

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)
Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente
Programa de Pós-doutorado

Cíntia Regina de Fátima

**A CONSCIÊNCIA DO CORPO E DO MOVIMENTO: contribuições da teoria histórico
cultural para a Educação Física escolar**

Relatório de pós-doutorado na área de Ciências Humanas

Presidente Prudente/SP

2024

Cíntia Regina de Fátima

**A CONSCIÊNCIA DO CORPO E DO MOVIMENTO: contribuições da teoria
histórico cultural para a Educação Física escolar**

Relatório de Pós-doutorado realizado na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), de Presidente Prudente-SP, na área de Ciências Humanas.

Supervisor: Prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho.

Presidente Prudente/SP

2024

RESUMO

A dicotomia estabelecida entre corpo-mente, tema discutido na filosofia e na ciência, determinou a fragmentação e por decorrência, a oposição entre a educação intelectual e a educação corporal. Como símbolo dessa divisão, a Educação Física assume a educação do corpo através do disciplinamento e instrução das capacidades físicas, com a finalidade de regenerar a raça humana. A concepção de corpo adotada pela Educação Física desde o século XIX imposta pelas instituições médica e militar, de base científica biológica, mantém a dicotomia corpo-mente e reduz o corpo humano à sua função orgânica, estritamente anatômica e fisiológica. Não obstante, o corpo também foi considerado como meio para controlar a mente, de modo que o seu disciplinamento implica na construção de indivíduos moralmente passivos, que aceitam a sua posição social e se submetem à ordem estabelecida. Torna-se necessário, portanto, superar a visão naturalizante que compromete a Educação física e a limita à reprodução de movimentos e ao fazer acrítico. Nesse sentido, o objetivo dessa pesquisa é investigar e discutir como os estudos sobre a consciência, a partir da teoria histórico cultural, podem contribuir para a educação escolar. Para alcançar tais objetivos, foram utilizados livros e artigos dos autores soviéticos precursores da teoria histórico cultural, particularmente, Vigotski, Leontiev e Luria. Ao longo deste trabalho, propusemos discussões iniciais que visam compreender e tratar pedagogicamente o corpo e o movimento como dimensões fundamentais que constituem o indivíduo em sua totalidade. Podemos concluir que os aspectos biológicos e hereditários desempenham um papel crucial no desenvolvimento da consciência - seja ela a consciência do corpo e do movimento ou a consciência em sentido mais amplo. No entanto, é o processo educacional, e em particular o ensino escolar, que impulsiona esse desenvolvimento, assegurando a formação de uma consciência crítica. Para tanto, é essencial que o(a) professor(a) se aproprie de uma base teórico metodológica sólida, capaz de orientar sua práxis pedagógica.

Palavras-chave: Corpo. Movimento. Consciência.

ABSTRACT

The dichotomy established between body and mind, a theme discussed in philosophy and science, has led to fragmentation and, consequently, to the opposition between intellectual and physical education. As a symbol of this division, Physical Education assumes the role of educating the body through discipline and instruction of physical abilities, aiming to regenerate the human race. The conception of the body adopted by Physical Education since the 19th century, imposed by medical and military institutions based on biological science, maintains the body-mind dichotomy and reduces the human body to its organic function, strictly anatomical and physiological. Nevertheless, the body has also been considered a means of controlling the mind, in such a way that its discipline implies the construction of morally passive individuals who accept their social position and submit to the established order. Therefore, it is necessary to overcome the naturalizing perspective that compromises Physical Education and limits it to the mere reproduction of movements and uncritical practice. In this sense, the objective of this research is to investigate and discuss how studies on consciousness, based on cultural-historical theory, can contribute to school education. To achieve these objectives, books and articles by Soviet authors who pioneered cultural-historical theory, particularly Vygotsky, Leontiev, and Luria, were used. Throughout this work, we have proposed initial discussions aimed at understanding and pedagogically addressing the body and movement as fundamental dimensions that constitute the individual as a whole. We can conclude that biological and hereditary aspects play a crucial role in the development of consciousness—whether it be body and movement awareness or consciousness in a broader sense. However, it is the educational process, particularly school-based teaching, that drives this development, ensuring the formation of critical awareness. To this end, it is essential that teachers develop a solid theoretical and methodological foundation capable of guiding their pedagogical practice.

Keywords: Body. Movement. Consciousness.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	5
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	9
3	A CONSCIÊNCIA A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL.....	11
3.1	Os aspectos biológicos e hereditários na formação da consciência.....	14
3.2	O papel do meio na origem e desenvolvimento da consciência.....	18
3.3	Origem da consciência: atividade e linguagem como mediação	20
3.3.1	<i>A estrutura da atividade e sua relação com a consciência.....</i>	24
3.4	Afinal, o que é a consciência?	25
4	corpo e movimento na educação física escolar: reflexões e contribuições para um ensino crítico	30
4.1	A compreensão de corpo e movimento na Educação Física: as “novas” propostas	33
4.1.1	<i>O movimento e a consciência corporal a partir das novas propostas.....</i>	36
4.2	As contribuições da teoria histórico cultural para as concepções de consciência corporal e movimento consciente: reflexões para uma prática pedagógica crítica na Educação Física escolar	39
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
	REFERÊNCIAS	57

1 INTRODUÇÃO

A dicotomia estabelecida entre corpo-mente, tema discutido tanto na filosofia como na ciência, foi e é utilizada para manutenção das desigualdades e divisão de classes. Ainda que, ao longo da história, a questão corpo-mente apresentasse explicações distintas – relacionadas à conjuntura social, política e econômica de cada época - pode-se dizer que o corpo foi utilizado como objeto de censura e controle, especialmente das classes dominadas, em diferentes períodos da história.

A cisão corpo-mente determinou a fragmentação – e por decorrência, a oposição – entre a educação intelectual e a educação corporal. A mente (ou alma, ou espírito, ou intelecto) passou a ser considerada como objeto de expressão e diferenciação máxima da espécie humana, que possibilita a racionalização do ser; e o corpo, como objeto da mente, vinculado ao fazer mecânico. Essa definição, que ainda vigora na sociedade, se expressa não só na educação, mas na divisão social da atividade humana: quem pensa é diferente de quem produz e que também é diferente de quem tem acesso à cultura produzida historicamente.

Como símbolo dessa divisão, a Educação Física ficou responsável pela ‘educação’ corporal. Sabe-se que, historicamente, a educação do corpo representou o disciplinamento e a instrução das qualidades externas do homem, com a finalidade de melhorar a raça humana. A Educação Física, nesse sentido, diferente da emancipação que se espera, respondia (e ainda responde) aos interesses de determinada classe social e apresenta-se como expressão do eugenismo e da xenofobia, visto que os valores, as regras sociais, a linguagem e os comportamentos hegemônicos, sobrepõem-se e desconsideram a origem histórico-social, a cultura e as condições de vida dos indivíduos.

Nesse sentido, embora a atividade física exista desde o surgimento da espécie humana como forma de satisfação das suas necessidades básicas, a sua sistematização efetivou-se a partir dos interesses sociais, políticos e econômicos da sociedade burguesa. A partir disso, a Educação Física passou a disciplinar corpos e torná-los mais assépticos, saudáveis e produtivos, em resposta à nova ordem social - a do capital. Para Soares (2004) o “corpo individual, como unidade produtiva, máquina menor da engrenagem da indústria capitalista, passa a ser então uma mercadoria [...], um instrumento a mais que deverá ser meticulosamente controlado para ser útil ao capital.” (p. 20).

Nessa perspectiva, a concepção de corpo adotada pela Educação Física desde o século XIX, posta pelas instituições médica e militar, tem sido sustentada em uma base científica biológica que mantém a dicotomia corpo e mente, reduzindo o corpo à sua função orgânica,

estritamente anatômica e fisiológica. Não obstante, o corpo também foi considerado como meio para controlar a mente, de modo que o disciplinamento de corpos implica a construção de indivíduos passivos, que não apenas aceitam passivamente a sua posição social, mas se submetem à ordem. Nas palavras de Bracht (1999):

Esses movimentos são signatários do entendimento de que a educação da vontade e do caráter pode ser conseguida de forma mais eficiente com base em uma ação sobre o corpóreo do que com base no intelecto; lá, onde o controle do comportamento pela consciência falha, é preciso intervir no e pelo corpóreo. (Bracht, 1999, p. 73).

Entre 1946 e 1968, a Educação Física se apropria de um discurso biopsicossocial sobre o indivíduo, buscando superar a visão estritamente anátomo-fisiológica do corpo. Naquele período, o esporte se desenvolveu consideravelmente no Brasil, atingindo uma conotação educativa através do Método Desportivo Generalizado, quando o esporte passou a ser ensinado de forma lúdica, com o objetivo de desenvolver as qualidades físicas, intelectuais e morais do estudante. A intenção era de que o esporte continuasse sobre os domínios da Educação Física e, ao mesmo tempo, trouxesse liberdade e alegria para as aulas, diferente dos Métodos Ginásticos que possuíam um caráter militar (Bracht, 1999).

Nas décadas 1969 e 1979, o esporte atinge o seu apogeu, sendo utilizado como forma de promoção do país, nas competições internacionais, e de entretenimento do povo, desviando a atenção dos problemas políticos-ideológicos que a sociedade enfrentava, fortalecendo o espírito nacionalista tão almejado pelos governos militares brasileiros. Além disso, o esporte passou a dominar o espaço escolar, valorizando os “princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc.” (Soares *et al.*, 2012, p. 53-54).

A década de 1980, além de datar o início do movimento renovador da Educação Física no Brasil, também marca a inserção, de forma mais direta, das Ciências Humanas e Sociais na área, as quais passaram a orientar os debates acadêmicos e fundamentar as teorias críticas na Educação Física que surgem com o intento de se contrapor à visão biológica e tecnicista que dominava a área até aquele momento histórico.

Dentre as teorias críticas, a proposta do Coletivo de Autores (Soares *et al.*, 2012), denominada crítico-superadora, é a abordagem que mais se aproxima da perspectiva de Educação Física defendida em nosso trabalho de pesquisa de pós-doutoramento, uma vez que,

fundamentada no materialismo histórico-dialético, apresenta-se como uma abordagem que pode garantir o acesso à cultura corporal e uma leitura crítica da realidade.

Defendemos que a perspectiva adotada na história e que se materializou na Educação Física disciplinadora do corpo para melhorar a sua condição física e fisiológica, aponta para a necessidade de um posicionamento explícito das teorias críticas, pois, dessa forma, torna-se possível questionar e superar a visão hegemônica, biológica e reducionista que é base de práticas pedagógicas da Educação Física escolar na atualidade.

Entretanto, existem outras nuances que podem e devem ser exploradas na educação física, no sentido de contribuir para o desenvolvimento da teoria crítico-superadora que, na obra 'Metodologia do Ensino da Educação Física', não foram devidamente contempladas. Primeiro, buscar novos sentidos e significados para como o corpo é compreendido e tratado na Educação Física e, segundo, é compreender o papel do movimento na cultura corporal.

Torna-se necessário, portanto, superar a visão positivista naturalizante que compromete a identidade da Educação física e a limita ao tecnicismo e ao fazer acrítico. Nessa direção, acreditamos que o movimento corporal é um atributo essencial da área, o que torna necessário reestabelecer o significado de corpo na cultura e no processo de humanização e desenvolvimento multilateral dos seres humanos por meio da Educação Física.

Nessa mesma linha Duarte, Schimdt e Oliveira (2020) ao analisarem a proposta do coletivo de autores afirmam que:

As observações que faremos dizem respeito a um projeto de formação que busca, antes e acima de tudo, a formação plena do ser humano. Nesse sentido, entendemos que a concepção de currículo desenvolvida pelo grupo de autores enfatiza exacerbadamente uma única dimensão do ser humano, qual seja, o desenvolvimento da sua capacidade intelectual. Que essa lateralidade deva ser cultivada, concordamos integralmente com a proposta do Coletivo de Autores. No entanto, para contemplar o ser social na totalidade de suas dimensões, pensamos que o objeto do currículo não pode/deve fixar-se apenas – ou prioritariamente – no desenvolvimento da reflexão do aluno, mas propor a mesma ênfase na promoção de todas as suas capacidades. Assim, para mantermos a mesma linha de pensamento dos autores, julgamos necessário ampliar a noção de currículo, indo além do “percurso destinado a ordenar a reflexão do aluno”. Se queremos seguir um caminho que nos aproxime da omnilateralidade, será imperioso, desde já, organizar o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões, quais sejam: intelectual, espiritual, ética, estética, corporal etc.

Atualmente, na escola, a cisão corpo-mente é ainda mais explícita quando se percebe que a disciplina que faz uso, a partir do Ensino Fundamental, do movimento e da expressão corporal é a Educação Física, visto que as demais, por focalizarem a dimensão do intelecto, negligenciam as potencialidades do corpo. A Educação Física escolar, no entanto, ainda reforça

uma perspectiva liberal, na qual o controle e disciplinamento do corpo são necessários para formar o cidadão que se deseja à sociedade capitalista.

Nesse sentido, embora a Educação Física possa ser uma disciplina que compreenda o sujeito em sua totalidade e que trabalha o indivíduo em suas múltiplas dimensões, as ações pedagógicas esvaziadas de conteúdo e embasamento teórico que vem ocorrendo no espaço escolar, tornam a prática educativa reprodutivista e alienadora, comprometendo o processo de humanização dos indivíduos na escola.

Assumir o corpo e o movimento como objetos da Educação Física não é abortá-los ou separá-los de seus pares dialéticos: corpo-mente e movimento-reflexão, mas incluí-los em uma análise teórica que possibilite a superação de uma prática pedagógica fragmentada presente na escola. Para isso, é preciso ter claro o que corpo e movimento, como objetos de estudo e intervenção da Cultura Corporal, representam e quais interesses de classes eles respondem. Como afirma Taffarel e Escobar (2009) faz-se necessário:

[...] uma teoria pedagógica mais avançada que reconheça a Cultura Corporal como objeto de estudo da disciplina Educação Física, sem perder de vista os objetivos relacionados com a formação corporal, física, dos alunos, mas situando-os no âmbito da vida real de uma sociedade de classes que necessita ser revolucionada (Taffarel; Escobar, 2009, s/p.).

Dentro dessa perspectiva, buscamos ampliar a discussão iniciada na tese de doutoramento, que foi compreender a concepção de corpo na Educação Física. Entretanto, nesse estudo, ampliamos o nosso escopo, direcionando-nos para o corpo em movimento consciente, fundamentado nos pressupostos da teoria histórico cultural. Esperamos que as reflexões suscitadas, seja capaz de contribuir para a construção da práxis pedagógica, capaz de contribuir para uma vivência da cultura corporal de forma consciente e, ao mesmo tempo, possibilite o desenvolvimento da consciência. Embora outras perspectivas teóricas possam explicar essas relações (corpo, movimento e consciência), entendemos que o materialismo histórico-dialético e a teoria histórico cultural dão base para a compreensão de homem-mundo e de Educação Física que se deseja disseminar, pois são capazes de explicar os fenômenos da realidade em sua totalidade.

Considerando o exposto, o objetivo desse ensaio é investigar como a consciência é concebida na teoria histórico cultural e discutir como esta concepção pode contribuir para a Educação Física escolar, precisamente, no que tange à forma como corpo e movimento são compreendidos e tratados no processo pedagógico.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O conhecimento é uma produção humana, determinado pelas condições materiais de cada período da história. Nesse sentido, o conhecimento se transforma a partir da realidade e, ao mesmo tempo, quando apropriado pelo homem, têm a possibilidade de modificar a realidade. O caminho que se percorre para produzir esse conhecimento - o método científico - é que nos permite sair da aparência e chegar à essência dos fenômenos, o que nos dá condições para compreender as leis que os regem e transformá-los quando necessários.

Partindo dessa perspectiva, torna-se necessário explicitar o caminho percorrido na pesquisa, para que seja possível entender como o processo de produção de dados para alcançar a proposta do nosso estudo.

O objetivo principal foi investigar e discutir como os estudos sobre consciência, a partir da teoria histórico cultural, podem contribuir para a Educação Física escolar, precisamente, no que tange à forma como corpo e movimento são compreendidos e tratados no processo pedagógico.

Em busca de atingir os objetivos propostos, este estudo caracteriza como uma pesquisa de natureza teórico-bibliográfica. Defendemos a importância de pesquisas que propõem reflexões teóricas, pois são capazes de problematizar e superar determinados conceitos e, por decorrência, também podem ampliar as potencialidades dos processos pedagógicos. Neste caso, em particular, entendemos que corpo e movimento são dois objetos de grande importância na Educação Física que, no seu processo histórico, foram delimitados de acordo com os interesses capitalistas. Acreditamos que a teoria histórico cultural, ao explicar o desenvolvimento humano em sua totalidade, nos permite ressignificar esses conceitos e, sobretudo, vislumbrar novos papéis sociais para aqueles que atuam na Educação Física, contribuindo para a construção de indivíduos conscientes.

