

Marília Velardi

*Metodologia de ensino em Educação Física:
contribuições de Vygotsky para as reflexões sobre
um modelo pedagógico*

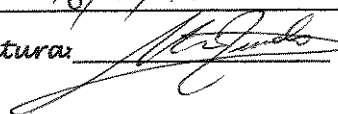
Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação Física

1997

Marília Velardi

Este exemplar corresponde à
redação final da dissertação
defendida por Marília
Velardi e aprovada pela
comissão julgadora em
05/12/1997.

Data: 16/3/98
Assinatura: 

*Metodologia de ensino em Educação Física:
contribuições de Vygotsky para as reflexões sobre
um modelo pedagógico.*

Dissertação apresentada à
Faculdade de Educação
Física da Universidade
Estadual de Campinas como
requisito para a obtenção do
título de Mestre.
Orientadora: Dra. Vilma Leni
Nista-Piccolo.

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação Física

1997

9810136



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	Unicamp
V.54m	
TOTAL B.	33601
PROD.	395/98
C	☐
D	☒
PREÇO	788,11,00
DATA	18/04/98
N.º CPD	

CM-00109416-3

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA FEF-UNICAMP

Velardi, Marília

V54m

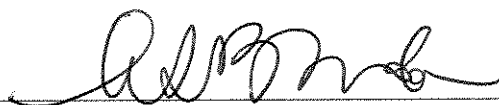
Metodologia de ensino em Educação Física: contribuições de Vygotsky para as reflexões sobre um modelo pedagógico / Marília Velardi.-- Campinas, SP: [s.n.], 1997.

Orientador: Vilma Lení Nista-Piccolo

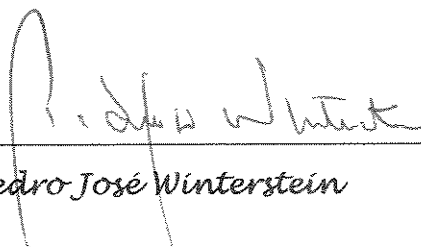
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Educação Física. 2. Ensino - Metodologia. 3. Vygotsky, L.S. (Lev Semenowich), 1896 - 1934. I. Nista-Piccolo, Vilma Lení. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

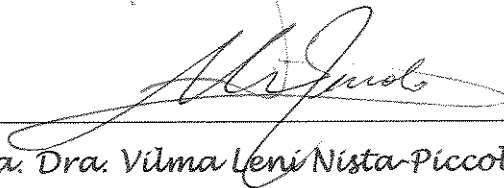
Banca Examinadora



Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka



Prof. Dr. Pedro José Winterstein



Profa. Dra. Vilma Leni Nista-Piccolo

Meus maiores agradecimentos

à Vera e Donato, por terem me dado asas, e por estarem sempre dispostos, com sua amizade, carinho e dedicação a receberem-me para pouso. Sem vocês absolutamente nada faria sentido...

à Miranda, pelas mãos amigas, seguras e confiantes que me impeliram a ingressar nesta trajetória e em tantas outras vida afora;

ao Maurício, pelas dificuldades e alegrias vividas e partilhadas, que me fortaleceram ao longo desta trajetória, e que, certamente, se refletem nos melhores momentos deste trabalho;

à Rosínês e Eduardo, que acreditaram em mim antes mesmo que eu o fizesse;

à Alessandra, Edneide, Luciana, Patrícia, Sônia, Tânia e Víviane, pelos exemplos vivos e constantes de profissionalismo e amizade, sem os quais não poderia ter dedicado o tempo necessário para a elaboração deste trabalho;

aos amigos Olavo, Wagner, Iara, Lúcia e Sandra, que, apesar desses anos em Campinas, se mantiveram constantes com seu carinho e compreensão;

aos amigos construídos nesses anos em Campinas, cujas reflexões, argumentos e indicações compõem este trabalho;

ao professor João Freire, que me “apresentou” a um Vygotsky capaz de “dialogar” com a Educação Física;

aos meus alunos de ontem, Daniel, Erica, Meire, Roberta, Luciane, Daniela, e de hoje, Euler, Ricardo, Márcio, Viviane, Paulo Henrique, Márcia, Gislaíne, Antonio, exemplos entre outros tantos, que me conferem inquietação permanente, e assim a possibilidade de buscar minhas modificações pessoais e profissionais.

Mais do que um agradecimento...

porque à Vilma, meus agradecimentos seriam insuficientes. Talvez o mais coerente fosse agradecer ao destino. Quando cientes da cumplicidade que envolvia nossas convicções profissionais, nem mesmo pudemos acreditar que atuávamos tão distantes...ao menos fisicamente.

Talvez devido meras distâncias geográficas, nosso contato tenha sido mais tardio. Ou como a lógica divina não pode mesmo ser compreendida, (deve ser apenas vivida) este tempo de espera permitiu que acontecesse no momento exato!

Falar de sua seriedade profissional, sua capacidade em lidar com os dados do estudo, suas reflexões e exigências sempre tão pertinentes, sua paixão invejável e contagiante pelo trabalho, pela docência e pela criança, tomaria horas de escrita e não poderia retratar a intensidade de seu valor.

Gostaria, nesse momento, de agradecê-la por ter confiado (mais do que eu mesma) em meu trabalho, por ter “escancarado” portas profissionais e pessoais. Por ter compreendido meus momentos difíceis, por ter compartilhado suas dificuldades comigo. Por ter me proporcionado horas intermináveis de reflexões sobre fenômenos, filhos, ginástica, construtivismo, namorados, ritmo, primeiros, segundos e terceiros momentos pedagógicos, profissionais e pessoais. Em meio a papéis, computadores, almoços, vírgulas, livros e mais livros sobre Vygotsky; em meio a aulas, reuniões e vestidos de festa. Por ter desmistificado o pensamento científico e me fazer acreditar que ciência significativa se faz quando buscamos o melhor para nosso mundo - e quando permitimos e criamos condições para que outros tantos a refutem; porque é assim que cresço, é assim que confirmo ao mundo que quero mais. E que vivo por aquilo e por aqueles em quem acredito.

Mais do que um agradecimento, dedico a minha grande amiga, a redação e publicação deste trabalho.

SUMÁRIO

<i>Resumo.....</i>	<i>vi</i>
<i>Abstract.....</i>	<i>ix</i>
<i>Introdução.....</i>	<i>1</i>
1. <i>A prática pedagógica: primeiras reflexões.....</i>	<i>17</i>
1.1. <i>A metodologia vivida na equipe de ginástica</i> <i>ritmática desportiva.....</i>	<i>18</i>
1.2. <i>As idéias iniciais aplicadas na Universidade.....</i>	<i>21</i>
1.3. <i>A experiência com o segundo grau.....</i>	<i>26</i>
1.4. <i>O projeto “Crescendo com a Ginástica”.....</i>	<i>31</i>
2. <i>A prática pedagógica em Educação Física.....</i>	<i>34</i>
2.1. <i>Metodologias de ensino em</i> <i>Educação Física.....</i>	<i>41</i>
2.2. <i>O papel de professores e alunos: métodos e</i> <i>estilos de ensino.....</i>	<i>54</i>
2.3. <i>A questão da ludicidade na</i> <i>Educação Física.....</i>	<i>61</i>

3. Vygotsky e a teoria histórico cultural.....	65
3.1. As questões do desenvolvimento e da aprendizagem.....	71
3.2. A formação de conceitos.....	77
3.3. A mediação.....	92
3.4. O brinquedo, a brincadeira e o “faz-de-conta” na perspectiva histórico cultural.....	98
4. As práticas pedagógicas e os estudos de Vygotsky.....	104
4.1. A questão dos objetivos e dos conteúdos na prática pedagógica.....	116
4.2. A necessidade de um modelo pedagógico.....	120
5. Uma proposta metodológica à luz da experiência vivida.....	126
5.1. O encontro com as teorias de Vygotsky.....	127
5.2. O primeiro momento.....	134
5.3. O segundo momento.....	143
5.4. O terceiro momento.....	151
5.5. A ludicidade permeando a proposta.....	160
6. Reflexões finais.....	165
7. Referências Bibliográficas.....	175

Resumo:

*Metodologia de ensino em Educação Física:
contribuições de Vygotsky para as reflexões sobre um
modelo pedagógico.*

Autora: Marília Velardi.

Orientadora Dra. Vilma Leni Nista-Piccolo.

Este estudo é resultado de minhas vivências nas docências em Educação Física escolar, esporte e graduação do curso de licenciatura em Educação Física, refletindo minhas inquietações sobre as práticas pedagógicas que envolveram e envolvem meu trabalho.

Tendo estas experiências como ponto de partida, o objetivo principal é descrever uma metodologia de ensino que foi sendo construída ao longo desta trajetória, e que se efetiva na prática pedagógica, no projeto “Crescendo com a Ginástica” da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.

Além disso, através da revisão e análise bibliográfica sobre os estudos de Vygotsky, e seus desdobramentos na prática pedagógica, busco referenciais para a reflexão sobre as experiências vividas.

Nos estudos de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, a formação de conceitos, a mediação e o papel do brincar e da brincadeira no desenvolvimento humano, estão os referenciais que permitiram uma grande reflexão sobre a metodologia.

Na metodologia de ensino em Educação Física, proposta por este trabalho, parte-se do conhecido para o novo; da descoberta para o reconhecimento; da execução para a compreensão das estruturas que permitem organizá-las. Esta metodologia é composta por três momentos, partes de uma mesma aula, que relacionados e mediados pelo professor, pelo ambiente e por outros alunos, são dinamizados de forma lúdica, aspecto fundamental na elaboração dos conceitos sobre as atividades que estão sendo vivenciadas. Enquanto brinca, o aluno se envolve de maneira prazerosa com o conteúdo, e este prazer poderá estar diretamente relacionado, em sua mente, com os conceitos aprendidos. Além disso, como afirmou Vygotsky, especialmente a criança, ao brincar avança em relação aos seus níveis reais de desenvolvimento. O que consegue fazer em situações lúdicas, muitas vezes, não é realizado em situações diferentes.

No primeiro momento da aula, há um grande espaço para a exploração, sem modelos, dos alunos sobre o tema e os materiais propostos para a aula. Este momento se

configura como um laboratório para alunos e professores, que são capazes de expressarem-se espontaneamente. Suas ações são mediadas pelos aparelhos, pelos materiais pedagógicos que estão à disposição, pelos colegas que executam lado a lado. Isto permite ao professor entrar em contato com o mundo que cada aluno possui, com o universo de conceitos cotidianos que são apresentados neste momento.

No segundo momento, o professor promove desafios, não tão grandes que não possam ser vencidos, nem tão fáceis, que possam ser suplantados sem qualquer esforço. Assim, busca-se a criação de uma espaço potencial de desenvolvimento, em que seja possível que os alunos estejam caminhando rumo a aprendizagens significativas.

No terceiro momento, quando são propostos modelos, explicações mais detalhadas, ou ainda demonstrações, os alunos podem - e devem - criar e expressar livremente, sobre o que é proposto. Seus estilos, suas possibilidades não são obstáculos para a imitação. Esta é apenas um instrumento que pode fornecer referenciais concretos na busca de novas aprendizagens e de novos desafios.

Foram buscadas, através dos estudos de Vygotsky, fundamentações para a prática pedagógica, conceitos que permitem uma maior reflexão sobre os aspectos norteadores da metodologia, criada à luz das experiências vividas.

Abstract

Teaching methodology in Physical Education: Vygotsky's contributions to the reflections about a pedagogic model

Author: Marília Velardi.

Orientator: Vilma Leni Nista-Piccolo.

This study is the result of my own experience in teaching Physical Education at school, sport and graduation in the course of licenciature in Physical Education, reflecting my doubts about the pedagogic practice that have always been involved my work.

Having this experiences as a starting point, the main objective is to describe a teaching methodology which has been developed all over these years and put into pedagogic practice through the project "Growing with the Gymnastics", from the course of Physical Education at Campinas State-run University.

Furthermore, the revision and bibliographic analysis of Vygotsky's studies, and its effects in the pedagogic practice will serve me as reference for my reflection on my own experiences.

In Vygotsky's studies about the human development and learning process, the formation of concepts and the role of toys and plays in the human development, I have found bases which allowed a deep reflection above the methodology.

In the Physical Education teaching methodology proposed by this work, we start from what is known to the new, from the discovery to the recognition, from the execution to the comprehension of the structures that allow their organization.

This methodology consists of three moments, which are parts of the same class and when related to the teacher, the environment and the other students, are strengthened in a funny way what is extremely important for the elaboration of concepts on the activities being experienced.

While playing, the student gets involved with the content in a pleasant way, and this pleasures likely to be directly linked in his/her mind to the concepts being learned.

Moreover, according to Vygotsky, the child when plays, reaches a higher level of development. What he/she can do in a funny situation, many times he/she can't do in a different situation.

At the first moment of the class, there is a large time for the students to exploration, without models, about the

subjects and the materials suggested to the class. This moment is like a laboratory to the students and the teacher, when they are able to express themselves spontaneously. Their actions are mediated by equipment, pedagogic materials available, and by colleagues, that do it side by side. This way, the teacher can be stabilish a contact to each student's world and their universe of concepts.

At the second moment, the teacher give them tasks, neither too difficult that they can't execute, or too easy that they can do without any effort. This way, the searches the criation of a development space, where the students run to a significative learning.

At the third moment, there are models to be followed, detailed explanations or demonstrations. The students can, and should criate and express themselves in a free way, about what have been proposed. Their styles and possibilities aren't an obstacle to the imitation, but just an instrument to give them a real reference to look for new learning process.

I have searched bases to the pedagogic practice in Vygotsky's studies, concepts that allow a better reflection about the aspects of methodology's guide, created by what I have experienced.

Introdução

Este estudo é resultado de minhas vivências nas docências em Educação Física escolar, esporte e graduação do curso de licenciatura em Educação Física, refletindo minhas inquietações sobre as práticas pedagógicas que envolveram e envolvem meu trabalho.

Considerando as práticas pedagógicas em Educação Física escolar e não escolar, busco, com este estudo reflexões sobre “como ensinar” aos alunos os conteúdos propostos por estas áreas.

Se, em um momento anterior a Educação Física esteve voltada para os conteúdos mais importantes a serem desenvolvidos, ou para a postura do professor no contexto educacional, parece que atualmente as reflexões devam estar voltadas para os modelos didáticos que possam fornecer diretrizes sobre a atuação pedagógica.

Contudo, muitas vezes os discursos de alguns grupos da Educação Física têm se concentrado na análise crítica contundente sobre aquilo que já existe, afirmando serem as ideologias impostas à sociedade aquelas responsáveis por infortúnios no processo educacional. Como afirma Rubem Alves (1995:79-80):

“O educador se desculpa apontando para as leis do capitalismo. A escola é aparelho ideológico do Estado. Sua autonomia (se é que é aceita) é relativa, muito pequena e no final o processo

desemboca na reprodução... Não se pode negar que existe muito de verdade aqui. Ocorre, entretanto, que a educação formal se dá dentro e por meio de instituições e não estou convencido de que todas as suas regras sejam decorrência direta e inevitável das misérias das macroestruturas. Grande parte das misérias da educação decorre diretamente dos acordos pequenos, por vezes mesquinhos, que educadores e cientistas estabelecem entre si."

Parece verdade que se, por um lado, as ideologias políticas influenciam o meio social e determinam condutas e comportamentos, por outro, não são estas as únicas responsáveis pelos problemas educacionais. Não se trata, portanto, de serem buscadas exclusivamente reflexões sobre ideologias ou paradigmas. Não se deve centrar estudos apenas sobre as questões que buscam bases epistemológicas para a educação. As práticas pedagógicas já existem, não podem ser criadas, mas re-criadas, modificadas e ampliadas. Parece fundamental que as práticas pedagógicas conduzam as reflexões, e que estas possam

vincular-se sempre às práticas, modificando-as e aprimorando-as, se necessário. É importante que estas reflexões sejam amparadas por referenciais epistemológicos, teorias sobre ensino, aprendizagem, teorias sobre o homem e a sociedade, mas amparadas por teorias que digam respeito a sua realidade.

Em Educação Física, ainda são esparsas as propostas relacionadas ao “como fazer”. Estudos preocupados com formas que possibilitem criar ambientes, nos quais os professores possam apresentar os conteúdos, estabelecer objetivos e ainda valorizarem-se e aos alunos, enquanto seres-no-mundo. Menos divulgadas, ainda, são as propostas que se desvinculam exclusivamente das análises críticas contundentes da realidade, propondo metodologias capazes de superar discursos, críticos quase que exclusivamente sobre “o que é”, ou sobre “o que foi”.

Propostas concretas, que demonstrem, efetivamente, metodologias que são construídas nas práticas pedagógicas, nas estreitas relações entre professores, alunos e ambientes. Muitas vezes, quando divulgadas, estas propostas são criticadas por suposta ingenuidade, por uma pseudo “supersimplificação” do processo educativo. Oliveira (1994:187), por exemplo, critica a postura de determinados grupos da Educação Física que se ocupam desta problemática, afirmando que o “como fazer” deve ser constantemente reestruturado e não pode ser considerado: “uma nova forma, como um produto de laboratório”. Para ele (Idem: *ibidem*):

"as novas formas de dar aula estão vinculadas a um novo conteúdo que emergirá do processo de construção de uma nova moral, de uma nova cultura, e de um novo humanismo".

Da forma como se apresenta, esta afirmação refere-se a uma prática pedagógica vinculada exclusivamente aos conteúdos, e não a quem se apropria deles. Assim, a ênfase do processo de ensino volta-se para algo que é exterior aos indivíduos. O que se espera, quando as referências são as práticas pedagógicas e metodologias de ensino em Educação Física, não são modelos de ensino rígidos, estanques, mas caminhos que possam criar ambientes pedagógicos onde os valores sociais e pessoais sejam levados em conta, e nos quais os conteúdos que se deseja ensinar possam ser efetivamente aprendidos, não apenas momentaneamente, mas como aprendizagens que possuam valores e significados para a vida dos alunos.

Resende (1995:72) acredita que as pesquisas relacionadas aos estudos em Educação Física deveriam apresentar propostas que fossem ao encontro das necessidades que emergem das práticas profissionais:

“... a nossa produção acadêmica, para ter um sentido crítico e emancipador, terá que se justificar com base na realidade concreta, enfrentada pelo profissional de Educação Física para que, dialeticamente, produza intervenções superadoras e qualitativas no âmbito da prática pedagógica.” (grifo meu)

Neste sentido, abandono momentaneamente concepções conceituais das práticas pedagógicas em Educação Física, procurando voltar-me para as experiências que vivi e tenho vivido, ao longo de minha vida profissional. Não se trata de excluir estes estudos e autores de minhas investigações, mas o que procuro fazer agora é buscar outro ponto de partida:

“Perguntar a minha pergunta é tarefa minha. Assim a reflexão não cai do céu intelectual sobre os fatos comuns, mas eleva-se exatamente destes.” (Moraes, 1992:76).

Refletindo sobre minha prática profissional, há alguns anos minhas preocupações estavam sendo distanciadas dos conteúdos, não por julgá-los menos importantes. De alguma forma, entretanto, centrar estudos em conteúdos sempre me pareceu atribuir valores que eles não possuem. Os conteúdos, por si só não são capazes de veicularem-se. Precisam de um mediador - seja este o meio ambiente, outras pessoas, a mídia. Os processos pedagógicos são os responsáveis pela diferença entre como os conteúdos são transmitidos e recebidos, quais os significados que serão atribuídos e como serão assimilados. Sem ambientes com intenções pedagógicas, o que se obterá, independente dos conteúdos, poderá ser adquirido fora deles. O que determina um ambiente pedagógico é, portanto, a intencionalidade.

Estas reflexões me fizeram modificar os ambientes nos quais trabalhava, como será relatado no primeiro capítulo. Ao encontro de minhas convicções sobre educação, estavam conceitos que, de alguma forma, começaram a orientar minhas atuações pedagógicas. Algumas reflexões, entre as que emergiram das minhas inquietações em relação às práticas pedagógicas foram decisivas para a organização deste trabalho.

Os assuntos ou conteúdos apresentados, vivenciados e discutidos em aula, por exemplo, nunca serão iguais, se discutidos com grupos de alunos distintos, ou ainda se forem novamente introduzidos no mesmo grupo de alunos, recebendo, influências dos mais diversos ambientes. O conhecimento é, portanto, sempre um acontecimento

inédito, original, diferente em cada uma das situações, dependendo dos ambientes, das experiências e vivências anteriores dos alunos e professores.

A prática pedagógica, tanto para alunos como para professores, deve ser um instrumento para pensar melhor: sobre os conteúdos, sobre si, seus grupos, sua sociedade. Não é apenas a reprodução ou produção de determinadas tarefas, mas como estas acontecem, através de qual ponto de partida, e sob quais comportamentos docentes e discentes ocorrem.

A vinculação do conhecimento com a vida é fundamental. Aquilo que é vivido é com o que o indivíduo interage, o que pode orientar e servir de suporte rumo ao aprendizado de novas situações. O que é vivido só se efetiva enquanto aprendizagem quando se incorpora ao Ser, quando é associado a outras situações cotidianas.

Especialmente quando há referências às atividades e conteúdos da Educação Física, parece fundamental que as características destas atividades não sejam impostas a partir de modelos estereotipados, mas que surjam como descobertas, partam das soluções de problemas, das vivências dos alunos. Vivências que se transformam em consciência quando o que é vivido passa a ter um significado concreto e imediato, de acordo com o que o Ser é, no momento em que aprende. Vivências, que são reais e significativas, quando é possível serem expressados os sentimentos e sensações relacionados a elas.

Além disso, o mundo, devido sua imprevisibilidade, não nos permite preparar os alunos para o futuro, mas determina o que deve ser vivenciado no presente, a partir das características e desejos atuais de alunos e professores.

Muitas vezes os professores ou aqueles envolvidos com o processo educacional parecem querer “adivinhar” o futuro. Determinados conteúdos são considerados importantes para o futuro profissional, para a futura personalidade e caráter, para o corpo, hoje criança, do futuro adolescente, homem adulto ou idoso. Parece-me que o “agora” está, muitas vezes, distante da aula. Os desejos, anseios e necessidades presentes devem ser valorizados. Se assim for, provavelmente, no futuro também haverá a preocupação com o que “está sendo”, e não com o que “virá a ser”.

As primeiras reflexões e intervenções transformadoras junto as minhas práticas pedagógicas, encontraram-se com a proposta metodológica sugerida pela professora Vilma Leni Nista-Piccolo, nos projetos “Brincando com o Ritmo” e “Crescendo com a Ginástica”, realizados na Faculdade de Educação Física (FEF) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Nessa proposta são indicados três momentos que, durante cada aula, são considerados partes fundamentais do processo educativo. Momentos que, inter-relacionados e mediados pelos professores, permitem uma relação estreita entre o conteúdo proposto e a participação dos alunos. Momentos que estão constantemente sendo observados, para que possam estar de acordo com os níveis de

desenvolvimento e conhecimento dos alunos em relação às estratégias e conteúdos. O que se busca é promover a criação de situações de inter-relações e aprendizagens, que poderão significar mudanças qualitativas no desenvolvimento dos alunos em relação ao conteúdo proposto, e a sua própria cultura.

Além disso, as atividades veiculadas através da proposta metodológica, são dinamizadas de forma lúdica, buscando resgatar e enfatizar o prazer que a prática das atividades motoras pode, em sua essência, ajudar a manifestar.

Um olhar mais atento sobre essa proposta metodológica e seus aspectos norteadores, me faz enxergar um grande potencial de aplicação em outras situações pedagógicas, se a aprofundarmos e buscarmos reflexões teóricas que permitam a análise de seus pressupostos.

Esse mesmo olhar conseguiu encontrar em Vygotsky um suporte para aquilo que, empiricamente vem sendo descoberto. As primeiras análises sobre os estudos das teorias de Vygotsky parecem poder amparar reflexões sobre essa proposta metodológica. É importante ressaltar que não há pretensão de torná-la “vygotskyana”, já que sua criação deu-se junto às experiências vividas. O que procuro é buscar, nos estudos de Vygotsky, referenciais que me permitam permear a prática, estabelecendo uma relação dialética entre o vivido e as teorias em questão.

Para tanto, parece necessário que, além das investigações das obras de Vygotsky (que ainda são poucas,

considerando-se as publicações originais), sejam feitos estudos sobre alguns desdobramentos, reflexões e aplicações diretas de suas teorias, junto as mais diversas práticas pedagógicas.

Acredito que os estudos de Vygotsky possam amparar reflexões e estudos nas práticas pedagógicas, onde quer que elas se apresentem. Vygotsky foi um autor essencialmente cognitivista, o que não parece ser problemático no sentido de dar respaldo às reflexões sobre as práticas pedagógicas em Educação Física, embora existam afirmações contrárias a esta posição.

Santín, por exemplo (1992: 23), afirma existir grande diferença entre os processos de ensino cognitivos e os motores, ressaltando:

"Atualmente há, neste sentido, um pequeno avanço, porque já encontramos professores que perceberam a grande diferença que existe entre o processo de ensino/aprendizagem dos conteúdos cognitivos e tipos de gestos esportivos ou, simplesmente, de exercícios físicos".

Para o autor o aprendizado corporal não depende de escola ou de métodos científicos de ensino nem da transmissão intencional dos conteúdos. Considera,

posteriormente, que a distinção entre o aprendizado corporal e o cognitivo não pode significar a manutenção do dualismo corpo mente, mas deve servir para compreender o valor da aprendizagem não sistemática e para fazer-nos acreditar que os modelos padronizados não podem existir e nem mesmo devem ser valorizados. Parece-me, entretanto, que aceitar a afirmação de Santin (ibidem) seja, em parte, retroceder na história. Efetivamente, o aprendizado não se dá apenas na cabeça, nos pés ou mãos das pessoas, mas no ser como um todo. Como afirmou Moreira (1991:97), "(...) a educação processa-se no corpo todo e não na cabeça dos alunos". Esta questão já foi bastante discutida, como pode ser elucidado também por Freire (1991:147):

"Creio que é necessário abandonar de vez a intenção de compreender o que quer que seja fora dos sistemas, onde todas as coisas são irredutíveis umas às outras, sendo, ao mesmo tempo, interdependentes, complementares, solidárias, dependentes. Assim, se poderia dizer que cérebro não é braço; mas que, nem por isso, são melhores ou piores um em relação ao outro. Olhos, nariz e pernas não são superiores ou inferiores uns aos outros, são apenas diferentes. Sabemos

apreciar razoavelmente as diferenças, sabemos distinguir umas coisas das outras, mas não sabemos ao certo o que é que integra tudo isso, pois ainda não convivemos bem com a idéia de corpo como totalidade sistêmica”.

Não pretendo tratar dos conteúdos sem professores nem alunos, tampouco me ocuparei de revisões bibliográficas calcadas exclusivamente na linguagem, ou na formação de conceitos. Se fosse possível uma pedagogia exclusiva para a linguagem, ou outra para qualquer parte fragmentada do ser humano, observando-o como uma parte muito específica e não percebendo o todo, a Educação Física, provavelmente, já poderia ter resolvido suas próprias mazelas pedagógicas, já que por muito tempo, e ainda hoje, muitos ocupam-se em pensar em uma pedagogia exclusiva para o ato motor.

Para a criação de ambientes didáticos parece, portanto, imprescindível buscar teorias que permitam refletir, modificar ou justificar a proposta prática, para garantir constantes reflexões sobre o processo pedagógico.

Além disso, alguns questionamentos têm sido feitos em relação à metodologia proposta por este estudo: de um lado, como vincular uma proposta pedagógica a um modelo sequencial e pré concebido sem que isso fosse considerado contraditório, segundo as concepções mais atuais em educação? Como seria possível conceber um momento em

que a aprendizagem se baseasse em modelos, em imitações, já que os estudos atuais sobre práticas pedagógicas pressupõem a criação e a recriação dos conteúdos de forma inédita e individual? E ainda, qual o significado da intervenção do professor?

