do jogo em geral, que partem das necessidades humanas atreladas às condições objetivas. Outro ponto importante a ser destacado é que, como as crianças não tiveram acesso ao jogo sistematizado, a proposição, de imediato, de uma situação de oposição

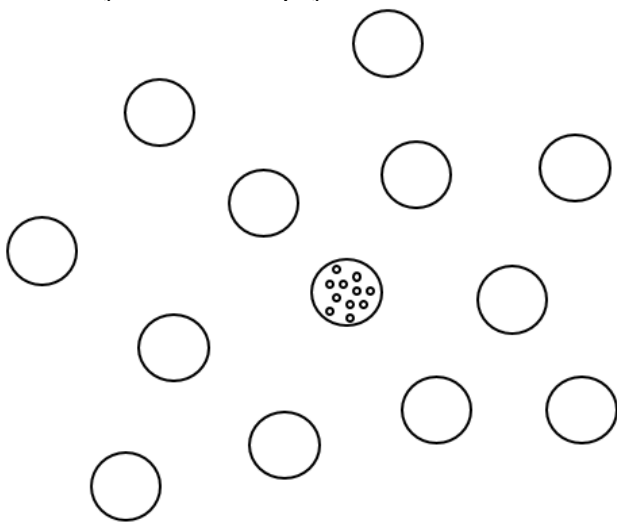
---

<sup>53</sup> Transformación de los datos de la tarea de estudio con la finalidad de poner al descubierto cierta relación universal del objeto dado, el que debe ser reflejado en el correspondiente concepto teórico.

poderia confundi-las, ou seja, teriam dificuldades para assimilar as próprias regras que se apresentariam mais complexas.

Iniciamos a brincadeira de maneira que cada criança possuísse um bambolê. Solicitamos que os colocassem no lugar em que desejassem dentro do espaço delimitado da quadra poliesportiva em que nos encontrávamos e que permanecessem ao lado deles. As crianças colocaram os bambolês em diversos locais da quadra sem que esses estivessem ordenados, ficando distribuídos de modo semelhante ao expresso na figura 4. Próximo ao centro da quadra colocamos um bambolê e em seu interior diversas bolas de tênis. Então demos o seguinte comando: cada criança teria que pôr em seu bambolê o maior número possível de bolas. A brincadeira encerraria quando não houvesse mais bolas no bambolê central.

Figura 4 - Condição inicial do espaço da brincadeira



O intuito desse modo de organização inicial foi levá-las à percepção da **necessidade do estabelecimento de regras**, que se constitui uma das tarefas particulares da primeira ação. Atenta-se que se trata de uma brincadeira em que a centralidade se encontra no domínio da própria ação corporal (ainda que não esteja completamente desenvolvida). Sabíamos que este não era nosso objeto de investigação, mas optamos por continuar o seu desenvolvimento a fim de mudar sua relação essencial, pois da forma como estava inicialmente organizada

tenderia à compreensão, pelas crianças, do elemento constituinte “regra” que, além de fazer parte do jogo, também aparece e é importante nas mais diversas atividades da Cultura Corporal.

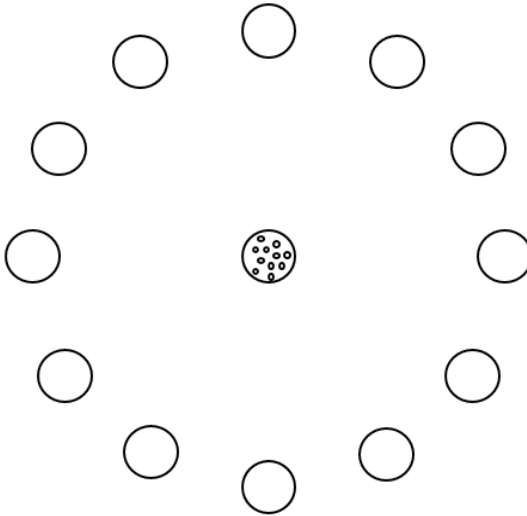
Presumíamos que, com a facilidade de compreensão em relação às regras, as turmas também perceberiam a necessidade de organização da brincadeira e a possibilidade de indicar regras. Ao brincarem pela primeira vez, o primeiro problema surgido na turma do segundo ano foi referente à quantidade de bolas carregadas de uma só vez por alguns alunos. Muitos reclamaram que não conseguiam levar tantas bolas. Já na turma do primeiro ano a primeira questão foi sobre as diferentes distâncias dos diversos bambolês em relação ao do centro da quadra. Os problemas que surgiram no primeiro ano também ocorreram no segundo e vice-versa, porém em ordem diferente, ou seja, precisamos resolver cada um dos problemas singulares para que percebessem os outros.

A partir dessas situações, iniciamos as indagações. Como já mencionamos anteriormente, a tarefa particular que precisávamos resolver era relativa ao estabelecimento de regras. Com esse intuito, realizamos uma série de questionamentos que compunham a primeira tarefa particular da primeira ação. O primeiro deles dizia respeito ao número de bolas: qual o problema de levar de uma só vez muitas bolas do bambolê central? A resposta foi que alguns que tinham a camiseta ou a mão maior conseguiam levar mais bolas de uma só vez, enquanto outros não puderam fazer o mesmo. Percebemos nessa resposta que as crianças apresentaram a noção de que, para que a brincadeira pudesse se constituir de forma organizada e para instituir inicialmente uma igualdade de possibilidades entre os participantes, era necessário estabelecer uma regra.

Isso nos levou a propor-lhes outro questionamento: o que podemos fazer para que todos tenham as mesmas possibilidades iniciais de levar as bolas do bambolê do centro? As crianças responderam que deveriam levar somente uma bola por vez. Com essa resposta estabelecemos coletivamente a primeira regra da brincadeira, que em sua execução explicitou outra necessidade.

Passamos ao segundo problema, alusivo às diferentes distâncias dos bambolês em relação ao bambolê situado no centro. Convocamos as crianças a pensarem sobre a seguinte questão: como podemos dispor os bambolês de modo que não existam diferenças entre os participantes da brincadeira? Elas sugeriram que colocássemos os bambolês em igual distância do bambolê central. Ao solicitarmos que mostrassem de que forma isso poderia ser elaborado, algumas crianças apontaram como poderia ser (figura 5).

Figura 5 - Modificação no espaço: igualdade na distância dos bambolês em relação ao bambolê central



É importante destacar que ambos os problemas não foram resolvidos pela ideia de todos os membros do coletivo, mas por algumas crianças que mostraram a referida disposição. Essa situação nos fornece elementos para afirmar que as crianças se apresentavam em diferentes níveis de aprendizagem. Com a ideia que algumas delas tiveram, as outras puderam compreender o porquê de tal organização. Com os questionamentos realizados, algumas crianças conseguiram resolver os problemas em seguida, enquanto outras só compreenderam sua solução depois que alguns colegas o haviam respondido, e outras ainda só conseguiram compreender após realizarmos novamente a brincadeira com as novas regras inseridas. Por isso a importância dos questionamentos serem lançados para todo o grupo de maneira coletiva, para que uns aprendam com os outros. Da mesma forma, que as crianças resolvam as tarefas de estudo sempre com a ajuda do professor, apondo as perguntas certas, o que, segundo Davídov (1988), talvez seja a tarefa mais difícil na organização da atividade de ensino.

Realizamos algumas vezes a brincadeira com as regras elencadas anteriormente. De início, alguns estudantes ainda levavam mais de uma bola por vez. Diante desse fato, notamos que alguns o faziam por não haverem assimilado a nova regra, outros por quererem ludibriar a regra e outros porque se equivocavam por estarem habituados a pegar mais de

uma bola por vez. A conduta de ludibriar nos fez refletir com as crianças sobre a necessidade de as regras serem obedecidas para o bom andamento da brincadeira. Afinal, estas foram estabelecidas por nós, de forma coletiva, como possibilidade inicial de igualdade dos participantes na brincadeira.

Continuamos com a brincadeira até que todos seguissem as regras. Durante uma das partidas deparamo-nos com outro problema no grupo do primeiro ano: uma das crianças pegou uma bola do bambolê do colega. A partir dessa circunstância, perguntamos para o grupo se existia alguma regra que não permitia pegar a bola do bambolê do colega. Responderam que não havia nenhuma regra proibindo esse ato e imediatamente sugeriram a adoção dessa regra. Argumentamos, então, sobre a possibilidade de também poder pegar as bolas dos bambolês dos colegas, com a justificativa de tornar a brincadeira mais complexa. O desafio foi aceito e passaram a brincar com as seguintes regras:

- *os bambolês deverão ser dispostos a igual distância do que contém as bolas;*
- *será permitido levar ao seu bambolê somente uma bola por vez;*
- *a brincadeira termina no momento em que as bolas do bambolê do centro acabarem;*
- *é permitido pegar as bolas dos bambolês dos colegas.*

A possibilidade de uma das crianças apanhar uma bola do bambolê do colega antes que isso estivesse estabelecido como regra era um dos problemas previstos em nossa organização inicial das aulas. É por meio dele que pretendemos transformar essa brincadeira em um jogo, implementando na sequência **a dinâmica de ataque e defesa**. A implantação da dinâmica de ataque e defesa é outra tarefa particular da primeira ação. Por isso a realizamos de forma coletiva, a partir dos novos problemas que surgiram e dos questionamentos que nos auxiliaram na sua resolução. Porém, com o segundo ano a situação de pegarem a bola do bambolê do colega não surgiu espontaneamente na brincadeira. Não cogitaram essa hipótese em nenhum momento. Indagamos como estava a brincadeira até aquele momento, se estavam achando simples ou muito complicada. Ao avaliarem que estava simples, perguntamos qual regra poderíamos incluir na brincadeira para que ela ficasse mais complexa. As respostas das crianças giraram em torno das dificuldades em relação à complexidade da realização técnico-motora das operações (por exemplo, levar a bola quicando para o seu bambolê) e não em como deixar a brincadeira mais complexa em sua

organização como um todo. Como não obtivemos respostas adequadas, questionamos se havia alguma regra que os impedia de pegar as bolas dos bambolês dos colegas. As crianças ficaram empolgadas e perguntaram se isso seria possível. Dissemos que não havia nenhuma regra contrária. Esse momento com o segundo ano nos fez refletir sobre a necessidade de elaborar as interrogações referentes às tarefas particulares, de modo que os próprios estudantes chegassem à regra que propusemos. Isso evidenciava que nossa organização do ensino ainda não havia alcançado a condição desejada. Mesmo cientes da direção a seguir, sentimos a necessidade de maior compreensão para a elaboração dos questionamentos adequados a cada momento.

Estávamos, pois, diante de duas tarefas particulares que ocorriam de forma simultânea: uma tarefa que diz respeito ao estabelecimento de regras e outra relativa à implantação da dinâmica de ataque e defesa. Ambas caminham em unidade, pois é por meio das regras que se dão as condições em que se estabelecem o ataque e a defesa. Portanto, tornou-se necessário que elaborássemos regras tendo em vista a tal finalidade. Por isso a necessidade do professor ter as tarefas particulares claras na organização do ensino, isto é, compreender quais são suas finalidades.

No momento da brincadeira, crianças de ambas as turmas voltaram a ter algumas dificuldades de compreensão das regras. Apresentou-se novamente o fato de pegar mais de uma bola por vez, principalmente, dos bambolês dos colegas. A confusão maior manifestou-se em momentos em que muitos queriam proteger as bolas de seu bambolê de qualquer forma, inclusive empurrando os colegas que tentavam pegá-las. Em relação a esta última situação, durante a brincadeira, uma das crianças, após apanhar algumas bolas, disse que se ela estivesse parada dentro do seu bambolê as estaria protegendo e ninguém poderia pegá-las. Esses acontecimentos nos deram subsídios para fazermos as crianças pensarem: se inicialmente combinamos que poderíamos levar somente uma bola por vez para o seu bambolê, seria possível apanhar mais de uma bola por vez do bambolê do colega? Elas responderam negativamente. Sobre a regra de poder pegar as bolas dos bambolês dos colegas, em que ocorreram alguns “problemas” – muitos empurraram os colegas e outros estabeleceram regras isoladamente – como poderíamos resolver essa questão? Qual regra poderíamos incluir? As crianças fizeram menção à regra da colega indicada anteriormente.

Relembramos as regras criadas e incluímos a estabelecida por último:

- *os bambolês deverão ser dispostos a igual distância do central;*

- *é permitido levar ao seu bambolê somente uma bola por vez;*
- *a brincadeira termina no momento em que as bolas do centro acabarem.*
- *poderão pegar as bolas dos bambolês dos colegas. Se eles estiverem dentro do bambolê, estarão protegendo-as.*

Nesse último estabelecimento de regras, ainda que de forma embrionária, já temos elementos para indicar que transformamos a relação essencial de domínio da própria ação em controle da ação corporal do outro. Estamos no processo de transformação da brincadeira em jogo, ou seja, temos objetivos mutuamente opostos. Consideramos que temos aqui a gênese dos indicadores da dinâmica de ataque e defesa, isto é, quando se estabelecem alvos comuns mutuamente opostos. Nesse caso: capturar as bolas dos bambolês dos colegas e impedir/dificultar que capturem as suas. Por isso podemos dizer que temos um jogo. Para as crianças, isso ainda não está explícito, talvez aqui necessitasse outras tarefas particulares a que não nos atentamos no momento da execução. Essas tarefas foram realizadas na segunda ação (como apresentaremos mais adiante).