Considerar os fenômenos em sua totalidade, sem fragmentá-los, é o início do processo a se percorrer para produção de conhecimento científico. Como Luria (1992) afirma, “o olho da ciência não sonda uma ‘coisa’, um evento isolado de outras coisas ou eventos. Seu verdadeiro objetivo é ver e entender a maneira pela qual uma determinada coisa ou objeto se relaciona a outras coisas e objetos.” (p.182).

a) Lócus

Para alcançar tais objetivos, foram utilizados livros dos autores soviéticos precursores da teoria histórico cultural, particularmente, Vigotski, Leontiev e Luria, tendo como referência principal as seguintes obras:

- LEONTIEV, Aleksei Nikolaievitch. **Atividade. Consciência. Personalidade.** Tradução de Priscila Marques. Bauru, SP: Mireveja, 2021.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** PRESTES, Z.; TUNES, E. (Orgs.). SANTANA, C. C. G. Trad. 1 ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. 176p.
- LURIA, Alexander Romanovich. O cérebro humano e a atividade consciente. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11a edição - São Paulo: ícone, 2010.
- LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral.** Volume 1. 2 ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

A partir da leitura dos livros, utilizamos as seguintes questões para nortear nossos estudos e realizar a discussão dos resultados: O que é a consciência para a teoria histórico cultural? Como a consciência surge e se desenvolve no processo histórico da humanidade? Como a consciência determina o comportamento humano?

3 A CONSCIÊNCIA A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL

A proposta desse “capítulo” é compreender a origem e o desenvolvimento da consciência para a teoria histórico cultural, buscando explicar os elementos que a constituem e o que caracteriza uma ação humana consciente.

A teoria histórico cultural tem origem na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, no início do século XX. Lev Semionovitch Vigotski (1896-1944), representante da teoria histórico cultural juntamente com Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977), buscou produzir conhecimentos que explicassem o psiquismo do homem concreto e superassem as concepções abstratas da psicológica tradicional do século XIX e XX, que se sustentava na lógica formal e dicotômica (Martins, 2020). Em função disso, adotou como base filosófica e teórico-metodológica o materialismo histórico-dialético, que parte do movimento da realidade, concreta e contraditória, para explicar a origem e o desenvolvimento humano.

De acordo com Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), representantes do materialismo histórico-dialético, o homem, por meio da sua relação com a natureza e com outros homens, constrói as suas condições de vida mais desenvolvidas, se comparado a outros animais, caracterizando-o como um ser histórico e social (Marx; Engels, 2012). Nesse sentido, o homem não nasce humano, mas se torna na medida em que se apropria da cultura tipicamente humana.

A consciência é objeto de estudo de várias teorias psicológicas, portanto, são inúmeras tentativas de explicá-la. A teoria histórico cultural supera as concepções idealistas e mecanicistas, de tal forma que embora considere função estrutural do cérebro, esta é insuficiente para explicar a complexidade do psiquismo humano.

As funções psicológicas, bem como a consciência, é produto das condições históricas e sociais, portanto, não é um processo natural do ser humano, mas construído por meio da sua relação com o mundo. Leontiev (2021) ao afirmar o materialismo histórico-dialético como base filosófica dos seus pressupostos teórico-metodológicos sobre a formação e o desenvolvimento do psiquismo explica que:

[...] o pensamento de Marx, radical para a teoria psicológica, se fundamenta na ideia que a consciência não é uma manifestação de certa capacidade mística do cérebro humano de irradiar “a luz da consciência” sob influência das coisas que atuam sobre ele, de estímulos, mas um pouco de relações especiais, ou seja, sociais, das quais as pessoas participam e que apenas se realizam por meio do cérebro, dos órgãos dos sentidos e dos órgãos de ação. É nos processos engendrados por essas relações que os

objetos são colocados na forma de imagens subjetivas na cabeça de cada pessoa, na forma de consciência (LEONTIEV, 2021, p. 54).

Nesse sentido, o organismo e seus mecanismos fisiológicos são inerentes ao surgimento da consciência, mas ela se forma apenas na atividade tipicamente humana, isto é, o trabalho e as relações sociais. A imagem subjetiva, como um reflexo da realidade, não se trata apenas de reações químicas provocadas pelo contato da luz com a retina, processadas pelos impulsos nervosos. Então, a imagem mental de um objeto nunca é para um indivíduo apenas as propriedades físicas que o constitui, mas a sua significação social, que compreende desde a denominação que lhe é atribuída, a sua função social até as experiências e sentimentos de cada indivíduo. Portanto, as funções psicológicas, e a consciência, em especial, é determinada pelas práticas sociais e só por ser compreendida a partir destas.

Considerando essa exposição, faz-se necessário refletir sobre alguns dois pontos importantes. Primeiro, é que, para a teoria histórico cultural, a consciência não se confunde com as funções psicológicas (ou psíquicas¹). Vigotski (2018) denominou de funções superiores àquelas características psicológicas típicas da espécie humana que, em função disso, se desenvolvem por meio da vida social, quais sejam: memória, atenção, pensamento, vontade, emoção etc.

Embora as funções superiores constituam a consciência, ela é qualitativamente mais complexa. Em outras palavras, a consciência caracteriza-se como um processo psíquico superior que medeia a relação do indivíduo com o mundo, capaz de orientá-lo. Porém, é preciso compreender que a consciência não é a soma de funções psíquicas isoladas e nem se restringe à relação que estabelecem entre si.

Para Vigotski (2018) a consciência, inicialmente, é um todo diferenciado, sendo que o seu desenvolvimento ocorre justamente por meio da diferenciação das funções psíquicas isoladas que vão dominar todo o sistema em dada etapa do desenvolvimento.

Não obstante, também é preciso considerar que a própria prática social, além de determinar os rumos do desenvolvimento da consciência, também complexifica cada uma das funções psíquicas isoladamente e da relação entre elas. É preciso reforçar que não estamos desconsiderando que o nível de complexidade das funções isoladamente afeta as possibilidades da consciência individual, mas isso será uma consequência da sua atividade no mundo e não se restringe a um processo natural do organismo. Leontiev (2021) afirma que:

¹ Utilizamos psíquica ou psicológicas, pois ambas são compreendidas a partir da teoria histórico cultural e, portanto, possuem uma base materialista, histórica e dialética para a sua formação e desenvolvimento.

[...] para explicar cientificamente o surgimento e as características da imagem sensorial subjetiva, não basta estudar, por um lado, a organização e o trabalho dos órgãos dos sentidos, e, por outro lado, a natureza física dos efeitos exercidos pelo objeto sobre eles. É preciso, ademais, penetrar na atividade do sujeito, a qual medeia sua relação com o mundo objetivo (p. 56).

Outro ponto importante é que para entender como a consciência é compreendida na teoria histórico cultural, é necessário partir das críticas que realiza às teorias psicológicas da época, as quais buscava superar por serem consideradas insuficientes para explicar a totalidade e complexidade do psiquismo humano. Por um lado, as correntes materialistas mecanicistas, baseadas no modelo de estímulo-resposta, explicavam o comportamento como uma reação reflexa e imediata aos estímulos externos. Por outro lado, as concepções idealistas atribuíam à mente uma natureza contemplativa que independe dos órgãos dos sentidos. Em outras palavras, de um lado temos a visão de que a consciência está fadada às características orgânicas do indivíduo, que reage passivamente ao que acontece no ambiente; de outro, temos explicações racionalistas que veem a consciência como a manifestação da capacidade natural do ser para chegar ao conhecimento verdadeiro (Leontiev, 2021).

Embora a teoria histórico cultural proponha uma nova forma de estudar e explicar o psiquismo humano, apoiada no materialismo histórico-dialético, incorpora as correntes psicológicas da época, superando-as, ou seja, explica dialeticamente como organismo e meio, leia-se realidade concreta, atuam na formação e desenvolvimento da consciência. Assim, nas palavras de Leontiev (2021, p. 103):

Do ponto de vista do problema da determinação do psiquismo, essa alternativa pode ser assim formulada: ou tomamos a posição de que a consciência é determinada pelas coisas e fenômenos circundantes, ou a posição de que afirma que a consciência é determinada pela existência social das pessoas, a qual, segundo Marx e Engels, não é outra coisa senão o processo real de sua vida.

Partindo desse pressuposto, e apoiados na proposta do livro “7 aulas de L. S. Vigotski: sobre os fundamentos da pedologia”, resolvemos dividir em tópicos distintos a discussão de como o meio e os aspectos biológicos participam na formação do psiquismo e, particularmente, da consciência.

Esse caminho, escolhido com intencionalidade, se justifica por dois motivos. Primeiro, entender o que seria essa existência social do ser que determina a sua consciência, já que por muito tempo ela foi considerada como uma função psicológica inata. Segundo, será que os aspectos biológicos são necessários para o desenvolvimento da consciência? Sabemos que

certos equívocos ligados à teoria histórico cultural, leva a muitos estudiosos acreditarem que Vigotski e Leontiev atribuíram apenas ao social, a fonte de desenvolvimento do ser. Então, vamos compreender, ainda que brevemente, como esses aspectos são tratados por esses autores e, na sequência, explorar a consciência enquanto categoria que constitui o indivíduo e determina fundamentalmente a sua relação com o mundo e com as pessoas.

3.1 Os aspectos biológicos e hereditários na formação da consciência

Como dito anteriormente, o fato de a teoria histórico cultural enfatizar o papel das relações humanas nos rumos do desenvolvimento individual e social, fez com que, equivocadamente, muitos desconsiderassem a função do organismo e da hereditariedade no desenvolvimento. Contudo, a lógica materialista e dialética, a qual orienta nossos estudos, impede-nos de negligenciar essa discussão e, sobretudo, atribuir apenas ao meio a responsabilidade pelo desenvolvimento humano. Portanto, entendemos que também é fundamental discutir os aspectos biológicos, ainda que de maneira sucinta.

Vigotski (2018) afirma que não é papel da pedologia estudar as características puramente hereditárias das crianças, pois isso é interesse das ciências biológicas. Entendemos que essa mesma afirmação se aplica aos pressupostos teóricos da teoria histórico cultural como um todo e desse estudo em particular, pois buscamos entender em que medida a hereditariedade e os aspectos biológicos são determinantes para o desenvolvimento do indivíduo. É preciso, no entanto, reforçar que, de fato, para Vigotski, Leontiev e Luria, o desenvolvimento não se caracteriza pela simples maturação do organismo, dada naturalmente e independente das condições de vida. Vigotski (2018) aponta que o desenvolvimento se caracteriza pela formação da personalidade e tem início no nascimento do indivíduo como um sistema complexo, construído de diferentes aspectos que se desenvolvem gradativamente e de forma heterogênea.

Para compreender esse sistema e como esses diferentes aspectos se constituem e se interrelacionam no processo de formação do indivíduo, Vigotski (2018) utiliza o método da unidade. Embora não exclua a análise por decomposição em elementos, tem como princípio a unidade como um todo complexo. Portanto, as partes constituem e são constituídas pelo todo. Esse pressuposto permite explicar o porquê o desenvolvimento é determinado tanto pelos aspectos biológicos quanto pelo meio. Ao direcionarmos para os aspectos do organismo, que amadurecem independente do meio, perdemos de vista a potencialidade do desenvolvimento que só pode ser explicada pelo meio. O autor utiliza como exemplo a fala: quando há um

comprometimento de determinada zona cerebral, a fala não se manifesta; porém, quando não há a experiência social com a fala, dada pelo meio, ela também não se desenvolve.

Ademais, o método da unidade também permite compreender que o desenvolvimento é um sistema complexo, constituídos por diferentes aspectos. Vigotski, no livro “7 aulas de Vigotski” anuncia alguns desses aspectos, discutindo o desenvolvimento psicológico, físico, do sistema nervoso e anuncia o desenvolvimento motor. Nesse sentido, mesmo quando utilizamos a decomposição para compreender as especificidades e particularidades do desenvolvimento, deve-se ter em vista a relação dialética entre parte e todo, ou seja, como a parte afeta o todo ou o todo determina a estrutura e o funcionamento da parte. Nesse caso, o desenvolvimento nunca acontece de maneira isolada porque sempre interfere no sistema como um todo.

Para entender como a hereditariedade influencia o desenvolvimento das características mais complexas do psiquismo, Vigotski encontrou realizou um estudo comparativo de gêmeos univitelinos e bivitelinos. A partir desses estudos, extraiu quatro leis gerais, explicitadas a seguir.

A primeira lei evidencia que as funções superiores levam mais tempo para se desenvolver do que as funções elementares. Nesse sentido, o desenvolvimento das funções superiores (fala, memória semântica, atenção voluntária etc.) está mais ligado ao meio do que à hereditariedade. Portanto, é um processo mediato que leva tempo e depende de condições externas favoráveis para que se desenvolva. Diferente, por exemplo, do desenvolvimento das funções elementares que, determinado pela hereditariedade, possuem um caminho mais curto e direto, uma vez que dependem minimamente de outros fatores. Por exemplo, a cor dos olhos é uma característica hereditária e não há interferência direta do meio. Por outro lado, o desenvolvimento da memória semântica está ligado diretamente ao meio.

Na segunda lei Vigotski (2018, p. 68) afirma que “[...] as funções se dividem bruscamente em duas partes, não havendo gradação, passagem gradativa da determinação hereditária entre elas”. Em outras palavras, no caso das funções elementares ou inferiores, a hereditariedade determina como e o quanto se desenvolve. Em contrapartida, para as funções superiores a hereditariedade é apenas condição básica para que o desenvolvimento ocorra, mas não garante e não explica a direção, a velocidade e o potencial desse desenvolvimento. Nesse sentido, a hereditariedade pode impedir a visão, devido a uma doença ocular, mas não impede, salvo algumas exceções, o desenvolvimento da percepção, atenção, imaginação etc.

A função da hereditariedade não permanece constante e estável ao longo das etapas do desenvolvimento. A partir disso, Vigotski conclui, na terceira lei, que embora a carga hereditária não se modifique ao longo do desenvolvimento, o peso que ela exerce sobre determinadas

características pode ser maior ou menor em determinados estágios do desenvolvimento. Portanto, quando o peso da hereditariedade sobre certas características for menos influente ou perder a força, o meio pode se sobrepor e afetar mais os rumos do desenvolvimento. É possível considerar que esses momentos são importantes no processo de aprendizagem, pois é quando o processo pedagógico tende a ter um maior impacto no desenvolvimento do indivíduo.

Por último, a quarta lei esclarece que “[...] não há e não pode haver uma definição sumária das influências hereditárias no curso do desenvolvimento que tenha a mesma relação com todos os aspectos deste e com todas as idades (Vigotski, 2018, p. 71)”. Em outras palavras, é possível que a hereditariedade tenha influências diferentes no desenvolvimento e isso depende do estágio de desenvolvimento em que o indivíduo se encontra e dos diferentes aspectos que o constitui (físico, psicológico, motor etc.). Por exemplo, a hereditariedade pode ser dominante no desenvolvimento físico de uma criança de 3 anos, mas não necessariamente será no desenvolvimento motor.

Luria (1979) no “Curso de Psicologia Geral”, assim como Vigotski, compreende o desenvolvimento como um sistema funcional complexo. Entretanto, Luria (1979) aprofundou seus estudos no que se refere aos aspectos neurológicos, explicando em que medida o organismo determina o processo de desenvolvimento, notadamente, qual a relação entre o cérebro, considerado como principal órgão da atividade psíquica, e as funções psicológicas.

As pesquisas de Luria apresentaram grandes contribuições para a Neuropsicologia Moderna, superando as teorias que atribuíam às funções psicológicas uma localização específica e fixa no cérebro, sendo realizadas exclusivamente pelas células. Em contrapartida, a proposta de Luria (1979) compreende “*a análise do sistema de zonas cerebrais que funcionam em conjunto, que põem em ação dado ‘sistema funcional’*” (p. 92, grifos do autor). Esse modelo sistêmico reflete uma compreensão mais dinâmica e integrada da relação entre o cérebro e as funções psíquicas, na qual diferentes áreas do cérebro colaboram para realizar tarefas complexas, demonstrando a interdependência dos processos neurológicos, ao invés de focar apenas em regiões isoladas. O autor, exemplifica como até o movimento mais simples é um complexo sistema funcional que depende da relação harmônica entre os sistemas sensoriais e motores:

A execução de um movimento exige a mudança harmoniosa dos seus elementos; até para se darem dois passos é necessário inicialmente enervar um sistema de músculos e, em seguida, transferindo os impulsos para outro sistema de músculos, desenervar o primeiro e passar harmoniosamente ao elo seguinte do ato motor (Luria, 1979, p. 90).

Nesse sentido, por se tratar de um sistema, quando uma função é afetada de alguma maneira, certamente, toda a estrutura sofre uma perturbação. Por isso, em situações em que parte do cérebro sofre uma alteração patológica, por exemplo, na região responsável pelo ato motor, todo o sistema de funções será impactado e não apenas o movimento em si. Do mesmo modo, se há um dano na região responsável pelo armazenamento da memória, as funções psicológicas serão impactadas como um todo e não a memória apenas.

