

**A. N. LEONTIEV E A CRÍTICA AO “APRENDER A APRENDER”
PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

**A. N. LEONTIEV AND THE CRITICAL TO “LEARNING TO LEARN”
IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION TEACHING**

**A. N. LEONTIEV Y LA CRITICA AL “APRENDER A APRENDER”
EDUCATIVO EN LA EDUCACIÓN FISICA EN LA ESCUELA**

*Ana Luiza Borges da Silva*¹

*Tiago Nicola Lavoura*²

*Marta Loula Dourado Viana*³

RESUMO: Partindo de uma pesquisa bibliográfica e documental acerca da produção do conhecimento na área da Educação Física (EF), a pesquisa constata a presença hegemônica do construtivismo-interacionismo nos fundamentos epistemológicos e pedagógicos do ensino da EF nos diversos níveis de escolarização e, em especial, na educação infantil. Assim, realiza-se uma crítica a tais concepções de ensino confrontando-as com os fundamentos teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, sobretudo tomando-se como referência de análise as contribuições da *teoria da atividade* de A. N. Leontiev, delineando-se possibilidades de atividades de ensino com jogos e brincadeiras na área da Educação Física no trabalho pedagógico com crianças pequenas.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria da atividade. Desenvolvimento infantil. Psicologia histórico-cultural. Pedagogia histórico-crítica.

ABSTRACT: From a bibliographical and documentary about the production of knowledge in the area of Physical Education (PE), the research finds the hegemonic presence of constructivism-interactionism in epistemological and pedagogical fundamentals of teaching the PE at different levels of schooling and in particular in early childhood education. Thus, we make a critique of such conceptions of teaching confronting them with the theoretical foundations of cultural-historical psychology and pedagogy historical-critical, especially taking as reference for analyzing the contributions of *activity theory* of A. N. Leontiev, outlining if possibilities of teaching activities with games in the area of Physical Education in educational work with young children.

¹ Professora especialista da Rede Estadual da Educação Básica da Bahia; Pesquisadora do Grupo de Estudos Marxistas em Educação – CEPEHU/UESC. E-mail: analuizab.s@hotmail.com

² Doutor em Educação pela FAE/UFMG; Professor adjunto da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Líder do Grupo de Estudos Marxistas em Educação – CEPEHU/UESC. E-mail: nicolalavoura@uol.com.br

³ Mestre em Educação pela UNEB. Professora assistente da Universidade Estadual do Sul da Bahia – UESB. Pesquisadora do Grupo de Estudos Marxistas em Educação – CEPEHU/UESC. E-mail: mldviana@yahoo.com.br

KEYWORDS: Activity theory. Child development. Historical-cultural psychology. Pedagogy historical-critical.

RESÚMEN: De una investigación bibliográfica y documental sobre la producción de conocimiento en el área de Educación Física (EF), la investigación encuentra la presencia hegemónica del constructivismo-interaccionismo en los fundamentos epistemológicos y pedagógicos de la enseñanza de la EF en los diferentes niveles de escolaridad y, en particular, en la educación infantil. Por lo tanto, hacer una crítica de este tipo de concepciones de la enseñanza confrontándolos con los fundamentos teóricos de la psicología histórico-cultural y la pedagogía histórico-crítico, sobre todo tomando como referencia para el análisis de las aportaciones de la *teoría de la actividad* de A. N. Leontiev, delineando si las posibilidades de actividades de enseñanza con juegos en el área de Educación Física en el trabajo educativo con niños pequeños.

PALABRAS CLAVE: Teoría de la actividad. Desarrollo del Niño. Psicología histórico-cultural. Pedagogía histórico-crítica.

INTRODUÇÃO

Neste texto pretendemos realizar uma crítica às concepções de Educação Física (EF) pautadas no construtivismo-interacionismo presentes hegemonicamente nas práticas pedagógicas de professores os quais atuam, sobretudo, no segmento da educação infantil e, ao mesmo tempo, intentamos contrapor tais concepções tomando como base teórica analítica as contribuições da *teoria da atividade* de A. N. Leontiev e demais autores da psicologia histórico-cultural¹.

Ressaltamos que o termo construtivismo-interacionismo será utilizado neste trabalho enquanto expressão conceitual de determinada concepção de ser humano e de formação do indivíduo pautada notadamente na teoria piagetiana, respaldada por um modelo epistemológico o qual apreende o psiquismo humano com base no modelo biológico da interação entre organismo e meio ambiente (DUARTE, 1996).

Partindo de uma pesquisa bibliográfica e documental acerca da produção do conhecimento na área, o levantamento de diversas fontes tais como livros, artigos, dissertações e teses nos apontam a presença hegemônica do construtivismo-interacionismo nos fundamentos epistemológicos e pedagógicos do ensino da EF nos diversos níveis de escolarização e, em especial, na educação infantil, notadamente a partir de determinadas abordagens e/ou tendências de ensino as quais foram se constituindo a partir do movimento o qual ficou conhecido como ‘movimento renovador da Educação Física brasileira’.

Salientamos que não é nossa intenção apresentar aqui um revisionismo crítico exaustivo acerca das tendências e abordagens de ensino da EF escolar presentes na educação infantil. O que nos propomos é problematizar os fundamentos epistemológicos e

pedagógicos destas que são as concepções hegemônicas de ensino da EF no âmbito da educação escolar em nosso país.

