

A teoria histórico-cultural de Vigotski: interfaces com a educação física na infância²

Cláudia Christina Rocha – FPCEUC

claudiarocha27@yahoo.com.br

Maria Helena Damião - FPCEUC

hdamiao@fpce.uc.pt

Maria Augusta Nascimento - FPCEUC

augusta@fpce.uc.pt

² O estudo que se apresenta baseia-se numa investigação em curso no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, na especialidade de Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores.

Resumo

Neste artigo analisa-se a teoria histórico-cultural no contexto da educação física na educação de infância, pretendendo-se, em concreto, verificar o seu contributo para repensar a brincadeira. Partindo-se de um referencial capaz de fundamentar a ação dos professores nessa área, apresenta-se sobretudo o contributo de Vigotski (1896-1934) para a formulação dessa teoria a partir do que tem sido revelado por traduções recentes e competentes da sua obra. O desafio é estabelecer-se um paralelismo entre o mencionado referencial e a educação física na infância numa perspetiva que reconheça a brincadeira como ferramenta nuclear para o desenvolvimento cognitivo-linguístico, afetivo-relacional e motor-expressivo das crianças, ferramenta que concorre, ainda, para recriar o legado cultural e, afinal, para a humanização.

Palavras-chave: Teoria histórico-cultural, Educação Física, Educação de infância, Brincadeira.

Abstract

This paper analyzes the historical-cultural theory in the context of physical education in early childhood education, aiming to verify its contribution to rethink the concepts of games and playing. Searching for a heuristic reference able to support teachers' work in this area, we study Vygotsky's contribution (1896-1934) to formulating that theory, from what has been revealed by recent and competent translations of his work. The challenge is to establish a parallel between the aforementioned reference and physical education in childhood, recognizing playing and games as main tools for the cognitive-linguistic, affective-relational and motor-expressive child development. These tools also contribute to recreate cultural legacy and, ultimately, humanization itself.

Keywords: Historical-cultural theory, Physical education, Early childhood education, Play.

Introdução

A brincadeira ocupa um lugar central na educação de infância em contextos de caráter escolar. Entendemos que se justifica revisitar esta afirmação a partir da teoria histórico-cultural, que dá substância à conhecida Escola de Vigotski, cujo principal mentor é Lev Vigotski (1896-1934) mas onde têm protagonismo Alexei Leontiev (1903-1979) e Alexander Luria (1902-1977), sem esquecer Daniil Elkonin (1904-1984), Piotr Galperin (1902-1988), Alexandr Zaporózhets (1905-1981) e Vasili Davidov (1920-1998).

Importa, antes de mais, dizer que esta teoria, apontando limitações às teorias maturacionistas, defende que o indivíduo se desenvolve a partir de relações que estabelece com os outros. Assim, o contexto social em que se encontra inserido revela-se de extrema importância para a concretização das suas capacidades, ao proporcionar-lhe experiências que lhe permitem apropriar-se do conhecimento acumulado pela humanidade.

Assim sendo, partimos do pressuposto de que muito daquilo que se almeja em termos de educação na área das expressões físico-motoras na infância pode ser fundamentado na mencionada teoria. Na verdade, encontramos nela uma base para abordar o imaginário de que a brincadeira se reveste, entendida esta, por Vigotski e seus colaboradores, como “atividade dominante ou principal” da criança.

Para explorar esse pressuposto, recorreremos, por um lado, à contribuição original de Lev Vigotski (2001, 2008) e de Alexei Leontiev (1978) e, por outro lado, à contribuição de investigadores brasileiros que, nos últimos anos, têm dedicado especial atenção à teoria em causa: Newton Duarte (1996, 2013), Zoia Prestes (2013), Ivan Ivic (2010) e Marta Shuare (2016).