Para Luria (1979, p. 95) “[...] o cérebro humano, que assegura o recebimento e a elaboração da informação e a criação de programas de suas próprias ações bem como o controle da execução destes, trabalha sempre como um todo único”. O cérebro compreende três blocos principais, fundamentais para organização da atividade consciente. Por isso, interessa-nos compreender quais são esses blocos e como se relacionam com a consciência.

O primeiro bloco, formado pela medula espinhal, tronco cerebral, tálamo, hipotálamo e cerebelo, é responsável pela vigília, pelo tônus cortical e pelos estados mentais de atenção e alerta, determinando o quanto estamos despertos ou o quanto estamos dormindo, bem como os estados de atenção entre o sono e a vigília. O segundo bloco, que compreende os lobos occipital, temporal e parietal, é responsável por receber, processar e armazenar as informações que vêm do mundo, captadas pelos órgãos dos sentidos. O terceiro bloco, que abrange o lobo frontal, tem a função de elaborar programas de comportamento, garantindo sua execução e controle da atividade mental, do movimento e a intencionalidade (Luria, 1979).

Dessa forma, os três blocos formam uma unidade e atuam conjuntamente. Enquanto o primeiro prepara o cérebro para agir, o segundo informa e processa as informações e o terceiro o coloca em ação. Portanto, nem mesmo o organismo funciona de maneira fragmentada e isolada.

No caso da atividade consciente, ela “[...] começa com a obtenção da informação e sua elaboração, terminando com a formação das intenções, do respectivo programa de ação e com a realização desse programa em atos exteriores (motores) ou interiores (mentais)” (Luria, 1979, p. 107). Ou seja, sistema de funções cerebrais, em se tratando do biológico, também é estruturado de modo a possibilitar e garantir ações conscientes, embora não se limite à ao funcionamento do cérebro.

De acordo com Luria (1979) a atividade consciente, que garante ao homem condições superiores de vida, não está dada filogeneticamente, como consequência natural de uma estrutura cerebral mais complexa e potencialmente desenvolvvente. A consciência surge por meio da atividade, ainda elementar, e da relação com o outro, transformando, assim, a história da humanidade. Nas palavras do autor:

A consciência nunca foi um "estado interior" primário da matéria viva; os processos psicológicos surgem não no "interior" da célula viva, mas em suas relações com o meio circundante, na fronteira entre o organismo e o mundo exterior, e ela assume as formas de um reflexo ativo do mundo exterior que caracteriza toda atividade vital do organismo. A medida que a forma de vida se torna mais complexa, com uma mudança no modo de existência e com o desenvolvimento de uma estrutura mais complexa dos organismos, estas formas de interação com o meio ou de reflexo ativo mudam; todavia, os traços básicos desse reflexo, bem como suas formas básicas tais como foram estabelecidas no processo da história social devem ser procurados não no interior do sistema nervoso, mas nas relações concernentes à realidade, estabelecidas em estágios sucessivos de desenvolvimento histórico. (Luria, 2010, p. 194).

Luria (1979) apresenta três traços que caracterizam a atividade consciente do homem, diferenciando-a do comportamento instintivo do animal. Primeiro que as nossas ações não estão ligadas apenas às necessidades biológicas, temos interesses sociais, culturais, políticos, intelectuais etc. Segundo, a atividade humana é livre na medida em que não depende apenas dos estímulos externos, que podem ser captados pelos órgãos do sentidos, assim como não está condicionada às nossas experiências individuais. Por último, e muito ligado ao segundo traço, o comportamento humano é aprendido, isto é, é assimilado na apropriação da cultura e das experiências de toda a humanidade, diferente do animal que está limitado à sua herança genética e suas experiências individuais. O desenvolvimento humano é inerente ao desenvolvimento de toda a humanidade e é transmitido entre as gerações pelo processo de educação.

Na sequência, vamos explorar o que é o meio na teoria histórico cultural e porque a atividade consciente não pode ser explicada e não existe apartada das relações humanas.

3.2 O papel do meio na origem e desenvolvimento da consciência

Após a ascensão das ciências humanas e sociais, a discussão sobre o papel do meio na formação do indivíduo tornou-se trivial. É provável que nenhuma teoria psicológica ainda se sustente ao explicar o comportamento consciente tendo como referência apenas as ciências biológicas. Não obstante, a teoria histórico cultural não se limita ao estudo de um meio genérico, que existe independente do indivíduo e que por si só contém os elementos necessários para o desenvolvimento. Ao contrário, além de explicar como se dá a relação entre o indivíduo e o meio, também especifica o teor dessa relação e em quais circunstâncias o meio é fonte eficaz de desenvolvimento.

Em outras palavras, não é qualquer meio capaz de propiciar o desenvolvimento. Nesse sentido, o mesmo ambiente, e neste caso restringindo-o a um determinado contexto, não é apropriado pelas pessoas da mesma forma e, por isso, também afeta a personalidade e a

consciência de maneira individual. Vigotski (2018, p. 74) afirma que “[...] o papel de quaisquer elementos do meio é distinto em diferentes degraus etários”, ou seja, o ambiente vai constituir os indivíduos de maneiras diferentes dependendo da etapa em que se encontra e isso se deve, especialmente, à **vivência**.

Antes de explorar um pouco mais sobre a vivência, como uma das categorias que permite compreender a relação do indivíduo com o mundo, é fundamental destacar como o meio tem, para Vigotski, uma explicação muito diferente quando comparado à outras perspectivas teóricas do desenvolvimento: a concepção vigotskiana acresce o movimento na relação indivíduo-meio, isto é, a dialeticidade. Não se trata de uma simples interação ou da influência que o meio exerce sobre o indivíduo passivamente. A relação implica em elementos qualitativamente superiores que não se explica apenas por meio das características isoladas do meio e/ou do indivíduo.

Vigotski (2018) define **vivência** como a unidade entre o que se vivência – meio – e como eu vivencio – características da personalidade consciente do indivíduo. Portanto, para identificar o papel do meio no desenvolvimento do indivíduo (ou da criança, como Vigotski específica) devemos partir da sua vivência, que se materializa no “[...] nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece (Vigotski, 2018, p. 79). Ainda nas palavras do autor: **“um mesmo acontecimento ocorrido em idades diferentes da criança, ao se refletir na consciência de modo absolutamente diferente, tem para ela um significado absolutamente diferente”** (Vigotski, 2018, p. 79, **grifo do autor**).

Nesse caso, o reflexo da realidade em cada indivíduo não é um processo passivo, pré-determinado biologicamente e condicionado à captação de estímulos externos pelos órgãos do sentido. As possibilidades que cada etapa do desenvolvimento tem para compreender o meio e as significações atribuídas por cada indivíduo vão determinar como esse meio vai potencializar ou não o seu desenvolvimento como um todo e o desenvolvimento da consciência em particular.

Essas possibilidades, mencionadas anteriormente, são dadas pela estrutura e dinâmica de cada etapa, ou seja, da sua formação biológica, mas sobretudo da sua atividade dominante². É claro que uma criança muito pequena, que apresenta a estrutura neurológica em formação, terá limitações se comparado ao adulto. Contudo, a maturação biológica não garante a passagem para uma etapa posterior do desenvolvimento se não possuir, no meio, as condições favoráveis.

² A atividade dominante é aquela que possui, em cada etapa, um impacto no desenvolvimento, provocando saltos qualitativos. Nesse caso, não é qualquer atividade que o indivíduo faça ou que está presente na maior parte do seu tempo, mas aquela que provoca uma reestruturação no seu psiquismo e na sua relação com o mundo.

Podemos também, observar a categoria vivência em diversas ações e/ou atividades cotidianas: a leitura de um mesmo livro, realizada em momentos distintos, afeta o mesmo indivíduo de maneiras diferentes dependendo do momento que for lido, e afetando de formas diferentes, também terá um impacto diferente no seu desenvolvimento. Ou ainda, uma mesma aula, dada no primeiro ano de um curso superior e ao final, também será apropriada e significada de maneiras diferentes porque muda o nível de compreensão, a tomada de consciência e a atribuição de sentido. Portanto, isso não acontece apenas em indivíduos diferentes, mas também com o mesmo indivíduo, em uma dada situação que ocorre em momentos distintos, porque o desenvolvimento é um processo em movimento constante e não-linear. A frase de Heráclito “Ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois quando nele se entra novamente, não se encontra as mesmas águas, e o próprio ser já se modificou” sintetiza bem o que acabamos de expor.

Embora seja impossível discutir de forma aprofundada o significado do meio para Vigotski, devemos esclarecer, em tempo, que ao ser considerado como fonte de desenvolvimento, o meio deve conter a forma ideal presente para que o indivíduo se desenvolva tanto quanto possível. Em função disso, quando o meio é limitado, é provável que o indivíduo também tenha um desenvolvimento limitado. O que isso significa? Uma criança que apartada do convívio com pessoas que possuem uma linguagem articulada desenvolvida, jamais irá desenvolvê-la. Isso não significa que ela não vai elaborar uma estratégia de comunicação própria, entretanto, será uma linguagem elementar que pode ou não ser compreendida por outros grupos sociais.

Nessa perspectiva, se existe um meio que é potencialmente desenvolvente e que o indivíduo precisa se apropriar, existe uma atividade que também medeia a relação indivíduo-meio. Enquanto a vivência explica essa relação do ponto de vista do indivíduo, ou seja, a apropriação do meio é singular e não acontece de forma linear e padronizada. Por outro lado, a atividade explica a outra face da relação indivíduo-meio, isto é, o meio por si só não é suficiente para garantir o desenvolvimento humano. É preciso, antes, entender em que meio esse indivíduo vive e como se relaciona com esse meio. Portanto, a força e o potencial desenvolvente do meio são explicados a partir da estrutura da atividade do indivíduo, a qual vamos discutir a seguir. Não obstante, vivência e atividade, como categorias concretas que explicam a realidade, não devem ser compreendidas de forma fragmentada, como se pudessem ser explicadas isoladamente. Ao contrário, elas se constituem mutuamente e isso ficará compreensível adiante.

3.3 Origem da consciência: atividade e linguagem como mediação

Para Leontiev (2021) a vida é um sistema de atividades que permite a interiorização do mundo objetivo como um produto subjetivo, que acontece por meio do reflexo psíquico. O objeto passa a não corresponder apenas ao meio externo, mas também apresenta uma imagem psíquica.

Não obstante, é preciso ter claro que o psiquismo, e a consciência, não é a simples projeção da realidade, ou a sua reprodução, como imagem mental. Acabamos de explicar que a apropriação do meio é sempre um processo ativo e está ligado também às características e personalidade de cada indivíduo. No entanto, apoiados numa teoria materialista, também acreditamos que o psiquismo tem sua base material, a prática social, a atividade, que é externa e existe independente do indivíduo.

O conceito de atividade na teoria histórico cultural não coincide com o que utilizamos usualmente, como sinônimo do fazer, do agir, do mover. Leontiev (2021, p. 103) define:

A atividade é uma unidade molar, não aditiva, da vida do sujeito corporal e material. Num sentido mais estrito, ou seja, no nível psicológico, é uma unidade da vida mediada pelo reflexo psíquico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, a atividade não é reação ou um conjunto de reações, mas um sistema que tem estrutura, transições e transformações internas e desenvolvimento próprio.

A partir disso, a atividade é sempre mediada pelo reflexo psíquico, portanto, não é uma resposta imediata, pois carrega em si a dimensão psicológica superior, tipicamente humana. Embora a expressão “reflexo psíquico” seja alvo de muitas críticas, já que o termo reflexo está ligado às teorias psicológicas comportamentais, Leontiev (2021, p. 77) esclarece que “[...] à diferença do espelho e de outras formas de reflexo passivo, é subjetivo, e isso quer dizer que ele não é passivo, morto, mas ativo, que em sua definição entra a vida humana, prática, e que ele se caracteriza por um movimento de transvasamento constante do objetivo ao subjetivo”. E ainda ousamos complementar: um movimento de reciprocidade, isto é, também é do subjetivo ao objetivo, uma vez que o processo de interiorização do mundo objetivo, possibilita a complexificação dos processos psíquicos e, junto a isso, ao ampliar o material psíquico, também permite o desenvolvimento da imaginação e criação. O que não se pode perder de vista é que esse reflexo é sempre da realidade concreta, corresponde à atividade do sujeito do mundo, que também perpassa pela sua vivência, pela sua apropriação, pelo seu pensamento e tomada de consciência.

Leontiev (2021) chama atenção para uma questão muito importante sobre os estudos da atividade na psicologia. Antes do século XX, a atividade externa era considerada como uma simples manifestação, ou reprodução, da consciência e dos processos mentais. Para essa tese, a revolução dos Behavioristas apresentou uma antítese, invertendo a relação: a atividade interna passou a ser entendida como um produto, exclusivo, da atividade externa, como um reflexo ou uma consequência. Não obstante, mantém-se o problema em ambas as perspectivas, a dicotomização entre corpo-mente que sustenta a cisão entre interno-externo e, por decorrência, a hierarquização das atividades corporais e mentais.

A concepção de Vigotski, Leontiev e Luria, como uma síntese dos pressupostos até então vigentes, não muda apenas os rumos dos estudos psicológicos - que desde então partem do objeto para compreender a natureza da imagem subjetiva - mas também transforma o como entendemos a atividade prática, que deixa de ser apenas externa, corporal, como uma reprodução mecânica e passiva. Leontiev (2021) afirma que ao invés de diferenciar o mundo exterior (corporal) e o mundo de fenômenos internos (como processos da consciência) deve-se distinguir realidade objetal, que contém em si características psicológicas cristalizadas, e atividade do sujeito, na qual compreende, necessariamente, os processos internos e externos.

“Agora ocorre diante de nossos olhos um entrelaçamento cada vez mais estreito e uma aproximação da atividade interna e externa: o trabalho físico que realiza a transformação prática dos objetos materiais cada vez mais “se intelectualiza”, inclui em si a execução de ações mentais complexas;” (Leontiev, 2021, p. 121).

Historicamente, a atividade consciente surge, ainda em sua versão mais elementar, com a transição da vida natural para a vida social dos homens. A primeira objetivação social que marca essa transição e revela a superioridade da espécie humana em relação à animal é a preparação dos instrumentos e a organização do trabalho para satisfação de suas necessidades. Primeiro, porque o homem atribuiu ao instrumento um significado e uma função social que o animal é incapaz de fazer. Segundo, porque a divisão da atividade humana separou o objeto (o que) e o motivo (porque) de suas ações, que no animal necessariamente coincidem. Em outras palavras, o animal é incapaz de fixar, de forma intencional e planejada, um significado no objeto e utilizá-lo sempre com a mesma função; assim como o animal também é incapaz de agir e obter imediatamente um resultado diferente daquele que motivou a sua ação (Leontiev, 1978; Luria, 1979).

A segunda objetivação social que consolida essa transição e, ao mesmo tempo, garante o surgimento da consciência, é a linguagem. Luria (1979) define a linguagem como “[...] um sistema de códigos por meio dos quais são designados os objetos do mundo exterior, suas ações,

qualidades, relações entre eles, etc. (p. 78, grifos do autor)”, que surge exatamente para atender às necessidades de comunicação entre os homens no processo de trabalho.

A linguagem não surge, necessariamente, como expressão a subjetividade. Ao contrário, esse processo ocorreu gradativamente. Ela tem origem na atividade prática e coletiva, para atender às necessidades dos homens de denominar os objetos, organizar as ações e transmitir informações, respectivamente. Para Luria (1979) existem três traços da linguagem que caracteriza a atividade humana como uma atividade consciente. Primeiro, a linguagem duplica a percepção do mundo, uma vez que passa a existir também como atividade interna, possibilitando a diferenciação dos objetos, a atenção e conservação na memória. Segundo, é a capacidade de generalização da linguagem, isto é, a palavra flor, não denomina apenas uma planta natural, mas todas aquelas que possuem a sua forma, independente das propriedades físicas que a constitui. Portanto, a linguagem organiza o campo perceptivo. Por fim, a linguagem permite a transmissão da cultura e garante que as informações sejam passadas entre gerações. A linguagem garantiu o processo de desenvolvimento do ser, uma vez que deu vida à produção humana e permite a sua evolução a partir do que já foi construído.

Nessa perspectiva, podemos dizer que a linguagem tem duas funções primordiais no que se refere à atividade consciente e à tomada de consciência da realidade, descritas a seguir. Primeira, é a função interpsicológica, possibilitando a comunicação e a transmissão dos saberes culturais. A segunda é intrapsicológica, isto é, a organização da atividade, uma vez que o indivíduo não age imediatamente em resposta ao ambiente, mas mediada por um motivo e um objetivo (Luria, 2010). Essa questão, em relação à estrutura da atividade, será tratada adiante. Entretanto, de antemão, cabe ressaltar a característica semântica da consciência só é possível devido à existência linguagem. Luria (2010) ainda afirma que a regulação do comportamento pela linguagem tem uma “participação” fundamental do organismo e está localizado, especialmente, nos lobos frontais do cérebro. O autor identificou casos em que quando o indivíduo sofre uma lesão nessa região, dependendo do grau, é capaz de provocar uma perturbação no comportamento consciente, gerando uma certa confusão mental.