Além dessas questões, parece importante salientar que quando pensamos em veicular a proposta metodológica a outros profissionais, falta uma compreensão maior de sua essência. Alguns estagiários que a vêm aplicando no projeto “Crescendo com a Ginástica” na FEF da UNICAMP, mantiveram contato comigo por três reuniões pedagógicas quinzenais, nas quais procurei observar suas maiores dúvidas quanto à aplicação da metodologia. Muitas vezes, as maiores inquietações estavam vinculadas às questões que não se relacionavam diretamente à proposta metodológica, mas vinculadas à experiência profissional e acadêmica, aspectos motivacionais ou inibição. Quando se referiam estritamente aos procedimentos metodológicos, por vezes apresentaram frases do tipo: *consegui conduzir os alunos até chegarmos ao momento mais importante (o terceiro); meus alunos não têm experiência anterior sobre o conteúdo proposto; e por isso não sei por onde começar, ou ainda, esta proposta metodológica é adequada para crianças em fase inicial de aprendizagem de um conteúdo, mas não serve para aqueles que (no caso das ações motoras), estão aprendendo uma técnica mais específica.*

Como elucidar estas questões senão por meio da dialética entre minhas experiências vividas e a reflexão

teórica? Neste momento, minha experiência vivida com esta proposta em diferentes situações, e a troca constante de informações com a professora Vilma Leni Nista-Piccolo que “deu corpo” à proposta, são os referenciais que me orientam na leitura dos conceitos de Vygotsky, responsáveis pelo “corporificar” desta metodologia.

Para tanto, fazem parte deste trabalho três etapas distintas: uma inicial, em que apresento situações concretas relacionadas às minhas vivências profissionais, nas quais se encontram relatadas situações determinantes para minhas reflexões sobre a prática pedagógica em Educação Física e, em parte justificam, mesmo que não declaradamente, minha opção pelos estudos sobre os trabalhos de Vygotsky.

Uma segunda etapa, caracterizada pela revisão e análise bibliográfica, de autores e obras que podem elucidar:

- a) sobre os processos pedagógicos e propostas metodológicas em Educação Física, mais relevantes, publicadas nos últimos quinze anos;
- b) os conceitos estabelecidos por Vygotsky e seus colaboradores, sobre desenvolvimento, aprendizagem, educação e mediação, para a teoria histórico-cultural;
- c) os conceitos de brincar, brincadeira, ludicidade, e prazer, suas implicações para o desenvolvimento e a aprendizagem, a partir da abordagem histórico-cultural;

- d) os desdobramentos dos estudos de Vygotsky, as aplicações atuais de suas teorias, nas diferentes áreas de atuação pedagógica;
- e) a questão dos objetivos e conteúdos nessas práticas pedagógicas;

Na etapa final deste trabalho, pretendo estruturar os três momentos da proposta metodológica, relacioná-los aos estudos de Vygotsky, e aos seus desdobramentos, a partir da análise bibliográfica.

As relações entre as teorias, minhas experiências e os aspectos estruturais que amparam a proposta, poderão significar o resultado esperado com o início deste trabalho. Não objetivo que este trabalho seja conclusivo, nem que se transforme em um modelo aplicado sem reflexão, mas que seja um referencial que permita amparar a prática pedagógica na qual acredito. Desta forma espero que sejam estabelecidos outros desafios, aplicações e reconstruções.

1. A prática pedagógica: primeiras reflexões

"Comece pelo fim!" (Primeiro conselho do matemático Polya, ao que deseja aprender a arte de resolver problemas). (citado por Alves, 1995:83).

Certa vez, ao apresentar meu projeto de pesquisa, que resultou neste estudo, ouvi dizer que, normalmente, os referenciais teóricos são os primeiros a serem buscados, como base para a elaboração de propostas metodológicas. Sejam estes referenciais outros modelos pedagógicos, bases epistemológicas ou reflexões políticas, são eles que oferecem o alicerce para a construção de modelos pedagógicos.

A proposta metodológica apresentada neste trabalho surge de maneira inversa, nasce da necessidade de solucionar problemas e inquietações que emergiram das práticas pedagógicas. É por este motivo que, de alguma forma, agora, “começo pelo fim”.

1.1. A metodologia vivida na equipe de Ginástica Rítmica Desportiva

Durante os anos de 1989 à 1992, a equipe de Ginástica Rítmica Desportiva (GRD) do Colégio OSEC teve como objetivo principal a participação em festivais e campeonatos. Os treinamentos, realizados inicialmente duas vezes por semana, fora do horário das aulas de Educação Física escolar, tinham como objetivo específico a introdução das alunas ao universo da GRD (unanimemente desconhecido). As aquisições de técnica corporal, manuseio de materiais e da expressão interpretativa, além do desenvolvimento dos conceitos táticos deste esporte, foram

inicialmente planejados por mim, neste momento técnica e responsável pela equipe, para que pudessem ser desenvolvidos enquanto conteúdo programático.

O aprimoramento das capacidades físicas básicas (força, flexibilidade, capacidade aeróbia e anaeróbia) requeridas para a prática da modalidade, também foi incluído no planejamento. Assim, acreditava que poderia proporcionar condições para que as alunas tivessem êxito em campeonatos e festivais, apresentando características da GRD de competição, a partir dos padrões determinados pela modalidade.

Contudo, após os primeiros encontros com as alunas, a inadequação da proposta se fez sentir. A falta de experiência anterior em relação à GRD, e em muitos casos, em relação à própria Educação Física escolar, foram os primeiros obstáculos, mas não os únicos.

O anseio das alunas em manipular os mais diferentes materiais, em “dançar” com eles utilizando-se de acompanhamento musical variado, não poderia ser contemplado em um ambiente que valorizava, quase que exclusivamente, a técnica esportiva. Estes argumentos foram mais fortes que meu planejamento. Resolvi, portanto, recomençar a partir daquilo que me pareceu mais coerente: iniciar o planejamento a partir das alunas, dos seus desejos, não abandonando completamente os objetivos iniciais, mas sem dúvida, relevando suas ansiedades. Partir da especificidade da modalidade esportiva GRD, não poderia ajudar as alunas a se motivarem - as exigências poderiam

ficar além de suas capacidades naquele momento inicial. Partir do que acreditavam que a GRD pudesse ser - dança, liberdade de expressão e prazer, estaríamos distante do esporte, mas próximos daquilo que poderiam (e queriam) realizar.

Os treinamentos passaram a ser desenvolvidos a partir da construção e execução das séries, e não do estudo isolado de cada uma das partes. Elaboradas a partir daquilo que experimentavam na relação com os elementos da GRD, através de minhas intervenções, quer seja em nível de demonstração ou vídeos de eventos, as séries eram por mim ampliadas. Não abandonando a preocupação com a técnica de execução dos movimentos corporais, manuseio de materiais, além de observar a adequada utilização do acompanhamento musical, a introdução destas questões, entretanto, surgia pela necessidade, pela compreensão de que seria um instrumento para agir e interagir melhor: consigo, com as companheiras, com a música e com os materiais.

Os resultados foram os mais satisfatórios. Em pouco tempo a GRD já não era mais compreendida como um esporte difícil. Sua relação estava diretamente relacionada ao prazer. As participações em competições tinham um caráter festivo, e os resultados satisfatórios ou não, do ponto de vista de classificações decorrentes, passaram a ter importância secundária. As atuações das alunas, de maneira espontânea, livre, autônoma e responsável, foram, aos poucos, atraindo a atenção dos então namorados

(também alunos da escola) que se aproximaram e passaram a auxiliar na elaboração e montagens das séries. Por inúmeras vezes, os elementos mais originais e criativos partiram de suas contribuições. Em pouco tempo, criou-se um grupo masculino de GRD nos mesmos moldes do feminino, a partir da solicitação destes rapazes.

A vivência com o grupo de GRD me fez refletir amplamente sobre o fato de que, naquele momento, compreender e ensinar a GRD como unidade (música, movimento corporal e manuseio de materiais compondo uma série), generalizada, e não tratada de forma fragmentada, excessivamente técnica e específica, seria o mais adequado. A GRD deveria ser adequada aos alunos, não o contrário. A técnica específica surgia como descoberta, a partir da necessidade, para auxiliar a executar melhor, com mais eficiência ou precisão. Neste ambiente, a valorização do mundo das alunas e alunos, proporcionou momentos de criações inéditas, originais e amplamente prazerosas.

1.2. As idéias iniciais aplicadas na Universidade

Como professora assistente das disciplinas de Ginástica Geral 1, 2 e 3 da então Faculdade de Educação Física de Santo Amaro, estive envolvida juntamente com a

professora responsável por estas disciplinas, em um processo mais explícito de elaboração de uma proposta metodológica. Nosso objetivo era transformar o conteúdo da disciplina Ginástica Geral 3 (GRD), em algo que pudesse contribuir para a formação acadêmica em Educação Física.

Neste momento, partindo das primeiras reflexões suscitadas junto ao grupo de GRD do Colégio OSEC, sentimos necessidade de buscar fundamentações junto a trabalhos e autores. Assim, nossos argumentos poderiam ser solidamente justificados, e, desta forma, amparar a formação de futuras profissionais em Educação Física.

Nossa primeira análise deu-se sobre as referências bibliográficas que, naquele momento, consistiam-se mais atuais relacionadas à prática pedagógica, através do conteúdo GRD e de conteúdos paralelos, como a Ginástica Artística e a Dança Educacional. Encontramos em autores como Le Camus (1982; 1992a; 1992b), Loquet (1985), Helvig (1992a; 1992b), estudos sobre a GRD, considerando-a uma atividade que engloba diversos aspectos que podem, como parte dos programas de Educação Física, independente da faixa etária a que se destinem, contribuir no processo de formação geral do indivíduo. Além disso, esses autores referiam-se à prática pedagógica em GRD a partir da construção do conhecimento, considerando que, especialmente nas fases de iniciação à modalidade, as introduções dos conceitos de regras, tática e técnica deveriam surgir como resultado da exploração dos alunos,

a partir de suas descobertas e das construções pessoais sobre seus significados.

Logsdon (1977), Gallahue (1982) e Purcell (1994), também se referiam às atividades que exigem integração e interpretação de conceitos e idéias, como a GRD, a Ginástica Artística e a Dança Educacional, considerando-as excelentes conteúdos para a Educação Física, já que permitem o estímulo à criatividade, à expressividade, podendo ser atraentes para os alunos. Implicitamente aos textos, sugerem estratégias que podem favorecer a ênfase a estas características. Em todos os casos, o centro das estratégias está nos processos de exploração e descoberta.

Para esses autores, os processos de exploração e descoberta são capazes de permitir a expressão natural e espontânea dos alunos, além de poder auxiliar no desenvolvimento de programas adequados aos seus anseios e capacidades individuais.

A partir dessas leituras, procuramos estruturar as estratégias das aulas de GRD, dividindo-as em três partes: na primeira, a exploração do ambiente e dos materiais deveria acontecer livremente, a partir de uma única orientação das professoras. O tempo de exploração não se desenrolava de maneira muito extensa, mas em um tempo que parecesse suficiente ao nosso olhar, para a familiarização com os materiais, com a música e o espaço.

Sentíamos necessidade de intervir e logo passávamos para a segunda parte da aula. Nesta, a intervenção das professoras ocorria a partir de um objetivo concreto, como

por exemplo tentar lançar e recuperar os materiais de diversas formas, individualmente, aos pares ou em grupos. Nossa intervenção se dava em três níveis:

- a) propostas de tarefas do tipo solução de problemas, sem elucidar como fazer, mas fornecendo algumas pistas;
- b) demonstração dos elementos explorados e outras possibilidades de exploração (por parte das professoras e alunas);
- c) solicitação de novas elaborações dos elementos explorados e demonstrados a partir de reflexões sobre as melhores formas de executá-los (técnica).

A partir dos elementos explorados anteriormente, em uma terceira parte, a proposta era interpretar o que havia acontecido: tentar diferenciar níveis de dificuldades entre os elementos, e a partir deles estabelecer critérios para a elaboração de seqüências de movimentos. As séries deveriam conter diversos níveis de dificuldades e contemplar os elementos explorados nas partes anteriores e nas aulas antecedentes. Compreender porque um salto seguido de rolamento é mais elaborado do que um giro sobre os dois pés, por exemplo, dependia de um profundo processo de reflexão sobre o que foi experimentado, mas possuía lógica justamente por este aspecto.

Assim, o objetivo, nesta parte da aula, era chegar às reflexões sobre táticas, regulamentos e elaborações de séries.

No final do curso, um código de pontuação personalizado foi elaborado e posteriormente reestruturado pelo grupo de alunas, sendo analisado e comparado ao Código de Pontuação internacional (espécie de livro de regras, que normatiza internacionalmente a modalidade). Os estabelecimentos das regras, a descoberta da lógica que possuem as táticas, as técnicas de encadeamentos motores e das manipulações dos materiais, passavam, necessariamente, pela vivência, compreensão, consciência, planejamento e deliberação, individualmente ou em grupos de alunas.

Para nós, o maior desafio era fazer da GRD um conteúdo acessível às alunas, aspecto que não ficava evidenciado ao iniciarmos um trabalho calcado nas informações do Código de Pontuação internacional.

A experiência com a Universidade promoveu maiores reflexões sobre como garantir um ambiente didático que fornecesse condições de exploração e, mais do que isso, determinou a participação do professor como fundamental neste processo. As intervenções e demonstrações serviram como referenciais concretos e podiam, então, amparar novas descobertas por parte das alunas. Muitas vezes, sem nossa intervenção as alunas não conseguiam explorar outras possibilidades simplesmente por não as conhecerem, não por serem incapazes de executá-las. Outro aspecto importante referiu-se ao relacionamento do que foi experimentado às outras experiências já vividas. Associar informações, criar e explicitar novos conceitos,

diferentes daqueles que possuíam anteriormente à experiência com a atividade.

1.3. A experiência com o segundo grau

Um dos maiores desafios foi trabalhar durante seis anos junto aos alunos do segundo grau com a disciplina de Educação Física. Desafio no sentido de fazê-la uma disciplina respeitada pelo seus conteúdos, pelo seu tratamento didático e pela postura profissional dos envolvidos. Transitando por erros e acertos, os últimos anos em que trabalhei junto aos alunos foram aqueles em que pude apresentar as maiores modificações em minhas práticas pedagógicas.

Nos anos iniciais, a rigidez e a necessidade de disciplina foram os caminhos encontrados para conseguirmos atuar em um ambiente onde a Educação Física era considerada uma disciplina de menor importância. Mesmo que por “vias tortas” (controle rigoroso de notas, frequência e exames médicos - provavelmente as únicas possíveis e adequadas naquele momento), a participação dos alunos nas aulas estava garantida. Desta forma, as características dos conteúdos, relacionados basicamente às modalidades esportivas, especialmente o atletismo, a ginástica artística, rítmica desportiva e aos esportes coletivos, deveriam ser adaptadas de tal forma que pudessem atender todos os alunos.

Independente do conteúdo desenvolvido nas aulas, por mais que me esforçasse em adaptá-los, em não exigir técnica corporal e de manipulação apuradas, a atividade física era freqüentemente considerada desestimulante para muitos, complicada, difícil de ser elaborada, executada e compreendida.

O estabelecimento das regras, as atividades envolvendo habilidades corporais e de manipulação, características das modalidades esportivas, sempre foram impostos a partir da realidade de atletas; as execuções e compreensões de elementos táticos e técnicos, com freqüência partiam de uma imposição externa, e mesmo que aparentemente não fossem cobradas execuções técnicas ou de rendimento, estes critérios estavam sempre subjacentes, influenciando diretamente a prática e a participação dos alunos. Os mais motivados passaram a ser aqueles que dispunham de mais habilidade e que conseguiam reproduzir com maior fidedignidade a movimentação própria das técnicas corporais esportivas, mesmo que não mostrassem conscientização dos movimentos executados, planejamento das ações motoras e autonomia em seus desempenhos.

Após as reflexões iniciadas junto à equipe de GRD e à disciplina de Ginástica Geral 3, busquei outras formas de iniciar ou introduzir, junto aos alunos, os conteúdos propostos. Ainda de maneira discreta e tímida, a experiência em inovar não se deu de forma sistemática, mas dissolvida aqui e ali.

Quase que em um “projeto experimental”, busquei levar as estratégias vividas nas experiências com a GRD para conteúdos diferentes.

Recordo-me perfeitamente de alguns momentos específicos: o caso do salto com vara, em que eu mesma não possuía muita compreensão sobre a técnica e a forma de desenvolver processos de aprendizagem. Propus que cada aluno tentasse explorar ao máximo as possibilidades de deslocamento e empunhadura com o material; posteriormente propus que criassem situações para saltar mais longe, mais alto, de alturas e planos diferentes. Tudo amparado pelas idéias dos alunos, por suas indicações em conjunto com as minhas. Ao final da aula discutíamos sobre qual forma havia sido mais adequada, qual havia facilitado ou dificultado a ação, e comparávamos à execução dos atletas, estabelecendo semelhanças e diferenças. Um bom exemplo de como o salto com vara foi simplificado e desmistificado apenas pela modificação da intervenção pedagógica, foi sua grande aceitação pelas meninas e por grupos freqüentemente considerados menos habilidosos. Pudemos observar este fato quando da avaliação em que estes grupos optaram pela prova de salto com vara. Se este conteúdo fosse apresentado, segundo a execução dos atletas, seguramente afastaria muitos desta prática e não poderia ser veiculado através de minhas intervenções.

Outro caso refere-se à parte de uma aula relacionada à exploração, quando solicitei aos alunos que

experimentassem o que seria possível executar sobre o *mini-tramp*. Como já possuíam vivência anterior com este aparelho, imaginei que os elementos fossem ser executados a partir dos movimentos propostos nos anos anteriores. Conforme iam saltando, os alunos apresentavam movimentos absolutamente diferentes daqueles que haviam executado nos anos anteriores. O objetivo da aula era a introdução da técnica do salto mortal grupado para frente. Durante a aula, todos os alunos, sem exceção, já experimentavam o mortal. Alguns em forma de rolamento com pequena fase de voo, outros com técnica mais elaborada. Até o final da aula, passei a ocupar-me em dar informações específicas a cada um dos alunos. Muitos deles me ajudavam espontaneamente, e a cada passagem forneciam informações e auxílio direto aos colegas. Ao final da aula um dos alunos executou um mortal estendido com meio giro. Outra aluna executou um rolamento para frente após impulsos sucessivos no aparelho - e saiu do colchão gritando e saltando, expressando sua felicidade - porque nos anos anteriores não conseguia nem executar o rolamento no solo e agora já até esboço um mortal!

Naquele momento, quando fui questionada por uma colega sobre como havia conseguido ensinar aquilo para os alunos, ela obteve como resposta: não fui eu! Eles já sabiam como começar, eu só fui auxiliando.

Estas experiências foram responsáveis por uma nova forma de participação dos alunos, que apresentaram, com frequência, manifestações sobre o prazer que esta prática

proporcionava. Nestas atividades a expressividade passou a ser evidenciada em uma estrutura que valorizava a compreensão, e a aceitação das realizações de cada indivíduo e de seu grupo.

Além disso, as maiores contribuições, dadas por esta vivência, foram no sentido de incentivar o momento de descoberta e exploração como ponto de partida para a condução dos conteúdos. O que era apresentado pelos alunos na fase de exploração é que deveria determinar como prosseguir, que tipo de informações oferecer, que tarefas solicitar.

Outro aspecto que se tornou bastante claro foi a questão da intervenção explicativa, ou de demonstração. Quanto mais próxima à apresentação dos conteúdos, mais limitava a exploração dos alunos e o desenvolvimento adequado dos seus potenciais individuais. Quanto mais “diluída” nas outras partes da aula, mais próximas de seu final, os alunos pareciam ter maior quantidade e qualidade de subsídios, para lidar com informações tão detalhadas e precisas.

1.4. O Projeto “Crescendo com a Ginástica”

Implantado como projeto de extensão à comunidade, o projeto “Crescendo com a Ginástica” (PCG) nasce com a idéia de desmistificar a ginástica enquanto esporte elitista. Através dos conteúdos da Ginástica Artística e da Ginástica Rítmica Desportiva, elaborados numa perspectiva lúdica, o maior objetivo não é a preparação de futuros atletas, nem a detecção de talentos para estas modalidades. A proposta está centrada em criar condições para oferecer às crianças maior possibilidade de ampliação do vocabulário motor, e de desenvolvimento global de suas potencialidades, através de estratégias que proporcionem sua participação de maneira ampla.

Mais do que um projeto de extensão, o PCG vem se confirmando como projeto de ensino, já que os professores envolvidos são alunos do curso de graduação em Educação Física da FEF-UNICAMP. Assim, torna-se possível desenvolver os conteúdos de sala de aula na prática cotidiana, com o acompanhamento da coordenação do projeto, cursos extracurriculares, reuniões pedagógicas quinzenais e semestrais para planejamentos.

Enquanto pesquisa, o PCG vem se confirmando como um verdadeiro celeiro de projetos e pesquisas relacionadas às áreas de desenvolvimento da criança, aspectos psicológicos das práticas das atividades físicas, entre outros. Diversas monografias de conclusão de curso, dissertações de mestrado se apóiam nas experiências vividas no PCG.

A proposta metodológica que veícula os conteúdos do PCG é aquela que encontrei na trajetória de busca de fundamentação para minhas experiências pessoais. Coordenada e delimitada pela professora Vilma Leni Nista-Piccolo que a desenvolveu na prática com as crianças, durante um projeto semelhante, denominado “Brincando com o Ritmo”, a proposta metodológica utilizada no projeto pareceu atender minhas expectativas e organizar meu pensamento.

Em meu primeiro encontro com a professora Vilma, pudemos discutir sobre a proposta, que em muito se assemelhava às minhas concepções de trabalho. A partir daí, meu envolvimento com a proposta tem se dado de maneira efetiva, e a cada envolvimento me convenco mais sobre seu valor.

Idealizada em três momentos, partes de uma mesma aula, as possibilidades de exploração, descoberta, reflexão e ampliação de experiências são chaves para a aplicação dos conteúdos programáticos.

Neste contexto, os professores assumem um papel fundamental: não são apenas observadores, mas suas intervenções vão sendo notadas, na medida da necessidade dos alunos. Estas participações dos professores, por vezes mais discretas, por outras mais diretivas, foi um respaldo às minhas inquietações.

Em um ambiente que vise promover a autonomia, a liberdade, a criatividade e a iniciativa, qual deve ser a posição do professor? Muitas vezes esta foi minha maior

divida, e me parecia contraditório imaginar um professor dirigindo parte da aula: parecia-me um retorno às “origens ditatoriais”.

Durante minhas leituras sobre as concepções de Vygotsky (1994) para o desenvolvimento e a aprendizagem, consegui visualizar aspectos que iam ao encontro da proposta metodológica aplicada no PCG. Especialmente os conceitos de desenvolvimento real, potencial e zona de desenvolvimento proximal, pareciam estar se “encaixando” nas concepções da proposta. Outra questão relaciona-se ao papel dos professores e dos colegas enquanto mediadores sociais do processo ensino-aprendizagem, além do valor conferido à imitação. Todos eles serão discutidos no último capítulo, quando da análise e proposta de fundamentação de cada um dos três momentos.

Ao conhecer a proposta aplicada no PCG senti como se pudesse organizar minhas reflexões e experiências anteriores. Após o primeiro contato com as teorias de Vygotsky, que me pareceram poder ampará-la, meu desejo passou a ser organizar esta fundamentação, para que possa, posteriormente ser observada em outros ambientes pedagógicos.

2. A prática pedagógica em Educação Física

As atividades em Educação Física apresentam, em comparação às outras disciplinas pedagógicas, uma peculiaridade: a relação didático-pedagógica não se estabelece apenas no ambiente escolar, mas se estende pelas escolas de esportes, equipes de treinamento esportivo, clubes e academias. Apresentam-se na relação professor aluno-criança, adolescente, adulto jovem, maduro ou idoso. Embora os estudos mais recentes sobre essa área se concentrem nas práticas pedagógicas desenvolvidas nos meios escolares, os princípios básicos e norteadores dos processos didáticos e metodológicos apresentam-se em todas estas situações.

Em relação à prática pedagógica junto aos idosos, por exemplo, Okuma (1997:xvi) afirma que para que a aprendizagem tenha significado nas vidas desses alunos:

"(...) é necessário uma ação pedagógica, que possibilite ao idoso se envolver com o próprio Ser, o que parece se dar especialmente, a partir do modo como o professor se relaciona com ele."

Conclui (Idem: ibidem: 319), afirmando que o êxito da prática, que norteia suas experiências em programas específicos, deve-se, em grande parte, à própria estruturação, levando em conta seus alunos:

"(...) o foco de suas (dos professores) atenções esteve sempre centrado no aluno e nunca nas atividades ou conteúdos. As atividades é que foram transformadas para estar a serviço dos alunos, de modo que não tivessem que se adaptar a ela, mas estas a eles. Tal preocupação foi compreendida pelos idosos como demonstração de respeito e de carinho dos professores para com eles."

Gomes (1997) afirma que, no caso do treinamento esportivo, mesmo quando o desenvolvimento das capacidades físicas, habilidades motoras, ou questões táticas e técnicas devam ser contempladas, não podem ser esquecidas as proposições fundamentais da pedagogia. Para o autor (Idem:íbidem:183):

" O treinador inteligente deve fundamentar seu trabalho, por todos os princípios gerais do ensino e da educação, procurando de maneira criadora adaptá-los à realidade do treinamento desportivo. Desta forma, o trabalho inicial a

ser desenvolvido pelo treinador não difere de outro professor nas mais diversas áreas de ensino."

Quando se trata do esporte, que exige habilidades específicas, parece importante que não sejam desconsideradas do contexto as técnicas de movimento que os alunos já possuem, em função de uma movimentação padronizada. O objetivo deve ser a contemplação das experiências pessoais, sua capacidade de exploração e criatividade (Daolio, 1993).

Betti (1991:58) considera que

"... na Educação Física, o esporte não deve restringir-se a um 'fazer mecânico', visando um rendimento exterior ao indivíduo, mas tornar-se um 'compreender', um 'incorporar', um 'aprender' atitudes, habilidades e conhecimentos, que levem o aluno a dominar os valores e os padrões da cultura esportiva".

Ainda hoje, fruto e reflexo dos períodos anteriores, a Educação Física em alguns contextos, super valoriza a disciplina e acentua as manifestações corporais que

privilegiam um número reduzido de “habilidosos”. Nista Piccolo (1995:114) afirma que há ainda uma vertente fortemente mecanicista presente na prática pedagógica em Educação Física, percebendo, no entanto, uma sutil redução nesta forma de trabalho:

“Persiste, muitas vezes, o discurso que enfatiza a vivência motora no contexto do esporte competitivo. Mas já se pode notar em conteúdos desenvolvidos a perda da passividade de muitos professores que se preocupam com o aperfeiçoamento na questão. Assim como uma sutil diminuição do trabalho acritico que marcou nossa área durante muitos anos”.

Em relação à busca de fundamentação para uma nova realidade, Moreira (1991:189) lança questionamentos:

“Como estabelecer na escola, que a educação séria não é sinônimo de silêncio e imobilidade, de respostas cognitivas e motoras padronizadas. Como proporcionar na escola, o direito da criança produzir movimentos

e participar de atividades motoras que não a desprezem em função da busca do alto rendimento? Como conjugar uma escola séria com a presença da ludicidade e do prazer, direitos inalienáveis do ser-criança-no-mundo?"
(grifo meu).

Sem medo de interpretar erroneamente o autor, estas questões poderiam estar relacionadas não só à criança e ao adolescente, mas ao aluno. Poderíamos conceber o ambiente não apenas como a escola, mas qualquer ambiente em que se manifeste a prática pedagógica, a relação professor-aluno.

Estas questões não podem ser respondidas senão a partir de um repensar "como fazer". Neste ponto é imprescindível nos voltarmos para discussões sobre metodologias de ensino ou propostas metodológicas. Parece fundamental a valorização da busca de metodologias capazes de estimular a descoberta e promover a inteligência dos alunos - inteligência enquanto parte da consciência, da ação crítica consciente do indivíduo sobre qualquer atitude, movimento ou comportamento.