Após realizarem o jogo com a nova regra, constatamos que algumas crianças já conseguiram planejar de que maneira capturariam outras bolas enquanto protegiam as de seu bambolê. Nesta altura mencionamos outra tarefa particular, que é a da **compreensão dos elementos estratégicos e táticos**. Essa tarefa estava presente embrionariamente desde o início, mas aqui ela se apresenta de maneira um pouco mais elaborada. As ações das crianças foram as seguintes: esperar o colega mais próximo ir ao centro para capturar as bolas de seu bambolê; capturar o maior número de bolas possível para depois “ficar de guarda”; perceber quando não há colega próximo e aproveitar para ir até o centro. Contudo notamos muitos “erros” de execução, como, por exemplo, muitas crianças irem aos bambolês de colegas mais distantes que o do centro para capturar as bolas. Outros iam somente ao centro buscar as bolas, mesmo que os colegas capturassem as bolas de seu bambolê. Alguns pegavam somente uma bola e ficavam protegendo-a. A cada rodada realizada solicitávamos que comentassem sobre o que haviam planejado e discutíamos coletivamente quais eram os planejamentos mais eficazes. Os critérios que utilizamos sobre a eficácia do ponto de vista estratégico e tático, ou seja, as potencialidades sobre o desenvolvimento de ações conscientes nesse jogo foram:

- *esperar o momento em que o colega vai até o centro buscar as bolas e pegar a que está em posse dele;*
- *ser o primeiro a pegar o maior número de bolas que estão no centro e, posteriormente, administrá-las de acordo com aquelas que os colegas pegarem;*
- *capturar as bolas dos bambolês dos colegas que estão mais próximos.*

Esses são três importantes aspectos que as crianças precisam compreender minimamente. Além disso, necessitam entender que existem três possibilidades no jogo de que precisam dar conta simultaneamente: pegar as bolas que estão no centro; cuidar das bolas do seu bambolê; tentar capturar as dos bambolês dos colegas.

Nas aulas posteriores as turmas começaram a trilhar caminhos diferentes. O segundo ano demonstrou que houve apropriação das regras e, por isso, o processo avançou rapidamente. O primeiro ano necessitou de um tempo maior para o necessário entendimento. Em ambas as turmas, relembramos as aulas anteriores por meio de um desenho no quadro que fazia um comparativo do espaço de jogo quando os bambolês estavam espalhados e posteriormente quando estavam dispostos à mesma distância do bambolê do centro. Recordamos as regras que foram constituídas e o porquê delas e esclarecemos que precisavam dar conta, ao mesmo tempo, dos três itens citados. É importante mencionar que a cada aula colocávamos o pensamento dos estudantes em movimento em relação às ideias desenvolvidas na aula anterior. Esse momento servia para a articulação de todas as aulas, retomando os questionamentos anteriores com o objetivo de que as crianças falassem sobre elas.

Prosseguindo a aula, solicitamos que pensassem de que maneira agiriam para a obtenção do maior número de bolas possível no final do jogo. De início o jogo acabava rapidamente, pois as crianças, na sua maioria, estavam preocupadas somente em ir ao centro pegar as bolas e se esqueciam de proteger as suas. A cada rodada propúnhamos que pensassem no modo de ação e, ao final da rodada, expusessem o que haviam planejado. Muitos disseram que esperavam os colegas saírem para pegar suas bolas. Os que conseguiram o maior número de bolas relataram que, além de aproveitar o momento em que os colegas se afastavam, também observavam quando eles estavam distraídos para ir até o centro pegar as bolas. Com o primeiro ano esse processo demorou mais, enquanto para o segundo ano o jogo foi ficando, aos poucos, desestimulante, pois a maioria compreendera o que deveria fazer. O que

sobressaiu foi a velocidade na realização das ações motoras por parte de algumas crianças.

Em ambas as turmas surgiu uma ação motora que demandou análise: as crianças iam de costas ao bambolê do centro para visualizarem os colegas dos bambolês vizinhos. Vale lembrar que toda ação motora adotada, seja ela mais ou menos consciente, é a efetividade de um plano mental (MAHLO, s/d). Quando questionadas sobre essa ação, as que a haviam realizado afirmaram que era óbvia. As que não haviam se apercebido, passaram a adotá-la. Ademais, as crianças buscavam pegar as bolas dos bambolês que estivessem mais próximos delas.

Como assinalado, o jogo com o segundo ano estava perdendo a motivação, no sentido de que a maior parte das ações possíveis havia sido revelada pelas crianças e a repetição as aborrecia. Percebemos a necessidade de avançar. Indagamos se havia alguma maneira de tornar aquele jogo mais difícil, se existia alguma regra que poderia ser incluída para torná-lo mais complexo. Inicialmente surgiram algumas ideias que não contribuíram muito para complexificar a estrutura do jogo, somente para as ações motoras mais imediatas (por exemplo, levar duas bolas ao mesmo tempo etc.), não as que necessitavam de uma complexificação do ponto de vista estratégico e tático ou da dinâmica de ataque e defesa. As propostas seguiam nessa linha até que um dos estudantes mencionou a possibilidade de poder pegar o colega que capturou a bola, sendo que se isso acontecesse ele teria que devolvê-la. Com a inclusão dessa regra, as crianças continuaram o jogo.

A princípio continuamos com a regra de que poderiam proteger as bolas permanecendo dentro do bambolê. Como muitos permaneciam todo o tempo no próprio bambolê, gerou uma situação de certo “imobilismo”, “engessando” o jogo. Solicitamos que refletissem sobre tal condição de desenvolvimento do jogo. Questionamos qual regra poderíamos incluir para que a brincadeira ficasse mais dinâmica e os participantes não se mantivessem tão presos ao bambolê. A sugestão foi a possibilidade de capturar as bolas mesmo com o colega dentro do bambolê. Temos consciência de que a opção por permanecer no bambolê é estratégica. Porém com a mudança a pretensão era que houvesse uma oposição cada vez mais direta, que os objetivos fossem mutuamente opostos e que as ações de captura e defesa fossem cada vez mais simultâneas. Percebemos que a alteração da regra sugerida pelas crianças levou à modificação da dinâmica de ataque e defesa, deixando mais complexa a relação de oposição.

Deparamo-nos com outros problemas após a implantação dessa regra. Muitos queriam proteger as bolas ou com as mãos ou com os pés, o que voltou a causar certa confusão entre os alunos. O que seria possível ou não realizar para proteger suas bolas? Novamente os interrogamos sobre o que fazer para evitar os desentendimentos. Como não chegaram a uma conclusão, propusemos que não pudessem ficar dentro do bambolê e que fosse permitido pegar o colega somente quando ele apanhasse a bola de quem estivesse defendendo. Demonstramos alguns exemplos para que compreendessem como poderiam fazer. Com o primeiro ano, continuamos com a regra que possibilitava ficar dentro do bambolê para proteger as bolas, pois as crianças não estavam tão preocupadas com o jogo em si, mas em pegar os colegas. Isso é compreensível, pois a inclusão da possibilidade de pegar o colega fez com que as crianças revivessem as brincadeiras de pegar que, além de serem prazerosas, constituem-lhes um hábito já formado.

Relembramos as regras até então estabelecidas:

- 1. os bambolês deverão ser dispostos a igual distância do central;*
- 2. será permitido levar ao bambolê somente uma bola por vez;*
- 3. o jogo termina no momento em que as bolas do centro acabarem;*
- 4. poderão pegar as bolas dos bambolês dos colegas;*
- 5. quem capturar a bola do bambolê de um colega poderá ser pego por ele tendo que devolvê-la;*
- 6. o dono do bambolê não poderá permanecer dentro dele.*

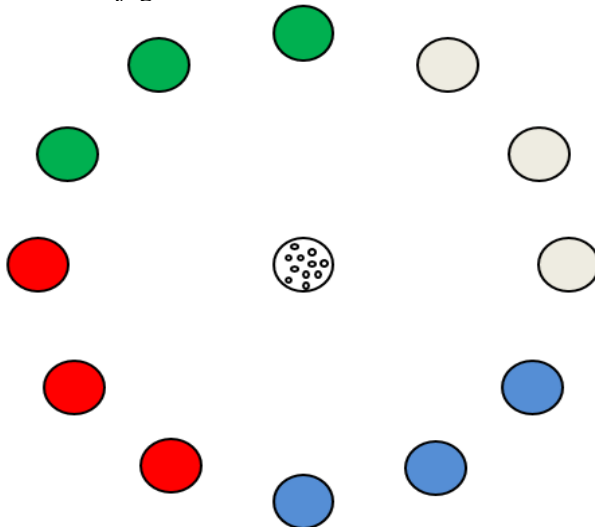
A partir da constituição dessas regras, as crianças conseguiram fazer elaborações estratégico/táticas como: ficar atrás do bambolê para melhor visualizar os colegas e não ser surpreendido; ir de costas até o bambolê do centro de forma a poder “vigiar” seu bambolê; perceber o momento em que o colega próximo corre atrás de alguém que capturou sua bola e aproveitar para recapturá-la; perceber o momento em que o colega vai até o bambolê de outro colega e capturar a bola dele.

O jogo com as regras acima elencadas ainda poderia ser executado em muitas aulas, tendo em conta as possibilidades estratégico-táticas que possui. Porém, optamos por prosseguir transformando-o para que os elementos de sua estrutura pudessem ser complexificados. A transformação seguinte foi torná-lo coletivo. Tivemos muitas dúvidas em como introduzir essa questão, se tentaríamos que as crianças incluíssem regras que o facultassem ou se nós o faríamos. Como possivelmente durante a vida escolar as crianças

tiveram pouco acesso a jogos coletivos, pressupomos que seria difícil que conseguissem elaborar uma regra com esse intuito. Ademais, tornar o jogo coletivo não era uma necessidade, ele poderia continuar sendo individual. Por não ser uma necessidade, as crianças não teriam motivo para a criação da nova regra. Na condição de organizadores da atividade de ensino, todavia, nós tínhamos um motivo: introduzir a ação coletiva de modo que a percebessem como coletiva, sem, no entanto, tê-la inserido diretamente. A partir da nova regra, teriam que começar a agir coletivamente. Consequentemente, isso faria com que houvesse uma complexificação nos aspectos estratégicos e táticos do jogo e o aprofundamento da compreensão das crianças sobre eles.

Para tornar o jogo coletivo dividimos os bambolês em grupos de três. Os três bambolês deveriam ter cores iguais (figura 6). As crianças que estivessem nesses bambolês não poderiam capturar a bola dos colegas que possuíssem bambolês da mesma cor. No final, solicitamos que contassem as bolas dos bambolês da mesma cor; a que tivesse com mais bolas no total seria a vencedora (as outras regras continuaram as mesmas).

Figura 6 - Início do jogo coletivo

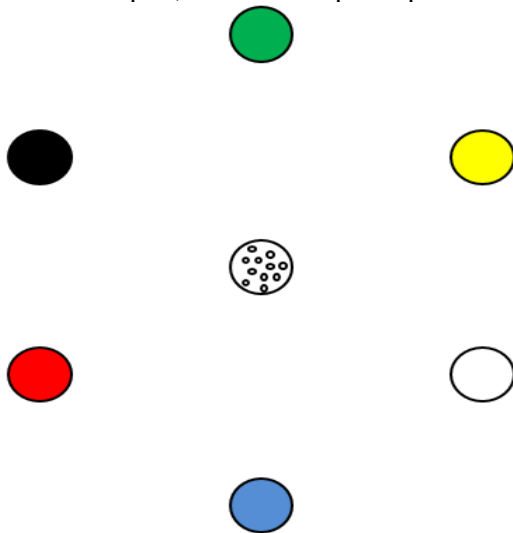


Com isso, as próprias crianças começaram a dizer que eram da mesma equipe e que queriam fazer planos para a próxima partida. Deixamos que se reunissem e o fizessem. Inicialmente a maioria dos

planos se centrava no ataque, com secundarização da defesa. A cada final de jogo pedíamos para que falassem sobre o que haviam planejado. Após várias partidas, chegamos à seguinte elaboração: os bambolês do centro que ficam protegidos pelos dois outros bambolês da sua cor devem se concentrar em pegar o maior número de bolas possível do centro; os bambolês das extremidades devem capturar as bolas de seu vizinho e, se possível, do bambolê do centro do jogo.

Posteriormente, solicitaram que ajudassem os colegas de equipe a protegerem os seus bambolês. Mas, ao invés disso, optamos por realizar alguns questionamentos para ver se as crianças conseguiriam modificar as regras de tal modo que eliminassem alguns bambolês e permanecesse um por equipe. Perguntamos o que poderíamos fazer para tornar esse jogo ainda mais coletivo e se fazia sentido que tivéssemos três bambolês da mesma cor se éramos “uma equipe”. Não conseguimos obter respostas das crianças. Pressupomos que deveríamos dar mais elementos no próprio jogo para que percebessem tal situação. Como não o fizemos, perguntamos o que achavam de deixar somente um bambolê por equipe e, ao invés de ter três membros na equipe, teriam dois (por conta do número de crianças) (figura 7).

Figura 7 - Divisão em duplas, um bambolê por dupla



A proposta foi aceita e compomos as duplas. As crianças se apropriaram das regras de imediato e já iniciaram o jogo com o

planejamento de como agir. A maioria das duplas determinou que um deles ficaria com a ação de proteger as bolas do bambolê e o outro pegaria uma bola no meio; quando este chegasse, o outro buscaria uma bola no meio. Algumas crianças se arriscavam a pegar as bolas dos colegas e acabavam sendo pegas em função da alta vigilância. Com esse jogo, apesar de ainda haver uma disputa direta, a melhor estratégia era pegar o maior número possível de bolas do centro.