Considerando o exposto até aqui, podemos dizer que a atividade e a linguagem são os principais responsáveis pela ação consciente, confirmando mais uma vez que não é a consciência que determina a vida ou o mundo, mas a vida, o mundo, é que determina a consciência. A compreensão do que consiste a consciência não deve ser entendida a partir dos processos psicológicos ou cerebrais em si mesmos, mas da atividade. Portanto, faz-se necessário entender a estrutura da atividade para compreender a sua ligação com o comportamento consciente.

3.3.1 A estrutura da atividade e sua relação com a consciência

Segundo Leontiev (2021), os tipos de atividade podem ser diferenciados pelo modo de realização, intensidade das emoções, características de tempo e espaço e mecanismos fisiológicos. No entanto, a principal forma de distinguir uma atividade de outra é por meio do seu objeto ou motivo. Toda atividade responde a uma necessidade, portanto, é movida por um motivo que pode ser explícito para o indivíduo ou estar oculto.

A atividade é constituída essencialmente por ações e operações. A ação está sempre ligada ao objetivo, nesse caso, uma mesma atividade comporta diferentes objetivos, portanto, exige ações variadas. É importante destacar que o motivo ou objeto da atividade não é o mesmo que objetivo. Enquanto o motivo é a mola propulsora para a ação (ou várias ações), o objetivo tem a função de orientação. Além disso, o objetivo é sempre consciente, ainda que não seja de imediato, mas na ação o indivíduo tem clareza do que espera como resultado. Diferente, por exemplo, do motivo que nem sempre é consciente para o indivíduo.

É importante compreender essa diferença estrutural entre motivo e objetivo, pois impacta na relação entre o conceito de atividade e ação. Segundo (Leontiev, 2021), a atividade se materializa por meio da ação, logo, não existe atividade sem ação. Para toda necessidade (atividade), é preciso estabelecer os objetivos (ações) que vai possibilitar a sua satisfação. Por outro lado, as ações não são inerentes à determinadas atividades, uma vez que uma mesma ação (ou um mesmo objetivo), pode atender diferentes necessidades/motivos (atividades).

As operações, que também constituem a estrutura da atividade, estão ligadas à execução do objetivo, caracterizando-se pelo manuseio dos instrumentos, uma vez que o objeto cristaliza as operações que devem ser reproduzidas de acordo com a sua função social. Nesse sentido, as operações garantem que as ações se efetivem, isto é, que os objetivos sejam atingidos. Suponhamos que a atividade (por exemplo, fazer uma graduação) tenha um motivo consciente (ter uma carreira profissional). Para essa atividade, temos ao mesmo um objetivo consciente: estudar o conteúdo das provas de vestibular, por exemplo, português. E por fim, esse objetivo exige diferentes operações: fazer a leitura dos livros, criar mapas mentais, fazer provas etc. Durante esse processo, pode-se perder ou modificar o motivo que originou a atividade, por exemplo, a pessoa decide que não vai mais fazer um curso superior e sim prestar um concurso. As ações e operações podem se manter, mas agora atendem a um novo motivo.

Além disso, é preciso considerar que a relação entre atividade, ação e operação pode transformar-se ao longo da vida do indivíduo, isto é, o que inicialmente foi um motivo pode

tornar-se objetivo. Assim como, o que era apenas um objetivo, passa a ser uma operação, que garante a efetivação do objetivo (Leontiev, 2021).

A estrutura da atividade revela a complexidade da vida humana, na qual até as operações mais simples estão ligadas (ou deveriam estar) a objetivos conscientes e responde às necessidades dos indivíduos. Nesse caso, a concepção de Leontiev (2021) mostra que as operações - que se trata do fazer, de colocar os objetivos em prática, a execução em si - estão ligadas à processos subjetivos compreensíveis ao menos para o indivíduo, ainda que não estejam explícitos diretamente e imediatamente. De certa forma, quem gerencia psiquicamente toda a estrutura da atividade é a consciência, fazendo a conexão entre as dimensões internas e externas, relacionando a parte e o todo, isto é, quais são as ações e operações necessárias para satisfazer grandes motivos. É preciso esclarecer ainda que os motivos não têm origem interna, mas são criados na relação com o mundo.

Embora esteja claro que a consciência torna a relação do indivíduo com o mundo mais elaborada e complexa, Leontiev (2021) ressalta que a consciência não antecede a atividade e que é um equívoco entender o objeto como a personificação da sua representação à priori na consciência. “A atividade realizada é mais rica e mais verdadeira do que a consciência que a precede. Assim, para a consciência do sujeito as contribuições trazidas por sua atividade permanecem ocultas; daí decorre que a consciência pode parecer a base da atividade” (Leontiev, 2021, p. 149).

Portanto, a consciência como um “[...] reflexo subjetivo da realidade objetiva [...]” (Leontiev, 2021, p. 151) só existe como fruto das relações sociais, do modo de produção da sociedade, das condições econômicas, sociais, políticas e culturais.

3.4 Afinal, o que é a consciência?

Segundo Leontiev (1978; 2021) a consciência é multidimensional, constituída pelo que denominou de conteúdo sensível ou tecido sensorial, significado e de sentido pessoal. Vamos entender como cada uma dessas dimensões possibilitam uma relação consciente com o mundo.

O conteúdo sensível caracteriza-se pelas sensações, imagens de percepção, representações, que são possíveis devido aos órgãos dos sentidos (cérebro, visão, olfato, audição, tato, paladar) e que, portanto, criam a base material da consciência. É o conteúdo sensível que garante a transposição imediata da realidade para a consciência e que possibilita a visão, o cheiro, o toque, o sabor em forma de imagem subjetiva. Nas palavras de Leontiev (2021, p. 154):

A função especial das imagens sensoriais da consciência consiste em que elas conferem realidade ao quadro consciente do mundo que se revela para o sujeito. Em outras palavras, justamente graças ao conteúdo sensorial da consciência, o mundo aparece para o sujeito como existente não em sua consciência, mas fora dela, como um “campo” objetivo e objeto de sua atividade.

Portanto, é o tecido sensorial que possibilita a diferenciação do mundo interno e externo, o que está no campo da imaginação e o que existe objetivamente. No entanto, o conteúdo sensível por si só não garante a consciência da realidade, uma vez que a imagem do mundo, dada pelos órgãos biológicos, não o garante a sua existência como órgão social. Nas palavras de Leontiev (1978): “Assim o ouvido fonético criou-se no homem devido aos homens empregarem a palavra sonora, tal como o olho humano só começa a ver de modo diferente do olho grosseiro do animal na medida em que o objeto se torna para o homem um objeto social.” (p. 106).

O órgão só passou a ter uma função social, humana, na medida que o homem começou a atribuir significados aos objetos e a utilizar a linguagem como um veículo desses significados. Portanto, a significação é uma dimensão fundamental da consciência, uma vez que quando o sistema sensorial é comprometido, a consciência pode ser preservada.

A significação, segundo Leontiev (1978), caracteriza-se pelos conceitos, normas e comportamentos que a humanidade produziu ao longo da história e que se fixaram na linguagem. Enquanto o conteúdo sensível garante a percepção do objeto, a significação permite compreendê-lo a partir da sua função, independente da relação pessoal que o indivíduo possui com ele.

A realidade aparece ao homem na sua significação, mas de maneira particular. A significação mediatiza o reflexo do mundo pelo homem na medida em que ele tem consciência deste, isto é, na medida em que o reflexo do mundo se apoia na experiência da prática social e a integra. (Leontiev, 1978, p. 101).

Nessa perspectiva, a imagem do mundo é obtida através dos órgãos dos sentidos, mas os significados traduzem essa imagem e passam a mediar a relação entre o que se percebe e quais são as operações correspondentes, organizando, assim, o mundo perceptivo do indivíduo e estabelecendo as devidas conexões e generalizações que vão possibilitar as ações conscientes. O campo dos significados, nesse contexto, não se limita apenas à linguagem, mas abrange também as ações e operações relacionadas ao mundo dos objetos. “Em outras palavras, nos significados está representada a forma ideal de existência do mundo objetual, transformada e

convertida em matéria da língua, suas propriedades, conexões e relações, ocultas pela prática social conjunta” (Leontiev, 2021, p. 161).

Não obstante, a consciência não se limita ao tecido sensorial e a significação. Logo no início do capítulo, discutimos a categoria vivência e explicamos que possui uma estreita relação com a consciência e com a estrutura da atividade, correto? Essa relação ficará mais clara agora, em que vamos abordar a terceira dimensão constitutiva da consciência: o sentido pessoal. É óbvio que a consciência humana não se revela apenas através da obtenção de imagens do mundo e a assimilação dos significados sociais de modo imparcial.

Inicialmente, na origem da espécie humana, a atividade e suas respectivas ações, leia-se os motivos e os objetivos da atividade, coincidiam. A caça, por exemplo, era considerada uma atividade motivada pela necessidade de saciar a fome, para isso, seria preciso um conjunto de ações e operações, como: construir as ferramentas, organizar a emboscada para o ataque, abater o animal, preparar o animal para consumo. Nesse caso, todas as ações e operações envolviam uma relação mais direta com o motivo que a gerou: saciar a fome. Entretanto com a divisão social do trabalho, o motivo e o objetivo foram, paulatinamente, distanciando-se, perdendo a sua conexão. Isso fica muito claro na atualidade quando observarmos o trabalho: o motivo, em geral, não se relaciona diretamente com o seu produto. O que se recebe como resultado do trabalho (no caso, a remuneração) é completamente diferente daquilo que se produz. Muitas vezes, não temos acesso ao produto do nosso trabalho.

Essa reflexão mostra que no processo de desenvolvimento da sociedade, os significados ganharam uma nova qualidade: a parcialidade e a individualização. Enquanto o significado independente da relação direta do indivíduo com o mundo, possui um caráter mais externo, social, o sentido, que se exprime na significação, traduz a relação pessoal do indivíduo com o mundo.

Assim, a apropriação do significado está sempre vinculada a um sentido para o indivíduo, portanto, incorpora-se à consciência essa nova qualidade que determina como o indivíduo compreende e se relaciona com o mundo. Portanto, a atividade do indivíduo não responde apenas aos significados sociais, cristalizado na cultura produzida historicamente, independente das suas inclinações, necessidades e desejos pessoais, ao contrário, está intimamente ligado à particularidade e singularidade do indivíduo.

O significado é compartilhado socialmente e passado de geração em geração. É o significado que garante, de certa forma, a estabilidade do objeto. O sentido, por outro lado, é a construção pessoal entre o objeto e o indivíduo considerando a sua história e sua atividade no mundo.

O sentido faz a conexão mais direta do indivíduo com o mundo, pois é a subjetivação do significado. Enquanto o significado cristaliza a consciência social, o sentido personifica a consciência individual. Porém, essa separação exige uma leitura dialética e não formal porque a consciência individual é a incorporação da consciência social a partir das individualidades, da concretude de cada indivíduo, ou seja, de suas condições sociais, ideológica, econômica, política, a sua história.

Ocorre que, para o próprio sujeito, a tomada de consciência e a conquista de objetivos concretos, o domínio de meios e operações de ação são modos de afirmação da vida, de satisfação e desenvolvimento de necessidades materiais e espirituais objetivadas e transformadas em motivos da atividade. É indiferente se o sujeito toma ou não consciência dos motivos, se estes são sinalizados na forma de vivências do interesse, do desejo ou da paixão; a função dos motivos, tomada pelo aspecto da consciência, é “avaliar” o significado vital para o sujeito das circunstâncias objetivas e suas ações nessas circunstâncias, eles conferem a elas um sentido pessoal que não coincide diretamente com seu significado objetivo compreendido. Em determinadas condições, a não coincidência entre sentido e significado na consciência individual pode adquirir um caráter de verdadeiro alheamento entre ambos ou até mesmo de oposição (Leontiev, 2021, p. 170).

O conteúdo sensível, o significado e o sentido, enquanto elementos da consciência, não atuam isoladamente, como se cada um tivesse uma função na tomada de consciência da realidade. Leontiev (1978) ao explicar esses elementos isolados revela que a consciência não é um processo natural do organismo ou da maturação cerebral. Ao contrário, ela se constitui no processo de apropriação da realidade – história e social – em que os órgãos do sentido e o organismo humano são essenciais, mas incapazes de tornar a realidade consciente por si só. É na ação e relação do indivíduo com o mundo que se desenvolve a consciência, que é ao mesmo tempo biológica, social e individual.

Para responder à questão posta inicialmente, em síntese, “[...] a consciência é a habilidade em avaliar as informações sensoriais, em responder a elas com pensamentos e ações críticas e em reter traços de memória de forma que traços ou ações passadas possam ser usados no futuro” (Luria, 2010, p. 196).

Nesse caso, a tomada de consciência e o desenvolvimento da consciência é um processo que se dá ao longo de toda a vida do indivíduo, de forma gradual e contínua, sendo que cada etapa do desenvolvimento é conduzida por um determinado sistema funcional, ou seja, possui uma estrutura semântica e funções psicológicas específicas que caracterizam a consciência de cada etapa (Vigotski, 2018).

De acordo com Vigotski (2018) no bebê a consciência é um todo indiferenciado. Inicialmente a criança é incapaz de discernir as suas sensações de suas emoções, assim como

também não consegue separar o mundo externo do mundo interno. É, de fato, um todo indiferenciado, sincrético.

À medida que a criança cresce, começa-se a diferenciar, paulatinamente, as funções psicológicas, sendo que uma função, em especial, torna-se dominante, determinando todo o sistema funcional e também a consciência. Na primeira infância, por exemplo, a função que se diferencia é a percepção. A criança, por meio da atividade de manipulação dos objetos, gradativamente, passa a diferenciar sons, cores, formas etc. É justamente a percepção que vai orientar a consciência e a relação entre as funções (memória, atenção, imaginação), que ainda estão indiferenciadas. Portanto, o reflexo da realidade é conduzido, especialmente, pela percepção. De acordo com Vigotski (2018) “a função dominante na consciência se encontra em condições benéficas máximas de seu desenvolvimento, pois todas as outras formas de atividade da consciência parecem servi-la”.

A partir da idade pré-escolar, a consciência já possui um sistema funcional primário estruturado, então, a diferenciação passa a não ser mais pelo surgimento de uma nova função, mas pela reestruturação do sistema antigo em um novo (Vigotski, 2018). Essa reestruturação do sistema funcional e da consciência está intrinsecamente relacionada à atividade do indivíduo no mundo.

Portanto, a atividade consciente na criança, em cada etapa do desenvolvimento, depende do grau de desenvolvimento psicológico que também está ligado à sua estrutura neurológica, uma vez que ela ainda está em processo de formação. Por isso, a condição de perceber, compreender e responder ao mundo, de forma consciente, depende tanto das características biológicas de cada etapa do desenvolvimento quanto das suas condições objetivas de vida e suas experiências, que são mais “pobres” se comparadas aos adultos.

No adulto, por outro lado, as funções psíquicas já atingiram um grau maior estabilidade e complexidade. Nesse caso, o adulto possui uma capacidade mais desenvolvida para processar informações, tomar decisões e lidar com situações diversas. Em função disso, o nível de desenvolvimento da consciência está diretamente relacionado à apropriação da realidade, às condições históricas, sociais, políticas, econômicas e ideológicas as quais o indivíduo tem acesso. Portanto, quando o indivíduo tem um acesso limitado, a sua consciência também será.

Considerando os limites deste texto e os objetivos pré-estabelecidos, a discussão não será aprofundada. No entanto, buscamos mostrar que o desenvolvimento da consciência está diretamente relacionado às funções psíquicas, as quais são determinadas pela estrutura e funcionamento de cada etapa de desenvolvimento e inerente à atividade principal do indivíduo no mundo, conforme discutido por Leontiev (1978).

4 CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: reflexões e contribuições para um ensino crítico

A partir do exposto anteriormente, pretendemos discutir como a compreensão do conceito de consciência pode contribuir para o ensino da Educação Física escolar, de forma a proporcionar aos estudantes a consciência do seu corpo, do movimento e, por decorrência, ampliar a sua consciência do mundo, que parte da reflexão e vivência crítica das práticas corporais, mas não se restringe a elas.

Antes, porém, é preciso explicitar a nossa perspectiva de Educação Física, e tomamos como ponto de partida a questão, proposta por Nascimento (2018): “o que ensinamos na Educação Física escolar”?

A década de 1980 além de datar o início da crise de identidade da Educação Física, também marca um embate entre as Ciências Naturais e as Ciências Humanas e Sociais, que conduziu os debates acadêmicos na área da Educação Física. Nesse período, surge explicitamente a grande questão: qual é o objeto de estudo da Educação Física? Essa pergunta permanece sem respostas definitivas e consensuais. O seu objeto, que também determina o que será ensinado na Educação Física, varia de acordo com as concepções teórico-metodológicas e com o papel social que lhe é atribuído: exercício físico, movimento humano e cultura corporal.