Para o nosso propósito, justifica-se apresentar uma breve explicação da obra de Vigotski porquanto no Brasil, e estamos em crer que também em Portugal, ela tem sido amplamente difundida ainda que mal compreendida. Duarte (1996, p.18) expõe esta situação do seguinte modo: “Vigotski ficou famoso entre educadores brasileiros antes de ser lido e conhecido”, notando a sua estranheza com a abundância de publicações a partir de apenas dois livros: *Pensamento e linguagem* (1979) e *A formação social da mente* (1984). Na verdade, apesar das desventuras que os seus escritos sofreram, restaram muitos mais, sendo igualmente de atender ao legado que os restantes investigadores acima mencionados nos deixaram. A este propósito, Prestes – investigadora que se situa nas áreas da psicologia e da pedagogia,

e que, por dominar tanto o russo como o português, se tem revelado uma tradutora privilegiada de Vigotski – afirma que:

Estudos comparativos revelaram que os textos que estão em *A formação social da mente* (1984, 1998, 1999) têm muito pouco ou quase nada em comum com as obras originais publicadas na União Soviética e, mais recentemente, na Rússia. Ou seja, dificilmente se pode dizer que são trabalhos do mesmo autor em línguas diferentes. Portanto, pode-se afirmar que o livro é levemente atribuído a Vigotski, pois não foi escrito por ele. Além desse fato, os organizadores do referido livro parecem se eximir de qualquer responsabilidade pelos textos publicados. Caso o leitor seja descuidado e não leia a introdução, jamais saberá que se trata de uma *tradução editada*, e a responsabilidade de atribuir a autoria dos textos a Vigotski será dele e não dos organizadores do livro (Prestes, 2013, p.297, realce das autoras deste artigo).

Feitas estas considerações, avançamos para uma leitura pedagógica da teoria histórico-cultural, que nos orienta, e, de seguida, para a conceptualização da brincadeira como atividade dominante no contexto da educação física na educação de infância.

A teoria histórico-cultural: uma leitura pedagógica

Esta teoria procura responder a questões relacionadas com o desenvolvimento da criança, cujas respostas se fazem sentir nos processos de ensino e de aprendizagem. Começamos por referir que ela se diferencia de teorias que explicam esse desenvolvimento como um processo biológico natural, o qual, na perspectiva de Vigotski, é muito limitativo, pois, reduz-se a funções elementares, produto da maturação orgânica (Shuare, 2016). Assim, em alternativa, tal teoria dá destaque ao papel da *interação social*, e da *cultura* que a sustenta, no desenvolvimento da criança (Pasqualini, 2010).

Ao pronunciar-se sobre a sua especificidade, Ivic (2010, p.15) seleciona um conjunto de palavras – além das duas acima mencionadas, *sociabilidade do homem*, *signo e instrumento*, *história*, *funções mentais superiores* – que lhe conferem substância e permitem explicá-la: “se houvesse que reunir essas palavras (...) em uma única expressão, poder-se-ia dizer que a teoria de Vygotsky é uma teoria socio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores”.

Na verdade, Leontiev (1978) havia afirmado que a teoria a que nos reportamos nasceu do esforço de compreensão do conceito de *atividade do homem*, determinada pelas formas e

meios de comunicação, dependente do lugar que ele ocupa na sociedade, da sua individualidade e condição de vida. A atividade é estimulada e direcionada por necessidades objetivas, emergentes nas relações interpessoais que ocorrem numa cultura.

Para percebermos esta ideia há que precisar, no quadro em que nos situamos e com apoio Shuare, o conceito de atividade:

*A atividade produtiva humana é caracterizada por ser mediada: o instrumento "interpõe" entre o sujeito e o objeto da atividade. Os instrumentos vão moldando uma segunda natureza e isso é de caráter social. Os objetos, criados pelo trabalho, que se interpõe entre o homem e a natureza constituem a **cultura**. O que é chamado de "social" no homem não é um agregado, uma "camada" superposta à natureza "natural", como se fosse uma torta (um bolo), mas que a transforma submetendo-a a leis de ordem superior³ (Shuare, 2016, p.231).*

A autora citada sublinha que a designação “sócio-cultural” conduz frequentemente a uma interpretação errada. De facto, ao declarar que o desenvolvimento orgânico se realiza num ambiente social, Vigotski atribui importância crucial à cultura, traduzida nos instrumentos e nos signos (Shuare, 2016), sendo que os “instrumentos” correspondem a mediadores da relação entre o indivíduo e o mundo, enquanto os “signos” correspondem a mediadores das funções psicológicas superiores (memória, atenção voluntária, raciocínio lógico, formação de conceitos, etc.).