CRÍTICA ÀS CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO CONSTRUTIVISTA-INTERACIONISTAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A produção do conhecimento na área revela que, desde o surgimento das propostas pedagógicas de ensino da EF na escola constituindo o ‘movimento renovador da Educação Física brasileira’ notadamente a partir dos anos de 1980, como tentativa de contraposição ao viés até então predominante de esportivização da EF escolar, colocou-se como postulado hegemônico um conjunto de tendências e/ou abordagens as quais se pautam, fundamentalmente, no construtivismo-interacionismo piagetiano, a saber: a abordagem desenvolvimentista (TANI et al., 1988), a abordagem psicomotricista (LE BOULCH, 1986), a construtivista-interacionista da EF (FREIRE, 1989) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997; 1998a; 1999).

Cada uma destas abordagens possui suas características peculiares, o que as fazem se diferenciar em alguns aspectos. Não obstante, procuraremos demonstrar que todas elas se nutrem de uma mesma base epistemológica e pedagógica e de um mesmo universo ideológico.

Constata-se que as abordagens desenvolvimentista e psicomotricista acabam por valorizar exacerbadamente o ensino do movimento sob forte viés biológico e/ou fisiológico, não conseguindo superar as concepções predominantes na EF brasileira desde o início do século XX nas escolas do país, com forte influência das instituições médicas e militares – e posteriormente esportivas (SOARES et al., 1992).

Go Tani em artigo intitulado ‘Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois’, afirma que a principal preocupação desta abordagem é o movimento humano, interpretado “[...] na dinâmica interação do ser humano com o meio ambiente e também dentro do ciclo de vida de um indivíduo, enquanto um elemento que contribui para uma crescente ordem no sistema, ou seja, um aspecto crítico da vida” (TANI, 2008, p. 315).

Afirma ainda o autor que:

É por meio de movimentos que o ser humano interage com os meios físico, social e cultural em que vive. Na perspectiva biológica, essa interação mediante constante troca de matéria/energia e informação é um aspecto fundamental para a sobrevivência e desenvolvimento de todo e qualquer sistema vivo. Destarte, os movimentos se constituem verdadeiramente como um aspecto crítico, visto que possibilitam ao ser humano agir sobre o meio ambiente para alcançar objetivos desejados ou satisfazer suas necessidades. Movimentos são de grande importância biológica para o organismo, no

sentido de que eles constituem os atos que solucionam problemas motores (TANI, 2008, p. 315).

É importante destacar que o movimento humano não é compreendido como exclusivamente biológico para esta abordagem, não obstante aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos acabam secundarizados por ela e, no limite, excluídos de suas análises e fundamentações. Como se vê:

A AD [abordagem desenvolvimentista] entende que, em razão de sua relevância intrínseca para o ser humano, o movimento deve constituir uma das preocupações centrais do processo educacional. Como o ser humano não nasce com a capacidade de movimentar-se já desenvolvida, mas com um enorme potencial a ser explorado, o seu domínio, ampliação e aperfeiçoamento constante pelo processo de aprendizagem revestem-se de um significado educacional inegável, justificando a sua identificação como um dos conteúdos prioritários no processo de educação escolarizada (TANI, 2008, p. 316).

Já Jean Le Boulch, principal autor da psicomotricidade, afirma que uma educação psicomotora nas aulas de EF possui como objetivo o desenvolvimento integral das crianças. O trabalho de base desta abordagem está no desenvolvimento das valências psicomotoras, tais como equilíbrio, coordenação, lateralidade e noções de tempo-espaço. Conforme estabelece, “[...] eu distinguia dois problemas em educação física: um deles ligados aos fatores de execução, centrado no rendimento mecânico do movimento, e outro, ligado ao nível de controle e de comando que eu chamei psicomotor” (LE BOULCH, 1986, p. 23).

Para o autor, a intervenção educativa deve partir dos movimentos espontâneos das crianças e das atitudes corporais, promovendo atividades que favoreçam seu desenvolvimento funcional e o equilíbrio com o meio ambiente, afetiva e psiquicamente.

A abordagem construtivista-interacionista da EF e os documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – área da EF - postulam uma aparente contraposição ao biologicismo das abordagens anteriormente debatidas, porém, acabam por enaltecer uma psico-pedagogização do ensino da EF na escola com forte fundamentação na teoria piagetiana (o caminho aberto e trilhado pela psicomotricidade), assumindo a tese do interacionismo e a da biologização do processo de construção do conhecimento e de formação dos indivíduos postulado pelo construtivismo e pelo escolanovismo pedagógicoⁱⁱ.

Como se sabe, o núcleo epistemológico do construtivismo pedagógico está fundamentado na obra de Piagetⁱⁱⁱ, o qual adota o modelo biológico de adaptação do organismo ao meio ambiente por intermédio dos processos de assimilação e acomodação. Conforme assinala o autor citado:

As conclusões principais que os trabalhos variados da psicologia da criança fornecem à pedagogia são, de há muitos anos, relativos à própria natureza do desenvolvimento intelectual. Por um lado, esse desenvolvimento refere-se essencialmente às atividades do sujeito, e da ação sensoriomotora às operações mais interiorizadas, o motor é constantemente uma operatividade irreduzível e espontânea. Por outro lado, esta operatividade *não é nem pré-formada* de uma vez por todas *nem explicável* por suas contribuições exteriores da experiência ou da *transmissão social*: ela é produto de sucessivas construções, e o *fator principal* deste construtivismo é um *equilíbrio por auto-regulações* que permitem remediar as incoerências momentâneas, resolver os problemas e superar as crises ou os desequilíbrios por uma elaboração constante de novas estruturas que a escola pode ignorar ou favorecer, segundo os métodos empregados (PIAGET, 1998, p. 15, destaque nosso).