No intuito de tornar a oposição mais direta, tiramos as bolas do centro sem dizer nada. Queríamos que percebessem por que o fizemos. Questionados posteriormente sobre essa atitude, disseram que era para tornar o jogo mais difícil, pois muitos estavam indo somente ao bambolê do centro, não iam mais ao do colega. Então revelamos que a intenção era tornar ainda mais diretos o ataque e a defesa. Na sequência, pretendíamos reduzir a quantidade de crianças no mesmo espaço de jogo. Então perguntamos se estava fácil ou difícil ter que cuidar ao mesmo tempo em que muitas pessoas atacavam. Disseram inicialmente que estava fácil; logo, alertamos que em determinado momento havia três pessoas atacando um bambolê, ao que responderam que este fato era complicado. Perguntamos o que poderíamos fazer com o espaço de jogo para diminuir o número de bambolês. Sugeriram que colocássemos mais pessoas por bambolês. No entanto problematizamos no sentido de que se aumentássemos o número de pessoas eles iriam se esbarrar e, além disso, ficaria difícil capturar as bolas. Perguntamos se era necessário manter somente um espaço de jogo e afirmaram que não. Então indagamos como seria, e uma das crianças indicou que colocássemos bambolês no espaço vazio da quadra e fizéssemos dois jogos simultâneos, porém separados (figura 8). Após esses questionamentos, percebemos que deveríamos ter realizado o jogo como elas sugeriram (mais pessoas por bambolê) para que testassem no próprio jogo se aquela ideia era boa ou ruim.

Figura 8 - Constituição de dois espaços de jogo



Demos continuidade, agora com dois espaços de jogo e com as mesmas regras anteriores. A cada jogo conversávamos para saber qual o planejamento de cada dupla. Distribuímos uma folha com o desenho do espaço de jogo juntamente com seis peças de dama. Solicitamos que pensassem na estratégia fazendo de conta que as peças eram as pessoas. Desenvolveram uma boa explicação, inclusive com simulação de situações de jogo. Compreenderam que a melhor estratégia sempre seria deixar um de guarda no bambolê, enquanto outro iria até os outros bambolês. Compreenderam também que, quanto mais pessoas atacassem um mesmo bambolê, mais fácil seria de conseguir capturá-las. Prestavam atenção quando a outra equipe atacava um dos bambolês e aproveitavam a situação para fazerem o mesmo.

Na primeira ação percebemos, enquanto potencialidade, a possibilidade de compreensão do porquê das diversas transformações que ocorreram na brincadeira/jogo das bolas e bambolês: como os elementos constituintes foram aparecendo durante o processo; de que forma a dinâmica de ataque e defesa foi se constituindo e por que isso é essencial para o conceito de jogo; como os princípios estratégicos e táticos gerais atuam. De maneira geral, a atuação das duas turmas nessa ação foi semelhante. O primeiro ano teve mais dificuldade, ou seja, o tempo pedagogicamente necessário para assimilarem foi maior. Mesmo assim chegaram às respostas que o segundo ano chegou, talvez não quanto à complexidade, entretanto as consideramos satisfatórias.

Nessa ação predominou o movimento de redução do concreto caótico ao abstrato. Com ela o objetivo foi revelar os elementos que constituem o jogo. Segundo Davídov (1988), a abstração a que as crianças devem chegar é a abstração substancial, que deve apresentar, como propriedades, a conexão histórica, contraditória e essencial do concreto que foi reproduzido.

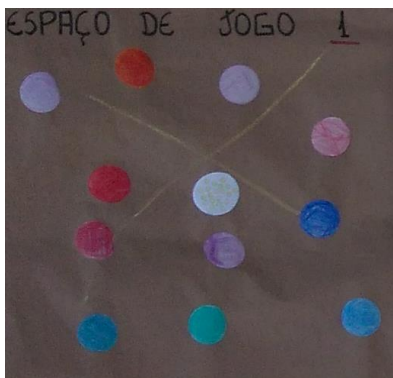
## 4.2 MODELAÇÃO CONCEITUAL DO JOGO

A próxima ação de estudo consiste “na modelação em forma objetual, gráfica ou com letras da relação universal diferenciada” (DAVÍDOV, 1988, p. 182). Os modelos são imprescindíveis no processo de assimilação do conhecimento teórico e nos procedimentos de ação. A representação que pode ser chamada de modelo é aquela que fixa a relação universal de determinado objeto e garante sua análise ulterior. O modelo de estudo se constitui como um meio especial da atividade mental humana.

No intuito de aprofundarmos o conhecimento assimilado pelas crianças até então, inicialmente distribuímos desenhos de círculos que representavam os bambolês e solicitamos que os pintassem da cor desejada. Recolhemos os desenhos e prosseguimos iniciando a reflexão sobre as regras. À pergunta o que é regra, responderam que serve para que obedecemos. Esclarecemos que a resposta necessitava ser ampliada para poder expressar efetivamente o que é regra e, refletindo com as crianças sobre o próprio jogo, fomos registrando no quadro que a regra define espaço, objetivo, tempo e ações dos participantes. (NASCIMENTO, 2014).

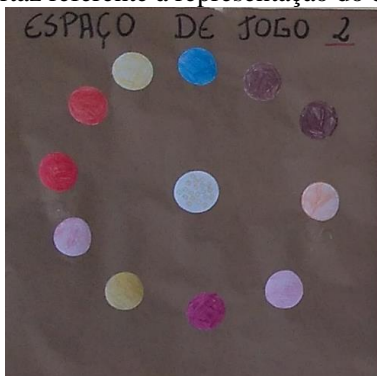
Com o segundo ano, a partir da explanação, solicitamos que em grupos de três, com peças do jogo de dama, fizessem um esquema que representasse o espaço da primeira brincadeira realizada. Com o primeiro ano realizamos o mesmo processo, porém a representação com as peças foi feita de forma individual, pela diferença de compreensão existente entre as diversas crianças. Desejávamos saber, de fato, do que cada uma se apropriou. À medida que as crianças realizavam o esquema, passávamos em suas carteiras pedindo que o explicassem. Posteriormente, com uma folha de papel pardo do tamanho de uma cartolina, solicitamos que nos auxiliassem a representar o espaço de jogo fixando os círculos pintados no papel pardo. A sugestão foi que os colássemos espalhados. Além disso, promovemos uma reflexão sobre as regras que tínhamos naquele momento, as mudanças ocorridas e o porquê dessas mudanças (foto 1).

Foto 1 - Foto do cartaz referente à representação do espaço de jogo 1



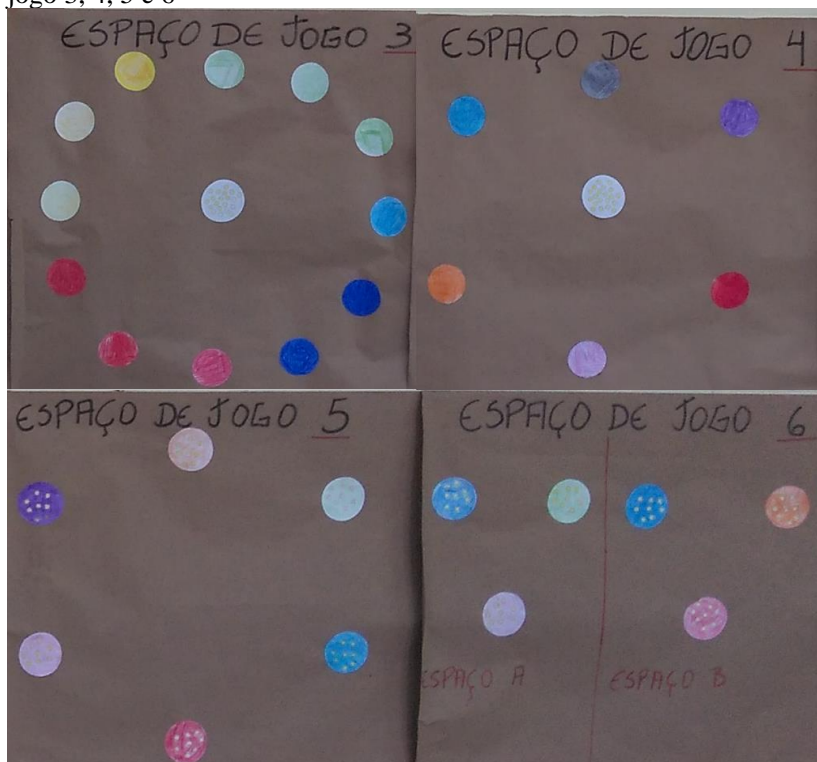
Na sequência nos debruçamos sobre a mudança do espaço de jogo. Solicitamos novamente que cada estudante pintasse um círculo, orientando-os para que com as peças de dama representassem o novo espaço de jogo e justificassem as mudanças. Isso nos fez analisar com as crianças o porquê da existência de regras, levando-nos a deduzir que, além das razões elencadas acima, possibilitam minimamente que todos tenham as mesmas condições no jogo, revelando o motivo pelo qual realizamos as primeiras modificações na brincadeira. Mantendo a atitude de interrogar as crianças, buscamos saber delas como poderíamos representar em um cartaz o novo espaço. A partir da forma que haviam organizado com as peças de dama, foram indicando o que constituir no papel pardo (foto 2).

Foto 2 - Foto do cartaz referente à representação do espaço de jogo 2



A cada desenho do espaço de jogo íamos apontando as regras modificadas, além de fazê-los perceber quais eram os objetivos, o tempo e as ações dos participantes (foto 3).

Foto 3 - Foto dos cartazes referentes às representações dos espaços de jogo 3, 4, 5 e 6



Em ambas as turmas, assim que terminamos de confeccionar os espaços de jogo e discutir sobre os componentes das regras, indagamos sobre os elementos gerais que compõem um jogo: para que exista um jogo é necessário que ele tenha alguns elementos; quais são eles? Responderam de imediato que são as regras, e por se tratar de uma discussão recente, conseguiram citar os seus componentes. Então relembramos que nas transformações que nosso jogo havia sofrido do primeiro para o segundo espaço de jogo havíamos inserido uma regra: tinham que cuidar das bolas de seus bambolês e ao mesmo tempo capturar as bolas dos bambolês dos colegas. Em seguida perguntamos qual o nome dado a esse procedimento. Houve dificuldades para responderem essa questão, e consideramos que a formulação da pergunta apresentava limites. Então fizemos referência a outros jogos que conhecem, como o futebol, o que os levou a falarem de ataque e

defesa. Esclarecemos que o ataque e a defesa não precisam ocorrer ao mesmo tempo, mas que precisam existir para que o jogo possa se constituir.

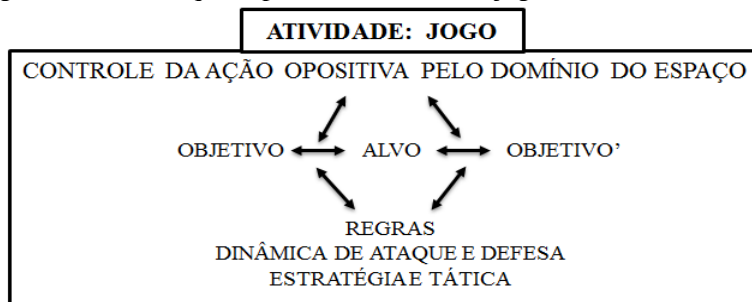
Refletimos com os alunos que há outros dois elementos constituintes do jogo muito utilizados nas ações que desenvolvemos. Para jogar e ter sucesso deveriam pensar sobre eles, ou seja, planejar de que forma agir. Ao perguntarmos que nome damos a esses elementos, uma das crianças prontamente respondeu que era estratégia, ao que aproveitamos para acrescentar a tática (não apresentamos o conceito de estratégia e tática, apenas queríamos que vinculassem esses termos ao planejamento das ações no jogo). Passamos a representá-lo por meio de peças de dama e de peões do xadrez que simbolizavam, respectivamente, os bambolês e as crianças. Iniciamos pelo espaço de jogo número 1. Questionamos se aquele espaço apresentava todos os elementos que um jogo teria que ter. A resposta foi negativa, pois alegaram não apresentar ataque e defesa. E prosseguimos com as questões: se não há ataque e defesa, podemos dizer que é um jogo? A resposta também foi negativa. A partir do momento em que já havíamos incluído o ataque e a defesa, passamos ao espaço de jogo número dois. Pedimos que, com as peças, imaginassem a melhor estratégia para aquele conjunto de regras. Como os espaços de jogo já estavam expostos na parede da sala, os estudantes tiveram facilidade em pensar na estratégia e na tática. Quase todos conseguiram expor a organização estratégico/tática mais conveniente para cada espaço de jogo. Quando chegamos ao espaço de jogo 3, orientamos que fizessem as organizações em duplas, então colocamos as crianças com mais dificuldade com as que tinham mais facilidade. Retomávamos, a cada rodada, qual era a organização ideal.

Deduzimos que todo esse processo poderia ter sido feito durante a primeira ação, porque ao mesmo tempo em que as modificações no jogo fossem realizadas, os seus elementos constituintes já seriam frisados. A princípio acreditávamos que isso fazia parte da modelação e que esses se constituíam nos modelos. Mas percebemos que são representações gerais. Isso porque, segundo Davídov (1988), todo modelo é uma representação, mas nem toda representação pode ser chamada de modelo. As representações que são modelos são as que fixam a relação universal do objeto estudado. O desenvolvimento alcançado potencializaria a possibilidade, caso o ensino continuasse sendo organizado nessa perspectiva, de as crianças chegarem ao modelo conceitual de jogo.

