UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

CAROLINA PICCHETTI NASCIMENTO

A atividade pedagógica da Educação Física
a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das
atividades da cultura corporal

São Paulo

2014

CAROLINA PICCHETTI NASCIMENTO

A atividade pedagógica da Educação Física
a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das
atividades da cultura corporal

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutor em Educação (versão
corrigida).

Área de concentração: Ensino de Ciências e
Matemática

Orientador: Prof. Dr. Manoel Oriosvaldo de
Moura

São Paulo
2014

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.7
N244a

Nascimento, Carolina Picchetti

A atividade pedagógica da educação física : a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal / Carolina Picchetti Nascimento ; orientação Manoel Oriosvaldo de Moura . São Paulo: s.n., 2014.
293 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Ensino de Ciências e Matemática) -- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

1. Educação física escolar 2. Corpo (educação física) 3. Ensino 4. Atividade escolar 5. Educação física – Teoria – História – Aspectos culturais I. Moura, Manoel Oriosvaldo de, orient.

NASCIMENTO, C. P. A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Professor: _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Professor: _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Professor: _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Professor: _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Professor: _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Ao Breno, Carlão, Celeste, Tom, Andrea, Kati, Marcela, Sula, Ana e Milena: companheiros de um primeiro coletivo no qual participei como professora de Educação Física e no qual pudemos gestar os embriões de muitas das reflexões e proposições apresentadas nesta tese. Impossível não vê-los e não ver nossas discussões, questionamentos e elaborações sobre a construção de um currículo da Educação Física “na creche”, incorporados neste trabalho. É muito bonito poder sentir esta tese como uma nova etapa, e de certo modo uma síntese, desse nosso percurso juntos entre 2003-2005.... muito obrigada.

Ao Ori, que em nossa primeira conversa sobre a possibilidade de ser sua orientanda de mestrado – em 2007 – alertava-me sobre as possíveis consequências institucionais para a minha carreira com relação à área a qual tomaria parte (área de “ciências e matemática”). E meu lado “irresponsável” para com as formalidades institucionais disse e continua a dizer sem o menor arrependimento: “... se tiver problemas com isso... paciência: eu quero é poder trabalhar com o ensino da Educação Física com o grupo (GEPAPe–Orientandos) e com essa perspectiva teórica”. Obrigada por cultivar com tanto carinho e coerência esses espaços coletivos que são fundamentais para nossas formações como pesquisadores. É muito bonito poder *sentir* e *ver*, no meu modo de ser e nas páginas que apresentamos de nossa tese, uma síntese desses sete anos de reuniões semanais do grupo de Orientandos, do Gepape e das orientações contigo. O meu “muito obrigada” para você está também direcionado para o futuro: “que bom que continuaremos juntos” em nossas *atividades*.

Aos companheiros do GEPAPe, LIEPPE, GEPEFE-(EEFE) e Orientandos: coletivos de estudo permanentes. Obrigada por darem muito *sentido* aos versos de Gonzaguinha: *E aprendi que se depende sempre/ De tanta, muita, diferente gente/ Toda pessoa sempre é as marcas/ Das lições diárias de outras tantas pessoas. E é tão bonito quando a gente entende/ Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá/ E é tão bonito quando a gente sente/ Que nunca está sozinho por mais que pense estar*.

À Malu Panossian, por compartilhar de muito perto o processo de elaboração deste trabalho. Pelas muitas prosas e pirações juntas sobre a “análise dos objetos de ensino” e pelo companheirismo construído para além das relações acadêmicas: as viagens, o violão, as caminhadas, as prosas da vida. Como você diria, “que joia!”, como eu diria, “que bacana!” poderemos estar juntas. Valeu menina!

À Flávia Asbahr, companheira acadêmica cujos laços apertaram-se em forma de amizade. Pela carinhosa acolhida nas reuniões do LIEPPE (ainda em 2004!), pelo incentivo a participar das reuniões do GEPAPe e pelos muitos debates e aprendizagens que tenho com suas falas firmes mas cheias de ternura! E entre esses laços acadêmicos e afetivos, entre as discussões teóricas e as prosas da vida, sua presença se faz presente e incorpora-se no processo dessa tese. Obrigada!

À Jú Pasqualini, mais uma companheira acadêmica e, cada vez mais, de vida. Que as parcerias de “pirações” e “sínteses” (em pedacinhos de papel improvisados... ou em prosas sistemáticas) sigam adiante e que os laços de amizade se “apertem” cada vez mais.

Ao Luiz Dantas, pelo companheirismo e orientações desde a graduação. Minha admiração e meu muito obrigada, na certeza de que continuaremos a seguir juntos em nossas reflexões sobre a Educação Física.

À *Elaine Araujo*, por nos ensinar em suas ações como vivificar os laços coletivos na atividade pedagógica e na vida. Obrigada pela presença, pelas orientações e pela sempre amizade ao meu lado!

À *Elenita Tanamachi*, pela acolhida inicial na *seara* da Psicologia Histórico-Cultural, pelas falas deliciosamente provocativas e pelos diálogos e contribuições no exame de qualificação deste trabalho.

À *Celi Taffarel*, pela presença e contribuições no exame de qualificação e pela referência na luta acadêmica e política na área de Educação Física.

Ao *Seth Chaiklin*, pela supervisão no período do Doutorado Sanduiche, pela sempre disposição para as discussões acadêmicas, instigando e contribuindo para ampliar o debate sobre a “análise dos objetos de ensino”.

À *Naasirah*, pelas muitas discussões conjuntas sobre os “modelos teóricos”, entre xícaras de café e “rascunhos de desenhos” e entre as conversas sobre a vida em Brunei e no Brasil.

Aos professores, *Thiago, Marlene, Luciano e Jorge* (in memoriam), pelos debates e estudos compartilhados durante a Oficina Pedagógica de Educação Física.

À *cumadi Ciça*... muitas histórias nesses quase 14 anos juntas (ual... que susto esse monte de anos, hein?). Que esses anos se multipliquem e, com eles, nossas deliciosas histórias, sempre recheadas de risadas.

Ao *Diogo*, companheiro de longa data, pela amizade e sempre presença nas prosas da vida e no estudo.

À *Marcita*, minha brodi dos tempos de vida praiana. Muitas saudades do nosso companheirismo diário.

Aos amigos da “70 turma”, em especial: *Cris, Lelé, Carlão, Tom Tom, Brenovski, Heitor, Massaru, Imamura, Fut, Gui, Ingrid, Marquinhos, Rotta, Naty e Legal*, pelas viagens, prosas, risadas e peripécias esportivas! Que essas histórias sigam adiante.

Aos meus pais, Eduardo e Marcia (popito e mamita), ao meu irmão Daninho, à cunhada Aninha e à pequena Elis, por compartilharmos e construirmos aqueles muitos momentos nos quais podemos transformar as narrativas de nossas vidas cotidianas em poemas musicados!

Ao Bre, companheiro de todos os momentos e que, “quase sem querer”, foi parar no centro do processo de elaboração desta tese, compartilhando as sínteses de madrugada, os discursos na hora do almoço, as “crises” pela manhã... e os esboços de soluções à noite, as infinitas reflexões a qualquer momento do dia e por ler atenta e criticamente cada parágrafo da tese. Mas, ainda bem que você também “foi parar”, de forma ainda mais intencional, no centro de outras dimensões da minha vida, em especial, da *deliciosa e divertida* jornada de uma *vida a dois*!

À FAPESP, pelo apoio financeiro para o desenvolvimento desta pesquisa (em forma de bolsa de estudo) e pelo financiamento para a realização de estágio na Universidade de Bath.

Que bela coisa a ciência Aliocha! O homem se transforma, compreendo-o...

Os Irmãos Karamazov (Dostoievski)

Resumo

NASCIMENTO, C. P. **A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal.** 2014. 293 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

A atividade pedagógica da Educação Física lida com as atividades da cultura corporal, tal qual o jogo, a luta, a dança, a mímica e a ginástica, que *podem* ser consideradas os objetos de ensino dessa disciplina. A tese defendida neste trabalho é que os objetos de ensino da Educação Física devem ser elaborados a partir da explicação e sistematização das dimensões genéricas que constituem as atividades da cultura corporal. O objetivo da pesquisa foi elaborar uma proposição sobre os objetos de ensino da Educação Física como uma expressão do processo histórico de desenvolvimento das atividades corporais. O trabalho fundamentou-se nos princípios teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico e Dialético, notadamente no princípio referente à análise lógico-histórica dos fenômenos. Essa fundamentação nos permitiu investigar as condições necessárias para o surgimento das atividades da cultura corporal (sua gênese), bem como as relações essenciais que as constituem (sua estrutura). Destaca-se dessa investigação duas sínteses principais. A primeira delas refere-se às dimensões simultaneamente humanizadora e alienadora das atividades da cultura corporal, dimensões essas que se encontram sintetizadas no fenômeno *Esporte* como a mediação central que permitiu o desenvolvimento dessas atividades em nossa sociedade. A segunda síntese refere-se às proposições das relações essenciais da cultura corporal às quais denominamos de: *criação de uma imagem artística com as ações corporais*, *controle da ação corporal do outro* e *domínio da própria ação corporal*. Essas relações, sistematizadas em seus aspectos *gerais*, constituem-se nos *objetos de ensino da Educação Física*, passando a ser o principal critério pedagógico para a determinação dos conteúdos e modos de organização do ensino dessa disciplina em uma perspectiva histórica e cultural da formação humana. A elaboração da tese nos permite afirmar que a Educação Física deve ensinar *essas* relações gerais e essenciais, que se manifestam nas muitas e diferentes *formas* das atividades da cultura corporal e que expressam modos de ação e capacidades humano-genéricas desenvolvidas pela prática social. Essa conceituação da Educação Física permite que ela contribua para concretizar o objetivo geral do trabalho educativo escolar a partir da especificidade de suas atividades: a formação do pensamento teórico dos estudantes e professores.

Palavras-chave: atividade pedagógica; Educação Física escolar; cultura corporal; objeto de ensino; Teoria Histórico-Cultural; atividade de ensino.

Abstract

NASCIMENTO, C. P. **Physical Education's pedagogical activity: the proposition of the teaching objects and the development of bodily culture activities.** 2014. 293 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Physical Education's pedagogical activity deals with bodily culture activities, such as game, combat game, dance, mimicry and gymnastic, that may be considered as the teaching objects of this discipline. The thesis defended in this work is that the teaching objects of Physical Education must be elaborated through the explanation and systematization of the generic dimensions that constitute bodily culture activities. The objective of this research was to elaborate a proposition of the teaching objects of Physical Education as an expression of the historical development of bodily culture activities. The work was based on the theoretical and methodological principles of the Cultural Historical Theory and of the Historical and Dialectical materialism, notably, the historical and logical principle to analyze a phenomenon. This framework allows us to investigate the necessary conditions for the development of bodily culture activities (its genesis), as well as its essential relations (its structure). We highlight in this investigation two main syntheses. The first one refers both to the humanizing dimension of bodily culture activities and to its alienating dimension, that can be found synthesized in the phenomenon *Sport* which is the central mediation for the development of those activities in our society. The second synthesis refers to the propositions of the essential relations of bodily culture, named by us as: *the creation of an artistic image with bodily actions, the controlling of other's bodily action and the mastery of one's own bodily action*. These relations systematized in their general aspects are *the teaching objects of Physical Education* and, as such, the main pedagogical criterion for determining the contents and the teaching organization in a cultural and a historical perspective of human education. The thesis elaboration allows us to affirm that Physical Education must teach *these* general and essential relations, manifested in different forms of bodily culture activities and expressing generic-human modes of action and capacities developed through social practice. This conceptualization of Physical Education enables it to contribute to materialize the general goal of school practice through the specificity of its activities: the development of the theoretical thinking of students and teachers.

Key words: pedagogical activity; Physical Education; bodily culture; teaching objects; Cultural Historical Theory, teaching activity.

Lista de figuras

Figura 1: Modelo das relações essenciais das atividades da cultura corporal	55
Figura 2: Modelo das relações essenciais das atividades da cultura corporal	130
Figura 3: Exemplos de construções de figuras com o corpo	139
Figura 4: Representações gráficas das figuras (a). Destaque de figuras com formas retilíneas (b) e curvas (c).....	140
Figura 5: Exemplos de <i>cenas</i> com as figuras coletivas	145
Figura 6: Formas provocadas pelas ações corporais no espaço: (1) exemplos de formas <i>lineares</i> , <i>curvas</i> ou <i>angulares</i> ; (2) nos <i>planos</i> , <i>direções</i> e <i>extensões</i>	148
Figura 7: Cena da obra “A usina”, de Etienne Decroux (1961): representação dinâmica da <i>forma das ações das coisas</i>	156
Figura 8: Cena da obra “A estátua”, de Etienne Decroux: <i>representações estáticas de cenas dinâmicas</i>	158
Figura 9: Condição inicial do jogo “encostar no ombro”	179
Figura 10: Modificação no espaço de jogo da brincadeira de “encostar no ombro”	180
Figura 11: Ação de jogo cooperada no pega-pega: “mais de um jogador para pegar um adversário”	188
Figura 12: Ação de ataque cooperada no jogo de pega-pega: “encurrular o adversário” (diminuir o espaço de ação da defesa, procurando pegá-lo nos cantos do terreno de jogo)... ..	190
Figura 13: Ação de ataque cooperada no jogo de pega-pega: “pegar primeiro os jogadores que correm mais devagar, depois se juntar para pegar os restantes”	190
Figura 14: Ação de defesa cooperada no jogo de pega-pega: ocupar os espaços em grupos (não ter desvantagem numérica) e evitar os cantos	191
Figura 15: Ação de ataque no jogo de pega-pega orientada pela ocupação do espaço: criar “zonas de ataque” no campo.....	192
Figura 16: Ação de ataque no jogo de pega-pega orientada pela ocupação do espaço: criar “zona de ataque” intermediária e divisão de papéis na equipe.....	194
Figura 17: Organização do jogo de “polícia e ladrão”: ter jogadores de defesa e jogadores de ataque.....	197
Figura 18: Disposição inicial e geral do terreno de jogo do “pique-bandeira”	198
Figura 19: Solução quantitativa equilibrada entre os jogadores de ataque e defesa no pique-bandeira	201
Figura 20: Ação da defesa no jogo de “pique-bandeira” orientada pelo objeto-físico (“a bandeira”)	202
Figura 21: Ação de defesa no jogo de pique-bandeira orientada pela ocupação racional do espaço	204
Figura 22: Diferentes possibilidades técnicas para realizar o salto em altura.	226
Figura 23: Diferentes possibilidades de <i>formas</i> das ações corporais no salto.....	228
Figura 24: Exemplo de orientação para a forma da ação: começar e terminar a cambalhota em pé.	239

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. OS PROBLEMAS RELACIONADOS À INVESTIGAÇÃO DOS OBJETOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	17
2. O MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO PARA A ANÁLISE DOS OBJETOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	31
3. A GÊNESE DOS OBJETOS DAS ATIVIDADES DA CULTURA CORPORAL	80
3.1. A gênese da relação de <i>criação de uma imagem artística com as ações corporais</i>	86
3.2 A gênese da relação de <i>controle da ação corporal do outro</i>	99
3.3 A gênese da relação de <i>domínio da própria ação corporal</i>	111
4. O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DA CULTURA CORPORAL	128
4.1 A criação de uma imagem artística como objeto central das atividades da cultura corporal: Dança, Mímica e Circo.....	130
4.1.1 A criação de formas cênicas com as ações corporais	138
4.1.2 A organização da apresentação das formas cênicas com as ações corporais	144
4.1.3 A criação de formas cênicas dinâmicas e estáticas com as ações corporais	154
4.2 O controle da ação corporal do outro como objeto central das atividades da cultura corporal: o Jogo e a Luta.....	164
4.2.1 O papel das regras	169
4.2.2 A dinâmica de ataque e defesa	174
4.2.3 A percepção e análise nas situações de jogo	184
4.2.4 Os conhecimentos estratégicos e táticos	206
4.3 O domínio da própria ação como objeto central das atividades da cultura corporal: Ginástica e Atletismo.....	220
4.3.1 A produção de marcas externas e internas com as ações corporais	224
4.3.2 Questões terminológicas a partir das atividades de Ginástica e Atletismo	229
4.3.3 As ações e operações no processo de produção de uma marca	232
5. OS OBJETOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: elementos para a discussão da atividade pedagógica.....	244
CONSIDERAÇÕES FINAIS	282
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	286
APÊNDICE: “Oficina pedagógica de Educação Física”	292

INTRODUÇÃO

Diante da vasta quantidade de *manifestações corporais* existentes na atualidade, com suas diversas características e formas de existência, a Educação Física precisa explicitar os seus critérios pedagógicos para a escolha desta ou daquela manifestação, deste ou daquele aspecto de uma atividade corporal como seu conteúdo de ensino.

O estudo dos *objetos de ensino* da Educação Física direciona-se a uma síntese dos conhecimentos *gerais* encarnados nas diferentes manifestações corporais existentes em nossa sociedade, tal qual o Jogo, a Luta, a Dança, o Circo, o Atletismo e a Ginástica. Este estudo constitui-se em uma tarefa fundamental para a *atividade pedagógica* da Educação Física na medida em que permite explicitar os critérios para a escolha dos conteúdos a serem ensinados e dos modos de organização do ensino. Por essa razão, uma *teorização dos objetos de ensino* é, também, uma teorização da própria Educação Física.

A proposição de uma *conceituação* sobre os objetos de ensino da Educação Física significa a proposição de uma conceituação sobre o *fenômeno* com o qual essa disciplina lida. Diante dessas considerações iniciais, três questões podem ser propostas: qual é o fenômeno com o qual a Educação Física lida? Quais são as teorias pedagógicas e os métodos filosóficos que analisam esse fenômeno e, ao analisá-lo, propõem determinados objetos de ensino para a área? Em que medida essa conceituação dos objetos de ensino da Educação Física constitui-se em uma proposição *teórica* e qual a importância dessa para a sua prática pedagógica?

Uma primeira compreensão sobre a natureza do objeto de ensino da Educação Física refere-se a sua condição de ser uma “ciência da prática” ou uma “ciência da ação” (GAMBOA, 2007), tal qual a Pedagogia, a Política e a Ética. Essa conceituação contrapõe-se às compreensões da Educação Física como uma “ciência aplicada” e/ou como uma “ciência mãe”¹.

Ao se constituir como uma ciência da *ação* – e mais especificamente, da *ação pedagógica* – cabem às investigações no campo da Educação Física a tarefa primária e o

¹ No primeiro caso (“ciência aplicada”), o objeto de estudo da Educação Física não existe como tal, porque se trata, na verdade, dos objetos das outras ciências (da Psicologia, da Sociologia, da Medicina, da Fisiologia) *aplicados* aos fenômenos empíricos de que trata a Educação Física. Assim, teríamos como ponto de partida e de chegada no processo de produção do conhecimento os objetos de outras ciências *aplicados* ao campo empírico da Educação Física: a Psicologia do Esporte, a Sociologia das Práticas Corporais, a Medicina Esportiva, a Fisiologia do Exercício etc. No segundo caso (“ciência mãe”), trata-se da tentativa de se construir a cientificidade da Educação Física elevando-a a um status de uma ciência que produziria conhecimentos *básicos* para serem “aplicados” na atividade da Educação Física, do Esporte e, eventualmente, de outras atividades decorrentes.

compromisso político de produzir conhecimentos relacionados à *atividade pedagógica*. Nesse sentido, a finalidade de sistematização dos objetos de ensino da Educação Física relaciona-se ao processo de contribuição à tarefa de *produção da natureza humano-genérica em cada sujeito* (SAVIANI, 2004; DUARTE, 1993; LEONTIEV, 1983).

Essa conceituação sobre a natureza do conhecimento produzido pela Educação Física nos permite delimitar o seu objeto de estudo para além da nomeação de suas manifestações empíricas, tal qual o “jogo” ou a “dança”. Essas formas de atividades da prática corporal podem ser estudadas por outras áreas do conhecimento, caso, por exemplo, da Antropologia, da Sociologia e da História. Cada área ou ciência propõe-se não apenas “olhares” diferentes para o estudo do jogo ou da dança, mas *objetos* de estudo distintos, ainda que compartilhem entre si um mesmo fenômeno empírico.

Um antropólogo investigando uma atividade de dança terá como *objetivo* de sua pesquisa elucidar uma ou outra questão sobre os povos e as etnias: formular uma teoria sobre a sociedade investigada a partir da dança, explicar a constituição do homem a partir dessa atividade etc. Da mesma forma, um historiador ocupando-se do estudo da dança talvez esteja interessado em explicar as mudanças que ocorrem nessa atividade humana em decorrência das mudanças históricas gerais existentes em um determinado modo de relações sociais. O fato que queremos ressaltar é que um fenômeno em si mesmo, ao ser estudado por diferentes áreas, produzirá diferentes *objetos* de investigação e, assim, diferentes explicações do fenômeno. Não se trata de uma questão “subjetiva” ou “do ponto de vista” do investigador, mas sim do sistema de relações objetivas que se determina para estudar em um fenômeno concreto, relações essas dadas pela área ou pelo campo científico ao qual a investigação se vincula.

Todo fenômeno concreto é absolutamente infinito e inesgotável se considerarmos em separado cada um de seus traços. Em todos os fenômenos sempre é preciso buscar o que os converte em objeto científico. É isso precisamente que distingue a observação de um eclipse do sol por parte de um astrônomo da observação desse fenômeno a título de simples curiosidade. Na primeira observação se destacará do fenômeno aquilo que o transforma em um fato astronômico; na segunda, só se observarão aqueles traços que por acaso chamam a atenção (VIGOTSKI², 2004, p. 213).

O objeto científico, portanto, coloca um fenômeno em si em um determinado sistema de relações, em um determinado sistema de conceitos e, também, em uma determinada

² A grafia do nome do autor será utilizada de acordo com a obra na qual estivermos fazendo referência. Por essa razão, aparecerão no texto diferentes grafias, com [i] e/ou [y] (Vigotski; Vigotsky; Vygotski e Vygotski) de acordo com a tradução da obra citada.

perspectiva teórica. Abstrai-se do fenômeno em si aquelas características que nos permitem convertê-lo em um objeto de uma dada ciência.

No caso da Educação Física, seus objetos de estudo e de ensino constituem-se como tais a partir do sistema de relações ou sistema de conceitos próprios da atividade pedagógica. A Educação Física abstrai para seu estudo os processos de produção da natureza humano-genérica no homem a partir dos fenômenos ou atividades relacionadas às *práticas corporais*.

Ao se estudar o “jogo” ou a “dança”, a Educação Física propõe-se a estudar as relações objetivas desses fenômenos do ponto de vista das *ações* necessárias dos sujeitos que jogam e dançam para que essas atividades possam revelar para esses sujeitos as *capacidades humano-genéricas*³ nelas existentes. Busca-se, com esse estudo, revelar e sistematizar a “substantividade” dessas atividades: o que são hoje, como produto da prática social⁴ e, sobretudo, *as possibilidades e limites* das suas formas atuais para a constituição do tipo de sujeito, do tipo de *personalidade*, que queremos formar. À Educação Física cabe estudar essas atividades a fim de descobrir respostas às questões sobre quais as ações necessárias para que os sujeitos joguem, dancem, lutem, brinquem etc., sendo que a qualidade dessas *ações* é dada pela relação entre as capacidades humano-genéricas historicamente elaboradas em cada uma dessas atividades e o projeto de sociedade e de homem que buscamos concretizar e que *pode* se manifestar nessas formas particulares da atividade humana. Nesse sentido, trata-se de uma análise que, no ponto de partida, explicita *valores* e *motivos* para a atividade investigativa, posto que se trata de uma análise que não serve apenas para compreender melhor os fenômenos empíricos a que chamamos “jogo”, “dança”, “luta” etc., mas serve, fundamentalmente, para se *agir* com esses fenômenos na organização da educação das novas gerações.

Neste trabalho iremos discutir e propor uma elaboração sobre os objetos de ensino da Educação Física a partir de uma perspectiva histórica e cultural da formação humana. Essa perspectiva nos permite apresentar e desenvolver a seguinte tese: *a Educação Física tem por finalidade ensinar os conhecimentos humano-genéricos produzidos e encarnados nas atividades da cultura corporal*. Nosso pressuposto é o de que as atividades da cultura corporal

³ “O homem é um ser genérico (Gattungswesen) não somente quando prática e teoricamente faz do gênero, tanto do seu próprio quanto do restante das coisas, o seu objeto, mas também [...] quando se relaciona consigo mesmo como [com] o gênero vivo, presente, quando se relaciona consigo mesmo como [com] um ser *universal*, [e] por isso livre”. (MARX, 2004, pp. 83-84).

