

Artigo de Revisão

Teoria histórico-cultural e suas implicações na atuação do professor de educação física escolar

Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho

Departamento de Educação Física, FCT/UNESP Presidente Prudente, SP, Brasil

Resumo: Esse artigo apresenta o resultado de uma pesquisa de natureza teórica e tem objetivo de introduzir as principais categorias da teoria histórico-cultural e discutir suas implicações para o trabalho do professor de educação física escolar. Também enfatiza essa teoria e suas propostas metodológicas, como um importante caminho para se construir a educação física escolar numa perspectiva crítica e voltada à transformação qualitativa da escola e da consciência e personalidade dos estudantes. A escola vigotskiana de desenvolvimento humano é tomada como uma importante referência para se entender os estudantes no seu processo de desenvolvimento vital e pode ajudar os professores em geral e os professores de educação física em específico, a considerar a atividade (atividade vital) como importante instrumento de humanização e liberdade humana no interior da escola e no interior da sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Teoria histórico-cultural. Escola vigotskiana de desenvolvimento humano. Atividade vital na educação física.

Historical-cultural theory and its implications on the scholar physical education teacher's work

Abstract: This article presents a theoretical search and aims to introduce the main categories of historical-cultural theory and discuss its implications for the physical education teacher's work inside the school and also emphasizes this theory and its methodological proposal as an important way to build the scholar physical education in a critical perspective aiming to change the school and the students conscious and personality. The Vigotskian school of human development it is taken as an important reference to understand the scholars in their vital process of development and helps the teachers in general, and physical education teachers in specific, to consider the activity (vital activity) as important instrument to get the humanization and liberty of human being, inside the school and inside the contemporary society.

Key Words: Historic-cultural theory. Vigotskian school of development. Vital activity in physical education.

Teoria histórico-cultural e suas implicações na atuação do professor de educação física escolar

Este artigo tem objetivo de discutir a relação entre a teoria histórico-cultural e a educação física escolar, enfatizando as principais categorias teórico-metodológicas dessa teoria e sua importância na construção de uma atuação do professor de educação física numa perspectiva crítica, reconhecendo esse profissional como sujeito imprescindível no processo de transformação qualitativa dos seres humanos na escola.

Para tanto, dispõe-se a apresentar a teoria histórico-cultural, ainda que de forma introdutória e indicar algumas implicações de sua apropriação para a atuação do professor de educação física escolar, reconhecendo o caráter crítico-transformador dessa teoria e suas possibilidades teórico-metodológicas, para a consolidação de um processo de humanização das crianças e jovens na escola.

A teoria vigotskiana¹, mais conhecida por teoria histórico-cultural, tem sua gênese na compreensão marxista-leninista do conceito de atividade, pois afirma que **é na atividade que se encontra a essência genérica do homem**, atividade essa compreendida não como mera reação ou conjunto de reações, mas como um sistema estruturado que está em constante transformação e desenvolvimento (LEONTIEV, 1978a).

Leontiev (1978a) afirma que a atividade humana deve ser entendida como pertencente ao sistema de relações da sociedade, determinada pelas formas e meios de comunicação que são possibilitados pelo processo de desenvolvimento da produção social do homem e dependente do lugar que esse homem ocupa na sociedade, de suas condições objetivas de vida, de sua condição de classe e de outras mediações

¹ Lev Semenovich Vigotski (1896-1934), pensador Bielo-Russo é considerado o maior representante da Teoria Histórico-cultural, também conhecida no Brasil por "Escola de Vigotski" ou "Teoria Vigotskiana".

sociais que constituem sua individualidade e personalidade. Para o autor **o trabalho precisa ser reconhecido como base fundamental para o enriquecimento e desenvolvimento dos seres humanos e visto como atividade vital, criadora e produtiva.**

Segundo [Shuare](#) (1988, p.21), a atividade apresenta-se como “[...] a verdadeira substância da cultura e do mundo humano [...]”, ou seja, é a atividade que cria o próprio ser humano, o qual, em decorrência do trabalho (vital), supera a mera adaptação à natureza e a modifica para satisfazer às suas necessidades. Nesse processo, ao transformar a natureza, o homem cria os objetos, assim como os meios de produção dos mesmos, transformando-se objetiva e subjetivamente nesse processo.

[Leontiev](#) (1978a, p.265) salienta a importância do trabalho humano no processo de transformação da natureza e na criação dos objetos culturais e enfatiza que os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens e, nesse sentido, o conhecimento humano avança sem precedentes e cria-se a filosofia, a ciência, a arte, a cultura corporal, a política, a ética e outros conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento humano.