Lavoura (2020) propõe que o ensino da Educação Física, na escola, deve estar apoiado em bases científicas e, para isso, deve fundamentar-se em três dimensões articuladas entre si: filosófico-metodológica, da teoria pedagógica e da prática pedagógica.

Nesse caso, ao assumir a teoria crítico-superadora da Educação Física, Lavoura (2020) afirma que a dimensão filosófico-metodológica é o materialismo histórico-dialético, a teoria pedagógica é a pedagogia histórico crítica e a prática pedagógica é a cultura corporal. Nesse sentido, vamos discorrer, brevemente, no que consiste o ensino da Educação Física a partir dessas três dimensões.

De acordo com Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), representantes do materialismo histórico-dialético, o homem, por meio da sua relação com a natureza e com outros homens, constrói as suas condições de vida mais desenvolvidas, se comparado a outros animais, caracterizando-o como um ser histórico e social. Nesse sentido, o homem não nasce humano, mas se torna na medida em que se produz e se apropria da cultura tipicamente humana.

A cultura humana, bem como a cultura corporal, constituída pelos objetos materiais e imateriais são produtos da história humana, das necessidades sociais, políticas, econômicas e ideológicas de cada época (Lavoura, 2020; Soares *et al.*, 2012). Portanto, o processo de

apropriação da cultura corporal não pode ser apartado das relações e da conjuntura social que a origina. Ao partir dessa perspectiva compreendemos que o ensino parte do movimento do real, das condições objetivas e, portanto, exige uma apropriação crítica da história das práticas corporais, que desvela os diferentes interesses as quais a Educação Física respondeu (e ainda responde). E por fim, exige uma compreensão da sociedade, da escola e do indivíduo em formação, compreendendo as múltiplas determinações do processo de ensino e aprendizagem.

A teoria pedagógica, especificamente a teoria histórico-crítica, permite compreender a qual função social da escola, o papel do professor nesse processo e as especificidades de cada etapa do desenvolvimento. Nesse caso, defendemos que a articulação teórica entre a teoria histórico cultural e da pedagogia histórico crítica, como teorias que partem de uma mesma dimensão filosófico e metodológica, se complementam e possibilitam uma práxis pedagógica efetiva, uma vez que se constituem, enquanto teorias, por meio da abstração do movimento da realidade, das contradições que lhe são inerentes, e retorna para a realidade em busca da sua transformação.

Portanto, acreditamos que a teoria histórico cultural, e não apenas a pedagogia histórico crítica, é capaz de nortear a concepção de educação formal e subsidiar desde a estrutura e funcionamento escolar até o trato pedagógico dos conteúdos.

É função da escola garantir a assimilação-transmissão dos conhecimentos científicos, sistematizados ao longo do desenvolvimento histórico e social da humanidade e que são passados de geração em geração via o ensino formal, que não ocorre espontaneamente. Nisso consiste a diferença, por exemplo, entre uma aula de futebol na Educação Física escolar e o futebol de rua: a dimensão pedagógica, o conhecimento científico, a reflexão crítica, o movimento intencional e consciente que atribui à educação escolar, precisamente à educação física, a sua responsabilidade de humanização dos indivíduos. Assim como Vigotski (2010) afirma:

[...] os conceitos científicos, que se formam no processo de aprendizagem, distinguem-se dos espontâneos por outro tipo de relação com a experiência da criança, outra relação sua com o objeto desses ou daqueles conceitos, e por outras vias que eles percorrem do momento da sua germinação ao momento da formação definitiva (Vigotski 2010, p. 263).

Portanto, é por meio do ensino escolar que é possível “[...] desenvolver ao máximo as potencialidades dos indivíduos, garantindo-lhes uma formação plena e multilateral, elevando-os a patamares do humano-genérico, aproximando-os do que há de mais e melhor desenvolvido na humanidade”. (Viotto Filho, 2018, p. 81).

No que tange à dimensão da prática educativa a teoria crítico-superadora estabelece como objeto da Educação Física escolar a cultura corporal, isto é, “[...] um acervo de conhecimentos historicamente acumulados a partir das significações sociais que vão surgindo, se instituindo e se desenvolvendo em meio às atividades humanas de jogo, esporte, dança lutas, ginástica, dentre outras” (Lavoura, 2020, p. 112).

Taffarel (2016) destaca que compreender a concepção de "cultura" a partir do materialismo histórico-dialético evita possíveis interpretações equivocadas e reducionistas do termo. A cultura, nesse caso, não é apenas um conjunto de práticas e manifestações isoladas, mas um produto das relações sociais e das condições materiais e imateriais criadas ao longo da história humana. Assim, ao falar de "cultura corporal", Taffarel não está delineando um tipo específico de cultura, mas enfatizando a necessidade de ultrapassar os limites físicos e biológicos tradicionalmente associados ao corpo e à Educação Física.

Essa abordagem busca situar o corpo e suas manifestações dentro do contexto espaço-temporal da vida real, marcada por dinâmicas de uma sociedade de classes. Portanto, essa a abordagem crítico-superadora realiza uma análise mais aprofundada das práticas corporais, considerando-as como produto de determinados interesses sociais que devem ser apropriados e possibilitar uma reflexão pedagógica ampliada (Soares *et al.*, 2012). Essa perspectiva crítica se contrapõe às abordagens mais tradicionais, que tratam a Educação Física de forma descontextualizada, focando apenas no desenvolvimento físico-fisiológico e na performance atlética.

Segundo Taffarel (2016) a cultura corporal amplia o entendimento do corpo e das práticas corporais, integrando-as no debate sobre cultura, sociedade e política, e contribuindo para uma Educação Física que é não só “menos excludente”, mas também mais crítica e reflexiva sobre seu papel na formação dos indivíduos e na reprodução das relações sociais.

Nas palavras de Lavoura (2020, p. 114):

Disto resulta a proposição de que não basta praticar o jogo, o esporte, a dança, a luta ou a ginástica, por exemplo, para consistentemente e conseqüentemente conhecê-los. Esta é uma dimensão importante do processo formativo, mas, insuficiente. É preciso superar o praticismo e o utilitarismo, ordenando o ensino da EF de forma a desenvolver a reflexão do aluno sobre o acervo de conhecimentos que se sobrepõe ao jogar, ao dançar, ao lutar, ao praticar esporte, etc.

A crítica feita pela teoria crítico-superadora em relação à prática na Educação Física, em especial, ao fazer mecânico, está ligado a duas questões muito importantes. Primeiro, porque historicamente a Educação Física se constitui a partir das tendências militaristas, higienistas e

esportivistas, sustentadas pelas ciências biológicas e naturais. Não vamos aprofundar nessas tendências por distanciar do escopo do nosso trabalho. A questão é que as abordagens teóricas que surgem na década de 1980 buscavam superar esse reducionismo, ou seja, a reprodução do movimento descomprometido com o processo de humanização. A segunda questão, refere-se à cisão, como já foi dito no capítulo anterior, entre teoria e prática e entre a atividade intelectual e a atividade prática, que colocou (e ainda mantém) a educação física em uma condição de desvalorização social, uma vez que estava restrita ao físico e não ao intelecto. Nessa seara, as novas abordagens da década de 1980 recorrem as ciências humanas e sociais para mostrar a indissociabilidade de corpo-mente e, sobretudo, a importância de teorizar e refletir sobre a função social da educação física, reivindicando também o seu status na sociedade. Em 2009, Taffarel e Escobar ainda sinalizavam a importância de criar

[...] uma teoria pedagógica mais avançada que reconheça a Cultura Corporal como objeto de estudo da disciplina Educação Física, sem perder de vista os objetivos relacionados com a formação corporal, física, dos alunos, mas situando-os no âmbito da vida real de uma sociedade de classes que necessita ser revolucionada (Taffarel; Escobar, 2009, s/p.).

Corroboramos essa afirmação e defendemos que assim como corpo-mente são indissociáveis, o movimento (no sentido motor) é inseparável do intelecto e da realidade em que se constitui. O fato de não conseguirmos estudar e explicar dialeticamente esta relação, não os tornam substâncias distintas. Ao contrário, isso mostra a nossa limitação e/ou uma necessidade da própria pesquisa. Outro ponto fundamental, e o foco desse texto, é que além de ser impossível separar corpo-mente, também podemos, pedagogicamente, torná-los conscientes para o indivíduo, ampliando a consciência de si e do mundo e, por conseguinte, de ações conscientes. Nesse sentido, vamos discutir, no próximo tópico, como a compreensão de consciência, a partir da teoria histórico cultural, nos ajuda a tornar a educação física uma disciplina curricular que, ao mesmo tempo, proporciona a apropriação crítica das práticas corporais e a reflexão sobre a realidade, tornando o indivíduo consciente de seu corpo e do movimento, que se constituem na realidade concreta.

Gostaríamos de ressaltar, com isso, que não se deve retirar da Educação Física a sua responsabilidade de ensinar o gesto motor e o movimento consciente, já que esta função superior, típica na espécie humana, é em sua maior parte um compromisso da educação física escolar, especialmente para aqueles que têm acesso à cultura corporal apenas nesse espaço.

4.1 A compreensão de corpo e movimento na Educação Física: as “novas” propostas

Antes da crise de identidade da Educação Física, ao qual levantou o debate sobre a natureza e especificidade dessa área, surge no Brasil, a partir da década de 1970, o movimento renovador, no qual propunha novas formas de abordar o corpo. Esse movimento não tem uma relação direta com a Educação Física escolar, que estava direcionada ao ensino dos esportes.

É importante destacar que no período de 1969 a 1979, o esporte alcançou seu auge no Brasil. Durante a ditadura militar, de 1964 a 1985, os governantes utilizaram o esporte como ferramenta político-ideológica. Além de promover a imagem do país em competições internacionais, o esporte servia como entretenimento para a população, reforçando o espírito nacionalista desejado pelos militares (Darido; Rangel, 2005).

Nesse contexto, surgiu o binômio Educação Física/Esporte, quando esses termos foram utilizados como sinônimos. A Educação Física ficou restrita ao conteúdo esportivo. De acordo com Soares *et al.* (2012), estabeleceu-se o “esporte na escola” em vez do “esporte da escola”, pois os princípios do esporte de alto nível foram simplesmente transferidos para o ambiente escolar desconsiderando as suas especificidades: “princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc.” (Soares *et al.*, 2012, p. 53-54). Embora o discurso pedagógico ainda justificasse seu valor educativo, o ensino se orientou para o tecnicismo, visando o desenvolvimento da aptidão física na qual o corpo era apenas um meio, um objeto à serviço das habilidades motoras e do desempenho físico.

Paralelo ao predomínio esportivo na Educação Física, constrói-se esse movimento renovador que, de acordo com Souza (1992), manifesta-se a partir de diferentes nomenclaturas a depender do autor, como por exemplo: propostas alternativas de abordagem do corpo; ginásticas suaves; ginástica educacional; consciência corporal; terapias de mediação corporal; movimentos alternativos, entre outros.

Apesar dessas propostas apresentarem especificidades que as diferenciam entre si, também estão conectadas pela forma como abordam o corpo, exploram as potencialidades de movimentos e reconhecem os limites do corpo de acordo com as suas características e seu funcionamento. Souza (1992), que as denomina de novas propostas de abordagem do corpo, afirma que todas de alguma maneira expressam uma visão integral do ser humano, com ênfase na percepção e movimentação do corpo em busca da consciência corporal e da liberdade de expressão. Como percebemos, são propostas que se contrapõem, completamente, ao que estava sendo proposto na Educação Física escolar nessa mesma época.

Além disso, esse movimento renovador, que de alguma forma está ligada à ginástica, foi extremamente importante na transformação do status científico e social dessa manifestação corporal. Diga-se de passagem, entre os séculos XVIII e XIX, surge e se consolida o Movimento Ginástico Europeu que marca a sistematização da Educação Física como área de conhecimento e prática pedagógica, em resposta aos interesses capitalistas. A ginástica foi um instrumento de preparação física do corpo, seja para os soldados servirem o país nas guerras ou para os operários suportarem a produção incessante no trabalho fabril. Não obstante, também foi utilizada para silenciar e encobrir as desigualdades sociais, adestrando a classe trabalhadora que era responsabilizada pela propagação de doenças devido à falta de higiene e cuidados corporais, quando na verdade tratava-se das péssimas condições sanitárias em que viviam.

Nesse sentido, as novas propostas de abordagem do corpo seguem uma tendência complementemente diferente e buscando superar essa concepção da ginástica. E, de acordo com Souza (1992), elas surgem influenciadas pelas artes cênicas, particularmente, pela dança e pela música que buscavam superar os estilos clássicos e tradicionais, propondo um olhar mais sensível para o corpo e para o movimento. Como, por exemplo, a dança moderna que retoma os movimentos mais naturais do corpo em contraposição ao ensino rígido e técnico do ballet.

Embora ainda não tenha sido mencionado, algumas das novas propostas de abordagem do corpo mencionadas por Souza (1992) são: Método Feldenkrais, Eutonia, Bioenergética, Biodança, Antiginástica, RPG, Rolfing, Yoga, Tai Chi Chuam, Do In, Shiatzu, entre outras. Atualmente, essas propostas de encaixam no campo das Ginásticas de Conscientização Corporal, quando Souza, em 1997, em sua tese de doutoramento, propôs uma organização dos campos de atuação das ginásticas como forma de diferenciá-las.

Além dos pontos compatíveis entre essas propostas que já foram mencionadas, Souza (1992) também sinaliza: a interdependência entre as partes do corpo, tornar o movimento consciente, despertar a sensação do movimento e respeito a individualidade. Esses pontos muito nos interessa uma vez que apresenta palavras-chave que problematizamos ao longo do texto. Nesse caso, algumas questões no trabalho de Souza (1992) nos chamaram atenção, tornando-o uma referência para as nossas reflexões. Embora a autora parta de outro referencial teórico-metodológico, que de certa forma se contrapõe ao nosso, buscamos entender e partir da sua concepção de corpo, movimento corporal e consciência corporal para, em seguida, propor as nossas contribuições para a educação física escolar.

Gostaríamos de ressaltar que o trabalho de Souza (1992) também evidencia uma área da Educação Física que há muito tempo busca uma transformação sobre a forma como o corpo e o movimento é concebido e tratado, sendo uma das áreas pedagógicas da educação física

potencialmente desenvolvente, mas que é negligenciada no espaço escolar. Uma outra questão que vale destacar é que Souza (1992) assume, partindo da proposta de Manuel Sérgio, a motricidade humana como objeto da Educação Física. Essa pluralidade de objetos e teorias da Educação Física, que também acontece em demais áreas, acaba por criar tensões e extremismos que impede o seu avanço em potencial. Entendemos que até certo ponto, os conflitos podem impulsionar o desenvolvimento, porém, quando negligenciados geram consequências negativas e até um atraso nesse desenvolvimento. Portanto, acreditamos que as articulações entre diferentes perspectivas podem contribuir para a área, resguardadas as devidas proporções, já que se apoiam em bases teóricas e epistemológicas distintas.

O que assumimos nesse texto é que as nossas reflexões têm como base teórico-metodológica e filosófica o materialismo histórico-dialético. No que tange à dimensão da teoria pedagógica utilizamos como referência a teoria histórico cultural e pedagogia histórico-crítica e, por fim, apropriamo-nos da cultura corporal como prática pedagógica, considerando o movimento como elemento fundamental e não secundário. Portanto, além da reflexão pedagógica, a Educação Física escolar deve incorporar ao conceito de cultura corporal o compromisso com o ensino do movimento consciente, o qual buscaremos esclarecer adiante.

4.1.1 O movimento e a consciência corporal a partir das novas propostas

Com certeza, existem inúmeras formas de abordar o corpo e o movimento na Educação Física. E, como já vimos, essas abordagens estão diretamente relacionadas às bases teóricas e epistemológicas que embasam as pesquisas.

Nesse texto, não nos preocupamos em aprofundar nas visões mecanicistas ou biológicas, uma vez que nos interessa o que pode ser modificado através da intervenção pedagógica. Portanto, o nosso foco é compreender como a Educação Física pode contribuir intencionalmente para a humanização dos indivíduos, em função disso, partimos ao diálogo com algumas concepções ligadas às áreas sociocultural e pedagógica da Educação Física. Tendo em vista que o foco desse texto é discorrer em especial sobre a consciência corporal e do movimento, passamos a discutir, a seguir, brevemente, esses conceitos.

Souza (1992) afirma que o movimento é como o corpo se expressa na relação com objetos, natureza e outras pessoas, sendo assim, ultrapassa os aspectos anatômicos, fisiológicos e mecânicos. Ao apoiar-se em Merleau-Ponty e Manuel Sérgio, afirma que através da motricidade é que tomamos consciência do mundo.

Em minha tese de doutoramento (Fátima, 2020) foi possível identificar que as discussões críticas a respeito do corpo na Educação Física partem dos estudos fenomenológicos, especialmente, de Merleau-Ponty. No caso do movimento, a referência é da Ciência da Motricidade proposta por Manuel Sérgio. É o que também fica evidente nos estudos de Souza (1992) e evidencia a importância dessas referências como ponto de partida para ampliar a compreensão desses conceitos e da transformação da prática pedagógica na escola.