Com a primeira e a segunda ação ficou explícita a mudança do pensamento das crianças em relação à compreensão inicial de jogo e a expressa agora: principalmente os elementos que constituem as regras e o que é a própria regra, além da dinâmica de ataque e defesa e da estratégia/tática. Também dominam minimamente a estrutura do jogo, mesmo que não tenhamos alcançado, até então, o modelo conceitual. Todavia, como afirmamos anteriormente, criamos as possibilidades para isso. Algo importante a dizer ainda é que, não obstante o fato de os alunos não verbalizarem conceitualmente os elementos estudados, eles já começavam a agir no jogo de forma diferente, de forma planejada. Percebemos isso durante a primeira ação em que, além de conseguirem agir estrategicamente no jogo, conseguiam verbalizar o porquê de tais ações.

Por meio das reflexões elaboradas a partir do experimento, construímos um modelo, que achamos importante expor como hipótese de como seria o modelo conceitual do jogo.

Figura 9 - Modelo que expressa o conceito de jogo



Fonte: Figura nossa, embasada na obra de Nascimento (2014).

Sinteticamente, como já afirmamos no capítulo anterior, o jogo possui a relação essencial de controle da ação corporal do outro. A centralidade da atividade de jogo está nos objetivos mutuamente opostos direcionados ao mesmo alvo, sendo que o alvo-objetivo geral do jogo é o controle da ação opositiva pelo domínio do espaço. Para que um jogo possa existir, existem elementos que o constituem e que são indispensáveis: as regras, a dinâmica de ataque e defesa e os princípios estratégicos e táticos.

Enquanto síntese, podemos dizer que essa ação apresenta limites levando em consideração a organização do ensino davydoviano, pois, como anunciamos, não chegamos a um modelo conceitual com as

crianças, porém verificamos a possibilidade de ter constituído abstrações substanciais que permitiram às crianças identificar e compreender os elementos constituintes do jogo – regras, dinâmica de ataque e defesa e conhecimentos estratégico-táticos – e suas interrelações.

### 4.3 APROFUNDAMENTO DOS ELEMENTOS CONSTITUINTES DO JOGO COM ÊNFASE NOS ASPECTOS ESTRATÉGICOS E TÁTICOS

A ação de transformação do modelo com a finalidade de estudar a propriedade da relação universal deve ser identificada no objeto. Essa é terceira ação, segundo Davíдов (1988).

Essa relação parece estar oculta pelos traços particulares que dificultam a análise dos dados reais das tarefas. Desse modo, transformando e reconstruindo o modelo, os estudantes são capazes de estudar as propriedades sem o ocultamente produzido por circunstâncias presentes. Nesse processo os alunos estudam as propriedades da abstração substantiva da relação universal (DAVÍDOV, 1988).

O que pensávamos inicialmente e que nos fez constituir a terceira ação dessa forma foi o seguinte raciocínio: se a modelação foi composta pelos elementos constituintes do jogo – as regras, a dinâmica de ataque e defesa e conhecimentos estratégicos e táticos –, precisamos fazer com que as crianças compreendam que essa estrutura é válida para qualquer jogo. Logo, essa ação foi organizada no intuito de haver um aprofundamento na compreensão, sobretudo dos elementos constituintes. Dessa maneira, supúnhamos que o que estávamos realizando era correto, mas uma avaliação posterior revelou que não havia uma transformação geral do modelo, o que fizemos foi aprofundar os elementos constituintes do jogo a partir da análise de um jogo específico. Colocadas essas questões, passamos a apresentar como procedemos.

Como as crianças já haviam compreendido que a regra é o elemento que define o espaço, o tempo e propõe as ações gerais e iniciais do jogo, as regras do próximo jogo estavam previamente estabelecidas, quer dizer, não seria necessário refazer o processo de sua constituição. As regras orientam as possibilidades e maneiras pelas quais se pode organizar a dinâmica de ataque e defesa do jogo, na sua centralidade. Nossa intenção era que percebessem que, apesar das regras mudarem, o princípio de agir estratégico-tático permanece o mesmo, ou seja, ocupar racionalmente o espaço com superioridade numérica. Então, a partir de um jogo específico, o “pique-bandeira”, realizamos um

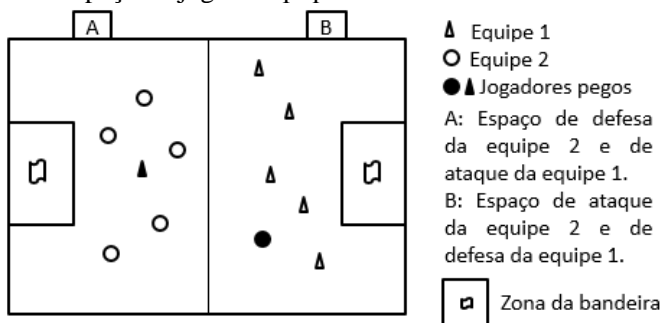
aprofundamento dos elementos constituintes do jogo, dando ênfase aos aspectos estratégicos e táticos. Um dos motivos que nos levou a esse aprofundamento é que na disciplina de Educação Física normalmente se ensina algo voltado a esses aspectos nos anos finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. O que defendemos é que as crianças precisam (e têm condições para) se apropriar dos aspectos gerais já nos anos iniciais.

A escolha do jogo “pique-bandeira” ocorreu pela complexidade que apresenta na dinâmica de ataque e defesa e nos aspectos estratégico-táticos, bem como pela simplicidade em relação às regras. A complexidade a que nos referimos é que esse jogo apresenta uma estrutura desenvolvida de modo geral; o que encontramos nesse jogo também está naqueles mais complexos.

Iniciamos com a explicação de que no jogo anterior estruturamos as regras juntos, mas desta vez elas estariam prontas e teriam que aprendê-las. Além disso, principalmente pensar e agir de forma coletiva. Após mencionarmos o nome do jogo, algumas crianças manifestaram que já o haviam jogado. Então solicitamos que explicassem as regras que conheciam. Como havia algumas diferenças em relação às que pretendíamos propor, as expusemos de imediato, uma vez que as regras conhecidas pelos alunos simplificavam a dinâmica do jogo.

Vale lembrar aqui as regras utilizadas no “pique-bandeira”: o espaço de jogo é dividido em duas metades, cada uma representando, simultaneamente, um espaço de ataque e um espaço de defesa. No fundo de cada campo, encontra-se a zona da bandeira, na qual apenas os jogadores do time adversário poderão entrar e, uma vez estando lá dentro, não poderão ser pegos pelos adversários. O objetivo do jogo para as duas equipes é o de pegar a bandeira da equipe adversária e trazê-la para o seu espaço de defesa e, simultaneamente, proteger a própria bandeira. O jogo deve ocorrer da seguinte maneira: a) para pegar o adversário basta tocá-lo quando ele estiver no espaço de ataque, que ficará paralisado no mesmo local; b) os jogadores pegos (paralisados) poderão ser salvos por um colega da equipe que não foi pego, bastando que este toque no jogador; c) os jogadores não podem entrar na “zona da bandeira” do seu espaço de defesa; d) se um jogador sair com a bandeira e for pego antes de chegar ao seu espaço de defesa, o jogador fica paralisado neste local e a bandeira volta para a zona; e) se algum jogador sair do espaço de jogo (pelas laterais, por exemplo), estará automaticamente pego; f) cada vez que a bandeira for trazida com sucesso para o espaço de defesa da equipe, esta marcará ponto (NASCIMENTO, 2014).

Figura 10 - Espaço de jogo do “pique-bandeira”



Fonte: Figura nossa, com base em Nascimento (2014).

Para a turma do segundo ano, esclarecemos as regras em sala de aula de acordo com cada item, desenhando no quadro conforme cada situação: espaço de jogo, objetivo, ações e tempo. Em seguida nos deslocamos até a quadra para que jogassem. Percebemos facilidade na compreensão das regras. Jogaram com alguma noção de posicionamento no espaço.

O primeiro ano desconhecia o “pique-bandeira”, mas demonstraram facilidade em entender as regras no momento em que as ilustramos no quadro. Entretanto, na quadra, ao jogarem pela primeira vez, esqueceram-se de alguns detalhes e cometeram equívocos, como por exemplo: entrar na zona da bandeira do seu espaço de jogo; pegar os colegas próximos da linha central do espaço de jogo, mas que estavam em seu espaço de defesa. Além de não compreenderem muito bem as regras, o posicionamento de uma das equipes demonstrou que pela complexidade do próprio jogo não abarcaram de que maneira deveriam agir. Todos ficaram posicionados exatamente na frente da linha da bandeira e, com o ataque dos colegas, iam à mesma direção para pegá-los. Como uma das equipes ficou contida na defesa, a outra se posicionou para atacar, mas também de forma individual, embora já apresentando um pouco mais de compreensão do que fazer.

No decorrer das aulas do segundo ano, apenas duas crianças ainda evidenciavam dificuldades em relação às regras; as demais já as compreendiam em sua totalidade. As duas equipes elaboravam estratégias e táticas consistentes. Algumas crianças já percebiam que a melhor estratégia era ficar na defesa até que a outra equipe atacasse. Surgiram inclusive falas no sentido de que se conseguissem congelar o máximo de pessoas possível, ficaria mais fácil atacar. Cada equipe

responsabilizava um determinado colega para ficar em um ponto da quadra, porém, quando o jogo começava, muitos esqueciam ou agiam de acordo com o que consideravam mais divertido.

Sobre as regras, cumpre frisar que é necessário que as crianças se apropriem delas, pois, de acordo com Mahlo (s/d, p. 192),

As regras são o quadro do jogo. Um jogo inteligente postula uma boa compreensão das regras. É muito importante que sejam formuladas com clareza e precisão antes do início do jogo e que se indique de uma maneira igualmente precisa o objectivo interno do jogo. Regras demasiado complicadas exigem uma atenção também demasiado grande e excluem, numa primeira altura, e numa larga medida, todo o pensamento táctico.

Com a assimilação das regras pela maioria das crianças de ambas as turmas e já pensando nos aspectos estratégicos e táticos, algumas perguntas nos guiaram para o aprofundamento da compreensão. Tendo em vista as questões estratégicas e táticas gerais do jogo – ocupação racional com superioridade numérica, conforme tratamos no capítulo anterior – passamos a interrogá-las sobre de que forma deveriam agir no jogo, se individual ou coletivamente, e afirmaram que deveriam agir coletivamente. Essa pergunta parece óbvia, e por mais que o compreendam verbalmente, no campo das ações isso não ocorre. Seguimos problematizando com as crianças sobre como deveriam se posicionar em quadra, se todos deveriam atacar ou se todos deveriam defender. Após contestarem que a alguns cabia atacar e a outros defender, solicitamos que desenhassem o posicionamento inicial do jogo e que algumas expusessem o que haviam pensado. Duas crianças se prontificaram a explicar o que haviam planejado: umas delas dispôs três pessoas posicionadas na frente da zona da bandeira e as outras três no ataque. Outra colocou uma criança em cada lateral da zona da bandeira, uma na frente e as demais no ataque (exemplos dos desenhos feitos pelas crianças se encontram no Anexo A). Na reflexão sobre qual das duas formas era mais eficaz, sobressaiu a segunda.

Realizamos o jogo de todas as formas, o que acontecia era que os jogadores com a função de atacar não se preocupavam com a defesa em nenhum momento, e os que ficavam na defesa eram facilmente enganados por quem atacava. Ademais, os escolhidos para o ataque eram os mais velozes, e para a defesa ficavam os menos ágeis. Essa

situação gerou muitos conflitos, pois sempre os mesmos queriam ir para o ataque.

A partir desse contexto realizamos uma conversa sobre a importância das diversas funções no jogo, e posto que estavam ali para aprender, era importante que todos soubessem atuar em todas as funções. Nesse sentido indagamos como poderiam fazer para que todos atuassem nas diversas funções. As crianças sugeriram que a cada rodada do jogo elas poderiam ocupar funções diferentes. Após voltarem a jogar algumas vezes sem modificar de forma substancial a organização, avançando somente na permanência de mais pessoas na defesa, porém posicionadas muito próximas da zona da bandeira, perguntamos se o fato de todos ficarem próximos da zona da bandeira não deixaria o restante do campo de defesa desprotegido, ao que argumentaram que era importante ficar ali por causa da bandeira. Isso é normal, segundo Mahlo (s/d), pois os iniciantes dirigem suas ações diretamente ao alvo material do jogo, depois de um tempo é que conseguem analisar os demais elementos. As ações diretamente voltadas para a bandeira, de acordo com Nascimento (2014), fazem com que os participantes ocupem e se preocupem com somente um terço do espaço de defesa, dando prioridade para os movimentos próximos à bandeira. Segundo a autora (2014, p. 202),

Essas ações dos jogadores, orientadas fortemente para o jogador que está com a bandeira, refletem uma ação de jogo deliberada e consciente quanto ao alvo material a ser defendido, mas, ao mesmo tempo, uma ação pouco deliberada e consciente quanto ao *alvo-objetivo* do jogo: *o controle da ação opositiva do outro no espaço*, tendo em vista com ela obter vantagens defensivas para o time e, assim, melhor proteger o próprio alvo-material.

Na sequência, deixamos que cada equipe se organizasse da forma como estava. Em seguida acrescentamos outro questionamento: o que é mais importante: garantir a defesa ou ir ao ataque? Foi então que uma das crianças de uma equipe do segundo ano teve a ideia de ficarem todos posicionados em uma linha mais ou menos no centro do seu espaço de defesa e esperarem os outros atacarem; depois de alguns congelados, aí, sim, ir até o ataque. Nem todos da equipe compreenderam a lógica da colega, mas inicialmente obedeceram e obtiveram resultado positivo. Ao final do jogo, questionamos a outra

equipe se eles perceberam qual foi a estratégia da equipe oponente, mas a resposta foi negativa e não lembraram nem mesmo do posicionamento com que iniciaram o jogo. Não dissemos qual foi a estratégia e nem pedimos que a equipe que a idealizou revelasse, pois pretendiam utilizá-la nas próximas partidas.