Questão fundamental da teoria histórico-cultural e enfatizada por [Leontiev \(1978b\)](#) é a relação entre as categorias atividade e motivo, a qual precisa ser compreendida como condição fundamental da ação, dos comportamentos e atitudes humanas. Para o autor, **toda atividade humana consciente é socialmente motivada**, sempre dirigida por motivos sociais e deve ser vista como a categoria que orienta e regula a atividade concreta dos homens na sociedade.

Segundo [Martins](#) (2004), referenciando-se na teoria da atividade de Leontiev, o homem como indivíduo nasce dotado de necessidades elementares (biológicas), as quais são inicialmente satisfeitas pelas ações de outras pessoas e, à medida que o indivíduo começa a agir no mundo, são estabelecidos vínculos cada vez mais dinâmicos entre essas necessidades e os objetos que a elas atendem e salienta a autora que, os objetos responsáveis pelo atendimento das necessidades do sujeito precisam ser por ele descobertos, tornando-se assim, motivo, função estimuladora e orientadora da sua atividade.

A partir da compreensão acima, afirma-se que as necessidades humanas precisam ser compreendidas para além da mera satisfação orgânica e reconhecidas no seu “encontro” com

os objetos materiais e simbólicos que foram construídos pelos homens ao longo da história da humanidade, conforme nos aponta [Duarte](#) (1993) e [Oliveira](#) (1996).

Para [Leontiev](#) (1978a), esse ato de trabalho humano na construção dos objetos culturais é o ato de objetivação da necessidade, ou seja, é da relação com os objetos culturais que a necessidade, motivada socialmente, orienta e regula a atividade humana. Portanto, o desenvolvimento de necessidades humanas, sobretudo aquelas que estão desligadas das necessidades biológicas do organismo, deve ser compreendido como resultado do encontro “necessidade-objeto”; encontro esse que [Leontiev](#) (1978b) denomina de motivo social pois é possibilitado somente nas relações sociais.

Assim como as necessidades, também as emoções e sentimentos humanos podem ser entendidos nessa perspectiva do encontro com os objetos culturais (materiais e simbólicos) e, afirma-se, essa é uma questão fundamental a ser abordada na educação em geral e, sobretudo na aula de educação física, pois trata-se de um momento diferenciado em que os estudantes tem oportunidades únicas de vivenciar, satisfazer e desenvolver na prática, necessidades, emoções e sentimentos os mais variados, tendo em vista a riqueza de apropriações de objetos materiais e simbólicos presentes numa aula de educação física; desde a satisfação de chutar uma bola e desenvolver essa habilidade, até a vivência de emoções e sentimentos como a alegria ou a raiva, ou ainda a frustração ou a satisfação, a felicidade, a realização diante do resultado de um jogo ou de uma ação adequada que é valorizada pelo time, dentre outras possibilidades de encontro necessidade, emoções e sentimentos com os objetos presentes e veiculados em aula.

Pode-se compreender, portanto, que as necessidades estimulam a atividade e a dirigem, mas só cumprem essa função se tiverem suas raízes fincadas na realidade e forem necessidades objetivas, construídas no bojo das relações sociais e no contato com os objetos produzidos pela cultura. No caso da educação física os objetos da cultura corporal devem ser possibilitados e socializados de forma ampla na escola, pois muitas necessidades, emoções e sentimentos, dentre outras faculdades superiores humanas estão neles impregnados e precisam ser desenvolvidos pelas crianças e jovens na escola.

Enfatizando ainda mais a importância da atividade no processo de desenvolvimento,

[Leontiev](#) (1978a) afirma que é no decorrer da realização das atividades que os homens, suas aptidões, seus conhecimentos e o seu saber-fazer cristalizam-se nos produtos do seu trabalho (materiais, intelectuais, ideais) e que, por essa razão, toda a construção ou aperfeiçoamento dos instrumentos de trabalho, pode considerar-se como marcando um novo grau no desenvolvimento histórico das capacidades humanas.

O homem, ao apropriar-se das riquezas do mundo a partir do trabalho e das diversas formas de atividade socialmente produzidas, desenvolverá faculdades especificamente humanas, tornar-se-á humanizado e tais características, eminentemente humanas, estarão encarnadas no mundo de objetos materiais e simbólicos produzidos pela cultura os quais, necessariamente devem ser apropriados pelos seres humanos na consolidação do processo de tornar-se ser humano humanizado.