A Ciência da Motricidade Humana, proposta por Manuel Sérgio na década de 1970 e que chega ao Brasil por volta de 1986, criticava a abordagem cartesiana e positivista que predominava na Educação Física, a qual separava corpo-mente. Sérgio introduz um novo paradigma, voltado para uma visão holística do ser humano. Nesse contexto, a prática motora é compreendida não apenas como uma atividade física, mas como uma forma de realização humana que integra corpo, sociedade e história. Além disso, esclarece que essa visão holística da motricidade não se confunde com o movimento em si e, para desenvolver essa concepção, se fundamenta na fenomenologia pontiana (Sérgio, 2022).

Manuel Sérgio (2022) deixa claro as diferentes influências filosóficas que moldaram sua proposta, incluindo pensadores como Bachelard, Althusser, Hegel, Nietzsche, Merleau-Ponty e Marx. Em suas palavras, escritas a Lino Castellani Filho, expressa seu ecletismo: “Os três pilares em que assenta a minha filosofia são: o conceito hegel-marxista de totalidade; a intencionalidade da fenomenologia; e o cristão amai-vos uns aos outros como eu vos amei. A minha CMH [Ciência da Motricidade Humana] resulta de um filosofar” (Sérgio, 2022, p. 17-18).

Ainda segundo o autor, a Ciência da Motricidade Humana foi estruturada como um campo de investigação crítica, capaz de explorar novas formas de racionalidade e de refletir profundamente sobre as relações humanas.

Souza (1992) define a motricidade como “[...] movimento intencional rumo a ser mais, ou seja, ser um homem livre e libertador, valorizando o ser sobre o ter, na busca incansável de suas aspirações básicas: a consciência da incompletude e a possibilidade de transcendência” (Souza, 1992, p. 49). A liberdade, nesse caso, está ligada ao quanto o movimento amplia as possibilidades do indivíduo no mundo, uma vez que é possível se deslocar, mudar de espaço e posição do corpo, alcançar objetivos etc. Além disso, através do movimento, o corpo se expressa revelando ou ocultando suas emoções, sentimentos e sensações.

Essa forma de compreender o movimento evidencia uma “nova” perspectiva para a educação física no trato pedagógico do movimento que não se limite à reprodução mecânica do ato motor em si, mas vê no movimento a possibilidade de construção do indivíduo e do seu ser.

No entanto, essa visão vai de encontro à nossa concepção, já que se caracteriza como uma perspectiva idealista. Trataremos desse assunto adiante, quando propusermos as contribuições da concepção de consciência para a compreensão de corpo e movimento a partir da teoria histórico cultural.

É muito interessante que antes de explicitar a sua compreensão de consciência corporal, Souza (1992) apresenta o conceito de motricidade e de corpo, corroborando a afirmação que fazemos na minha tese de doutoramento: a estreita relação entre esses conceitos, na educação física. Portanto, é fundamental deixar claro qual lógica que sustenta essa relação: a lógica formal, a lógica dialética ou a lógica materialista histórico-dialética.

Ao abordar o corpo, seguindo a lógica dialética da fenomenologia merleau-pontiana, Souza (1992) o define como tudo aquilo que identifica o indivíduo e o diferencia das demais pessoas, tanto pela materialidade que o torna palpável, quanto pelas experiências proporcionadas pelos órgãos dos sentidos e expressões comunicadas através dos gestos. A autora sintetiza o “ser corpo”: “a existência realiza-se no corpo, é através dele que o homem instala-se no mundo, não apenas ocupando o espaço, mas sendo o próprio espaço” (Souza, 1992, p. 50).

Como é sabido, a fenomenologia pontiana busca superar o dualismo corpo-mente afirmando que o ser humano não tem um corpo, ele é corpo. Nesse caso, aborda o conceito de corporeidade como um atributo do corpo vivo, que expressa e garante a sua existência através do movimento. Segundo Moreira (2017, p. 216) a “corporeidade é estar presente na facticidade da vida percebendo o mundo”.

Portanto, Souza (1992) mostra que para chegar a uma concepção de consciência corporal exige uma coerência teórica e epistemológica sobre como se compreende o corpo e sua estreita relação com o movimento. Nesse caso, uma concepção anatomofisiológica de corpo, que não é o caso apresentado, reverbera em uma visão mecânica e limitada em relação ao movimento e vice-versa.

De acordo com Souza (1992) consciência corporal e conscientização corporal são conceitos distintos que aparecem nas novas propostas de abordagem do corpo, citadas anteriormente. A autora define consciência corporal como a percepção intencional e crítica do corpo, que permite reconhecer desde os aspectos anatômicos (músculos, ossos, articulações) até as emoções encobertas e as sensações que desperta (dores, tonicidade muscular, temperatura, volume, peso, comprimento). A consciência do corpo, nesse caso, implica a estreita ligação com o movimento e, por decorrência, às possibilidades e limites desse mover,

que leva ao autoconhecimento. Já a conscientização corporal é o processo gradual para se atingir a consciência do corpo.

Souza (1992) elucida o conceito de consciência corporal e como se dá esse processo:

Por exemplo, ao observar meu pé, reconheço sua estrutura, seus pontos doloridos, sua ossatura, e seus pontos de apoio. Durante este período, todos os meus sentidos estão voltados para o meu pé, eu estou tomando consciência dele. Neste processo, se houver necessidade, posso optar por mudar um ponto de apoio ou estender meus dedos que encontram-se comprimidos. Aos poucos, com o passar do tempo, a atenção que estava voltada para o pé, deixa de existir e não me preocupo mais com ele. Vivo meu cotidiano sem lembrar que tenho pés, a não ser que eu queira ou que seja solicitada para tal. (Souza, 1992, p. 56-57).

Pode-se observar, dessa forma, que o estado de consciência do corpo, bem como do movimento, não se dá o tempo inteiro e não também não é esse o propósito uma vez que a sua automatização é importante para as tarefas do dia a dia. Para Souza (1992), a tomada de consciência é fundamental especialmente durante o processo de aprendizagem e de aperfeiçoamento do movimento. Sendo assim, “[...] o movimento consciente e o movimento inconsciente tem sua maior importância em determinadas situações, devendo, portanto, conviver em harmonia” (Souza, 1992, p. 57).

É importante reforçar que a concepção de consciência, e de inconsciência, assim como da motricidade, apresentado por Souza (1992), é diferente da qual propomos em nosso texto, embora sejam importantes como ponto de partida. Nesse primeiro momento, fazemos essa exposição para, posteriormente, avançarmos em nossa compreensão que tem como base a teoria histórico cultural e o materialismo histórico dialético.

4.2 As contribuições da teoria histórico cultural para as concepções de consciência corporal e movimento consciente: reflexões para uma prática pedagógica crítica na Educação Física escolar

Acreditamos que embora cada área tenha a sua especificidade, os conhecimentos produzidos pela teoria histórico cultural possibilitam uma visão de totalidade do indivíduo. Não obstante, é importante que esses conhecimentos também sejam articulados à compreensão dos aspectos físico e motor, respaldado por essa base teórico-metodológica, como indica Vigotski (2018), tornando mais clara a importância da educação física, para o desenvolvimento omnilateral dos estudantes, como prática pedagógica e disciplina curricular obrigatória no espaço escolar. Quando explicitamos as dimensões física e motora, não estamos restringindo a

função da educação física a estas dimensões, mas assumindo que esses conhecimentos na teoria histórico cultural não foram devidamente aprofundados (por motivos diversos) e que é do nosso interesse que essas articulações sejam feitas, uma vez que lidamos com a cultura corporal. Outras disciplinas podem e devem superar o ensino tradicional que aprisiona o corpo através da censura e controle do movimento, mas o trato pedagógico da cultura corporal e da expressão do corpo, compete (ou deveria) à educação física.

A seguir, propomos algumas contribuições pensadas a partir das exposições que foram realizadas anteriormente. Não se trata da transposição direta, mas como esses conceitos podem contribuir para a educação física. Reiteramos que são reflexões iniciais e que, em função disso, exigem aprofundamento.

a) A compreensão do biológico e do social

Vigotski, no livro “Sete Aulas” apresenta que o desenvolvimento humano é uma unidade formada por diferentes aspectos (psicológico, físico, motor, entre outros) que se constituem pela herança biológica e, sobretudo, pelo meio. Não obstante, Vigotski ressalta a importância de compreender esses aspectos como totalidade que se determinam mutuamente na formação do indivíduo. Em função disso, ao decompor esses aspectos para compreendê-los, é importante reconsiderá-los como um todo concreto. Entendemos que para a Educação Física faltam estudos que buscam essa totalidade, explicando como esses aspectos estão ligados diretamente em diferentes etapas do desenvolvimento, considerando as várias especificidades. Por isso, as contribuições da Educação Física nunca se referem apenas aos aspectos físicos e motor.

Além disso, na área da Educação Física há uma cisão explícita no campo biológico e pedagógico que necessita de um diálogo em favor do processo de ensino-aprendizagem. Essas pesquisas situam-se em campos distintos e se excluem mutuamente, quando na verdade poderiam contribuir para o seu avanço como área do conhecimento e prática pedagógica.

Compreender as diferentes etapas do desenvolvimento do ponto de vista biológico é importante para o ensino do movimento consciente, considerando as especificidades de cada etapa. E, quando mencionamos a dimensão biológica estamos considerando deste a formação da estrutura neurológica, que de certa forma determina as condições psíquicas e motoras de dada etapa, como também a dimensão física, que é fundamental para pensar a biomecânica do movimento. Esses conhecimentos não estão apartados das condições sociais em que indivíduo vive e, por isso, os estudantes de uma mesma faixa etária não se encontram no mesmo estágio

do desenvolvimento porque não é a idade e a dimensão biológica que vai determiná-lo por si só.

A grande preocupação da articulação entre estudos pedagógicos e das áreas biológicas da Educação Física é o quanto a compreensão dos aspectos biológicos pode ser um fator limitador no processo pedagógico, enrijecendo-o. Por exemplo, digamos que o professor identifique um comprometimento físico no estudante. O processo pedagógico passa a ser conduzido tendo a limitação como referência e não as potencialidades. Por outro lado, reconhecer as especificidades desse estudante pode ser fundamental para não agravar a situação, considerando que determinados movimentos não podem ser realizados.

Outro aspecto importante que identificamos foi que a dimensão filogenética é, de fato, condição para a atividade consciente. Luria, ao organizar as estruturas cerebrais em três blocos, demonstrou que a realização de um movimento consciente depende, necessariamente, dos três blocos funcionais, embora apenas a existência dessas estruturas não garanta, por si só, a atividade consciente. Ao identificar a relação de interdependência entre os blocos funcionais, podemos tirar ao menos duas conclusões importantes para a Educação Física. Primeira, não existe uma única região no cérebro responsável pelo aspecto motor, pois funcionam em unidade. As mesmas regiões do cérebro que são responsáveis pelos processos psicológicos superiores (atenção voluntária, memória, imaginação etc.), também estão diretamente relacionadas com o controle do movimento (Kolyniak Filho; Melani, 2006). Em função disso, Luria (1979) evidencia, do ponto de vista biológico, a indissociabilidade de corpo-mente e ação-reflexão. Kolyniak Filho e Melani (2006) ainda afirmam que durante a realização de um movimento estão imbricadas tanto as funções psicológicas superiores quanto as ações musculares, ou seja, o movimento humano (que os autores denominam motricidade humana) é intencional, controlado e pensado.

A organização Kolyniak Filho e Melani (2006), referenciando os estudos Vitor da Fonseca, apresenta como as estruturas cerebrais possibilitam o controle do movimento:

Quadro 1 - A relação entre os fatores psicomotores (Vitor da Fonseca) e as unidade funcionais (Luria)

UNIDADE FUNCIONAL	FATORES PSICOMOTORES	ESTRUTURAS
PRIMEIRA Regulação dos estados de alerta, vigília, atenção, sono e tonicidade.	Tonicidade Equilibração	Medula Tronco cerebral Cerebelo Tálamo Hipotálamo
SEGUNDA Recepção, análise e armazenamento da informação.	Lateralização Noção de corpo Estruturação espaço-temporal	Córtex cerebral dos hemisférios esquerdo e direito Lobos parietais Lobos occipitais

Interpretação do significado da informação.		Lobos temporais
TERCEIRA Programação, regulação e verificação da atividade. Planejamento de movimentos voluntários.	Praxia global Praxia fina	Córtex cerebral dos hemisférios esquerdo e direito Lobo frontal

Fonte: (Kolyniak Filho; Melani, 2006, p. 61).

A segunda conclusão que chegamos, a partir da primeira, é que o ensino e aprendizagem da cultura corporal pode contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas e vice-versa, uma vez que são processos indissociáveis. Também é preciso reforçar que embora as estruturas cerebrais sejam uma condição para o desenvolvimento das funções superiores, ele se garante a partir das relações do indivíduo com o meio. De maneira geral, e resguardadas as especificidades, não é o cérebro que determina o quão uma pessoa pode se desenvolver, mas as condições sociais e culturais as quais tem acesso. E é isso que nos interessa: entender de que forma a Educação Física, como prática social educativa, contribui para o desenvolvimento do indivíduo como um todo, e da consciência em particular.

Na discussão sobre o meio, pudemos perceber que não é possível afirmar quando um meio será desenvolvvente porque isso depende também das características e personalidade do indivíduo, do sentido que atribuiu, bem como da etapa de desenvolvimento em que se encontra. As aulas de Educação Física, nesse caso, podem ser potencialmente desenvolventes, mas não será para todos os estudantes de maneira geral e na mesma proporção. Além disso, é preciso considerar que ela se configura como uma disciplina curricular que faz parte de um todo. Então, nesse processo de pensar as contribuições da Educação Física, é preciso considerar tanto nos conhecimentos específicos de que trata pedagogicamente, mas como também se organiza e atribui sentido para esse todo curricular.

Em outras palavras, o acesso à cultura corporal, explorando as diferentes práticas corporais seja pela vivência do movimento ou apropriação de conceitos através de um processo pedagógico intencional, contribui para humanização e desenvolvimento omnilateral dos estudantes, tendo em vista que para Vigotski (2018) e Leontiev (2021) o desenvolvimento se dá através da apropriação da cultura humana genérica. Nesse interim, ainda podemos levar em conta que também trabalhamos nas aulas de Educação Física a dimensão social e afetiva mais diretamente, quando comparado às outras disciplinas, uma vez que trata de diferentes práticas corporais coletivas, colaborativas e competitivas.

O trabalho pedagógico do professor lida permanentemente com a busca de respostas sobre: “o que pretendo ensinar ao trabalhar essa ou aquela manifestação corporal; por que pretendo ensinar isso para esse ou aquele grupo de sujeitos; como materializar didaticamente essa intencionalidade pedagógica”. Ao tematizar as atividades da cultura corporal, o professor irá sempre se deparar com a necessidade de analisar uma prática corporal específica naquilo que ela é e naquilo que ela pode vir a ser para a formação dos seus alunos. Assim, uma proposição sobre os objetos de ensino da Educação Física apresenta-se para o professor como instrumento para seu trabalho de organização do ensino: estabelece uma referência a partir da qual se selecionam e organizam as múltiplas características que compõem cada uma das atividades da cultura corporal (Nascimento, 2018, p. 686).

Por outro lado, é uma disciplina que tem um potencial inter e transdisciplinar, abrangendo conhecimentos de outras áreas de forma mais aplicada e lúdica, favorecendo uma aprendizagem mais significativa. Também é preciso considerar que esse caráter lúdico da Educação Física atribui diferentes sentidos nas experiências escolares dos estudantes que inicialmente podem se caracterizar como motivos compreendidos – como, por exemplo, ir à escola/aula para brincar, jogar, dançar - e tornar-se um motivo eficaz³ - o desejo de aprender os conhecimentos sistematizados historicamente.

b) Os conceitos de atividade e linguagem

Leontiev (2021) ao explicar o surgimento da consciência a partir do trabalho e da linguagem apresenta alguns conceitos fundamentais que podem contribuir para Educação Física escolar. O primeiro é que a atividade não é qualquer coisa que o indivíduo faça, mas o que tem um motivo e um objetivo que a direciona. Adiante, quando tratarmos especificamente sobre atividade consciente, vamos explorar mais essa questão. Nesse momento, cabe reforçar que as aulas de educação física, bem como as “atividades” que são desenvolvidas nestas aulas, devem, portanto, ter sentido para os estudantes e para o docente. Portanto, reconhecer esses sentidos é fundamental quando se deseja proporcionar atividades conscientes - que contribuam para o desenvolvimento da consciência crítica – e, para isso, é preciso garantir que os sentidos correspondam aos significados estabelecidos socialmente, isto é, ao que se espera da educação escolar.