Siebert (1995:59) afirma que os alunos aprendem significativamente algo quando são estimulados pela curiosidade, e por isto acredita no que chama "processo criativo - reflexivo". Certamente, neste contexto não estarão

privilegiadas as demonstrações, os métodos de controle, mas as descobertas e reflexões estruturadas em conjunto por professores e alunos, utilizando-se de conteúdos que permitam a criatividade, a expressividade, a cooperação.

Assim, caberá ao professor imaginar situações de trabalho em que os alunos possam dar respostas diversificadas às tarefas propostas, correspondendo aos seus potenciais individuais, levando em conta os valores e princípios culturais que são também manifestados pelo corpo, a partir do conjunto de posturas e movimentos corporais sugeridos e executados. Parece adequado que o professor incentive e conduza os alunos às tomadas de decisões, estimule as escolhas e a autonomia, criando condições para que eles possam tornar-se responsáveis pelo que pensam e executam (Longsodon, 1977; Barroso e outros, 1985; Le Camus, 1982; Daolio, 1993). Situações em que os modelos prontos não sejam privilegiados, em que o processo de experimentação possa ser considerado, efetivamente, como parte de processo de aprendizagem (Siebert, 1995).

Portanto, não pretendo fazer uma divisão sistemática, buscando estudar cada uma das situações didático-pedagógicas, metodológicas ou métodos de ensino em Educação Física, distinguindo entre o esporte, a academia, a escola, separando aluno-criança, adolescente, adulto ou idoso. Parece-me adequado fazer uma síntese das tendências que envolvem metodologias de ensino em Educação Física, já que elas parecem influenciar os mais diversos ambientes pedagógicos relacionados a esta área.

2.1. Metodologias de ensino em Educação Física

Metodologias de ensino em Educação Física fazem parte de seu histórico. Na Grécia antiga já se falava na Tetrada, que consistia na organização do treinamento dos atletas em quatro dias (Giraldes, 1976). Certamente um esboço do que se conhece atualmente como metodologias científicas de treinamento, fundamentaram-se nas ciências biológicas, especialmente relacionadas ao treinamento das capacidades físicas e ao treinamento esportivo.

Na Idade Média, a metodologia de ensino junto às práticas corporais estava relacionada aos processos que visavam o ensino da esgrima, equitação e acrobacias em cavalos (Idem; ibidem).

As atividades em Educação Física, por muito tempo, caracterizaram-se por práticas essencialmente mecânicas, vinculadas ao desenvolvimento de ideologias de reprodução acríticas, autoritárias, enfatizando valores como ordem, disciplina e imutabilidade. Provavelmente, esta tendência esteve vinculada à idéia de desenvolver física e moralmente os indivíduos, a principal função da Educação Física enquanto prática pedagógica, quando de sua introdução no sistema escolar, no século XVIII. Até este período, o mais importante eram os exercícios físicos, o conteúdo. A partir daí, com a inclusão da Educação Física no sistema educacional e com a criação de programas extra escolares, surgiu a necessidade de metodologias especializadas: as metodologias de ensino. Guths Muths (e suas publicações

datadas de 1800, especialmente para *Ginástica para Jovens*), Johann Heinrich Pestalozzi (em seu trabalho *A formação corporal como iniciação à ginástica elementar*) e Carl Euler (com seu livro *Metodologia da Ginástica*) apresentaram considerações metodológicas para a classificação dos exercícios e sua graduação, segundo níveis de dificuldade, duração, progressão de partes de aula e pausas entre elas, para adaptação das atividades às estruturas físicas dos alunos e seus níveis de desenvolvimento (Giraldes, 1976).

Nos anos 20 e 30, publicações de livros sobre metodologias de ensino apareceram em grande quantidade. Karl Gaulhofer e Margaret Streicher (citados por Giraldes, 1976), apresentaram em uma destas publicações uma metodologia pioneira, até então, determinando uma direção para a Educação Física dentro do contexto educacional: a *Ginástica Escolar Austríaca*. Segundo esta concepção metodológica, os autores insistiram na correta preparação dos professores, na preparação atenta e detalhada dos planejamentos anuais e planos de aulas. Três princípios eram considerados fundamentais para os autores:

- a) da atividade própria, ou seja, que os alunos pudessem experimentar os movimentos sem que se partisse de uma demonstração;
- b) da naturalidade, sem que se exigissem movimentos estereotipados ou estilísticos;

c) da totalidade, que se compreendia enquanto a utilização do método global, sem divisões em partes desconexas.

Parece que as investigações em metodologia em Educação Física assumiram, a partir dessa publicação, dois caminhos distintos: o da metodologia de treinamento e o da metodologia de ensino.

Como assinala Hildebrandt (1986), em função dos conteúdos habitualmente trabalhados em Educação Física estarem relacionados aos esportes, compreende-se a aprendizagem em Educação Física exclusivamente como restrita ao desenvolvimento de habilidades motoras. Assim, muitas vezes, as metodologias de ensino se utilizam basicamente de conceitos sobre a aprendizagem motora, vinculando-se aos processos pedagógicos, que consistem em seqüências ou passos de aprendizagem, ou ainda séries metodológicas de exercícios, que conduzem ao objetivo final, ou seja, o ato motor.

Giraldes (1976), definiu algumas tendências de pesquisa, relacionadas à busca e investigação de propostas metodológicas para a Educação Física, que ainda hoje se apresentam como fortes nesta área:

a) a aprendizagem motora, como facilitadora e otimizadora dos processos de aprendizagem e de análises sistemáticas das características técnicas do movimento.

- b) o desenvolvimento humano e sua relação com as capacidades físicas e habilidades motoras;
- c) métodos de ensino em Educação Física escolar e sua adaptação em diferentes níveis do desenvolvimento humano;
- d) planejamento, programas de aulas e estratégias para realizá-las;
- e) partes e conteúdos de aulas;
- f) sequência de conteúdos e aulas como parte de planejamentos anuais;
- g) desenvolvimento de formas científicas de trabalho baseadas nos princípios do treinamento esportivo, com o objetivo de aperfeiçoar e desenvolver as capacidades físicas nas diferentes etapas do desenvolvimento humano;
- h) desenvolvimento e padronização de testes para verificar níveis de rendimento alcançados pelos alunos;
- i) experimentos com bases sociológicas, para observação dos aspectos sociais dos alunos, grupos de alunos e sua relação com o aprendizado;
- j) instalações, equipamentos e materiais áudio visuais e sua relação com a aprendizagem e aperfeiçoamento de habilidades motoras.

Estas linhas de investigação tendem a diversificar as pesquisas em Educação Física e, em muitos casos aparecem de forma confusa, e por vezes inadequada. No entanto,

estudos, trabalhos e investigações também têm surgido em relação às características que, historicamente, vincularam a Educação Física a uma prática desvalorizada, de importância secundária no contexto educacional e que alimenta conflitos. Outra questão relaciona-se às reflexões sobre as concepções de uma Educação Física exclusivamente ou prioritariamente ocupada com o ato motor. Especialmente as discussões relacionadas aos possíveis objetos de estudo da área da Educação Física, a sua relação ao corpo de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais, e uma negação à crença da Educação Física em seu formato exclusivamente biológico e tecnicista, têm sido consideradas fundamentais para o desenvolvimento efetivo de propostas capazes de levar à prática social, os valores destes estudos e reflexões.

Nos últimos anos, em função dessas reflexões, alguns autores têm se preocupado em estabelecer relações entre os discursos políticos e a prática pedagógica, outros tendem a buscar associações a partir de abordagens advindas dos mais diversos ramos da psicologia.

Bracht (1983) propôs a criação de uma metodologia, afirmando estar buscando novos modelos pedagógicos para a Educação Física. Denominada *funcional integrativa*, através desta metodologia, as aulas de Educação Física passam a ser estruturadas em momentos, caracterizados por um eixo diretivo, embora sua intenção seja levar em conta a existência de uma disciplina funcional e espontânea. Para Bracht (Idem) é a adequada articulação

entre os objetivos, os conteúdos e os métodos que poderão determinar uma efetiva e coerente identidade pedagógica em Educação Física. Esta metodologia, fundamentou-se, basicamente:

- a) no ensino de gestos esportivos a partir de um conceito recreativo, a partir de séries metodológicas de jogos;
- b) na apresentação de jogos rudimentares que permitam a participação dos alunos na criação dos papéis que irão incorporar;
- c) em um mínimo de diretividade por parte do professor;
- d) na crença de que as aulas de Educação Física devem ser campos de ação e vivência social, geradoras de motivação para a prática fora da escola.

Através de um estudo comparativo entre a metodologia funcional integrativa e a tradicional, Bracht (Idem) pôde observar, que as aulas em que os conteúdos foram veiculados segundo sua proposta apresentaram maiores níveis de participação, comunicação entre alunos, sugestões de mudanças nas regras pré-estabelecidas para os jogos e maior expressão dos alunos em aula.

Em 1985, Oliveira propôs a abordagem humanista, advinda do movimento homônimo da psicologia. O autor acreditava nesta tendência, considerando-a uma influência que poderia fornecer condições de modificações

na prática pedagógica em Educação Física. Segundo esta corrente, o indivíduo se apropria do conhecimento a partir da estrutura estímulo-resposta, caracterizando uma forte influência advinda dos estudos da psicologia comportamental. Na Educação Física humanista (Oliveira, 1985), o centro das atenções desloca-se para o processo de ensino, não para seu produto. Segundo esta abordagem, o ser humano é considerado espontâneo, criativo, livre e solidário, em essência. Os conteúdos são instrumentos, caracterizados para o desenvolvimento de relações interpessoais, podendo auxiliar na explicitação da natureza humana.

As propostas pedagógicas defendidas por essa vertente são aquelas relacionadas aos princípios não diretivos, como norteadores do processo ensino-aprendizagem. As práticas pedagógicas têm como fim, o princípio de auto descoberta, do aprender a aprender, partindo da natural potencialidade que o ser humano tem para apreender o que a ele é apresentado.

Não sendo diretiva, a proposta pedagógica relacionada à Educação Física humanista, busca desenvolver a natureza humana, e isto se dá a partir de três princípios fundamentais:

- a) da mudança (nas condutas que se distanciam da natureza humana);
- b) da aprendizagem significativa;
- c) da facilitação da aprendizagem.

Hildebrandt, em 1986, apresentou as concepções abertas no ensino em Educação Física, exemplificando atividades que, em situações didáticas, apresentam propostas de trabalho em Educação Física, nas quais a participação dos alunos nas tomadas de decisões sobre os conteúdos, os planejamentos didáticos e os planos de aulas são determinantes para a condução do processo. Para o autor é fundamental que as aulas estejam organizadas, propostas a partir de objetivos previamente determinados, mas que sejam discutidos com os alunos. O importante é que não se possuam comportamentos finais pré estabelecidos, mas que se abram espaços para diversas formas de ação por parte dos alunos.

Na tentativa de desconsiderar uma suposta imutabilidade dos alunos, Hildebrandt (Idem), afirma que os conteúdos podem e devem ser questionados por eles. Para que isto ocorra, os alunos não podem estar presos a normas, regras e modelos de ação desde o início do processo.

Segundo as concepções abertas de ensino em Educação Física, o importante é que se busquem medidas não diretivas que possibilitem as intervenções dos alunos no sentido de modificá-las e transformá-las, de acordo com suas necessidades, motivando o surgimento de iniciativas próprias dos alunos e de atividades produtivas. Esta afirmação evidencia o caráter de descoberta e solução de problemas, que é determinado pelo autor. No entanto, se, os conteúdos e conceitos que os alunos conhecem, que são partes de seus universos, é que irão determinar a condução

do conteúdo, parece que se corre o risco de serem introduzidas atividades e questionamentos diretamente relacionadas àquilo que os alunos já possuem, não ficando evidente a necessidade de avanço em relação ao que já é conhecido.

Em 1988, Tani e outros, apresentaram estudos que se utilizam das premissas de uma abordagem desenvolvimentista do movimento humano. Considerando os estudos de Gallahue, especialmente em relação ao desenvolvimento hierárquico das habilidades motoras, esta abordagem salienta a necessidade de uma aprendizagem que leve em conta os diferentes domínios envolvidos no movimento (afetivo, social, cognitivo e motor). Enfatiza, no entanto, a aprendizagem das habilidades motoras a partir da adequada exploração dos potenciais individuais, segundo os níveis de desenvolvimento motor das crianças.

Para os autores, o desenvolvimento das habilidades motoras se dá a partir de uma sequência hierárquica, na qual, determinada habilidade depende da aprendizagem das habilidades que a precedem. Estas, por sua vez, só ocorrem quando há o desenvolvimento das capacidades perceptivas (que determinam os mecanismos neurológicos, responsáveis pela execução do ato motor).

Uma habilidade é considerada aprendida, quando determinados padrões de movimentos são incorporados. Neste momento pode haver aprendizagens de habilidades mais complexas. Segundo a abordagem desenvolvimentista, o desenvolvimento é considerado como determinante para a

aprendizagem e, portanto, as práticas pedagógicas devem respeitar este princípio, no ensino das habilidades motoras.

Com bases em estudos sobre Jean Piaget e o desenvolvimento do ser humano, João Batista Freire, em 1989, publicou uma obra, na qual apresenta propostas práticas de trabalho, que visam o desenvolvimento das habilidades motoras, levando em conta e, valorizando as relações e influências mútuas que o desenvolvimento motor possui em relação ao desenvolvimento dos aspectos cognitivos, sociais e afetivos. Para o autor, ao invés de padrões de movimentos existem “esquemas motores” (Freire, 1989:28). O aprendiz é capaz de promover níveis cada vez maiores de desenvolvimento, partindo dos esquemas que o indivíduo e, no caso específico, a criança, já possui.

Em seu estudo fica clara a escolha por conteúdos que se relacionem à cultura infantil, de acordo com o conhecimento das crianças. Relevar a cultura infantil e seu conhecimento sobre ela consistem, para o autor, aspectos fundamentais que, associados às relações lúdicas com os conteúdos, possam promover situações nas quais a monotonia se distancie das aulas.

Para Freire (Idem), é fundamental que o processo ensino/aprendizagem comece a partir do que as crianças já conhecem. As atividades propostas pelo professor devem partir rumo a novas situações, mas é imprescindível que estas possuam relação com os universos dos alunos, algo que já lhes seja familiar, mas que de alguma forma estimulem a geração de conflitos.

"Conflito no sentido de opor ao conhecido da criança algo familiar ainda não conhecido. Se ela sabe brincar de pular corda de um certo jeito, que lhe seja sugerido um modo de pular corda novo (novo porém familiar ao anterior)."
(Freire, 1995:45).

Acrescenta que o estímulo oferecido não deve relacionar-se exclusivamente ao fazer, mas deve estar caminhando lado a lado com o compreender, com a imaginação, constituindo como resultado, não um produto mecânico, mas a expressão corporal.

Em 1992, um Coletivo de Autores apresentaram a "perspectiva crítico-superadora" (p.87) como norteadora de propostas metodológicas. Estas partem de conteúdos organizados a partir de objetivos claros e estabelecidos. A prática pedagógica deve ser realizada em um ambiente organizado para o aprendizado, em que o método possa viabilizar a atividade criadora e as relações interpessoais. Os conteúdos têm um papel determinante para a condução desta metodologia. É através deles que os professores conseguem estabelecer relações dos alunos com seus mundos, seus meios políticos e sociais. Através de determinados conteúdos, os alunos serão orientados para a solução de problemas. Os conteúdos são organizados para que sejam levados em conta os níveis de desenvolvimento dos alunos.

Além disso, o aspecto lúdico é considerado segundo um resgate da memória coletiva, do meio social. Neste sentido, parece que este aspecto se relaciona, para os autores, com as brincadeiras tradicionais de cada população.

As aulas devem ser estruturadas para propor a aproximação dos alunos à percepção total das atividades que praticam, articulando o fazer, o pensar sobre a atividade que é feita, e o sentir, que é determinado pelo valor que esta prática possui para o indivíduo. Consideram que uma aula deva ser estruturada em fases:

- a) uma primeira em que os conteúdos e objetivos possam ser discutidos junto aos alunos. Dá-se aí a organização conjunta do espaço-ambiente da aula, descobrindo a possibilidade que cada aluno tem de executar movimentos propostos pelo objetivo;
- b) uma segunda, mais extensa, em que se dá a apreensão do conhecimento, a exercitação sobre os materiais e o ambiente, permeado por reflexões e questionamentos por parte dos professores e alunos;
- c) uma terceira fase em que são feitas conclusões, exercícios em duplas, demonstrações, relatos de vivências de forma verbal e gráfica. Avaliações sobre o que foi executado e as possíveis perspectivas para as aulas seguintes.

Os autores sugerem que essas avaliações sejam extensivas, que continuem sendo efetivadas na observação

dos conteúdos e metodologia às quais os alunos são submetidos, buscando adequá-las aos interesses individuais e coletivos. Levando-se em conta a organização dos conteúdos e metodologias nos diversos ciclos de aprendizagem, é que se estabelece, segundo a metodologia crítico-superadora, a relação entre os interesses e os níveis de desenvolvimento dos alunos. A observação de dados qualitativos e quantitativos na execução das atividades, o redimensionamento de aspectos como o acerto e o erro, também são critérios, que poderão fazer os alunos agentes do processo de avaliação e não apenas objetos avaliados.

Taffarel (1997:118) apresenta duas tendências relacionadas às metodologias de ensino em Educação Física. Na primeira tendência, agrupa autores que considera não apresentarem metodologias de ensino específicas. Denominou-as “Concepções propositivas não sistematizadas”, em que se encontram trabalhos e estudos de autores como Taní, Freire, Marcellino, Bracht, Vago e Araújo. A autora define a perspectiva crítico-superadora como a única “concepção sistematizada” (Idem: *ibidem*), publicada nos últimos anos, já que oferece uma direção ou uma metodologia, especificamente determinada para a incorporação na prática pedagógica.

Parece-me que, de maneira geral, essas propostas metodológicas, apresentam alguns indícios de “como fazer” sejam as propostas sistematizadas ou não, segundo a visão de Taffarel (Idem). Evidentemente não devem ser tomadas como modelos prontos, passíveis de serem utilizados sem

reflexão. Nessas concepções, o que se observa é uma modificação bastante importante no que se refere às propostas metodológicas em Educação Física, especialmente em relação a uma maior necessidade de intervenções, que possam promover a criação de situações didáticas nas quais o ato motor não seja considerado um fim em si mesmo.

2.2. O papel de professores e alunos: métodos e estilos de ensino.

Considerarei, neste momento, o método enquanto os procedimentos utilizados para alcançar uma determinada meta, ou ainda “um modo de proceder, uma maneira de agir” (Ferreira, 1988:431). Métodos se apresentam como partes de metodologias, ou são permeados por princípios metodológicos. Assim, podemos compreendê-los enquanto conjunto de modos de atuação nas práticas pedagógicas (modos estes de alunos e professores) que, permeados por determinada filosofia (ou ideologia) poderão constituir-se numa metodologia de ensino. Neste momento, busco elucidar algumas situações de ensino em Educação Física nas quais os métodos de ensino, o modo de atuação de alunos e professores, foram, segundo diversas concepções, sendo modificados.

No Brasil, no período em que foi introduzida no sistema escolar, as aulas de Educação Física eram

ministradas por professores do exército, denominados instrutores físicos, que evidentemente reproduziam suas posturas rígidas e disciplinadoras, características das escolas militares, em sua forma de agir, dentro das instituições escolares (Coletivo de Autores, 1992). Os métodos eram relacionados ao controle da disciplina, objetivando a participação dos alunos através da ênfase de valores como ordem e respeito. O papel do professor neste contexto apresentava-se apenas como disciplinador, favorecendo um distanciamento interpessoal entre si e o aluno.

Servindo-se de metodologias que controlavam a participação, este professor desfavorecia o crescimento pessoal e social do aluno, transmitindo um conteúdo fechado, que privilegiava pequenos grupos de habilidosos. Esta tendência se estendeu por muito tempo, até o período contemporâneo, determinado inclusive por políticas educacionais e culturais vigentes em nossa sociedade. Assim, manteve-se acesa a idéia de que a Educação Física deveria estar vinculada aos conceitos de individualismo, competição, vitória a qualquer preço, permitindo características como a exploração do outro em favor destes conceitos (Ferreira, 1984).

Nestas propostas de Educação Física, foi predominante o processo de aprendizagem fundamentado em modelos prontos (imitação), veiculado através de um ritmo externo e imposto, em que eram valorizados os alunos que repetiam os movimentos padronizados, que melhor reproduzissem as técnicas que o professor desejava.

Mosston (1978) chamou este tipo de relação didático-pedagógica como ensino baseado no comando. Para o autor, este é o modelo mais utilizado para a prática pedagógica, especialmente quando se trata de uma grande quantidade de alunos. A relação professor-aluno se estabelece segundo a concepção do professor como possuidor do conhecimento, cuja função consiste em dizer o que deve ser feito e como deve ser executado. O que se espera são respostas padronizadas, a partir de estímulos utilizados para produzi-las, segundo as decisões do professor. Aos alunos compete responder a todos os estímulos dados, ouvir, compreender e cumprir as tarefas propostas, buscando desempenho e respostas estabelecidas como adequadas pelo professor.

Para Moreira "atitudes formais e autoritárias...dificilmente conduzem a um ato educativo" (1991:09). Josué (1987:177) considera que a postura do professor, associada a uma prática pedagógica sem o caráter behaviorista, autoritário, conservador, e por vezes ainda que inacreditavelmente, militarizado, "sempre ausente da retórica, mas presente na ação do responsável pela Educação Física", deveria dar lugar a um professor mais humanizado, democrático, compreendendo o aluno como pessoa.

Para Hildebrandt (1986), segundo as concepções abertas de ensino, uma questão deve ser colocada como fundamental: qual é a posição atribuída aos alunos no processo de ensino em Educação Física? O aluno deve ser considerado centro do processo, e não o conteúdo ou os

professores. O aluno é, para o autor (Idem:18), o “ponto de partida e ponto central das reflexões didáticas”. Segundo esta concepção, o aluno deve ser estimulado ao pensamento crítico, reflexivo, através de auto determinação e do poder fazer.

Nessa concepção de ensino, o professor é responsável por tornar os conteúdos ensináveis, preparando as situações didáticas em relação aos objetivos, organizá-los metodologicamente, torná-los estimulantes e passíveis de modificação segundo as intervenções dos alunos, e situá-los no contexto social. Além disso, sua intervenção pode acontecer de maneira mais diretiva, quando os alunos não conseguem solucionar problemas.

Bracht (1987), preocupado com as questões sociais e políticas, questiona os modelos de reprodução característicos de práticas pedagógicas em Educação Física, considerando os formas claras de controle social, já que a adaptação dos alunos se dá de forma neutra, ou seja, através da aceitação das regras já impostas para o jogo, para as atividades esportivas, além da organização das aulas. Para o autor, este método de trabalho tende a levar os alunos ao acomodamento e não à reflexão, à aceitação e reprodução e não à criatividade.

Segundo Bracht (1988) a atuação do professor é considerada fundamental, e se dá a partir do incentivo aos alunos, da condução de processos reflexivos sobre as atividades que estão sendo realizadas, e da promoção de condições para que os alunos se engajem na organização

destas atividades. Deve ser observada integralmente e insistentemente a falsa polaridade entre diretividade e não diretividade. No entanto, para o autor, não deve haver diretividade excessiva por parte do professor na condução do processo.

Para Coletivo de Autores (1992), é fundamental colocar os alunos como participantes do processo, desde a organização do ambiente, até em momentos de sugestões para aulas seguintes. O professor intervém, fazendo perguntas e sugerindo outros questionamentos.

Essas três propostas anteriores encontram eco naquilo que Mosston (1978) denominou ensino por tarefas. Segundo esse autor, ocorre uma inversão de papéis, considerando o aluno como agente efetivo do processo ensino-aprendizagem. O que se espera é que os alunos sejam capazes de executar as tarefas por sua própria vontade. Considera que, com esta atitude, os alunos poderão desenvolver amplo sentido de responsabilidade, independência e auto motivação. Neste ambiente, o papel do professor reside na observação e correções individuais, aprovando ou não as realizações.

Para Oliveira (1994:127-8), diferentemente, a aplicação dos princípios pedagógicos deve se dar em grupos que propiciem a liberdade de expressão, na inter-relação entre grupos de alunos. O professor é considerado facilitador destas relações e o responsável por criar situações nas quais os alunos tomem a iniciativa do processo.

"(...) e a redução da autodefesa, desencadeando um processo que predispõe à mudança, facilitando a autoaprendizagem e a comunicação pessoal. Os grupos de encontro, em última análise são encarregados pela mediação entre a pessoa e ela mesma". (grifado pelo autor).

Se em um momento o professor foi considerado o "técnico" ou "disciplinador", parece ficar claro que sua posição deve ser modificada, mas não esquecida sua função no processo de ensino-aprendizagem. No caso específico da Educação Física, o professor ora é identificado como autoritário e rígido, ora como aquele que observa o "jogo" dos alunos, e não intervém em momento algum.

*Uma nova forma de transmitir e lidar com os conteúdos exige um novo professor. Mas sua figura não deve ser de subordinação, pois neste caso, haveria apenas uma inversão de papéis, ou o que se convencionou denominar *laissez-faire*, (deixar fazer). Estruturar a prática pedagógica não significa apenas pensar nos conteúdos, nem atribuir papel de condutores do processo unicamente aos alunos, ou exclusivamente ao professor. O processo inclui conteúdos, objetivos, alunos E professores.*

"A forma de transmissão do conteúdo deve ser baseada no contato direto das atividades com a realidade das crianças, onde inclusive a participação delas se faça presente, nas escolhas e nas discussões sobre a importância dessa ou daquela atividade. Que haja disciplina, porque não proponho aqui a ausência de conteúdo e nem a omissão do papel que o professor representa, ele tem o seu papel, que deve ser orientar o processo, e sua pessoa será reconhecidamente importante na medida em que ele dominar os conteúdos e a forma de transmissão dos conhecimentos, conquistando desse modo a autoridade e não impondo suas vontades através do autoritarismo."
(Souza, 1994:91) (grifo meu)

Autoridade, neste contexto, assume o sentido da incorporação do papel do professor no processo educacional, disciplina a organização de conteúdos, objetivos e metodologias. Desta forma, parece que as propostas em

Educação Física devem contemplar e explicitar qual o papel que o professor precisa assumir, em uma prática pedagógica que valorize o espaço para explicações e discussões sobre os critérios a serem utilizados em aula. Associando a isto, a participação e a valorização dos alunos, e das características que fazem parte de seu meio social.

Se buscamos novos caminhos para a veiculação dos conteúdos relacionados à Educação Física, não podemos acreditar que eles acontecerão apenas pela reflexão. Sem dúvida relacionar a vivência à fundamentação é mais do que exigir uma prática fundamentada.

Não separar teoria e prática, não subdividir ser humano em domínios, nem considerar sua realidade sócio-cultural como um aspecto secundário ao desenvolvimento ou à aprendizagem, significa acreditar nessa unidade como a única capaz de garantir uma melhora constante no processo educacional.

2.3. A questão da ludicidade na Educação Física

As questões sobre a ludicidade têm sido citadas com frequência, como parte de trabalhos sobre metodologias de ensino em Educação Física. Para Santin (1992), a técnica e o rendimento produtivo que são característicos do *Homo faber*, e que se apresentam muitas vezes em situações

didático-pedagógicas em Educação Física, deveria dar lugar a uma concepção mais lúdica, em que o prazer e a criatividade de professores e alunos pudessem ser estimulados, abrindo possibilidades para novas descobertas, para reformulação das "certezas", para a percepção e a sensibilidade.

Especialmente quando são utilizadas referências sobre os jogos, afirma-se, frequentemente, que estes podem favorecer a ludicidade e assim tornarem-se excelentes formas de veicularmos os conteúdos da Educação Física. Freire (1989), por exemplo, fala sobre o jogo como brincadeira. Mas uma brincadeira contextualizada, que em situações didáticas, assume um caráter diferente do jogo e da brincadeira da rua ou entre amigos. É através do jogo e da brincadeira que a pessoa se apropria de seu mundo, estabelece relações simbólicas com a realidade ou mesmo expressa seu interior.