Para Piaget, o fator principal de construção de conhecimentos é o equilíbrio por auto-regulações. Ao apontar “[...] o recurso aos métodos ativos conferindo-se especial relevo à pesquisa espontânea da criança ou do adolescente e exigindo-se que toda a verdade a ser adquirida seja reinventada pelo aluno, ou pelo menos reconstruída e não simplesmente transmitida” (PIAGET, 1998, p. 15) torna-se evidente a crítica do referido autor aos métodos empregados pela pedagogia tradicional de transmissão de conhecimentos.

Para ele, a transmissão oral e a autoridade do professor não possibilitariam a formação de indivíduos autônomos e livres. Não seria a transmissão do conhecimento a tarefa principal da escola, mas sim, a organização de atividades educativas as quais favoreçam o processo espontâneo de construção dos instrumentos de assimilação do conhecimento (DUARTE, 2005).

Acreditamos ser este o ponto em que reside uma das implicações mais problemáticas da escola nova e do construtivismo para o trabalho educativo: a negação da própria essência do trabalho educativo, qual seja, a transmissão do saber elaborado.

Neste mesmo sentido, há algo que unifica todas as abordagens e/ou tendências de ensino da EF anteriormente mencionadas: a secundarização – e, no limite, a negação – da transmissão do conhecimento historicamente produzido e socialmente acumulado pela humanidade acerca do objeto de estudo da Educação Física. Por certo, todas estas abordagens da EF escolar citadas se localizam no interior do movimento mais amplo da concepção humanista moderna de educação.

A concepção humanista moderna de educação veio a se constituir a partir dos trabalhos de Rousseau, Pestalozzi e Froebel, dando suporte a concepções educacionais e teorias pedagógicas que se contrapuseram a pedagogia tradicional.

Em nosso país, tal concepção humanista moderna possui expressão mais acabada na teoria pedagógica escolanovista implantada, sobretudo, pelos pioneiros da educação brasileira. Segundo Saviani (2009), esta pedagogia modificou a concepção de educação ressaltando que o importante não é ensinar, mas aprender a aprender.

De acordo Piaget (1978), o jogo e a brincadeira são vistos como um processo de construção que insere o sujeito no meio social através da adaptação e da interação com o meio, servindo este último para a consolidação das habilidades aprendidas e como reflexo do nível de desenvolvimento cognitivo da criança.

Neste intuito, as práticas pedagógicas fundamentadas nas pedagogias construtivistas-interacionistas priorizam o brincar espontâneo, tido como prazeroso e alegre, bem como possuem como ponto de partida e ponto de chegada do trabalho educativo aquilo que a criança já reconhece enquanto seu saber cotidiano. Além disso, apresentam como objetivo principal o desenvolvimento biológico ou biopsicológico por intermédio da interação com o meio social.

Podemos afirmar que as abordagens e/ou tendências da EF escolar em análise se fundamentam nos mesmos pressupostos epistemológicos e pedagógicos presentes nas intituladas pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2005), compactuando inclusive do mesmo universo ideológico, a saber, a ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista.

Os quatro princípios valorativos do “aprender a aprender” pedagógico explicitados por Duarte (2005) são válidos para as abordagens desenvolvimentista, da psicomotricidade, para os PCNs e construtivismo-interacionista da EF escolar, quais sejam: aprender sozinho é melhor do que aprender com outras pessoas; a tarefa da educação escolar não é a de transmissão do conhecimento socialmente existente, mas a de levar o aluno a adquirir um método de aquisição de conhecimentos; toda atividade educativa deve atender aos e ser dirigida pelos interesses e necessidades do cotidiano dos alunos; a educação escolar deve levar os alunos a aprender a aprender, por meio de quatro pilares básicos da educação do futuro: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a conhecer. Assim:

A análise crítica desses quatro princípios valorativos contidos no lema “aprender a aprender” mostra que as pedagogias que o adotam como seu norte necessariamente assumem uma atitude negativa em relação à transmissão do conhecimento pela educação escolar. Foram justamente essas pedagogias que orientaram as reformas na educação brasileira durante toda a década de noventa e são essas pedagogias que continuam ainda hoje a dar sustentação ideológica a esse misto de neoliberalismo e pós-modernismo que tem caracterizado as políticas educacionais (DUARTE, 2005, p. 215, grifos do autor).

As implicações para o trabalho escolar, sobretudo na Educação Infantil, a partir dos fundamentos destas concepções pedagógicas são abordadas por Pasqualini (2011). Para ela, as proposições dos pesquisadores da área os quais vem buscando, desde a década de 90, fomentar um debate acerca de especificidade da Educação Infantil e buscar construir uma identidade própria para este segmento da educação básica vem se concentrando, majoritariamente, a partir de uma perspectiva antiescolar. Dar especificidade e criar identidade para a Educação Infantil significa, nesta perspectiva, afastar este segmento do modelo educacional o qual é considerado por eles prejudicial à faixa etária em questão.

A ‘negação do ato de ensinar’ tem se mostrado, portanto, uma perspectiva hegemônica no campo da Educação Infantil. Isto pode ser evidenciado, inclusive, por meio de críticas as quais vêm sendo feitas a palavra ‘ensino’ para este segmento, apontando que a utilização desta expressão já se caracteriza como um retrocesso às discussões já travadas e aos consensos importantes os quais foram obtidos com relação ao ‘cuidado’ com as crianças pequenas (PASQUALINI, 2011).