[Leontiev](#) (1978a, p.267) compreende que “[...] as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes”. Isso implica compreender que o ser humano não pode ser visto como um mero objeto que precisa adaptar-se às condições da sociedade, mas sim reconhecido a partir de sua atividade, nas relações que estabelece com os bens culturais que lhe são possibilitados apropriar-se, assumindo assim a posição de sujeito do seu processo de humanização. O homem, portanto, é produto e produtor de sua história e da história da sociedade da qual faz parte ([LEONTIEV](#), 1978a).

Afirma [Leontiev](#) (1978a, p.267) que o homem aprende a ser homem, pois “[...] o que a natureza lhe oferece quando nasce não lhe é suficiente para que possa viver em sociedade”. O autor ainda enfatiza que para se efetivar o processo de humanização dos homens se faz necessário à criação de condições concretas de apropriação dos bens materiais e simbólicos produzidos pela humanidade e, enfatiza que a escola tem papel fundamental na criação dessas condições de desenvolvimento humano.

A atividade criadora do homem, ou seja, aquela que possibilita a transformação objetiva da natureza e, também, objetiva e subjetiva do próprio homem, tem como característica fundamental a mediação do instrumento, que se interpõe entre o sujeito e o objeto da atividade. A apropriação de instrumentos implica uma reorganização dos movimentos naturais e

instintivos do homem e engendra o desenvolvimento de faculdades psicomotoras superiores e diferenciadas.

Isso implica afirmar que a apropriação de um instrumento consiste, para o homem, a aquisição das operações psíquicas e motoras que nele estão incorporadas. É ao mesmo tempo um processo de formação ativa de aptidões novas, de funções superiores, ‘psicomotoras’ que ‘humanizam’ a sua esfera motriz e humanizam o ser do homem ([LEONTIEV](#), 1978a).

Segundo o próprio autor, para com os fenômenos da cultura intelectual, o processo é análogo, pois a

[...] aquisição da linguagem não é outra coisa senão o processo de apropriação das operações de palavras que são fixadas historicamente nas suas significações; é igualmente a aquisição da fonética da língua que se efetua no decurso da apropriação das operações que realizam a constância do seu sistema fonológico objetivo. É no decurso destes processos que se formam no homem às funções de articulação e de audição da palavra ([LEONTIEV](#), 1978^a, p.269).

Uma outra construção conceitual importante da teoria vigotskiana, afirma que **os fenômenos psicomotores superiores humanos não podem ser reconhecidos como naturais (dados pela natureza humana) e tampouco como eternos e imutáveis**. Nesse sentido, é preciso reconhecer o desenvolvimento histórico do ser humano e sua relação intrínseca com as condições objetivas de vida e com a atividade social, uma vez que a história de construção do ser humano na sua totalidade deve ser reconhecida como história social de sua constituição.

Sem o processo de transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade, ou seja, sem o trabalho educativo, seria impossível a continuidade do progresso histórico do homem e da sociedade, uma vez que o homem:

[...] não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas ([LEONTIEV](#), 1978^a, p. 282).

Há ainda outra importante conceituação vigotskiana que afirma o **caráter mediatizado do processo de desenvolvimento das faculdades superiores nos seres humanos**, em que o homem, compreendido a partir das relações

sociais e na interação com o mundo à sua volta, interação esta mediatizada pelos objetos culturais, dentre eles o objeto simbólico linguagem (linguagens), irá diferenciar definitivamente o seu desenvolvimento social e histórico, do desenvolvimento natural dos animais.

É importante salientar que o emprego da linguagem (das linguagens) social marca o momento em que o indivíduo se liberta de seus limites orgânicos e avança no sentido da construção da sua humanização, ou seja, na sua maneira de pensar, sentir e agir de forma consciente na sociedade. Somente a partir da compreensão da essência social do homem e de sua relação diferenciada com a natureza, em que sujeito e objeto se transformam mutuamente, é que se pode compreender a origem e o desenvolvimento da regulação do comportamento, regulação esta que envolve todo um sistema de linguagens e significados construídos no seio da cultura humana ([VIGOTSKY, 1996](#); [2001a](#); [2001b](#)).

Toda história da ontogênese das faculdades superiores nos seres humanos, faculdades eminentemente humanas, foi construída a partir das interações e comunicações estabelecidas em sociedade com outros sujeitos e com o mundo dos objetos materiais e simbólicos criados pela humanidade, fato que reafirma a importância da cultura como ponto fundamental na história do desenvolvimento das formas superiores de comportamento do homem, dentre elas salienta-se a motricidade humana, dada a especificidade desse artigo, faculdade superior humana que deve ser reconhecida como o processo do sujeito realizar movimentos (gestos, ações, linguagens corporais) de forma consciente e a partir da apropriação dos objetos advindos da cultura corporal.