Para que as crianças percebessem tanto a organização da sua equipe quanto a da adversária, desenhamos dois espaços de jogo com giz na própria quadra (fotos no Anexo B), que representavam o espaço de jogo. Orientamos para posicionar peças de dama que representassem a organização das duas equipes. Assim conseguiam fazer com mais tranquilidade a organização da própria equipe, mas não lembravam como estava organizada a equipe adversária. Então demos como tarefa de que na partida seguinte procurassem perceber como os colegas da outra equipe estavam posicionados. Além disso, solicitamos que organizassem com as peças o posicionamento inicial e como atuariam no jogo. Com as representações na quadra, conseguiram organizar melhor as equipes e observar a organização inicial da equipe oponente. Porém, quando perguntávamos como a outra equipe possivelmente agiria no jogo a partir da organização inicial, não conseguiam verbalizar. Essa dificuldade ocorria, em primeiro lugar, porque a organização inicial nem sempre era respeitada, algumas crianças ainda não “obedeciam” a função a elas atribuída em quadra. Em segundo lugar porque, iniciado o jogo, cada equipe ficava preocupada com o modo de agir de sua equipe, olvidando de observar a organização da outra.

Após as partidas convidamos cada equipe a explicar o que havia planejado e se conseguiu executar. A articulação em quadra melhorou. As equipes perceberam que o melhor a fazer era aguardar a equipe oponente atacar e somente depois ir ao ataque. O posicionamento das crianças em quadra qualificou-se, estavam ocupando o espaço de forma mais consciente, contudo ainda restavam muitos espaços vulneráveis. Tendo isso em vista, posicionamos todas as crianças do modo como haviam pensado na organização do desenho e perguntamos como ficariam os diversos espaços não ocupados. Fizemos simulações das diversas ações que os adversários poderiam praticar no espaço desocupado. Foi então que as crianças entenderam que poderiam proteger a bandeira de forma mais eficiente se cada um fosse responsável por “cobrir” uma parte da quadra. Pedimos que pensassem novamente sobre sua organização representando-a com as peças de dama, passando a agir de forma mais consciente.

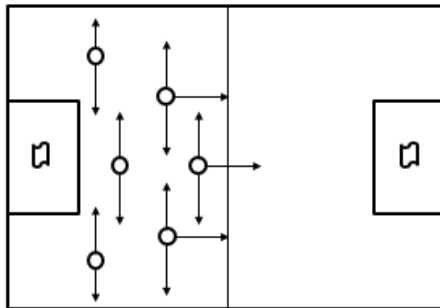
Essas conversas no final das partidas são essenciais, de acordo com Mahlo (s/d), porque possibilitam cumprir uma apreciação sobre o

jogo, pondo em evidência as boas atuações, realizando demonstrações de ações estratégico-táticas, fazendo com que a partida posterior inicie em um nível superior. É necessário avaliar os aspectos táticos anteriores, solicitando a participação dos estudantes, buscando propostas para melhorar as ações coletivas.

Posteriormente, em sala de aula, entregamos uma folha para cada um, já com o espaço de jogo desenhado. Distribuímos algumas figuras circulares orientando que as pintassem, recortassem e colassem no espaço de jogo. Solicitamos que posicionassem os jogadores da equipe na defesa e pensassem na justificativa para aquele posicionamento. A cada exposição desenhávamos no quadro como era o posicionamento que cada um dos alunos propunha. Terminadas as explicações, observamos e constatamos qual era a melhor organização e por que. O critério utilizado para determinar qual a melhor organização levou em conta os princípios de ocupação racional de espaço com superioridade numérica. Perpassamos todas as organizações e constatamos quais estavam melhores (alguns dos desenhos estão no Anexo C) apontando, a partir do ponto de vista das crianças, quais eram os possíveis erros de organização e o que poderia acontecer. Sempre buscando acionar a reflexão das crianças, orientamos nossa avaliação pelas seguintes perguntas: qual posicionamento defensivo possibilita ocupar todo o espaço de jogo da defesa? Como obter superioridade numérica tanto no ataque quanto na defesa? Qual a melhor maneira de atacar: sozinho ou em mais de um? Chegamos à seguinte síntese (figura 11) com os alunos: o jogo “pique-bandeira” exige uma organização inicial em que os jogadores devem se posicionar no campo defensivo. A maneira de se posicionar deve levar em conta o espaço defensivo e o modo como realizarão o ataque e a defesa, inclusive dividindo tarefas; isso é determinado previamente por meio da estratégia que adota a equipe. Concluimos que a melhor estratégia é aguardar a equipe adversária atacar, para congelar o maior número de jogadores adversários e posteriormente conseguir atacar com superioridade numérica. Em relação ao posicionamento inicial obtido enquanto síntese da análise dos desenhos, os jogadores são responsáveis, na defesa, pelos espaços da quadra sinalizados com as setas. Os três jogadores mais próximos da zona da bandeira são os principais responsáveis pela defesa. Os três jogadores próximos à linha central do espaço de jogo devem cuidar inicialmente também da defesa e posteriormente do ataque. Isso não significa que os que estão próximos da zona da bandeira não possam atacar, mas devem fazê-lo de forma responsável, sem se descuidar da defesa. Os que estão responsáveis pelo ataque devem levar em

consideração o momento certo para atacar, buscando obter superioridade numérica em relação à defesa adversária.

Figura 11 - Síntese obtida na análise dos desenhos



Depois de combinarmos coletivamente a melhor estratégia e tática, voltamos novamente a jogar. As equipes planejaram de acordo com o que foi discutido em sala de aula. Começaram a explicitar melhor compreensão do posicionamento e principalmente a ação em grupo. Apesar de alguns ainda estarem focados no ataque, já conseguiam perceber qual era o momento mais propício para atacar. A fala dos grupos sobre a estratégia era congelar o maior número possível de jogadores da equipe opositiva e só depois atacar. Perceberam que para congelar o maior número de jogadores era necessário que a equipe toda estivesse defendendo, ou seja, em superioridade numérica tanto para a defesa quanto para o ataque. No ataque utilizavam membros da equipe para distrair, ou iam para o ataque com mais de um colega, além de manifestarem a constituição de elementos-surpresa.

Aqui o objetivo não foi estabelecer uma organização engessada de estratégia e tática, mas buscar fazer com que compreendessem o princípio geral de ocupação racional do espaço com superioridade numérica. Compreendendo-o, conseguirão agir adequadamente nos diversos jogos. Conforme afirma Nascimento (2014, p. 203),

O problema de ocupação racional do espaço não se resolve, por si, pela simples introdução de um “esquema espacial” para o jogador e/ou pela distribuição do jogador em determinadas posições no terreno de jogo. A questão não reside na aprendizagem formal dos espaços de jogo, memorizando nomes e estereotipando

comportamentos; mas sim no processo de percepção consciente das possibilidades de ocupação do terreno de jogo a partir dos problemas concretos que surgem de um ou outro jogo específico; a partir da percepção dos espaços existentes e dos espaços possíveis de serem ocupados, tanto pela defesa quanto pelo ataque.

Nessa ação demos destaque para a utilização de representações, como os desenhos estáticos e desenhos com a utilização de peças móveis, assim como para os debates realizados sobre a organização das equipes. Segundo Mahlo (s/d), tanto a fala quanto a escrita (que aqui não foi o caso, pois as crianças estavam no processo inicial de aprendizagem da escrita) representam um alto grau de abstração. É difícil resolver um problema do jogo de forma oral, ou seja, verbalizar o que aconteceu no jogo e procurar soluções. Por mais simples que sejam as soluções, estas requerem percepção e análise das diversas situações, exigem que o pensamento esteja em movimento. Além disso, é preciso levar em consideração – neste caso, e, claro, em qualquer contexto – o nível de desenvolvimento em que se encontram as crianças.

“Encerramos” esta etapa conversando sobre os elementos constituintes do jogo, frisando a necessidade de haver dinâmica de ataque e defesa. Além disso, relacionamo-los com o jogo das bolas e bambolês, com o propósito de fazê-los perceber que os princípios estratégicos e táticos são os mesmos que encontramos lá, apesar do espaço de jogo e das regras serem bem diferentes.

E aqui queremos fazer uma ressalva importante. Talvez tenhamos deixado transparecer, ou o leitor possa interpretar que acreditamos que a partir de jogos específicos estamos descobrindo o geral do jogo, mas o movimento que intentamos realizar no processo de ensino, conduzindo o estudo das crianças, foi o contrário: que existe um geral e que esse geral só pode se manifestar nos jogos singulares.

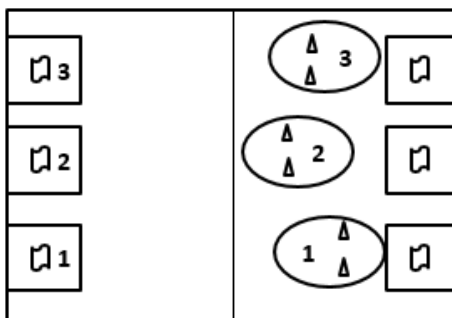
#### 4.4 COMPREENSÃO DOS ELEMENTOS CONSTITUINTES DO JOGO E A POSSIBILIDADE DE AGIR NAS DIVERSAS SINGULARIDADES

A quarta ação de estudo requer a construção de um sistema de tarefas particulares a serem resolvidas por um procedimento geral. A descoberta da relação universal do objeto serve para formar nos estudantes o procedimento geral de solução da tarefa de estudo e formar

o conceito sobre a célula inicial. A adequação da célula a seu objeto se descobre quando são extraídas dela as manifestações particulares. Isso significa deduzir um sistema de tarefas particulares em cuja resolução os estudantes concretizam o procedimento geral e o conceito correspondente, o que lhes permite passar a essa ação de dedução e construção de um sistema de tarefas particulares. Nessa ação os estudantes concretizam a tarefa de estudo inicial e a convertem em várias tarefas particulares que podem ser resolvidas pelo procedimento geral assimilado durante as ações anteriores. A eficácia do procedimento geral se verifica por meio das tarefas particulares (DAVÍDOV, 1988).

Convocamos as crianças a pensarem em um jogo com regras simples, que envolvesse ataque e defesa e fosse coletivo. Dividimos a turma do segundo ano em três equipes. Cada equipe ficou responsável por recordar ou criar um jogo coletivo que contemplasse todos os elementos que o constituem como jogo. Uma das equipes foi um pouco mais rápida, criando um jogo semelhante ao “pique-bandeira”, porém com três bandeiras para cada equipe, que denominaram “pega-bandeira”. As regras estabeleciam que as equipes deveriam ser formadas por seis integrantes. Os integrantes deveriam dividir-se em três duplas; cada dupla seria responsável por capturar a bandeira de uma das zonas, sendo essa zona indicada antes do início do jogo (figura 12). A defesa seria efetuada por todos da equipe, porém o ataque deveria ser realizado somente pelos jogadores indicados inicialmente para cada zona. O objetivo de cada equipe era capturar todas as bandeiras da equipe adversária. As bandeiras capturadas seriam levadas para uma das zonas de defesa e poderiam ser recuperadas pela dupla responsável por determinada zona. O jogo terminaria quando uma das equipes estivesse sem bandeira. O restante das regras é idêntico às do “pique-bandeira”.

Figura 12 - Espaço de jogo do “pega-bandeira”



As outras equipes encontraram mais dificuldades. Uma das equipes criou um jogo chamado “avatar”, mas após avaliarmos as regras apresentadas verificamos, com as crianças, que ele não possuía ação coletiva. Solicitamos que pensassem em outro jogo, então indicaram a “queimada”, cujas regras ficaram assim definidas: duas crianças seriam as queimadoras e as demais as fugitivas. À medida que eram queimadas, tornavam-se queimadoras. A dinâmica de ataque e defesa nas regras que indicaram não se constituía de forma simultânea. Não obstante optamos por realizá-lo para que, a partir da análise das próprias crianças durante sua prática, fizéssemos as modificações.

Outra equipe, de início, apontou o “pique-esconde”. Por não conseguirem desenvolvê-lo como jogo coletivo, sugerimos que pensassem em outra alternativa. Apresentaram a brincadeira de “pega-pega”, mas a princípio só a equipe que pegava se constituiu como coletivo. As regras eram as seguintes: quatro crianças eram pegadoras e as restantes fugitivas; à medida que eram pegas, as crianças deviam se abaixar e permanecer assim até o final do jogo. Neste caso também decidimos deixá-lo da forma indicada pela equipe para, na realização prática, discutirmos as alterações necessárias.

O primeiro ano teve mais dificuldade em pensar coletivamente nos grupos. Então realizamos a tarefa com toda a turma. Perguntamos se conheciam algum jogo (não especificamos que deveria ser coletivo, pois como estavam apresentando muita dificuldade, dificilmente conseguiram apontar muitas opções) e uma das crianças citou o “jogo da coruja”, em que um dos participantes é responsável por pegar e os outros por fugirem. O responsável por pegar deveria ficar sobre a linha central da quadra; quando ele gritasse “coruja!”, os demais deveriam passar para o outro lado evitando serem pegos pela coruja. Quem fosse capturado ajudaria a coruja a pegar, porém as corujas só poderiam pegar exatamente em cima da linha. Outro jogo mencionado foi a “queimada”, com regras idênticas às que o segundo ano apresentou (algumas crianças, tanto do primeiro quanto do segundo ano, haviam participado do *Programa Mais Educação* no contraturno escolar, onde conheceram o jogo). Citaram ainda o “pega-congela”, em que um pegador era escolhido e quem fosse congelado teria de ficar parado até que alguém fosse tocá-lo.