Mas porque o lúdico e a ludicidade são importantes?

Para Marcellino (1990), o lúdico além de favorecer os sentimentos de prazer e criatividade, é capaz de promover, através do sentimento, uma contradição direta entre a obrigação e o prazer. Ainda para este autor (1988), o lúdico, resgatado enquanto direito do ser humano, pode proporcionar para professores e alunos mais do que um momento de descontração: pode significar um passo importante para a construção de uma metodologia - ou uma forma de ensino que estimule criatividade e prazer.

O lazer, o lúdico e o prazer devem ter lugar na aula, aproveitados enquanto práticas educativas. Estudos citados por Marcellino (1995), demonstram que a partir de atividades prazerosas os alunos tendem a compreender melhor os conteúdos e a desenvolver uma melhor imagem de si, de sua escola, de seus professores. Além disso, a prontidão para a aprendizagem parece ser mais efetiva quando os conteúdos são veiculados de forma lúdica.

Ainda para Marcellino, (Idem) o prazer não pode ser deixado de lado, mas também não deve ser instrumentalizado. Quando as atividades lúdicas e de lazer associam-se a uma preparação "para", esta instrumentalização fica evidenciada. O lúdico deve permitir a fruição do prazer. Contudo, este prazer deve estar relacionado à disciplina, para que o equilíbrio entre ambos promova situações nas quais não haja predominância de um nem de outro, não prejudicando o projeto humano (Morais citado por Marcellino, 1995).

Freire (1989:116) cita, ainda, "o prazer que o saber-fazer confere". Assim, parece que o prazer também pode estar associado à superação de um desafio. Se o aluno executa uma tarefa, consegue superar o desafio de executá-la, isto pode significar uma situação amplamente prazerosa. Da mesma forma, o insucesso repetido pode promover um sentimento de incapacidade, que por sua vez pode conduzir a uma situação desagradável. Freire (Idem) afirma que, muitas vezes, um gesto ou uma situação que promovem prazer são repetidos, mesmo que não sejam necessários. Isto

já se relaciona a uma situação lúdica, a um jogo, bastante evidente na primeira fase da infância. Contudo, a tendência em serem repetidas situações prazerosas não parece ser exclusividade das crianças pequenas. Em todas as fases do desenvolvimento humano, o prazer é sempre uma meta. Evidentemente as situações que o promovem passam a ser buscadas, e repetidas com maior satisfação e prontidão.

Desta forma, parece-me ficar evidente que as atividades que promovam desafios que podem ser vencidos, se aproximam de situações prazerosas, podem promover a satisfação. Assim, torna-se fundamental a observação do aluno pelo professor, para que possam ser oferecidas situações relacionadas aos níveis de desenvolvimento, nas quais os alunos sejam levados aos desafios, mas que estes possam ser, efetivamente, vencidos com algum esforço. Além do caráter de fruição, em situações didáticas o jogo, o lúdico passam a ter um caráter também instrumental. Esta situação diferencia as atividades realizadas dentro e fora do ambiente didático-pedagógico.

3. Vygotsky e a teoria histórico-cultural

"(...), a abordagem que busca uma síntese para a psicologia integral, numa perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico." (Oliveira, 1997a:23).

Vygotsky¹ é atualmente um dos mais pesquisados autores nas áreas relacionadas ao desenvolvimento e à pedagogia. Embora seus estudos tenham sido realizados entre os anos 20 e 30, sob forte influência do pensamento marxista, seus conceitos são considerados fundamentais para aqueles que estão envolvidos no estudo do desenvolvimento humano, e que procuram abordagens sociais para explicá-lo e mais, para compreendê-lo.

No período em que foram realizados os estudos de Vygotsky, a consciência, assunto sobre o qual se basearam seus primeiros trabalhos, consistia, em uma divisão entre faculdades superiores e inferiores, entre corpo e mente. Vygotsky acreditava que a consciência deveria ser considerada um princípio da psicologia, mais do que um objeto de estudo, caminho que posteriormente propôs, criticando as metodologias existentes até então (Van Der Veer & Valsiner, 1996).

Suas maiores e mais notadas contribuições, estão relacionadas aos estudos que ofereceram uma nova concepção sobre ao desenvolvimento humano e a aprendizagem. Nova concepção, pois seus trabalhos se distanciaram de duas clássicas abordagens da psicologia. Uma delas, voltada para a psicologia como uma ciência natural, relacionada diretamente à psicologia

¹ Vygotsky é a grafia utilizada durante a redação deste trabalho, como já pôde ser observado em seu título e no capítulo introdução. No entanto, como outras grafias são encontradas (Vigotski, Vygotski, Vigotskii), elas serão mantidas a partir deste capítulo, para que sejam preservadas as concepções dos autores utilizados, e para que haja coerência com o capítulo Referências Bibliográficas.

experimental, que em essência, buscava compreender o homem enquanto ser biológico. A outra, relacionada aos trabalhos da psicologia como ciência mental, centrada nas descrições dos processos psicológicos superiores, com características subjetivas e descritivas (Oliveira, 1997a).

A nova abordagem que se iniciou com Vygotsky, foi posteriormente desenvolvida por ele, seus colaboradores e seguidores. Nesta abordagem, três alicerces nortearam todos os seus estudos posteriores (Idem: ibidem). Os temas estabelecidos por estes três pilares, constituíram-se na base para um novo ramo da psicologia: a psicologia histórico-cultural (Duarte, 1996).

O primeiro refere-se às funções psicológicas, como possuidoras de um suporte biológico para seu funcionamento. Vygotsky confiava em um método genético ou de desenvolvimento, para investigar todos os aspectos do funcionamento mental humano, o que implica compreender o cérebro humano como possuidor de uma extensa plasticidade, cujo funcionamento se molda ao longo da história da espécie humana, e no curso do desenvolvimento individual. (Werscht & Smolka, 1994; Vygotsky & Luria, 1996).

O segundo alicerce, esteve centrado na idéia de que o funcionamento psicológico é fundamentado nas relações entre o indivíduo e o meio exterior, e que estas se desenvolvem num processo histórico:

"(...) o homem transforma-se, de biológico em sócio-histórico; num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana".(Oliveira,1997a:24).

Vygotsky formulou sua lei genética geral de desenvolvimento cultural, a partir de como a mesma função mental aparece em dois planos: primeiro no plano social (intermental, de forma interpsicológica), e depois no plano psicológico (intramental). A internalização é responsável por transformar o próprio processo, alterando sua estrutura e suas funções. Esta transição, de uma influência social externa para uma influência social interna, é o centro da pesquisa de Vygotsky (Castorina, 1996).

A afirmação de Vygotsky que o funcionamento social ou intermental dá origem ao funcionamento individual, ou intramental, pode ser entendida como um tema, que se estende por todos os seus trabalhos (Werscht & Smolka, 1994).

O paralelo entre estes dois planos, social e psicológico, ocorre através da utilização de recursos mediacionais semelhantes, em ambos os planos. Estes recursos mediacionais são o terceiro pilar sobre o qual se construiu a teoria histórico-cultural, consistindo-se, também, um aspecto básico para o entendimento da teoria. São os recursos mediacionais que determinam um papel

fundamental na internalização, já que são os responsáveis pela intencionalidade de toda ação humana, ou seja, são responsáveis pelas funções psicológicas superiores.

Os sistemas simbólicos, são considerados mediadores, ou recursos mediacionais, responsáveis pela relação entre o homem e o mundo. Os processos humanos psicológicos e sociais são, fundamentalmente, formados pelos recursos mediacionais que empregam, especialmente a linguagem (Werscht e Smolka, 1994).

A compreensão da linguagem, fornece a base para o restante de sua abordagem. Sob o título de recursos mediacionais, Vygotsky deu uma atenção especial aos signos, que são usados para organizar nosso próprio comportamento ou o comportamento dos outros. Entre os signos, e sistemas de signos que mencionou, estão a linguagem, vários sistemas de cálculos, técnicas mnemônicas, sistemas de símbolos algébricos, obras de arte, mapas, desenhos mecânicos e todo tipo de signos convencionais.

Para Vygotsky, o signo altera todo o fluxo e toda a estrutura das funções mentais. E o faz, determinando a estrutura de um novo ato instrumental, exatamente como a ferramenta técnica altera o processo de adaptação natural, determinando a forma das operações de trabalho.

A idéia dos recursos mediacionais desempenhou um papel fundamental na abordagem de Vygotsky. Nessa perspectiva, não se pode conceber os modos de agir restritos ao indivíduo isoladamente, já que os recursos mediacionais

sempre proporcionam e restringem formas específicas de ações humanas. (citado por Davidov & Zinchenko, 1994).

Por um lado, Vygotsky (1994) compartilhou da mesma idéia de Piaget quanto à correlação entre indivíduo e meio, mas afirmou serem os significados culturais, aqueles capazes de colocar em movimento os processos de desenvolvimento do indivíduo. Para Vygotsky, a visão de Piaget incorporou o conceito de que o desenvolvimento é representado como dependente das leis naturais, em que a educação é vista como um uso externo das aptidões que emergem durante o processo.

Algumas interpretações e trabalhos relacionados às obras destes dois grandes pesquisadores, tendem a tentar em alguns casos aproximá-los, em outros distanciá-los, promovendo “debates” e “aproximações”. Como Wertsch (citado por Burgess, 1994) observou, o uso que Vygotsky faz do método genético tem muito em comum com as idéias de outros teóricos, especialmente Piaget e Werner.

Ao contrário da ênfase encontrada em grande parte da psicologia contemporânea do desenvolvimento, o método genético de Vygotsky não enfoca exclusivamente a ontogênese. Em vez disso, ele compreendia os processos de desenvolvimento, nesse domínio genético, como parte de um quadro mais abrangente, que deve incluir os outros domínios genéticos: a filogênese, a história sócio-cultural e a microgênese (Vygotsky & Luría, 1996).

Para Duarte (1996:84), o interacionismo de Piaget:

"...é um modelo epistemológico que aborda o psiquismo humano de forma biológica, ou seja, não dá conta das especificidades desse psiquismo enquanto fenômeno histórico-social. Com isso estamos defendendo que a psicologia Histórico-Cultural não é uma variante do interacionismo construtivista. Não basta colocarmos o adjetivo social".

3.1. As questões centrais sobre o desenvolvimento e a aprendizagem.

Para Vygotsky, a educação e o desenvolvimento estão dialeticamente relacionados, conteúdo e forma de um mesmo processo. A aprendizagem é considerada determinante para o desenvolvimento.

De acordo com suas teorias, Vygotsky afirmou que as práticas educativas formais e informais são meios sociais, capazes de promover a organização de uma situação de vida, que promova o desenvolvimento mental da criança. Estes postulados foram aplicados por alunos e seguidores de Vygotsky (especialmente Lúria, Leontiev, Elkonin, Morozova e Zaporozhets) que puderam confirmar que as práticas educativas são meios capazes de organizar o processo de

assimilação das aptidões desenvolvidas social e historicamente, e que são reproduzidas pelo indivíduo durante seu desenvolvimento mental (Davidov & Zinchenko, 1994; Luría, 1994). Portanto, as práticas educativas promovem uma assimilação que são formas necessárias e universais desse desenvolvimento.

Parte do interesse científico de Vygotsky baseou-se no desenvolvimento da consciência humana e de sua mente. Criou, a partir destas preocupações uma teoria fundamental do desenvolvimento da mente. Vygotsky refletiu sobre estudos de biólogos evolucionistas como Vagner e Svertsev. O primeiro, como ponto de partida, contrapunha-se às idéias de que os estudos do desenvolvimento deveriam estar sendo feitos através de laços muito estreitos entre a psicologia e a fisiologia, o que poderia reduzir e deformar estes estudos, embora admitisse a existência de laços entre estas áreas. Svertsev voltou-se para as realidades da mente a fim de explicar o processo evolucionário, acreditando que a mente era um fator em evolução. (Davidov & Zinchenko, 1994).

Posteriormente, os estudos de Bernstein e Ukhtomskii apresentaram uma idéia de que há uma classe especial de órgãos mais funcionais do que anatômico-morfológicos no indivíduo. Atualmente denominada como sub área da fisiologia, a fisiologia da atividade tem pontos bastante comuns com a teoria da atividade, desenvolvida pela escola de Vygotsky (Idem:ibidem)

A essência da principal realização científica de Vygotsky é sua teoria do desenvolvimento mental humano;

ou teoria histórico-cultural. Vygotsky formulou esta teoria, sustentando algumas afirmações (citado por Davidov & Zinchenko, 1994).

A primeira afirmação refere-se à concepção de que o desenvolvimento mental representa uma mudança qualitativa em sua situação social ou na atividade em que está envolvido. Vygotsky considerava esta modificação mais intensa e explícita na infância. Para ele, a situação social seria o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que pudessem ocorrer, através da aquisição de traços de personalidade e conduta pela atividade social, sua principal fonte de desenvolvimento.

Desta forma, Vygotsky se contrapõe à teoria de estágios estabelecida de forma rígida, elaborando uma abordagem original sobre este problema, quando afirma que uma determinada idade psicológica corresponde a uma determinada situação social concreta do desenvolvimento, e a alternância das situações cria condições para a transição.

Para Vygotsky, o desenvolvimento apresenta dois momentos distintos, sempre mediados pelos signos: o desenvolvimento real, determinado por aquilo que a pessoa é capaz de executar de forma autônoma, e o desenvolvimento potencial, caracterizado por aquilo que ainda não pode ser realizado de forma independente pelo indivíduo, mas que pode ser executado com algum auxílio de alguém com maior experiência. Entre estes encontra-se a zona de desenvolvimento proximal ou potencial,

caracterizada pelo momento das capacidades emergentes, em que os estímulos podem conduzir o desenvolvimento potencial para o real (Vygotsky, 1994).

O que caracteriza esse desenvolvimento, segundo Vygotsky (Idem), não estabelece uma trajetória circular, mas dá-se em espiral. Passa-se pelo mesmo ponto a cada nova revolução. Cada círculo desta espiral poderia ser associado ao desenvolvimento real, e cada linha ascendente à zona de desenvolvimento potencial.

A forma original da atividade é o desempenho ampliado por um indivíduo, no plano social. Leontiev aprofundou os estudos de Vygotsky e demonstrou que a relação da criança com a realidade social, concretizada por sua atividade, está vinculada a essa situação.

As novas estruturas mentais que se formam destas relações, derivam da internalização da forma inicial de sua atividade. Isto permite superar a visão de que a influência do ambiente social, por si só, determina o desenvolvimento da consciência e da mente humanas. Há uma realidade que precisa ser levada em consideração, se queremos compreender as conexões internas entre o social e o desenvolvimento da consciência humana, isto é, a realidade da atividade humana e sua participação na formação da consciência do homem.

Para Leontiev (1994), o estudo do desenvolvimento da criança deve ser precedido por uma análise do desenvolvimento de suas atividades, conforme esta acontece em condições concretas, particulares de sua vida. Esta

abordagem possui grande validade teórica, já que permite observar a atividade na realidade social e o comportamento do indivíduo, suas transições, modificações, o salto qualitativo. Para Vygotsky, a incorporação dos recursos mediacionais na ação humana (incluindo a ação mental) não torna a ação simplesmente mais fácil ou mais eficiente em um sentido quantitativo. Ao contrário, a incorporação desses recursos resulta, inevitavelmente, em uma transformação qualitativa.

Como já foi dito anteriormente, toda prática educacional, seja ela formal ou não, representa, para Vygotsky, um meio social capaz de organizar uma situação de vida que promova o desenvolvimento mental da criança.

Citado por Davidov & Zinchenko (1994), Vygotsky afirmou que um processo educacional corretamente organizado permitirá à criança desenvolver-se intelectualmente e criará toda uma gama de processos de desenvolvimento impossíveis sem a educação. Este aspecto está diretamente relacionado à formação dos conceitos científicos que serão relatados no capítulo seguinte.

Desta forma, o processo educacional, sistematizado ou não, ocorrendo dentro e/ou fora da escola, pode ser considerado um aspecto internamente necessário e universal do processo de desenvolvimento, das características históricas do homem, e não de suas características naturais.

Para Vygotsky (1994) a criança parte de suas generalizações, de seus significados que são determinados

pela aprendizagem fora da escola (sociedade, família, o contexto que proporciona a formação de conceitos diários ou conceitos cotidianos), e estabelece uma relação lógica entre suas considerações e aquelas propostas no ambiente escolar.

Os processos de aprendizagem são considerados meios que possibilitam ao homem, organizar os processos de assimilação das aptidões desenvolvidas social e historicamente, e que serão reproduzidas pelo indivíduo em seu desenvolvimento mental.

Durante o processo de aprendizagem, quaisquer pessoas, e as crianças em especial, são partes de alguma atividade em que se relacionam e se comunicam. Em seguida, com base no que desenvolveram de forma conjunta, as pessoas começam a desempenhar as atividades individualmente.

Toda ação, ou problema solucionado com a colaboração de um grupo, ou de outra pessoa (zona de desenvolvimento potencial), será posteriormente executada pela pessoa de forma independente (desenvolvimento real). Esta situação afirma o postulado de Vygotsky, de que todas as funções aparecem, no desenvolvimento, duas vezes e em dois planos: primeiro no social e depois no psicológico; primeiro entre pessoas, e depois individualmente. Todo desenvolvimento que acontece a partir da colaboração, a partir da aprendizagem, são fatos primordiais na vida das pessoas. São estes fatos que estimulam e desafiam a zona de desenvolvimento proximal. Toda a importância que a

aprendizagem tem para o desenvolvimento está fundamentada nisto. (Davidov & Zinchenko, 1994; Vygotsky, 1994).

As possibilidades da educação estão centradas na zona de desenvolvimento proximal e não em características pré-existentes. É através dos estímulos apresentados nela, e da assimilação de seus significados e conceitos, que se dá o desenvolvimento, o salto qualitativo. Ficar centrado apenas naquilo que a pessoa realiza de forma autônoma é “segurar” seu desenvolvimento, ficar atrelado ao passado. A pedagogia deve estar voltada para o futuro, para aqueles processos de desenvolvimento que estão, neste momento, na zona de desenvolvimento proximal. (Vygotsky, 1994).

Quando a ação coletiva passa a ser realizada pelo indivíduo de forma autônoma, ocorre o que Vygotsky conceituou como internalização. É o momento em que surge, a partir da construção, uma nova função. Mediadas pelos signos culturais, enquanto órgãos ou recursos sociais, os significados do grupo, e posteriormente do indivíduo, é que garantem a função e a qualidade desta internalização. (Idem: *ibidem*).

3.2. A formação de conceitos.

Vygotsky centrou parte de seus estudos, inclusive estudos experimentais, na formação de conceitos, buscando

explicitar a forma como acontece, e sua influência na formação do pensamento humano. Seus estudos experimentais partiram da criação de métodos de pesquisa que pudessem levar em conta, a percepção e a elaboração mentais, responsáveis pela origem do conceito, trazendo à tona, por instigação, o pensamento da criança.

A criação de seu método de investigação partiu da proposta de tarefas do tipo solução de problemas, não pressupondo a presença de conhecimento ou experiência anterior sobre o que seria observado, tentando verificar as condições funcionais da formação de conceitos (Vigotski, 1996).

Vigotski (ibidem) utilizou-se de estudos experimentais realizados por Ach e Rimat, nos quais foi definida a formação de conceitos não como uma situação isolada e imóvel:

"mas sim uma parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas."
(Idem: ibidem:46).

Condições externas favoráveis que não permitam a intervenção, a solução de problemas ou a reflexão sobre o que está no ambiente, favorecerão apenas uma relação mecânica entre o sujeito e o objeto, entre a palavra e o

objeto. Esta situação não é suficiente para a formação dos conceitos. Através das investigações de Ach e Rimat (citados por Vigotski, 1996), foi possível inferir, que a formação dos conceitos é, essencialmente, parte de um processo criativo, surgindo no decorrer de resoluções de operações complexas, voltadas para a solução de problemas. Embora sejam fatores fundamentais, as situações de resoluções de problemas não podem ser consideradas, por si só, como verificaram Ach e Rimat (Idem: ibidem), causas do processo de formação de conceitos. Vigotski (1996:50) acrescentou que:

“Se o meio ambiente não apresenta nenhuma dessas tarefas ao adolescente, não lhe faz novas exigências e não estimula seu intelecto, proporcionando-lhe uma série de novos objetos, o seu raciocínio não conseguirá atingir os estágios mais elevados, ou só os alcançará com grande atraso”.

Crianças, adolescentes e adultos diferenciam-se na maneira de realizar as tarefas, mesmo que os objetivos permaneçam idênticos. A abordagem dos problemas pode ser exatamente igual, por crianças pré escolares e adultos. O que determina a diferença, é o modo pelo qual resolvem os problemas, como Vigotski (1996) verificou, fazendo

referências aos estudos de Usnadze. Ou seja, a forma de compreender e comunicar-se são as mesmas para adultos e crianças. Os modificadores estão nas formas de pensamento utilizadas por um e outro em suas composições, estruturas e modos de operação.

As conclusões de Vygotsky e seus colaboradores, a partir de seus estudos experimentais, os levaram a acreditar que o desenvolvimento dos processos que conduzem à formação de conceitos têm início na infância, mas as funções intelectuais que consistem a base psicológica para a formação dos conceitos só se estabelece na puberdade:

“Nessa idade não aparece nenhuma função elementar nova, essencialmente diferente daquelas já presentes, mas todas as funções existentes são incorporadas a uma nova estrutura, formam uma nova síntese, tornam-se parte de um novo todo complexo; as leis que regem este todo também determinam o destino de cada uma das partes”. (Vigotski, 1996:51).

Em direção ao pensamento conceitual, que amadurece na adolescência, Vygotsky (1994;1996²), afirmou existirem três fases:

Na fase do pensamento sincrético, os primeiros passos para a formação de conceitos ocorrem quando as crianças são capazes de agrupar, desorganizadamente, alguns objetos na tentativa de resolver as tarefas, ou os problemas propostos. As análises dos signos são instáveis e subjetivas. Com o pensamento melhor organizado, os adultos se utilizariam de um novo conceito para a resolução do problema.. Os objetos agrupados sem fundamento, constituem-se em ferramentas, das quais a criança disporá, na tentativa de solucionar os problemas. De uma forma ou de outra, estes agrupamentos formam uma imagem na mente da criança, mas sua instabilidade é inegável, podendo ser modificada em qualquer tempo, sob qualquer influência. Como afirmou Vigotski (1996:51), nesta fase:

“Na percepção, no pensamento e na ação, a criança tende a misturar os mais diferentes elementos, em uma imagem desarticulada, por força de alguma impressão ocasional”.

² esta referência ao ano 1996 encontra-se no capítulo Referências Bibliográficas em Vigotski.

Nesta mesma fase existem ainda, três estágios: o primeiro denominado de tentativa e erro, o segundo determinado por uma organização do campo visual da criança, e o terceiro estágio, no qual a criança retira os elementos de amontoados diferentes, que já foram formados nos estágios anteriores, para que possa solucionar o problema.

Na segunda fase, surgem os pensamentos por complexos. Os objetos associam-se na mente da criança de maneira factual, ou seja, dependem de fatos concretos, de experiências diretas. Essas associações possuem relações reais entre os objetos, o que significa que, nesta fase, o pensamento já é coerente e objetivo. Embora já signifique uma passagem, um desenvolvimento em nível de formação de conceitos, nesta fase o pensamento ainda não está organizado como pensamento conceitual, as relações e associações não ocorrem abstrata e logicamente. Aqui, os objetos são organizados por famílias, por similaridades, mutuamente relacionados, de maneira diversa do que ocorre no pensamento conceitual, como afirmou Vigotski (1996:53):

“Enquanto um conceito agrupa os objetos de acordo com um atributo, as ligações que unem os elementos de um complexo ao todo, e entre si, podem ser tão diversas quanto os contatos e as relações que

de fato existem entre os elementos”.

Na segunda fase, existem ainda cinco tipos de complexos: os associativos, os de combinações de objetos ou impressões concretas (as coleções), o complexo em cadeia, o complexo difuso, e o pseudo conceito. Cada um destes tipos de pensamentos por complexos, assim como os estágios da primeira fase, significam partes que conduzem um processo, rumo ao desenvolvimento do pensamento conceitual.

Essas fases, no entanto, não são consideradas rígidas ou estanques, mas se apresentam durante o processo de formação do pensamento conceitual, sem contudo, apresentarem rigorosidade na interdependência. Para Vygotsky a classificação em estágios é válida se considerarmos não apenas as fases separadamente, mas os processos de transição e os estímulos que, provindos do meio, determinam o momento dos saltos qualitativos (mudança de estágios) antes que todo processo de cada estágio tenha sido contemplado.

A última fase refere-se à formação de conceitos propriamente ditos. Neste momento é possível agrupar objetos sem base em um único atributo. Dá-se aí, a capacidade para a abstração de características isoladas da realidade concreta.

Van Der Veer & Valsiner (1996) afirmam que, para Vygotsky, a fase de pensamento por complexos relaciona-se, basicamente, à capacidade de combinar objetos com base

em semelhanças. As capacidades de analisar, separar e abstrair certas características e realçar outras, se diferencia do pensamento por complexos. Quando já é possível agrupar “semelhanças”, a capacidade de abstração parece ir se desenvolvendo, e esta condição de abstração tenderia a se sobrepor. A combinação destes dois aspectos seria o responsável pela formação dos conceitos reais. Se estes conceitos reais existem, surgem os conceitos potenciais. A formação dos conceitos potenciais em reais, se dá após este haver sido dominado em situações práticas.

Os mesmos autores (Idem: *ibidem*) afirmam ainda, que após as pesquisas que resultaram nesta classificação sobre a formação de conceitos, parece ficar claro que crianças, adolescentes e adultos podem dizer coisas diferentes utilizando-se das mesmas expressões. No caso das palavras, por exemplo, elas só são iguais quando utilizadas por estes grupos, porque nomeiam igualmente um mesmo objeto. Assim, uma cadeira é para uma criança, um elemento bastante diferente do que para um adulto, embora ambos estejam utilizando o mesmo termo para se referirem ao mesmo objeto.

Quando a criança aprende algo novo, seu desenvolvimento está apenas no início. No caso do aprendizado de uma palavra, Vigotski (1996:71-2) afirmou que:

“Quando uma palavra nova é aprendida pela criança, o seu

desenvolvimento mal começou: a palavra é primeiramente uma generalização do tipo mais primitivo; à medida em que o intelecto da criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado - processo este que acaba por levar à formação dos verdadeiros conceitos. O desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõem o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. Esses processos psicológicos complexos não podem ser dominados apenas através da aprendizagem inicial."

Um conceito é, portanto, algo que resume, generaliza as características de cada objeto, palavra ou situação. Mas isso não é tudo:

"Aprender a direccionar os próprios processos mentais com a ajuda das palavras ou

signos é uma parte integrante do processo da formação de conceitos."

(Vigotski,1996:51).

Neste caso, podem estar sendo utilizados dois tipos de conceitos: os conceitos cotidianos e os conceitos científicos. Vygotsky afirmou que os conceitos se formam e se desenvolvem interna e externamente, dependendo de como se originam: a partir das experiências cotidianas das, ou na escola.

Por conceitos cotidianos compreendem-se aqueles que estão sendo incorporados sem sistematização, fora de instituições específicas de ensino. São os conceitos espontâneos como já havia declarado Piaget. Vygotsky acautelava-se ao utilizar o termo espontâneo já que este poderia ser compreendido como o aparecimento natural, sem intervenção, surgido de dentro para fora. Considerar um conceito cotidiano, significa atribuir importância ao meio social e aos adultos que convivem com as crianças. Os conceitos pertencem aos adultos, e são passados para as crianças mesmo que isto não ocorra de forma sistemática. (Van Der Veer & Valsiner 1996).