Esses pressupostos da teoria vigotskiana possibilitam afirmar que a essência humana deve ser reconhecida como síntese de muitas relações sociais que são, ao longo da história, interiorizadas pelo sujeito e convertidas em órgãos de sua individualidade. Portanto, é a partir dessa compreensão da construção social do ser humano que [Vigotsky \(1995; 1996\)](#) enfatiza que as funções superiores no homem (linguagem, pensamento, memória, atenção, dentre outras) e também a motricidade (o movimentar-se conscientemente e intencionalmente), como faculdades próprias dos seres humanos, que se estruturam primeiramente como função compartilhada com outros sujeitos (interpessoais) e posteriormente como função do próprio sujeito (intrapessoal).

[Luria \(1987\)](#) ao discutir o ato voluntário da criança afirma que a sua origem encontra-se na comunicação com o adulto, pois inicialmente a criança subordina-se à instrução verbal do adulto para, posteriormente sentir-se em condições de transformar esta atividade interpessoal em um processo interno de auto-regulação na busca processual da sua autonomia.

Para o autor, **a essência dos atos voluntários encontra-se nas formas de comportamento construídas socialmente e uma ação voluntária tem início com um ato prático realizado pela criança sob orientação de um adulto.** Posteriormente, numa segunda etapa, a criança começa a utilizar sua própria linguagem (oral, corporal e outras) para realizar uma ação, linguagem essa (externa), que se interioriza, transforma-se em linguagem interna que passará a regular a conduta da criança, uma ação voluntária e consciente, mediada pela linguagem social ([LURIA, 1987](#)).

Compreende-se, portanto, que o desenvolvimento do ser humano e de suas faculdades superiores está intimamente relacionado às relações interpessoais que são estabelecidas, pois é nesse momento que a linguagem (as linguagens) é utilizada como um meio para dominar, dirigir e orientar a ação humana. É somente a partir desse processo de inter-relações psicológicas, corporais/motoras e sociais que o sujeito irá realizar a interiorização das linguagens veiculadas no plano social e construir sua maneira de ser, existir e se comportar no mundo.

Pode-se concluir que a teoria histórico-cultural fundamenta seus pressupostos numa ampla compreensão de cultura e de objetos culturais, dentre eles as várias linguagens já construídas pela humanidade, valorizando o homem como sujeito do processo de construção da realidade objetiva e subjetiva e, nesse processo, privilegia as linguagens como um sistema mediador por excelência para a construção das faculdades (psicomotoras) eminentemente humanas ([VIOTTO FILHO, 2007](#)).

No intuito de compreender a origem e o desenvolvimento dessas faculdades eminentemente humanas, parte-se de uma compreensão dialética do processo de desenvolvimento, questão basilar da escola vigotskiana, no qual o ser humano deve ser visto como um todo, com propriedades e qualidades peculiares e específicas, que não podem ser deduzidas do simples agrupamento de

qualidades particulares como afirma [Vigotsky](#) (1995; 1996).

Para se compreender coerentemente a origem e o desenvolvimento das faculdades superiores (psicomotoras) eminentemente humanas, é necessário entender o conceito de estrutura desenvolvido por [Vigotsky](#) (1995; 2001a). Segundo o autor, há necessariamente dois diferentes conceitos de estrutura. O primeiro considera as estruturas naturais, também chamadas de estruturas primitivas; são as primeiras estruturas humanas e caracterizam-se pelas particularidades biológicas dos seres humanos como os instintos e reflexos. O segundo conceito origina-se do desenvolvimento cultural e essas estruturas são chamadas de superiores dada sua complexa constituição a partir da história e da cultura construída pela humanidade.

Sobre as faculdades humanas superiores, [Facci](#) (2004); [Martins](#) (2004), [Duarte](#) (1983) afirma que as mesmas caracterizam-se como atenção voluntária, memória, abstração, comportamento/movimento intencional, as quais são produtos da atividade cerebral humana, cuja base é biológica, mas que, fundamentalmente, são resultados do processo de interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos. Para esses autores **as formas superiores de comportamento humano foram se formando graças ao processo dialético de desenvolvimento histórico da humanidade em decorrência de relações construídas na coletividade que, posteriormente, se convertem em funções da individualidade e personalidade dos sujeitos.**

A partir dessas considerações, portanto, não se pode ter uma visão simplista do desenvolvimento das formas superiores de comportamento humano, pois tais formas são variáveis por possuírem uma história interna peculiar e relacionada às condições históricas e culturais de cada sujeito. Essas formas culturais de comportamento não surgem somente como simples hábitos externos, elas devem ser compreendidas no movimento dialético em que se convertem em partes inseparáveis da maneira de ser e existir dos indivíduos enfim, da sua personalidade e incorporam a ela novas relações, criando um sistema completamente novo para cada sujeito humano e em constante movimento, por se constituir histórica e socialmente ([VIGOTSKI](#), 1995).