⁴ Estamos utilizando o termo *Prática social* para designar as *ações prática e subjetiva* do sujeito coletivo (humanidade) sob determinadas condições históricas (MARX; ENGELS 2007). Essas ações práticas e subjetivas e materiais e ideais, produzem a vida social e histórica do homem (suas necessidades, os objetos que satisfazem essa necessidade e, assim, o conjunto de *atividades humanas*).

são tipos particulares de atividades humanas e, por essa razão, é preciso explicar o conteúdo específico das mesmas que lhes permite contribuir para o desenvolvimento de cada sujeito. Afinal, o que significa “*cultura corporal*”? Quais são as relações humanas presentes e sintetizadas nas *atividades* da cultura corporal? Quais as capacidades ou funções psíquicas que estão objetivadas nessas atividades? Como essas atividades se constituíram como tais e, assim, quais os seus processos de *gênese e desenvolvimento*?

O *problema geral* de nossa investigação refere-se à determinação de quais sejam os objetos de ensino da Educação Física em uma perspectiva histórico-cultural. Diante da existência de tantas e diversas atividades e manifestações corporais, quais os critérios para a escolha dos seus conteúdos e objetivos de ensino? A partir desse problema, o objetivo da pesquisa foi o de *propor uma conceituação sobre os objetos de ensino da Educação Física a partir do movimento lógico e histórico das atividades da cultura corporal*, explicitando o conteúdo e o desenvolvimento dessas atividades como critérios para a sistematização dos objetos de ensino da Educação Física.

Na tentativa de expressar *logicamente* o movimento de investigação realizado ao longo da pesquisa, propusemos a seguinte estrutura de *exposição*.

No primeiro capítulo (“*Os problemas relacionados à investigação dos objetos de ensino da Educação Física*”), apresentamos as questões introdutórias para a análise dos objetos de ensino da Educação Física. Alguns problemas, questões e modos gerais de solução dos mesmos são apresentados, assim como os conceitos científicos e filosóficos que fundamentam nossa investigação. Trata-se de um capítulo introdutório do próprio movimento de pesquisa e que foi aprofundado, em termos metodológicos, no capítulo dois (“*O método de investigação para a análise dos objetos de ensino da Educação Física*”).

Neste segundo capítulo, apresentamos uma exposição do método de investigação elaborado para a presente pesquisa. Nele, procuramos explicitar a síntese que nos foi possível realizar entre o método filosófico que nos fundamenta (o materialismo histórico e dialético), as teorias científicas nas quais nos pautamos (a Teoria Histórico-Cultural e a perspectiva Crítico-Superadora da Educação Física) e as condições particulares desta pesquisa que objetiva explicitar o movimento lógico e histórico das atividades da cultura corporal. Neste capítulo, apresentamos os conceitos fundamentais elaborados ao longo da investigação para a análise dos objetos de ensino da Educação Física (*manifestações corporais, atividades da cultura corporal, esporte, brincadeira, lúdico*), bem como as nossas “categorias de análise” ou as *unidades de análise* para a investigação das atividades da cultura corporal: a *criação de*

uma imagem artística com as ações corporais, o controle da ação corporal do outro e o domínio da própria ação corporal.

No terceiro capítulo (“*A gênese dos objetos das atividades da cultura corporal*”), analisamos alguns episódios históricos que nos permitem explicitar os processos de gênese e as estruturas das relações sociais objetivadas nas atividades da cultura corporal. Destacamos os processos de surgimento de cada uma das relações essenciais que compõem essas atividades o que reflete a relativa independência de cada uma dessas relações entre si, ao mesmo tempo em que revela as suas complementariedades, de modo que a compreensão do processo geral da gênese das atividades da cultura corporal só pode ser adequadamente explicitada a partir da explicação conjunta das particularidades de cada uma das relações.

A tarefa do capítulo quarto da presente investigação (“*O desenvolvimento das atividades da cultura corporal*”) foi apresentar os processos de desenvolvimento dessas atividades a partir da análise de atividades concretas da cultura corporal: a dança, a mímica, o jogo coletivo, a luta, o atletismo e a ginástica. A análise dessas manifestações corporais concretas buscou explicar a dinâmica interna de desenvolvimento das relações essenciais que compõem as atividades da cultura corporal. Com essa análise, pudemos discutir as características *gerais* de cada uma dessas relações (suas dinâmicas internas de desenvolvimento) e as formas *particulares* que os objetos das atividades da cultura corporal podem assumir.

Essas explicações dos objetos das atividades da cultura corporal nos permitiram no capítulo quinto da tese (“*Os objetos de ensino da Educação Física: elementos para a discussão da atividade pedagógica*”) retornar às discussões sobre os objetos de ensino da Educação Física, buscando – agora, de posse das sínteses possíveis ao longo da investigação – sistematizar as discussões necessárias para a atividade pedagógica da Educação Física. Neste quinto capítulo, então, retomamos as questões expostas ao longo deste trabalho, sistematizando as possibilidades e limites da prática pedagógica da Educação Física (do ensino de seus *objetos*, que encarnam determinadas capacidades humano-genéricas) no processo de formação dos sujeitos.

As capacidades humano-genéricas, objetivadas como *possibilidade* nas diversas *atividades* humanas (na ciência, na arte, na filosofia, no esporte etc.) e sintetizadas sob a forma de *conceitos teóricos*, devem ser apropriadas por cada sujeito, estudantes e professores, como condição indispensável para os seus processos de humanização. Desta maneira, a atividade pedagógica deve elaborar ações que possam contribuir para a superação da forma hegemônica a partir da qual estabelecemos nossas relações com as atividades humanas em

nossa sociedade: *a forma empírica*. Esta é a importância de se afirmar e realizar a atividade pedagógica a partir das suas possibilidades de concretizar o trabalho educativo com os *conceitos teóricos* que são (devem ser) o seu *objeto principal e inegociável*. Uma compreensão teórica dos fenômenos nas diferentes áreas de conhecimento nos parece ser uma contribuição importante na luta pela efetivação de outra sociabilidade possível no processo de formação dos sujeitos na sociedade em que vivemos.

1. OS PROBLEMAS RELACIONADOS À INVESTIGAÇÃO DOS OBJETOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A definição da natureza do objeto de estudo da Educação Física como sendo a *ação pedagógica* com determinadas manifestações empíricas (por exemplo, o jogo, a dança, a luta e a ginástica) requer que explicitemos ainda a *natureza* dessas próprias manifestações ou do fenômeno com o qual a Educação Física lida. Qual o *fenômeno particular* que a Educação Física trata em sua prática de ensino, fenômeno esse que *aparece* nos jogos, nas danças, nas lutas e nas ginásticas e que se constitui como o *objeto* de sua ação pedagógica?

Ao dizermos que o *fenômeno* com o qual a Educação Física lida é a “*motricidade*”, ou o “*movimento humano*”, ou a “*atividade física*”, ou a “*cultura corporal*”, não estamos apenas constatando ou nomeando um fato empírico (um fenômeno em si), mas estamos, já, propondo uma determinada interpretação (ou teorização) desse fenômeno e, assim, estamos produzindo um determinado fenômeno científico. Precisamente, aqui, no processo de explicitação do *objeto de estudo* e de *ensino* da Educação Física – explicitação tanto do seu termo designador quanto dos seus significados –, é que as investigações científicas da Educação Física começam a se constituir como tais e, ao mesmo tempo, a se cindir em diferentes perspectivas teóricas e filosóficas.

O que faz um determinado fenômeno ser um fenômeno *da* Educação Física? A resposta a essa pergunta não é nem óbvia e nem direta. Primeiro, porque – como já afirmamos – não se trata de simplesmente “encontrar” e nomear um fato do mundo empírico, tal qual o “movimento humano”, a “atividade física”, a “prática corporal”. Isso porque todos esses “fatos” (e mesmo aqueles fatos aparentemente tão desprovidos de teorizações, tal qual o “esporte”, o “jogo”, a “dança”, a “brincadeira” e a “ginástica”) possuem em seus termos e significações uma determinada interpretação do fenômeno a que se referem. Em segundo lugar, a resposta não é óbvia e nem direta porque essa teorização dos fatos não pode ser arbitrária; não pode ser apenas *lógica*, mas deve corresponder à realidade objetiva, ao processo histórico da prática social, que permitiu o surgimento de tais atividades.

Poderíamos, então, nos perguntar: qual o critério para se dizer que uma ou outra explicação sobre os objetos de ensino da Educação Física seja uma explicação *objetiva* ou *verdadeira* e, acima de tudo, uma explicação que consiga ser mais precisa que a nossa percepção, vivência e sínteses empíricas desses fenômenos? Para nós, em nossa investigação

que ora apresentamos, esse critério reside na dimensão lógica e histórica⁵ desses objetos. Com base nesse critério, duas considerações podem ser feitas.

A primeira consideração é a de que os objetos de estudo de uma ciência – e, no caso da Educação Física, seu objeto de estudo refere-se aos próprios objetos de ensino da disciplina – possuem uma existência independente da nossa consciência sobre eles. O objeto existe *objetivamente* na realidade, como produto da prática social, antes de existir para nós como uma elaboração conceitual. Ao mesmo tempo, as explicações elaboradas sobre esse objeto, sendo também um produto da prática social, passam a fazer parte igualmente da existência objetiva desse fenômeno. Nesse sentido, o *objeto científico* existe sempre como um fenômeno em si, apreendido a partir de uma determinada interpretação sobre ele, interpretação essa dada fundamentalmente pelo conjunto de possibilidades elaboradas pela humanidade para interpretar o fenômeno em questão.

Desse modo, o objeto científico (uma explicação científica sobre um fenômeno) existe como um produto de uma atividade cognoscitiva intencional e *coletiva*: a *atividade de pesquisa*. A atividade de pesquisa busca expressar *conceitualmente* um fenômeno que existe, ele mesmo, como um produto da prática social e histórica, quer em sua existência *em si*, quer em sua existência para os homens (as relações de tal fenômeno para a atividade humana). Assim, um objeto científico carregará sempre um conjunto de *categorias* e *conceitos* que buscam explicar a existência de um determinado fenômeno. Por essa razão, sejamos conscientes ou não, o nosso *objeto científico* (e, assim, o próprio processo de apreensão do objeto de pesquisa) expressará uma *interpretação* do fenômeno estudado; será uma explicação do fenômeno mediada por um conjunto de conceitos e categorias, por uma determinada perspectiva teórica e por determinados interesses ou posições políticas. O objeto científico expressa, portanto – em menor ou maior amplitude –, as relações do homem para com um determinado fenômeno.

Dizer que o objeto de pesquisa é sempre fruto de uma determinada interpretação do fenômeno a que ele se refere e dizer que o pesquisador *cria* o seu objeto de pesquisa não significa dizer, de modo algum, que essa criação seja fruto do “olhar” do pesquisador sobre o fenômeno e, assim, uma “pura expressão” de sua subjetividade. O pesquisador cria o objeto de investigação a partir da particularidade de uma determinada teoria ou concepção teórica que *orienta* a sua atividade individual de pesquisa. Um pesquisador representa – esteja ele

⁵ Estamos utilizando os conceitos de lógico- histórico a partir de autores como Kopnin (1978), Kosik (1976) e Ilyenkov (2008). Ao longo deste capítulo e dos demais, aprofundaremos a conceituação desses termos.

consciente disso ou não – uma determinada posição e perspectiva teórica, um determinado projeto político, em relação ao modo de organização das relações sociais. Essa posição e perspectiva, encarnadas em uma determinada *atividade de pesquisa*, materializa-se igualmente na *sua atividade* como pesquisador e, assim, desempenha o papel objetivo de *mediação* na sua relação com o fenômeno que está estudando. É justamente nessa relação concreta com o fenômeno, *é na sua atividade concreta de pesquisa*, que estarão dadas as possibilidades e limites de interpretações e sínteses do fenômeno estudado. Por isso, afirmar que os objetos científicos constituem-se como uma interpretação de um fenômeno não significa, de modo algum, afirmar que um mesmo fenômeno possa possuir o mesmo número de interpretações que o número de habitantes existentes no planeta. Essa compreensão “subjetivista” do conhecimento é, ela mesma, fruto de uma concepção teórica que desconsidera o processo de produção de conhecimento tal qual ele é: como *um tipo particular da atividade humana* e, portanto, como um processo genuinamente coletivo, que encarna em si um determinado conjunto de relações sociais historicamente produzidas.

A realidade, assim, possui uma existência que independe de nossa ação cognoscitiva individual sobre ela. A realidade social é determinada pela *atividade coletiva*, prática e teórica. A ação cognitiva sobre o mundo não é capaz de criar diretamente a realidade, mas pode *mediar*, justamente, a nossa ação prática nela. O que a ação cognoscitiva faz ou deve fazer é captar *logicamente* a realidade que existe *objetivamente* fora de nós. “O pensamento não cria o seu objeto material ou ideal, a coisa: cria uma *imagem do objeto material*” (KOPNIN, 1978, p. 131). Esse princípio reflete, portanto, um determinado conceito de *realidade* e de *ciência*. A realidade existe independentemente da ciência; possui suas leis e seu próprio percurso de desenvolvimento. O que a ciência faz (deve fazer) é explicitar essas leis, captar esse processo de desenvolvimento da realidade, expressando-a em forma de conceitos, o que por sua vez pode permitir aos sujeitos *agirem* de outro modo na realidade em questão. Nesse processo, pode-se *explicar a realidade em seu próprio* processo de *desenvolvimento*, o que significa explicitar o que a realidade é, como se formou no que é e – ao mesmo tempo – o que *pode vir a ser* para o conjunto da humanidade.

Por isso, pelo fato de os fenômenos existirem objetivamente na realidade, como produto de seu desenvolvimento histórico, o conhecimento pode expressar tais fenômenos em diferentes graus: como um conceito menos ou mais preciso (verdadeiro) da realidade que existe e se desenvolve “fora de nós”. O critério para afirmarmos a maior ou a menor veracidade de um conhecimento está na própria realidade, na possibilidade de tal

conhecimento expressar de forma mais precisa a realidade (o conjunto de relações objetivas) a qual se propôs estudar.

Portanto, uma teorização dos objetos de ensino da Educação Física é um processo que se refere tanto ao movimento de constituição desse objeto como um *fenômeno em si* – o desenvolvimento em si dos fenômenos ou da prática social humana com a qual a Educação Física lida e que ela mesma, como prática de ensino, contribui para o desenvolvimento – quanto do objeto como *fenômeno científico*, como uma *teoria* do processo histórico de constituição de tal fenômeno. Essa compreensão geral sobre o processo de explicação dos objetos de ensino exige a realização de uma investigação *histórica e lógica*, que nos permita, assim, *compreender* o que o objeto é, bem como aquilo que ele *pode vir a ser* para a atividade humana. Esse é o caminho de investigação que nos parece correto ou frutífero para a busca da explicitação dos objetos de ensino da Educação Física.

É claro que afirmarmos esse caminho e a necessidade dele ainda não explicita as particularidades desse caminhar. Pode-se estudar os objetos de ensino da Educação Física, buscando efetivamente explicá-los, a partir de diferentes perspectivas teóricas. E cada uma delas, obviamente, nos dará uma resposta diferente de quais sejam os objetos e de quais sejam os conhecimentos de ensino de nossa disciplina. Daí a importância de se explicitar a perspectiva teórica que se está fundamentado no *início* e no *processo* da investigação, pois essa perspectiva teórica agirá (sejam conscientes disso ou não) como instrumento teórico que organizará *logicamente* o nosso processo de explicação do movimento *histórico* de formação dos objetos de ensino.

Imaginamos que alguém, estudando e avaliando os objetos de ensino da Educação Física, chegue à conclusão de que todos os fenômenos de que ela trata dizem respeito aos *movimentos humanos habilidosos* ou à *coordenação motora*, o que faria com que esses movimentos habilidosos se constituíssem no *objeto* de ensino e de estudo da Educação Física. Estaria essa análise equivocada? Poderíamos refutá-la como uma resposta errada? De forma nenhuma. Os fenômenos empíricos de que trata a Educação Física (tal qual o jogo, a dança, as brincadeiras, a luta e a ginástica) podem ser desmembrados até o “movimento humano coordenado”. Mas esses fenômenos poderiam, igualmente, ser desmembrados até o elemento comum “gasto de energia”. Também não poderíamos dizer que se está errado ao se chegar a essa conclusão. E poderiam, ainda, ser desmembrados em outros tantos elementos *comuns* entre eles, tantos quantos o nosso pensamento quisesse.

Portanto, a questão central, aqui, não é em si a resposta a qual se chega, mas a relação entre a resposta a que se chegou com a pergunta que se fez. Somente analisando essa relação é que podemos avaliar a exatidão ou não da resposta encontrada.

O nosso caminho de análise dos objetos de ensino da Educação Física possui uma pergunta que nos orienta: qual a *finalidade* de produção desse conhecimento? Para respondê-la, podemos ainda nos questionar: para que estamos analisando os objetos de ensino da Educação Física? Qual a razão ou a necessidade de estudar esses objetos? As respostas a essas questões permitem-nos explicitar os fins da pesquisa. Explicitados esses fins, ainda nos resta outra questão importante: a questão *metodológica* ou os *meios para a produção desse conhecimento*. Como realizar essa análise de modo que o seu processo não se contradiga com a finalidade explicitada, mas, ao contrário, possa se apresentar como uma manifestação daquela finalidade, uma forma efetiva de realizá-la?

Estamos diante, aqui, de questões metodológicas de grande importância para a pesquisa e que determinam, em grande parte, os seus rumos. Por isso, a insistência de precisão das perguntas, bem como das respostas em relação a essas perguntas, não é mero preciosismo, mas *condição* para a organização da própria atividade de pesquisa por parte do pesquisador. As concepções teóricas que o pesquisador traz a respeito do seu objeto, da atividade científica, do processo de produção de conhecimento etc. – e que podem ser assumidas conscientemente ou não por ele – agem como instrumentos da sua própria atividade investigativa. Agem como mediadores do pensamento na sua relação com o objeto e, assim, são tão determinantes para os resultados da pesquisa em Educação, quanto os procedimentos ou instrumentos técnicos o são para as pesquisas nas ciências exatas e biológicas. A perspectiva teórica e filosófica adotada pelo pesquisador, que se manifesta sob a forma de conceitos e categorias e que orientam o seu pensamento e a sua ação investigativa com o fenômeno, perpassa e *cria* cada momento da pesquisa, assumindo, então, o papel de *estrutura* ou de “coluna” do corpo de conhecimentos que pretendemos produzir com a investigação.

Desse modo, uma análise dos objetos de ensino da Educação Física que chegue como seu produto nos “movimentos humanos habilitados” possui uma história, uma pergunta, um corpo de conhecimentos (conceituações pedagógica e filosófica) que orientaram o pesquisador e que permitiram que ele chegasse a *essa* resposta e não a outra. Por isso, *precisar* a pergunta da investigação, significa, ao mesmo tempo, *precisar* as *possibilidades* de respostas para ela.

A compreensão da Educação Física como uma ciência relacionada à atividade pedagógica, caso da presente investigação, exige que a pergunta de pesquisa explicita a

finalidade do ensino da Educação Física e a função social da educação em geral. A partir desse quadro é que se explicitarão os seus *objetos de ensino*. Se se defende que a finalidade da Educação Física seja a de ensinar “movimentos humanos”, uma finalidade que carrega uma concepção teórica de educação, de Educação Física e de conhecimento, desmembrar as diferentes manifestações corporais como a dança e o jogo em um mesmo denominador comum – os movimentos – é não apenas legítimo, como acima de tudo correto diante da pergunta elaborada. E, assim, temos uma teoria do ensino da Educação Física que, do ponto de vista *lógico*, mostra-se bastante coerente.

Da mesma forma, pode-se conceber que a Educação Física, como disciplina escolar, tenha por finalidade “canalizar as energias das crianças” ou “discipliná-las moralmente”. Com essa concepção, analisam-se as diferentes manifestações corporais e chega-se à conclusão de que essas manifestações são, no fim ou em última instância, “gastos energéticos” ou “ações disciplinadoras”. Novamente, diante da pergunta elaborada, a resposta mostra-se coerente do ponto de vista *lógico*.

Mas ocorre que não estamos preocupados apenas com a coerência lógica, com uma coerência entre as ideias em si mesmas, pois, se assim procedêssemos, seria-nos possível aproximar tudo de tudo, ver semelhança e atribuir explicações *lógicas* aos mais distintos, e distantes fenômenos. Claro que também estamos preocupados com uma coerência *lógica*, mas tão somente na medida em que ela seja uma expressão da coerência *histórica* do objeto ou da realidade investigada. O que sim buscamos é uma coerência entre o movimento de nossas ideias sobre os objetos de ensino da Educação Física com o *movimento de constituição e desenvolvimento desses objetos* na própria realidade: na prática social humana. O que buscamos, portanto, é fazer de nossas ideias sobre os objetos de ensino da Educação Física uma expressão *lógica* do movimento *histórico*, real, desses objetos de ensino. Para tal, é preciso compreender um segundo aspecto sobre a *natureza* dos objetos de ensino da Educação Física: qual a natureza do próprio *fenômeno* com o qual a Educação Física lida?

A resposta hegemônica construída a partir de meados do século XVIII, em um período histórico de nascimento e desenvolvimento da Educação Física como disciplina (SOARES, 1998), está fundamentada na compreensão de que a natureza dos fenômenos da Educação Física é eminentemente *biológica*. Essa perspectiva da natureza dos objetos de ensino e de estudo da Educação Física não se refere, apenas, ao fato de se analisar os fenômenos empíricos de jogo, dança e ginástica a partir das disciplinas de biomecânica, fisiologia, bioquímica etc., mas, fundamentalmente, ao fato de se conceituar como *objeto* da Educação Física o “*movimento*” ou a “*atividade física*”. Trata-se, assim, de uma compreensão

naturalizante do homem e da atividade humana com as *ações corporais* (estariam, aqui, as proposições da Educação Física como “*exercícios com o corpo*” ou como “*atividades físicas*”⁶).

A partir do final do século XX, uma segunda resposta à pergunta de qual seja a natureza do fenômeno com o qual a Educação Física lida vem se constituindo como central no campo da Educação Física escolar: trata-se da compreensão de que a natureza do objeto de ensino da Educação Física é “cultural”. Essa posição foi construída após quase três décadas de elaborações e proposições críticas no campo da Educação Física brasileira (GUIRALDELLI JR, 1989; MEDINA, 1983; CASTELLANI FILHO, 1988; BETTI, 1991; COLETIVO DE AUTORES, 1992; BRACHT, 1993; DAOLIO, 2004), em uma tentativa de superar as visões naturalizantes construídas na área ao longo de quase três séculos.

Contudo, mesmo as perspectivas naturalizantes dos objetos de ensino da Educação Física assumem *de alguma forma* o papel da cultura na formação humana e no “movimento humano”, quer declarativamente⁷, quer nos usos sociais que defendiam para as “atividades físicas”⁸. Por isso, afirmar a natureza “cultural” dos objetos de ensino da Educação Física não é de modo algum suficiente para se superar a naturalização do homem e das ações corporais na conceituação dos objetos de ensino da Educação Física. Para além de “declarar” a dimensão cultural dos objetos de ensino da Educação Física, é preciso explicitar a própria conceituação de *cultura* com a qual se age para conceituar esses objetos de ensino.

Uma primeira consideração – ou afirmação – sobre a natureza *cultural* dos objetos de ensino da Educação Física que defenderemos neste trabalho diz respeito à compreensão de que “[...] a cultura é um *produto da vida social e da atividade social* do ser humano” (VYGOTSKI, 1995, p.151, *grifos nossos*⁹). Desse modo, sendo a Educação Física uma disciplina que trata de *objetos culturais*, ela deve ensinar, em primeiro lugar, as *atividades sociais humanas objetivadas* nos seus objetos de ensino.

Uma segunda consideração que defenderemos é a de que uma perspectiva cultural para a Educação Física *deve* ser, também e necessariamente, uma perspectiva *histórica* da Educação Física. Deve tratar, em primeiro plano, da *história da cultura* humana, das

⁶ A esse respeito, ver análises de Guiraldelli Jr. (1989), Medina (1983) e Castellani Filho (1988).