Negar o ato de ensinar traz consigo a implicação de descaracterizar brutalmente o papel da educação e do professor na Educação Infantil, na medida em que não é possível a concretização objetiva da educação e do trabalho educativo sem ensino. Negar a pertinência do ensino na Educação Infantil, fazendo-se do trabalho educativo nesta faixa etária uma mera possibilidade das crianças se socializarem, acaba por atribuir um papel muito mais assistencialista do que uma finalidade pedagógica^{iv}.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998b), fundamentado no ideário construtivista, estabeleceu a brincadeira como um de seus princípios norteadores, definindo-a como um direito da criança para desenvolver seu pensamento e capacidade de expressão, além de situá-la em sua cultura. Este documento aborda a brincadeira como um dos princípios fundamentais, apresentada como direito, maneira de expressão, pensamento, interação e comunicação entre as crianças.

No entanto, cabe ressaltar que o RCNEI (BRASIL, 1998b) introduz o pressuposto de que a criança constrói o conhecimento por meio do brincar espontâneo e imaginativo, lançando mão do recurso da fantasia enquanto ferramenta para criar um mundo particular e próprio desta fase do desenvolvimento infantil.

Assim, evidencia-se que, hegemonicamente, as aulas de EF escolar na Educação Infantil fundamentam sua prática no construtivismo-interacionismo pedagógico, abordando o ensino por meio do livre desenvolvimento, no qual o professor não apresenta

uma função de ensinar, direcionar, interferir e não possui como objetivo transmitir conhecimento.

Contudo, para os autores da psicologia histórico-cultural, notadamente L. S. Vigotski^v, A. R. Luria, A. N. Leontiev e D. B. Elkonin, é justamente devido à necessidade da criança de se apropriar da cultura humana, sobretudo por intermédio das relações sociais concretas as quais elas realizam com os adultos, é que sobrepe-se as “brincadeiras de papéis sociais”, nas quais as crianças pequenas são capazes de iniciar a apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos produzidos pelos homens ao longo da história da humanidade.

Isto porque, com efeito, a qualidade do brincar não se garante pelo simples fato deste existir na vida da criança. As brincadeiras necessitam da mediação do adulto, devendo este representar o papel de organizar as apropriações e objetivações realizadas pela criança.

A seguir apresentaremos as contribuições da psicologia histórico-cultural, sobretudo a partir dos fundamentos da teoria da atividade de Leontiev, e alguns de seus elementos os quais contribuem para a superação deste quadro e para a compreensão das potencialidades e da especificidade do trabalho educativo, sobretudo na educação infantil.

O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DOS FUNDAMENTOS DA TEORIA DA ATIVIDADE

O desenvolvimento infantil tem sido objeto de estudos e análises nas diversas abordagens da psicologia ao longo da história dessa ciência. Dentre estas abordagens, a psicologia histórico-cultural buscou, ao longo de sua sistematização (notadamente a partir das contribuições de psicólogos russos como L. S. Vigotski, A. N. Leontiev, A. R. Luria, P. Galperin, D. B. Elkonin, V. V. Davídov, S. L. Rubinshtein, dentre outros), apreender os processos de desenvolvimento do psiquismo dos indivíduos a partir de uma perspectiva historicizadora, social e dialética. Assim, focalizou seus estudos a fim de superar a perspectiva naturalizante e evolucionista de desenvolvimento caracterizada pela psicologia clássica.

Vygotski (1995) nega a compreensão do desenvolvimento infantil como um processo estereotipado de crescimento e maturação de potências internas previamente estabelecidas. Ao contrário, o autor explicita que os processos psicofísicos dependem do desenvolvimento cultural. Com isso, o autor reitera que o desenvolvimento cultural origina

formas de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas e edifica novos níveis no comportamento humano.

Este autor afirmou existirem modos qualitativamente distintos de funcionamento do psiquismo, diferenciando as funções psicológicas elementares das funções psicológicas superiores, sendo as primeiras decorrentes do processo de evolução e comuns tanto aos homens quanto aos animais, tais como: atenção e memória involuntárias. Por outro lado, as funções psicológicas superiores são caracterizadas como especificamente humanas, como: atenção voluntária, memória mediada e o pensamento abstrato. Por sua vez, as funções superiores apresentam origem cultural, decorrentes da evolução histórica e conquistadas pelo desenvolvimento do ser social (VYGOTSKI, 1995).

Não obstante, ressalta-se que a superação das funções psíquicas elementares em direção às funções psíquicas superiores é um processo dinâmico, processual, mediado e contraditório, ou seja, o que ocorre é um movimento dialético por intermédio do qual as primeiras adquirem novos atributos e características, sendo potencializadas a um funcionamento qualitativamente distinto superado por incorporação^{vi}.

A compreensão de desenvolvimento infantil assim é retratada por Vigotski (1995, p. 141):

[...] um processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformações qualitativas de umas formas em outras, o entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação.

Nesta mesma perspectiva, Elkonin (1987) entende o desenvolvimento infantil como um processo dialeticamente contraditório que não ocorre de forma evolutiva progressiva, mas que se identifica por interrupções e novas formações. Deste mesmo modo, Leontiev (2001) considera que o percurso do desenvolvimento infantil é marcado por rupturas, momentos críticos e mudanças qualitativas.