Considerando a visão vigotskiana, a compreensão da personalidade ocorre no âmbito

[...] da própria vida e de uma forma global, determina a apreensão de seu desenvolvimento em circunstâncias objetivas, isto é, como resultado da atividade subjetiva condicionada por condições objetivas [...] a personalidade de cada indivíduo, não é produzida por ele isoladamente mas, sim, resultado da atividade social e, em certo sentido, não depende da vontade dos indivíduos tomados em separado, mas da trama de relações que se estabelecem entre eles ([MARTINS](#), 2004, p.85).

A autora enfatiza ainda que a formação do ser humano representa um processo que “sintetiza o conjunto de fenômenos produzidos pela história humana, de tal forma que a construção do indivíduo se situa no cerne de uma construção mais ampla: a da humanidade” ([MARTINS](#), 2004, p.85).

Desta forma, pode-se afirmar que pensamento, consciência, individualidade e personalidade, assim como outras características e capacidades próprias dos seres humanos como o comportamento planejado e intencional, a motricidade (linguagens da cultura corporal), estão estreitamente relacionadas às condições objetivas de vida dos indivíduos, assim como permeadas pelas atividades realizadas pelos sujeitos ao longo do seu processo histórico. Para a autora essas possibilidades eminentemente humanas, mediadas pela linguagem e poderíamos dizer, pelas linguagens com significados sociais, devem ser vistas como um produto da atividade humana num mundo de objetos materiais, corporais, simbólicos e culturais, ou seja, construídos pelos homens na sua relação com a natureza e ao longo da história da humanidade.

Considerando que o desenvolvimento humano é histórico e construído a partir de linguagens próprias da sociedade e cultura humana e que as linguagens e seus significados se transformam ao longo do tempo, não é difícil compreender que os seres humanos, seus comportamentos, pensamentos, consciência e personalidade, dentre outras características humanas, também se transformam nesse constante e contraditório processo.

Isso quer dizer que o homem, por atingir níveis superiores de desenvolvimento, diferente dos animais que ficam limitados aos seus comportamentos instintivos, tem a possibilidade de estabelecer relações mediadas por linguagens repletas de significados sociais e, nesse processo, consegue comunicar-se, construir comportamentos diferenciados, ser sujeito, se movimentar ([KUNZ](#), 1991) e, superar sua condição biológica de mero representante de espécie *homo*, agir e se movimentar a partir de

um diálogo com o mundo e, nesse processo, se humanizar, se constituir como um sujeito livre e universal como afirma [Oliveira](#) (1996) quando discute a importância do trabalho educativo no processo de humanização.

Outra questão de fundamental importância enfatizada pela teoria histórico cultural e de grande importância para o trabalho do professor na escola é que no processo de comunicação, mediado por linguagens, **o mecanismo da imitação é possibilitador de transformações qualitativas das faculdades superiores humanas** pois, toda a faculdade superior passa por uma etapa externa de desenvolvimento (histórica, social e objetiva) e isso implica processos de imitação do outro, para depois se tornar função específica e interna (pessoal, singular, subjetiva) de determinado sujeito.

[Vigotsky](#) (1995) enfatiza que toda faculdade superior humana foi externa por ter sido social antes que interna e que, uma faculdade superior de um determinado indivíduo, foi antes disso uma relação social de duas ou mais pessoas. Portanto pode-se compreender que a relação e a comunicação interpessoal do adulto com a criança, a partir de linguagens sociais converte-se, mais tarde, em funções da própria criança.

Assim, [Vigotsky](#) (1995) afirma a lei genética geral do desenvolvimento cultural humano, em que toda função no desenvolvimento dos seres humanos aparece inicialmente no plano social e interpessoal e, posteriormente, no plano individual e intrapessoal ou seja, as características superiores humanas como a atenção voluntária, a memória lógica, a capacidade para a formação de conceitos, o desenvolvimento da vontade, a motricidade (reconhecida como gestos e movimentos intencionais), respeita essa lei do desenvolvimento. Para o autor, todas as faculdades superiores humanas não são produtos da biologia, nem da história da filogênese, mas sim se apresentam como relações interiorizadas de ordem social e como o fundamento da estrutura social do comportamento/motricidade, do pensamento, da consciência, da individualidade e da personalidade humana ([VIGOTSKY, 1995](#)).