⁷ Estariam, aqui, as compreensões “bio-psicológica”, ou “bio-psico-social” dos *objetos de ensino* da Educação Física, como versões “calcadas no princípio positivista da soma das partes: área afetiva + área cognitiva + área motora = totalidade/homem” (TAFFAREL; ESCOBAR, 2009).

⁸ Estariam, aqui, as proposições de Educação Física sistematizadas especialmente para fins de saúde, “higiene” e produtividade.

⁹ Tradução nossa. As traduções de todas as citações de obras em Espanhol ou Inglês que utilizamos neste trabalho são de nossa responsabilidade.

capacidades e conhecimentos humano-genéricos produzidos pela prática social na esfera das *atividades corporais*. Nesse sentido, a Educação Física, como qualquer outra disciplina, lida (ou deve lidar) com a cultura humana *objetivada ou encarnada* em um determinado grupo de fenômenos.

Vale lembrar que nem todas as formas de ação do homem no mundo são *objetivações*. Uma *objetivação* refere-se àquelas ações que refletem uma dimensão humano-genérica. A *objetivação* refere-se ao processo a partir do qual a atividade humana (física ou mental) adquire uma *existência objetiva*; isso quer dizer que as características ou aptidões humanas são transferidas ou incorporadas aos produtos da atividade do homem. “O trabalho se uniu com seu objetivo. O trabalho está objetivado e o objeto trabalhado” (MARX, 1996, p. 300). A *objetivação*, portanto, refere-se ao processo de produção e reprodução da cultura humana. O processo de *objetivação*, entretanto, não pode existir sem a presença do processo de *apropriação* da cultura pelos sujeitos, que é um processo simultaneamente oposto e complementar ao processo de *objetivação*, no qual cada ser singular torna seu aquilo que já foi produzido pela humanidade. Por essa razão, as atividades humanas relacionadas às práticas corporais e que foram *objetivadas* nos objetos de ensino da Educação Física não são diretamente acessíveis aos sujeitos: precisam ser *apropriadas* por eles em suas dimensões genéricas e essenciais, o que exige que tais atividades sejam explicitadas para os sujeitos tanto pela atividade de pesquisa quanto pela atividade de ensino.

Assim, o fenômeno ou área de que trata a Educação Física refere-se a um *tipo particular da prática social*, chamada, aqui, de *cultura corporal* (COLETIVO, 1992; TAFFAREL; ESCOBAR, 2009). A adoção do termo *cultura corporal* dá-se pela significação que essa expressão alounhou e carrega em si a partir de uma perspectiva histórica e cultural da Educação Física, elaborada no início dos anos noventa (COLETIVO, 1992). Estamos cientes de que, em uma análise semântica dessa expressão, ela poderia se mostrar inadequada, entre outras razões, pelo fato de não haver uma cultura humana produzida sem o aporte do corpo, ou uma corporeidade humana que não seja, também, cultural. Contudo, ao adotarmos um termo, o central é explicitarmos o conceito que estamos atribuindo a ele, o que faremos ao longo desta investigação. Isso não quer dizer, entretanto, que os termos em si não tenham a sua importância. Note-se que os termos “atividade física” ou “movimento” não são considerados, neste trabalho, como termos possíveis para designar o fenômeno de que trata a Educação Física em uma perspectiva histórico-cultural.

Nossa conceituação dos objetos de ensino da Educação Física desenvolve-se, então, a partir dessa compreensão elaborada pela perspectiva Crítico-Superadora da Educação Física

(COLETIVO DE AUTORES, 1992) na qual a *cultura corporal* constitui-se no próprio objeto de estudo e de ensino da Educação Física.

A fundamentação nessa perspectiva teórica se dá porque ela nos parece ser a perspectiva pedagógica que melhor expressa a compreensão do objeto de ensino da Educação Física, e sua própria prática educativa, como um fenômeno *histórico e cultural*. Trata-se, assim, da proposição pedagógica no campo da Educação Física que explicita, para si, a tarefa fundamental de explicação do movimento lógico-histórico de constituição da *cultura corporal* e, conseqüentemente, dos objetos de ensino da Educação Física.

Parece-nos importante enfatizar que conhecer a realidade em seu movimento *histórico* ou em sua essência, procurando explicitar aquilo que ela realmente é, bem como o seu processo de desenvolvimento, não é uma exigência cognitiva em primeiro plano, mas sim da própria prática. Conhecer e explicar a realidade não são o *fim* da ciência, mas tornam-se um meio para o seu fim, que é o de *transformar a realidade naquilo que ela pode vir a ser*. É por essa razão que a dimensão da *verdade* de um conhecimento está relacionada tanto com a explicitação do que o fenômeno é hoje, quanto com a explicitação do que o fenômeno pode ou deve vir a ser de acordo com as necessidades e condições que se apresentam à humanidade em um determinado momento da história e de acordo com uma determinada perspectiva ou posição política.

Como se sabe, o homem reflete a realidade não apenas tal qual ela existe imediatamente, mas também como pode e deve ela ser para as necessidades sociais dele. Voltado desde o início para a satisfação das necessidades práticas do homem, o conhecimento cria não raro imagens de objetos que não foram observados na natureza, mas devem e podem ser realizáveis na prática. A pesquisa autenticamente científica está imediatamente voltada para a procura de formas e ideias segundo as quais o mundo deve ser mudado (KOPNIN, 1978, p. 228).

Isso se aplica ao nosso papel nas pesquisas em Educação. Não se trata, simplesmente, de conhecer melhor o trabalho pedagógico e um ou outro aspecto específico desse trabalho; trata-se de, com esse conhecimento, conseguir agir na realidade na direção da criação de condições que permitam a cada sujeito desenvolver-se nas máximas possibilidades e potencialidades que se apresentam, hoje, para a humanidade. Tais possibilidades e potencialidades estão *objetivadas* nas diferentes *atividades* produzidas nas diversas esferas da vida (científica, artística, política, “esportiva” etc.).

Em qualquer análise é fundamental que se conheça o “ponto final” para o qual o processo de desenvolvimento de um dado fenômeno se direciona. Por essa razão é que se faz

fundamental conhecer “*a que se dirige*” o processo de produção de conhecimento em Educação fundamentado na Teoria Histórico-Cultural. Respondamos: reside na possibilidade e na necessidade histórica de *cada ser singular alcançar para si as máximas possibilidades de desenvolvimento já alcançadas pela humanidade* (VYGOTSKI, 1995; 1997; VIGOTSKI, 2004; LEONTIEV, 1983). Diante dessa finalidade é preciso analisarmos uma questão fundamental: é possível que cada indivíduo desenvolva *para si* essas máximas possibilidades de desenvolvimento já alcançadas pela humanidade em nossa atual sociedade? Em termos mais diretos e, ao mesmo tempo, mais *concretos*: “Acaso uma criança proletária alcança o nível de desenvolvimento que poderia alcançar?” (VYGOTSKI, 1997, p. 54).

A fonte da degradação da personalidade na forma capitalista de produção, também contém em si mesma o potencial para um crescimento infinito da personalidade [...]. Mas a essência de toda esta discussão consiste no fato que esta dupla influência de fatores inerentes à indústria de grande escala sobre o desenvolvimento pessoal do homem, esta contradição interna do sistema capitalista, não pode ser solucionada sem *a destruição do sistema capitalista de organização industrial* (VYGOTSKY, 2004, p. 7-8, grifos nossos).

A fundamentação das pesquisas em Educação na Teoria Histórico-Cultural implica em se assumir uma luta *científica* na direção de contribuir para o máximo desenvolvimento de cada indivíduo, máximo desenvolvimento esse dado pelas capacidades humanas historicamente produzidas em nossa sociedade. Essa luta científica é, ela mesma, também *política*, posto que lutar pelo máximo desenvolvimento dos sujeitos implica em lutar para que a sociedade seja ela mesma livre: “ser dono da verdade sobre a pessoa e da própria pessoa é impossível enquanto a humanidade não for dona da verdade sobre a sociedade e da própria sociedade” (VIGOTSKI, 2004, p. 417). Leontiev também explicita essa direção da produção de conhecimentos na Teoria Histórico-Cultural.

Outra personalidade com outro destino se formará quando o motivo-objetivo principal se elevar a uma categoria verdadeiramente humana e não alienada ao homem, mas que funda sua vida com a vida das demais pessoas, com seu bem estar [...]. O fim deste caminho, ao dizer de Gorki, é o homem convertido em homem da humanidade (LEONTIEV, 1983, p. 180).

A transformação das relações sociais na direção de superação do atual modo de produção capitalista não é, assim, um posicionamento político à parte do projeto científico de Vigotski e de toda a Teoria Histórico-Cultural. Ao contrário, é ponto de partida e de chegada de sua teoria que, objetivando estudar o homem (o seu psiquismo) *naquilo que foi ao longo da história da humanidade, naquilo que é hoje* (sob as relações sociais concretas em que

vivemos: o modo de produção capitalista), busca contribuir para transformar esse psiquismo naquilo que ele ainda *pode vir a ser* sob outro modo de produção e reprodução das relações sociais, nas quais, nos dizeres de Gorki, “o homem é convertido em homem da humanidade”.

Sendo assim, assumir a Teoria Histórico-Cultural como fundamento das pesquisas em Educação implica em se assumir uma posição teórica e metodológica. É uma posição teórica na medida em que é preciso conhecer os processos de desenvolvimento dos sujeitos na direção de contribuir para que se apropriem das máximas possibilidades humano-genéricas produzidas nas diferentes esferas da vida. *Desenvolver-se maximamente significa dominar* consciente e voluntariamente a própria conduta, as próprias ações. Para tal, é preciso considerar que “[...] [a] criança, por conseguinte, domina a sua conduta sempre que domine o sistema de estímulos [signos ou conceitos] que é sua chave” (VYGOTSKI, 1995, p. 159), isto é, sempre que domine o “sistema de instrumentos culturais”, o sistema de *significações* desenvolvido pela humanidade em cada esfera particular das *atividades* humanas. O signo, como diz Vigotski, é a “força social dada à criança desde fora” (VYGOTSKI, 1995, p. 159).

Assumir a Teoria Histórico-Cultural como fundamento das pesquisas em Educação é, também, uma posição *metodológica*, na medida em que é preciso construir um *método científico* próprio da Pedagogia, que nos permitirá explicitar as possibilidades concretas de contribuir, em nossa atual sociedade, para que cada indivíduo se aproprie dessa “força social” produzida pelo homem e objetivada nos *signos*, particularmente nos *conceitos teóricos* ou nos modos gerais de ação produzidos e objetivos nas atividades científica, política, artística e esportiva.

Nesse sentido, poderíamos, ainda, nos perguntar: como podemos analisar os objetos de ensino da Educação Física para que essa disciplina contribua na direção do desenvolvimento dos estudantes e professores em nossa atual sociedade? Como captar o movimento *histórico e lógico* de manifestações como a dança, o jogo e a luta de modo que, ao final da análise, possamos ter uma compreensão *teórica* desses fenômenos, apreendendo-os como uma síntese de múltiplas relações (MARX, 2011)? Em que medida essa compreensão teórica contribui para sistematizar os conhecimentos de ensino necessários de serem ensinados e aprendidos na Educação Física? E em que medida conseguimos, com essa análise, contribuir para o processo, já em andamento, de elaboração de uma Teoria Histórico-Cultural para a Educação Física?

Analisar os objetos de ensino significa *explicar* quais são as condições necessárias que permitiram e permitem o desenvolvimento de cada um deles naquilo que são hoje e naquilo que podem vir a ser considerando a formação da personalidade dos estudantes. Para explicitar

as condições de surgimento das atividades vinculadas à cultura corporal, é preciso analisar o próprio processo de desenvolvimento da *cultura corporal* como tal, como uma forma *particular* e *genérica* de manifestação e desenvolvimento das práticas corporais em nossa atual sociedade. Novamente, afirmamos, aqui, a nossa perspectiva de realizar uma análise *lógica e histórica* dos objetos de ensino da Educação Física a partir da qual poderemos, também, contribuir para a sistematização dos conhecimentos que os constituem.

Compreender conceitualmente um determinado fenômeno, ou apreendê-lo teoricamente, significa apreendê-lo a partir do ponto de vista da *atividade prática* da humanidade, analisando a *necessidade* que deu origem e permitiu o desenvolvimento daquele fenômeno e de todas as suas formas de manifestações particulares e singulares¹⁰. “O mundo real [...] é o mundo da práxis humana. É a compreensão da realidade humano-social como *unidade* de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura” (KOSIK, 1976, p. 18). Portanto, conhecer o mundo *real*, significa conhecer a práxis que o criou e o cria permanentemente. Por isso, também, conhecer o que é o *jogo, a dança, a ginástica, a luta etc.* significa *conhecer a atividade humana* ou o processo da *prática social* que os gerou.

A tese que defenderemos neste trabalho é que *a Educação Física tem por finalidade ensinar atividades humanas, mais precisamente, ensinar os conhecimentos humano-genéricos produzidos e objetivados nas atividades da cultura corporal*. Desse modo, seu ensino está orientado para contribuir para o processo de desenvolvimento dos sujeitos a partir da apropriação das diversas atividades que fazem parte da cultura corporal. Como diz Leontiev, a base da personalidade dos sujeitos é dada, justamente, pelo conjunto de atividades *do* sujeito, pelo conjunto de suas relações humanas com o mundo.

O fundamento primeiro da personalidade [...]. É essa riqueza o que distingue ao homem, cuja vida abarca uma ampla gama de diversas atividades [...]. Daí resulta que nos referimos a relações humanas reais e não a relações alienadas, que lhe sejam hostis e que o subordinem a elas. Nós expressamos psicologicamente essas relações através do conceito de atividade, de motivos que a dotam de sentido [...] (LEONTIEV, 1983, p. 178).

Para isso, faz-se fundamental explicitar *o conteúdo das relações sociais* presentes nos objetos de ensino da Educação Física. Afinal, quais são as relações humanas sintetizadas nas *atividades* da cultura corporal? Como essas atividades se constituíram como tais e, assim, quais os seus processos de *gênese, estrutura e desenvolvimento*?

¹⁰ Sobre o conceito de singular-particular-universal, ver Betty Oliveira (2005), Ilyenkov (2008), Lukács (1978).

Para desenvolvermos nossa tese – a Educação Física tem por finalidade ensinar as atividades humanas relacionadas à prática corporal –, partiremos da tese davidoviana de que a análise do movimento lógico e histórico dos objetos de ensino, explicitando as *relações essenciais* presentes no objeto, é a base para a organização da atividade pedagógica promotora do desenvolvimento do pensamento teórico dos educandos (DAVIDOV, 1988; DAVYDOV, 1982)¹¹. A análise lógico-histórica dos objetos de ensino visa reproduzir logicamente (no pensamento) o *processo histórico de desenvolvimento da atividade humana* que foi encarnada no objeto de ensino. Assim, o *objeto de ensino* representa uma determinada *atividade humana* que foi nele *objetivada*. Por essa razão, a análise dos objetos de ensino da Educação Física é um instrumento pedagógico fundamental para a concretização do trabalho educativo que visa desenvolver a personalidade dos estudantes, particularmente, a partir do desenvolvimento da *imaginação* dos sujeitos “como capacidade de ver o todo antes das partes [... e que] representa uma das manifestações do pensamento teórico” (DAVYDOV, 1982, p. 351).

A educação escolar tem por finalidade geral formar uma determinada relação do indivíduo com a realidade (seus motivos, valores, inclinações), ou, em outras palavras, formar a sua *personalidade*. A personalidade pode ser compreendida como o quadro de referência para a *ação* do sujeito no mundo e que representa uma síntese de um determinado conjunto de relações sociais (ou de *atividades*) apropriadas pelos sujeitos em questão. Como síntese, trata-se de uma “formação psicológica nova que surge dentro das relações vitais do indivíduo, como resultado da transformação da atividade que ele realize” (LEONTIEV, 1983, p. 141).

Em um projeto educativo *escolar* é preciso explicitar em qual direção se pretende conduzir o processo de formação dessa personalidade. A formação da personalidade diz respeito, assim, à formação do próprio *sujeito*, sujeito esse que se forma como um produto de *sua atividade* sob determinadas *relações sociais* (LEONTIEV, 1983; VYGOTSKI, 1995). Uma vez que a personalidade, como resultado do desenvolvimento cultural, representa “o social em nós mesmos” (VYGOTSKI, 1995, p. 337), deveríamos nos perguntar a respeito de quais relações sociais *podem* ser *objetivamente* produzidas em nós em nossa atual sociedade. A resposta sintética que daremos, por ora, é a de que essas relações sociais devem expressar as riquezas humano-genéricas já elaboradas pela humanidade. E esse processo de constituição de si como um sujeito *para-si*¹², só se faz possível na medida em que se é sujeito junto com

¹¹ Vale lembrar que o objetivo da *Atividade de Estudo*, nos diferentes níveis e contextos do ensino escolar, é justamente, a formação do pensamento teórico dos sujeitos.

¹² Ver Lukács (1978) e Duarte (1993).

outros sujeitos; quando se percebe os outros e se age com outros, igualmente como *sujeitos*: como criadores de suas próprias condições históricas e, assim, como *criadores de si mesmos*.

Para organizarmos o ensino nessa direção, faz-se necessário organizar um ensino *rico em possibilidades* para esse desenvolvimento da personalidade, o que significa rico em possibilidades de *apropriação* do conjunto de instrumentos culturais ou capacidades humano-genéricas produzidas pela humanidade nas diferentes esferas da vida, nas diferentes *atividades humanas*, dentre as quais incluímos as atividades da cultura corporal.

2. O MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO PARA A ANÁLISE DOS OBJETOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A apresentação dos resultados de nossa investigação sobre os *objetos de ensino* da Educação Física exige que apresentemos as condições metodológicas que nos permitiram chegar a esses resultados. Exige, assim, a discussão sobre o *método de investigação* para apreendermos e analisarmos esses objetos de ensino em uma perspectiva histórico-cultural.

Qual a natureza do fenômeno com o qual a Educação Física lida e como apreendê-lo para a análise? Como reproduzir conceitualmente (*logicamente*) o processo *histórico* de constituição desse fenômeno? Em que medida um conceito pode expressar a *essência* do fenômeno analisado? É possível reproduzir teoricamente um fenômeno e dizer que essa reprodução teórica é *mais rica* do que o fenômeno diretamente *percebido* por nós? E ainda: como comprovar a veracidade de uma explicação, como dizer que essa ou aquela explicação seja mais *verdadeira* diante de tantas explicações possíveis a um mesmo fenômeno?

Tais perguntas remetem-nos a questões gerais sobre o *método de conhecimento*. O método, compreendido como um meio para a obtenção de determinados resultados no conhecimento e na prática (KOPNIN, 1978), orienta e direciona o processo de investigação por meio das concepções e conceitos sobre *o que* é a realidade, *como* se conhece a realidade e *para que* conhecer a realidade. Nesse sentido, o método está necessariamente presente como fundamento em todas as pesquisas e em todos os resultados de pesquisas, ainda que ele não seja explicitado pelo pesquisador no processo de produção do conhecimento.

Se o método, como meio para a obtenção de conhecimento, determina em grande parte a direção e os resultados possíveis do conhecimento a ser produzido, uma primeira consideração que fazemos neste trabalho é com relação à necessidade de explicitação (para si e para os outros) do método ao qual a pesquisa se vincula. Ao defendermos essa vinculação orgânica entre o método e o processo de conhecimento, estamos simultaneamente afirmando a necessidade de se explicitar o método *no processo de produção do conhecimento* (como instrumento teórico da investigação e análise da realidade estudada) e no processo de *exposição dos resultados dessa investigação* (como instrumento teórico para a organização e exposição dos resultados da análise). Essa explicitação permite ao pesquisador uma relação mais consciente com os limites e as possibilidades de produção do conhecimento que pretende elaborar, dados, justamente, pelo método que lhe fundamenta. Permite, também, uma análise do conhecimento produzido à luz das concepções gerais anunciadas pelo método, isto é, como

um conhecimento que foi possível *nessa* forma por conta *desse* método, de seus princípios, categorias e valores.

Ao se explicitar que uma investigação se fundamenta em um ou outro *método*, que ela se dá nos marcos dos princípios teórico-metodológicos de uma ou outra teoria, o que isso realmente significa para o processo de pesquisa? Como e em que medida essa fundamentação teórica *aparece* (ou deve aparecer) em nossas próprias investigações? Diremos, primeiro, do que não se trata.

Ao assumirmos uma determinada perspectiva teórica, não se trata de “narrar” ou resumir a teoria e o método que nos fundamenta. Isso porque, se realmente quisermos dizer sobre a teoria e sobre o método, e dizer algo que contribua para o desenvolvimento da teoria e/ou do método em questão, precisaríamos fazer deles o nosso próprio *objeto* de investigação. O *estudo* da teoria que nos fundamenta justifica-se plenamente como uma *ação* do investigador no processo de apreensão e análise do seu objeto (portanto, como um instrumento de sua análise). Mas não se justifica, *necessariamente*, como uma ação no processo de *exposição* dos resultados da análise. *A priori*, portanto, a teoria que nos fundamenta bem como os seus conceitos e categorias não precisam aparecer como uma “narrativa explícita” no curso de exposição da investigação. O que vai demonstrar essa necessidade e o modo como essa necessidade deve aparecer na exposição da pesquisa é a própria lógica da exposição que, por sua vez, será construída a partir dos resultados alcançados com a investigação.

Se a questão, então, não se refere a trazer a teoria e seus conceitos diretamente para as pesquisas particulares, “citando-as” ou “aplicando-as”, do que se trata, então? O que significa uma pesquisa fundamentada nos princípios teóricos e metodológicos da Teoria Histórico-Cultural e, amplamente, do materialismo histórico e dialético?

O que sim *pode ser buscado* previamente *nos mestres* do marxismo não é a solução da questão, e nem mesmo uma hipótese de trabalho (porque estas são obtidas sobre a base da própria ciência), mas o método de construção [da hipótese – RR]. Não quero receber de lambuja, pescando aqui e ali algumas citações, o que é a psique, o que desejo é aprender *na globalidade* do método de Marx como se constrói a ciência, como enfocar a análise da psique. (VIGOTSKI, 2004, p. 395).

E, para nossos fins, considerando que estamos na seara da pesquisa em Educação, particularmente em Educação Física, poderíamos parafrasear Vigotski e dizer: “Não queremos receber de lambuja, pescando aqui e ali algumas citações, o que é *a atividade pedagógica*, *quais são os objetos de ensino da Educação Física e como organizar o seu ensino*; o que

desejamos é aprender *na globalidade* do método de Marx e *na globalidade dos princípios teóricos da Teoria Histórico-Cultural* como se constrói a ciência pedagógica, como enfocar a análise da *atividade pedagógica e do ensino da Educação Física*”.

Retomemos, então, a questão geral de análise proposta para essa investigação: em que medida o ensino da Educação Física pode contribuir para o desenvolvimento das capacidades humano-genéricas dos sujeitos? Para respondermos a essa pergunta, precisamos explicar quais são os *objetos* de ensino da Educação Física. Precisamos explicar quais são as *relações humanas* objetivadas nas *atividades* da cultura corporal.

Essas relações, *essenciais* e *necessárias*, ao serem analisadas lógica e historicamente, assumem a forma de *conceitos teóricos* ou simplesmente *conceitos* (DAVYDOV, 1982; ILYENKOV, 2008). Um conceito (por exemplo, o *conceito de cultura corporal*) sintetiza um determinado *sistema de relações* de um fenômeno: justamente, aquelas relações *essenciais* e *necessárias* para a sua existência como tal. O conceito teórico permite sistematizar um princípio geral para a reconstituição lógica de um fenômeno em suas diferentes e múltiplas formas¹³.

Desse modo, uma concepção teórica sobre a cultura corporal – essa forma particular da *prática social* – só pode ser elaborada como um *produto* da análise, identificação e explicação das *necessidades sociais* que surgiram na relação do homem com as *ações corporais* e das diferentes formas de atividades desenvolvidas pela prática social a partir daquelas necessidades.

A questão que nos orienta para a análise dos objetos de ensino da Educação Física está relacionada à identificação e explicação dessas relações internas (*essenciais* e *necessárias*) para a existência dos diferentes tipos de atividades da cultura corporal. Essas relações essenciais sintetizam determinadas capacidades ou modos de ação humano-genéricos, modos de relação com os outros, com o mundo e consigo.

Ao afirmarmos que a identificação e análise das *relações essenciais* das atividades da cultura corporal constitui-se na chave para investigarmos os objetos de ensino da Educação Física, parece-nos importante explicitarmos, desde já, o conceito de *essência* que estamos utilizando em nossa análise a partir do método que nos fundamenta.