Os conceitos cotidianos são, portanto, os conceitos estabelecidos no dia-a-dia, construídos "pela observação, manipulação e vivência direta da criança" (Rego, 1995:77).

Já os conceitos científicos são considerados por Vygotsky, como aqueles que não estão acessíveis de maneira

direta às observações e ações, e que, por este motivo, precisam ser sistematizados para serem ensinados:

“Quando transmitimos à criança um conhecimento sistemático, ensinamos-lhe muitas coisas que ela não pode ver ou vivenciar diretamente. Uma vez que os conhecimentos científicos e espontâneos diferem quanto a sua relação com a experiência da criança, e quanto à atitude da criança para com os objetos, pode-se esperar que o seu desenvolvimento siga caminhos diferentes, desde seu início até a forma final.”
(Vigotski, 1996:74).

Uma diferença bastante significativa entre os conceitos cotidianos e os científicos, é a questão da consciência: enquanto os primeiros são considerados não conscientes, o segundo pode ser concebido como conscientemente determinado.

Os conceitos científicos são responsáveis pela efetivação de situações internas capazes de promover a consciência e o domínio. Consciência foi compreendida por Vigotski (1996:78) como “a consciência de estar consciente”. Quando executo, conscientemente um ato, como saltar um obstáculo,

por exemplo, sei que o saltei mas não posso explicar como o fiz. Minha consciência estava plenamente voltada para o salto, não para a forma como o executei. Quando o “como”, “o modo de” saltar for objeto da consciência, aí terei desenvolvido a plena consciência da ação. Uma nova forma de ver as coisas, se dá a partir da conscientização sobre elas. É neste ponto que elas podem ser manipuladas de outras formas. Quanto mais consciente do salto, no caso do exemplo anterior, maior minha capacidade de modificá-lo, passo a ter maiores condições de manipulá-lo. Parece ficar claro, que a consciência depende de vários conceitos. Depende de um sistema de conceitos.

Se um conceito, como já foi visto anteriormente, pressupõe generalização, esta por sua vez depende de outros conceitos ordenados, ou como afirmou Vigotski (1996:80):

“Um conceito supra-ordenado implica a existência de uma série de conceitos subordinados, e pressupõe também uma hierarquia de conceitos de diferentes níveis de generalidade”.

Acrescenta ainda, para definir melhor esta situação o seguinte exemplo:

“Uma criança aprende a palavra flor, e logo depois a

palavra rosa.: durante muito tempo, o conceito de 'flor', embora de aplicação mais ampla do que 'rosa', não pode ser considerado o mais geral para a criança. Não inclui e nem subordina a si a palavra 'rosa' - os dois são intercambiáveis e justapostos. Quando 'flor' se generaliza, a relação entre 'flor' e 'rosa', assim como entre 'flor' e outros conceitos subordinados também se modifica na mente da criança. Um sistema está se formando." (destaques do autor) .

Vigotski (Idem) interpreta o exemplo anterior, caracterizando conceito como parte de um sistema amplo, o que significa que quando as pessoas aprendem conceitos científicos, estes são mediados por outros conceitos que já possuem.

Os conceitos científicos, quando conscientizados, são capazes de modificar, estruturalmente os conceitos cotidianos, ampliando cada vez mais o sistema conceitual. Da mesma forma, os conceitos científicos dependem dos cotidianos, são o ponto de partida para o desenvolvimento de conceitos mais complexos. O desenvolvimento de um

conceito cotidiano inicia-se a partir da percepção e consciência do todo, do que é vivenciado. O “o que” é consciente, embora “o como” não o seja. De maneira inversa, os conceitos científicos normalmente surgem como produto de relações mediadas, partem de explicações, indicações. Sua consciência se dá quando é possível compreender-se o “o que” a partir do “como”. A estrutura psicológica responsável por esta sistematização é modificada, portanto, de cima para baixo, como pode ser elucidado por Vigotski (1996:93):

“Poder-se-ia dizer que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos seus conceitos científicos é descendente, para um nível mais elementar e concreto. Isso decorre das diferentes formas pelas quais os dois tipos de conceitos surgem. Pode-se remontar a origem de um conceito espontâneo, a um confronto com uma situação concreta, ao passo que um conceito científico envolve, desde seu início, uma atitude ‘mediada’ em relação a seu objeto.” (destaques do autor).

Isto significa afirmar que um conceito cotidiano se aproxima do científico na medida em que forem aumentadas as possibilidades do sistema conceitual. Quando um conceito científico é incorporado ao pensamento, a nova estrutura se expande junto aos conceitos mais antigos, à medida em que estes também são utilizados pelas funções psicológicas superiores. Não há, portanto, a necessidade de reestruturação, separadamente, de todos os conceitos anteriores. Os conceitos científicos, por sua vez, se aproximam inversamente, dos conceitos cotidianos. Embora desenvolvam-se em direções opostas ambos são, como já foi verificado anteriormente, dependentes e inter-relacionados.

Oliveira (1997b) afirmou que o sistema conceitual pode ser considerado uma rede conceitual, na qual cada conceito constitui-se um nó desta rede. Esta se amplia cada vez que um conceito é modificado, ou cada vez que um conceito é conscientizado. Quando recorro a um conceito que é parte desta rede (ou deste sistema como afirmou Vygotsky), aciono aqueles que estão próximos, e estes recebem influências diretas de qualquer possível modificação estrutural. Para a autora (Idem:ibidem), tanto os conceitos cotidianos quanto os conceitos científicos, estão em constante alteração, não permanecendo estáveis. A rede conceitual está sempre em movimento, em função das experiências vividas.

Parece ficar bastante evidente, que a formação de conceitos científicos é fundamental para a modificação dos conceitos cotidianos. Além disso, a formação de conceitos

científicos depende de um sistema de conceitos, depende dos conceitos cotidianos que os alunos possuem. Estes aspectos conferem grande responsabilidade aos envolvidos na sistematização do ensino. Não significa apenas estabelecer processos de ensino que façam as crianças ou os alunos aprenderem conceitos. Como afirmou Tolstói (citado por Vigotski, 1996), transmitir deliberadamente novos conceitos aos alunos é praticamente impossível. Tão impossível e inútil, quanto ensinar uma criança a andar apenas por meio das leis de equilíbrio. A formação de um conceito científico, que pode ser desenvolvido a partir da sistematização do conhecimento, pressupõe conscientização. Depende de conceitos já existentes, partes do sistema conceitual, próximos àquele que se pretende desenvolver. Pressupõe a possibilidade de intervenções modificadoras da realidade, capazes de ampliar os potenciais de ação sobre os conceitos cotidianos, aumentando as possibilidades de criação de novos conceitos científicos, e assim, de outras modificações na realidade, em um ciclo interminável, enquanto houver a possibilidade de serem formados novos conceitos.

3.3. A mediação

Em Vygotsky encontram-se estudos que tratam dos aspectos que determinam o ser humano como ser único. Sua capacidade de imaginar e planejar, são exemplos de funções

tipicamente humanas: as funções mentais superiores. A atividade voluntária é também produto do desenvolvimento histórico cultural do comportamento humano (Vygotsky, 1994).

Oliveira (1997a), exemplifica estes conceitos, diferenciando-os das funções mentais elementares:

“Um exemplo interessante ilustra bem a diferença entre processos elementares e processos superiores: é possível ensinar um animal a acender a luz num quarto escuro. Mas o animal não seria capaz de, voluntariamente, deixar de realizar o gesto aprendido porque vê uma pessoa dormindo no quarto. Esse comportamento de tomada de decisão a partir de uma informação nova é um comportamento superior, tipicamente humano. O mais importante desse tipo de comportamento é o seu caráter voluntário, intencional.”

Quando uma pessoa deixa de acender a luz, mesmo com o quarto escuro, por verificar a presença de alguém

dormindo, há um processo mental intermediário na ação, na relação entre o estímulo e a resposta. Vygotsky denominou este intermediário mediador. (Idem:ibidem)

São os mediadores que permitem as atividades voluntárias e intencionais, distinguindo entre o homem e outras espécies animais. A atividade humana consciente e voluntária, ou seja, as atividades psicológicas superiores, são sempre mediadas, não obedecem ao mesmo conceito de estímulo-resposta, característicos das atividades reflexas ou condicionadas. A mediação se interpõe entre o estímulo e a resposta, determinando como e porque a atividade será executada, e se ela será ou não realizada. Esta situação é a maior característica da atividade humana.

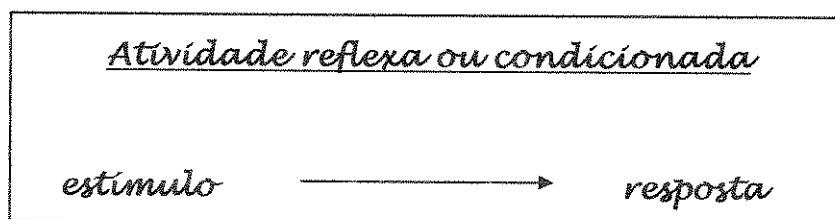


fig.1

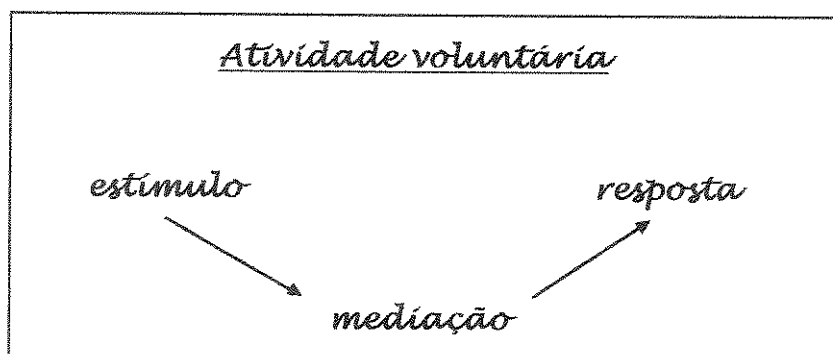


fig.2

Dois tipos básicos são considerados mediadores: os instrumentos (mediadores sociais ou externos) e os signos (mediadores simbólicos ou internos)(Oliveira, 1997a).

Os mediadores sociais podem ser qualquer intervenção promovida por uma pessoa ou grupo de pessoas, objetos ou situações que promovam a relação entre o estímulo na condução à resposta. No caso de objetos ou instrumentos, embora eles possam ser utilizados por outras espécies animais, são produzidos e utilizados pelo homem, com objetivos específicos de uso. Os instrumentos são mediadores diretos das ações humanas no mundo, elementos externos aos indivíduos (Idem: ibidem).

Já os mediadores simbólicos, os signos, consistem-se também em instrumentos, mas instrumentos mentais, auxiliares na solução de problemas psicológicos. São os signos psicológicos os responsáveis pelas ações mentais de lembrar, comparar, relatar e optar (Idem: ibidem).

Os processos mediados vão sendo constituídos ao longo do desenvolvimento. Em seus experimentos sobre o uso de mediadores, Vygotsky observou que era, mais frequentemente a partir dos oito anos de idade, que as crianças se utilizavam da mediação interna para auxiliá-las em tarefas psicológicas. Antes disso, a resolução dos problemas se dava a partir da ação direta, através dos mediadores sociais ou externos. Isso significa afirmar que, no curso de seu desenvolvimento, o indivíduo vai se utilizando cada vez menos de recursos mediacionais externos, os instrumentos, substituindo-os pelos mediadores internos ou simbólicos.

Esse mecanismo de transformação do uso de mediadores externos para o uso de mediadores internos foi denominado por Vygotsky como internalização.

Os signos são considerados mediadores externos transformados em internos, ou seja, são os mediadores externos internalizados, representando situações, eventos, objetos. Ou seja, os signos são "representações mentais que substituem os objetos do mundo real" (Oliveira, 1997a:35).

As atividades simbólicas, ou seja, as atividades mediadas pelos signos, pelos símbolos psicológicos, possuem uma função de organização que se mescla e sobrepõe ao uso dos instrumentos, produzindo formas totalmente novas de comportamento. São estes os responsáveis diretos pela possibilidade humana de libertar-se do mundo concreto e estabelecer relações com planos, projetos e situações passadas e futuras. São estas as responsáveis diretas pela capacidade de memorização.

Assim como é fundamental a existência de conceitos cotidianos para que se desenvolvam os científicos, os mediadores externos, socialmente determinados, são fundamentais para o desenvolvimento. A partir da sua internalização, ocorre a formação de sistemas simbólicos e dos signos. Dá-se, neste ponto, a substituição daquele mediador externo pela mediação simbólica, interna. Ou seja, primeiro uma atividade ocorre em um plano social, intermental, para que, depois de internalizada, ocorra em um plano intramental.

Parece que os conceitos quando conscientizados, são capazes de transformarem-se em mediadores psicológicos, são capazes de ampliar as possibilidades de relação do homem com seu meio, através de formas cada vez mais complexas de pensamento.

A mediação social é fator determinante para a internalização, para a formação de sistemas simbólicos, responsáveis pela mediação interna, cada vez mais complexos. Reside neste fato um importante referencial para os sistemas educacionais, especialmente em relação à função do professor, grupos de estudos e o próprio ambiente físico da instituição educacional.

Após a análise do papel da mediação, pode-se pensar em concebê-la não como algo que se interpõe, como foi citado anteriormente, entre o pensamento e a ação, mas como algo presente, inexoravelmente, à existência humana.

Assim, não se pode pensar em pensamento ou ação sem a existência prévia de mediadores determinando-os. Desta forma poderíamos propor o modelo para a mediação como possuindo não apenas uma interposição, mas como presente constantemente em todas as fases, desde a percepção do estímulo, até a ação. Os mediadores, portanto, não apenas se interpõem ao estímulo e à ação, mas estão todo o tempo permeando a vida humana. Estímulo e ação são, portanto, permeados, necessariamente pelos mediadores internos.

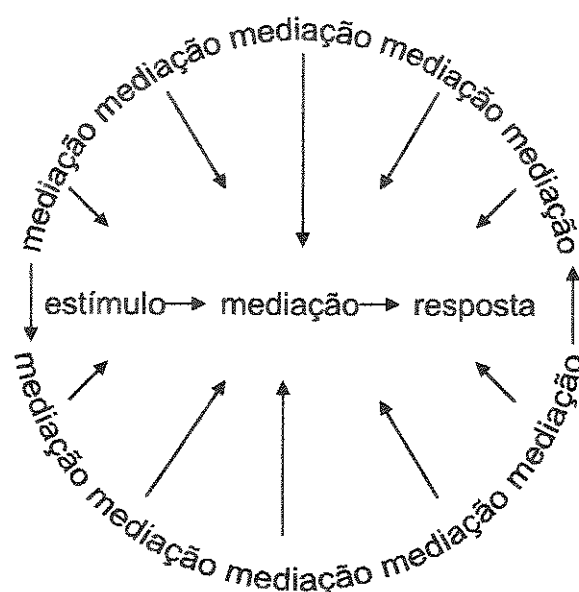


fig.3

3.4. O brinquedo, a brincadeira e o “faz-de-conta” na perspectiva histórico-cultural

Brincar com a realidade significa construir um universo particular, dando significado a sua vivência pessoal.

Para Vygotsky (1994), o brinquedo e a brincadeira determinam a imaginação da criança agindo no mundo, a partir de suas concepções, que são determinadas por suas vivências pessoais. Segundo Rego (1995:80):

“O termo brinquedo empregado por Vygotsky num

sentido amplo, se refere principalmente à atividade, ao ato de brincar”.

Muito antes de agir através da mediação simbólica, as crianças quando brincam, especialmente em situações de faz-de-conta, já realizam as tarefas propostas pela brincadeira, mediadas por símbolos internos. As situações são definidas pela brincadeira, não apenas pelos instrumentos externos presentes para realizá-la. (Oliveira, 1997a). Viver situações imaginárias, é uma característica do ser humano. Isso significa, que o pensamento está sendo regido não por situações concretas, mas está se efetivando no mundo das idéias.

Esta situação imaginária é uma forma da pessoa, e no caso as crianças, satisfazerem desejos não realizáveis. A criança brinca agindo em relação a um mundo muito mais amplo do que aquele determinado por sua realidade.

Nestas situações, a criança em especial, lida com os objetos e situações a sua volta, de forma diferente daquelas atribuídas no cotidiano. Um cabo de vassoura, por exemplo, pode ser transformado em um cavalo, deixando momentaneamente de ter sua função convencional. Neste caso a criança não lida diretamente com o material, mas com seu significado (Leontiev, 1994). Neste aspecto, é através da brincadeira que a criança aprende a separar objeto e significado (Oliveira, 1997a).

No entanto, este objeto só poderá ser considerado um cavalo quando algumas regras puderem ser seguidas: por exemplo, ficar sobre ele e deslocar-se no espaço. Provavelmente, se perguntássemos a uma criança da possibilidade de brincarmos de cavalinho com uma caixa de fósforos, a resposta seria não. Porque este objeto não obedece às regras básicas (percebidas pela criança) que a permitiriam cavalgar. Nem todo objeto poderá representar qualquer papel na brincadeira (Leontiev,1994). São estas brincadeiras a base da construção de valores e suas possibilidades de subjetivação, diante do contexto histórico-social no qual a criança vive.

Outra característica importante é a de que o alvo do brincar reside no próprio processo da brincadeira, e não no resultado da ação (Idem:íbidem).

"Para uma criança que está brincando com cubos de madeira, por exemplo, o alvo da brincadeira não consiste em construir uma estrutura, mas em fazer, isto é, no conteúdo da própria ação. Isto é verdadeiro não apenas no caso das brincadeiras do período pré-escolar, mas também no de qualquer jogo em geral. A fórmula geral da motivação dos jogos é 'compe-

tir, não vencer'. Por isso, nos jogos dos adultos, quando a vitória, mais do que a simples participação, torna-se o motivo interior, o jogo deixa de ser brincadeira". (Idem: ibidem: 123) (destaques do autor).

Para Vygotsky (1994), toda a situação que envolva o brincar é carregada de conceitos sobre regras, e são estas que permitem que a atividade se desenvolva segundo alguns critérios. Estes critérios se estabelecem porque a criança almeja prazer, deseja brincar mais; as regras da brincadeira são o impulso mais forte, e orientam para outras estratégias de ação. Não é por acaso que o autor (Idem: ibidem) afirmou que os comportamentos que se apresentam em situações de brincadeiras, muitas vezes não se apresentam no cotidiano das crianças e são constituídos por formas bastante elaboradas de pensamento, compreensão de regras e de valores.

Na medida em que as crianças se desenvolvem, as atividades lúdicas também são modificadas para atender a esse desenvolvimento. Um jogo de "faz-de-conta", característico das crianças pequenas é, essencialmente uma situação imaginária, composto por regras internas, muito subjetivas. Com o desenvolvimento, a criança tende a criar e buscar atividades com regras externas, nas quais as

situações imaginárias ficam em estado de latência. (Leontiev, 1994).

No jogo com regras, através da atividade lúdica, surge a auto avaliação. Não é um professor, ou outra pessoa que o avalia, mas o próprio sujeito, a criança, o adolescente ou o adulto que se analisam e observam, comparando-se aos outros, verificando seus desempenhos em relação às regras e aos outros. (Idem:ibidem).

Para Leite (1996), Vygotsky consegue explicitar o fato de que ao brincar, a criança não está apenas fantasiando, mas num sentido mais amplo, lidando com valores sociais. Afirma ainda não ser o brinquedo uma característica exclusiva das crianças, mas presente em todo ser humano, se compreendermos este brincar como um contato estreito do homem com a fantasia e a imaginação.

Vygotsky (1994), afirmou que por meio da brincadeira e do jogo pode-se, muitas vezes, desafiar a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), já que as ações e o pensamento são muito elaborados, mais do que se poderia observar em situações não lúdicas. Apesar de parecer pouco estruturada em relação ao ambiente escolar, já que sua função primeira não é promover desenvolvimento, o que a criança estrutura ao seu redor enquanto brinca, representa um reflexo bastante importante daquilo que é capaz de executar em situações não lúdicas, mas que ainda não podem existir de forma consciente e relacionada à realidade, apenas na realidade imaginada no jogo ou na brincadeira.

Se é através da brincadeira que a criança observa, ordena, subjetiva e interfere na formulação de regras e conceitos sobre a realidade, recriando-a, a cada nova experimentação, pode estar aí um excelente auxílio na formulação de estratégias e metodologias de ensino. Entretanto, a atividade lúdica precisa ser mantida em essência, ou seja, é necessário que o processo da brincadeira seja valorizado, não seu resultado. Se isto ocorrer, dissolve-se o caráter lúdico, e assim esvai-se a possibilidade de que as atividades sejam vivenciadas com prazer.

Além disso, para Vigotskií (1994) o ser humano é capaz de pensar, organizar, refletir, abstrair, memorizar, e de sentir, desejar, também funções psicológicas superiores. Os significados afetivos se unem, aos cognitivos, o que quer dizer, que cada conceito se apresenta, representado por um signo mental, diretamente relacionado às sensações e aos sentimentos que permearam a construção desse símbolo. A visão de Vygotsky sobre esta questão deixa claro que o pensamento é diretamente influenciado, e mais do que isto, estreitamente relacionado aos sentimentos. Provavelmente sentimentos, sensações e conceitos estarão sendo, todo o tempo, influenciadores e influenciados.

As emoções e os sentimentos são mediados pela consciência social do indivíduo (Van Der Veer & Valsiner, 1994). Em situações lúdicas, sua realidade social se apresenta modificada, o que pode significar que as emoções, controladas socialmente em situações cotidianas, podem fluir com mais naturalidade em situações lúdicas.

4. Práticas pedagógicas e os estudos de Vygotsky

Algumas considerações feitas por Moll (1996) parecem ser fundamentais, ao iniciar este capítulo. Segundo o autor, além de receber importantes influências de seus colaboradores, como Lúria e Leontiev, as obras de Vygotsky têm recebido contribuições de alguns autores contemporâneos importantes, como Davidov, Van Der Veer e Valsiner, Cole, Rosa e Montero, entre outros.

Neste capítulo, busco algumas reflexões sobre propostas pedagógicas, estabelecidas junto aos estudos de Vygotsky. Não me parece, contudo, que estas propostas sejam vygotskyanas, mas é possível serem observados pressupostos de Vygotsky em seus relatos, ou em discussões sobre a prática pedagógica. Outras vezes, autores como Valsiner, Cole e Davidov, também são referenciais encontrados nos autores que relatam a prática pedagógica.

Algumas vezes, os autores utilizados neste capítulo utilizam-se do termo construtivismo, ou de referenciais construtivistas em suas colocações. Este fato se deve, aparentemente, ao uso do termo sócio-construtivista para designar a aplicação, na prática pedagógica, das teorias de Vygotsky. Além disso, de maneira geral, a maior parte das propostas construtivistas publicadas atualmente, utilizam-se dos trabalhos de Vygotsky como forte referencial.

A prática pedagógica exige que se transforme os conhecimentos que os alunos já possuem, com o objetivo de conduzi-los àquilo que não sabem. É preciso, portanto, retomar e recuperar aquilo que o aluno já conhece, fazendo

o conhecimento transformar-se em algo significativo em suas vidas.

Quando se tenta transportar conceitos de teorias, diretamente para situações didáticas, posição que Brun (citado por Lerner, 1996) chamou de *aplicacionista*, deixa-se em segundo plano os aspectos estruturais que podem favorecer o aparecimento daquilo que é proposto nos estudos em psicologia, principalmente os estudos de Vygotsky e Piaget, junto à prática pedagógica. Parece não haver uma dialética entre teoria e prática, mas uma aplicação direta das teorias, sem a criação de um instrumental adequado para isto.

Jobim e Souza (1996:43) afirma que várias investigações elaboradas por Piaget, por exemplo, são utilizadas como conteúdos escolares:

"Com isso pretende-se ensinar às crianças as respostas que indicam a existência de certa noção ou conceito; confundindo o resultado da ação com o conceito em si".

Para Lerner (1996:112) não se pode aplicar diretamente os resultados da pesquisa psicológica em situação didática. A utilização destas pesquisas deve se dar (e aí podem ser legitimadas):

“quando as mesmas são consideradas um dos fundamentos que incidem na formulação de hipóteses sobre o ensino e a aprendizagem escolar e quando são reelaboradas no marco de pesquisas didáticas referentes à dedicação de saberes ou práticas específicas”. (grifo meu).

Para Oliveira (1996:54), os estudos de Vygotsky podem ser bastante utilizados para repensar as práticas pedagógicas, inspirando as reflexões sobre o funcionamento do ser humano e estimulando pesquisas em educação, no que se refere a sua organização e estruturação. No entanto a aplicação de suas pesquisas não deve servir como modelo para práticas pedagógicas:

“Tendo em mente, assim, que a teoria pode alimentar a prática mas não fornecer instrumentos metodológicos de aplicabilidade imediata e que, no caso específico de Vygotsky, dada a natureza de sua produção escrita, seria ainda mais inadequado buscar suporte explícito a qualquer tipo de prática pedagógica, o importante, no presente contexto, é

buscar nesse autor elementos que forneçam subsídios para a reflexão na área de educação".
(grifo meu).

Não existem, nos trabalhos de Vygotsky, teorias sobre o ensino. Seus estudos podem ser considerados teorias elaboradas para o desenvolvimento, o conhecimento e a aprendizagem. Nelas, o conhecimento é definido como temporário, e a aprendizagem reconhecida como um processo que permite a resolução de conflitos, que se tornam aparentes pela experiência concreta, pelo discurso e pela reflexão, considerando a existência de muitos comportamentos pessoais diversos e a influência simultânea de várias culturas (Fosnot, 1997; Noddings citado por Brooks & Brooks, 1997).

Solé & Coll (1996) parecem concordar com esta afirmação, e acrescentam que as teorias devem ser consideradas referenciais que possam elucidar, analisar e explicar as situações educativas, orientando a tomada de decisões relacionadas ao planejamento de ensino, à prática pedagógica, e à avaliação do processo ensino-aprendizagem. Para estes autores, a teoria deve fornecer instrumentos de análise e reflexão sobre a prática, sobre como se aprende e como se ensina e sobre a relação que as mais diferentes variáveis (conteúdos, estratégias, formas de interação, características da disciplina, contextos culturais,

entre outras) podem estabelecer no processo ensino-aprendizagem.

Não se pode, portanto, afirmar que qualquer teoria estabelece uma fórmula adequada que garanta processos pedagógicos ideais a qualquer realidade. A teoria deve ser utilizada em associação à experiência de quem dela se utiliza:

"Cada professor, com sua bagagem particular, atribuir-lhe-á um sentido e um significado, e então poderá, nesse grau concreto, torná-lo significativo e funcional em seu desempenho profissional". (Solé & Coll, 1996:17).

Muitas vezes isso pode significar a necessidade de mudança de paradigma, uma nova estrutura de pensamentos que nos permita observar os fenômenos à nossa volta, segundo nossas próprias lentes. Tornar-se um professor é muito mais do que acrescentar novas práticas aos repertórios que já existem: significa antes de mais nada o desejo de abandonar antigas concepções e acreditar firmemente naquelas novas que se propõe adotar (Brooks & Brooks, 1997).

Não existe um mundo fixo a ser conhecido. Os conhecimentos convencionalmente aceitos devem ser

compreendidos, analisados para que se possa, pela reflexão, conhecer o seu real papel e seu valor, antes de serem simplesmente aceitos. Gardner (citado por Brooks & Brooks, 1997), afirma que o sucesso escolar vinculado às práticas pedagógicas tradicionais em que o professor é o transmissor e os alunos receptores do conhecimento, relacionam-se pouco com a compreensão. Alunos assíduos, com boas notas e boas avaliações, não exibem necessariamente bom entendimento do material com o qual vinham trabalhando.

Forman e Kushner (citados por Brooks & Brooks, 1997) exemplificam o não entendimento as regras e o sistema de jogo do beisebol por uma criança. Para eles, saber a lista inteira de regras não significa conhecimento sobre elas. Contudo, saber conduzi-las, compreender o sentido de tocar a bola mais levemente ou de maneira mais agressiva, entender porque as regras permitem correr até a primeira mas não até a segunda base, por exemplo, podem significar o uso criativo da lista de regras e dos sistemas táticos e técnicos, deixando claro que ela foi construída em um sistema completo.