O segundo conceito refere-se a superação da fragmentação entre mundo interno e externo, quando Leontiev (2021) mostra que o surgimento da consciência se dá com a interiorização das atividades práticas. Além disso, a consciência, como reflexo da realidade sob o prisma das significações, é fruto da apropriação do mundo objetivo, mundo este que cristaliza

³ Ver o conceito de motivos compreendidos e motivos eficazes em Leontiev (1978).

em si processos intelectuais humanos, ou seja, da sociedade em geral e de determinados indivíduos em particular. Portanto, a consciência não é um atributo proporcionado pelas divindades, mas da prática social.

Quando Leontiev (2021) apresenta que o reflexo psíquico não é uma projeção mental passiva da atividade prática, mas do movimento constante do objetivo ao subjetivo percebe-se que uma atividade “prática” (e nesse caso, direcionando à Educação Física) não precisa ser a execução mecânica de um gesto ou ato motor, mas pode ser refletida, significada e sentida para, posteriormente, retornar ao movimento atribuindo-lhe uma nova qualidade, seja do ponto de vista biomecânico ou do sentido que possui para quem o realiza.

Nesse sentido, a Educação não é um conjunto de movimentos e de habilidades mecânicas, mas expressa a síntese da história humana no que se refere às práticas corporais, como produto que carrega diferentes significados e sentidos acumulados ao longo do tempo, incorporando diferentes culturas e povos. É preciso valorizar os conceitos que se fixaram nessa cultura corporal e que podem proporcionar uma visão crítica da realidade. Além disso, é importante sobrevalorizar o desenvolvimento das habilidades gestuais e motoras que se constituem a partir da cultura corporal e que muitas vezes é posta em segundo plano como forma de enaltecer a atividade intelectual e desmerecer a atividade prática, que na verdade é também a cristalização de uma atividade intelectual. É possível, portanto, proporcionar uma aula que contemple as diversas dimensões do conhecimento que foi sistematizado pela Educação Física.

O desenvolvimento da espécie humana, que se dá a partir surgimento do trabalho e da linguagem, é marcado pelo desenvolvimento do psiquismo - assim como fica explícito nas obras de Vigotski, Leontiev e Luria - e pelo desenvolvimento da corporalidade, que pode ser entendido tanto pela estrutura corporal hominizada, quanto pela evolução dos gestos e da dimensão motora consciente.

A significação cristalizada nas ações, o manuseio dos instrumentos de trabalho e a comunicação gestual, foram essenciais tanto para o surgimento da linguagem articulada e da consciência quanto para o corpo hominizado. Essas ações motoras, inicialmente, desprovidas de intenções e significados, foram evoluindo para movimentos cada vez mais refinados e elaborados, tornando-os gestos simbólicos, pertencentes à cultura, que garantem o desenvolvimento da espécie. Leontiev (1978) afirma que:

As modificações anatômicas e fisiológicas devidas ao trabalho acarretaram necessariamente uma transformação global do organismo, dada a interdependência natural dos órgãos. Assim, o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho,

modificaram a aparência física do homem bem como a sua organização anatômica e fisiológica (p. 79).

Nesse sentido, entende-se que a atividade e as relações sociais também possibilitaram o desenvolvimento da estrutura corporal da espécie, humanizando a sua dimensão biológica. Em função disso, no processo de evolução da espécie, o homem passou por transformações genóticas e fenóticas, que podem ser observadas pelo bipedalismo, postura ereta, aumento da massa encefálica, alterações na morfologia dentária, perda de pelos corporais, entre outras.

Essas mudanças nos aspectos físicos e fisiológicos também possibilitaram o desenvolvimento da conduta humana e de relações mais complexas, estabelecendo, assim, valores e regras de comportamento. Junto a isso, o corpo deixou de ser apenas um organismo que garante a existência humana e passou a ter uma representação social. Portanto, pode-se dizer que o corpo é um produto do desenvolvimento cultural, visto que os sentidos e significados que o circunscreve são determinados pela conjuntura histórica, social, política e econômica.

Assim como a linguagem e a atividade foram primordiais para o desenvolvimento do psiquismo, acredita-se que o movimento, como categoria que expressa a coexistência de corpo-psiquismo, é uma potencialidade do corpo, capaz de desenvolvê-lo (no sentido de humanizá-lo) por meio do processo de apropriação coletiva da cultura corporal, produzida historicamente, no entanto, não é qualquer movimento que possui essa potencialidade. Acreditamos que movimentos automatizados e/ou reprodutivos - em oposição aos movimentos criativos, refletidos, carregados de sentidos e significados - pouco podem possibilitar esse desenvolvimento do qual tratamos.

Assim como não é qualquer atividade ou processo de aprendizagem que vai possibilitar o desenvolvimento das funções psíquicas e da consciência, não será qualquer movimento ou aprendizagem de uma manifestação da cultura corporal (como no caso da Educação Física) que contribuirá para o processo de humanização, seja no desenvolvimento das potencialidades corporais ou no desenvolvimento como um todo.

Nos homens primitivos, a ação motora tinha uma relação direta com o trabalho e com as relações sociais estabelecidas, tanto pela produção dos instrumentos e sua utilização, quanto pela forma de comunicação - gestual. Além disso, o homem primitivo nadava, corria, lançava, lutava, dançava, seja para se defender e atacar, seja para se comunicar com as divindades nos rituais ou como forma de recreação no tempo livre. Essas ações motoras voluntárias, além de possibilitarem o surgimento de gestos cada vez mais precisos e refinados, também possuíam

motivos e objetivos que direcionavam sua atividade, carregada de sentidos e significados, essenciais para o desenvolvimento do psiquismo.

Kolyniak Filho (2010), ao discutir o papel da motricidade no processo de desenvolvimento humano a partir da teoria histórico cultural afirmou que:

A construção do movimento voluntário demonstra que a humanização ocorre em um processo unitário, no qual se formam tanto as “funções psicológicas superiores” (cf. VYGOTSKI, 2001) como as formas especificamente humanas de movimento (que podem ser chamadas de “funções motoras superiores”). Essas funções são fruto de um mesmo processo e determinam-se reciprocamente. Sendo assim, não cabe discutir se as funções motoras superiores surgem antes ou depois das funções psicológicas superiores. (p. 57).

Nessa perspectiva, pode-se dizer que existe uma estreita relação entre o desenvolvimento das habilidades motoras, do aspecto anatômico-fisiológico e das funções psicológicas superiores com o processo de humanização dos indivíduos. Embora essas dimensões constitutivas do homem possuam características específicas, não se desenvolvem isoladamente. Elas podem, no entanto, apresentar um ritmo e um tempo de desenvolvimento diferentes em cada indivíduo, dependendo das suas condições de vida e do tipo de atividade que realiza.

Ainda que o movimento tenha como especificidade o gesto motor, ele nunca está apartado de processos psicológicos superiores. Até mesmo os movimentos automatizados, que não requerem uma ação reflexiva, necessitam da memória, da atenção, da percepção, dos sentimentos, das emoções, entre outros.

Como já foi mencionado ao longo do texto, no caso da Educação Física, que trata pedagogicamente da cultura corporal, o movimento e os gestos carregam significados e sentidos que, ao serem apropriados pelo indivíduo, podem contribuir para o seu desenvolvimento. Como subentendido pela expressão “cultura corporal”, os gestos e ações motoras não são naturais ou espontâneos, mas construídos historicamente no intuito de atender aos interesses sociais, políticos e econômicos de cada época. Então, uma aula de Educação Física não se trata (ou não deveria se tratar) apenas da aprendizagem de elementos técnicos e motores, mas da apropriação da história e das relações sociais que se cristalizaram nas manifestações corporais de forma crítica e criativa, tendo em vista o desenvolvimento humano na sua totalidade corporal-psíquica.

Em função disso, acreditamos e defendemos que a Educação Física tem a possibilidade de gerar aprendizagens que nos permitem acessar a cultura humana e nos humanizar. Então, a Educação Física, além de possibilitar o desenvolvimento das FPS, pois as manifestações da

cultura corporal cristalizam funções psicológicas que são apropriadas, também permite o aprendizado das funções motoras superiores. De acordo com Kolyniak Filho (2010):

[...] entende-se que a construção da motricidade é indissociável de processos de aprendizagem. Por um lado, a passagem da motilidade biológica (atributo de todos os animais e até de alguns vegetais) à motricidade (formação sócio-histórica tipicamente humana) pressupõe a aprendizagem de diversas habilidades motoras (com seus respectivos significados sociais e sentidos pessoais), com ou sem a mediação de um agente cultural (pais, irmãos, amigos, professores, livros, imagens no cinema e na televisão, etc.). Assim sendo, pode-se afirmar que a motricidade é produzida por processos de aprendizagem. (p. 58).

Esse processo de aprendizagem, no entanto, nem sempre está relacionado ao desenvolvimento da consciência. Dessa forma, quando se está inserido no processo pedagógico, especificamente, deve-se ter uma preocupação com a formação da consciência social, o que implica, também, ter consciência do corpo e do movimento, especialmente no que tange à prática da Educação Física na escola.

Kolyniak (2010) enfatiza que a escola também deve contribuir para a construção dessa motricidade no sentido de superar a dicotomização entre atividades psíquicas e atividades motoras. É preciso compreender que embora esses aspectos (intelectuais e motor) não se separem, em determinada atividade, um pode se sobressair em relação ao outro. Por isso, é importante valorizar a unidade, a indivisibilidade do sujeito e o desenvolvimento das suas múltiplas dimensões e enfatizar a relação corpo-psiquismo no processo de desenvolvimento humano na sua totalidade.

c) A atividade consciente

A forma de compreender a “atividade” no espaço escolar está relacionada ao “fazer”, o que coloca o indivíduo em ação na aprendizagem de determinado conteúdo que foi ensinado na disciplina ou componente curricular. Nesse caso, em cada aula temos diferentes atividades na educação física, que está ligada ao conteúdo específico que o professor pretende trabalhar.

Leontiev (2021) apresenta uma outra forma de explicar a atividade e como isso se relaciona a formação e ao desenvolvimento do indivíduo. Considera-se uma atividade aquilo que tem sentido para o indivíduo, ou seja, tem um motivo que pode estar explícito ou oculto. A atividade é constituída, estruturalmente, por diferentes objetivos que implicam em diferentes ações e operações. As operações vão garantir, no sentido operacional mesmo, que esses objetivos (ações) se realizem. Agora, como isso se relaciona com a Educação Física?

Essa forma de entender a estrutura da atividade pode ter diferentes perspectivas. Em outras palavras, podemos analisar a atividade docente, do estudante, da escola entre outros. Para cada caso, temos contribuições diferentes e que merecem atenção, embora não consigamos esgotar a discussão nesse texto. Apesar disso, precisamos entender que a Educação Física, dependendo do ponto que se parte, pode ser uma atividade, uma ação e até uma operação.

Para ilustrar o que acabamos de dizer, podemos citar algumas situações de ensino. Por exemplo, quando um professor de Matemática com o objetivo trabalhar a resolução problemas de multiplicação e divisão e o faz através de jogos. Nesse caso, podemos entender que os jogos (entendidos aqui como um conteúdo da Educação Física) foi uma operação para atingir o objetivo, do professor, de trabalhar a resolução de problemas. Para o estudante, por exemplo, esse jogo pode representar uma ação quando tem como objetivo ganhar o jogo e, para isso, resolver o problema de matemática. O motivo (ou os motivos) a que esses objetivos respondem podem ser diversos, afinal, como vimos no capítulo anterior, um mesmo objetivo pode atender a diferentes motivos. Essa relação muda quando o professor de Educação Física trabalha o jogo como conteúdo, como objetivo, e para vencer esse jogo perpassa pela resolução de um problema matemático.

Então, para garantir que a atividade seja, de fato, consciente o indivíduo deve compreender essa estrutura, refletindo sobre o motivo e o objetivo que direciona o seu fazer, tornando-o consciente. Além do mais, alinhar esses motivos e objetivos dentro do processo pedagógico é fundamental para garantir a eficiência do ensino-aprendizagem. O impacto do ensino-aprendizagem em um estudante que vai para a escola com o desejo de aprender é muito diferente daquele que vai obrigado pelos pais. De outro lado, a aula de um professor que se identifica com o ato de ensinar também será diferente daquele que dá aula apenas para ter garantia de sobrevivência (salário). Nesse sentido, é fundamental tomar consciência dos motivos e, uma vez identificados, também estabelecer objetivos para conseguir satisfazê-los. Entretanto, isso não impede que a atividade tenha diferentes motivos, o mais importante é que dentre eles esteja o motivo ligado diretamente ao que se espera da educação escolar. Quando esses motivos e objetivos não estão estabelecidos, é preciso criar os mecanismos para torná-los conscientes. Nesse caso, é preciso considerar as múltiplas dimensões que constituem o indivíduo, quais são as suas necessidades, reconhecendo dessa forma como essa ação ou atividade pode atendê-las de alguma forma, portanto, é processo que se dá a longo prazo.

Essa relação atividade, ação e operação também pode ser utilizada mais diretamente, pelo professor, no processo pedagógico. Por exemplo, o conteúdo da aula é Voleibol e o objetivo é que todos aprendam a sacar. Como posso tornar o saque consciente? Como que além de o

movimento consciente, posso permitir que o indivíduo também tome consciência do seu corpo favorecendo a execução do saque? E numa perspectiva mais genérica, o que a aprendizagem do saque contribui: para aprender a jogar? Assistir um jogo? Compreender as relações humanas? Para o desenvolvimento psíquico e motor do estudante? Essas são questões para nortear o processo pedagógico e que possibilita atribuir sentido à prática pedagógica em si. Por outro lado, os estudantes também precisam encontrar sentidos para essa ação do ponto de vista de quem executa. Nesse caso, será via mediação do professor. É muito importante novas pesquisas que ao compreender essa estrutura da atividade, proponha uma organização do ensino da Educação Física considerando as especificidades das diferentes manifestações da cultura corporal (jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas).

Outro ponto importante de aprofundamento é compreender a relação de corpo e movimento nas diferentes práticas corporais situando como uma atividade e não apenas uma operação. Enquanto algumas desejam automatizar o movimento, outros exploram a sua qualidade, fazendo com que o corpo e o movimento proporcionando a tomada de consciência através dos processos psíquicos percepção, atenção, memorização, imaginação etc. Entendemos que no processo escolar é fundamental trabalhar a consciência do corpo e do movimento e não apenas a reprodução automatizada. Portanto, a Educação Física tem um grande desafio: proporcionar esse conhecimento do corpo e do movimento, possibilitando a tomada de consciência. Esse processo pode acontecer articulado ao ensino de diferentes práticas corporais ou mais direcionado como seria os casos das novas propostas de abordagem do corpo. A grande questão é que a automatização de um movimento errado pode gerar graves consequências para o corpo e isso pode não se manifestar imediatamente. Isso deve ser levado em consideração na prática pedagógica da Educação Física e parece ser quase sempre negligenciada, por diversos motivos que não cabe detalhar aqui. Uma outra questão é situar essa conscientização num âmbito mais genérico, social, contribuindo para uma consciência mais crítica do estudante sobre a realidade, como forma de questionar a realidade histórica e social, bem como a tomada de consciência de classe. Essa é uma questão que deve ser exploradas em novos estudos.

d) A compreensão de consciência corporal e movimento consciente a partir da concepção de consciência na teoria histórico cultural: reflexões iniciais

Quando Luria (2010) afirma que a consciência é a habilidade de avaliar as informações sensoriais e responder a elas com pensamentos e ações críticas, ele destaca pontos fundamentais para proporcionar a conscientização de corpo e movimento nas aulas de Educação Física. A

consciência não se limita apenas à recepção passiva de estímulos ou apenas a identificação das sensações proporcionadas pelos sistemas do corpo, ela envolve a interpretação ativa das informações recebidas, o que permite a formação de respostas adequadas e refletidas. Dessa forma, a memória desempenha um papel crucial, pois armazena experiências passadas que são utilizadas para contextualizar e dar sentido às novas informações, possibilitando uma resposta consciente e crítica.

De acordo com Leontiev (2021) a consciência permite ao indivíduo compreender a realidade circundante e agir de maneira racional, pensada, e não apenas passional. Ou seja, o comportamento não é uma reação em resposta as impressões aparentes do mundo exterior, mas considera as múltiplas determinações de um determinado fenômeno, isto é, além do imediatamente perceptível. Isso é possível porque a consciência é constituída por uma estrutura multidimensional: conteúdo sensível, significados e sentidos. As sensações medeiam o mundo objetivo e subjetivo do indivíduo, enquanto base material, garantindo que a imagem seja refletida na consciência. Essa imagem não é assimilada passivamente, mas apropriada a partir dos significados sociais, transmitidos socialmente pela linguagem, que garante a generalização do mundo objetivo e a duplicação desse mundo no campo subjetivo, atribuindo os modos de pensar e agir socialmente. Por fim, há uma dimensão que individualiza o reflexo subjetivo dessa imagem, o sentido pessoal. É esse sentido que garante a consciência individual, que está relacionada à consciência social, que é possível devido à personalidade, temperamento e, sobretudo, pela posição social que ocupamos e nossa condição objetiva na realidade.