A psicologia histórico-cultural advoga a necessidade da assimilação do conjunto da riqueza cultural já produzida historicamente pela humanidade para o processo de desenvolvimento dos indivíduos. Com efeito, para esta psicologia verdadeiramente científica e dialética, o resultado da atividade social dos homens, ou seja, o conjunto das objetivações genéricas produzidas pela humanidade por meio da prática social, por assim dizer, o patrimônio cultural humano, deve ser apropriado por cada indivíduo singular como condição imprescindível para o desenvolvimento dos mesmos.

Conforme afirmam Duarte e Martins (2013, p. 71):

Por decorrência desse condicionamento histórico-social, a formação de cada indivíduo reflete a apropriação do acervo cultural que lhe foi disponibilizado, de sorte que o máximo desenvolvimento individual tem como condição imprescindível o acesso às conquistas culturais mais ricas e decisivas para a formação de capacidades efetivamente representativas do máximo desenvolvimento do gênero humano.

É neste sentido que a pedagogia histórico-crítica, em consonância com os fundamentos da psicologia histórico-cultural, vem defendendo a importância da educação escolar e da transmissão de conhecimento no trabalho educativo. Tal teoria pedagógica ressalta que a transmissão de conhecimento deve ocorrer por meio da socialização do saber sistematizado, planejado e promovido pelo professor de acordo com a sua atividade de ensino escolar (SAVIANI, 2008).

O pressuposto abordado por Leontiev de que “[...] o desenvolvimento do indivíduo assenta-se no processo ativo de apropriação das objetivações constitutivas da cultura humana, em suas expressões materiais e simbólicas” (DUARTE; MARTINS, 2013, p. 71) é parte integrante do desenvolvimento de sua ‘teoria da atividade’, ancorada nos preceitos do materialismo histórico-dialético e que toma o trabalho – a relação orgânica entre o ser humano e a natureza e dos homens entre si – enquanto metabolismo social responsável pela produção de toda a base material e imaterial da realidade.

Observa-se que, de acordo com as contribuições de Leontiev, não é a idade da criança que determina o conteúdo do estágio de seu desenvolvimento, mas sim, a atividade dominante ou principal^{vii} que a mesma realiza em certa etapa de seu desenvolvimento. Com efeito, os limites de idade dependem do conteúdo que se alteram com as condições histórico-sociais. No que se refere aos estágios de desenvolvimento, Leontiev (2001, p. 65) afirma que:

[...] embora os estágios do desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança.

A partir destes fundamentos, a psicologia histórico-cultural postula uma periodização do desenvolvimento infantil com base na presença da atividade-guia em cada estágio de desenvolvimento. Para Elkonin (1987), os principais estágios de desenvolvimento pelos quais os indivíduos passam são decorrentes das seguintes atividades-guia: ‘comunicação emocional do bebê, atividade objetal-manipulatória, jogo de papéis sociais, atividade de estudo, comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo’.

No primeiro ano de vida a atividade-guia dos bebês é a comunicação emocional direta com os adultos, constituindo-se como base para a formação de ações sensório-motoras de manipulação. Os bebês se comunicam com os adultos, principalmente, por intermédio do choro.

Em um segundo momento, ainda na primeira infância, a atividade-guia passa a ser a objetal-instrumental, caracterizada pela assimilação dos procedimentos elaborados socialmente de ação com os objetos. No entanto, para que ocorra a assimilação dos mesmos por parte dos bebês, é necessário que os adultos mostrem essas ações às crianças. Nesta fase, a criança mantém contato com o adulto e aprende a manipular os objetos criados pelos homens, organizando sua comunicação em colaboração e dependência com os adultos (FACCI, 2004).

Já no período pré-escolar, aproximadamente entre os 3 e os 7 anos de idade, a atividade-guia passa a ser o jogo ou a brincadeira de papéis sociais. A criança faz uso dessas atividades para se apropriar do mundo dos objetos humanos por meio da reprodução das ações realizadas pelos adultos com esses objetos. Segundo Elkonin (1987), através do significado do jogo é possível que a criança modele suas relações com as pessoas.

A passagem da criança da infância pré-escolar à fase seguinte está condicionada, então, pela entrada da criança na escola e a atividade-guia passa a ser o estudo. Para Leontiev (1978), o próprio lugar que a criança ocupa com relação ao adulto se torna diferente. Na escola, a criança tem deveres a cumprir, tarefas a executar e com isso têm a impressão de estar realizando atividades verdadeiramente importantes, período em que se produz nos indivíduos um importante avanço no desenvolvimento intelectual, formando-se segundo Vygotski (1996) os verdadeiros conceitos.

Com a chegada da adolescência, surge outra atividade-guia, a comunicação íntima pessoal. Em decorrência deste período, tem-se origem novas tarefas e motivos de atividades dirigidas ao futuro, ganhando concretude a atividade profissional ou de estudo. Davidov e Márkova (1987) esclarecem que na idade escolar avançada a atividade de estudo passa a ser utilizada como meio para a orientação profissional. Assim, esta etapa se encerra quando o indivíduo se insere no mundo do trabalho.

Cabe mencionar que as atividades são dominantes em determinados períodos e, na fase seguinte, não deixam de existir, mas vão perdendo sua força. Com isso, os estágios de desenvolvimento descritos pelos autores possuem certa sequência no tempo, mas não são imutáveis, dependem da influência das condições histórico-sociais sobre o conteúdo

de um determinado estágio de desenvolvimento, bem como sobre o curso do processo como um todo (PASQUALINI, 2009).

A transição entre as fases de desenvolvimento apontadas anteriormente ocorrem, segundo Leontiev (2001, p. 66) em virtude de que “[...] surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram este modo de vida. De acordo com isso, sua atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica”.