Todos os significados que são estabelecidos pelos alunos, são determinados pelos significados que já possuem, aqueles que estão em seu eu, compondo a sua existência. Miras (1996:57), elucida esta questão:

“É provável que, como professores, se tivéssemos em

nossas mãos a lâmpada de Aladím, três desejos não pareceriam suficientes para tentar resolver os problemas que enfrentamos em nossa tarefa quotidiana. No entanto, se nos concedessem apenas três oportunidades, é provável que um dos nossos desejos fosse que a mente de nossos alunos estivesse em branco, como uma lousa limpa, na qual poderíamos ir escrevendo o que queremos que aprendam. Supondo que esse desejo fosse concedido, o pobre gênio da lâmpada teria um bom trabalho para ir apagando as lousas de nossos alunos até deixá-las completamente limpas”.

Os conteúdos só podem ser aprendidos, a partir da construção e da elaboração de representações pessoais. Como a mente dos alunos não está em branco, como talvez preferissem alguns educadores, essa elaboração se dá pelo vínculo que é estabelecido com algo que é familiar para eles. O novo conteúdo é atrelado à alguma informação antiga, que já é parte do indivíduo, promovendo-se assim uma

reorganização e conseqüente enriquecimento do conhecimento (Mauri, 1996).

Outra questão é a da individualidade. Um processo de ensino-aprendizagem deve levar em conta esta questão da individualidade, criando condições estratégicas para que se possa atender a diversidade (Solé & Coll, 1996).

O processo ensino-aprendizagem deve ter como papel fundamental a atividade mental, responsável por fazer emergir a personalidade única, característica de todo ser humano. Enquanto o indivíduo aprende, constrói-se a visão que esta pessoa tem de si, do mundo e de sua relação com ele. A prática pedagógica pressupõe, portanto, um significado e um sentido daquilo que se estrutura nas relações (Solé, 1996).

A aprendizagem é uma construção pessoal, que permite atribuir um significado a um determinado objeto de ensino. A aprendizagem só se dá quando aquilo que se aprende tem significado, é funcional, útil, e quando pode estabelecer vínculos com outras aprendizagens. (Solé & Coll, 1996).

Contudo aprendizagem significativa não pode ser entendida como aprendizagem acabada. Envolve a contribuição daquele que aprende, envolve seu interesse e disponibilidade, seus conhecimentos prévios e sua experiência pessoal. A mediação, a intervenção de alguém mais experiente torna-se fundamental neste processo, como afirma Zabala (1996:165):

"Em tudo isso desempenha um papel imprescindível a figura do outro mais experiente, que ajuda a detectar um conflito inicial entre o que se sabe e o que se deve saber, que contribui para que o aluno se sinta capaz e com vontade de resolvê-lo, que coloca o novo conteúdo como um desafio interessante, cuja resolução terá alguma utilidade, que intervém de forma ajustada aos progressos e dificuldades manifestados pelo aluno, apoiando-o, tendo em vista sua realização autónoma."

Os professores devem ter em mente que a valorização dos processos pedagógicos deve acontecer a partir do estímulo às capacidades de relacionar, comparar, deduzir, capacidades que devem ser estimuladas. O ensino pressupõe a crença do ensinar a construir conhecimentos.

Neste sentido, há que se compreender a aprendizagem de duas formas: enquanto produto, e enquanto processo. Como produto, a aprendizagem se reflete naquilo que o aluno torna-se capaz de fazer, pensar e compreender, e não só em relação à quantidade de informação que recebe. Como processo, ensinar o aluno a aprender a aprender, refletindo um conjunto de mediações capazes de auxiliar os

alunos, no sentido de estimulá-los na elaboração da construção de seus conhecimentos, e em consequência, em seus processos de desenvolvimento (Mauri, 1996).

O professor deve ser considerado um participante ativo da construção do conhecimento, tendo em mente que o centro do processo ensino-aprendizagem não é a matéria, mas os alunos "que atuam sobre o conteúdo que se quer aprender" (Mauri, 1996:87). Deve assumir seu papel no contexto educacional, ajudando os alunos a buscarem seus próprios entendimentos. Mas não pode tomar sozinho a responsabilidade pelo aprendizado dos alunos (Brooks & Brooks, 1997).

Os mesmos autores (Idem:ibidem) consideram que os professores podem ficar temerosos ao adotarem este enfoque como referencial para sua prática pedagógica: em primeiro lugar porque podem não ter sido educados nestes ambientes, e nem sentirem-se capacitados para ensinar desta maneira; em segundo, porque no que se refere às propostas metodológicas utilizadas correntemente, pode haver certa insegurança em modificá-las. Se elas parecem estar "funcionando", há pouca motivação para experimentar outros caminhos, mesmo que as novas pareçam atraentes. Ainda há que se considerar "a quebra ameaçadora do pacto hierárquico não escrito, mas amplamente entendido que vincula professores e alunos" (Idem: ibidem:114).

Quando o objetivo é propor a criação de um ambiente pedagógico, os professores precisam criar condições e espaços para que seus alunos pensem e explorem, sem restrição de

estilos, disposições e temperamentos individuais. Estes critérios evidentemente possuem muitas variáveis. Uma grande idéia proposta pelo professor poderá não estimular a motivação só porque é uma grande idéia. Este é o grande desafio.

Um currículo deve ser apresentado do todo para as partes, enfatizando os grandes conceitos; o estímulo aos questionamentos dos alunos, altamente valorizado; as atividades curriculares baseadas em dados e materiais que possam ser modificados e manipulados. Os alunos, então, vistos como pensadores fluentes com teorias próprias emergentes sobre o mundo. Assim, os professores buscam o ponto de vista dos alunos, e desta forma, entendem suas concepções e potencialidades atuais, visando utilizá-las em lições subsequentes. Desta forma, os professores interagem junto aos alunos, sendo mediadores entre estes e o meio ambiente, papel também atribuído aos outros alunos envolvidos no trabalho, o que pressupõe a necessidade de trabalhos em grupos. (Brooks & Brooks, 1997).

A motivação para aprender não pode ser exclusivamente extrínseca à tarefa (como agradar ao professor, ingressar na faculdade, ganhar uma competição). O que é aprendido deve ser encarado como propriedade daquele que aprende, sua descoberta no mundo que está criando para si (Bruner, citado por Brooks & Brooks, 1997).

4.1. A questão dos conteúdos e dos objetivos na prática pedagógica

“necessitamos de teorias que nos sirvam de referencial para contextualizar e priorizar metas e finalidades; para planejar a atuação; para analisar seu desenvolvimento e modificá-lo paulatinamente, em função daquilo que ocorre e para tomar decisões sobre a adequação de tudo isso” (Coll & Solé, 1996:12).

Os conteúdos não podem ser considerados fins em si mesmos, mas meios para modificações qualitativas nas potencialidades dos alunos.

Os objetivos, por sua vez, determinam e ajudam a selecionar outros novos conteúdos, e a forma de organizá-los no ambiente pedagógico. É a determinação dos objetivos que orienta o professor na reflexão e escolha de atividades mais adequadas no processo de construção de conhecimento pelos alunos, além de serem referenciais concretos sobre o tipo de ajuda mais apropriada para cada fim. (Mauri, 1996).

Devem ser levados em conta os aspectos da diversidade nos critérios para a elaboração dos programas, conteúdos e propostas de tarefas (Solé e Coll, 1996). A natureza do conteúdo escolar irá determinar diferenças no processo de aprendizagem, pois os alunos possuem realidades diversas, e diferentes conhecimentos prévios dos quais irão lançar mão para aprender (Maurí, 1996).

A elaboração do programa de ensino supõe a escolha de conteúdos que podem ser os mais variados. No entanto, é fundamental que as questões de organização, interpretação, análise da informação estejam sendo tratadas também como conteúdo. São elas que permitem a incorporação do conteúdo original, e a atribuição de significado pelo aluno, ou seja a representação pessoal que os alunos fazem do conteúdo (Idem:ibidem).

A escolha dos conteúdos deve ser cuidadosamente elaborada, pois é a partir deles que será possível estabelecer quais conhecimentos prévios são necessários para que os alunos aprendam. Mas não se pode pensar no conteúdo como um único critério. A consideração simultânea de conteúdo e objetivos deve levar o professor à questionamentos sobre como intervir (Solé e Coll, 1996).

Os objetivos que se pretende atingir, as metas concretas que são perseguidas em relação aos conteúdos, têm suma importância na determinação de que conhecimentos prévios são necessários, aqueles que constituem os aspectos básicos que são conhecidos e orientam o que e como devem ser ensinados.

Quando se fala em conhecimento prévio, é importante que não se confunda ao termo pré-requisito. Enquanto este incorpora o sentido de algo sem o qual não se pode ir além, o conhecimento prévio significa um ponto de partida, um referencial sobre como conduzir um processo. Os conhecimentos prévios são determinados inteiramente pelos alunos, pelos seus esquemas de conhecimentos, que por sua vez, dependem das experiências vividas dos seus significados, seus conceitos cotidianos (Mauri, 1996:98):

“ os alunos e alunas não aprendem apesar de seus conhecimentos prévios, mas por meio deles, e a compreensão da realidade é um processo gradual, que ocorre simultaneamente ao enriquecimento desses conhecimentos prévios, pois não se trata de suprimi-los, mas de usá-los, revisá-los e enriquecê-los progressivamente”.

Os conhecimentos prévios podem ser diferentes não só de conteúdo, para conteúdo como também de uma tarefa ou atividade para outra. São eles que irão determinar o tipo de enfoque que será dado à atividade pelo professor, porque é a partir deles que os alunos estabelecem novas

aprendizagens. Portanto, o conteúdo a ser desenvolvido terá seus objetivos mais claramente definidos quando forem observados, reconhecidos e relevados os conhecimentos prévios dos alunos. A intervenção do professor deverá ocorrer no sentido de estabelecer um desafio sobre aquilo que o aluno já sabe, levando-o ao encontro daquilo que ele ainda não conhece, mas que possua relação com seus conhecimentos prévios (Mauri, 1996).

Solé e Coll (1996) citando os estudos de Entwistle, afirmam que os enfoques dados aos conteúdos, pelos alunos, podem ocorrer de duas formas: de maneira profunda, quando existe forte interação com o conteúdo, quando é possível associá-lo aos conhecimentos anteriores, ou com a experiência cotidiana; quando é possível chegar à conclusões sobre ele, de maneira lógica e pela argumentação.

A outra forma é chamada de enfoque superficial, quando a tarefa é considerada uma imposição externa, em que os princípios não podem ser compreendidos a partir de exemplos que permitam argumentação. Há a consecução da tarefa pelo cumprimento dos requisitos mais formais. Quando enfocam os conteúdos de maneira superficial, os alunos tendem a relacionar aspectos familiares para tentar compreendê-los, mas em geral os elementos compreendidos não são percebidos em sua complexidade.

Além disso, o interesse pelo conteúdo, a adequação deste às tarefas e aos níveis de desenvolvimento dos alunos

em relação à proposta, parecem ter influência decisiva no enfoque dado pelos alunos.

Um mesmo conteúdo pode ter várias ênfases, pode ser tratado de formas diversas pelos professores ou pelos alunos. Considerar os objetivos concretos almejados em relação aos conteúdos propostos, é de fundamental importância no processo ensino-aprendizagem (Miras, 1996).

4.2. A necessidade de um modelo pedagógico

As preocupações mais evidenciadas durante as observações sobre as teorias e suas influências sobre a prática pedagógica, vêm ao encontro da criação de um ambiente em que seja possível a construção e reconstrução do conhecimento pelos alunos. Se uma criança não pode agir e interagir com o meio, ela não pode pensar, argumentar, julgar. É através da ação, das experiências e das suas interações resultantes que o aprendizado se constrói. Um colega, o professor, o ambiente, tudo isto pode proporcionar a organização interna do pensamento. A construção da visão de mundo da criança se dá através do diálogo, da elucidação de suas vivências, do convívio com o meio social (Freitag, 1993).

Para Brousseau (citado por Lerner, 1996), a existência de um meio sem intenções didáticas, não poderá garantir que os alunos tenham condições de assimilar um conteúdo que se deseja oferecer. As realizações satisfatórias ou não, de

propostas pedagógicas parecem ficar, muitas vezes, vinculadas aos aspectos que não podem ser observados claramente.

Propostas metodológicas, que se fundamentam em conceitos como os estabelecidos por Vygotsky, têm recebido críticas em relação a sua aplicação: se, por um lado, as perspectivas se mostram impressionantes pelo seu potencial de realização, por outro, as características das práticas pedagógicas parecem não fornecer, muitas vezes referenciais concretos sobre os processos que favorecem a aprendizagem. Determinados momentos que possam garantir a criação de uma estrutura que, como prega sua teoria, permita a construção do conhecimento e o desenvolvimento de conhecimentos e conceitos científicos, em um espaço pedagógico.

Parece faltar uma metodologia, uma proposta, não como um processo estanque que determine começo, meio e fim, culminando com um produto rigorosamente pré-concebido, mas como um caminhar onde aquele que media as relações da criança com o meio, possa oferecer oportunidades para que a aprendizagem se apresente.

Contrariamente ao que se poderia pensar inicialmente, uma proposta metodológica pode ser capaz de fornecer um referencial real que assegure, não o produto enquanto um conteúdo concluído, mas um resultado que se apresente na relação direta de promoção de qualidades como criatividade, compreensão, consciência, deliberação e autonomia pregados por esta teoria. Assim, a

fundamentação se encontra junto aos escritos das teorias de Vygotsky, mas sua aplicação se dá pelo repensar e pelo reconstruir na prática, por ela e através dela, razão e causa do ambiente didático-pedagógico.

As teorias de Vygotsky conseguem explicitar como a intervenção de outras pessoas pode produzir a aprendizagem, e este pode ser um referencial capaz de favorecer a organização e o estabelecimento de rotinas de trabalho, que permitam, segundo Solé & Coll (1996):

- a) estabelecer objetivos e propostas de trabalhos que incorporem desafios que possam ser atingidos;
- b) buscar e estabelecer um sentido para a tarefa conjunta que permita oferecimento e recepção de ajuda;
- c) proceder revisões periódicas daquilo que foi realizado, para que a tarefa incorpore a idéia de unidade.

Lerner (1996) lança um questionamento sobre quais seriam as características do ensino e avança em algumas considerações, afirmando que alguns itens devem ser relevados na ação pedagógica, em que a ação e a intervenção docente são fundamentais para a criação do espaço pedagógico, do ambiente didático adequado:

- a) apresentar problemas a partir dos quais os alunos possam reconstruir e organizar os conteúdos didáticos;

- b) fornecer informações suficientes aos alunos para que sejam capazes de avançar na reconstrução do conteúdo sobre o qual estão trabalhando;
- c) discutir sobre os problemas formulados, a confrontação e a coordenação de diferentes pontos de vista sobre os conteúdos trabalhados, orientando para a resolução dos problemas colocados;
- d) incentivar a formação de conceitos e a promoção de redefinições sucessivas dos conteúdos, até que o domínio ou a apropriação do conhecimento próximo ao saber socialmente determinado, esteja emergindo;
- e) favorecer e estimular o surgimento de problemas que não foram estabelecidos fora do ambiente didático.

Sem dúvida, uma análise constante do que foi proposto em relação ao que foi aprendido, deve fazer parte permanentemente de um processo que nos permita reconstruir a proposta ou o ambiente didático sempre que necessário. Estudos de Vygotsky e seus seguidores se aprofundaram na fundamentação de que as mediações, as intervenções do professor ou grupo de colegas, podem auxiliar o aluno no encontro com seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Para Mauri (1996), sem a contribuição de professores conscientes e fundamentados, a aprendizagem escolar seria algo como uma “nau sem rumo”, com possíveis conseqüências duvidosas.

A educação entendida como um processo de vida e não como preparação para a vida futura, como propôs Dewey (citado por Jackson, 1997), faz com se pense no ensino como um tempo de curiosidade, exploração e indagação. Neste contexto, a intervenção do professor adquire um papel fundamental.

Atkin e Karplus (citados por Brooks & Brooks, 1997) destacam a importância de auto regulamentação do professor e sugerem três passos como modelos para o desenvolvimento de currículos e propostas metodológicas:

- a) um primeiro passo deve significar a possibilidade de criação de um ambiente que dê oportunidade aos alunos para que, de forma aberta, possam explorar os materiais selecionados propositadamente pelo professor. Este passo, historicamente denominado como descoberta oportuniza aos alunos a formulação de hipóteses e perguntas;
- b) no segundo passo, propõem a intervenção do professor para que sejam introduzidos conceitos, que valorizem e estimulem as perguntas dos alunos, que providenciando novas experiências, estruturando-as individualmente ou em grupos;
- c) em um terceiro passo, o objetivo centra-se na aplicação dos conceitos, ou ainda nas interações relacionadas às descobertas introdutórias. Neste passo espera-se que a acomodação dos conceitos iniciais evoque uma nova visão sobre estes mesmos conceitos.

A ordenação e sequenciação do conteúdo deve ser elaborada de maneira que os conceitos mais gerais sejam apresentados no início do processo, avançando de forma progressiva para os conceitos mais específicos.

Segundo Coll e Rochera (1996) esta situação favorece a formação de conceitos iniciais na estrutura cognitiva dos alunos e pode facilitar a aprendizagem de outros conteúdos. A inclusão de conceitos mais específicos deve ser estabelecida a partir da relação que mantém com os conhecimentos prévios e com o conteúdo, da forma como foi aprendido anteriormente. A apresentação inicial dos conteúdos, por sua vez, deve ter relação com alguma atividade que possa ser representada pelos próprios alunos, apoiada em exemplos concretos que o ilustrem empiricamente.

Nestes modelos, a presença do professor como mediador, aquele mais experiente, capaz de ser o interlocutor entre o estímulo e as respostas dos alunos rumo ao objetivo proposto é fundamental. O professor assume uma posição que não é de destaque, nem de comando, mas ocupa um lugar, em que suas experiências e conhecimentos sobre os conteúdos e sobre as crianças, possam levá-las a aprendizagens cada vez melhores. Melhoras qualitativas, na medida em que a aprendizagem valorize os saberes dos alunos e que seja significativamente importante para suas vidas. Mudanças qualitativas, na interação do aluno com o mundo.

5. Uma proposta metodológica à luz da experiência vivida

*"É pensando criticamente a
prática de hoje ou de ontem
que se pode melhorar a
próxima prática. O próprio
discurso teórico, necessário à
reflexão crítica, tem de ser de
tal modo concreto que quase
se confunda com a prática".*

(Freire, 1997: 43-4)

5.1. O encontro com as teorias de Vygotsky

“...essa teoria (a de Vygotsky) tem um potencial significativo na pedagogia aplicada. A pedagogia geral, os métodos de ensino e os métodos especiais deveriam levar em conta e utilizar esse potencial para lidar com os problemas práticos de maneira eficaz”.
(Daviđov & Zinchenko, 1994:165).

A proposta metodológica que apresento agora, construída na vivência prática das atividades do “Projeto Crescendo com a Ginástica” e a partir da observação das ocorrências diárias, é idealizada em três momentos que se mesclam, apresentam-se como partes de uma mesma aula, com um mesmo conteúdo a ser trabalhado, de forma que possam estar absolutamente integrados.

O tempo de duração de cada um dos momentos não se apresenta rígido, mas obedece ao olhar do professor sobre as necessidades dos alunos. Em determinada aula, em função de determinado grupo de alunos, ou mesmo do conteúdo, um dos momentos pode ser mais longo e outro menos

evidente. Linhas de tempo rígidas, segundo Duckworth (citados por Brooks & Brooks, 1997) são conflitantes com observações sobre os seres humanos, e portanto, não podem garantir que alunos e professores conheçam, questionem e entendam os conteúdos. Brooks & Brooks (1997:52) afirmam que a utilização do tempo em alguns currículos “empacotados” pode favorecer a manutenção de linhas de tempo e sequências bastante rígidas. Geralmente estas sequências ou linhas de tempo não são estruturadas para favorecer o desenvolvimento dos alunos, mas são criadas com o objetivo de garantir ampla cobertura de todo currículo, ou para padronizar as práticas instrucionais. informações demais em pouco tempo não são objetivos finais desta proposta.

O que tem sido observado na prática, elucida de maneira efetiva esta questão. Os momentos são inter-relacionados e não existe a preocupação com a duração de cada um deles. Sua duração deve ser maleável o bastante, para que permita a participação dos alunos, seus questionamentos, e até suas não explorações.

Se um grupo de alunos consegue desenvolver-se com bastante desenvoltura na fase de exploração, não há porque intervir com modelos prontos. Por outro lado, as inibições ou falta de conhecimentos prévios, podem diminuir a participação nesta fase. Assim, a intervenção do professor através da introdução de “pistas” ou “perguntas-guia”, pode se dar precocemente, em relação ao exemplo anterior.

A preocupação com a vinculação dos momentos desta proposta com um objetivo concreto é essencial. Desta forma, os alunos podem direcionar suas ações, percebê-las e compreendê-las, formando conceitos sobre o vivido.

Se o objetivo for saltar sobre obstáculos, por exemplo, é fundamental que o ambiente e as intervenções do professor estejam voltadas para este fim. O ambiente é também responsável pela mediação externa. É através da apropriação que a criança faz do ambiente, do espaço e dos materiais, que sua ação será mediada rumo à execução das atividades.

Evidentemente, formas de exploração do ambiente, que não estejam relacionadas ao objetivo concreto da aula, não deverão ser desperdiçadas. Sob o olhar atento do professor, poderão ser aproveitadas em outras situações, ou ainda, poderão servir como pontos de partida, rumo ao conteúdo proposto. Um cuidado deve ser com uma exploração desordenada. A aula deve possuir objetivos claros e definidos, os quais possam ser modificados em seu transcurso, mas não se pode perder de vista a existência de um objetivo. O professor também é mediador, e parece imprescindível sua intervenção, para que a aula seja um espaço para a produção e consecução de tarefas, guiadas por alguém.

Considero essencial que os alunos descubram mais do que a ação, a sua necessidade. Assim, ao transpor um obstáculo mais alto, é fundamental compreender a importância de flexionar os joelhos; ao tentar ultrapassar

um obstáculo mais extenso, entender a função de uma corrida veloz antecedendo o salto e assim por diante. Assim, estaremos lidando com os conceitos científicos do conteúdo, ou seja, a idéia de que o conhecimento que está sendo desvelado não poderia ter a mesma significação fora deste ambiente pedagógico. Aqui, além do “como” aprende-se o “porquê”, existe a reflexão sobre as experiências vividas.

Se o objetivo é conduzir os alunos à formação de conceitos científicos sobre a atividade e o conteúdo, é determinante a utilização dos conhecimentos que os alunos já possuem, seus conceitos cotidianos, em relação aos conteúdos devem ser, portanto, o ponto de partida.

Os momentos apresentam-se em seqüência, sendo que, na relação entre os momentos propostos, o professor pode orientar-se sobre o melhor estímulo a ser dado, a quantidade de informações que serão discutidas e analisadas, além do conteúdo que será proposto posteriormente.

Esta estruturação dos três momentos em seqüência encontra respaldo em Mauri (1996), quando explica como os alunos aprendem os conceitos em situações educacionais. Para esta autora é determinante, inicialmente, a existência de conhecimentos prévios, é importante que se parta dos conceitos cotidianos que os alunos possuem sobre a tarefa, para que possam vincular com as novas informações que são objetos da aprendizagem.

Posteriormente, é importante que eles reconheçam quais procedimentos devem ser utilizados para que possam

encontrar na memória formas de associar o novo conteúdo aos conhecimentos já existentes e especificamente relacionáveis à nova informação.

Outro aspecto que determina a aprendizagem é o ato de poder explicitar para si, para os colegas e professores seus pensamentos, o que e como sabem. Quando expressam seus conhecimentos, os alunos podem tomar consciência deles, elaborando, conectando, situando e retendo novos conhecimentos em estruturas de significados mais amplas, encontrando um elemento comum entre os diversos aspectos levantados durante a aula.

Durante os processos de aprendizagem, os alunos precisam de estímulos distintos e diversos:

“... provavelmente será necessário familiarizá-los com teorias ou modelos mais previsíveis ou explicativos, e favorecendo seu uso na solução de diferentes problemas. Mas sem dúvida os professores serão obrigados a concretizar a ajuda prestada aos diferentes alunos e alunas de um modo muito diferente: em um caso deverão ampliar a informação oferecida; em outro, melhorar a organização dessa informação; em

outro, continuar oferecendo-lhes contra-exemplos, ou a possibilidade de imitar um modelo, etc". (Miras,1996:99).

Coll e Martí (1996) afirmam que não basta a inclusão dos alunos em um ambiente, colocá-los em contato com o conteúdo nem apenas criar condições para que os alunos possam explorá-los. Esta afirmação vai diretamente ao encontro do pensamento de Vygotsky. Onrubia (1996), acrescenta que os alunos não podem aprender significativamente sozinhos e em ambientes que não promovam desafios. Neste sentido, a mediação social adquire um amplo significado. Os alunos podem trabalhar em grupos, e desta forma, a mediação social será estabelecida por eles. Um cuidado importante, no entanto, é o fato de que, nem sempre, os alunos capazes de promover maiores desafios para o grupo, por possuírem algum conhecimento superior ao dos colegas, serão os alunos mais confiantes. Isso significa afirmar que, muitas vezes, a mediação entre alunos não produz, necessariamente, efeitos qualitativamente significativos sobre a aprendizagem.

Tudge (1996) observou, através de suas pesquisas, que algumas vezes, crianças tendem a regredir em função de uma mediação inadequada, embora isto não seja muito comum.

De qualquer forma, se uma informação for demasiado complicada para o pensamento da criança, ou seja, se

estiver além de sua zona de desenvolvimento proximal, não conduzirá a criança ao desenvolvimento, da mesma forma que informações muito aquém de seus potenciais, não levariam à regressão. No entanto, quando um conteúdo não é compreendido, não se estabelece como um desafio, as possibilidades de desenvolvimento ficam seriamente comprometidas. O conteúdo que se apresenta ao aluno deve estar adequado às suas possibilidades de realização: a atuação pedagógica deve estar voltada para a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). A intervenção do professor sobre o desenvolvimento real dos alunos não poderá estabelecer um desafio significativo. Além daquilo que são capazes de fazer, poderá significar um enfoque superficial do conteúdo. Em ambos os casos, a aprendizagem poderá ser nula ou apenas repetitiva. Criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir: um dos principais desafios e objetivo de uma proposta metodológica baseada nos princípios da psicologia histórico-cultural (Onrubia, 1996).

Portanto, durante a aula, os desafios propostos serão suplantados pela combinação entre as potencialidades dos alunos e as mediações. Os desafios serão ou não adequados, dependendo do aluno e daquilo que o processo de aprendizagem possa trazer, mas também da qualidade e quantidade das mediações. Estas mediações também se relacionam, além de alunos, professores e objetos, à organização global das estratégias de ensino, conteúdos e atividades. Tudo isto planejado, bem estruturado e, principalmente, fundamentado nas teorias sobre

desenvolvimento humano, ensino e na prática do professor, podem construir um excelente ambiente pedagógico.

Como afirma Miras (1996), a própria experiência docente pode ajudar a elucidar os problemas mais freqüentes. Em algumas áreas ela nos apresenta indicações bastante confiáveis sobre as atitudes, conceitos, procedimentos que precisam ser postos em jogo quando se fala em aprendizagem. É uma experiência importante que pode, associada a uma fundamentação teórica consistente, determinar o que, como, quando e quanto explorar.

5.2. O primeiro momento

“Num primeiro momento, as crianças tomam contato com o tema que será desenvolvido naquela aula, sem contudo receber nenhuma proposta dirigida; é o tempo da exploração dos possíveis movimentos que a criança é capaz de criar e executar. Na maioria das vezes, as idéias surgem das próprias brincadeiras das crianças com o tema ou o material que está sendo trabalhado. Esse é o momento em que o professor não interfere, apenas estimula a

ação perguntando o que é possível fazer, outras maneiras de fazer, observando sempre seus alunos". (Nista-Piccolo, 1995:117).