¹³ Para a perspectiva do materialismo histórico e dialético, o *conceito* refere-se sempre à essência da matéria (do fenômeno) captada pelo pensamento, diferenciando-se do “significado terminológico” ou da “definição” do fenômeno. “Se uma palavra, termo, símbolo, nome expressa somente isso – somente a similaridade abstrata de um número de coisas individuais, fenômenos ou imagens da consciência – isto não é ainda um *conceito*, de acordo com Hegel. Isto é, simplesmente uma *noção* ou representação abstratamente geral [...], uma forma de conhecimento empírico, um estágio sensorial da consciência” (ILYENKOV, 2008, p. 26).

As relações essenciais, a gênese e a estrutura das atividades da cultura corporal

A “essência” de um fenômeno diz respeito, em primeiro lugar, a um conjunto de *relações* (sociais, históricas) que determinam e organizam o processo de surgimento e desenvolvimento do fenômeno em questão e de todas as suas formas de existência. Ao ser captada *logicamente*, a essência pode assumir a forma de um *conceito*. O conceito é “um meio de reproduzir e construir mentalmente a essência de um objeto. Ter um conceito de um objeto significa dominar o método geral de reconstruí-lo, o conhecimento de sua *origem*” (DAVYDOV, 1982, p. 359, grifos no original).

Se definimos um círculo como uma figura na qual ‘todas as linhas retas traçadas a partir do centro para a circunferência são iguais, todos podem ver que tal definição não explica, no fim, a essência de um círculo, mas somente uma de suas propriedades’. De acordo com o correto modo de definição, um círculo é ‘a figura descrita por qualquer linha na qual uma extremidade está fixa e a outra está livre’. Esta definição, que indica o *modo de origem* de algo e uma compreensão da ‘causa aproximada’ e, portanto, que contém um modo de sua reconstrução no pensamento, permite deduzir todas as suas demais propriedades, incluindo aquela mencionada acima (ILYENKOV, 2008, p. 21).

Esse exemplo do conceito de circunferência – citado por Ilyenkov a partir de Spinoza – procura destacar um aspecto determinante do conceito teórico: ele precisa conter o *modo geral de ação* para se *produzir* o fenômeno em questão, o que representa a essência de tal fenômeno: a “causa” ou determinação que direciona a própria existência do fenômeno como tal, em suas múltiplas e diferentes *formas* de existência.

Assim, ao falarmos em *relações essenciais* de uma atividade humana (caso das atividades da cultura corporal), estamos nos referindo, justamente, a um conjunto de relações sociais, *modos de ação*, construídos ao longo da prática social do homem com as ações corporais e que representam, hoje, “as causas” e determinações fundamentais para o surgimento e o desenvolvimento das diferentes *formas* de atividades da cultura corporal.

Para essa perspectiva teórica que estamos assumindo, então, a “essência” de um fenômeno não é um atributo arbitrário e “eterno”. Ao contrário, ela diz respeito ao conjunto de relações objetivas produzidas pela prática social e que assumiram, em um dado momento da história, um papel determinante para a existência e desenvolvimento do fenômeno em questão. A essência, assim, diz respeito a um conjunto de *relações* que, em determinado momento, *tornou-se* essencial para a prática humana (DAVYDOV, 1982; ILYENKOV, 2008;

MARX, 1996). Ao se constituir como essência do fenômeno, passa a determinar as *possibilidades* de sua existência e desenvolvimento.

Diante dessa definição de relação essencial, compreender a essência de um fenômeno implica, necessariamente, em analisar e compreender o processo de desenvolvimento desse fenômeno em questão, o que requer que a investigação ocorra a partir das bases teóricas de uma *análise histórica*.

Por um lado, uma análise histórica pode ser pensada como a análise do processo a partir do qual o fenômeno se constitui como tal no curso da história, isto é, o processo através do qual uma relação (uma *ação* humana) torna-se essencial em uma dada prática social¹⁴. Trata-se da explicação do por que e do como um determinado conjunto de relações *tornou-se* essencial na prática social (a sua *gênese*), bem como o processo pelo qual se *objetivou* nos *objetos* das atividades humanas.

Por outro lado, uma análise histórica é a análise das *relações internas* que compõem e movem os objetos dessas atividades; é a análise do desenvolvimento das relações dentro da relação; a explicação da própria *estrutura* de uma relação e o seu processo de desenvolvimento, suas transformações e transições em diferentes formas e características.

Esses dois momentos – o desenvolvimento da *gênese* e da *estrutura* de um fenômeno – constituem uma *unidade* a qual podemos chamar de *análise histórica*. Embora cada um desses momentos apresente características próprias (que influenciam a especificidade do próprio curso de análise), reduzir a análise histórica a uma análise do “passado” sem explicar a estrutura em seu próprio desenvolvimento é tão problemático quanto explicar essa estrutura em sua forma atual sem explicar o processo pelo qual essa estrutura se constituiu como tal. Uma análise histórica, portanto, representa uma unidade desses dois momentos que passam a existir um no outro, ainda que mantenham certos traços de autonomia. Essa *unidade* entre gênese e estrutura presente no conceito de análise histórica nos parece ser enfatizada por Vigotski em sua discussão sobre o método de análise da Psicologia.

[...] o estudo histórico, diga-se de passagem, simplesmente significa aplicar as categorias do desenvolvimento à investigação dos fenômenos. Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surja até que desapareça, isto implica em deixar visível sua natureza, conhecer sua essência, já que só em movimento o corpo mostra que existe (VYGOTSKI, 1995, p. 67-68).

¹⁴ Nos termos de Leontiev (1978), trata-se da transformação de uma *ação* particular à condição de *atividade*. Retomaremos essa conceituação em outro momento deste trabalho.

Desse modo, para realizarmos a análise dos objetos de ensino da Educação Física – objetivo desta investigação –, é preciso analisar *as relações essenciais* que determinaram e determinam o desenvolvimento das atividades da cultura corporal como um todo e de suas múltiplas e variadas formas de manifestação existentes em nossa sociedade. Ao considerarmos essas questões introdutórias sobre os conceitos de *essência* e de *análise histórica* que fundamentam *o modo de investigação* desenvolvido em nossa pesquisa, poderemos começar, agora, a discutir o “*como*” com relação a essa tarefa de determinar as relações internas, essenciais e necessárias, presentes nos objetos de ensino da Educação Física.

O ponto de partida para a análise dos objetos de ensino da Educação Física

Para começarmos a análise dos objetos de ensino da Educação Física, poder-se-ia considerar que deveríamos partir da análise das diferentes atividades “concretas” usualmente atreladas ao seu ensino: os Jogos, as Lutas, a Dança, o Atletismo, a Brincadeira e a Ginástica. Nesse caso, o *ponto de partida* para a análise da cultura corporal e, ao mesmo tempo, a sua *definição* inicial, estaria na determinação desse conjunto de “atividades concretas” da cultura corporal; estaria na elaboração de uma “lista” mais ou menos ampla de *manifestações corporais*, em *exemplos* de atividades da cultura corporal.

Essas atividades empíricas da cultura corporal *parecem* ser, efetivamente, um legítimo ponto de partida para a análise e conceituação desse fenômeno que queremos investigar. Afinal, todas essas “atividades” (Jogo, Luta, Ginástica, Dança etc.) são manifestações concretas do fenômeno *objetivo* (real) que estamos estudando. Ao mesmo tempo, elas se apresentam como “atividades” *gerais*, capazes de abarcar muitas outras formas particulares da prática corporal (por exemplo, no Jogo: o futebol, o basquetebol, o pique-bandeira etc.; na Dança, o balé, o xaxado, o break etc.).

Mas, ao se considerar essas *formas* de atividades da cultura corporal como o ponto de partida para a análise dos objetos de ensino da Educação Física, a questão fundamental que precisa ser respondida diz respeito ao *conteúdo* dessas atividades que efetivamente ocupará o papel de *ponto de partida* para a análise das atividades da cultura corporal. É preciso explicitar, justamente, qual é o conjunto de *relações*, elementos ou características que se destacará para a análise das atividades da cultura corporal. Notemos que afirmar que as relações essenciais dos objetos de ensino da Educação Física (e, portanto, que o próprio

objeto) *estão* nas diferentes atividades da cultura corporal é bastante diferente da afirmação de que essas relações essenciais (e, portanto, os objetos de ensino da Educação Física) *são* a Dança, o Jogo, a Ginástica e a Luta, em suas existências meramente empíricas. Não obstante, essa diferença nem sempre parece estar explícita nas teorizações sobre a Educação Física.

Se conceituamos a cultura corporal como *sendo* esse conjunto de atividades humanas (Dança, Jogo, Luta, Ginástica, Atletismo, Circo, Brincadeira etc., em uma lista “mais ou menos” inesgotável), o que estamos fazendo é “explicando” a cultura corporal através de *exemplos*. E, assim, na realidade, não estamos explicando nada: estamos simplesmente descrevendo ou determinando um conjunto de manifestações empíricas que fazem parte da cultura corporal e que podem cumprir um papel de termo designador ou classificador das suas diferentes atividades. O Jogo, a Dança, a Ginástica etc. serviriam como “títulos” com que se poderiam classificar “todas” as formas concretas e empíricas das atividades da cultura corporal. Nesse caso, a *explicação* da cultura corporal estaria dada pelos seus *exemplos*, e a tarefa de análise sobre a cultura corporal e os objetos de ensino da Educação Física residiria na ação de *classificar* as diferentes manifestações empíricas quer como Jogo, quer como Dança, quer como Ginástica e assim por diante.

Contudo, mesmo para se realizar essa tarefa classificatória, é preciso partir de *algum* traço ou relação presente nos fenômenos da cultura corporal, por mais empíricos ou externos que esses traços sejam. Por isso que dissemos que a questão fundamental a ser respondida ao se propor o Jogo, a Dança, a Ginástica etc. como *pontos de partida* para a análise dos objetos de ensino da Educação Física reside na determinação do *conteúdo* ou das *relações* presentes nessas atividades e que serão consideradas como o ponto inicial para a análise das atividades da cultura corporal.

Então, poderíamos perguntar: estamos considerando como o *ponto de partida* para essa análise a materialidade *sensorial* e *empírica* de tais atividades, isto é, aquilo que “*vemos*”, “*sentimos*” e *representamos* a partir dessas atividades? Estamos considerando como o ponto de partida para a análise a existência dessas atividades diretamente *comprovadas pelos nossos sentidos*, por exemplo, pelo fato de *vermos* um jogo de vôlei, de *atuarmos* em uma dança de salão ou, mesmo, de *lermos* descrições e avaliações de uma partida de futebol? Estamos considerando como o ponto de partida aquilo que nos *aparece* de modo mais ou menos imediato em nossa relação com essas atividades, por exemplo, o *movimento humano*, as *capacidades motoras e físicas* e as *regras*?

De fato, as atividades da cultura corporal aparecem para nós, na sua imediaticidade, como um simples conjunto de manifestações empíricas, passíveis de serem “compreendidas”

diretamente por aquilo que “vemos” nelas: as habilidades e as regras do futebol; o correr no pega-pega; os movimentos coordenados no balé etc. Uma representação direta dessas formas empíricas nos permite formular um conjunto de representações ou conceituações também empíricas das atividades da cultura corporal, quer sejam elas as próprias classificações em Jogo–Dança–Ginástica–Luta, quer sejam características “próprias” e comuns desses fenômenos (o “movimento”, a “coordenação”, a “saúde”, as “capacidades físico-motoras” etc.). Essas características cumpririam, assim, o papel de *abstrações* para a análise das atividades da cultura corporal.

Qualquer análise que se proponha a estudar os objetos de ensino da Educação Física a partir do Jogo, da Dança, da Luta e da Ginástica partirá de uma ou outra *abstração* dessas atividades, isto é, de um traço ou característica abstraído da totalidade das atividades da cultura corporal. Contudo, para a compreensão das *relações essenciais* que constituem tais atividades, não é suficiente tomar *qualquer abstração* como o ponto de partida para análise. Ao contrário, se queremos realizar uma análise teórica das atividades da cultura corporal é preciso começar essa análise por um traço que seja, ele mesmo, *essencial* desse fenômeno; por uma relação que seja *necessária* para a existência das atividades da cultura corporal como tais e que, ao mesmo tempo, contenha em si o potencial de criar as diversas e múltiplas *formas* de existência de tais atividades. É preciso partir de uma *abstração* que seja *substancial*, que represente a substancialidade do fenômeno, as relações essenciais e necessárias para o seu surgimento e desenvolvimento.

O verdadeiro ponto de partida da análise, então, não é nem o fenômeno em si (em sua materialidade empírica que pode ser diretamente captada pelos nossos sentidos), nem as abstrações do fenômeno em seus traços externos ou *aparentes*. O verdadeiro ponto de partida para a análise das atividades da cultura corporal reside nas *relações internas*, naquelas *relações sociais*, necessárias e essenciais da cultura corporal, que estão *objetivadas* em suas atividades e que podem ser transformadas em *conceitos*. Essas relações essenciais, no início da análise, aparecem – como não poderia deixar de ser – sob a sua forma mais simples: como *abstrações*.

Façamos uma breve pausa nessas discussões a respeito do ponto de partida para a análise dos objetos de ensino da Educação Física para explicarmos de modo mais sistemático os conceitos de “*abstrato*” e “*concreto*” que utilizamos neste estudo.

Estaríamos considerando como “concreto” a materialidade sensível dos fenômenos, aquilo que podemos “tocar”, “ver” ou atribuir aos nossos órgãos sensoriais? E estaríamos considerando como “abstrato” quaisquer traços desses fenômenos (um elemento, uma

característica) que possam ser transformados em palavras ou símbolos? Essa compreensão do “concreto” e do “abstrato” é, de fato, a compreensão usual ou *cotidiana* dos mesmos, na qual a *materialidade* da realidade humana é reduzida a sua *forma* concreto-sensorial, ao mesmo tempo em que a “conceituação” dessa realidade é reduzida a sua dimensão terminológica ou nominal. Nesse caso, o Jogo, a Dança e a Ginástica *existiriam* como fenômenos “reais” ou “concretos” porque nós podemos comprovar suas existências através de nossos órgãos sensoriais. Afinal, nós *vemos* uma partida de futebol, nós *participamos* de um baile dançando, nós *sentimos* o esforço muscular ao correr. Essas “comprovações” empíricas dadas por nossos sentidos é que atestariam e serviriam como critério de validade para a comprovação da existência *real* (objetiva) dessas atividades, bem como para a validação das teorias ou explicações produzidas para esses fenômenos.

Mas ocorre que essas atividades todas não existem apenas nessa dimensão sensorial e empírica (nessa *forma* sensorial do “concreto”), mas existem, também e fundamentalmente, como uma *síntese de um determinado conjunto de relações humanas*, de *modos de ação* ou relações sociais, que foram historicamente formados e que existem objetivamente na realidade, a despeito de não podermos “vê-las” ou “tocá-las” diretamente.

As relações sociais, estabelecidas entre o homem e a natureza e entre os homens entre si, são relações *materiais* que formam e conformam o mundo humano objetivo, histórico e social (MARX; ENGELS, 2007; LUKÁCS, 1978; ILYENKOV, 1976). A materialidade das ações humanas no mundo, portanto, é a condição primária e determinante da história humana; é a condição objetiva do ser social que produz, ao mesmo tempo, a sua *subjetividade* (sua consciência). Contudo, essa materialidade que representa o *conteúdo* fundante e fundamental de todas as relações humanas pode assumir e invariavelmente assume uma *forma ideal*.

[...] não pode se falar de “idealidade” onde não existem pessoas produzindo e reproduzindo socialmente suas vidas *materiais*, isso quer dizer, sujeitos desempenhando trabalho coletivo e, portanto, necessariamente possuindo consciência e vontade. Mas isso não significa que a “idealidade das coisas” é um produto da vontade consciente dos sujeitos, que é “imaneente na consciência” e existe somente na consciência. Muito pelo contrário, a consciência e vontade do sujeito agem como *funções da idealidade das coisas*, como a *realização da idealidade das coisas* (ILYENKOV, 1976, s/p, grifos nossos).

O *ideal* representa, assim, uma forma particular das relações materiais de produção e reprodução da vida; representa os conhecimentos universais coletivamente produzidos, o “conteúdo substancial de uma época” (ILYENKOV, 1976), não se confundindo com o “ideal” do ponto de vista do sujeito (sua consciência) e, assim, sendo uma mera oposição à

“materialidade sensorial” do mundo. O *ideal* representa, justamente, uma síntese de determinados modos de relação do homem no mundo, com os outros e consigo, “o pensamento coletivo das pessoas e o espírito universal da humanidade” (idem). Essas formas *ideais* das relações sociais não possuem – elas mesmas – um “corpo” material-sensível, mas elas *existem na realidade sob a forma de um ou outro* “corpo material”, que passa a ser a sua “forma” ou “aparência” (por exemplo, a palavra impressa em um livro, as imagens visualmente perceptíveis em um quadro ou os movimentos corporais em uma dança). “Todos estes objetos são, em sua *existência*, em seu ‘ser determinado’, expressões da materialidade das relações sociais. Mas em sua essência, em sua origem, eles são ‘ideais’, *porque eles ‘encarnam’ o pensamento coletivo das pessoas, o ‘espírito universal’ da humanidade*” (ILYENKOV, 1976, s/p, grifos nossos).

Quando um teórico *escreve um livro* com uma pena e papel ou com a ajuda de uma máquina de escrever, ele produz um produto *ideal*, independentemente do fato de que seu trabalho esteja estabelecido na forma de arabescos visíveis sensorialmente perceptíveis no papel. Ele realiza trabalho *intelectual*, e, de forma alguma, trabalho material. Quando um artista pinta um quadro, ele cria uma *imagem*, não um original. Quando um engenheiro elabora o seu projeto, ele também não cria ainda qualquer produto material, ele também realiza somente trabalho intelectual e produz somente uma máquina ideal – e não uma máquina real. E a diferença aqui não é que a criação de um produto material necessita de esforço físico, e a criação de um produto ideal somente esforço “intelectual”. Nada do tipo. Qualquer escultor dirá que para esculpir uma estátua do granito, para criar uma imagem escultural, é fisicamente muito mais difícil do que tecer um côvado de linho ou costurar um casaco. O condutor de uma orquestra sinfônica derrama não menos suor que um escavador. (ILYENKOV, 1976, s/p).

Assim, não há forma ideal da materialidade das relações humanas que não se manifeste em uma ou outra forma material-sensível (em um ou outro corpo “físico”). Do mesmo modo que não há nenhum material sensível relacionado à prática social que não contenha traços da forma ideal das relações humanas (uma pedra não é só materialidade sensorial, mas é também a materialidade das relações dos homens construídas com a pedra: os *significados* que foram elaborados com esse objeto sensível nos processos de produção e reprodução *material* da vida e que a transformou, por exemplo, em um *instrumento* da ação humana). Portanto, o *material* exerce uma dupla determinação sobre o *ideal*. O ideal, primeiramente, é *produto das relações materiais* do homem no mundo. Essas relações, assumindo uma *forma ideal* em seu *conteúdo* (encarnando o pensamento coletivo das pessoas), existem na realidade através de um ou outro corpo material e sensível.

É por essa especificidade do *ideal* que as relações humanas objetivadas nas atividades da cultura corporal não são *diretamente* acessíveis a nós. Imediatamente, nós nos relacionamos com as *formas materiais-sensíveis* nas quais as relações sociais das atividades da cultura corporal estão objetivadas: por exemplo, o “movimento corporal”, o sistema de “regras” e as “capacidades físicas”. Essas formas materiais nas quais as relações ideais se corporificam produzem, ao mesmo tempo, um determinado conteúdo no objeto em questão. Assim, a forma material *revela* e ao mesmo tempo *permite produzir* o conteúdo das relações das atividades da cultura corporal. Uma relação ideal que se expressa e se produz por meio de *imagens gráficas*, por meio de *palavras* ou por meio de *ações corporais* é e ao mesmo tempo *não é* a mesma relação.

A *realidade concreta* possui *objetivamente* o conjunto de todas as riquezas materiais e ideais produzidas pelo homem. Mas essa *riqueza* do mundo de relações humanas não é *diretamente* acessível a nós, justamente pela relação entre o *ideal* e o *material*. A *realidade concreta* só pode ser compreendida em sua riqueza (nas múltiplas relações que a constituem) quando é captada por um processo de abstração da realidade pelo pensamento, analisando-a e sintetizando-a em conceitos. Nesse processo, a realidade concreta é reconstituída *logicamente*, como um *produto* do pensamento: como “concreto pensado” (MARX, 2011). Ao ser captada conceitualmente, a realidade pode ser compreendida como uma síntese da prática social que a produziu, uma síntese das muitas e diversas relações que a constituem. Sem a mediação do conceito, essas múltiplas relações que constituem a realidade objetiva são simplesmente inacessíveis a nossa *percepção* e *representação* diretas, não importando quão “imersos” estejamos na realidade empírica.

O concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação. [...] as determinações abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento (MARX, 2011, p. 54).

As atividades da cultura corporal possuem e continuarão possuindo uma dimensão concreto-sensível (uma forma sensorial) que é indissociável de sua existência e de seu próprio conteúdo. Contudo, para compreendermos e explicarmos teoricamente as atividades da cultura corporal, é preciso identificar e *reproduzir* conceitualmente as formas *ideais* objetivadas nessas atividades: as relações sociais, os modos de ação do homem com as ações

corporais que foram historicamente elaborados. Somente considerando essa dimensão *ideal* das atividades da cultura corporal é que poderemos reproduzi-las *conceitualmente*: como atividades concretas, síntese de múltiplas relações.

Um fenômeno histórico-social é um fenômeno *concreto*, é uma *totalidade* produzida pelo próprio movimento da prática social, pela história de sua produção e desenvolvimento. Contudo, para ser compreendido nessa sua concreticidade, esse fenômeno precisa ser analisado teoricamente e sintetizado em conceitos. Nesse sentido, o pensamento capta *logicamente* uma realidade que foi previamente produzida pela *história social*.

Uma *abstração*, em contrapartida, será sempre uma captação parcial do fenômeno, uma parte da sua existência concreta. Mas uma abstração que capte as relações essenciais desse fenômeno (portanto, uma abstração essencial ou substancial) é *a condição* necessária para reconstituí-lo *logicamente* em toda a sua concreticidade: como síntese de suas múltiplas relações.

A tarefa de análise posta à Educação Física refere-se, portanto, a identificar esse conjunto de relações essenciais das atividades da cultura corporal que constituirá as suas *abstrações* essenciais. Essas abstrações, como expressões *gerais* das relações essenciais das atividades da cultura corporal, constituem-se no real ponto de partida para a análise conceitual dos objetos de ensino da Educação Física.

Avancemos um pouco mais em nossas argumentações sobre o método de investigação para a análise dos objetos das atividades da cultura corporal introduzindo, desde já, esse *ponto de partida real* para a nossa análise, isto é, as *relações* (essenciais e necessárias) das atividades da cultura corporal, as suas *abstrações substanciais* ou as unidades mínimas de análise para a investigação¹⁵. As atividades da cultura corporal possuem como suas relações essenciais as relações as quais nomeamos de ***criação de uma imagem artística com as ações corporais, controle das ações corporais do outro e domínio da própria ação corporal***. Essas são as relações essenciais no âmbito da *prática corporal* em nossa sociedade e que constituem, assim, o ponto de partida real para a análise dos objetos de ensino da Educação Física.

Pois bem, mas, ao afirmarmos que o verdadeiro ponto de partida para a análise dos objetos de ensino da Educação Física reside nessas *abstrações teóricas*, não seria esse ponto

¹⁵ Estamos considerando que as relações essenciais e necessárias de um fenômeno e reconstituídas como uma *abstração substancial* do mesmo (e, assim, como o ponto de partida real da análise) é expressa igualmente pelos conceitos de “célula” em Marx (1996), de “unidade de análise” em Vigotski (2010) e de “condição interna” em Ilyenkov (2008).

de partida um início *arbitrário*? Um *conceito* ou uma *abstração*, do modo como estamos definindo aqui, não se constitui *em um produto* da investigação, em um *ponto de chegada*, ao invés de seu ponto de partida?