As mudanças de estágios provocam crises no desenvolvimento psíquico infantil, sendo essas crises determinadas, especialmente, pela alteração da atividade-guia. As crises acontecem, aproximadamente, nas seguintes idades: crise do primeiro ano; crise dos três anos; crise dos sete anos; crise dos treze anos; crise dos dezessete anos (VYGOTSKI, 1996). Estas crises são denominadas pelo autor como momentos críticos, devido às mudanças no comportamento dos sujeitos, como: manifestação de uma tendência autônoma, conflitos com adultos e desobediência às regras.

No entanto, as crises podem ser superadas se forem corretamente direcionadas e conduzidas notadamente pelo professor por meio do processo educativo. Por sua vez, é necessário que o docente leve em consideração as estruturas mentais que constituem a criança no período de transição de cada estágio.

Neste sentido, Leontiev (1978) aponta que a compreensão da transição entre os estágios requer o entendimento da gênese dos novos motivos. Para ele, a mudança de estágios de desenvolvimento requer a introdução de uma nova atividade-guia e novos motivos para realização desta atividade. Compreende-se como motivo^{viii} o objetivo que estimula o indivíduo a executar a atividade.

Na infância pré-escolar a atividade-guia da criança é o brincar. Segundo Leontiev, é neste período que os indivíduos assimilam as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento. É por meio da brincadeira que a criança adquire mudanças qualitativas em sua personalidade e em seu psiquismo, bem como a maioria das características da personalidade infantil se desenvolvem. Não obstante, conforme afirma Martins (2006, p. 40):

Ocorre, porém, que a qualidade dessa vivência social não se garante pelo simples fato de a criança brincar. A brincadeira, tanto quanto qualquer outra experiência social, requer a mediação do adulto, que assume um papel organizativo na trajetória de apropriações e objetivações realizadas pela criança. É por meio desta mediação que ela, ao brincar, integra física, emocional e cognitivamente a complexa atividade social.

Observe-se o quão distante estão os pressupostos da psicologia histórico-cultural das concepções construtivistas-interacionistas do brincar na infância, visto a afirmação da necessária e indispensável mediação do adulto – no caso da educação escolar infantil, papel desempenhado pelo professor – operando na direção do enriquecimento do desenvolvimento da criança ao mediar a brincadeira de papéis sociais enquanto potencial procedimento de ensino. Com efeito:

O desenvolvimento promovido no jogo de papéis não é um produto de forças interiores naturalmente presentes na infância, mas o resultado da influência educacional disponibilizada. Esta concepção exige mudanças radicais no âmbito da educação infantil, tendo em vista a superação da compreensão naturalizante pela qual o brincar encontra-se revestido. Não se trata de nenhum aviltamento da infância ou negação do direito da criança de brincar e ser feliz; pelo contrário, trata-se de sua afirmação como sujeito histórico que tem nas relações sociais o substrato do seu desenvolvimento (MARTINS, 2006, p. 49).

Leontiev (1965) analisa que no início da idade pré-escolar, por volta dos 3 ou 4 anos, a criança já é capaz de reconhecer os objetos e manipulá-los de acordo com seu significado. Sobre a relação da criança com o brinquedo o autor menciona que:

É precisamente no brinquedo que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento. (“O que é um soldado do exército vermelho?”, “O que fazem em uma fábrica o diretor, o engenheiro e o operário?”), e este é um momento muito importante de modelagem de sua personalidade. (LEONTIEV, 2001, p. 65, grifos do autor).

A criança sente necessidade de agir de acordo com o mundo adulto, mas ainda não tem possibilidade de fazer determinadas operações que as atividades que eles fazem exigem, então ela brinca e é na brincadeira que ela resolve este conflito. Para Leontiev (2001, p. 123) “o brinquedo aparece na criança em idade pré-escolar e surge a partir da necessidade da criança em agir não apenas em relação ao mundo que a rodeia, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos”.

O montar em um cabo de vassoura simulando um cavalo, por exemplo, faz com que a criança utilize um objeto real, o cabo de vassoura, e por meio de atividade, transforme-o em um objeto imaginário, simulando a presença do cavalo na brincadeira. Com isso, a criança transfere o significado real do objeto para o sentido imaginário, isto é, o cabo de vassoura, um objeto real, transforma-se em um objeto imaginário, um cavalo durante sua brincadeira.

Vygotsky (1998) e Elkonin (1986) revelam que no jogo de papéis a criança se subordina à situação imaginada, e também neste, são criadas as bases que permitem o trânsito a outras formas mais complexas de atividade psíquica.

Ao compreender as relações humanas, expressas pelos jogos e brincadeiras de papéis sociais, a criança começa a observar certas regras, pois ao brincar passa a conhecer melhor as funções sociais e as regras pelas quais os adultos regem as suas relações. Segundo Leontiev (2001), os jogos com regras surgem em um estágio mais avançado ou posterior do desenvolvimento infantil com crianças de idade mais elevada. Os jogos com regras surgem a partir dos jogos de papéis com situação imaginária.

Partindo desta perspectiva de ensino, entendemos que o ensino da Educação Física na Educação Infantil deva fazer uso das brincadeiras de papéis sociais para apresentar e possibilitar as crianças pequenas uma primeira identificação sistematizada e organizada de seus conteúdos, quais sejam, os conteúdos da cultura corporal, que se materializam por meio da dança, do esporte, da ginástica, das lutas, da capoeira, dentre outras diversas práticas corporais já produzidas ao longo da história da humanidade.