Neste primeiro momento de aula o professor pode inicialmente se sentir inútil e os alunos, desorientados. Não espero que os professores se sintam à vontade em não dirigir todos os passos dos alunos durante a aula, nem que estes se sintam capacitados a experimentar, sem modelos, sem pistas, sem a elucidação do como fazer certo, ou sobre o que fazer. Sem dúvida, a adaptação de ambos poderá ser capaz de promover um momento com características adequadas à proposta metodológica.

"Dado que o contrato didático em vigor geralmente atribui ao professor a responsabilidade de transmitir diretamente o conhecimento novo, não é fácil renegociar esse contrato implícito e transferir para o aluno a cota de responsabilidade que, necessariamente tem de assumir no marco de um modelo que o concebe como produtor do conhecimento". (Lerner, 1996:114).

A afirmação de Lerner parece não deixar dúvidas sobre a dificuldade em romper vínculos com práticas pedagógicas autoritárias, contudo, acredito que isto possa ser possível.

O momento inicial (primeiro momento) é determinante para que o aluno se integre à atividade, e para que o professor observe seus potenciais de execução, suas experiências anteriores em relação ao conteúdo proposto, observando e refletindo sobre quais informações ou intervenções serão mais adequadas aos alunos ou grupo. Não devemos simplesmente utilizar o primeiro momento como uma situação que permite ao professor envolver-se em outra tarefa, enquanto os alunos fazem o que querem.

Aquí é proposta a exploração dos objetos, materiais, espaço e movimentos corporais, sem modelos, de maneira individual, sem auxílio direto de grupo, colegas ou professor. Relaciona-se à observação do desenvolvimento real dos alunos sobre a proposta da aula, à observação dos conhecimentos cotidianos que possuem sobre o conteúdo.

Segundo Salvador (1994) todo processo que se propõe desenvolver uma aprendizagem significativa, deverá compreender uma intensa atividade do aluno, favorecendo uma relação cognoscitiva entre o que será ensinado e aquilo que o aluno já sabe. O que se busca neste momento é o conhecimento básico que os alunos possuem e que nos permitem organizar o restante das tarefas.

Além disso, Solé (1996) afirma que, partir daquilo que o aluno já possui, potencializar e dar conotação positiva a

este conhecimento, é sinal de respeito e valorização pela sua contribuição, e isto pode aumentar sua auto-estima, favorecendo possíveis motivações para práticas subsequentes.

Não será possível descobrir o que está ao alcance dos alunos se não for proporcionado um ambiente para isto, se não houver um momento adequado para que o professor observe quais são os potenciais reais de desenvolvimento do aluno em relação ao conteúdo proposto. Neste momento, os professores partem das respostas iniciais de seus alunos, considerando-as parciais e não definitivas, mas como um real ponto de partida. Parciais e não definitivas, porque após os outros momentos do processo elas podem ser modificadas pela aquisição de novos conceitos. É a partir das respostas iniciais respostas que o professor avança rumo às informações mais detalhadas no caminho de um novo aprendizado.

Não é momento de dizer aos alunos façam o que quiserem, mas de solicitar que explorem tudo o que o ambiente pode oferecer. Se nos preocuparmos com o ambiente, se conseguirmos adequá-lo ao conteúdo, certamente os alunos irão nos mostrar o que sabem sobre o assunto e daí poderemos prosseguir. A intervenção direta sobre a realidade, mediada pelos materiais, é a melhor forma de observarmos o que os alunos podem fazer sem o auxílio direto de alguém mais experiente.

Neste momento deve estar presente a preocupação do professor em estabelecer um ambiente que possa encaminhar

o aluno para o objetivo proposto para a aula, observando a exploração autônoma dos alunos.

No modelo do ciclo de aprendizagem publicado por Atkin e Karplus em 1962 (citados por Brooks & Brooks, 1997:128), o primeiro passo na elaboração do processo de instrução foi chamado historicamente de descoberta:

“Primeiro, o professor provê uma oportunidade aberta para os alunos interagirem com materiais seleccionados propositadamente. O objetivo primário desta lição é o de os alunos formularem perguntas e hipóteses ao trabalhar com os materiais.”

Se o ambiente não estiver organizado rumo ao objetivo, a exploração pode se dar de forma anárquica, sem sentido. Considera-se que o ambiente organizado em relação aos materiais que serão utilizados e a disposição de equipamentos cuidadosamente pensada favorecerá a mediação das ações pelo ambiente.

Se o conteúdo da aula a ser desenvolvida relaciona-se a saltar sobre obstáculos, por exemplo, é importante que as disposições dos elementos que serão suplantados permitam a ação. Caso o ambiente não proporcione condições para a exploração, o professor deverá interferir com informações

detalhadas e freqüentes, e isto não se relaciona à proposta deste momento.

Há necessidade de símbolos exteriores, de sua essência física, de objetos do mundo real. Se não houver o que saltar não há porque saltar. Se o objetivo é a construção do conhecimento sobre saltar, é imprescindível que o aluno compreenda a função da ação.

Quando uma pessoa vê um objeto ela o enxerga inteiro, e não como um amontoado de formas, cores e linhas não compreensíveis. Por isso é importante primeiro percebemos o todo, não as partes. Sem modelos para que conceito possa ser primeiro vivido e depois partilhado. Se for partilhado inicialmente podemos não conseguir que todos participem.

Segundo autores como Brooks & Brooks (1997:59), o ensino das partes para o todo fragmenta o pensamento e torna muito difícil a compreensão da ação, do pensamento ou do conceito que se propõe ensinar.

"Pense, por exemplo, na montagem de uma bicicleta. O pacote contém instruções precisas escritas em ordem seqüencial, mas a maioria de nós continuamente se dirige ao desenho da bicicleta na caixa. Nós precisamos ver o 'inteiro', antes de podermos ver o sentido das partes".

Este é o momento de “ver o inteiro”, de partir daquilo que é conhecido, mas que possa ser executado de forma autônoma; o que é possível ser executado, quais as possibilidades intrínsecas ao ambiente que permitem que o aluno se relacione com ele sem ter que se ater às informações detalhadas, às minúcias que não determinam a ação exploratória.

Mesmo que o objetivo seja o aprimoramento de uma técnica específica, é importante que o professor não pense em detalhar aspectos da execução antecipadamente. Imaginando o aprimoramento da fase de voo de um rodante, detalhar sobre aspectos da corrida, sua velocidade, posição de tronco e todos os demais componentes da técnica de execução, significa enfatizar as partes e não o rodante. Criar um ambiente em que seja necessária uma corrida ou determinado posicionamento corporal, pode proporcionar ao aluno a possibilidade de sentir e notar diferenças entre esta execução e as anteriores. Assim o aluno consegue ainda enxergar o rodante como um todo, mas já pode experimentar algumas diferenças.

Especialmente quando o conteúdo é bastante específico ou se relaciona a uma técnica, ou ainda, quando os alunos possuem muitos conhecimentos prévios, pode haver a necessidade de algumas indicações, embora este momento não seja caracterizado pela presença de pistas. No caso de estarmos lidando com um conteúdo já trabalhado

anteriormente, uma regra pode ser partir daquilo que fizemos na aula passada.

"E o que acontece se eles nada sabem? Com relativa frequência, nós, professores, nos queixamos de que nossos alunos não têm os conhecimentos prévios necessários para podermos ajudá-los a aprender novos conteúdos. Felizmente, na maioria dos casos, essas afirmações são um tanto exageradas. A construção do conhecimento é um processo progressivo, não é uma questão de tudo ou nada, mas uma questão de grau". (Miras, 1996:68).

Parece possível, que os conhecimentos prévios, necessários para a aprendizagem de novos conteúdos não tenham sido adquiridos de forma razoável. Se estes conhecimentos prévios não são parte do desenvolvimento real da criança, então não é possível avançarmos em conteúdos mais complexos. Se não fazem parte dos conceitos cotidianos dos alunos, será difícil estabelecer vínculo com o real.

Por este motivo as durações dos três momentos da proposta não apresentam rigorosidade. Não podemos

garantir cinco, dez ou doze minutos. Se os alunos não possuem conhecimentos prévios com os quais possam iniciar a exploração, então é momento de uma interferência mais direta do professor. O que precisa ficar claro para o professor é porque o momento de exploração está ocorrendo em determinado tempo: o ambiente está bem/mal organizado; os alunos possuem/não possuem conhecimentos prévios; o professor está/não está ansioso em relação ao momento subsequente, por exemplo.

Se a tentativa for insistir no processo de exploração, e não passar para o momento seguinte, Mauri (1996) acredita que dois caminhos podem ser trilhados: um primeiro em que a aprendizagem pode ser apenas memorizada, sem grande significado (ênfase superficial).

O segundo, partir da relação entre o ambiente e as informações que os alunos já possuem, relacionando a nova exploração com aquilo que já conhecem (ênfase profundo). Neste caminho os alunos tentarão fazer conexão com algo que já conhecem, mesmo que aparentemente elas não sejam viáveis.

As observações do professor será sobre os conceitos, sobre o conteúdo que os alunos já possuem. O objetivo central é levá-los em conta, considerá-los parte do processo, e não medir quanto os alunos estão distantes do conceito que o professor gostaria que dominassem. Não se pode confundir, portanto, este momento com um exame: a exploração deve ser encaminhada de forma flexível, lúdica. A dinâmica de toda a aula será determinada por este primeiro momento.

Um momento inicial rígido e disciplinador, poderá obter como consequência momentos subsequentes igualmente rígidos.

Lerner (1996) afirma que se for proporcionado um tempo para que os alunos possam pensar individualmente sobre uma situação, torna-se provável que todos ou muitos deles (e não apenas alguns) tenham algo para contribuir com a discussão posterior. Desta forma, ao contrário dos trabalhos com grandes grupos, a responsabilidade tende a não ser diluída, e todos os alunos tendem a se sentir mais envolvidos com as tarefas que executam.

É no primeiro momento que o professor verifica o ponto de partida. Por outro lado, é a partir da descoberta e exploração que os alunos entram em contato com seus potenciais de execução em relação ao conteúdo, descobrem-se como agentes do processo, e não apenas como receptores passivos.

5.3. O segundo momento

“Num segundo momento, as propostas são transmitidas por meio de pistas para que as crianças criem alternativas de trabalho, solucionem os problemas apresentados para a realização da tarefa, individualmente e em grupo; não há

nessa fase direcionamento da atividade em si, apenas um direcionamento da proposta da atividade; é dizer 'o que' sem determinar 'como'."
(Nísta-Piccolo,1995:117).

Este segundo momento da proposta metodológica é o espaço reservado para a solução de problemas, em que o aluno deverá refletir sobre uma situação pré determinada, que, diretamente relacionada aos objetivos da aula, promovam uma reflexão sobre o que é feito, como e porque pode ser executado e modificado. É o momento de ingressar em direção à formação dos conceitos científicos.

Segundo Vygotsky (1994) o aprendizado deve centrar-se nas potencialidades emergentes, sendo capaz de associar o que já foi aprendido às situações inéditas, novas, compostas por maiores potenciais de desafios.

Com base na observação atenta e detalhada do momento anterior o professor estabelece o desenvolvimento das pistas, as "perguntas-guia" citadas por Vygotsky (1994:111).

As pistas e as "perguntas-guia" não devem simplesmente estar à mercê do professor. Não serão significativas intervenções que conduzam sempre às respostas que ele considera adequadas, tampouco serão adequadas as dicas dadas sempre da mesma forma, sempre a partir das mesmas perguntas ou situações. Algumas vezes,

a ajuda deverá ser mais direcionada, em relação ao número de pistas, à modificação do ambiente - caso precise ser excessivamente detalhada, estaremos estimulando dependência por parte dos alunos, e este não pode ser o objetivo. Em outros momentos a ajuda pode ser mais genérica. Tudo dependerá de como se encontra a aprendizagem do conteúdo, e do quanto os alunos já avançaram em relação a ele.

A função das pistas é capacitar os alunos a pensarem, e não descobrir se eles sabem a resposta “certa”. Se este for o objetivo aqueles que sempre ou freqüentemente “erram” provavelmente não terão interesse em participar ou responder outras questões. Neste caso, vale mais ter idéias interessantes do que estar “certo” (Brooks & Brooks, 1997). O que em um dado momento poderia ser considerado erro, é na realidade um caminho para um raciocínio subsequente.

Segundo este ponto de vista, o professor não deverá observar a execução dos alunos medindo se eles as completam bem ou mal, mas buscando avaliar qual auxílio ou pista necessitam para a consecução da tarefa. O que o aluno faz, torna-se ponto de apoio para a intervenção do professor, determina o tipo mais adequado de mediação que, pode conduzir à construção de novos entendimentos e aprendizagens para os alunos.

Aí, pode-se supor o nível de desenvolvimento potencial, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Quanto menos detalhadas forem as pistas, maior a proximidade com o desenvolvimento real e vice-versa. Além disso, é

fundamental que o desafio à ZDP seja amplamente relevado: aquilo que o aluno é capaz de realizar inicialmente com auxílio, é algo que está próximo de seu desenvolvimento real, mas oferece certa dificuldade, deve exigir um grau de esforço, constituindo, portanto, um desafio. Neste momento, o aluno precisa se sentir capaz para executar a tarefa, amparado por um conhecimento prévio ou pela ajuda do mediador externo (Solé & Coll, 1996).

Também deve ser amplamente considerado o que foi realizado no primeiro momento, havendo referência direta aos elementos que já foram explorados. Do contrário, corre-se o risco de negligenciar a exploração dos alunos em função da supostamente mais importante, intervenção do professor. Brooks & Brooks (1997:73) exemplificam bem esta situação:

"Todos nós estivemos em oficinas ou encontros em que o apresentador começou perguntando aos participantes o que esperavam aprender ou realizar. Frequentemente, as respostas das pessoas são colocadas em uma lista no quadro. O apresentador começa a sessão e nunca mais se refere à lista. Este pode ser um exemplo de procurar os pontos de vista dos alunos, mas

definitivamente não é um exemplo de valorizá-los. Valorizar os pontos de vista dos alunos significa não apenas reconhecê-los, mas também referir-se a eles."

Neste momento, através dos elementos explorados no momento anterior, sugerimos outras alternativas. Se o objetivo for passar sobre barreiras, por exemplo, considerando que no momento anterior os alunos já conseguiram transpor este obstáculo, poderíamos solicitar outras formas de passar sobre, como passar mais veloz ou mais rasante.

Tomando o esporte coletivo, poderíamos considerar a elaboração de táticas de jogo: em grupos, como fazer para escapar desta ou daquela marcação, como criar outra forma de ataque; que tipo de arremesso, passe ou saque são mais eficientes.

O que foi aprendido é uma etapa que já foi superada. Aqui, o maior número de pistas sobre o conteúdo proposto, (que não nega o efetivado, mas aplica-o e o modifica) fornece subsídios para ações mais complexas. O fornecimento de informações deve ser suficiente para que as crianças sejam capazes de avançar na "reconstrução" do conteúdo sobre o qual estão trabalhando.

A mediação do professor nesse caso é crucial. Colocando dicas e outras perguntas acerca das hipóteses dos

alunos, eles terão oportunidade para revelar seus pontos de vista, oportunidades para formular novas respostas.

É imprescindível que os alunos compreendam a importância daquilo que estão experimentando ou descobrindo, para que se torne possível responderem às questões do tipo: “porque isso é necessário?”, “para que serve fazer de outra forma?” Poder refletir, organizar o pensamento e as situações motoras, identificar o que é familiar e o que é desconhecido poderá auxiliar a abandonar o imediatismo na realização das tarefas, e seguramente estará fazendo com que os conhecimentos adquiridos possam se transformar em conceitos, modificando, sua estrutura inicial.

Muitos caminhos podem ser trilhados pela mesma “pista”. Capazes de refletir e se envolver com cada uma delas, os alunos podem sentir curiosidade por averiguar o que ainda lhes é desconhecido.

Neste momento, a neutralidade do professor em relação ao posicionamento dos alunos tende a estimulá-los para argumentações, explicações e interpretações de suas realizações.

Contudo, como afirma Lerner (1996:126):

“Naturalmente, neutralidade não significa inatividade: o professor facilita a comunicação, incita a explicitação dos diferentes pontos de vista,

salienta as coincidências e as discrepâncias, decide em que ordem elas serão discutidas, põe em evidência a suficiência ou insuficiência da informação disponível, ajuda a definir conclusões, recorda dados ou conclusões prévias pertinentes à discussão, coloca contra-exemplos, faz com que as normas estabelecidas para a discussão sejam respeitadas..."

É fundamental neste segundo momento que o professor não seja "ausente", mas é importante que procure não dar mais informações do que necessário, evitando tornar simples a complexidade do problema. Para entender uma questão complexa, os alunos devem poder experimentar situações diversas, para que possam responder uma questão ou para seguir a mesma pista, devem buscar entender seu significado. Segundo Brooks & Brooks (1997:52): "Complexidade geralmente serve para gerar relevância, e portanto, interesse. É a supersimplificação que o estudante acha confusa".

Para Jackson (1997), complexidade na medida da compreensão dos alunos é útil no sentido de promover interesse, relevância e geração de transferência de informações.

É importante afirmar que a interação não deve se dar apenas na relação professor-aluno, mas entre grupos de alunos, podendo ser promovida de forma sistemática pelo professor, sempre que possível. Esta relação também pode ser mediadora de construções que promovam o desenvolvimento em relação à tarefa proposta. Para Salvador, (1994), não basta colocar os alunos lado a lado, permitir que interajam e esperar um resultado favorável. Os tipos de interação e as formas de organização da tarefa nos grupos irão determinar a qualidade desta interação e conseqüentemente a interferência que terá em relação ao desenvolvimento do aluno. Contudo, esta mediação também deve ser observada pelo professor, para que os desafios continuem acontecendo nos grupos de trabalho.

Como já foi observado no primeiro momento, os grupos com grande número de alunos podem dissolver o envolvimento de todos com a tarefa, deixando-a para ser realizada inteiramente por aqueles que tenham maior facilidade (Lerner, 1996). Desta forma, parece importante que quando solicitar tarefas para grupos de alunos, o professor possa organizá-los, ou sugerir que os alunos se aproximem em grupos que facilitem e promovam a execução das tarefas, mediante a participação e a interferência da maior parte dos envolvidos.

O mediador, neste caso, é o meio social: os colegas que demonstram uma nova execução, que executam as ações lado a lado e se comunicam, o professor que estimula novas descobertas e propõe novas conexões, que apresenta

problemas a partir dos quais os alunos possam reconstruir os conteúdos didáticos. Os mediadores internos também adquirem, neste momento uma função especial, já que, por vezes, para executar as tarefas a partir de informações genéricas ou pistas, os alunos deverão recorrer à sua memória, aos signos que representam ou se relacionam com o mundo real.

5.4. O terceiro momento

“... é o momento em que todas as atividades que deixaram de ser contempladas nos dois primeiros momentos são agora propiciadas de forma adequada às características da faixa etária que está sendo trabalhada; eu conduzo meus alunos a executarem as propostas, sem perder a perspectiva lúdica. Atividades que considero de extrema importância para alcançar os objetivos pretendidos naquela aula devem fazer parte desse momento, que finaliza sempre trocando com as crianças comentários sobre o conteúdo

*abordado.” (Nista-Piccolo,
1995:118)*

Um terceiro momento relaciona-se a propostas de atividades dirigidas diretamente pelo professor, que irá sugerir atividades que considerar pertinente ao trabalho e que ainda não tenham sido representadas anteriormente, os elementos que não apareceram como resultado dos momentos anteriores, mas que segundo a observação do professor, estão emergindo.

Torna-se fundamental a observação e análise dos momentos anteriores para que o professor consiga acrescentar algo que esteja relacionado ao desenvolvimento potencial do aluno. Evidentemente o professor não pode manipular diretamente a ZDP, não é possível visualizá-la nitidamente. Mas a observação atenta do professor permitirá analisar quanta informação é necessária para que o aluno realize a nova tarefa.

Se os modelos ou informações mais precisos estiverem além da ZDP, o aluno será impelido, como já foi analisado no segundo momento, a um enfoque superficial do conteúdo, ou ainda a relacionar de forma inadequada este novo conhecimento com algo que lhe é familiar.

Neste momento, o processo de imitação pode ser utilizado como referencial, não como um fim em si mesmo, visando a reprodução do conceito ou ação propostos. Para Vygotsky (1994), as pessoas são capazes de imitar apenas aquilo que se encontra próximo ao seu conhecimento, aquilo

que está em sua ZDP. Para imitar é preciso passar de algo que se sabe àquilo que ainda não é conhecido, significando uma profunda elaboração conceitual, e aí reside o valor da imitação.

Em relação ao processo de imitação há algumas divergências. Por muito tempo, as práticas pedagógicas baseadas em estudos empiristas associaram aprendizagem à repetição, à reprodução. A negação deste modelo, passa, portanto, pela sujeição da imitação a um segundo plano, a uma condição de inadequação a situações de ensino em que os objetivos estejam desvinculados de um fazer mecânico e estereotipado.

Se, por um lado, a imitação leva a acreditar em respostas estereotipadas, por outro, a afirmação de Vigotski (1996:115) pode servir como alerta:

"As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas".

Brooks & Brooks (1997) afirmam que o objetivo não é o comportamento imitativo, mas um aprendizado profundo. A imitação é sugerida não como uma forma de repetição de

conceitos ou ações prescritas, mas como um referencial para tornar as imagens mais compreensivas, fugindo da descrição concisa, elucidando a ação ou o conceito em toda a sua complexidade. O que importa não é a execução mais fidedigna possível, mas a capacidade do aluno de observar, analisar, compreender e transformar o modelo em um conceito ou ação único e exclusivo.

Segundo Macedo (1994), muitas vezes, a repetição e a cópia podem ter um sentido criativo e desafiador, podendo servir para auxiliar na construção de um aprendizado melhor, mais consistente. A repetição e a imitação neste contexto, não estão voltadas para repetição e a reprodução como fins em si mesmas, mas como instrumentos que auxiliam em uma maior reflexão e conseqüente ampliação das capacidades individuais:

"Para o aluno será sempre importante copiar algo que valoriza. O mesmo vale para o exercício. Este sempre será fundamental. Sem a repetição, feita com prazer funcional, afeto ou significado, não se aprende".(Macedo,1994:36).

Nestes casos em que os processos de imitação são propostos, vale ressaltar que o que se espera não é a execução idêntica à do professor, nem as reproduções de padrões de movimentos supostamente corretos.

É o momento de levar os alunos à “novidade”, algo que possua relação direta com aquilo que estavam experimentando e explorando nos momentos anteriores. Se é o professor que demonstra a ação, é fundamental que ela seja vinculada a conceitos e idéias que possam ser compreendidas, interpretadas e incorporadas pelos alunos.

Se o professor demonstra um giro, por exemplo, é importante que pergunte aos alunos o que conseguiram observar na demonstração, antes que eles a reproduzam. Cada aluno, provavelmente irá observar um aspecto diferenciado na execução, seguramente aquele que esteja próximo a sua compreensão.

Na aplicação deste momento, observa-se que os elementos que são propostos para serem imitados nunca aparecem executados de forma idêntica. Cada aluno se apropria da informação gestual de uma maneira: alguns observam o movimento como um todo, outros se apropriam dele observando apenas uma parte, um detalhe. Esta apropriação por parte dos alunos sempre será diferenciada, o que garante que a execução não poderá ser fielmente copiada, porque, a forma através da qual cada aluno irá se apropriar da imagem que observa será absolutamente particular.

Quando um elemento é demonstrado, uma imagem deve ser reproduzida, os signos é que determinarão a forma de executar a ação. Quanto menores as crianças, maior a possibilidade de observarem a ação como um todo. Quanto maior o nível de desenvolvimento, mais

detalhadamente o aluno poderá se apropriar da informação visual, já que possui maior quantidade de subsídios, conceitos e símbolos para identificar o que deverá ser imitado.

Outra possibilidade pode ser a utilização de informações verbais mais detalhadas. Dependendo do nível de desenvolvimento do aluno, a informação verbal detalhada poderá constituir um estímulo ao processo de imaginação. O cuidado deve ser com a preocupação exagerada com detalhes que possam complicar a compreensão. Novamente, retomando colocações anteriores, deve ficar claro que a especificação exagerada é que torna a ação difícil de ser compreendida.

É importante enfatizarmos que a imitação e as explicações mais detalhadas se adequam ao terceiro momento. Quanto mais cedo forem introduzidas, mais dependência gerará nos alunos, maior será a possibilidade de que não consigam explorar e criar novas situações nos momentos anteriores. A imitação só poderá ser proposta quando o aluno houver criado algo por si próprio, sendo aí então capaz de associar aquilo que pode executar sozinho a uma proposta mais específica.

A discussão sobre os problemas formulados, a confrontação e a coordenação de diferentes pontos de vista sobre os conteúdos trabalhados, orientando para a resolução dos problemas colocados, poderão significar o incentivo à formação de conceitos e a promoção de redefinições sucessivas dos conteúdos até que o domínio ou a

apropriação do conhecimento próximo ao saber socialmente determinado esteja emergindo (Lerner, 1996).

As respostas que irão surgir podem não ser absolutamente inéditas. O que importa é que sejam inéditas e novas para os alunos - isso já faz parte do processo de construção. Construir não significa apenas inovar. Também se relaciona ao dar um significado pessoal a algo que já existe em outro contexto (Solé & Coll, 1996).

É no terceiro momento que as elaborações de conceitos ou ações mais complexas são propostos. Cabe ao professor dar um referencial concreto, direto, conduzindo o aluno à realização de uma tarefa que possa promover a síntese e a relação entre os conteúdos trabalhados.

A demonstração dos conteúdos trabalhados, ou a junção em tarefas mais complexas poderá auxiliar na formação de conceitos subjetivos. A apresentação da nova tática elaborada pelo grupo, a composição de séries com elementos da ginástica explorados durante a aula, ou ainda as reflexões sobre os elementos de maior complexidade, a elaboração de regras para que todos possam jogar, são alguns dos exemplos.

O que se busca neste momento é o que Salvador (1994:128) chamou de "memorização compreensiva" que consiste não apenas uma lembrança do que foi aprendido, mas o ponto de partida para novas aprendizagens.

Em todos os casos é fundamental a vinculação dos elementos explorados durante a aula, entre si. É preciso que os alunos compreendam a lógica e a relação entre as

atividades exploradas, propostas, demonstradas e discutidas para que o conteúdo faça sentido. A aula deve ser encerrada não com a resposta única sobre o que foi feito (conceito cotidiano), mas como e porque foi executado (conceito científico).

Se todo este terceiro momento estiver adequado ao desenvolvimento potencial do aluno, se é capaz de desafiar a ZDP e se contribui para a capacidade de explicitar e demonstrar a compreensão do todo complexo, que foi trabalhado neste e nos outros dois momentos, provavelmente resultará em contribuições definitivas para o primeiro e segundo momentos das próximas aulas. Senão na mesma forma, reconstruído como mescla de todo processo intermental já terá se transformado em intramental, consciência da ação, desenvolvimento efetuado.

O terceiro momento não é, portanto, o ponto final. Não se pode esperar que os alunos tenham seu desenvolvimento efetuado em relação ao conteúdo só porque a aula foi finalizada. Como afirmou Vigotski (1993:87):

"Muitas vezes três ou quatro etapas de aprendizado pouco acrescentam à compreensão da aritmética por parte da criança, e, depois, na quinta etapa, algo surge repentinamente: a criança captou um princípio geral, e a curva do seu desenvolvimento sobe,

acentuadamente. Para essa criança específica, a quinta operação foi decisiva, mas isso não pode ser considerado uma regra geral. O momento crucial em que o princípio geral se torna claro para a criança não pode ser antecipado pelo currículo"

É imprescindível que o professor esteja envolvido com o processo de seus alunos, e que o conteúdo esteja a serviço deles, não o oposto. Curvas de aprendizagem e desenvolvimento não caminham lado a lado. Suas relações são instáveis, e variadas de um aluno em relação a ele mesmo, um aluno para outro, de um universo pessoal em relação ao outro. O que se espera, é que não só terceiro momento, mas todo esse processo, baseado no caminho proposto por esta metodologia, possa constituir-se em um referencial concreto, que determine explorações e aprendizagens cada vez mais complexas, desafiadoras e significativas nas próximas aulas.