Finalizando, apresenta-se outra categoria fundamental da teoria vigotskiana, a zona de desenvolvimento potencial, que reforça a importância do trabalho educativo e deve ser compreendida como a possibilidade do sujeito se desenvolver a partir das relações sociais, sobretudo aquelas construídas na escola, sendo que, tais relações, se significativas, podem

possibilitar aos indivíduos a apropriação dos elementos da cultura humana – material, corporal e simbólica – e, nesse sentido, garantir a efetivação de um processo educativo humanizador e que garanta condições concretas/sociais para que os indivíduos avancem na construção de maneiras de ser, pensar, sentir e agir cada vez mais humanas, porque construídas na relação com o outro.

Para se compreender o conceito de zona de desenvolvimento potencial, passa a ser fundamental considerar a relação entre condições concretas de aprendizagem e possibilidades de desenvolvimento, superando visões que apregoam um processo de desenvolvimento natural e espontâneo do ser humano. [Vigotsky](#) (2001b) enfatiza a teoria da zona de desenvolvimento potencial como fundamental na educação e salienta que é incontestável o fato de que o ensino deve ser condizente com o nível de desenvolvimento do estudante, pois para o autor “[...] não podemos nos limitar a uma simples definição do nível de desenvolvimento quando tentamos esclarecer as relações reais entre o processo de desenvolvimento e as possibilidades da aprendizagem” ([VIGOTSKY, 2001b, p.478](#)). É necessário, portanto, conhecer as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem dos sujeitos, assim como as condições objetivas onde esse processo acontece.

Segundo a visão vigotskiana, deve-se definir pelo menos dois níveis de desenvolvimento, sem cujo conhecimento e compreensão, não haverá condições de se encontrar a relação adequada e coerente entre o processo de desenvolvimento do sujeito e as possibilidades concretas de aprendizagem. o primeiro nível é denominado de desenvolvimento real ou efetivo e o segundo nível é aquele possibilitado pela zona de desenvolvimento potencial, fato que necessariamente faz repensar o trabalho educativo, assim como os processo de avaliação na escola, mas isso é assunto para um outro artigo.

[VIGOTSKY](#) (2001b) esclarece que o nível de desenvolvimento atual é o nível de desenvolvimento que se estabeleceu como resultado de construções já efetivadas pelo indivíduo, e tal nível demonstra a atividade autônoma do sujeito. A zona de desenvolvimento potencial permite conhecer as possibilidades do sujeito, define faculdades que ainda não se completaram, mas que estão potencialmente em construção, a partir das relações de aprendizagem que o sujeito estabelece em seu

meio social, histórico e cultural e, sobretudo na escola ([VIGOTSKY, 1991](#); 2001b).

Para [Vigotsky](#) (2001b), é a possibilidade humana de aprender por transmissão, por orientação e imitação de outro ser humano que enfatiza a importância de se considerar a zona de desenvolvimento potencial, pois o sujeito humano, na medida em que interage e aprende com outros seres humanos, a partir da apropriação das várias linguagens, objetos naturais e culturais e nas relações sociais, tem garantidas as condições para fazer avançar seu processo de desenvolvimento e humanização, o qual, espontânea e naturalmente, não se consolidaria.

É a aprendizagem por transmissão social que possibilita ao homem avançar no desenvolvimento de suas potencialidades e tudo o que um sujeito faz hoje, com auxílio e orientação de outro, poderá fazê-lo amanhã de forma independente. Essa discussão é particularmente importante para a educação escolar em geral e para a educação física escolar em específico, pois a imitação, comportamento tão presente nas aulas de educação física, “está estreitamente vinculada à compreensão [e a criança] pode imitar ações que vão muito além dos limites das suas próprias capacidades” ([VIGOTSKY, 2001b, p.480](#)).

[Vigotsky](#) (2001b) ainda afirma que através da imitação na atividade coletiva, sob orientação dos adultos, a criança pode fazer bem mais do que isoladamente. Em suma, as atividades de fazer com o outro, aprender junto e imitar, devem ser reconsideradas no processo de construção do desenvolvimento humano, sobretudo na escola, uma vez que os estudantes, na sua maioria, imitam as expressões, palavras, gestos e movimentos dos seus professores, enfim, reproduzem as linguagens humanas, delas se apropriam, fazem novas sínteses e as transformam em “órgãos da sua individualidade”, como afirmou [Leontiev](#) (1978^a).