Se alguém, impaciente com a consideração do começo abstrato, demandar que comecemos, não com o Começo, mas diretamente com o fenômeno em si, a resposta é que o fenômeno é apenas este Ser vazio: é no curso da Ciência que podemos descobrir o que o fenômeno é; a Ciência não deve, portanto, pressupor isso como conhecido. (HEGEL, 1966, p. 87).

Então, a questão que devemos nos fazer é: nós realmente já sabemos o que são “o Jogo”, a “Dança”, a “Luta”, a “Ginástica”, o “Atletismo”, a “Brincadeira etc. como fenômenos *concretos*, como fenômenos que *são e expressam um determinado conjunto de relações sociais*, de modo que possamos realmente começar a análise dos objetos de ensino da Educação Física diretamente por eles? A ausência de explicações sistemáticas sobre o que esses fenômenos são (para além das já mencionadas *exemplificações* ou *definições empíricas*) corrobora nossa hipótese a essa questão: não, nós não sabemos – ainda – o que a Dança, o Jogo, a Luta, a Brincadeira, a Ginástica e o Atletismo são. Temos, sem dúvida, uma vastíssima coleção de exemplos e características para cada um deles. Mas o que queremos não são nem exemplos e nem meras descrições. Queremos *nos aproximar de uma conceituação* dessas formas de atividades da cultura corporal e, assim, de uma conceituação propriamente teórica dos próprios objetos de ensino da Educação Física.

Essa é a razão porque, durante o processo de análise teórica dos objetos de ensino da Educação Física, seja necessário “esquecer”, no ponto de partida, essas *formas particulares* das atividades da cultura corporal. O que deve ser “esquecido”, obviamente, não é a existência dessas atividades como fenômenos *concretos*, mas sim a sua existência empírica tomada como sinônimo de sua existência *concreta*. Essa dimensão empírica das atividades da cultura corporal, apesar de toda a aparência de “*concretude*” dada por sua forma material-sensível, ao se apresentar desvinculada de suas relações essenciais representa, nos dizeres de Hegel, “apenas um Ser vazio” (1966). Parafraseando Hegel: “se alguém, impaciente com a consideração de que devemos começar pelas relações essenciais, pelas abstrações das atividades da cultura corporal, demande que comecemos não por esse começo, mas diretamente pelo fenômeno em si (pelas manifestações empíricas de jogo, dança etc.), a resposta é que esses fenômenos – tais quais se *apresentam* para nós – são apenas fenômenos vazios na plenitude de suas sensorialidades empíricas. É apenas no processo de investigação dos objetos de ensino da Educação Física que podemos descobrir o que esses fenômenos (o

Jogo, a Luta, a Dança, a Brincadeira etc.) são. As investigações no campo da Educação Física não devem pressupor esses fenômenos como já conhecidos”.

Ao dizermos que o ponto de partida para a análise dos objetos de ensino da Educação Física esteja nessas três abstrações substanciais da cultura corporal (criação de uma imagem com as ações corporais, controle da ação corporal do outro e domínio da própria ação corporal) não estamos, ainda, dando uma resposta específica sobre o método particular de nossa investigação dos objetos de ensino da Educação Física.

A apresentação dos termos designadores dessas abstrações substanciais não faz mais do que introduzir, justamente, os nomes das relações essenciais ou dos *objetos* das atividades da cultura corporal e que ainda precisam ser *explicados* em seus processos de *gênese* e *estrutura*. Isso quer dizer que, ao nomeá-las, nós nem sequer esboçamos o *conteúdo* de tais relações e o processo através do qual essas relações tornaram-se essenciais na prática social. Ao introduzi-las deste modo, tudo o que fazemos é, justamente, nomear as relações substanciais que compõem as atividades da cultura corporal e que cumprem o papel de ponto de partida real para nossa análise. A explicação de como tais relações surgiram *historicamente* (no processo de desenvolvimento da cultura corporal, como um tipo particular da prática social) e de como puderam ser elaboradas *logicamente* (como *conceitos* teóricos) será discutida e justificada ao longo deste capítulo e do trabalho como um todo.

O papel das abstrações essenciais na análise dos objetos de ensino da Educação Física

Iniciemos a explicação das abstrações essenciais das atividades da cultura corporal a partir da problematização de uma questão terminológica, mas que, não obstante, nos permite realizar alguns passos na explicação de seus conceitos.

Será que não poderíamos nomear esses “objetos” ou “relações essenciais” da cultura corporal respectivamente de “Dança” “Jogo” e “Ginástica”? Afinal, ao falarmos em “*criação de uma imagem artística com as ações corporais*”, não estamos nos referindo, justamente, ao tipo de relação que está presente nas danças, nas quais os sujeitos precisam criar gestos e coreografias através de seus corpos? Quando falamos em “*controle da ação corporal do outro*”, não estamos expressando, exatamente, o tipo de relação que ocorre nos jogos, nos quais existe uma oposição entre os participantes, o que requer que um intervenha na ação do outro? E, quando falamos em “*domínio da própria ação corporal*”, não estamos nos referindo ao tipo de relação que ocorre nas formas de ginástica, nas quais o sujeito precisa conscientizar-se e dominar a sua própria ação corporal como um fim? Sim, estamos falando

de tudo isso. Mas, ao mesmo tempo, não podemos reduzir o que estamos falando apenas a *isso*.

Claro que, por um lado, poderíamos dar o nome que quiséssemos a essas relações e, assim, poderíamos passar a batizá-las de Dança-Jogo-Ginástica, conforme os nomes já conhecidos e reconhecidos no “universo” da cultura corporal e da Educação Física. Mas a questão é que, invariavelmente, os nomes carregam consigo um ou outro *significado*. Ao nomearmos as relações essenciais das atividades da cultura corporal como Dança-Jogo-Ginástica, nomes que significam e representam – de modo mais ou menos imediato – os aspectos empíricos e sensíveis das *manifestações* das atividades da cultura corporal, poderíamos ficar reféns, justamente, dessa sua dimensão empírica. Porque poderiam nos perguntar, com absoluta razão: “onde estariam, nesses ‘objetos’ da cultura corporal, o *Circo*, o *Atletismo*, a *Natação*, as *Brincadeiras*, a *Luta* etc.? Seriam eles, também, *outros* objetos?” Ao que teríamos que responder: “não, não, o *Circo* está ‘dentro’ do que estamos chamando ‘Dança’, porque estamos usando o termo Dança para designar a relação geral de ‘criação de uma imagem artística com as ações corporais’ e não a ‘dança em si’, que a gente ‘vê’”. E a mesma resposta e justificativa teria que ser dada com relação ao “Jogo” e à “Ginástica”. Seríamos, assim, “pegos” pelas armadilhas lógicas que se nos apresentam quando buscamos – sem mais nem menos – juntar os conceitos teóricos aos conceitos empíricos, como se fosse possível introduzir um novo esqueleto após o nascimento de um ser.

Sejamos ainda mais explícitos. Os significados encarnados nas palavras *Jogo*, *Dança*, *Circo*, *Luta*, *Atletismo*, *Ginástica*, *Natação*, *Mímica* etc., designam manifestações concretas da cultura corporal, tomadas em suas *formas* empíricas; são *termos* que buscam representar esses fenômenos aos quais *assistimos*, nos quais *atuamos*, que *descrevemos* e *vemos*. Até o momento, esses termos não se apresentam como conceituações efetivamente teóricas sobre isso que “vemos, agimos e descrevemos” na esfera das práticas corporais. Por isso, o uso de tais termos – por ora – deve manter-se exatamente tal qual se apresenta a nós: para se referir a um ou outro conjunto de fenômenos empíricos, a um ou outro conjunto de *manifestações corporais* ou *formas* de atividades da cultura corporal.

As atividades da cultura corporal *aparecem* para nós sempre em sua realidade concreta: é o jogo de futebol, é a amarelinha, é o pique-bandeira, é a corrida de 100 metros; aparecem em suas formas materiais: os *movimentos corporais*, as *habilidades*, as *capacidades físicas* e as *regras*. Mas, como afirmamos, a *atividade* humana não pode ser compreendida apenas na sua aparência, precisa ser compreendida também como uma síntese de *relações humanas* nela objetivadas.

Como uma *atividade*, as atividades da cultura corporal existem simultaneamente em três dimensões.

Em primeiro lugar, as atividades da cultura corporal são os próprios objetos que a constituem: a *criação de uma imagem artística*, o *controle da ação do outro* e o *domínio da própria ação*, captados e sistematizados em suas dimensões *geral*, *particular* e *singular*. Nesse sentido, as atividades da cultura corporal existem como relações ideais (conforme ILYENKOV, 1976) produzidas pela prática social. Essas relações do homem com os outros, com o mundo e consigo foram corporificadas nos *objetos* das atividades da cultura corporal e, assim, existem no mundo como relações objetivas (“fora” de nós).

Em segundo lugar, as atividades da cultura corporal existem como *formas concretas* de atividades: como *estruturas particulares* constituídas a partir de uma síntese entre as relações essenciais e gerais da cultura corporal. Uma atividade particular da cultura corporal possui um ou outro *objeto* (uma ou outra relação essencial) ocupando o *centro* de sua estrutura, ao passo que as demais relações existem nela como relações subordinadas a esse centro. Quando um objeto ocupa o centro dessa estrutura, as relações que o compõem poderão se desenvolver e se apresentar em suas máximas possibilidades (a atividade poderá expressar de forma mais completa e desenvolvida as relações essenciais do objeto). Quando falamos em atividades particulares que possuem, por exemplo, o *controle da ação corporal do outro* como o centro de sua estrutura (o Jogo e a Luta), outras que possuem o *domínio da própria ação corporal* como centro (a Ginástica e o Atletismo) e outras que possuem a *criação de uma imagem artística* como o seu objeto central (a Dança e a Mímica), isso não significa que apenas *essas* relações da cultura corporal fazem ou podem fazer parte das estruturas particulares dessas atividades. Ao contrário e via de regra, os três objetos compõem a estrutura de uma atividade concreta e particular da cultura corporal. Mas a compõem a partir de *formas particulares, estruturas particulares* das atividades.

Em terceiro lugar, as atividades da cultura corporal existem como *atividades apropriadas pelos sujeitos*. Existem nos sujeitos *em* atividade, que agem nas *estruturas* dessas relações, reproduzindo os seus *objetos* e, assim, fazendo tais atividades existirem *para si*. A existência objetiva e independente das atividades humanas – como relações sociais nelas objetivadas – é, ao mesmo tempo, dependente da contínua reprodução dessas atividades pelos indivíduos reais. Essa relação dialética entre *a estrutura da atividade* e *os sujeitos em atividade* é o que permite tanto a continuidade das relações humanas produzidas ao longo da história (porque os sujeitos nascem e agem em um mundo de atividades já existentes), quanto

a possibilidade de mudanças nessas relações (porque, ao reproduzir essas atividades, os sujeitos – coletivamente – podem produzir *modificações* nas mesmas).

A desconsideração de qualquer uma dessas três dimensões da atividade (a *atividade* simultaneamente como a objetivação das relações sociais em seus *objetos*; as *estruturas particulares* e concretas das atividades; os *sujeitos em atividade*) pode fazer com que as explicações das atividades da cultura corporal se reduzam a um *subjetivismo* (na qual a atividade só existe ou existe em primeiro lugar pelas *relações* que cada indivíduo vê, estabelece ou produz em uma dada atividade), a um *particularismo* (no qual a compreensão de uma atividade só é possível no “real”, no “local”, na parte) ou a uma *generalização* formal (na qual a imediatez conceitual do fenômeno não é superada e ele parece existir como “pura” abstração). Por essa razão, o conceito de atividade da cultura corporal deve ser uma síntese dessas três dimensões: as relações essenciais, as formas concretas e particulares nas quais essas relações se manifestam e os sujeitos em atividade.

Utilizar as relações essenciais das atividades da cultura corporal – tal qual estamos propondo neste trabalho – como mera “definição” a partir da qual se poderia organizar “todas” as manifestações da cultura corporal e categorizá-las em “três” colunas, “a criação de uma imagem”, “o controle da ação do outro” e “o domínio da própria ação”, seria não apenas um erro metodológico do ponto de vista de uma explicação teórica do fenômeno, como uma proposta classificatória certamente mais falha ou menos precisa em relação às já existentes (por exemplo, a própria classificação em Jogo, Dança, Luta, Circo, Ginástica e Atletismo). Mesmo assim, ainda que pudéssemos supor ser possível abarcar “todas” as manifestações da cultura corporal com tais “classificações”, isso não resultaria de modo algum em conseguirmos compreender as atividades da cultura corporal em sua *totalidade* ou como atividades concretas. Abarcar “todos” os exemplos de um fenômeno não garante e não é sequer uma condição necessária para se explicar esse fenômeno como um todo ou como uma *totalidade* (como um fenômeno *concreto*, síntese de múltiplas relações).

Existe uma diferença fundamental entre a opinião dos que consideram a realidade como uma totalidade concreta, isto é, como um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de auto-criação, e a posição dos que afirmam que o conhecimento humano pode ou não atingir a “totalidade” dos aspectos e dos fatos, isto é, das propriedades das coisas, das relações e dos processos da realidade. No segundo caso, a realidade é entendida como o conjunto de todos os fatos. [... Contudo] [t]otalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade (KOSIK, 1976, p. 35).

A explicação teórica de um fenômeno é dada através da explicitação de sua *identidade*: através da explicação de suas determinações essenciais, suas relações e estruturas, que o diferencia dos demais fenômenos e, ao mesmo tempo, o caracteriza em sua essencialidade. Por essa razão, a explicação não pressupõe e nem resulta, como meta, em uma classificação.

É claro que, ao analisarmos as atividades concretas da cultura corporal por meio das abstrações substanciais que estamos propondo neste trabalho, surgirá, também, certa classificação das manifestações empíricas da cultura corporal. Como dissemos, podemos falar em atividades nas quais o *controle da ação corporal do outro* ocupa o centro de suas estruturas e em outras atividades nas quais o *domínio da própria ação corporal* ocupa esse centro. Contudo essa “classificação” que emerge no processo de análise não se apresenta nem como um resultado efetivo, nem como um meio para a análise propriamente dita.

Essas relações essenciais, que *aparecem* tanto no jogo, como na dança, na luta, na ginástica, no circo e nas demais *formas* de atividades da cultura corporal, constituem-se ponto de partida real da análise porque, a partir delas, poderemos *explicar* as múltiplas relações presentes nessas formas de atividades; poderemos explicar a *gênese* dessas relações (o processo pelo qual tais relações tornaram-se relações essenciais) e a sua *estrutura* (o conteúdo real desses objetos ou as relações dentro das relações). Esses serão os dois momentos fundamentais de nossa exposição ao longo deste trabalho para a explicação do *conceito* de *cultura corporal* e para a explicação dos objetos de ensino da Educação Física.

Os processos particulares da investigação para a análise dos objetos de ensino da Educação Física

Façamos um esclarecimento com relação a esse processo de determinação do ponto de partida para a análise dos objetos de ensino da Educação Física em nossa própria investigação.

Ao defendermos que o ponto de partida para a análise dos objetos de ensino da Educação Física esteja nas relações essenciais das atividades da cultura corporal, não estamos dizendo, contudo, que esse ponto de partida corresponda ao começo cronológico da pesquisa: uma investigação possui, também, as suas fases “embrionárias” que lançam as bases fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa como um todo.

O nosso movimento particular de investigação e as ações elaboradas para analisarmos os objetos de ensino da Educação Física tiveram, também, a sua fase embrionária na qual buscávamos identificar hipóteses sobre as abstrações substanciais das atividades da cultura corporal. Essas ações, além de seguirem o seu curso natural de elaboração de hipóteses (um curso que frequentemente caminha em zigue-zagues), constituíram-se a partir de muitas características ou condições *circunstanciais* do nosso processo de investigação. Por essa razão, no corpo do texto, a investigação aparecerá apenas em sua dimensão geral e essencial, como síntese dos *momentos necessários* para a concretização de uma análise lógica e histórica dos objetos de ensino da Educação Física.

O que queremos enfatizar é que a “reprodutibilidade” de uma investigação teórica – tal qual a que apresentamos – não reside fundamentalmente nos “procedimentos investigativos”, em uma espécie de alusão às ciências exatas ou biológicas, nas quais a quantidade de um reagente ou o procedimento de “coleta” determina em grande parte os rumos e os resultados da investigação. A “reprodutibilidade” de uma investigação teórica (particularmente, pedagógica) reside, notadamente, nas *categorias teóricas* que lhe fundamentam: no seu *método*. Este determinará os rumos e resultados da pesquisa, os *momentos necessários* ou *essenciais* para a análise do fenômeno em questão.

No começo de nossa investigação, não tínhamos, obviamente, as formulações sobre as relações essenciais das atividades da cultura corporal tal qual apresentamos agora, nem em seus conteúdos (conceitos) nem em seus termos. Esses objetos e relações tiveram, também, seus percursos de formação e desenvolvimento durante a investigação. Essas relações tiveram, também, os seus *embriões* no movimento de elaboração da pesquisa. O que tínhamos desde o início era essa orientação de *determinar as relações humanas que se apresentavam objetivadas nessa esfera particular da prática social (a cultura corporal)*.

Para começar essa análise de busca das relações essenciais da cultura corporal, uma orientação objetiva que tínhamos residia na conceituação dos *significados sociais* das práticas corporais (lúdico, competitivo, artístico, estético, agonístico), conforme apresentado pelo Coletivo de Autores (1992). Esse foi um dos pontos de partida orientador para a investigação¹⁶. Contudo, não nos parecia possível atuar diretamente com esses significados, identificando a partir deles – e em si mesmos – as contradições fundamentais ou as relações essenciais das atividades da cultura corporal. Era preciso analisar atividades concretas da cultura corporal, a partir das quais poderíamos identificar aquelas contradições fundamentais

¹⁶ E foi, também, uma *orientação* para nossas reflexões e atuações como professor de Educação Física escolar desde 2003.

e relações essenciais sintetizadas nas significações *lúdica, artística, agonística, competitiva e estética*. Somente analisando esses “casos particulares” e reais do fenômeno estudado é que poderíamos levantar as hipóteses das abstrações substanciais que o constituem.

Na medida em que o universal existe na realidade somente através do particular e do individual, ele só pode ser revelado por uma análise aprofundada do particular, ao invés de um ato de abstração do particular. O universal é a expressão teórica do particular e do individual, uma expressão da lei de suas existências (ILYENKOV, 2008, p.81).

Não se tratava, portanto, de buscar nos casos particulares das atividades da cultura corporal características as quais pudéssemos “abstrair” diretamente. Tratava-se, isto sim, de *analisar* um caso particular da cultura corporal por inteiro: em sua dinâmica interna ou em seu processo interno de desenvolvimento. Tratava-se de acompanhar as condições e os momentos fundamentais para o desenvolvimento de uma determinada atividade particular da cultura corporal, desde as suas formas mais simples até as suas formas mais desenvolvidas.

Porém, a necessidade de analisar um caso particular da cultura corporal como *condição* para se determinar as suas relações essenciais, não significava a possibilidade de analisar *qualquer tipo* de atividade empírica e nem de *qualquer modo*. O *modo* principal de análise referia-se a uma análise *histórica* das atividades da cultura corporal. Uma análise que nos permitisse reconstituir o processo de desenvolvimento, a *gênese* e a *estrutura* das relações essenciais da cultura corporal.

A explicação da *estrutura* das atividades da cultura corporal só é possível mediante uma análise que permita reconstituir a *gênese* dessas atividades. Ao mesmo tempo, a reconstituição da *gênese* das atividades da cultura corporal só é possível quando conhecemos a sua estrutura. Desse modo, a análise histórica parece nos colocar diante de um impasse: para conhecermos a *estrutura* das atividades da cultura corporal (os conteúdos dessas relações), precisamos conhecer, de algum modo, a sua *gênese* (o processo de desenvolvimento dessas relações que permitiram sua constituição como relações essenciais). Ao mesmo tempo, para conhecer a sua *gênese*, precisamos conhecer a sua *estrutura*, já que é ela quem nos diz *o que* se desenvolve no fenômeno que estamos estudando. Sem conhecer *o que* se desenvolve no fenômeno, não podemos analisar verdadeiramente a sua história, a sua *gênese*. Sem conhecer a sua *gênese*, os *momentos* fundamentais de seu desenvolvimento, não podemos verdadeiramente analisar ou conhecer a estrutura do fenômeno. Como sair desse aparente impasse?

Para revelar a essência do objeto é necessário reproduzir o *processo histórico* real de seu desenvolvimento, mas este é possível somente se conhecemos a essência do objeto. [...] A dialética materialista rompe esse círculo à base da unidade do histórico e do lógico, define o início do conhecimento e o sucessivo caminho de seu movimento. O estudioso deve começar o estudo do objeto pelo fim, a partir da sua forma mais madura, do estágio de desenvolvimento em que aspectos essenciais estão suficientemente desenvolvidos e não estão disfarçados por casualidades que não tenham relação direta com ela (KOPNIN, 1978, p.184-185).

Para analisar as atividades da cultura corporal, é preciso, assim, começar essa análise “pelo fim”, pelas formas mais maduras ou desenvolvidas nas quais as atividades da cultura corporal se manifestam. Lembremos a metáfora de Marx com relação a esse mesmo aspecto do método de investigação: “a anatomia do ser humano é uma chave para a anatomia do macaco. Por outro lado, os indícios de formas superiores nas espécies animais inferiores só podem ser compreendidos quando a própria forma superior já é conhecida” (MARX, 2011, p.58). Que determinadas brincadeiras tal qual “a estátua”, “o pega-pega” e “o pula sela” sejam *formas* nas quais os objetos das atividades da cultura corporal se manifestem, isto é uma coisa. Mas *analisar* essas formas para explicar a cultura corporal como um todo ou mesmo para poder identificar, a partir delas, as relações essenciais da cultura corporal seria o mesmo que analisar os órgãos fotossensíveis como “modelo” para explicar o olho humano. Embora essas brincadeiras sejam formas de manifestação do fenômeno estudado, é preciso reconhecer que, nelas, os aspectos essenciais do fenômeno (da cultura corporal como tal) “não estão ainda suficientemente desenvolvidos” (KOPNIN, 1978), de modo que tais relações podem apresentar-se *ocultas*, *disfarçadas* ou mesmo inexistentes nesta ou naquela manifestação particular da cultura corporal.

Desse modo, foi preciso partir daquelas formas mais desenvolvidas nas quais as relações ou os objetos das atividades da cultura corporal se apresentavam: a *Dança* como forma de *Arte* e os *Jogos Coletivos* como forma de *Esporte*. A partir do estudo dessas formas mais desenvolvidas, pudemos analisar outras formas mais simples (por exemplo, no caso do Jogo, as formas de pega-pega em grupo e o pique-bandeira) como um meio de buscar acompanhar os *momentos fundamentais* no processo de desenvolvimento do Jogo como tal: acompanhar as condições necessárias e determinantes para o seu surgimento. Para efetivarmos essa análise histórica das atividades da cultura corporal, realizamos três ações investigativas principais.

A primeira ação foi o estudo teórico-bibliográfico de autores que investigaram esses fenômenos (quer a partir da Educação Física, quer a partir de outras ciências), o que nos

permitiu destacar e analisar hipóteses sobre possíveis “relações essenciais” para as atividades de Jogo, Luta, Dança, e Ginástica.

A segunda ação foi a realização de um “*experimento teórico*”¹⁷ com algumas atividades particulares de *Jogo, Luta e Dança*. Com esses experimentos, buscávamos *modificar* essas atividades, provocar transformações em suas condições ou elementos, a fim de acompanhar os momentos fundamentais de seus processos de desenvolvimento e, assim, revelar quais seriam as suas condições verdadeiramente *essenciais*.

A modificação dos *elementos* de uma atividade concreta da cultura corporal é um recurso metodológico tanto para a análise (para a investigação propriamente dita), quanto para a *explicação* dos resultados dessa análise (portanto, um recurso também para a exposição). A modificação nas condições, características ou elementos de uma atividade e a análise dos resultados obtidos a partir dessas modificações é um recurso experimental para se estudar as *relações* que compõem essa atividade em questão, posto que uma relação só pode ser acessada quando posta em *movimento* dentro de uma ou outra atividade particular. Por essa razão, a modificação das atividades da cultura corporal foi o recurso prioritário utilizado para a análise e para a exposição do processo de desenvolvimento dessas atividades.

Por fim, uma terceira ação investigativa foi a realização de um “curso” ou grupo de estudo com professores de Educação Física. Nesse curso, a partir da elaboração de atividades de ensino especialmente criadas para o fim de identificar as relações essenciais das atividades da cultura corporal, buscávamos analisar com os professores as hipóteses que havíamos elaborado sobre as “relações essenciais” do Jogo Coletivo, da Dança e da Luta¹⁸.