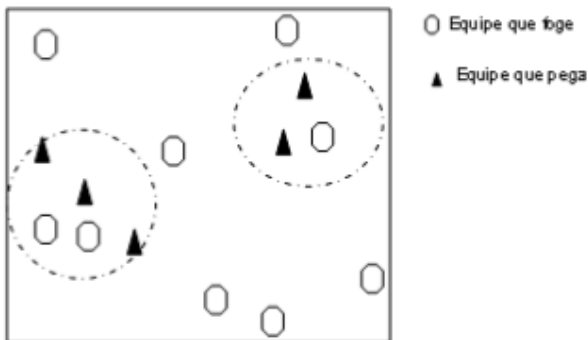
Com o primeiro ano iniciamos a prática com a brincadeira da coruja. Como a coruja poderia pegar somente sobre a linha central da quadra, as ações ficavam invariáveis, sem necessidade de elaborações estratégico-táticas. Realizamos algumas tentativas de jogo sem sucesso, nem mesmo ampliando a zona em que as crianças poderiam ser pegas.

Percebendo que estavam muito agitadas e a brincadeira não favorecia nosso escopo, resolvemos introduzir o “pega-pega” em equipe.

Introduzimos o jogo “pega-pega” (em ambas as turmas) com as regras elaboradas pelo segundo ano expostas anteriormente. Realizamos o jogo algumas vezes, porém os que eram furtivos também queriam ser pegadores e os que eram pegadores também queriam ser furtivos. Essas trocas não estavam previstas nas regras, e quando as questionamos as crianças não conseguiram apontar soluções. Indagamos também se os furtivos pegos não se incomodavam em ficar parados até todos serem pegos. Afirmaram que isso não era problema, pois como havia vários pegadores tudo acontecia de forma rápida. Continuamos instigando-os a pensar sobre que mudança poderiam fazer nas regras a fim de promover um revezamento entre os que atacavam e os que defendiam. Surgiram propostas de fazer duas equipes com o mesmo número de crianças. A respeito de qual seria o objetivo do jogo, responderam que era pegar todos os furtivos. Mas outra questão permanecia em aberto: como saber qual das equipes seria vencedora? Uma vez que não chegaram a uma resposta, definimos que marcaríamos o tempo de cada equipe. A equipe que pegasse todos em menos tempo venceria. Assim, como anteriormente, os que eram capturados deveriam ficar abaixados esperando os outros serem pegos. Após praticarmos algumas vezes e verificarmos que cada criança agia por si, ponderamos: temos dois grupos: a equipe furtiva e a equipe pegadora. Já que ambas são equipes, é necessário que ajam coletivamente ou individualmente? Ainda que tivessem respondido que deveriam agir coletivamente, não conseguiam pensar nas respectivas operações coletivas. E prosseguimos com os questionamentos: para a equipe que está pegando, é melhor que fiquem juntos ou separados? Que ataquem sozinhos ou com mais de um? Os que estão fugindo, é melhor que se espalhem ou que fiquem juntos? A partir dessas questões foram traçando planos sobre como agir nas partidas posteriores. Ao final de cada partida ouvíamos o depoimento do que havia sido planejado e orientávamos a revisarem seus planos para as próximas.

No decorrer das aulas uma das equipes organizou o ataque, inicialmente determinando quem ia pegar quem; os que obtivessem êxito ajudariam os colegas a pegar quem ainda não tivesse sido capturado. Com essa ação já começavam a explicitar a percepção da necessidade de cooperação entre os membros da equipe. Nascimento (2014) nos traz um exemplo desse modo de organização no espaço de jogo, em que mais de um jogador é designado para pegar determinados adversários (figura 13).

Figura 13 - Ação de jogo cooperada no “pega-pega”



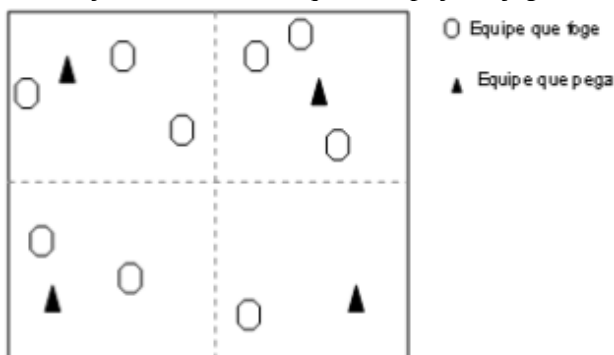
Fonte: Nascimento (2014, p. 188).

Uma possibilidade, caso dispuséssemos de mais tempo, seria fazer uma representação por meio de desenho de cada uma das organizações no espaço de jogo. Dadas as circunstâncias, optamos por fazê-lo apenas verbalmente. No intuito de tornarmos mais complexo o entendimento das crianças quanto à organização desse jogo, lançamos algumas perguntas. A respeito do modo como ocorria o jogo “pique-bandeira”, se este guardava alguma semelhança com o jogo do “pega-pega” em equipe, as crianças responderam afirmativamente, pois tinham que pegar os colegas. Sobre a organização estratégica desses jogos e como se organizavam no “pique-bandeira”, disseram que deveriam ocupar todo o espaço de jogo.

O mesmo grupo que anteriormente havia designado quem pegaria quem, desta vez espalhou todos pelo espaço de jogo e um deles, o mais rápido, corria atrás dos outros de modo que corresse para os espaços em que estavam sendo marcados. Essa equipe teve mais sucesso no jogo.

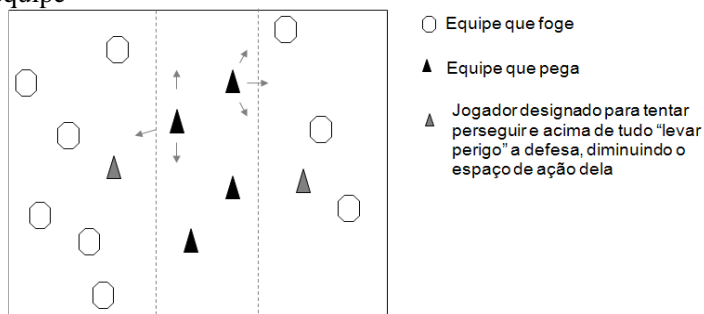
Retomando a exposição de Nascimento (2014), esse tipo de organização pode ser estruturado de duas maneiras. A primeira (representada na figura 14), pela organização da equipe por zona, sendo que cada um dos pegadores fica responsável por pegar em um determinado espaço da quadra. O modo de organização da equipe por zona é utilizado nos jogos mais complexos, e por mais simples que ele se apresente nesse jogo, colaborará mais tarde para a compreensão dos jogos superiores. A segunda (conforme figura 15) é semelhante à que as crianças pensaram: os mais rápidos correm atrás dos fugitivos e os outros pegadores ficam na parte central da quadra, cercando quem foge por ali.

Figura 14 - Criação de zonas de ataque no espaço de jogo



Fonte: Nascimento (2014, p. 192)

Figura 15 - Criação de zona de ataque intermediária e divisão de papéis na equipe



Fonte: Nascimento (2014, p.194).

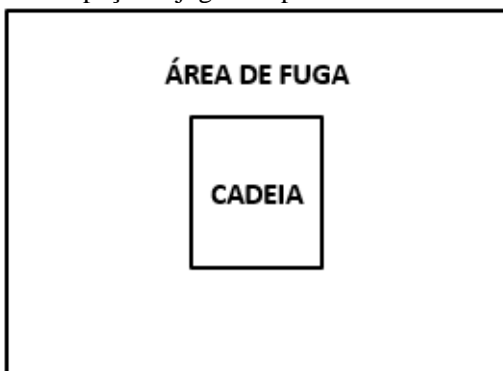
Nosso objetivo com esse jogo era apenas esboçar as possibilidades de ação que as crianças teriam e pôr em destaque a sua estrutura enquanto jogo coletivo (ainda que simples), principalmente para que as crianças percebessem que os princípios estratégicos e táticos de ocupação de espaço com superioridade numérica orientam qualquer jogo.

Concluídas as ações didáticas com o jogo “pega-pega”, ficamos em dúvida se partiríamos para o “pega-bandeira” ou para a “queimada” ou, ainda, se colocaríamos mais um elemento nesse próprio jogo. Com a ideia de que a constituição do jogo elencado acima ainda se apresentava de forma simples, pelos objetivos não serem em mútua oposição, decidimos continuar o processo didático apondo o componente ataque e

defesa de forma simultânea. Ou seja, as duas equipes atacariam e defenderiam.

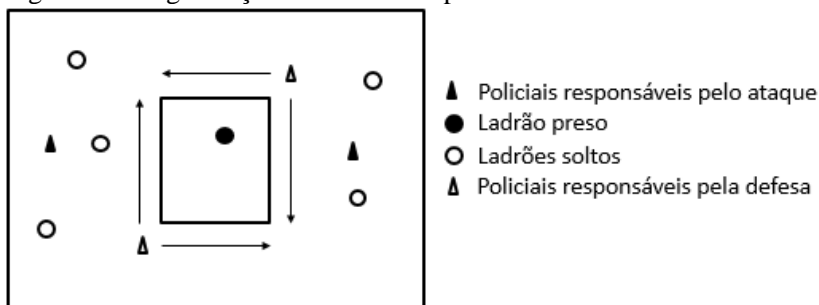
Como o faríamos foi a pergunta formulada às crianças, que mencionaram a brincadeira de “pega-congela”, em que os fugitivos poderiam ser salvos quando pegos. Mas ainda não era o que desejávamos. Citamos o jogo “polícia e ladrão”. A maioria das crianças já o conhecia, porém explicamos as nossas regras: quatro crianças seriam os policiais e as demais os ladrões. Os policiais teriam como objetivo prender os ladrões e levá-los até a cadeia, sendo que estes poderiam ser salvos pelos ladrões que estivessem soltos (apenas tocando-os; nem os policiais nem os ladrões soltos poderiam entrar na cadeia). Como poderíamos perceber aqui a simultaneidade do ataque e da defesa? Os ladrões precisavam se defender fugindo e ao mesmo tempo atacar, salvando os que estavam presos. Os policiais precisavam atacar pegando os ladrões e ao mesmo tempo defender, impedindo que libertassem os ladrões presos. O espaço de jogo estava delimitado em dois retângulos concêntricos (conforme demonstrado na figura 16).

Figura 16 - Espaço de jogo do “polícia e ladrão”



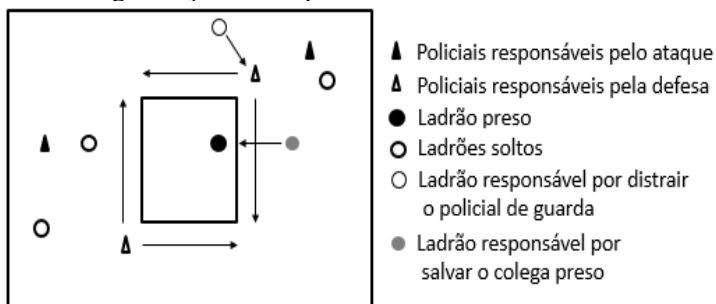
A dinâmica de jogo mudou bastante em relação ao “pega-pega” em equipe. Algumas equipes de pegadores já conseguiam desde o início pensar em um jeito de pegar todos, especialmente por meio da proteção da cadeia. Posteriormente avançaram na compreensão, tanto quando eram policiais quanto quando eram ladrões. A melhor organização foi a seguinte: enquanto policiais, inicialmente buscavam capturar o máximo de ladrões possível. Após um ser pego, passavam a dar prioridade à proteção da cadeia, deixando dois ou, dependendo do número de presos, apenas um responsável por pegar os ladrões (figura 17).

Figura 17 - Organização de defesa dos policiais



As crianças conseguiam, quando representavam os ladrões, montar um esquema de ataque para salvar os que estavam presos: iam em duplas e, enquanto um distraía o que estava de guarda, o outro salvava o companheiro preso (figura 18).

Figura 18 - Organização de ataque dos ladrões



Por mais que as ações combinadas de ambas as equipes tenham se concentrado na defesa na posição de policiais e no ataque na posição de ladrões, também pensavam para agir no ataque como policiais e na defesa como ladrões. Procuravam fazer da seguinte forma: ladrões (defesa) – manter-se espalhados na quadra e evitar os cantos; policiais (ataque) – buscar encurralar os ladrões nos cantos ou atacar em dois os ladrões mais ágeis. Fizemos algumas representações de forma coletiva no quadro para evidenciar esses modos de ação. Com essas elaborações percebemos a expressão de mudanças na ação mental das crianças. Essas ações mentais são as responsáveis pelo planejamento das ações objetivas. Elas manifestam um nível superior de compreensão estratégico-tático.

Dadas as condições, principalmente relativas ao tempo, com a turma de segundo ano passamos ao jogo “pega-bandeira”. O primeiro ano permaneceu mais tempo com o “polícia e ladrão”, pois demoraram mais para compreender as regras e agir coletivamente. No segundo ano a equipe responsável pelo jogo “pega-bandeira” introduziu as regras e a turma começou a jogar. O maior problema com as regras postas foi a dificuldade de agir coletivamente. Agiam normalmente em duplas. Isso porque, como deveriam estabelecer qual era a dupla responsável por capturar cada bandeira, no momento da defesa não conseguiam agir em grupo e responsabilizavam a dupla também pela defesa de determinada bandeira. Jogando algumas vezes compreenderam melhor as regras e passaram a agir de forma coletiva na defesa, a ocupar melhor o espaço de jogo, entendendo que a dinâmica era praticamente a mesma do “pique-bandeira”: quanto mais conseguissem congelar os oponentes, mais espaço obteriam para atacar com sucesso. As crianças começaram a dialogar mais na hora do jogo, combinar como fariam à medida que as situações iam surgindo. Como a organização defensiva era basicamente a mesma do “pique-bandeira”, não permanecemos muito tempo nesse jogo. Tecemos algumas considerações sobre o ataque e a forma como estavam se organizando para lograrem melhor resultado. Assinalamos que estabeleciam sempre um de cada dupla na defesa e os outros ficavam prontos para atacar, mas inicialmente também deveriam ajudar na defesa. Quando uma das duplas conseguia a bandeira, ficava responsável somente pela defesa.