Assim, conforme os pressupostos da teoria da atividade, defendemos que a inserção da EF no ensino infantil deva se realizar por meio da transmissão de conteúdos da cultura corporal – o objeto de estudo desta disciplina curricular – possibilitando sua apropriação, por parte dos alunos, por meio da brincadeira de papéis sociais.

A EF, enquanto disciplina, é uma área de conhecimento importante no processo de formação humana, sendo responsável pela transmissão dos conteúdos clássicos relacionados à cultura corporal (ESCOBAR, 1995). É neste intuito que, por meio do jogo protagonizado, os professores de EF devam direcionar o ensino dos elementos da cultura corporal às crianças em idade pré-escolar, ajudando-os a identificar dados da realidade social os quais se apresentam, inicialmente, de forma sincrética, difusa e caótica.

Desta forma, as atividades de ensino da EF devem possibilitar a criação de um espaço social em suas aulas que apresente as manifestações da cultura corporal, possibilitando às crianças assumir diferentes papéis sociais em diversos contextos, culturas e épocas. Além disso, devem problematizar e contextualizar esses papéis, diante das relações na sociedade.

Segundo Piccolo (2010), na brincadeira de papéis sociais nas aulas de EF na Educação Infantil, a riqueza das teatralizações das relações sociais possibilita que os alunos se apropriem das significações históricas contidas na sociedade, o que lhes permite compreender

o próprio ambiente no qual estão inseridos, o que eleva seu desenvolvimento para outros níveis qualitativos.

Assim, acredita-se que a brincadeira de papéis desempenha funções imprescindíveis em todo o desenvolvimento da criança, operando na formação global dos processos psíquicos (atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação e sentimento), bases sobre as quais se edifica a personalidade do indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos indagarmos sobre de que maneira a psicologia histórico-cultural – notadamente as contribuições da teoria da atividade – possibilitaria compreender o desenvolvimento humano e sistematizar conteúdos de ensino para a EF na Educação Infantil, superando o espontaneísmo e a não-diretividade postulados pelo construtivismo-interacionismo no trabalho pedagógico com crianças menores de seis anos de idade, acreditamos ter elucidado saídas teóricas e de prática pedagógica para esta questão, evidentemente que sem a pretensão de apresentarmos receitas didáticas previamente estipuladas.

Em meio ao debate contemporâneo das teorias pedagógicas, destacamos a pedagogia histórico-crítica – a qual possui mediações com os fundamentos teóricos a psicologia histórico-cultural, estando ambas calcadas no materialismo histórico-dialético – ao afirmar ser a escola fundamental para o desenvolvimento psíquico dos indivíduos, visto que, para esta pedagogia, é a escola que poderá garantir, de forma sistematizada, os conhecimentos necessários à humanização dos sujeitos, contribuindo, ao mesmo tempo, para as lutas mais gerais em prol da superação da sociedade de classes.

Espera-se ter conseguido demonstrar que a formação de novas operações e estruturas mentais não se dá espontaneamente, nem é produto do amadurecimento orgânico. Todavia, depende do processo de apropriação, pelos alunos, da atividade material e intelectual condensada justamente nos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos em suas formas mais desenvolvidas (EIDT; DUARTE, 2007).

Segundo a teoria da atividade e os fundamentos da psicologia histórico-cultural, pode-se afirmar que o “bom ensino” da EF às crianças pequenas acontece por meio da atividade-guia denominada de brincadeiras de papéis sociais, atrelando-se conceitos integrantes dos elementos da cultura corporal, objeto de estudo desta disciplina. Por sua vez,

os jogos e brincadeiras de papéis sociais permitem que a criança conheça as relações sociais através da experiência no mundo dos adultos.

Neste sentido, espera-se que este artigo possa contribuir para um repensar sobre as práticas pedagógicas e o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, ressaltando os fundamentos teóricos da psicologia histórico-cultural e suas percepções acerca dos jogos e brincadeiras na área da EF. Além disso, possa auxiliar na fundamentação teórica da prática pedagógica de professores na educação de crianças em idade pré-escolar.

Desta maneira, acredita-se que a escola poderá se estabelecer como uma instituição de ensino eficaz e que promova o conhecimento em suas formas mais desenvolvidas aos alunos. Com isso, será possível possibilitar o desenvolvimento psíquico infantil e, conseqüentemente, promover a formação de indivíduos com maior capacidade de compreensão, explicação e transformação da realidade da qual eles fazem parte.

Notas

ⁱ Com efeito, a psicologia histórico-cultural teve início a partir das obras de L. S. Vigotski (1896-1934), cuja teoria foi desenvolvida a partir dos fundamentos do marxismo, desenvolvendo um método de compreensão do psiquismo humano que levasse em conta a relação de dependência deste com a atividade social dos homens enfatizando, sobretudo, que as modificações históricas na sociedade a partir das alterações da vida material são responsáveis pelas mudanças na consciência e no comportamento humano (FACCI, 2004).

ⁱⁱ Salientamos aqui os vínculos existentes entre o construtivismo e o ideário pedagógico escolanovista, fato este curiosamente omitido por muitos autores construtivistas, como adverte Duarte (2008). Com efeito, muitos dos princípios pedagógicos construtivistas remontam ao movimento escolanovista, visto que o próprio Piaget, ao estabelecer relações entre suas pesquisas com o campo educacional, fazia referência a este ideário pedagógico (DUARTE, 2008; 2010; ROSSLER, 2006).