Essas três ações investigativas nos permitiram, em um primeiro momento, elaborar o que seriam as relações essenciais do Jogo Coletivo, da Dança e da Luta. Contudo, após considerarmos que tínhamos terminado a análise dessas atividades *particulares* da cultura corporal, com hipóteses mais ou menos finais sobre suas “relações essenciais”, foi necessário *analisar* esses resultados encontrados procurando abstrair deles apenas aquelas relações que se apresentavam efetivamente como *gerais*, independentemente das características particulares que o Jogo Coletivo, a Luta ou a Dança imprimiam a elas. Esse foi o momento no qual pudemos, efetivamente, lidar e chegar às hipóteses das *abstrações substanciais* das

¹⁷“Trata-se do *procedimento de deformação experimental*, ou seja, *da mudança desse ou daquele elemento do conjunto [...]* e do estudo daqueles resultados a que ele conduz [...]” (VIGOTSKI, 2001, p. 113, grifos nossos).

¹⁸ O curso faz parte – do ponto de vista da investigação como um todo – de sua fase “embrionária”. Por essa razão e porque o curso não se constituiu como um momento direto para a produção de “dados” a serem analisados, ele não será exposto no corpo deste trabalho. No apêndice deste trabalho, apresentamos a estrutura geral do curso bem como algumas reflexões sobre seu papel nesse momento embrionário da investigação e da pesquisa como um todo.

atividades da cultura corporal, abstrações essas produzidas pelas análises do Jogo Coletivo, da Luta e da Dança, mas que puderam ser reconstituídas para além das *particularidades* de cada uma dessas atividades; que puderam ser reconstituídas como *relações essenciais* e *gerais* e, assim, como o verdadeiro ponto de partida para nossa análise. Em outros termos, o Jogo, a Dança, a Luta, a Ginástica etc. puderam ser compreendidos como *formas* das atividades da cultura corporal: formas de manifestação das suas relações essenciais¹⁹.

Nesse processo, toda a análise realizada anteriormente teve de ser revista e, em parte, refeita. A investigação, ao ganhar um novo ponto de partida, ganhou ao mesmo tempo novas tarefas e um novo “corpo” de resultados. Nesse momento não se tratava, apenas, de modificar a “exposição” da investigação, mas efetivamente de refazer boa parte de seu percurso. Isso porque esse novo começo dava-nos condições mais sólidas para explicar o movimento histórico de constituição das atividades da cultura corporal em sua *gênese* e *estrutura*.

Qual foi a condição particular que nos permitiu (e em grande parte, exigiu) essa passagem da análise das “relações essenciais” do Jogo Coletivo, da Luta e da Dança à análise das relações essenciais *gerais* da cultura corporal? A resposta encontra-se no próprio movimento de investigação pelo qual passamos. Em um determinado momento de nossas análises sobre as “relações essenciais” do Jogo Coletivo e da Luta, nos deparamos com a seguinte questão prática: afinal, o que diferencia – de fato – e o que aproxima o Jogo coletivo e a Luta? Seriam eles fenômenos que realmente possuiriam “essências” distintas?

O fato de essas duas atividades particulares compartilharem um mesmo *núcleo* (uma situação de oposição), ainda que esse “núcleo” se apresentasse sob formas bastante distintas (justamente, o Jogo e a Luta), nos obrigou e nos permitiu reavaliar as hipóteses das “relações essenciais” da cultura corporal que tínhamos elaborado até então, buscando efetivamente “despi-las” de suas características *singulares* e *particulares*. “Despi-las” dessas características era uma condição necessária para descobrir, analisar e desenvolver o *conteúdo* das *relações essenciais* da cultura corporal em seu aspecto ou dimensão *geral*.

Essa condição particular de nosso processo investigativo (o “impasse” na análise das “relações essenciais” do Jogo Coletivo e da Luta) somada à *orientação metodológica* dos *significados* artístico, competitivo, agonístico, estético e lúdico das atividades da cultura corporal (COLETIVO, 1992) que nos acompanhava desde o início da análise foram as condições que marcaram o momento a partir do qual pudemos elaborar as *abstrações substanciais* da cultura corporal. Assim, embora tenhamos – efetivamente – iniciado nossas

¹⁹ Esse momento, cronologicamente, esteve atrelado ao período de realização do estágio de sanduíche na Universidade de Bath (Inglaterra) sob a supervisão do Professor Dr. Seth Chaiklin.

investigações pela análise de atividades concreto-empíricas da cultura corporal (o Jogo Coletivo, a Luta e a Dança): a) essa análise estava orientada, desde o início, para a busca do conjunto de relações, essenciais e necessárias, que constituíam a *cultura corporal*; b) essa análise estava orientada pelos princípios do *método* que, dentre outras questões, nos fez analisar em primeiro lugar as formas mais desenvolvidas das atividades da cultura corporal: o Jogo Coletivo e a Luta como formas de *Esporte*, e a Dança como forma de *Arte*; c) a análise e a explicação teórica da cultura corporal só foi possível após nos “desvencilharmos”, também, das particularidades do próprio Jogo Coletivo, da Luta e da Dança, na busca da determinação das relações *essenciais* em sua dimensão *geral*, livre – nesse momento – das dimensões particulares e singulares que também a constituem. A partir desse momento da investigação – que foi um primeiro ponto de chegada – vimo-nos obrigados, então, a recomençar a análise, mas agora sob novas condições: partindo das relações efetivamente *gerais* e *essenciais* dos objetos das atividades da cultura corporal: a *criação de uma imagem artística com as ações corporais*, o *controle da ação corporal do outro* e o *domínio da própria ação corporal*.

Explicações iniciais sobre as relações essenciais das atividades da cultura corporal

Para realizarmos a reconstituição *lógica* do processo de formação e desenvolvimento das relações essenciais das atividades da cultura corporal (processo que se constituiu, fundamentalmente, pela análise das *relações dentro de cada uma dessas relações*), foi importante a utilização dos *modelos teóricos* (DAVYDOV, 1982) como um instrumento de análise. Os modelos teóricos nos permitiram “manipular”, testar e modificar os conteúdos das relações da cultura corporal de forma “livre” das condições ou circunstâncias particulares nas quais elas sempre se apresentam.

Os modelos são uma forma de abstração científica de tipo especial, na qual as *relações essenciais* destacadas de um objeto são reforçadas em nexos e conexões gráfico-perceptíveis, em elementos materiais ou simbólicos. Trata-se de uma unidade original do singular e do geral, na qual se destacam em primeiro plano os seus traços geral e essencial (DAVYDOV, 1982, p. 315).

Os modelos teóricos possuem um duplo papel: são instrumento de análise para o estudo do conteúdo das relações essenciais de um objeto (na medida em que nos permitem de forma “direta” a análise das relações internas de um fenômeno, testando as hipóteses sobre quais seriam essas relações e como se dá a conexão ou os nexos entre os seus elementos) e são, também, um modo de exposição sintética dos nexos internos encontrados pela análise.

Na figura 1, apresentamos o modelo teórico elaborado para representar o sistema de relações essenciais e gerais que compõem as atividades da cultura corporal:

Figura 1: Modelo das relações essenciais das atividades da cultura corporal

A *ação corporal*, que ocupa o “centro” do modelo, representa, justamente, uma *ação*. Como qualquer ação, ela está direcionada a um ou outro *objetivo* (Leontiev (1983); Bernstein (1996)). No caso das atividades da cultura corporal: produzir uma *forma cênica*, uma *marca* ou uma *ação opositiva*.

Os *movimentos corporais*, em si mesmos, também possuem um ou outro objetivo. O objetivo geral do movimento de *salto*, por exemplo, é vencer a ação da gravidade com o impulso do corpo, verticalmente ou horizontalmente. Mas, assim posto, o *movimento* não tem *significado* algum para a atividade humana; carece de um *motivo* ou um *objeto* que lhe dê sentido, justamente: *a criação de uma imagem com as ações corporais, o domínio da própria ação corporal ou o controle da ação corporal do outro*. A ação corporal, portanto, irá se estruturar concretamente de acordo com os objetivos que orientam essa ação e os *objetos* que a direcionam ou a incitam a agir.

Um movimento de “salto” pode estar direcionado ao objetivo de produção de uma *forma cênica* (caso do *balé*), ou de uma *marca* (caso do *salto em altura*), ou, ainda, de uma *ação opositiva* (caso de um *jogo de vôlei*). Esses objetivos, próprios da estrutura de uma ou outra atividade particular da cultura corporal, transformam de maneira decisiva a relação do sujeito com o “movimento corporal de salto”; fazem emergir, justamente, a própria *ação*

corporal como tal: a ação corporal como *forma cênica*, como *marca*, ou como *ação opositiva*. Cada uma dessas *ações*, ao mesmo tempo, existe como ação estimulada pelo *objeto-motivo* geral da atividade da qual faz parte: a criação de uma imagem, o domínio da própria ação e o controle da ação do outro, respectivamente.

Essas relações essenciais e *gerais* das atividades da cultura corporal apresentadas na figura 1 não representam a estrutura de nenhuma atividade concreta da cultura corporal. Lembremos que qualquer atividade particular e concreta da cultura corporal apresentará uma estrutura na qual uma dessas relações ocupará o seu *centro*, fazendo essa relação existir como uma relação desenvolvida, ao mesmo tempo em que as demais existirão nessa estrutura particular como relações parciais ou *simples*.

A diferença entre o simples e o mais elaborado não está relacionada ao acréscimo de “novos elementos” à estrutura original. O *controle da ação do outro*, o *domínio da própria ação* e a *criação de uma imagem artística* não se tornam “mais” elaboradas pelo simples acréscimo de “novos” elementos. A passagem de uma estrutura mais simples a outra mais complexa, mais desenvolvida tem a ver principalmente com a *diferenciação* e *especialização* de tal estrutura. Nas estruturas simples, o *todo* e seus *elementos* se mantêm com um alto grau de semelhanças entre si, ao passo que nas estruturas superiores as partes se diferenciam, se especializam e, assim, determinam novas relações funcionais entre si. “A estrutura superior se distingue da inferior pelo fato, sobretudo, de ser um *todo diferenciado*” (VYGOTSKI, 1995, p. 124, grifo nosso). Assim, as formas simples das atividades da cultura corporal representam estruturas pouco diferenciadas de cada um dos objetos ou relações essenciais da cultura corporal.

De modo mais geral poderíamos indicar em qual direção se modifica a estrutura: se modifica no sentido de *uma maior diferenciação das partes*. A estrutura superior se distingue da inferior pelo fato, sobretudo, de ser um *todo diferenciado* no qual cada uma das partes isoladas cumprem diversas funções e na qual a unificação dessas partes, em um processo global, produz-se à base de conexões funcionais duplas e relações recíprocas entre as funções (VYGOTSKI, 1995, p. 124, grifos nossos).

O processo de desenvolvimento das atividades da cultura corporal permitiu que tais relações se diferenciasssem, se especializassem e, por fim, se estruturasssem como um objeto próprio (como uma *atividade própria*) a qual atribuímos os nomes de *criação de uma imagem artística*, *controle da ação do outro* e *domínio da própria ação*. Cada um desses objetos possui suas próprias relações internas (seus nexos internos), que determinam as suas próprias possibilidades de existência e desenvolvimento: as relações entre uma *intenção comunicativa* e os processos de *composição* e *decomposição* das ações corporais (criação de uma imagem

artística); as relações entre *objetivos opostos direcionados a um mesmo alvo* (controle da ação corporal do outro); as relações entre as *técnicas* e as *metas* (o domínio da própria ação corporal). Tais relações internas de cada um desses objetos, bem como as relações entre eles, serão discutidas especialmente no capítulo quatro deste trabalho.

Os três objetos das atividades da cultura corporal, surgindo ao longo da história como *relações particulares*, passaram a existir como uma relação essencial e geral – como um *objeto* propriamente dito da atividade humana – somente em nossa época contemporânea, através da *mediação* da Arte e do Esporte. Estes permitiram uma “definitiva” separação das *ações corporais* dos motivos produtivos e religiosos aos quais originalmente estavam relacionadas.

Quando se fala neste contexto de “secularização”, não significa que um fenômeno originalmente religioso se torna mundano, mas do contrário que um jogo atlético (aportliches Spiel), originalmente com uma significação religiosa, concentrou a si mesmo em seus próprios elementos essenciais – *jogo, exercício, competição* (Kamphausen apud GUTTMAN, 1978, p.23, grifos nossos).

Em nossas palavras: uma prática pôde desenvolver em si aquelas características que se mostravam verdadeiramente essenciais para a realização de uma determinada *ação* particular (para a criação de uma *forma cênica*, para a criação de uma *ação opositiva* e para a criação de uma *marca*). E, ao fazê-lo, permitiu que os objetivos dessas ações se tornassem o objetivo último ou o *motivo* da ação do sujeito. Permitiu, assim, que essas ações se desenvolvessem e se constituíssem como *atividades* (LEONTIEV, 1983).

As relações essenciais das atividades da cultura corporal, tomadas em si mesmas, abstraídas de suas múltiplas relações com as *características* das diferentes manifestações da cultura corporal, nada mais são do que, justamente, *abstrações* da cultura corporal. As relações de *criação de uma imagem, controle das ações do outro e domínio da própria ação* não existem como relações “puras”, independentes e, assim, como relações “flutuando” na prática social. Embora elas possuam uma existência real ou objetiva, como relações *ideais* (ILYENKOV, 1976), elas, ao mesmo tempo, só existem *nas formas concretas* da manifestação da cultura corporal. Uma vez que essas relações existem “apenas” na prática social concreta, em fenômenos empíricos e particulares, qual a importância de abstraí-las conceitualmente e destacá-las para a análise? A importância reside, em primeiro lugar, na possibilidade que a abstração nos dá (e só ela pode nos dar) de *reconstituir a prática social em nosso pensamento*. Reconstitui-la não apenas a partir de nossas representações mais ou

menos imediatas dessa prática, mas como uma síntese das múltiplas e muitas relações que a compõem.

O conceito de atividade para a análise das atividades da cultura corporal

Explicitemos, de forma mais sistemática, o conceito de *atividade* e o conceito de *objeto* da atividade com os quais trabalhamos quando nos referimos aos *objetos* das *atividades* da cultura corporal. O termo “objeto” possui uma significação cotidiana associada a um substantivo comum (uma “coisa”, material-sensível). Para a perspectiva materialista histórica e dialética (MARX, 2004; 2007; 1996) e para a Teoria Histórico-Cultural (particularmente para a Teoria da Atividade de Leontiev, 1983; 1979), o conceito de *objeto*, a despeito de também incorporar esse sentido original, o restringe.

Em termos gerais, o objeto de uma atividade representa os modos de ação ou as relações sociais genéricas que foram objetivadas pela prática social. “O objeto do trabalho é, portanto, a *objetivação da vida genérica do homem (...)*” (MARX, 2004, p. 85). O *objeto* é o conteúdo real *das ações* dos sujeitos a partir das quais ele pode *objetivar* e se *apropriar* do conjunto de relações humanas produzidas pela prática social. “Cada uma das suas relações *humanas* com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer ser ativo, amar [...] são no seu comportamento *objetivo* ou no seu *comportamento para com o objeto* a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade *humana*” (MARX, 2004, p. 108), seja esse *objeto* dado em uma forma sensorial ou ideal. Por isso mesmo, a objetividade do *objeto* não precisa ser necessariamente “palpável” ou empírico e sensível²⁰.

O *objeto da atividade* refere-se a uma determinada síntese entre uma *materialidade empírica* (uma *forma* sensorial do objeto) e uma *materialidade histórico e social* (o conjunto das relações sociais necessárias para se produzir e reproduzir as condições de vida em sociedade). A essa *unidade*, a esse conjunto de relações sociais (*materiais* e *ideais*) objetivadas pela prática social e que se apresentam como essenciais para um dado fenômeno é que estamos chamando de *objeto da atividade*. “A característica constitutiva principal, como

²⁰ Kaptelinin (2005) discute os problemas de tradução do termo ‘objeto’ do russo ou do alemão para o inglês. Em russo e em alemão existem termos diferentes para se referir a esses dois conceitos expressos em inglês (e poderíamos dizer, também em português) por uma mesma palavra (‘object’ e ‘objeto’, respectivamente). Em russo, utiliza-se a palavra ‘*objekt*’ para se referir à dimensão material ou sensível de um objeto e a palavra ‘*predmet*’ para se referir ao objeto como “o alvo” ou “o conteúdo de um pensamento ou ação”. Esse último significado é expresso em alemão através da palavra ‘*gegenstand*’. Neste trabalho, quando estivermos usando o conceito de “objeto” em seu sentido comum, via de regra faremos referência a ele através de termos auxiliares (“objeto material” ou “objeto material-sensível”). Entretanto, o contexto da frase ainda parece ser mais adequado para se marcar essa diferenciação.

às vezes se diz, da atividade, é seu caráter objetual. No próprio conceito de atividade está implícito o conceito de seu **objeto** (Gegenstand)” (LEONTIEV, 1983, p. 68). E é com esse significado que estamos tratando e analisando os objetos das atividades da cultura corporal.

Assim, o objeto da atividade se manifesta de duas maneiras: primeiramente, em sua *existência independente*, subordinado a si mesmo e *transformando a atividade do sujeito*; em segundo lugar, como *imagem do objeto*, como produto do reflexo psíquico de sua propriedade, que se realiza como resultado da atividade *do* sujeito e não pode se realizar de outro modo (LEONTIEV, 1983, p. 68, grifos nossos).

O *objeto* de uma atividade, e, assim, a *atividade* propriamente dita, refere-se à estrutura da atividade (que existe como realidade fora de nós) e, igualmente, à estrutura dessa atividade apropriada pelos sujeitos (que existe nos sujeitos *em atividade*, isto é, nos sujeitos que agem em uma dada estrutura de atividade). Desse modo, o *objeto* da atividade é, simultaneamente, o *produto* da ação humana coletiva, a *objetivação* das capacidades e necessidades surgidas ao longo da história, ao longo de sua prática social e é, também, o ato de produzir e reproduzir esse objeto pelos sujeitos singulares em atividade: a *apropriação* desses objetos pelos sujeitos e, assim, o processo de desenvolvimento dessas atividades *para si*, a própria constituição de nossas *subjetividades*. Assim, por um lado, o *objeto* refere-se ao produto das relações sociais já objetivadas na realidade; por outro, refere-se ao processo de reconstituição dessas relações sociais pelos sujeitos a partir da produção e reprodução de tal objeto em suas atividades singulares.

O objeto das atividades da cultura corporal, portanto, representa determinadas relações sociais (modos de ação do homem no mundo, com os outros e consigo) que foram *objetivadas* pela prática social e representam, nas palavras de Ilyenkov (1976), o conteúdo social de uma época. Por sintetizarem uma determinada *necessidade social* e um determinado modo de satisfazer essa necessidade, o objeto de uma atividade permite que essa necessidade seja criada como necessidade dos sujeitos quando eles se apropriam de tais objetos. Como afirma Leontiev, “[...] o objeto mesmo da atividade se revela ao sujeito como resposta a uma ou outra de suas necessidades” (LEONTIEV, 1983, p. 72).

Assim, o *objeto* de uma atividade é, simultaneamente, um produto já realizado (um *produto* da prática humana coletiva) e um produto a ser realizado (um *produto* dos sujeitos em atividade que buscam satisfazer uma determinada necessidade e, nesse processo, apropriando-se de determinados objetos, podem desenvolver novas necessidades para si). A *atividade* existe, portanto, como uma estrutura *fora* de nós, mas que, não obstante, só pode seguir

existindo como tal mediante nossas ações singulares nessa estrutura (mediante as ações dos sujeitos – ou a *atividade* do sujeito – reproduzindo os objetos de uma atividade).

Do ponto de vista do sujeito que *age* na estrutura dessa atividade, dada a ele desde fora, o *objeto* da atividade apresenta-se (ou pode apresentar-se) como o *objetivo-motivo* desse sujeito, ou simplesmente, o seu *motivo* (LEONTIEV, 1983). “Pela terminologia proposta por mim, o objeto da atividade é seu motivo real” (LEONTIEV, 1983, p. 83).

As atividades da cultura corporal representam, assim, uma determinada estrutura de *objetos* e *motivos*, de *modos de ação no mundo, com os outros e consigo*, que existem *independentemente* das ações individuais dos sujeitos. Possuem uma existência objetiva para além de nós: existem como uma realidade para *o conjunto da humanidade*, como uma aquisição e conquista de seu processo histórico de desenvolvimento em relação às ações corporais. Ao mesmo tempo, essa existência *independente* da atividade em relação às ações dos sujeitos não é, por certo, absoluta: a estrutura da atividade e os sujeitos em atividade estão em uma permanente e mútua relação. Os sujeitos em atividade apropriam-se de uma estrutura que lhes é dada, agem em uma estrutura existente independentemente deles. Ao mesmo tempo, ao agirem nessa estrutura, fazem com que ela continue a existir na realidade atual. Além disso, mediante esse agir, os sujeitos (coletivamente) podem *transformar* a própria estrutura em questão. O aparente paradoxo é que a estrutura da atividade existe independentemente dos sujeitos em atividade, ao mesmo tempo em que ela não pode existir sem que os sujeitos entrem em atividade com ela (reproduzam tal atividade). Mas é precisamente por essa mútua relação que as estruturas das atividades *podem* ser modificadas.

Como dissemos anteriormente, qualquer atividade da cultura corporal será composta por um *objeto* central (o objeto principal, que ocupa o centro de sua estrutura: quer seja ele a *criação de uma imagem artística, o controle da ação do outro* ou o *domínio da própria ação*) e por outros objetos (objetos secundários) que estarão subordinados a esse objeto central. As atividades da cultura corporal, como qualquer atividade, funcionam como um *sistema hierarquizado de objetos*. O jogo coletivo, por exemplo, possui como seu objeto central – como o centro de sua estrutura – a relação de *controle da ação do outro*. Mas, se queremos analisar o fenômeno ou manifestação “jogo coletivo” em sua concreticidade (ou se quisermos analisar um determinado jogo em particular), devemos analisar como ou de que modo esse objeto central *aparece* no jogo coletivo em questão e como ou de que modo os demais objetos da cultura corporal (o domínio da própria ação e a criação de uma imagem) aparecem ou não na estrutura dessa atividade particular. Além disso, uma vez que o jogo coletivo existe hoje

sob a mediação do *Esporte*, seria preciso – também – analisar como e de que modo o *esporte* se faz presente nele.

Em síntese, o mundo objetivo é o mundo dos *objetos* das *atividades* humanas; é o mundo das *relações sociais objetivadas* nas estruturas dos diferentes tipos de atividades que permitem ao homem produzir e reproduzir as suas condições de existência: produzir os meios para satisfazer suas necessidades e, ao mesmo tempo, criar novas *necessidades*.

É por isso que afirmamos que a *realidade concreta* da cultura corporal não está nas suas formas empíricas e sensíveis, mas sim no conjunto de *relações sociais* que permitiram o surgimento da cultura corporal como uma atividade que encarna determinadas capacidades humano-genéricas. A objetividade concreta da cultura corporal está manifestada nos *significados* (*competitivo, agonístico, artístico, estético e lúdico*) de suas atividades (COLETIVO, 1992) e no que estamos chamando de *objetos* ou *relações essenciais* dessas atividades: a *criação de uma imagem artística*, o *controle da ação corporal do outro* e o *domínio da própria ação corporal*.

Explicitadas essas categorias iniciais e o nosso movimento particular de investigação para a análise dos objetos de ensino da Educação Física, nossa tarefa na continuidade desse capítulo será a de explicitar as bases para o estudo da gênese dessas três relações essenciais da cultura corporal, explicando – precisamente – *o que* se desenvolveu e se desenvolve no processo histórico de formação das atividades da cultura corporal e quais são as mediações concretas que permitiram seu desenvolvimento em nossa sociedade.