Complementando esta explicação, Duarte afirma que a teoria de Vigotski remete para “uma interação historicamente situada, mediatizada por produtos sociais, desde os objetos até os conhecimentos historicamente produzidos, acumulados e transmitidos” (1996, p.30). Em sequência, destaca a importância desses conhecimentos e do papel do educador na aprendizagem, o que “significa, dentre outras coisas, considerar que o indivíduo não pode elaborar seu conhecimento individual a não ser apropriando-se do conhecimento historicamente produzido e socialmente existente” (1996, p.35).

Vigotski (2001) deixou, de resto, bem claro que as funções psíquicas superiores não podem ser alcançadas unicamente por maturação, elas requerem um processo educativo uito orientado que atue sobre aquilo que ainda não está formado na criança, fazendo com que o

³ Traduzido pelas autoras deste artigo.

seu desenvolvimento avance. Trata-se do que designou por “zona desenvolvimento iminente”⁴, um dos princípios básicos de sua teoria, reportada ao desempenho de que a criança é capaz com auxílio do educador. Diferencia-se de “zona de desenvolvimento real”, reportada ao desempenho autônomo da criança, sem ajuda de terceiros, quer sejam professores, pais ou pares mais experientes.

Sobre a questão das “zonas de desenvolvimento”, Zoia Prestes em entrevista a Vasconcelos, Buss-Simão e Fernandes (2014) esclarece que:

[...] Zona de Desenvolvimento Real é aquele estado quando a criança já sabe, já domina uma determinada coisa, já sabe fazer, já tem autonomia sobre o fazer. E o outro nível é a “Zona de Desenvolvimento Iminente” que está no campo das possibilidades e esse campo da zona de possibilidades é muito dinâmico, é uma zona que é imprevisível, é disto que Vigotski está dizendo. O desenvolvimento humano é imprevisível ele está no campo das possibilidades. Ninguém controla esse desenvolvimento. É um grande equívoco falar de um nível potencial, pois nos dá a impressão de que existe um nível a ser atingido e que tem que ser atingido. Vigotski não fala isso. Este outro nível (Zona de Desenvolvimento Iminente) para ele é o das possibilidades de desenvolvimento. É o que pode ou não ocorrer. [...] Para Vigotski regredir é desenvolvimento! Então desenvolvimento para ele não é linear. Não é numa direção crescente, não é acúmulo e quando você traduz como “proximal” e/ou como imediato, tudo isso dá um sentido de etapa, dá um sentido que vai acontecer e que é obrigatório acontecer. Então para mim tudo isso gera uma grande confusão e foi isso que aconteceu. [...] Eu insisto em “iminente” porque é justamente na iminência de ocorrer, pode ou não ocorrer. Pode ou não (pp. 343-344).

Todo o esforço educativo deve, pois, favorecer a autonomia da criança, estado que Vigotski (2001) caracteriza como sendo aquele que decorre da estimulação das funções em vias de maturação: a criança deverá fazer amanhã sozinha aquilo que hoje é capaz de fazer com apoio de outrem. Neste sentido, defende a imitação pois, “se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento” (p. 331). De modo concreto, afirma que:

Pode considerar-se como estabelecido na psicologia moderna que a criança só pode imitar o que se encontra na zona das suas próprias potencialidades intelectuais. Assim,

⁴ Termo utilizado por Zoia Prestes e adotado por nós, por concordarmos com a explicação da autora que se afirma contrária ao uso de termos vulgarizados: “Zona de desenvolvimento proximal” e “Zona de desenvolvimento potencial”.

se eu não sei jogar xadrez, isto é, se até mesmo o melhor enxadrista me mostrar como ganhar uma partida, eu não vou conseguir fazê-lo. Se eu sei aritmética mas tenho dificuldade de resolver algum problema complexo, a mostra da solução pode me levar imediatamente à minha própria solução, mas se eu não sei matemática superior a mostra da solução de uma equação diferencial não fará meu próprio pensamento dar um passo nesta direção. Para imitar, é preciso ter alguma possibilidade de passar do que eu sei fazer para o que não sei. (Vigotski, 2001, p. 328)

Pelo exposto, Duarte (2013) sustenta que a teoria histórico-cultural constitui um dos fundamentos da pedagogia, ao qual se devem acrescentar outros, como sejam os de ordem filosófica e os de ordem didática. Ainda assim, trata-se de uma teoria que “põe à disposição uma psicologia que considera a educação e o ensino como fatores decisivos no desenvolvimento do ser humano e que, por sua própria essência, inspira esperanças e otimismo no destino do homem e da sociedade”⁵ (Shuare, 2016, pp.241-242).