No primeiro ano passamos ao jogo da “queimada”. Embora antevendo as dificuldades decorrentes do modo como as crianças haviam estabelecido as regras, deliberadamente deixamos que praticassem antes de questionarmos se da maneira como se apresentavam o ataque e a defesa poderíamos dizer que ocorriam ao mesmo tempo para ambas as equipes. À resposta negativa seguiu-se a falta de uma solução quando perguntamos sobre como faríamos para tornar a dinâmica de ataque e defesa simultânea. Então apresentamos as seguintes regras: o espaço de jogo seria dividido em dois; o número de crianças seria dividido igualmente para cada equipe; cada equipe receberia uma bola de meia no início do jogo e poderia ir até a linha central para atacar; se agarrassem a bola, aquele que a lançou estaria queimado; não poderiam sair da delimitação do espaço de jogo para se defender, poderiam fazer isso somente para buscar a bola; os que fossem queimados deveriam permanecer abaixados no local até o final do jogo.

A primeira observação nas ações objetivas de jogo foi referente ao incômodo dos que estavam queimados em ficarem abaixados até o

final do jogo. Refletimos sobre como mudar essa condição. Que regra possibilitaria a quem fosse queimado voltar para o jogo? Inicialmente definiram que se a bola os pegasse sem querer, poderiam voltar para o jogo. Mas então percebemos que raramente isso acontecia. Uma das crianças propôs que quando um membro da equipe conseguisse queimar alguém, poderia escolher um dos que estavam queimados para levantar. Após a análise da sugestão, ficou estabelecido como regra que o escolhido para voltar ao jogo quando alguém da equipe adversária fosse queimado seria o que estivesse há mais tempo abaixado (queimado). E outro jeito de salvar seria agarrando a bola. O jogo passou a ser mais rápido e mais dinâmico, porém não havia muitas ações coletivas e o nosso tempo estava se esgotando. Passamos, portanto, a novas perguntas: nesse jogo, na defesa é melhor que fiquem juntos ou espalhados? É melhor permanecer próximo da linha do centro da quadra ou próximo à linha de fundo? Responderam que seria melhor ficarem juntos, pois poderiam se esconder atrás do colega (ação que visa à proteção individual). Ponderamos que se o colega fosse queimado ele também estaria sendo prejudicado, uma vez que fazia parte da mesma equipe. Outras crianças avaliaram que deveriam ficar separados, pois na hora de se esquivar da bola não esbarrariam no colega. Opinaram que deveriam ficar mais perto da linha de fundo, pois nem todos tinham força para atacar até lá e conseguiriam uma visão mais ampla. Em relação ao ataque, perguntamos como poderiam fazer para surpreender a defesa. Argumentaram que poderiam esconder a bola nas costas e pegar alguém desprevenido. Outro modo de causar surpresa que surgiu durante a partida foi duas crianças atacarem simultaneamente o mesmo oponente. Era fundamental ter a posse das duas bolas para fazer ataques simultâneos. Finalizamos a “queimada” entendendo que havia ainda muitos elementos a serem discutidos, assim como as diversas variações de regras que a “queimada” apresenta, outras possibilidades de ação que oferece, constituindo um rico espaço para a formação estratégico-tática das crianças.

Com o segundo ano não tivemos tempo para realizar a “queimada” de forma aprofundada. Realizamos-la apenas em uma aula. As crianças se apropriaram das regras e alguns conseguiram pensar em algumas estratégias, mas somente do ponto de vista individual.

Nessa ação de estudo foi possível identificar que houve compreensão dos elementos constituintes do jogo e da possibilidade de agir com esses elementos nas diversas singularidades. Além disso, pudemos perceber um aprofundamento na compreensão dos elementos estratégicos e táticos, principalmente na realização do “polícia e ladrão”.

#### 4.5 CONTROLE E AVALIAÇÃO

As ações de controle e avaliação cumprem papel importante no processo de assimilação do conhecimento com conteúdo teórico. O controle determina se a execução das ações correspondeu às condições e exigências da tarefa. Permite aos estudantes descobrirem as conexões da tarefa a ser desenvolvida e do resultado a ser alcançado. O controle assegura que as operações sejam executadas de maneira correta. A avaliação permite determinar se foi assimilado e em que medida o procedimento geral da tarefa, se os resultados das ações correspondem ao objetivo final. A avaliação consiste em um exame qualitativo do resultado da assimilação confrontando com a finalidade. É por meio da avaliação que os estudantes descobrem se resolveram ou não tal tarefa de estudo (DAVÍDOV, 1988).

O cumprimento do controle e avaliação espera que a atenção dos estudantes esteja dirigida ao conteúdo das ações, à análise de seus fundamentos, ou seja, que reflitam sobre as ações que estão executando. Isso é fundamental para que as ações se estruturem e mudem na direção correta em relação ao objetivo da atividade. A atividade de estudo e seus componentes se realizam graças à capacidade humana de refletir (DAVÍDOV, 1988).

Durante o processo realizamos questionamentos, utilizamos desenhos e peças móveis, e observamos as mudanças das ações dos estudantes no jogo. Isso possibilitou compreender e avaliar os avanços no processo de ensino e de estudo. Não estamos afirmando que essas ações realizadas no decorrer do processo corresponderam ao controle e à avaliação segundo os pressupostos de Davýdov, ainda temos muitas dúvidas sobre essas ações e precisamos aprofundar sua compreensão. O que estamos afirmando é que foi esse processo que nos permitiu chegar à análise que hora apresentamos.

Na turma do segundo ano a maioria das crianças conseguiu expressar de forma oral a estruturação do jogo pelos seus componentes, principalmente das regras. Julgamos ter avançado sobre os aspectos estratégicos e táticos quando, na percepção dos nexos entre os jogos, os alunos identificavam que o princípio de ocupação de espaço e da superioridade numérica era o mesmo. Obviamente não os verbalizaram com tais palavras – o que não nos surpreendeu, dado tratar-se de linguagem pouco familiar a eles –, mas forneceram evidências para que esses elementos aparecessem, por exemplo, ao expressarem que no “pique-bandeira” precisavam cuidar de todo o espaço de jogo; que deveriam esperar ao máximo os adversários realizarem o ataque para

congelá-los e somente depois atacar; que no ataque deveriam ir em duplas: um para distrair os adversários e o outro para tentar pegar a bandeira. Da mesma forma, indícios de compreensão desses aspectos emergiram no “polícia e ladrão” quando decidiram atuar em duplas tanto para correr atrás dos ladrões quanto para proteger a cadeia; quando procuraram cuidar das pontas para que cada um ficasse responsável por dois lados dela, enquanto os mais rápidos capturavam os ladrões. Também quando no papel de ladrões optaram por se espalhar em toda a quadra, evitando ficar juntos, e para salvar os que estavam na cadeia deslocavam-se em duplas, porque enquanto um distraía os policiais, o outro salvava o colega preso.

No primeiro ano os alunos encontraram mais dificuldade em falar dos nexos, mas quando representamos a estruturação do jogo em forma de desenhos no quadro e fomos retomando os jogos, também manifestaram terem percebido diversas conexões dos elementos constitutivos do jogo. No contexto geral inferimos que o segundo ano conseguiu se apropriar desses nexos de forma mais complexa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante lembrar que a investigação teve como objetivo analisar possibilidades de organização do processo de ensino na perspectiva davydoviana, de modo a oportunizar aos estudantes a apropriação do conceito teórico de jogo, bem como a compreensão de seus elementos constituintes, mediante a proposição de tarefas e ações de estudo. Tais intentos foram observados no decorrer da realização do experimento formativo com estudantes do primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental. Nele abarcamos as ações da tarefa de estudo de Davýdov, o conceito teórico de jogo e seus elementos constituintes.

A centralidade deste trabalho reside no experimento formativo. De modo geral, julgamos ter avançado no processo de compreensão do modo de organização de ensino davydoviano para o ensino da Educação Física. Podemos, nesse processo, evidenciar avanços no experimento em articulação com o nosso referencial teórico. Quando tomamos a organização das ações que realizamos e pensamos no possível movimento que o pensamento das crianças operou no processo – considerando a dinâmica de redução e ascensão – parece-nos não estarmos tão distantes de chegar àquilo que Davýdov nos propõe. No primeiro momento em que se objetivava identificar a relação geral inicial do objeto estudado, temos, a partir das tarefas particulares realizadas, o aparecimento dos elementos que constituem essa relação geral, ou seja, os elementos constituintes do jogo. Com essas questões mais gerais, as crianças agiram de forma consciente quando abordamos os elementos constituintes, o que lhes possibilitou agirem posteriormente nas diversas singularidades. Se durante o processo as crianças não chegaram diretamente ao conceito teórico de jogo, podemos afirmar que constituíram diversas abstrações com potencial teórico. Posto que em nossa área ainda estamos em fase inicial, tanto na organização das aulas na perspectiva davydoviana quanto em lidar com conceitos teóricos, apreciamos os resultados como satisfatórios.

Em relação aos avanços específicos na própria compreensão sobre o jogo, particularmente voltados para a dinâmica de ataque e defesa, análise e percepção e conhecimentos estratégicos e táticos, podemos, como esforço de síntese, apresentar alguns deles. Segundo Mahlo (s/d), o processo de percepção e análise por parte do estudante não ocorre “naturalmente”, necessita ser ensinado. Requer a leitura de aspectos externos da realidade, mas não somente; requer que se estabeleça a possibilidade de planejamento para atuar em situações não previstas. Claro que, em nosso experimento, não atingimos isso na mais

alta complexidade, mas temos indícios. Quando iniciamos as crianças em um jogo coletivo, seja qual for, a atenção central delas se volta para o instrumento de jogo (seja a bola, a bandeira), não para o seu alvo-objetivo (controle da ação opositiva). Isso é normal, pois as crianças não se percebem como coletividade. Com o procedimento que realizamos no experimento os estudantes assumiram, ao final, um comportamento racional em relação aos jogos singulares. Nesse âmbito, analisavam as situações relacionando-as à atuação futura, levando em conta o espaço de jogo e sua finalidade. Além disso, iniciaram um processo de consideração da inter-relação existente entre seus colegas de equipe e os pertencentes à outra equipe. Ponderaram a dinâmica na relação de objetivos mutuamente opostos (dinâmica da simultaneidade de ataque e defesa). Outro aspecto que podemos citar como significativo nesse processo foi a compreensão das regras dos jogos singulares pelas crianças. Por estarem no processo inicial da vida escolar, sem uma formação adequada na pré-escola, o assumir regras já estabelecidas ainda era um hábito a ser formado nelas. Em nossas aulas, a compreensão e aceitação das regras era essencial para que pudessem agir de forma criativa. As regras estabelecem o que é possível ou não nas ações motoras, mas também permitem descobrir possibilidades para agir dentro do que é permitido.

Todas essas questões não são dadas a priori nem se constituem por si só. Os principais meios de que nos utilizamos para avançarmos na compreensão dos elementos constituintes do jogo em algumas de suas singularidades foram os questionamentos, a resolução de problemas (tarefas de estudo) e, principalmente, a possibilidade de organização coletiva das equipes por meio de conversas e representações dos sistemas táticos. O trabalho coletivo, quando iniciado desde cedo, mesmo nos jogos em que as ações motoras são mais simples, possibilita que as crianças entendam a necessidade tanto de agir de forma coletiva quanto de escutar e se colocar no lugar do outro. Além disso, quando estiverem diante de jogos que exijam ações motoras, estratégias e táticas mais complexas estarão de posse de hábitos, conhecimentos e capacidades que lhes permitirão resultados positivos. É notório que isso não se forma espontaneamente. Quando observamos um jogo de crianças ou adolescentes que não foram ensinadas, o que acontece normalmente é que as equipes não se constituem como coletividade, realizam as ações de forma individualizada, vale dizer, não sabem agir em grupo. Em jogos de futebol, handebol, basquetebol e outros, os jogadores são constantemente chamados de “fominhas”, mas o fato é que possivelmente não se veem na condição de sujeitos que fazem parte

de um coletivo. Claro que isso ocorre também por motivos ligados à própria “natureza” do esporte – a necessidade de sobrepujança, de competição e recorde a qualquer custo – incutida nas pessoas que o praticam. Isso impele os que jogam a mostrar que são os melhores da equipe, fazendo com que os interesses individuais subjuguem os coletivos.