Compreender o conceito de zona de desenvolvimento potencial é compreender os processos de desenvolvimento que já foram atingidos pelo sujeito (nível de desenvolvimento atual), como também àqueles que ainda estão por ser construídos, ou em construção, que o sujeito demonstra condições de realizar inicialmente com a ajuda do outro e no futuro de forma independente. A zona de desenvolvimento potencial pode determinar “hoje” e concretamente aquelas capacidades e habilidades que o sujeito conquistará “amanhã”, ou seja, pode determinar o

estado dinâmico do desenvolvimento do sujeito ([VIGOTSKY, 2001b](#)).

A partir dessa compreensão acerca do processo de desenvolvimento do sujeito, poderão ser criadas condições de aprendizagem mais adequadas, pois:

[...] O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento e põe em movimento vários processos que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. O aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções [eminentemente humanas] culturalmente organizadas ([VIGOTSKY, 1991, p.101](#)).

A teoria da zona de desenvolvimento potencial permite a compreensão de que uma aprendizagem significativa é aquela que avança ao desenvolvimento do indivíduo e essa questão é de fundamental importância nas escolas, pois a aprendizagem

[...] não é desenvolvimento, mas corretamente organizada, conduz o desenvolvimento da criança, suscita para a vida uma série de processos que, fora da aprendizagem, se tornariam inteiramente inviáveis. Assim, a aprendizagem é um momento interiormente indispensável e universal no processo de desenvolvimento de peculiaridades não naturais, mas históricas do homem na criança. Toda aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que suscita para a vida uma série de processos que, sem ela, absolutamente não poderiam surgir ([VIGOTSKY, 2001b, p.484](#)).

A apropriação da teoria vigotskyana passa a ser imprescindível no processo de revisão crítica da escola e do papel do professor na construção da subjetividade dos educandos. Tal apropriação, se significativa, possibilitará aos profissionais envolvidos com a educação, instrumentos teóricos e metodológicos importantes para se construir uma atuação profissional efetivamente crítica e transformadora da realidade da escola e conseqüentemente, da realidade dos estudantes.

Diante de possibilidades teórico-metodológicas tão claras, objetivas e exequíveis, apregoadas pela teoria vigotskiana, afirma-se enfaticamente a importância da escola como instituição de formação social da mente humana e, sobretudo enfatiza-se o papel do professor, como sujeito imprescindível no processo de desenvolvimento dos seus estudantes, não como codjuvante, facilitador ou meramente organizador do ambiente de aprendizagem, mas sim como socializador e principal responsável pela transmissão de conhecimentos teórico-práticos fundamentais para que os seres humanos avancem no seu processo de humanização ([SAVIANI, 2000](#)) e na direção da construção

crítica e racional da sua motricidade, dos seus pensamentos, da sua consciência e personalidade ([MARTINS](#), 2004).

Nessa perspectiva, os profissionais da educação e mais uma vez enfatiza-se a importância do professor de educação física, dada a especificidade prática dessa disciplina, prática essa reconhecida como práxis ([VÁZQUEZ](#), 1968) e não como prática pragmática, poderá desenvolver atividades vitais ([MARX](#), 2004) objetivando a elevação do nível de desenvolvimento dos seus estudantes, considerando a importância das linguagens presentes na cultura corporal na sua relação com as outras linguagens presentes na escola, tendo e vista possibilitar aos seres humanos esferas mais elevadas de desenvolvimento e possíveis neste momento histórico, tendo como objetivo principal possibilitar-lhes a condição de se reconhecerem como sujeitos conscientes da sua realidade histórica e social e, portanto, sujeitos responsáveis pela sua transformação tanto no plano objetivo quanto subjetivo, tanto no plano da escola quanto da sociedade, consolidando assim um trabalho educativo crítico e transformador, um trabalho revolucionário.

Considerações Finais

Ao finalizar esse pequeno texto introdutório acerca dos conceitos e categorias fundamentais da teoria histórico-cultural, com a finalidade de se pensar a atuação do professor de educação física, defende-se que uma apropriação significativa dos pressupostos teóricos e metodológicos dessa teoria, poderá possibilitar aos professores de forma geral e aos de educação física em específico, uma visão diferenciada sobre o seu papel como sujeitos responsáveis pelo processo de desenvolvimento e humanização dos seus estudantes pois, como apregoa a teoria vigotskiana, o sujeito se constitui humano à medida que estabelece relações sociais mediadas por linguagens sociais humanizadoras e a troca, a inter-relação com o outro torna-se imprescindível para a consolidação desse processo e na escola o professor é o principal sujeito mediador desse desenvolvimento.