A educação física no contexto infantil: a brincadeira como atividade dominante

Para muitas crianças o contato com uma instituição de caráter escolar inicia-se pelos três anos. Distinta da família, esta instituição proporciona-lhe novas experiências que podem concorrer para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, motoras, afetivas e sociais, permitindo-lhe passar do individualismo para o viver em grupo, ganhando progressivamente autonomia no seu agir no mundo (Pinheiro et al., 2015).

A educação física desempenha um papel de especial relevo neste desenvolvimento pois, segundo Libâneo (2002, pp.124 e 126), traduz-se num “conjunto de saberes, métodos e técnicas centradas no corpo e no movimento enquanto meios para formar a personalidade do aluno tanto do ponto de vista pessoal como social”, pelo que deve ser guiada por objetivos “que orientam a internalização de conceitos, procedimentos, atitudes, valores, sob a forma de esquemas mentais e modos de proceder habitualmente”. Importa concretizar que aquilo “que qualifica o movimento humano é o sentido/significado do mover-se, sentido/significado mediado simbolicamente e que o coloca no plano da cultura” (Bracht, 2003, p.45) de modo que “o que irá definir se uma ação corporal é digna de trato

⁵ Traduzido pelas autoras.

pedagógico pela educação física é a própria consideração e análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto onde se realiza” (Daolio, 2004, p.9).

Consideremos, agora, no quadro dessa área curricular e tendo por base a teoria histórico-cultural, a brincadeira na educação de infância.

Leontiev (1978) define brincadeira como a atividade que reúne três características: a partir dela aparecem e diferenciam-se novos tipos de atividade; com base nela se formam ou se organizam processos psíquicos particulares; dela dependem mudanças psicológicas da criança observadas numa dada etapa do seu desenvolvimento.

Por seu lado, Vigotski (2008, p.24) declara que “a brincadeira não é uma forma predominante de atividade, mas, em certo sentido, é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar⁶”, linha que concretiza a forma de a criança estar e interagir com o mundo. Este autor não submete o termo ao princípio da satisfação: explica que existem atividades que podem proporcionar uma satisfação bem mais intensa do que a brincadeira, e que há brincadeiras que só oferecem satisfação quando o seu resultado é favorável. Neste último caso contam-se os jogos desportivos, não apenas os que envolvem atividade física, mas também os que dão acesso a prémios.

Para Vigotski (2008) a essência da brincadeira é a realização de afetos generalizados, o que não significa que a criança entenda os motivos de brincar ou que brinque conscientemente; a brincadeira só se torna consciente na idade em que consegue responder por que faz isso ou aquilo. Observa, ainda, que a brincadeira tem um sentido muito específico para a criança: ao dizer, por exemplo, que o cabo de vassoura é um cavalo cria uma estrutura em que o que determina seu comportamento é o aspeto semântico, ou seja, o significado do objeto:

Na brincadeira, as características dos objetos conservam-se, mas o significado deles muda, ou seja, o sentido torna-se o ponto central [...]. Até certo ponto, o significado emancipa-se do objeto a que, antes, estava diretamente unido. Eu até diria que, na brincadeira, a criança opera com o significado separadamente do objeto, mas o significado é inseparável da ação com o objeto real (Vigotski, 2008, p.31).

Referimos acima que a criança se desenvolve a partir de suas vivências com os outros – crianças e adultos –, muitas das quais acontecem na escola, contexto em que, por isso

⁶ A idade pré-escolar para Vigotski, refere-se à criança acima de 3 e até 6 ou 7 anos.

mesmo, no referente à educação física, e seguindo Neto (s/d), se deve recorrer a metodologias que valorem a formação motora e a ludicidade. Este autor considera, em concreto, três formas de intervenção metodológica: permitir à criança definir ou redefinir as opções relativas às tarefas a realizar; orientá-la, de forma direta, de modo a adquirir os objetivos estipulados; incentivar a liberdade ou autonomia crescente, visando a sua exploração do envolvimento físico. Em qualquer dos casos realça a função do educador como sustentáculo para que a criança possa manter a motivação e concretizar a aprendizagem, sendo isso independente do contexto – espaço físico e materiais disponíveis, características da turma e variabilidade/estabilidade de aquisições dos alunos.