5.5. A ludicidade permeando a proposta.

“Permeiar: fazer passar pelo meio, entremear” (Ferreira, 1988:499).

A ludicidade se envolve com a proposta metodológica, e a idéia deve ser a de que, todo o tempo, esteja “alinhavando” os conteúdos, a mediação dos professores e alunos. A busca de situações prazerosas é o ponto chave, que norteia o direcionamento dos conteúdos.

As situações lúdicas possuem, na estruturação da proposta, as características fundamentais do que Vygotsky e Leontiev denominaram como o brincar, cujo processo reside no próprio ato da brincadeira, e não no resultado da ação.

O prazer que se manifesta na realização das atividades não é, portanto, subserviente. Não é uma situação prazerosa relacionada exclusivamente a um motivador externo. O prazer não se vincula ao que será, ao que se conseguirá por meio deste ou daquele movimento, desta ou de outra execução, não estando vinculado ao cumprimento específico de determinadas regras, ou a um “prêmio” atribuído por uma execução considerada eficiente.

Aquí, o objetivo principal é vincular o prazer ao brincar com o conteúdo, com os materiais, com as regras, com os colegas e o professor. O prazer relacionado ao que está sendo vivenciado “durante”, ao que é vivido “no

presente”, no momento em que o aluno “brinca de fazer” a atividade.

Parece que a forma de apresentação dos conteúdos também estará fazendo parte da memória dos alunos. Se os conceitos fazem parte de uma rede, é bastante provável que junto aos “nós” que a compõem, estejam as emoções que fizeram parte da elaboração e construção dos conceitos ali representados, que se ampliam e se mantêm vivos, aproximados na memória.

Muitos de nós, quando recorremos aos signos para mediar nossa relação com o mundo, entramos em contato com uma teia de significados. Quando penso em cachorro, o signo, que faz com que eu o resgate em minha mente, emerge acompanhado de sentimentos e sensações. Para mim, o cachorro que se apresenta traz consigo sentimentos de amizade, companheirismo, alegria. Se minhas experiências fossem inversas a estas, certamente também influenciariam o “resgate” do cachorro através da memória.

Da mesma maneira, a situação vivida de forma prazerosa junto aos conteúdos, poderá se unir ao conceito que será desenvolvido, no momento em que ocorrer a aprendizagem. O que é visualizado aqui é a fruição do prazer, o prazer em fazer as atividades, em jogar, em girar, saltar ou rolar. O objetivo consiste em que o próprio aluno queira fazê-los novamente, para poder se religar a uma sensação de prazer. Desta forma será possível que, junto aos

conceitos estabelecidos em aula, o aluno traga sentimentos de satisfação, realização e prazer.

Manter o lúdico permeando a proposta exige do professor condutas que determinem a aula como um espaço em que possa existir alegria. Assim, a rígida disciplina ordenadora, que supostamente propõe possibilitar a participação de todos no processo, dá lugar à disciplina que permite, que estimula a motivação, na medida em que o desejo de religar-se ao prazer que a atividade proporciona, fique evidente. Desta forma, a imposição externa, anteriormente denominada disciplina, deve ser substituída pelo querer fazer.

Neste momento, a disciplina significa organizar o ambiente, não deixando que a atividade lúdica se afaste dos objetivos propostos. Se conteúdo e ludicidade se afastarem, um se sobrepondo ao outro, a ludicidade não estaria permeando a proposta, mas seria enfatizado o conceito de que a brincadeira é uma coisa e a atividade outra.

É fundamental, para que conteúdo e ludicidade estejam interligados, que o professor medie as brincadeiras, dê pistas para que os alunos construam outras, sugira outras formas, além daquelas propostas pelos alunos, explique porque esta ou aquela brincadeira não será incorporada à atividade em um momento, mas que seja valorizada num próximo.

Mas como brincar durante a aula?

Assim como devemos adequar os conteúdos aos níveis de desenvolvimento dos alunos, partindo daquilo que eles já sabem, da mesma forma será com a brincadeira. Em função da idade, os alunos serão mais estimulados por brincadeiras do tipo “faz-de-conta”. Muitas vezes, nas aulas do Projeto “Crescendo com a Ginástica”, os professores sugerem que as crianças tentem saltar como um coelho, rolar como um gato, se pendurar como um macaco. Talvez esta não seja a melhor forma de sugerir atividades para alunos adolescentes.

Na medida do desenvolvimento das crianças, as atividades lúdicas, as brincadeiras são re-contextualizadas. Provavelmente grupos adolescentes encontrem nos jogos, ou situações com regras, maiores possibilidades de brincar. Em todos os casos, estas questões oferecem pistas sobre como brincar, mas sem dúvida observar inicialmente os alunos determinará a direção das outras situações lúdicas.

As emoções são mediadas pela consciência social do indivíduo. Ao brincar há um “hiato” entre o mundo real e o mundo da brincadeira: o real se modifica, é determinado pelas situações do brincar. Em situações lúdicas, as emoções podem fluir sem a rigidez, comumente imposta pela sociedade às manifestações de sentimento.

Enquanto brinca, o aluno se envolve de maneira prazerosa com o conteúdo, e este prazer poderá estar diretamente relacionado, em sua mente, com os conceitos aprendidos. Além disso, especialmente a criança quando brinca avança em relação aos seus níveis reais de

desenvolvimento. O que consegue fazer em situações lúdicas, muitas vezes, não é realizado em situações diferentes.

Durante os três momentos da proposta não existem a hora de brincar e a hora de fazer a atividade. Mediadas pelo professor, as situações lúdicas envolvem alunos e professores, conteúdos e ambiente. Assim, à possibilidade de serem atingidos, níveis maiores de desenvolvimento em relação ao conteúdo proposto, se mesclam o prazer em fazer a atividade, e a expressão plena e livre das emoções que fazem parte das experiências individuais e coletivas.

Desta forma, o desenvolvimento, associado às aprendizagens possíveis, através da metodologia permeada pela ludicidade, pode atingir níveis qualitativamente melhores, não apenas em relação ao aluno que aprende um novo conteúdo, mas em relação ao Ser.

6. Reflexões finais

Frente à frente com o final deste trabalho, parece-me importante ressaltar os aspectos mais importantes que, ao final desta trajetória, foram capazes de responder algumas inquietações.

A princípio, após os relatos de minhas experiências iniciais, meu primeiro encontro com as teorias de Vygotsky me fizeram acreditar que elas seriam responsáveis por fundamentar completamente esta metodologia. Ao longo de meus estudos e reflexões, pude perceber que minha aproximação de suas concepções só havia ocorrido, porque meu olhar estava muito próximo de suas investigações, exatamente ao contrário do que havia imaginado.

Da mesma forma, ficou bastante claro, que não existem teorias tão dinâmicas quanto a prática pedagógica. Ela se constrói no dia-a-dia, na estreita relação entre alunos, professores, cada qual com seu universo muito particular.

Observando a prática deste ponto em que me encontro agora, não consigo imaginar qualquer teoria, amarrando os três momentos da proposta metodológica e os mantendo imóveis. Nada poderá garantir sua adequação, a não ser a intensa aplicação em todos os ambientes pedagógicos que forem possíveis. Imaginar uma única teoria fornecendo bases rigorosas para a proposta, ou para qualquer outra situação didático/pedagógica parece-me o mesmo que tentar manter preso um pássaro em uma gaiola.

A riqueza do encontro com as teorias de Vygotsky não reside, portanto, no fato de haver encontrado

fundamentação direta e exclusiva para a prática, mas na ampliação do meu olhar sobre esta metodologia de ensino, através da análise das teorias. Os estudos sobre as concepções de Vygotsky forneceram bases de sustentação para a metodologia, pontos bastante importantes que se sustentam na crença de que o desenvolvimento humano possui bases sócio-culturais que o determinam o Ser humano enquanto espécie, e por, conseqüência, estabelecem e moldam os mecanismos psicológicos superiores.

Pude descobrir, ao analisar Vygotsky, que o primeiro momento da metodologia, mais do que um espaço para a exploração, se configura como um laboratório para alunos e professores.

Enquanto os alunos experimentam o ambiente, têm suas ações mediadas pelos aparelhos, pelos materiais pedagógicos que estão a sua disposição. Desta forma, são capazes de expressarem-se espontaneamente, o que permite que o professor entre em contato com o mundo que cada aluno possui, com o universo de conceitos cotidianos que são apresentados neste momento. Neste ponto, o professor é um pesquisador sobre cada aluno, e sobre si mesmo. Através de sua atenção e observação sobre as situações, brincadeiras e criações dos alunos, o professor se instala em um processo de reflexão sobre como irão ser conduzidos os outros momentos da aula.

Descobre-se aí, em cada aluno, em cada experimentação como um mediador fundamental, que será muito importante para a condução de novos conceitos,

desta vez científicos. Talvez esteja aí o momento mais difícil para o professor.

No segundo momento, quando sua mediação passa a ser mais direta, ainda são os alunos que determinam como o conteúdo será conduzido. O professor promove desafios, não tão grandes que não possam ser vencidos, nem tão fáceis, que possam ser suplantados sem qualquer esforço. Assim, busca-se a criação de uma espaço potencial de desenvolvimento, em que seja possível que os alunos estejam caminhando rumo a aprendizagens significativas.

No terceiro momento, quando são propostos modelos, explicações mais detalhadas, ou ainda demonstrações, os alunos podem - e devem - criar e expressar livremente, sobre o que é proposto. Seus estilos, suas possibilidades não são obstáculos para a imitação. Esta é apenas um instrumento que pode fornecer referenciais concretos na busca de novas aprendizagens e de novos desafios.

Uma questão bastante importante que faz parte da proposta, é o fato de que a ordenação dos três momentos parece estar bastante adequada aos princípios relacionados ao desenvolvimento. Parte-se do conhecido para o novo, da descoberta para o reconhecimento, da execução para a compreensão das estruturas que permitem organizá-las. Da experimentação para a reflexão e confrontação com modelos existentes. Que os momentos possam ser considerados de reflexão, não como partes rígidas de aulas, que podem ser reproduzidas de forma mecânica em qualquer ambiente ou situação. Que seja compreendida sua

sistematização. Este é meu maior desejo ao final deste trabalho.

Além disso, as reflexões sobre a ludicidade e a brincadeira, propostas a partir das leituras da teoria histórico-cultural, definem esta questão como crucial para a metodologia. Trabalhar os conteúdos, permeados pela ludicidade é valorizar o agora, o momento que está sendo vivenciado como o mais importante. Os conceitos que os alunos formarão sobre os conteúdos serão, permeados pelas sensações vividas, e parece-me muito importante que ao resgatar o conceito, cada um deles resgate também sentimentos e sensações prazerosas. Lembrar-se de um salto sobre um trampolim acrobático como um momento mágico, de um rolamento como um momento de alegria, parecem ser as melhores conquistas, quando se pensa em educação e aprendizagem significativas.

Neste ponto, acho importante falar de um assunto pouco abordado durante este trabalho: a questão dos objetivos e conteúdos.

Evidentemente não os considero menos importantes do que a metodologia, mas acredito que, o mesmo conteúdo veiculado através de metodologias diferentes, possa atingir objetivos completamente distintos.

Em relação aos conteúdos, penso que a Educação Física esteja "muitíssimo bem, obrigada", embora sua aplicação seja, por vezes negligenciada. A quantidade de esportes, jogos, lutas, atividades rítmicas e expressivas é infinita, muito mais vasta, se considerarmos a possibilidade

de veicularmos conteúdos relacionados a culturas diferentes, além de nossa própria. A negligência para a aplicação de determinados conteúdos pelos professores que usualmente se aproveitam do convencionais esportes coletivos, parece também relacionar-se à metodologia. Como ensinar algo que parece difícil?

Atividades motoras são carregadas de símbolos, são mesclas de pessoas, eventos e situações manifestadas através do movimento corporal. Os objetivos que podemos atingir passam, muitas vezes, mais pela metodologia do que pelos conteúdos. Se traçarmos como objetivo final o estímulo ao espírito competitivo e à individualidade, tanto o voleibol quanto a capoeira, por exemplo, podem ser ensinados. Se objetivarmos, ao contrário, o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade, ainda assim poderemos utilizar estes conteúdos. As características dos conteúdos são idênticas, o que se modifica é o olhar que se lança sobre eles, a partir dos objetivos. Objetivos que poderão ser mais ou menos facilmente atingidos, dependendo do caminhar proposto pela metodologia, e da condução do processo pelo professor.

A mediação do professor, se configura como um ponto chave da proposta metodológica. O caráter que esta mediação adquire não representa, em nenhum momento, um retorno aos modelos de comando. Não é o professor quem ordena, mas ele interage com os alunos, intervém na medida de suas necessidades, criando condições para que sejam desenvolvidas suas potencialidades.

Por algum tempo, as características de um professor “ditador”, que baseou suas intervenções em modelos de comando foi determinante no processo educacional. Acreditava-se no aluno como um “recipiente” que deveria receber tudo o que o professor pudesse transmitir. Neste caso, quanto maior a quantidade de informações, melhor seria o nível de conhecimento e aprendizagem dos alunos. A postura rígida deste professor, cedeu lugar, em um período posterior, à idéia da capacidade inata de aprendizagem, na qual o professor passou a ser considerado apenas um facilitador dos potenciais já inerentes aos alunos.

A esta idéia, associou-se a questão do respeito pelo aluno, respeito aos seus potenciais de desenvolvimento, respeito pelas características individuais. Tantas características a serem respeitadas, e em nome desta questão muito pouco foi feito, efetivamente pela educação. Em nome deste pseudo respeito, o termo professor pareceu ficar marginalizado. Professor significava autoridade, facilitador “combinaria” com as concepções mais humanas...

Tenho muito claro que o professor é quem pode conduzir esta proposta. Porque o professor ao qual me refiro não respeita os níveis de desenvolvimento do aluno, mas propõe desafios sobre eles, valoriza (e este me parece o termo mais adequado) os potenciais e as capacidades individuais, levando em conta suas experiências anteriores.

Sua função como mediador social é estabelecida, considerando que sua intervenção poderá auxiliar o aluno

a avançar em relação aos conceitos que já possui. O professor, com sua experiência sobre o ensinar, com suas informações técnicas e científicas mais apuradas sobre o ser humano, (e aí acredito em processos de formação e capacitação docentes), pode enxergar o ser-aluno de maneira muito profunda. Considerar o professor como mediador, é conscientizá-lo de sua importância decisiva no processo educacional, significa conferir-lhe a responsabilidade de observar, atentamente, todos os aspectos que envolvem a relação entre o ensinar e o aprender, desde os aspectos biológicos, sociais, afetivos e pedagógicos mais genéricos, até aqueles que estão frente a sua realidade mais direta. Significa compreender os alunos, conhecer e refletir sobre métodos de ensino; significa assumir o papel de extrema responsabilidade ao qual faz jus.

Esta proposta metodológica depende de um profissional capacitado, com grandes níveis de interesse sobre as questões que envolvem o ser humano. Um professor que se envolva com o processo educacional, que seja, em essência, um pesquisador. Não vinculado, necessariamente, aos meios acadêmicos, mas um pesquisador das situações cotidianas, de sua prática pedagógica, pesquisador de seus alunos, em todos os momentos.

O professor desta metodologia observa a brincadeira de seus alunos, analisa se está próxima ou distante dos conteúdos que pretende desenvolver, reflete, procurando compreender se desta forma poderão chegar aos objetivos propostos.

Não acredito que os alunos sejam receptores passivos nem que este saber do professor seja mais importante que os saberes dos alunos. Acredito que os alunos possam e devam, participar ativamente do processo, mas a visão geral e a condução, sem dúvida devem partir do professor. Que os alunos possam sugerir conteúdos, discutir sobre eles, solicitar outras informações, expressar seus desejos. E que o professor seja capaz de conduzir e relevar (e não apenas respeitar ou aceitar) suas participações, procurando refletir e organizar os ambientes e as situações, rumo a processos ensino-aprendizagem cada vez mais desafiadores, motivadores e modificadores, inicialmente do universo pessoal de cada aluno. Universo que se modifica na medida em que os alunos interiorizam os conceitos científicos propostos na prática educativa, e que possam, a partir deles, ampliar seus conceitos cotidianos, modificando (se aí for seu desejo) sua vida, e seu meio social.

Penso que os verbos que podem conduzir os professores desta proposta metodológica, durante sua aplicação prática sejam observar, analisar, sugerir, propor, modificar, demonstrar e brincar - brincar muito com os alunos, tentando resgatar para si o prazer de ensinar, o prazer de estar em contato com os outros. Prazer que recuperei ao encontrar minha função como professora. Papel que resgatei, ao ampliar meu olhar sobre minha realidade.

Olhar, que hoje almejo lançar para outras tantas realidades, de outros colegas, em outras situações pedagógicas, a partir da aplicação desta metodologia de

ensino. Porque o melhor que encontrei para mim, neste momento, desejo declarar ao mundo

7. Referências Bibliográficas

ALVES, R. Conversas com quem gosta de ensinar (+ qualidade total na educação) (2ª ed). São Paulo: Ars Poética/Spectrum, 1995.

BETTI, M. Educação Física e sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.

BRACHT, V. A Educação Física escolar como um campo de vivência social e de formação de atitudes favoráveis à prática do desporto. Santa Maria: UFSM, 1983.
(Dissertação de Mestrado).

_____. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo...capitalista In: OLIVEIRA, V.M. (org.) Fundamentos pedagógicos: Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

_____. A Educação Física escolar como campo de vivência social. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 3, 1988 (p. 23-39).

BROOKS, J. & BROOKS, M.G. Construtivismo em sala de aula (tradução de Maria Aparecida Kerber). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BURGESS, T. Ler Vygotsky. In: DANIELS, H. Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos. (Tradução de Elisabeth Jafet Cestari e Mônica Saddy Martins) Campinas: Papirus, 1994.

CASTORINA, J.A. O debate Piaget- Vygotsky: a busca de um critério para sua avaliação. In: CASTORINA, J.A.; FERREIRO, E.; LERNER, D.; OLIVEIRA, M.K. Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1996.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia de ensino em Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

COLL, C. & ROCHERA, M.J. Estruturação e organização do ensino: as sequências da aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (Vol2)

_____. & MARTI, E. Aprendizagem e desenvolvimento: a concepção genético cognitiva da aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (Vol2)

DAOLIO, J. Educação Física escolar: uma abordagem cultural. In: NISTA - PICOLLO, V.L. (org.) Educação Física escolar: ser... ou não ter. (2ª ed.). Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

DAVIDOV, V.V. & ZINCHENKO, V.P. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia. In: DANIELS, H. (org.) Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos (tradução de Mônica Saddy Martins e Elisabeth Jafet Cestari). Campinas: Papirus, 1994.

- DUARTE, N. Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. Campinas: Autores Associados, 1996.
- FERREIRA, A.B.H. Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.
- FERREIRA, V.L.C. Prática de Educação Física no primeiro grau: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação? São Paulo: Ibrasa, 1984.
- FREIRE, J.B. Educação de corpo inteiro. São Paulo: Scipione, 1989.
- _____. De corpo e alma: o discurso da motricidade. São Paulo: Summus, 1991
- _____. Antes de falar de Educação Motora. In: DE MARCO, A. (org) Pensando a Educação Motora. Campinas: Papirus, 1995.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. (5ª ed.) São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREITAG, B. Aspectos filosóficos e sócio antropológicos do construtivismo pós-piagetiano I. In: GROSSI, E.P. & BORDIN, J. (org.) Construtivismo pós-piagetiano. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- FOSNOT, C.T. Prefácio. In: BROOKS, J.G. & BROOKS, M.G. Construtivismo em sala de aula (tradução de Maria Aparecida Kerber). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- GALLAHUE, D. Understanding motor development in children. New York: John Wiley & Sons, 1982 .
- GIRALDES, M. Metodología da la Educación Física: análisis de la formación física básica en niveles escolares. Buenos Aires: Stadium, 1976.
- GOMES, A.C. Princípios científicos do treinamento desportivo. In: GUEDES, C.O. (org) Atividade Física: uma abordagem multidimensional. João Pessoa: Idéia, 1997.
- HELVIG, M.M. Et si l'élève construisait ses progrès? in: EPS 1. Paris: EPS, 1992a (nº236, p.59-62).
- _____ Et si l'élève construisait ses progrès? in: EPS 1. Paris: EPS, 1992b (nº237, p.35-37).
- HILDEBRANDT, R. Concepções abertas no ensino em Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- JACKSON, B.T. introdução. In: BROOKS, J.G. & BROOKS, M.G. Construtivismo em sala de aula (tradução de Maria Aparecida Kerber). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- JOBIM E SOUZA, S. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. KRAMER, S. & LEITE, M.I. (org.) Infância, fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1996.

- JOSUÁ, P.H.T. O poder da Educação Física nos Conselhos de Classe. In: OLIVEIRA, V.M. (org.) Fundamentos pedagógicos: Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.
- LE CAMUS, C. La gymnastique rythmique sportive et sa valeur éducative. Paris: Librairie Philosophique J.Vrin, 1982.
- _____. GRS: du code du pointage...à une conception intégrative des processus d'acquisition (1er partie). In: EPS1 Paris: EPS, 1992a (nº 234, p. 30-33).
- _____. GRS: du code du pointage...à une conception intégrative des processus d'acquisition (2er partie). In: EPS 1 . Paris: EPS, 1992b (nº 235, p. 52-55).
- LEITE, M.I.F.P. O que falam de saber e escola as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa no campo. In: KRAMER, S. & LEITE, M.I. (org.) infância, fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1996.
- LEONTIEV, A.N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem (5ª ed.). (tradução de Maria da Penha Villalobos). São Paulo: Ícone/Edusp, 1994.
- LERNER, D. O ensino e o aprendizado escolar: contra uma falsa oposição. In: CASTORINA, J.A.; OLIVEIRA, M.K.; LERNER, D. & FERREIRO, E. Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1996.

LOGSODON, B.J. *Physical Education - a design for direction.*
in: LOGSODON, B.J. et alii For Children, a focus on a
teaching process. Philadelphia: Lea & Febiger, 1977.

LOQUET, M. GRS: une expérimentation avec des enfants de 4
à 6 ans. In: EPS1 . Paris: EPS, 1985 (n° 21, p.12-14).

LURIA, A.R. *Vigotskií.* In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.;
LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e
aprendizagem (5ª ed.). (tradução de Maria da Penha
Villalobos). São Paulo: Ícone/Edusp, 1994.

MACEDO, L. Ensaíes construtivistas. São Paulo: Casa do
Psicólogo, 1994.

MARCELLINO, N.C. A sala de aula como espaço para o "jogo
do saber". In: MORAES, R. (org.) A sala de aula: que espa-
ço é esse? (3ª ed.) Campinas: Papirus, 1988.

_____. Pedagogia da animação. Campinas: Papirus,
1990.

_____. Lazer e Educação. (3ª ed.) Campinas: Papirus,
1995.

MAURI, T. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam
os conteúdos escolares? In: COLL, C. (org.) O construti-
vismo na sala de aula (tradução de Cláudia Schilling).
São Paulo: Ática, 1996.

- MIRAS, M. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: COLL, C. (org.) O construtivismo na sala de aula (tradução de Cláudia Schilling). São Paulo: Ática, 1996.
- MOLL, L.C. Introdução. In: _____. (org.) Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. (Tradução de Fani A. Tesseler) Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- MORAIS, R. Consciência corporal e dimensionamento do futuro. In: MOREIRA, W.W. (org.) Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992.
- MOREIRA, W.W. Educação Física escolar: uma abordagem fenomenológica. Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.
- _____. Educação Física e Esportes: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1993.
- _____. Educação Física escolar: a busca da relevância. In: NISTA - PICCOLO, V.L. (org.) Educação Física escolar... ser ou não ter? (2ª ed.). Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.
- MOSSTON, M. La enseñanza de la Educación Física: del comando al descubrimiento. Buenos Aires: Paidós, 1978.

- NISTA-PICCOLO, V.L. *A educação motora na escola: uma proposta metodológica à luz da experiência vivida*. In: DE MARCO, A. (org.) Pensando a Educação Motora. Campinas: Papirus, 1995.
- OKUMA, S.S. O significado da atividade física para o idoso: um estudo fenomenológico. São Paulo: IPUSP, 1997 (Tese de Doutorado).
- OLIVEIRA, M.K. . Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. (4ª ed.) São Paulo: Scipione, 1997a.
- _____. *Comunicação durante o a mesa redonda* *Conhecimento, cultura e ensino. Ciclo de palestras: Ciência, arte e prática pedagógica*. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp. (14/08/1997b).
- OLIVEIRA, V.M. Educação Física humanista. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.
- _____. Consenso e conflito da Educação Física brasileira. Campinas: Papirus, 1994.
- ONRUBIA, J. *Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir*. In: COLL, C.(org.) O construtivismo na sala de aula (tradução de Cláudia Schilling). São Paulo: Ática, 1996.

- PURCELL, T.M. Teaching children dance: beacoming a master teacher. Champaign: Human Kinetics Publisher, 1994.
- REGO, T.C. Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da educação. (4ª ed.). Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- RESENDE, H.G. Necessidades da Educação Motora na escola. In: DE MARCO, A. (org.) Pensando a Educação Motora. Campinas: Papirus, 1995.
- SALVADOR, C.C. Aprendizagem escolar e construção do conhecimento. (tradução de Emília de Oliveira Dihe). Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SANTIN, S. Educação Física: temas pedagógicos. Porto Alegre: EST/ESEF, 1992.
- SIEBERT, R.S.S. Educação Física: o ensinar e o aprender. In: Revista Paulista de Educação Física. São Paulo: EEFUSP, 1995 (supl.1, n. 1 p.58-62).
- SOLE, I. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido para a aprendizagem. In: COLL, C. (org.) O construtivismo na sala de aula (tradução de Cláudia Schilling). São Paulo: Ática, 1996.
- _____. & COLL, C. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, C. (org.) O construtivismo na sala de aula (tradução de Cláudia Schilling). São Paulo: Ática, 1996.

- SOUZA, M.T. Desenvolvimento Humano, Lazer e Educação Física escolar: o papel do componente lúdico da cultura. Campinas: Faculdade de Educação Física da UNICAMP, 1994 (Dissertação de Mestrado).
- TAFFAREL, C.N.Z. Perspectivas pedagógicas em Educação Física. In: GUEDES, C.O. (org) Atividade Física: uma abordagem multidimensional. João Pessoa: Idéia, 1997.
- TANI, G. e outros. Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/Edusp, 1988.
- TUDGE, J. Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. In: MOLL, L.C. (org.) Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. (Tradução de Fani A. Tesseler) Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- VAN DER VEER, R. & VALSINER, J. Vygotsky: uma síntese. (Tradução de Cecília C. Bartalotti). São Paulo: Unimarco/Loyola, 1996.
- VIGOTSKI, L.S. Pensamento e linguagem. (Tradução de Jeferson Luiz Camargo) (6ª ed.). São Paulo: Martins Fontes, 1996.

- VIGOTSKII, L.S. *Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar*. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem (5ª ed.). (tradução de Maria da Penha Villalobos). São Paulo: Ícone/Edusp, 1994.
- VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (tradução de José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro-Afeche). São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- VYGOTSKY, L.S. & LURIA, A.R. Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança (tradução de Lólio Lourenço de Oliveira). Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- WERTSCH, J.V. & SMOLKA, A.L. *Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman*. In: DANIELS, H. (org.) Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos (tradução de Mônica Saddy Martins e Elisabeth Jafet Cestari). Campinas: Papirus, 1994.
- ZABALA, A. *Os enfoques didáticos*. In: COLL, C. (org.) O construtivismo na sala de aula (tradução de Cláudia Schilling). São Paulo: Ática, 1996.