Para além dos aportes do experimento ao próprio processo de estudo das crianças, é possível dizer que ele contribuiu a que pensássemos sobre o jogo e sua conceituação. Ao assumirmos que o objeto de ensino escolar deve ser constituído por conceitos com conteúdo teórico, necessitamos conhecê-los. Se eles ainda não foram desenvolvidos, torna-se cada vez mais latente para nós, pesquisadores e professores, estarmos em atividade investigativa com o intuito de alcançarmos essa finalidade. Historicamente, o campo da Educação Física, ao se debruçar sobre seus conceitos, ateu-se à aparência fenomênica dos objetos, ao invés de investigá-los a fundo, no sentido de revelar sua essência (as classificações dos esportes é expressão disso). Nos últimos anos, embasados na teoria Histórico-Cultural, alguns autores procuraram estudar profundamente os objetos da área. Um deles foi Nascimento (2014), que utilizamos como referência neste trabalho. Sinteticamente, a autora afirma que a Educação Física possui as seguintes relações essenciais: controle da ação corporal do outro; domínio da própria ação corporal; e criação de uma imagem artística. Esses também se constituem nos objetos de estudo da Educação Física. O jogo, que é o objeto de nosso experimento, possui como centralidade a relação de controle da ação corporal do outro, em que conceitualmente se apresenta com objetivos mutuamente opostos entre si direcionados a um alvo, e seu alvo-objetivo geral é o controle da ação opositiva pelo domínio do espaço. Os elementos constituintes do jogo são as regras, a dinâmica de ataque e defesa e os conhecimentos estratégicos e táticos. Nosso objetivo nesse trabalho não era elaborar um conceito de jogo, pois o tomamos de Nascimento (2014). O que o experimento procurou foi possibilitar que pensássemos em um modelo teórico para o conceito de jogo, a despeito de não estarmos seguros de sua formulação.

Outro dado relevante na realização do experimento foi a aproximação da universidade com a escola. Algo que nos desacomoda no âmbito escolar é a distância que normalmente se põe entre a pesquisa e o que pode ou não dar certo no chão da escola. O discurso predominante na escola é o de que “na teoria é uma coisa, na prática é outra”. Isso não necessariamente está incorreto. Sabemos que existem muitos estudiosos que não têm como ponto de partida a própria prática

social, distanciando cada vez mais suas produções da realidade escolar. Por outro lado, há estudiosos na área da educação e na Educação Física preocupados em cada vez mais contribuir para a formulação de um ensino que promova o desenvolvimento dos estudantes, seja por meio da contribuição conceitual, seja no campo didático-organizativo. Com essas questões em vista, optamos por fazer o experimento formativo sem a ilusão de que resolveríamos os problemas do ensino, mas com a certeza de que é possível avançar, mesmo diante da precariedade das nossas escolas. Ademais, o experimento se põe como uma possibilidade de tornar a escola o nosso próprio laboratório, afinal, a mudança da realidade só é possível quando a tornamos uma finalidade específica enquanto horizonte. Acreditamos, embasados na experiência de Davýdov e seus colaboradores, que a “construção” de escolas experimentais seria uma maneira para atuarmos na realidade.

No âmbito mais específico, um ponto positivo na realização de nosso experimento foi o número de crianças por turma, cerca de doze. Isso facilita o trabalho pedagógico e a apropriação do conhecimento pelas crianças. Infelizmente, essa realidade é uma exceção diante de escolas com salas superlotadas, Brasil afora, em que o “contingenciamento” econômico é o princípio hegemônico de organização e normatização escolar, ficando o elemento do trato com o conhecimento da “dinâmica curricular” (COLETIVO DE AUTORES, 1992) fora de cogitação no momento de organizar e estruturar a escola. Por outro lado, a escola onde realizamos o experimento situa-se em uma área relativamente carente, em que moram pessoas trabalhadoras praticamente sem acesso às riquezas culturais e materiais produzidas pela humanidade. Os depoimentos da comunidade escolar nos davam a entender que a escola, para eles, é apenas uma obrigatoriedade, o que revela o motivo da grande infrequência de algumas crianças. Foram poucas as aulas em que tínhamos a presença de todos os alunos.

Não somos ingênuos em dizer que a organização que estamos pressupondo dará certo de um dia para o outro. Por isso, realizamos o experimento como forma de aproximação da universidade ao chão da escola, para ratificarmos a unidade de teoria e prática como expressa a lógica dialética. Sabemos das dificuldades que a educação sofre, contudo é necessário avançar na organização de um ensino que promova o desenvolvimento do pensamento teórico das crianças.

Somado a essas questões, o adensamento da compreensão referente à atividade pedagógica e o próprio aprofundamento dos seus pressupostos se tornam essenciais para agirmos na realidade com a finalidade de aumentar a possibilidade dos sujeitos se desenvolverem

nas máximas possibilidades, que se apresenta como exigência da organização social atual. Além de tudo, apenas sujeitos desenvolvidos terão a possibilidade de compreender a necessidade de transformação do atual sistema econômico. Falamos em possibilidade, pois com o desenvolvimento do pensamento teórico, os seres humanos têm, ao menos, condição de escolha: de enfrentamento ou de submissão aos interesses do capital. Obviamente, somente com o desenvolvimento do pensamento teórico não temos como prever que posição será essa. Precisamos promover uma educação que desenvolva a sensibilidade humana, o amor dos indivíduos pela humanidade, a indignação com as injustiças contrapondo-se à sua naturalização e, sobretudo, que faça com que se percebam como membros da coletividade e sujeitos históricos.

## REFERÊNCIAS

BONA, B. C de. **O Conteúdo do Conceito Dança nos Cursos de Educação Física do Sul Catarinense**. 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, Criciúma, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.unesc.net/handle/1/3994>>. Acesso em: 27 out. 2016.

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

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental**. Moscú: Progreso, 1988.

DAVYDOV, V. V. Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos possíveis princípios do ensino em um futuro próximo. In: LONGAREZI, A. M; PUENTES, R. V. (Org.). **Ensino Desenvolvimental**: antologia. Livro 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017, p. 149-172.

DAVÍDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: SHUARE, M. (Comp.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscú: Progreso, 1987. p. 316-337.

ELKONIN, D. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: LONGAREZI, A. M; PUENTES, R. V. (Org.). **Ensino Desenvolvimental**: antologia. Livro 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017, p. 149-172.

ENGELS, F. **A Dialética da Natureza**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias**. Maceió: Editora UFAL, 2007.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos colectivos. In: GRAÇA, A. e OLIVEIRA, J. O. **O ensino dos jogos desportivos**. 3 ed. Porto: Rainho & Neves, 1998.

GHIRALDELLI, P. **Educação Física Progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira**. 4ªed. São Paulo, Loyola, 1992.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Livros Horizonte, 1978a.

\_\_\_\_\_. **Actividad, conciencia y personalidad**. Havana: Pueblo y educacion, 1978b.

\_\_\_\_\_. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 12ª ed. São Paulo: Ícone, 2012.

LUKÁCS, G. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade. In: LUKÁCS, G. **O Jovem Marx e Outros Escritos de Filosofia**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.

\_\_\_\_\_. **Para uma ontologia do ser social**. V. II. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAHLO, F. **O acto táctico no jogo**. Lisboa: Compendium, s/d.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

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.

ROSA, M. E. **O conceito de passe: do empírico ao teórico.** 2012. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso de Licenciatura em Educação Física, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unesc.net/handle/1/1114>>. Acesso em: 27 out. 2016.

ROSENTAL, M. M. **Princípios de Lógica Dialéctica.** Montevideú: Pueblos Unidos, 1962.

RUBSTEIN, S. L. **El Ser y la Conciencia.** La Habana: Editora Universitária, 1965.

\_\_\_\_\_. **Princípios de Psicologia Geral.** Lisboa: Estampa, 1977.

SAOSEROV, M. I. El Fenómeno y la Esencia. In: ROSENTAL, M. M.; STRAKS, G. M. **Categorías del Materialismo Dialéctico.** México: Grijalbo. 1960.

SOUZA, J. F. **Uma pedagogia da revolução.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

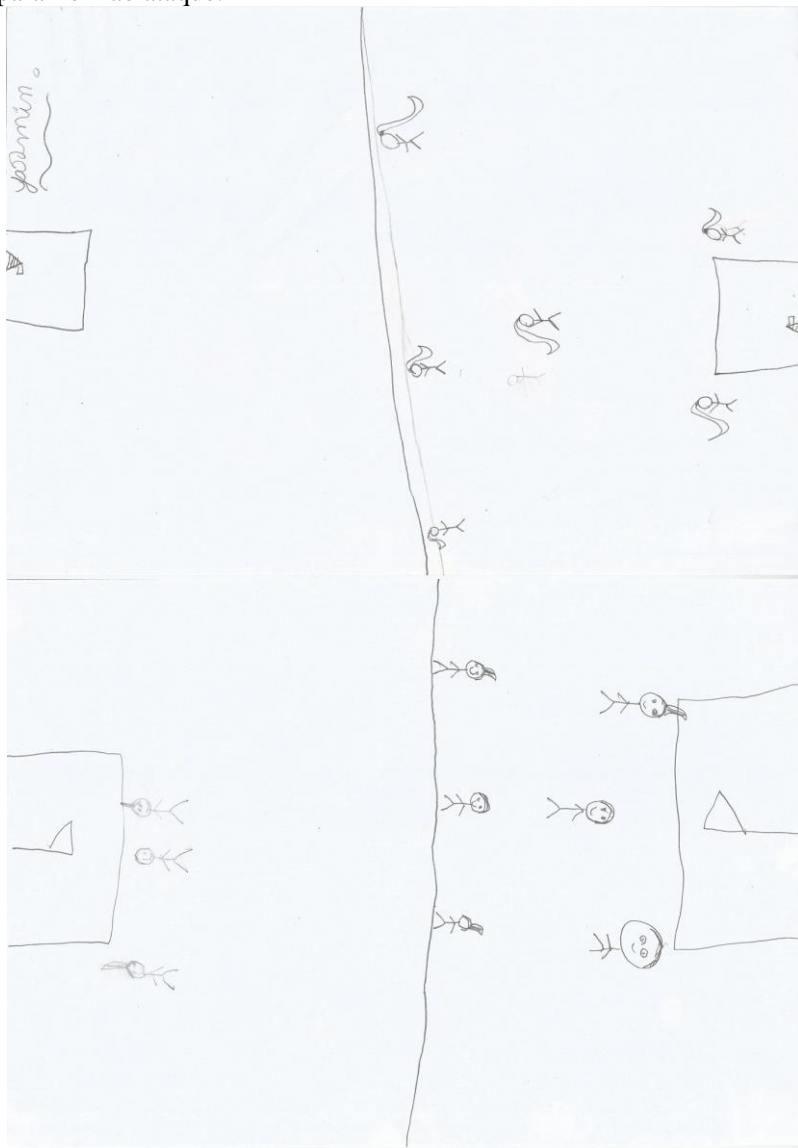
TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Ed. Atlas, 1987.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas.** Tomo II. Madri: Visor, 2001.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas.** Tomo III. Madri: Visor, 1995.

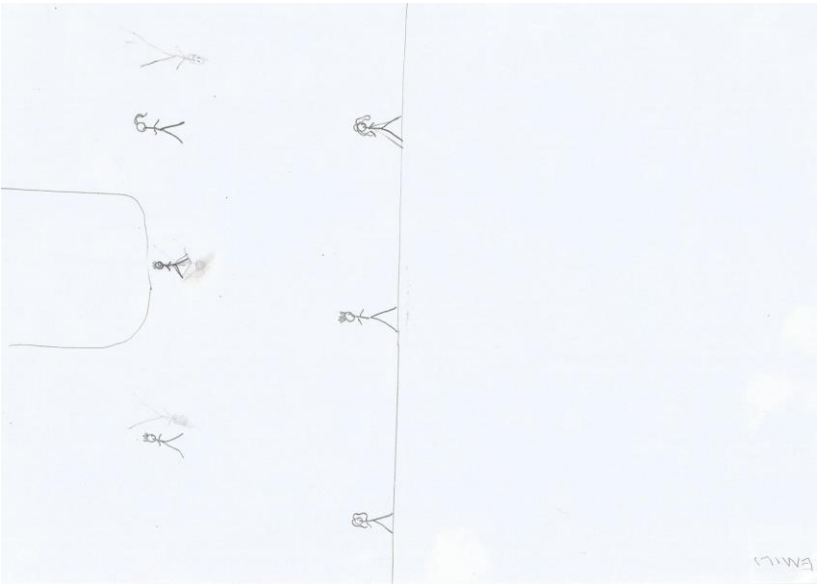
**ANEXOS**

**ANEXO A – Desenhos produzidos pelas crianças que ilustram de que maneira se organizaram inicialmente no jogo “pique-bandeira”.** Podemos perceber nas figuras que as crianças pensaram em uma organização inicial voltada diretamente para a defesa da bandeira ou para ir ao ataque.



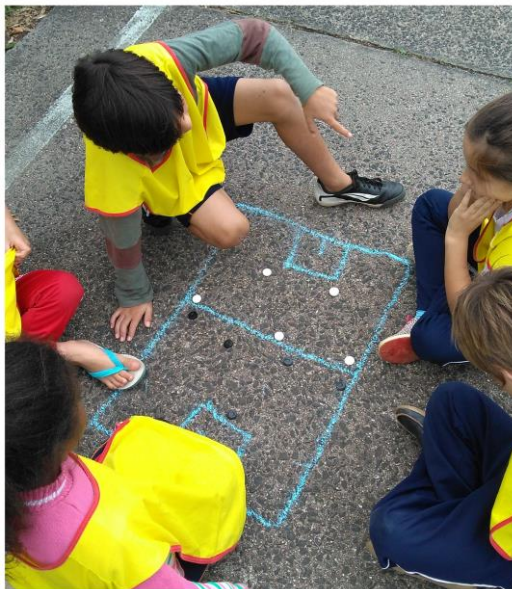


RAPEL 1100



EMILY

**ANEXO B – Fotos dos espaços de jogo desenhados pelas crianças na quadra representando a organização estratégico/tática das equipes**



**ANEXO C - Produção que representa a organização estratégico/tática do “pique-bandeira” que as crianças julgavam ser a mais eficaz**

Aqui já se constitui a ideia de organização por zona.