É, pois, de toda a importância que o educador consciencialize esta responsabilidade e a transponha para a sua prática no que respeita, nomeadamente, à relação com as crianças, aos conhecimentos a ensinar e ao modo como o trata no plano didático, bem como aos valores que adota (Soares et al., 1992). É preciso, portanto, que tenha sempre em mente que a condução das crianças na área da expressão física e motora implica proporcionar-lhe uma riqueza de experiências educativas, sejam elas voltadas às brincadeiras livres ou às brincadeiras mais direcionadas.

Considerações finais

Com base na teoria histórico-cultural, explicámos que na educação de infância a brincadeira, que apela ao movimento e à formação de conceitos, visto que através dela a criança comunica e cria, externaliza significados e sentimentos, conquistando autonomia. A educação física pode contribuir em muito para tal, desde que sejam propiciadas condições favoráveis à criança, contando-se, entre elas, a orientação de um professor devidamente capacitado. Essa capacitação passa por assumir, com Vigotski, que a brincadeira constitui a base da sua aprendizagem, assumindo-se como linha principal do seu desenvolvimento.

Neste cenário, os estudos de Vigotski, que em muito contribuíram para o conhecimento da infância e para a ação educativa que requer, continuam a ter pleno sentido, pelo menos por três ordens de razões: pela importância que imprimem à noção de conhecimento cultural e historicamente produzido; pelo destaque que dão ao papel do educador na aprendizagem, afirmando-o como superior aos processos de aprendizagem espontânea; e pelo reconhecimento conferem à brincadeira como atividade própria da criança.

Terminamos, sublinhando que a abordagem da teoria em que nos detivemos surgiu como forma de fundamentar a prática pedagógica no âmbito da educação física na educação de

infância, e que, neste particular, os professores têm de se sentir verdadeiramente comprometidos com o desenvolvimento da criança aos níveis: motor-expressivo, cognitivo-linguístico, afectivo-relacional.

Referências bibliográficas

- Bracht, V. (2003). Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Editora Unijuí.
- Daolio, J. (2004). *Educação física e o conceito de cultura*. Campinas: Autores Associados.
- Duarte, N. (1996). A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. *Psicologia USP*, 7 (1/2), 17-50.
- Duarte, N. (2013). Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. *Nuances: Estudos sobre educação*, 24 (1), 19-29.
- Ivic, I. (2010). *Lev Semionovich Vygotsky*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.
- Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário.
- Libâneo, J.C. (2002). *Didática: velhos e novos temas*. Goiânia: Edição do autor.
- Neto, C. (s/d). *A educação motora e as "culturas de infância": A importância da educação física e desporto no contexto escolar*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa. Recuperado de <http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/aeducacaomotora.pdf>.
- Pasqualini, J. C. (2010). O papel do professor e do ensino na educação infantil: A perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In L. M. Martins e N. Duarte (orgs.) *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* (pp.161-191). São Paulo: Editora UNESP. Cultura Acadêmica. Recuperado de <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-10.pdf>.
- Pinheiro, M.R.D., Silva, L.V.L., Chagas, N.S. & Barbosa, J.S. (2015). Contribuições da Educação Física no Ensino Infantil. *Revista de Psicologia*, 9 (27), 26-37.
- Prestes, Z. (2013). A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. *Revista de Educação Pública*, 22 (49/1), 295-304.
- Soares, C.L., Taffarel, C. N., Varjal, E., Castelani Filho, L., Escobar, M. O. & Bracht, V. (1992). *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez.
- Shuare, M. (2016). El desarrollo psíquico: Problemas y soluciones. *Interfaces da Educação*, 7 (21), 228-242.
- Vasconcelos, G.S.M., Buss-Simão, M., & Fernandes, S.C.L. (2014). Entrevista com a Dra. Zoia Prestes. *Zero-a-seis. Revista Eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância*, 16 (30), 340-352.
- Vigotski, L.S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L.S. (2008). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual GIS*, n.º 8, 23-36. Recuperado de <https://isabeladominici.files.wordpress.com/2014/07/revista-educ-infant-indic-zoia.pdf>.