O processo de formação e desenvolvimento das atividades da cultura corporal, como veremos no capítulo seguinte, representa um processo de formação e desenvolvimento da *voluntariedade* humana, do domínio da própria conduta, na esfera das *ações corporais*. Representa uma conquista da liberdade humana nessa esfera das práticas corporais. *Liberdade* quer dizer a possibilidade de agir de forma consciente com relação às necessidades e aos meios de satisfazer tais necessidades; significa criar as suas próprias necessidades e os objetos que a satisfazem e, mais importante, reconhecer-se como o *criador* das mesmas. Assim, a análise histórica dos objetos das atividades da cultura corporal é uma análise que busca explicitar o processo de *humanização* do homem na sua relação com as ações corporais e, portanto, o próprio processo de humanização de tais *atividades*. Esse processo, não obstante, ocorre em nossa sociedade a partir de condições objetivas que impedem os sujeitos de se apropriarem efetivamente dessas máximas possibilidades humanizadoras já produzidas pelo conjunto da humanidade. Trata-se das condições de *alienação* (MARX, 2004; 1996), próprias da particularidade do modo de produção da sociedade capitalista e que, na esfera das

atividades corporais, materializa-se especialmente nas formas *espetacularizadas* (DEBORD, 1997) do Esporte e da Arte.

O lúdico e as atividades da cultura corporal

Para explicitarmos o processo de gênese dos *objetos* da cultura corporal, precisamos discutir, ainda, algumas questões metodológicas referentes às condições gerais que permitiram o surgimento de tais objetos (o desenvolvimento da própria cultura corporal como um tipo *particular* da prática social). Para isso, discutiremos algumas questões sobre as relações historicamente estabelecidas entre a atividade *lúdica* (ou genericamente, *jogo*), a *arte* e o *trabalho*.

Estas proposições são importantes para compreender não só a origem da *arte*, mas também a do *jogo*, como tipos de atividade com uma base genética comum. Na história da humanidade, o jogo não pode aparecer antes do trabalho nem da arte, mesmo em suas formas mais primitivas (ELKONIN, 1998, p. 17, grifos nossos).

Notemos, desde já, uma questão terminológica para o debate sobre o conceito de *jogo* como um tipo particular de atividade humana. Frequentemente, os termos “jogo”, “lúdico” e “brincadeira” são assumidos como sinônimos, designando – amplamente – qualquer tipo de ação humana que se apresente como “não produtiva” ou “não séria” ou, ainda, “de divertimento”. Tanto as questões terminológicas (entre jogo, lúdico e brincadeira) quanto as questões conceituais (o conteúdo desses termos) precisam ser debatidas para uma análise das atividades da cultura corporal. Um determinado conceito de “lúdico” direciona, em grande parte, os rumos da análise dos objetos das atividades da cultura corporal. A precisão desse conceito, portanto, constitui-se em uma exigência metodológica.

Por ora, buscaremos analisar um primeiro elemento fundamental que compõe o conceito das assim chamadas *atividades lúdicas* ou de *jogo*: uma atividade lúdica representa uma *nova* esfera das relações sociais, um tipo específico da *prática* social humana, diferente do *trabalho*, da *ciência*, da *filosofia*, da *política* e da *Arte*. Quer utilizemos o termo “lúdico” ou “jogo”²¹ (em sua dimensão genérica), o importante neste momento nos parece ser explicar o conteúdo dessa “nova” e particular esfera de relações humanas.

²¹ Neste trabalho, assumiremos esses dois termos (*jogo* e *atividade lúdica*) como sinônimos. Quando utilizarmos o termo “Jogo” grafado em maiúsculo, estaremos nos referindo a um tipo particular de atividade da cultura corporal, no qual o objeto de controle da ação do outro ocupa o seu centro.

Do ponto de vista psicológico, o essencial é que do conjunto da atividade de trabalho (utilitária) se separa uma parte que pode ser denominada orientadora, distinta da executiva [que está] diretamente relacionada com o resultado material. Em ambos os casos, ao separar-se do processo geral, essa parte da atividade de trabalho converte-se em objeto de reconstrução [...], relacionam-se com outras formas de vida e adquirem uma lógica de desenvolvimento própria e, com frequência, novas formas [...] (ELKONIN, 1998, p. 18).

O *jogo* e a *arte* são atividades distintas uma da outra, mas que possuem uma mesma raiz; são atividades que surgiram e se desenvolveram a partir de uma mesma prática social: o *trabalho produtivo*. Parte das relações sociais objetivadas, hoje, nas atividades de jogo e arte existia na *atividade de trabalho* como relações *indiferenciadas*, como *ações* da atividade de trabalho. Ao serem destacadas e desenvolvidas em seus conteúdos específicos, tais relações puderam transformar-se em relações mais ou menos autônomas da atividade de trabalho; puderam se transformar, elas mesmas, em *novas* atividades: precisamente, as atividades lúdica e artística. “O trabalho é mais antigo do que a arte [...] o homem considera primeiro os objetos e os fenômenos do ponto de vista utilitário e unicamente depois adota sua atitude ante eles do ponto de vista estético” (PLEKHANOV, 1965, p. 82), e poderíamos dizer, igualmente, que unicamente depois adota sua atitude ante eles do ponto de vista *lúdico*.

Quando se afirma que o jogo e a arte não puderam existir antes do trabalho, está-se afirmando que o que não pôde existir antes do trabalho eram as *atividades* de jogo e arte, que passam a existir como relações relativamente autônomas com respeito à própria atividade de trabalho. Parte das relações que hoje estão objetivadas como relações do jogo ou da arte já existia na prática social, na atividade de trabalho, como relações *simples* e *indiferenciadas*. Quando elas passam a ser destacadas e desenvolvidas em seus próprios conteúdos e formas, permite-se a criação de *novas* atividades humanas. Esse processo ocorre quer porque determinadas ações perdem diretamente a sua função prático-utilitária (caso, por exemplo, de instrumentos de trabalho como o arco e flecha, que passam a ser secundários a partir do momento em que a caça ou a guerra são realizadas com armas de fogo), quer por poderem desenvolver – ainda na atividade produtiva – os seus próprios conteúdos internos (caso de algumas danças, que vão perdendo sua função religiosa e se aproximando de um “puro divertimento”). As *ações humanas podem transformar-se de ações prático-utilitárias a ações não utilitárias*.

Dizer que determinada atividade humana seja uma atividade livre das demandas prático-utilitárias não significa que essa atividade exista de modo absolutamente independente dessa esfera da vida ou que ela não tenha quaisquer laços com essas necessidades utilitárias.

O ponto central é que tais atividades, mesmo tendo nascido da vida prática (do trabalho produtivo), puderam ter os seus *conteúdos, formas e objetivos* internos destacados e desenvolvidos com o fim de reproduzir e/ou intensificar esses próprios conteúdos, formas e objetivos. Isso quer dizer que, por um lado, uma determinada ação humana se autonomiza das necessidades utilitárias em virtude de ter as suas relações internas promovidas a uma relação ou condição de *objetivo direto* da ação humana. Por outro lado, uma atividade pode vincular-se ou atender a demandas externas ou prático-utilitárias, mas manter a sua condição autônoma em relação a elas. Essa vinculação, portanto, ocorreria de modo *externo* à própria *estrutura* dessa *atividade*, posto que seu *conteúdo, sua forma e seus objetivos* seguiriam existindo de modo mais ou menos independente de tais exigências utilitárias.

Reforçamos o uso da expressão “prático-utilitário” ao invés de simplesmente “útil”, porque consideramos o conceito de “prático-utilitário” em referência às demandas da organização social de uma época (as demandas estruturais, a materialidade histórica das relações sociais para a produção e reprodução das condições de vida). Uma atividade pode ser útil para o homem, para a sua constituição humano-genérica, sem ser, contudo, uma atividade prático-utilitária.

Façamos uma breve exemplificação com relação a uma atividade específica da cultura corporal. Se um professor usa o pega-pega (que é, do ponto de vista da humanidade, uma atividade *não utilitária*) como um meio para “fazer as crianças correrem” e, assim, “mantê-las ativas”, contribuindo para combater o “sedentarismo”, isso não muda em nada o fato de que o “pega-pega”, como tal, seja uma atividade que não possua ou atenda diretamente a fins prático-utilitários. Em outros termos, o pega-pega pode ser *utilizado* para contribuir para uma “vida ativa” das crianças. Mas, mesmo assim, mesmo tendo esse “uso” (que, por sinal, do ponto de vista pedagógico, pode e deve ser questionado), o pega-pega não passa a ser, por essa razão, uma atividade *prático-utilitária*; sua estrutura, o conteúdo e a forma dessa manifestação da cultura corporal seguem sendo, para o conjunto da humanidade, uma estrutura que atende às demandas não utilitárias de reprodução das relações sociais. O objeto central e, portanto, próprio e essencial da atividade de pega-pega não é a “manutenção da saúde”, mas sim o *controle da ação corporal do outro*. Contudo, é possível inserir desde fora *objetivos utilitários* para a atividade de pega-pega (caso do objetivo de “contribuir para uma vida ativa” que não se relaciona diretamente com seu *objeto*).

O fato de as atividades lúdica e artística não buscarem concretizar uma necessidade prático-utilitária não é o mesmo que dizer que o jogo e a arte não tenham *utilidade* para o homem. Ao contrário, pode-se dizer que a *utilidade* de uma obra artística, em termos gerais,

“[...] depende de sua capacidade de satisfazer não a uma necessidade material determinada, mas a necessidade geral que o homem sente de humanizar tudo quanto toca, de afirmar sua essência e de se reconhecer no mundo objetivo criado por ele”. (VAZQUEZ, 1978 p. 71). A arte e as atividades lúdicas, assim, não atendem a fins prático-utilitários diretos, ainda que atendam a uma finalidade *útil* geral: testemunhar a capacidade criadora do homem (VAZQUEZ, 1978).

Por essa razão, reforçamos que a arte e as atividades lúdicas desenvolveram-se, simultaneamente, como produtos da atividade produtiva (o *trabalho*) e como autônomas em relação a ela. Seus conteúdos, existindo como relações indiferenciadas na atividade de trabalho, puderam ser destacados e desenvolvidos pela prática social e, assim, transformados em relações essenciais dessa prática: em novas atividades.

Na esfera das *atividades lúdicas*, a história do desenvolvimento dos brinquedos constitui-se em um bom exemplo desse processo. O brinquedo é uma “reprodução simplificada, sintetizada e de alguma maneira esquematizada dos objetos da vida e da atividade da sociedade, adaptados às peculiaridades das crianças de uma ou outra idade” (ELKONIN, 1998, p. 42). A compreensão da origem histórica dos brinquedos não pode se dar dissociada da compreensão do *uso* desses “brinquedos” ou, mais bem, desses objetos materiais. Elkonin discute um exemplo interessante em relação ao aparecimento do *pião*: “Antes do aparecimento dos utensílios de trabalho que requeriam movimentos rotativos não pôde haver nenhum brinquedo que fosse movido dessa maneira, como os piões” (ELKONIN, 1998, p.43-44). Como analisa o autor, o fato de as crianças – em uma determinada sociedade – utilizarem um objeto similar a um pião não atesta por si mesmo que essas crianças estivessem *brincando* e que esse objeto fosse um *brinquedo*. “A aprendizagem da rotação ininterrupta era imprescindível, pois a criança que adquiria esse hábito aprendia facilmente o manejo de ferramentas cujo funcionamento era basicamente similar” (idem, p. 45).

Transcorreram os séculos, modificaram-se substancialmente as ferramentas e os modos de fazer fogo e de fazer furos. Os fusos já não se encontram em relação direta com o trabalho dos adultos nem com a futura atividade laboral da criança. E para a criança já não se trata de fusos reduzidos nem mesmo de representações deles. Os fusos convertem-se em “brinquedos” figurativos, sônicos ou dinâmicos (ELKONIN, 1998, p. 46).

O *jogo* e a *arte* compartilham, portanto, de uma mesma raiz de desenvolvimento e compartilham de uma mesma necessidade primária: a necessidade de reprodução *não utilitária* das relações sociais. Mas, a despeito dessa similaridade, sendo o *jogo* e a *arte* tipos diferentes de *atividades humanas* – portanto, apresentando tipos distintos de relações sociais

do homem consigo, com os outros e com o mundo –, é preciso explicar essa diferenciação. “Em cada uma destas relações, modifica-se a atitude do sujeito para com o mundo, já que se modifica a *necessidade* que a determina, e modifica-se, por sua vez, o *objeto* que a satisfaz” (VAZQUEZ, 1978, p.55, grifos nossos).

Por essa razão, se queremos analisar essa forma particular de prática social a que estamos chamando de *jogo* ou *atividade lúdica* (uma prática que se aproxima e, ao mesmo tempo, se *diferencia* da *arte*), não podemos terminar essa análise no seu começo, isto é, na simples determinação de suas necessidades primárias compartilhadas (a necessidade de reconstrução não utilitária das relações sociais). É preciso examinar, a partir dessa necessidade, quais são as “relações sociais” reproduzidas de modo não utilitário no *jogo*, quais os *conteúdos* dessas relações, para podermos, então, explicitar quais são os diferentes *objetos* que satisfazem aquela necessidade inicial na esfera das atividades *lúdicas*. Nosso problema, agora, diz respeito à *explicação do conteúdo geral das atividades lúdicas*.

Qual é o conteúdo geral das atividades *lúdicas* ou de *jogo*, conteúdo este que está presente nos diferentes tipos de atividades lúdicas e que, ao mesmo tempo, as diferencia de outras formas de atividades humanas, dentre elas a *arte*? Não estaria esse conteúdo na sua existência como uma atividade “não produtiva” ou “não séria” ou, ainda, “de divertimento”, características usualmente atribuídas ao termo *lúdico*? Não seria “lúdico” tudo aquilo que é “divertido”, que é fonte de prazer, que é naturalmente espontâneo, que se refere ao “entretenimento” e que atesta um “ato de liberdade” do sujeito?

Numa tentativa de resumir as características do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como ‘não-séria’ e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. (HUIZINGA, 1971, p.16).

Também não há dúvida de que o jogo deve ser definido como uma atividade livre, uma fonte de alegria e divertimento. Um jogo no qual se jogaria forçado iria, de imediato, deixar de ser um jogo. Ele se tornaria uma restrição, trabalho, do qual se tentaria lutar para se estar livre. Como uma obrigação ou simplesmente uma ordem, ele iria perder uma de suas características básicas: o fato do jogador dedicar-se espontaneamente ao jogo, por seu livre arbítrio e por seu prazer [...] (CALLOIS, 2006, p. 125).²²

Por um lado, ao explicitar a dimensão do *prazer* e da *espontaneidade* como elementos centrais que comporiam o conteúdo dessa peculiar atividade humana e, assim, a própria

²² Não pretendemos reduzir os estudos de Huizinga e Callois a essa conceituação da atividade lúdica. Contudo, ela é uma dimensão importante em suas teorias e, mais importante, suas teorias têm servido para justificar essa conceituação de *lúdico*.

definição de lúdico, parece que estamos diante dos elementos suficientes para situar o fenômeno a que estamos nos referindo. Contudo, essas definições sobre a atividade *lúdica* permitem ou mesmo induzem a interpretações a partir das quais a atividade lúdica dependeria, fundamentalmente, de um “estado de espírito” do sujeito em atividade e não da *atividade* em si mesma. Isso significaria que, mesmo em uma situação de trabalho produtivo, um indivíduo poderia considerar tal atividade como “lúdica”. O conceito de lúdico apresentar-se-ia, assim, como um conceito de ordem eminentemente subjetiva, um conceito que expressa o “estado psíquico” do sujeito de modo mais ou menos independente da *atividade objetiva* na qual ele esteja atuando. Além disso, esse “estado psíquico” do sujeito deveria, igualmente, representar um estado de *prazer*. Por essa via, de fato, *tudo* poderia virar lúdico, já que o “prazer” pode estar em *todas* as formas de relações sociais.

Que o conceito de “lúdico” como um adjetivo das ações e relações humanas mantenha essa dimensão subjetiva, isso é uma coisa. Um sujeito pode, de fato, ter uma *atitude lúdica* a partir das definições mencionadas anteriormente. Contudo, o conceito de *lúdico* como uma peculiar forma de *atividade* humana e que, portanto, existe objetivamente na realidade, independentemente de um sujeito ter ou não para com essa atividade uma “atitude lúdica”, não pode se reduzir a essa dimensão subjetiva expressa nas conceituações descritas anteriormente.

O fato de que um sujeito encontre ou não *prazer* em um “jogo” não faz o jogo ser menos ou mais *lúdico*; da mesma forma que o fato de alguém encontrar “prazer” em uma atividade de trabalho (por exemplo, a atividade docente) e, inclusive, considerar o trabalho como um ato de “livre-escolha” não faz a atividade docente ser “menos” trabalho e “mais” lúdica.

Diante dessas primeiras considerações sobre o conceito de *atividade lúdica*, podemos estabelecer três sínteses iniciais com relação ao *método de análise* das atividades vinculadas à esfera *lúdica* das relações sociais, tais quais as atividades da cultura corporal.

A primeira consideração é a de que, ao analisar uma *atividade lúdica*, precisamos analisar – em primeiro lugar – a atividade como tal: a estrutura dessa atividade, que corporificou em si um determinado conjunto de relações sociais, relações essas que passam a existir objetivamente na realidade e de modo relativamente independente dos sujeitos que venham a atuar nessa mesma atividade. Nesse caso, uma atividade lúdica (ou, genericamente, um *jogo*) não depende em primeiro lugar da atitude do sujeito para com uma esfera da vida, mas sim de um determinado conteúdo ou um determinado *conjunto de relações sociais* que

pôde ser objetivado na realidade pela prática social e pôde, assim, existir como uma *atividade*: justamente, como uma *atividade lúdica*.

Essa consideração tem uma importância determinante para a análise das atividades da cultura corporal. Se quisermos compreender o processo de ensino e aprendizagem dos objetos de ensino da Educação Física, é preciso, antes, compreendermos a *estrutura dessa atividade* na qual tanto o professor quanto os alunos irão atuar; é preciso compreender, justamente, as relações de *criação de uma imagem artística, controle da ação do outro e domínio da própria ação* que existem *objetivadas* nas diferentes atividades da cultura corporal e que, assim, existem nelas de forma relativamente independente das ações e atitudes dos sujeitos nessas *atividades*. Em uma metáfora, as atividades da cultura corporal precisam ser estudadas primeiro como *substantivos* (a estrutura da atividade ou os seus objetos em si mesmos) para depois serem estudadas como *verbo* (*as ações* dos sujeitos nessa ou naquela *estrutura de atividade* e os seus processos de apropriação das mesmas).

A segunda consideração é a de que o conceito de *lúdico* – a partir dessa concepção que estamos procurando explicar – não se refere a um “advérbio de intensidade”, a partir do qual poderíamos ter determinadas atividades “mais” lúdicas e outras “menos” lúdicas. Não cabe ao conceito de *lúdico* tecer qualquer consideração sobre a “qualidade” ou intensidade do “lúdico”. Uma atividade, assim, será ou não lúdica (será ou não *jogo*), da mesma forma que uma atividade será ou não *arte*, será ou não *trabalho*. Essa afirmação não desconsidera o fato de que uma atividade – muitas vezes ou mesmo via de regra – possui uma existência interligada a outras atividades. Uma atividade será sempre composta por um determinado *sistema de objetos*. Contudo, um deles ocupará o centro de sua estrutura e determinará, assim, a existência concreta e a identidade de tal atividade. Por essa razão, as diferentes qualidades de uma atividade *lúdica* dependerão dos diferentes *objetos* que irão compor o centro de sua estrutura. O lúdico, como dissemos, qualifica uma prática social em relação a outra. O *objeto* específico de uma atividade lúdica qualifica um tipo de atividade em relação a outro.

Uma terceira consideração diz respeito ao termo e ao conceito de *brincadeira*. Neste trabalho estamos considerando a brincadeira como sendo uma *forma particular* da atividade lúdica. Pelas definições mais usuais, uma *brincadeira* é considerada como uma forma “simples” da atividade lúdica; uma forma de jogo “não regulada” ou, ao menos, pouco regulada (regras “mais simples”) em contraste com o *jogo* propriamente dito. Embora essa definição pareça correta e embora ela contemple, de fato, uma dimensão correta em relação ao conceito de brincadeira (o fato de considerar a *brincadeira* como uma forma *simples* de atividade lúdica), as explicações dessa conceituação nos parecem equivocadas. Isso porque a

simplicidade ou não da *brincadeira*, e assim o *conteúdo* mesmo que define a sua existência como um tipo particular das atividades lúdicas, residiria nas suas regras: uma *brincadeira* representaria todas aquelas manifestações que ou “não possuem muitas regras” ou as possuem de forma espontânea do ponto de vista do sujeito que joga. Essa explicação propõe um conteúdo bastante “instável” para caracterizar o que seria uma *brincadeira*. Em primeiro lugar, a despeito do grau de simplicidade de um *jogo*, ele *sempre* terá certo conjunto de regras a lhe orientar (sejam essas regras explícitas ou *ocultas*). Não é possível, assim, existir um *jogo* ou um tipo particular de atividade lúdica que não possua, em si, algum tipo de regra.

Se não levarmos em consideração essa conceituação e insistirmos na dimensão da existência ou não de regras (a *brincadeira* como um jogo não regrado ou “pouco” regrado e, por isso, “livre”), chegaríamos a um interessante paradoxo. Quando alguém faz existir uma regra numa *brincadeira* (ou quando desenvolve essa regra), a *brincadeira*, automaticamente, deixaria de existir e passaria a se constituir como outro tipo de atividade, por vezes, deixando mesmo de ser uma “atividade lúdica”. A princípio, isso parece uma definição bastante lógica e, por isso mesmo, aceitável. Mas examinemos um pouco mais o conteúdo dessa conceituação. Que fenômeno ou que prática humana é essa que se evapora ou deixa de existir no mesmo instante em que alguém busca *controlá-la consciente e voluntariamente*? Seria a *brincadeira*, então, uma atividade puramente “subjetiva” e movida pelas misteriosas forças do inconsciente? Ou, ainda, uma atividade que necessariamente estaria à margem do percurso humano de desenvolvimento voluntário e consciente de suas ações, de modo que, quanto menos controle o sujeito exerce sobre ela, mais “autêntica” ela seria?

Nossa hipótese é a de que a *brincadeira* constitui-se em um tipo particular de *atividade lúdica* e, como tal, não é um termo designador direto de fenômenos sensório-empíricos. Em nossas vidas cotidianas – é verdade –, nós classificamos as diversas práticas (dentre elas as práticas corporais) quer como *brincadeiras*, quer como *Dança*, *Luta*, *Atletismo*, *Jogo* etc. e, assim, formamos nossos “conceitos” de *brincadeira* e de *Luta*, *Jogo* etc. a partir dessa “coleção de exemplos” empíricos. Essas classificações, via de regra, são realizadas a partir de uma ou outra característica que foi destacada dos diferentes fenômenos e que *parece* unir todos os casos classificados em uma “conceituação”. Mas esses “conceitos” são, na verdade, simples formas de *representação empírica* do fenômeno: não explicam e nem revelam as relações que constituem tais fenômenos. Para efetivamente conceituarmos a *brincadeira* (e a *Luta*, a *Dança*, o *Jogo*, o *Atletismo*, o *Circo* etc.), precisamos – como já afirmamos – analisar a *atividade* que os constitui, isto é, o conjunto de relações sociais ou os *objetos* que cada uma dessas manifestações concretas possui.

Sintetizemos nossa hipótese com relação aos conceitos de *brincadeira* e de *jogo* (ou *atividade lúdica*).

O *jogo* ou uma *atividade lúdica* refere-se a todas as formas de atividades que reconstituem determinados conteúdos das relações sociais sem fins utilitários diretos, de modo a explicitar quer os *papéis sociais* que produzem tais relações sociais, quer as *regras que permitem o sucesso na realização do conteúdo dessas mesmas relações sociais* (ELKONIN, 1998). Essa característica particular da atividade lúdica é, contudo, uma característica *geral* para os diversos tipos de atividades lúdicas, que serão definidas por seus *objetos*.

Uma atividade lúdica (ou jogo), portanto, pode apresentar *diferentes* objetos como sendo o seu objeto *central*. Como já afirmamos, as atividades da cultura corporal apresentam como seus objetos as relações de *criação de uma imagem artística com as ações corporais*, o *controle da ação corporal do outro* e o *domínio da própria ação corporal*. Quando um desses objetos apresenta-se como o objeto central de uma atividade nós teríamos determinadas *atividades particulares*, tais quais “a Luta”, “a Ginástica”, “a Dança”, “o Atletismo” e “o Jogo”. Quando esses mesmos objetos ou relações humanas apresentam-se em suas formas simples, pouco desenvolvidas em seus conteúdos, nós teríamos outro tipo particular de atividade lúdica a qual estamos chamando de *brincadeira*.