Nessa perspectiva, defendemos que para possibilitar a consciência de corpo e do movimento, é preciso superar a concepção de corpo na Educação Física, uma vez que quando se entende o corpo apenas como uma estrutura anatomofisiológica, perde-se de vista os processos de humanização do corpo e as potencialidades que envolve o movimento, restringindo-o à reprodução passiva e ao fazer mecânico.

Alguns estudiosos defendem que a discussão não deve se limitar à dimensão do corpo, mas sim à concepção de indivíduo. De fato, concordamos que uma visão fragmentada do ser humano reverbera em uma compreensão mecânica e dicotômica da relação corpo-mente. No entanto, adotar uma perspectiva crítica sobre a concepção de indivíduo não garante, por si só, que o corpo seja compreendido para além de sua dimensão física e fisiológica. Diante disso, a Educação Física, enquanto área do conhecimento que tem o corpo e o movimento como instrumentos diretos da prática pedagógica, deve explicitar a concepção que sustenta ao tratar pedagogicamente a cultura corporal.

Portanto, é muito importante uma discussão crítica a respeito do corpo, uma vez que esta concepção direciona e fundamenta os processos pedagógicos. A discussão sobre corpo na Educação Física é antiga, mas estudos relativamente recentes mostram que apesar de pequenos avanços, a visão biológica sobre o corpo ainda é preponderante na área.

Nobrega, Mendes e Gleyse (2016) verificaram que entre 1980 e 1985 os estudos ainda apresentavam uma perspectiva biológica, mas a partir desse momento, surgem pesquisas voltadas para os aspectos sociais e culturais do corpo. Baptista e Lüdorf (2016) pesquisaram os sentidos e significados de ‘educação do corpo’ e perceberam que esta expressão é naturalizada pela grande maioria dos estudos. Além disso, os estudos identificados nesta pesquisa não apresentaram um significado ou conceito explícito para o termo. Almeida *et al.* (2018), ao realizarem uma revisão de literatura entre os anos de 1987 a 2012, percebem avanços e retrocessos. Segundo eles, muitos estudos ainda restringem o corpo à dimensão física, como sede de subjetivações. Os autores também constataram um ecletismo de teorias para explicar o corpo, que muitas vezes afeta a qualidade e a confiabilidade nessas pesquisas, pela falta de aprofundamento e consistência teórica. Tannús *et al.* (2018) analisaram teses e dissertações e, também, obtiveram dados semelhantes aos encontrados por Almeida *et al.* (2018) e afirmam que “[...] não se apropriaram de modo significativo do corpo e suas possibilidades no processo educativo, existe ainda uma resistência em mudar as concepções de corpo fragmentado e suas formas reducionistas de concebê-lo.” (Tannús *et al.*, 2018, p. 124).

Esses dados mostram que há muito o que se pesquisar e discutir sobre o tema corpo na Educação Física, especialmente no que se refere aos espaços educacionais, como a escola, onde deve existir um compromisso com a formação e humanização dos indivíduos.

Duarte, Schimdt e Oliveira (2020) afirmam a importância dos indivíduos se apropriarem dos conceitos atribuídos ao corpo ao longo da história e dos diferentes interesses sociais a que essas visões estão atreladas. Dessa forma, “terão as condições para problematizar e questionar padrões físicos/culturais/comportamentais propostos por diferentes setores como o mercado, a mídia e a religião” (p. 408). Além disso, uma compreensão crítica do corpo pode permitir relações sociais mais conscientes, caracterizando-se como uma possibilidade de superar a opressão e a dominação as quais o corpo foi submetido ao longo da história, sendo utilizado como objeto central de controle dos indivíduos. Por isso, entende-se a importância de aprofundar as discussões sobre corpo, no sentido de superar os limites da visão biofisiológica e buscar uma visão humanizada e historicizada, que permita compreendê-lo em sua totalidade.

Em minha tese de doutorado, Fátima (2020), apoiada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, sinalizo uma forma de se conceber o corpo, ainda elementar, fundamentado

nesse referencial. Constatamos que a separação corpo e mente é um atributo da lógica formal, na qual se permite compreender, de modo limitado, apenas a forma dos fenômenos, aquilo que pode ser percebido imediatamente. Na lógica da forma, corpo é um conjunto de sistemas, órgãos e membros, que se restringe à dimensão física. Nesse sentido, tal lógica não revela o movimento contraditório (no sentido da dialética) que existe em corpo-mente e não explica a sua coexistência.

Por meio da lógica dialética é possível explicar a dinâmica e o funcionamento de corpo-psiquismo como unidade de contrários, ou seja, eles não têm o mesmo significado e não se confundem, porém um não é sem o outro. Em função disso, compreendê-los como totalidade implica em explicar como se dá essa constituição mútua e sua indissociabilidade, superando, assim, a visão cartesiana.

Partindo desse pressuposto:

O corpo humano, tal como se constitui hoje, se transformou, adquiriu novos sentidos e significados com a atividade humana (trabalho), atribuindo-lhe uma nova estrutura e leis próprias de funcionamento. Desde então, o corpo é constituído por uma 1) estrutura anatômica (biológica), composta por células, órgãos e sistemas integrados; 2) pelo significado, que está diretamente relacionado a como o corpo pode/deve ser, considerando os conceitos e regras socialmente construídos [...]; 3) e, por último, o corpo é constituído por um sentido pessoal, que está vinculado tanto às características individuais que o torna único na sociedade quanto à representação desse corpo para o próprio indivíduo. (Fátima, 2020, p. 73).

Considera-se, assim, que o corpo não se refere apenas a um conjunto de sistemas que cumprem funções biologicamente determinadas, mas é humanizado desde o momento em que se forma (intrauterino) até o momento em que perde a função vital com a morte. É constantemente transformado e ressignificado, pela história do indivíduo, pelas regras e valores sociais, pelas relações de classe.

Nesse caso, a conscientização de corpo e movimento nas aulas de educação física implica em abarcar as diferentes dimensões da consciência, ou seja, reconhecer e sentir a base material que o forma, compreender os diferentes significados que assume na sociedade e na cultura corporal (considerando as diferentes práticas corporais), bem como o que representa (como o percebe e trata) para esse indivíduo (num dado momento e também num contexto mais geral). Essas fases não precisam ser contempladas em uma aula, mas fazem parte de uma sequência didática que deve abarcar desde os aspectos sensoriais, biomecânicos até a construção de uma consciência crítica, explorando os aspectos sociais e individuais ligados ao corpo e ao movimento.

Nesse sentido, a consciência corporal não se trata apenas da percepção do corpo, de direcionar a atenção para os órgãos dos sentidos, assim como a consciência do movimento não se restringe ao entendimento da sua execução, da biomecânica. Estas podem ser consideradas como fases para se atingir a consciência, como parte do processo. Os estudos de Vigotski mostram que a consciência no bebê é um todo indiferenciado e gradativamente vai se diferenciando. Esse é o processo para se atingir a consciência de corpo e movimento. Para isso, torna-se necessário estudos que se dedique a esta questão, propondo uma organização didática para a construção da consciência corporal e do movimento nas diversas práticas corporais, considerando as diferentes etapas do desenvolvimento.

Como já expressamos ao longo do texto, não pretendemos esgotar todas as discussões sobre o tema, mas tecer considerações e apontar caminhos para melhores articulações entre a teoria histórico cultural e a educação física, possibilitando a superação da dicotomia corporeamente e da possibilidade de tornar a educação física uma disciplina que intencionalmente seja capaz de contribuir para o desenvolvimento da consciência, a começar pela conscientização de corpo e movimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, propusemos discussões iniciais que visam compreender e tratar pedagogicamente o corpo e o movimento como dimensões fundamentais que constituem o indivíduo em sua totalidade. Essas discussões foram orientadas pelos estudos sobre a consciência na teoria histórico cultural, que oferecem um arcabouço teórico valioso para o campo da Educação Física. As concepções abordadas necessitam de um aprofundamento, especialmente no que tange à sua contribuição para a construção de práticas pedagógicas críticas e transformadoras.

Podemos concluir que os aspectos biológicos e hereditários desempenham um papel crucial no desenvolvimento da consciência - seja ela a consciência do corpo e do movimento ou a consciência em sentido mais amplo. No entanto, é o processo educacional, e em particular o ensino escolar, que impulsiona esse desenvolvimento, assegurando a formação de uma consciência crítica. A consciência do corpo e do movimento, fomentada pela Educação Física, está intrinsecamente ligada à consciência geral, e determinam a maneira como compreendemos e interagimos com a realidade. Além disso, essa consciência possibilita o desenvolvimento da autoconsciência, conceito que merece ser explorado em pesquisas futuras.

As funções motoras superiores e as funções psicológicas superiores contribuem para relações mais desenvolvidas do indivíduo com o mundo e carregam significados e sentidos construídos historicamente que determinam a forma como se comporta socialmente. Nessa perspectiva, o movimento corporal não deve ser entendido apenas como uma atividade externa e prática, mas constituído pelos processos intelectuais, emocionais, biológicos e sociais que se estão intrinsecamente relacionados.

A consciência é, em última instância, determinada pela atividade do indivíduo no mundo. Para que a Educação Física, enquanto prática pedagógica, contribua efetivamente para o desenvolvimento integral do indivíduo, é necessário compreender os significados que professor(a) e estudantes atribuem às aulas, às práticas corporais e ao processo de ensino-aprendizagem. Esses significados podem e devem ser construídos de forma coletiva e colaborativa, permitindo que os(as) estudantes percebam a Educação Física como uma disciplina rica em aprendizagens diversas. É fundamental superar a visão reducionista que restringe a disciplina a momentos de lazer e descontração, associando-a apenas a atividades práticas e lúdicas. Esse processo de resignificação exige um compromisso contínuo com a construção de novos sentidos para a Educação Física.

Para tanto, é essencial que o(a) professor(a) se aproprie de uma base teórico-metodológica sólida, capaz de orientar sua práxis pedagógica. As concepções teóricas "iluminam" e direcionam a intencionalidade do processo de ensino-aprendizagem.

Podemos, portanto, estabelecer algumas conclusões gerais a partir dos estudos realizados sobre a consciência e suas contribuições para a Educação Física:

- Assim como na história do desenvolvimento humano a atividade prática e a linguagem foram fundamentais para o surgimento e desenvolvimento da consciência, a educação física, que tem como especificidade a cultural corporal, também possui o seu potencial desenvolvente, tanto pelas habilidades físicas e motoras que a constitui quanto pelos seus aspectos simbólicos, construídos socialmente.
- As funções motoras e psicológicas superiores são indissociáveis e devem ser compreendidas em sua totalidade, dentro de um contexto histórico-cultural que confere significado às ações humanas.
- Corpo e movimento, quando tratados devidamente no processo pedagógico, torna-se fundamental para uma educação emancipadora. A formação da consciência crítica não se dá a partir de nenhum aprendizado específico ou de alguma disciplina em particular, mas do conjunto apropriado pelo indivíduo, instrumentalizando a sua relação com o mundo.
- Há uma necessidade urgente de ressignificar a Educação Física como um campo de conhecimento que é capaz de promover aprendizagens significativas que contribuem para o desenvolvimento integral dos(as) estudantes.
- A construção coletiva de significados em sala de aula é essencial para que a Educação Física alcance seu potencial transformador, promovendo uma prática pedagógica que deve ter em vista o desenvolvimento omnilateral dos estudantes.
- Deve-se trabalhar as concepções de corpo atribuídas ao longo da história e superar a dicotomia corpo-mente, interno-externo, motor-cognitivo, que fragmenta o processo de ensino-aprendizagem.
- É fundamental trabalhar e possibilitar o desenvolvimento da consciência corporal e do movimento com os(as) estudantes e isso se dá tanto pela percepção dos processos biomecânicos e fisiológicos, quanto pela apropriação dos sentidos pessoais e significados sociais. Nesse caso, não basta reproduzir o movimento ou executá-lo corretamente, mas compreender toda a complexidade das práticas corporais e sua representação social.

- O desenvolvimento do indivíduo como um todo implica em ter a presença da forma ideal no meio para que atinja as suas máximas possibilidades. Nesse sentido, o professor, como um ser mais desenvolvido, deve garantir a presença dessa forma ideal fazendo uso de diferentes estratégias pedagógicas. Isso se refere tanto às problematizações mais críticas e reflexivas sobre as práticas corporais quanto à aprendizagem do movimento de forma consciente.
- A educação física apresenta diversas abordagens teóricas que problematizam e buscam superar as concepções biologicistas e mecanicistas, porém, não dialogam entre si e impedem o seu pleno desenvolvimento enquanto área de conhecimento e prática pedagógica. Portanto, torna-se necessário que essas perspectivas sejam articuladas e disseminadas, especialmente na formação e atuação dos profissionais da educação física.
- Por fim, para que a Educação Física exerça seu papel educativo de forma plena, é fundamental que o(a) professor(a) esteja fundamentado numa base teórico-metodológica, que oriente sua práxis.

Esse estudo reforça a importância de uma abordagem crítica e fundamentada na prática pedagógica em Educação Física, ressaltando a necessidade de aprofundamento das concepções discutidas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. Q. *et al.* O corpo como tema da produção do conhecimento: uma análise em cinco periódicos da educação física brasileira. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, p. 133-146, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/73680>. Acesso em: 06 jul. 2019.
- BAPTISTA, G. G.; LÜDORF, S. M. A. Educação do corpo: a leitura de uma agenda em construção. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, p. 723-738, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/59274/38845>. Acesso em: 06 jul. 2019.
- BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. Cadernos CEDES [online], v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- DUARTE, Z. da S.; SCHMIDT, V. A. de O.; OLIVEIRA, A. da R. Educação Física e formação humana omnilateral: limites e possibilidades da abordagem crítico-superadora. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 12, n. 1, p. 401-413, ago. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/34163>>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- FÁTIMA, C. R. de. **Corpo e Educação Física: revisão integrativa da produção científica brasileira (2009-2019)**. 2020. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.
- KOLYNIAC FILHO, C. Motricidade e aprendizagem: algumas implicações para a educação escolar. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 18, n. 17, p. 53-66, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 abr. 2021.
- KOLYNIAC FILHO, C.; MELANI, R. A. **Motricidade: um novo olhar sobre o movimento humano**. São Paulo: EDUC, 2006.
- LAVOURA, T. N. Natureza e especificidade da educação física na escola. **Unisul**, Tubarão, v.14, n. 25, p. 99-119, 2020. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/8880>.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LEONTIEV, Aleksei Nikolaievitch. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Tradução de Priscila Marques. Bauru, SP: Mireveja, 2021.
- LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.
- LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Volume 1. 2 ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LURIA, Alexander Romanovich. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11a edição - São Paulo: ícone, 2010.

MARTINS, L. M. O que é a psicologia concreta: contribuições de Lev. S. Vigotski. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 24, n. 3, 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/72809>>. Acesso em: 13 mar. 2021.

MARX, K.; ENGELS, F. Elementos fundantes de uma concepção materialista da história. In: NETTO, J. (Org.) **O leitor de Marx**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. p. 133-160. (Originalmente publicada em 1932).

NASCIMENTO, C. P. Os significados das atividades da cultura corporal e os objetos de ensino da Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 677-690, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/zDTLddrYkwy4cS5ZHyymzr/?lang=pt>.

NOBREGA, T. P. da; MENDES, M. I. B. de S.; GLEYSE, J. Compreensões de corpo na educação física: análise de conteúdo das revistas EPS (França) e RBCE (Brasil). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 227-234, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892016000300227&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 jul. 2019.

SÉRGIO, M. Motricidade humana: o itinerário de um conceito. **Motricidades**, [S.l.], v. 6, n.1, p. 15-25, 2022.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, E. P. M. **A busca do auto-conhecimento através da consciência corporal: uma nova tendência**. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas/SP, 1992.

TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O. **Mas, afinal, o que é Educação Física?** Reafirmando o Marxismo contra o simplismo intelectual. 2009. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=552>. Acesso em: 24 jul. 2018.

TAFFAREL, C. N. Z. Pedagogia Histórico-Crítica e Metodologia de ensino Crítico-Superadora na Educação Física: Nexos e Determinações. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 27, n. 1, p. 5-23, 2016.

TANNÚS, F. M. S. *et al.* As possíveis abordagens sobre corpo/corporeidade nos programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo: o estado da Arte. **Revista Evidência**, Araxá, v. 14, n. 14, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. PRESTES, Z.; TUNES, E. (Orgs.). SANTANA, C. C. G. Trad. 1 ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. 176p.

VIOTTO FILHO, Irineu Aliprando Tuim. Escola-Comunidade: A Educação Escolar numa Perspectiva Crítica. **Revista Saber Acadêmico**, Presidente Prudente/FAPEPE, n. 26, jul./dez. 2018. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20200122105254.pdf
Acesso em: 15 ago. 2020.

MOREIRA, W. W. Corporeidade, motricidade humana e cultura esportiva: princípios fundamentais para práticas educativas. **Revista COCAR**, Belém, Edição Especial n.4, p.212 a 230, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1555/898>