Afirma-se que decorrente da especificidade da educação física, a linguagem da cultura corporal concretizada pelos processos da motricidade humana, torna-se instrumento fundamental a ser apropriado e vivenciado pelos estudantes na conquista de um desenvolvimento multilateral de suas capacidades e, portanto, condição imprescindível no processo de humanização dos indivíduos.

Além disso, é importante que os professores de educação física, pela própria especificidade da área como já se salientou, **compreendam a importância da categoria atividade e da atividade prática consciente, configurada como motricidade** e reconhecida como faculdade superior humana porque consciente, planejada e teleológica, estreitamente relacionada aos conteúdos da cultura corporal e, portanto, essencial no processo de constituição do humano no homem.

Enfim, diante das reflexões apresentadas, finaliza-se essa discussão com a certeza de que existem possibilidades teórico-filosóficas e metodológicas significativas na escola vigotskiana e que precisam se constituir em objeto de investigação, estudo e aplicação na Educação Física e que, certamente, possibilitarão uma revisão crítica e continuada do processo de atuação dos profissionais da área, tendo em vista a necessidade de consolidação de um processo de desenvolvimento na escola com vistas a construção de um ser humano consciente, livre e universal.

Para finalizar e enfatizar a importância de uma apropriação significativa dessa perspectiva teórica por parte dos profissionais de Educação Física lembramos [Betti](#) (1992, p.245) que afirma, o quanto a área precisa dirigir seus esforços acadêmicos “a uma teleologia social, onde as ciências humanas e sociais terão papel vital” e enfatiza o autor que “a abordagem sócio-cultural pode ajudar-nos a esclarecer os propósitos da nossa profissão”. Fazemos das palavras de [Betti](#) (1992) as nossas palavras e reafirmamos a importância da teoria vigotskiana e seus pressupostos marxianos como elementos imprescindíveis nessa tarefa de discutir e esclarecer os propósitos e finalidades da atuação do professor de educação física na escola.

Referências

[BETTI](#), M. Perspectivas na formação profissional In: **Educação Física & Esportes**. Campinas: Papirus, 1992.

[DUARTE](#), N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

[FACCI](#), M. G. D. “A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski”. In: **Cadernos Cedex**. Campinas, v.24, n. 62, p.64-81, abril 2004.

[KUNZ](#), E. **Educação Física: ensino & mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

[LEONTIEV](#), A. N. **O Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978a.

[LEONTIEV](#), A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del hombre, 1978b.

[LURIA](#), A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

[MARTINS](#), L. M. "A natureza histórico-social da personalidade". In: **Cadernos Cedes**. Campinas, v.24, n. 62, p.82-99, abril / 2004.

[MARX](#), K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

[OLIVEIRA](#), B. **O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro**. Campinas: Autores Associados, 1996.

[SAVIANI](#), D. **Pedagogia histórico-crítica primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2000.

[SHUARE](#), M. **La Psicología Soviética tal como yo la veo**. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

[VAZQUEZ](#), A.S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

[VYGOTSKY](#), L.S. **Pensamento e linguagem**. S. Paulo: M. Fontes, 1991.

[VYGOTSKY](#), L.S. **Obras Escolhidas – tomo III**. Madri:Visor, 1995.

[VYGOTSKY](#), L.S. **Teoria e Método em Psicologia**. S. Paulo: M. Fontes, 1996.

[VYGOTSKY](#), L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. S. Paulo: M. Fontes, 2001a.

[VYGOTSKY](#), L.S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: M. Fontes, 2001b.

[VIOTTO FILHO](#), I A. **Psicologia Histórico-cultural: algumas contribuições para a ação do educador numa escola em transformação**. **Revista Educere et educare**, v.I, 2007, UNIOESTE/PR.

Endereço:

Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho
R. Antonio Sandoval Filho, 273 Jd. Paulista
Presidente Prudente SP Brasil
19023-250
Telefone: (18) 9726.7709
e-mail: tuimviotto@fct.unesp.br

Recebido em: 30 de setembro de 2008.

Aceito em: 1 de novembro de 2008.



Motriz. Revista de Educação Física. UNESP, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1980-6574 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)

Esse artigo foi apresentado no IV Seminário de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física- NEPEF, realizado na UNESP/Bauru de 20 a 23 de novembro de 2008.