ⁱⁱⁱ Consideramos, por certo, o construtivismo como um conjunto de vertentes teóricas diferentes as quais apresentam aparente heterogeneidade de enfoques, como por exemplo, o construtivismo clássico piagetiano, o construtivismo radical de Ernest Von Glasersfeld e o construtivismo eclético de César Coll. Não obstante, evidencia-se que todas estas vertentes teóricas possuem como núcleo básico de referência a epistemologia genética de Jean Piaget.

^{iv} Vale citar um conjunto de trabalhos os quais realizam a defesa do ato de ensinar na Educação Infantil e, ao mesmo tempo, alertam para a falsa oposição estabelecida entre educação infantil e educação escolar, como Arce e Martins (2010, 2012), Arce e Jacomeli (2012) e Arce e Duarte (2006).

^v A nomenclatura do nome do autor Vigotski aparece de diferentes formas nos trabalhos brasileiros. Adotaremos a grafia Vigotski para todas as vezes que fizermos menção a este autor. Por outro lado, quando se tratar de uma citação direta de uma obra traduzida para o português, será mantido o nome do autor como aparece na referência bibliográfica.

^{vi} Conforme salienta Martins (2013, p. 133), “A peculiaridade desse processo reside no entrelaçamento e nas contradições instaladas entre dois processos: o cultural e o biológico [...] resultado da superação das contradições entre formas primitivas e formas culturalmente desenvolvidas de comportamento”.

^{vii} “Atividade- guia é a atividade principal, aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento” (LEONTIEV, 2001, p. 122). Cabe destacar que a atividade-guia não é aquela que ocupa mais tempo na vida da criança, durante um estágio de seu desenvolvimento, mas aquela e no interior da qual surgem e se diferenciam outros tipos de atividade.

viii A motivação para a aprendizagem tem sido objeto de estudo, especialmente, na área da psicologia e da educação. Mesquita (2012) aborda a questão da motivação segundo a Escola de Vigotski afirmando que os motivos para aprendizagem escolar correspondem às necessidades para aprender. No entanto, essa necessidade não nasce espontaneamente, sendo preciso a inserção de outros fatores específicos. Neste sentido, a unidade entre a necessidade e seu objeto são os motivos, os quais impulsionam e orientam nossa atividade. Os motivos são edificados socialmente e modificados através de salto e crises ao longo do desenvolvimento psíquico. Com isso, todo o desenvolvimento é movido pela variação dos motivos.

REFERÊNCIAS

ARCE, A.; DUARTE, N. (Org.) *Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006.

ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (Org.). *Educação infantil versus educação escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula*. Campinas: Autores Associados, 2012.

ARCE, A.; MARTINS, L. M. *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010.

ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. *Educação Física - 1º. e 2º. ciclos, v. 7*, Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais. *Educação Física - 3º. e 4º. ciclos, v. 7*, Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC, 1998b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. *Educação Física - Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1999.

DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)*. Moscou: Progreso, 1987. p. 173-193.

DUARTE, N. A Escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 7, n. 1/2, p. 17-50, 1996.

_____. O construtivismo seria pós-moderno ou o pós-moderno seria construtivista? Análise de algumas idéias do “construtivismo radical” de Ernet Von Glasersfeld. In: DUARTE, N. (Org.). *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 87-106.

_____. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.) *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 203-222.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-50.

DUARTE, N.; MARTINS, L. M. As contribuições de Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno. In: FERRO, O. M. R.; LOPES, Z. A. L. (Org.). *Educação e cultura: lições históricas do universo pantaneiro*. Campo Grande: Editora da UFMS, 2013. p. 49-74.

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

ELKONIN, D. La unidad fundamental de la forma desarrollada de la actividad lúdica. La naturaleza social del juego de roles. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Y. *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1986. p. 74-78

_____. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. *La psicología evolutiva e pedagógica em la URSS*. URSS: Editorial Progreso, 1987. p. 104-123.

ESCOBAR, M. O. Cultura corporal na escola: tarefas da Educação Física. *Motrivivência*, Florianópolis, n. 8, p. 91-102, 1995.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos Cedes*, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr., 2004.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro*. São Paulo: Scipione, 1989.

LE BOULCH, J. *Psicocinética*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LEONTIEV, A. N. *El desarrollo intelectual del niño*. Psicología Soviética. La Habana: Universitaria, 1965.

_____. *O desenvolvimento do psiquismo*. 4. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001. p. 119-142.

MARTINS, L. M. As brincadeiras de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Org.) *Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 27-50.

_____. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.

MESQUITA, A. M. A motivação para a aprendizagem escolar segundo a Escola de Vigotski. In: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (Org.). *Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 147-180.

PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 14, p. 31-40, jan\mar., 2009.

_____. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 59-90.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. *Psicologia e pedagogia*. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PICCOLO, G. M. O jogo por uma perspectiva histórico-cultural. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 31, n. 2, p. 187-202, janeiro 2010.

PINAZZA, M. A. Os pensamentos de Pestalozzi e Froebel nos primórdios da pré-escola oficial paulista: das inspirações originais não escolarizantes à concretização de práticas escolarizantes. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Org.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 85-100.

ROSSLER, J. H. *Sedução e alienação no discurso construtivista*. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

_____. *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SOARES, C. L. et al. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

TANI, G. Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. *Rev. da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 19, n. 3, p. 313-331, jul./set., 2008.

TANI, G. et al. *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU, 1988.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Editora Visor, 1995. v. 3.

_____. *Obras escogidas*. Madrid: Editora Visor, 1996. v. 4.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. Martins Fontes: São Paulo, 1998.

Recebido em março de 2014
Aprovado em agosto de 2014