Portanto, a *brincadeira* refere-se a todas as formas *simples de atividade lúdica*, isto é, aquelas formas nas quais os *objetos* não se apresentam nas suas formas mais desenvolvidas. A *brincadeira*, assim, não se diferencia de outras formas de atividade lúdica pela simplicidade ou não de suas “regras”, mas sim e fundamentalmente pela natureza simples de seus *objetos*: quer porque eles se apresentem como um sistema de objetos indiferenciados (nenhum dos quais ocupando um papel determinante em relação aos outros), quer porque eles se apresentem como objetos pouco desenvolvidos em seus conteúdos e formas.

Assim, o *jogo* (ou a *atividade lúdica*) precisa ser analisado em sua existência como uma *atividade objetiva*, isto é, nos conteúdos ou relações sociais que compõem a sua estrutura e que existem na realidade social independentemente da relação que um sujeito singular estabeleça com ele.

Como afirmamos, uma atividade *lúdica* está sendo conceituada, aqui, como uma esfera particular das relações humanas na qual o seu conteúdo geral (ou a sua necessidade geral) reside na ação de reconstituir sem fins utilitários diretos o conteúdo das relações sociais (as tarefas e as normas de relações sociais), quer essa reconstituição evidencie o *papel social* a ser representado, quer ela evidencie as *regras de ação* desse papel.

Assim, chegamos à conclusão de que o *jogo* é uma atividade em que se reconstroem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais [...], contudo] nem toda reconstrução e nem a reconstrução de qualquer fenômeno da vida é jogo. No homem *é jogo a reconstrução de uma atividade que destaque o seu conteúdo social humano: as suas tarefas e as normas das relações sociais*. Vista assim, a forma desenvolvida do jogo, *fica possível compreender a sua afinidade com a arte*, cujo conteúdo abrange, além disso, o *sentido e as motivações da vida*. (ELKONIN, 1998, p. 19-20, grifos nossos).

A partir dessa conceituação geral de lúdico e dessa *necessidade* geral e primária presente nas atividades lúdicas, Elkonin se debruça na discussão sobre os *objetos* capazes de satisfazer essa necessidade em uma *atividade lúdica* particular: a atividade de *Jogo de Papéis*. Esse objeto específico e central para a atividade de Jogo de Papéis é a *imitação de um papel*.

O Jogo de Papéis, como um tipo particular de atividade lúdica, possui seu próprio percurso de desenvolvimento; seu próprio *objeto* desenvolve-se “[...] da ação concreta com os objetos [materiais] à ação lúdica sintetizada e, desta, à ação lúdica protagonizada” (ELKONIN, 1998, p. 258). Conforme exemplifica o próprio autor: “[...] há *colher*; *dar de comer* com a colher; dar de comer com a colher à *boneca*; dar de comer à boneca *como a mamãe*” (idem, p. 259, grifos no original). Nesta última etapa de desenvolvimento do Jogo de Papéis, a representação de um papel social assumiria a sua forma mais desenvolvida: a imitação dos conteúdos ou relações *interpessoais* existentes em uma ou outra atividade humana.

Contudo, mesmo considerando a sua forma mais desenvolvida, o Jogo de Papéis apresenta-se, em nossa sociedade, como uma forma de atividade lúdica *simples* quando a comparamos com o percurso de desenvolvimento da atividade lúdica pela humanidade. Como Elkonin afirma, “[...] na sociedade moderna dos adultos não existem formas evoluídas de jogo: elas foram desalojadas e substituídas pelas diferentes formas de arte, por um lado; e pelo esporte, por outro” (ELKONIN, 1998, p. 20). Assim, do ponto de vista do *conjunto das práticas sociais*, o Jogo de Papéis é uma forma *simples* de atividade (assume a forma genérica de uma *brincadeira*), ainda que seja para a criança em idade pré-escolar, em seu processo de desenvolvimento, uma atividade que encarna para ela as máximas possibilidades para o seu desenvolvimento, a sua *atividade principal* (LEONTIEV, 1978); ela permite à criança se relacionar e se apropriar de muitas formas embrionárias das relações sociais, dos modos de ação do homem no mundo, com os outros e consigo, objetivados nas diferentes esferas das atividades humanas.

O conteúdo das relações sociais a ser reproduzido em uma atividade lúdica não reside sempre na relação *interpessoal*, na reprodução dos papéis sociais propriamente ditos. Este, como vimos, é o conteúdo específico da *atividade* de Jogo de Papéis. Supomos uma criança brincando de o “Esportista”. Evidentemente, as crianças podem brincar de modo a reconstituir as relações entre as pessoas existentes em “um dia de treinamento” ou “em um dia de competição” do atleta: a relação com o treinador e com a família; a relação com o público; a relação com os outros colegas esportistas. O jogo poderia, assim, transcorrer como um Jogo de Papéis. Contudo, a partir desse mesmo “tema” ou dessa mesma esfera da vida (as atividades esportivas), uma criança poderia reconstituir especificamente as “ações do esportista que o levam ao êxito de sua modalidade esportiva”; poderia reconstituir como seu conteúdo os modos de ação desenvolvidos na esfera das atividades da cultura corporal, quer em relação à *criação de uma imagem artística*, ao *controle da ação corporal do outro* ou ao *domínio da própria ação corporal*.

Nesse segundo caso, teríamos a existência de outro tipo de *atividade*, não mais como Jogo de Papéis, mas como uma atividade da *cultura corporal*. Não se trata, aqui, simplesmente do fato da criança não mais interpretar o papel do atleta. A criança pode, inclusive, continuar imaginando ser um atleta e isso pode ser importante para o desenvolvimento da *sua* atividade. Contudo, o central nesse tipo de atividade é que o conteúdo das relações sociais a serem reconstituídas pela criança refere-se diretamente às relações do homem com as ações corporais. O *objeto* a ser reproduzido nessas atividades refere-se aos objetos das atividades da cultura corporal.

As atividades da cultura corporal são um produto (e uma especialização) do percurso de desenvolvimento da prática social, tanto das práticas artísticas quanto das práticas lúdicas em geral.

Parece-nos que o verdadeiro curso evolutivo vai dos jogos dramáticos para os *esportivos*²³ e não o inverso. Ao serem repetidos uma infinidade de vezes na atividade coletiva real, *foram se destacando paulatinamente as regras das relações humanas que levavam ao êxito. A sua reconstituição sem fins utilitários reais forma o conteúdo do jogo esportivo*. Mas o jogo de papéis também tem esse mesmo conteúdo. Aí está a sua semelhança. A diferença reside unicamente em que essas regras ou normas das relações entre as pessoas aparecem de maneira mais ampla e concreta nos jogos de papéis. (ELKONIN, 1998, p. 19, grifos nossos).

²³ Mais adiante discutiremos a questão terminológica e conceitual envolvendo os termos “esporte” e “cultura corporal”. Assinalemos, contudo, que, na versão em Inglês deste mesmo livro de Elkonin (2005), a palavra “esporte” não é utilizada nessa frase, aparecendo em seu lugar a expressão “jogos atléticos”.

As atividades da cultura corporal também apresentam, em si, o conteúdo geral das práticas lúdicas e artísticas: a reconstituição das relações sociais sem fins utilitários. Contudo, nelas, o *conteúdo específico* das relações sociais que foram *objetivadas* em suas diferentes *atividades* são as relações dos homens com as ações corporais. As atividades da cultura corporal se constituíram como tais porque foi possível ao homem destacar das diferentes atividades existentes (laborais, lúdicas e artísticas) as *regras das relações humanas na esfera das ações corporais*, ações essas que existiam nas atividades laborais como relações indiferenciadas ou pouco desenvolvidas. O homem pôde destacar e desenvolver aquelas relações que lhe permitiam controlar consciente e voluntariamente as ações de *criação de uma imagem com as ações corporais, controle da ação corporal do outro e domínio da própria ação corporal*.

A cultura corporal e o esporte: as atividades humano-genéricas sob as condições particulares da alienação das relações sociais

Façamos um breve, porém necessário, parêntese com relação à nomeação dessa forma particular da prática social a qual estamos chamando de *Cultura Corporal* e que por vezes é denominada – genericamente – como *Esporte*. Por que nossa opção de denominar essa esfera particular das atividades humanas de “cultura corporal” ao invés de “esporte”?

O *Esporte*, neste trabalho, está sendo compreendido simultaneamente como uma forma *genérica* de atividade humana na esfera das ações corporais e como *a forma particular de organização* dessas atividades em nossa sociedade. Essa forma particular de organização das relações do homem com as ações corporais assume uma aparência de “forma universal” das práticas corporais, na medida em que ela perpassa (quer queiramos ou não, quer gostemos ou não) todas as nossas relações com as atividades corporais na atualidade. O *esporte*, portanto, assume uma condição *mediadora*, em nossa sociedade, na relação dos indivíduos com os conteúdos humano-genéricos desenvolvidos na esfera das práticas corporais.

A condição mediadora do Esporte em relação às práticas corporais manifesta-se de dois modos. Em primeiro lugar, o Esporte – como forma particular de organização das práticas corporais na sociedade capitalista – permitiu o *máximo* desenvolvimento dos *conteúdos* (ou dos objetos, propriamente ditos) das atividades da cultura corporal. Mais importante, foi através do Esporte que esses *objetos* puderam surgir e se desenvolver como *relações gerais e essenciais* da prática humana. Em segundo lugar, o Esporte é, *igualmente*,

uma *forma* de atividade na qual as relações próprias e particulares do modo de produção capitalista se objetivam. Nesse sentido, o Esporte está para a cultura corporal assim como a Arte-espetáculo está para a Arte.

Essa forma particular de arte como espetáculo diz respeito às formas de produção da arte que ocorrem dentro de condições “[...] em que era normal a produção de obras de arte para vender [...], em que as relações de produto e de mercado se haviam tornado predominantes [...]” (WILLIAMS, 2000, p. 42).

Historicamente, existe um longo período de sobreposição entre relações sociais de patronato e de mercado nas artes. Em princípio, porém, elas podem ser prontamente diferenciadas. A produção para o mercado implica a concepção da obra de arte como mercadoria, e do artista, ainda que ele possa definir-se de outra forma, como um tipo especial de produtor de mercadorias (WILLIAMS, 2000, p. 44).

Uma coisa é a atividade artística como objetivação das capacidades humano-genéricas no campo da Arte. Outra coisa é *a forma particular* que a Arte assume hoje, em nossa sociedade capitalista como *Arte-espetáculo*. “Espetáculo”, aqui, não no sentido da particularidade própria da arte, em sua recriação deliberada dos significados e dos sentidos da vida em uma ou outra forma específica (tal qual o teatro, a pintura, a poesia, o cinema, a dança etc.), mas sim como *espetacularização da vida*, como o modo próprio das relações sociais na sociedade capitalista. Como diz Guy Debord, “Toda a vida das sociedades nas quais reinam as modernas condições de produção se apresenta como uma imensa acumulação de *espetáculos*. Tudo o que era vivido diretamente tornou-se uma representação” (DEBORD, 1997, p. 13). O *espetáculo*, para esse autor, é a afirmação de toda a vida humana, das relações sociais, como simples *aparência*; é o movimento autônomo da *mercadoria* e, assim, a supremacia do fetichismo nas relações humanas.

Contudo, a “Arte” e qualquer atividade humana em nossa sociedade, sendo atividades que necessariamente expressam e reproduzem as relações sociais como “*espetáculo*” (DEBORD, 1997) ou como alienação (MARX, 2004), são, igualmente, atividades que expressam e reproduzem o conjunto de capacidades humano-genéricas que foi possível à humanidade produzir sob as atuais condições sociais.

Essa condição de “espetacularização” e mercantilização refere-se igualmente ao Esporte. Ao mesmo tempo em que o Esporte permite o máximo desenvolvimento das capacidades humano-genéricas no campo das “ações corporais”, ele se constitui na forma

hegemônica e particular de objetivação das relações capitalistas na esfera das práticas corporais.

Desse modo, poderíamos assumir o termo *Esporte* (em sua positividade ou *genericidade*) e adjetivá-lo como “espetáculo” para nos referirmos a sua condição *particular*, como expressão das relações de nossa atual sociedade. Embora o Esporte contenha essas duas dimensões da atividade humana (dimensões essas que são *inseparáveis* em nossa sociedade capitalista), para nos referirmos aos objetos humano-genéricos na esfera das práticas corporais, utilizaremos neste trabalho o termo “atividades da cultura corporal”. Notemos que a distinção semântica busca, simplesmente, a clareza dos conceitos com que queremos trabalhar, isto é, busca explicitar a categoria central para a análise da formação dos *sujeitos singulares* nas suas relações com os *objetos humano-genéricos*, relações essas que serão sempre mediadas pelo *esporte* – em sua dimensão particular – como *forma* de organização das atividades corporais em nossa sociedade.

Embora essa argumentação não se apresente como uma argumentação definitiva para abandonarmos o termo “Esporte” como termo designador da dimensão genérica das atividades corporais (nas quais temos como objetos centrais as relações de *criação de uma imagem artística, controle da ação do outro, domínio da própria ação*), ressaltaremos neste trabalho essa dimensão humano-genérica do esporte por meio do termo “cultura corporal”. O termo *esporte* será utilizado para ressaltar a dimensão particular que medeia nossas relações com essas capacidades humano-genéricas em nossa sociedade.

Assim, o Esporte, tal qual a Arte-espetáculo, foi a condição que permitiu com que determinadas relações presentes nas práticas corporais pudessem se desenvolver como *relações gerais* ou como *objetos* essenciais de uma prática social. Estas relações (precisamente: *o controle da ação do outro, a criação de uma imagem e o domínio da própria ação*) passam a existir como *relações essenciais da prática humana* e, assim, como *objetos* a serem intencionalmente desenvolvidos pelo homem com o fim de explorar as potencialidades humanizadoras desses próprios objetos. O *Esporte* permitiu um grandíssimo salto na ação *livre, consciente e voluntária* do homem na sua relação com as ações corporais. Mais do que em qualquer outra época e sociedade da história humana, no capitalismo, sob a forma ou a mediação do *Esporte* e da *Arte-espetáculo*, criaram-se as máximas condições para que o homem pudesse *destacar* dos movimentos de “dança”, “jogos”, “lutas”, “atletismo” etc. as “*regras das relações humanas que permitiam o seu sucesso [na execução dessas atividades]*” (ELKONIN, 1998, p. 19). Mais do que em qualquer outra época ou sociedade, as práticas corporais puderam se *humanizar*. Mas essa humanização das práticas corporais – tais quais

quaisquer relações humanas sob o capitalismo – ocorre concomitantemente a sua constituição como uma prática desumanizadora ou alienadora do homem em relação ao próprio homem (MARX, 1996; 2004). O salto de liberdade alcançado pela humanidade, apesar de toda a sua potencialidade, existe ainda como um salto amarrado a correntes. E isso é importante.

Em primeiro lugar, convivemos com a *impossibilidade* objetiva de apropriação dessas máximas potencialidades humanizadoras, presentes nas práticas corporais, para *todos* os indivíduos. As diversas manifestações das atividades da cultura corporal (tais quais as diversas manifestações das atividades artísticas) fazem parte do patrimônio ou dos “bens culturais” da humanidade, de modo que deveriam ser atividades a serem *fruídas, apreciadas, praticadas e apropriadas* pelos indivíduos pelo simples fato de materializarem em si determinadas capacidades humano-genéricas. São atividades que fazem parte (devem fazer parte) da constituição do humano em nós. Mas, como todos os bens culturais produzidos e existentes em nossa sociedade, as *possibilidades objetivas* para que cada indivíduo se aproprie delas não está dada. Faltam condições materiais e não materiais para que essas atividades possam de fato ser apropriadas por *todos*.

Pareceria óbvio identificar essas relações desumanizadoras do esporte nas formas *mercantilizadas* com as quais as práticas corporais se apresentam, sobretudo em nível profissional. As danças, os jogos, o circo etc. apresentam uma existência objetiva como elementos da “indústria cultural” (como mercadorias que encarnam *valores sociais* da presente sociedade). Além disso, essas atividades corporificam as *relações produtivas* em seus sujeitos-trabalhadores e em seus produtos: produzem mercadorias. O bailarino profissional, o jogador de futebol profissional, o corredor de 100m profissional são todos *trabalhadores* do Capital (BROHM, 1982).

O sistema desportivo não considera a personalidade concreta dos indivíduos, mas sim sua força de produção de marcas [recorde]. Os indivíduos não são personalidades concretas no esporte, mas sim portadores reais ou potenciais de marcas, a igual que o trabalhador não é um homem, mas sim um agente portador de uma função, de um lugar no processo de produção (BROHM, 1982, p. 119).

Contudo, as relações próprias do capital que aparecem ou se moldam nas práticas corporais, quer em nível profissional, quer em nível amador, permitiram, também, a objetivação nelas de determinadas capacidades humano-genéricas. A existência do profissionalismo no mundo das práticas corporais, por exemplo, e, com ele, a necessária e crescente *especialização* de papéis, deu um grande impulso ao desenvolvimento das técnicas, objetivos, ações, táticas e *capacidades criadoras* com relação ao *controle da ação do outro*,

ao domínio da própria ação e à criação de uma imagem. Essas máximas potencialidades desenvolveram-se, entretanto, a partir do princípio do “mais rendimento”, nos dizeres de Brohm (1982).

Ter um objetivo de um máximo rendimento, não é – em si – um problema. O homem, em sua atividade de *trabalho* (MARX, 1996; 2004), de transformação da natureza externa e interna tendo em vista satisfazer as suas necessidades, busca atingir seus fins sempre da melhor forma possível. Busca um “máximo rendimento” de suas ações: jogar melhor, correr melhor, dançar melhor etc. Isso é uma coisa. Outra coisa diz respeito ao fato do Esporte apresentar o rendimento como “mais-rendimento” (BROHM, 1982), em analogia ao conceito de “mais-valia” do Capital em Marx. O Esporte apresenta o valor “do rendimento *a qualquer custo*”, da *vitória* e do *record a qualquer custo*. Ainda para Brohm, essa condição constituiria a base do “processo de produção esportivo”, posto que “[...] o esporte é a materialização abstrata do rendimento corporal” (BROHM, 1982, p.27). Embora esse fato seja um fato que abarca todas as formas das práticas corporais em nosso tempo, na medida em que as atividades corporais refletem em graus maiores ou menores esse processo de *espetacularização* das ações corporais, vale lembrar que ele não as abarca de modo *absoluto*.

O esporte é, efetivamente, revolucionário, no sentido de que, como a ciência ou as artes, não admite barreiras artificiais de natureza racial ou política. O esporte moderno, que podemos também considerar como filho legítimo da época imperialista, tem, como esta última, uma tendência irreprimível em direção ao expansionismo; mas diferente dessa, não é cem por cento reacionário: contém, pelo contrário, traços progressistas (abolição das discriminações raciais, sociais, tendência a democratização da massa) (BROHM, 1982, p. 80).

Essa tendência “progressista” é, obviamente, apenas uma *tendência*. Assim, quer no chamado “esporte de alto nível” (nas práticas corporais esportivas profissionais) ou nas práticas corporais realizadas nas ruas, nos parques e nas escolas, há que se analisar as mediações *concretas* que se manifestam entre o conteúdo e forma *humano-genéricas* dessas atividades corporais e o conteúdo e forma do Esporte/Arte-espetáculo como *particularidade* que perpassa ou medeia as nossas relações com todas as formas de atividades corporais existentes em nossa sociedade. É justamente a partir da análise dessas *mediações concretas* que estão dadas as possibilidades educativas das atividades corporais na escola, no sentido de ressaltar a sua dimensão humanizadora ou humano-genérica no processo de formação dos sujeitos.

Aqui, chegamos a um ponto bastante importante de nossa análise. A despeito de ter permitido, em muitos aspectos da relação do homem com o mundo, com os outros e consigo, alcançar níveis muitos elevados da *voluntariedade*, do *domínio de si* e da *liberdade*, as atividades da cultura corporal apresentam-se, na mesma intensidade, como uma prática alienadora do homem e que, portanto, vão de encontro a um projeto pleno de uma sociedade livre e de homens livres, “donos de si mesmos” (VIGOTSKI, 2004).

Mas, mesmo assim, apesar de seu flerte ou casamento com o modo de produção econômica de nossa sociedade, continuamos a afirmar que foi somente através dessa *forma* particular de desenvolvimento das práticas corporais (do esporte) que as ações corporais puderam alcançar uma condição máxima em relação a sua liberdade e autonomia da vida prático-utilitária. Mesmo não sendo uma prática efetivamente livre, as atividades da cultura corporal apresentam-se hoje como uma *possibilidade real de se tornarem uma atividade humana* livre. Ainda que essa possibilidade não seja a realidade, a sua existência é fundamental.

A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, *uma* realidade: que o homem possa ou não possa fazer determinada coisa, isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz. Possibilidade quer dizer “liberdade”. A medida de liberdade entra na definição de homem. [...] Mas a existência das condições objetivas – ou a possibilidade, ou a liberdade – ainda não é suficiente: é necessário “conhecê-las” e saber utilizá-las. Querer utilizá-las. O homem, nesse sentido, é vontade concreta: isto é, aplicação efetiva do querer abstrato ou do impulso vital aos meios concretos que realizam essa vontade (GRAMSCI, 1966, p. 47).

Essa é a condição particular na qual as atividades da cultura corporal foram produzidas e são reproduzidas, hoje, pelos sujeitos. Uma atividade na esfera da cultura corporal só poderá alcançar o seu pleno potencial humanizador (humano-genérico) quando o conjunto das práticas humanas – ou quando a prática social como um todo – o alcançar. Mas os traços humanizadores que hoje nela se encontram, como produto do processo histórico de domínio do homem sobre a sua natureza externa e interna (MARX, 1996; 2004), podem e precisam ser ressaltados e reproduzidos nos processos educativos, dentro dos limites humanizadores próprios de nossa atual sociedade.

As considerações metodológicas realizadas neste capítulo nos permitiram expor as bases fundamentais para o estudo e a análise histórico-cultural das atividades da cultura corporal, além de apresentar as principais hipóteses sobre o conteúdo e o processo de desenvolvimento geral dessas atividades. No próximo capítulo, explicitaremos as mediações históricas particulares e concretas que permitiram o surgimento e desenvolvimento dos três objetos fundamentais da cultura corporal. Além disso, esboçaremos o *conteúdo* ou a estrutura de cada uma dessas três relações, que serão efetivamente explicadas no capítulo quatro.

3. A GÊNESE DOS OBJETOS DAS ATIVIDADES DA CULTURA CORPORAL

A afirmação, por vezes bastante comum, de que a dança, a luta, o jogo e outras formas de práticas corporais “sempre existiram” na humanidade *parece* ser confirmada em muitos documentos ou dados históricos. Conforme afirma Bourcier, “O primeiro documento que apresenta um humano indiscutivelmente em *ação* de dança tem 14.000 anos” (BOURCIER, 2001, p. 1-2, grifos nossos). Ainda mais convincentes parecem ser as aproximações entre as práticas corporais desenvolvidas pelas sociedades ou Impérios mais estruturados, caso dos eventos atléticos gregos praticados entre o século VII a.C. e II d.C., de algumas lutas milenares chinesas e japonesas e dos diversos tipos de jogos com bola praticados na Europa ao longo da Idade Média, entre os séculos XII e XVIII.

Mas, se dentre todas essas formas de práticas corporais há algo que “sempre existiu”, esse algo não é de modo algum as *atividades* de dança, luta ou jogo, tais quais as *conhecemos*, *nomeamos* e *conceituamos* na contemporaneidade. Se tivéssemos que “aceitar” algum aspecto daquela afirmação de que a dança, o jogo ou a luta “sempre existiram”, poderíamos dizer que o que “sempre existiu” refere-se aos aspectos externos dessas atividades. De fato, em suas aparências, poder-se-ia aproximar aqueles “movimentos de dança” de 14.000 anos atrás às ações de dança do balé Bolshoi²⁴ ou das apresentações de Antônio Nobrega²⁵. Mas, ao fazê-lo, é preciso estar ciente de que não são aquelas ações humanas de 14.000 atrás que apresentam, em si mesmas, essa significação de dança: somos nós, mediados pelos significados contemporâneos da atividade de dança que conhecemos hoje, que atribuímos àqueles movimentos antigos o *significado* de dança. Não são os povos de outras sociedades que criam as práticas e conceitos sobre dança, jogo e luta existentes hoje; ao contrário, somos nós que – por vezes de modo arbitrário – imprimimos as significações contemporâneas de dança, jogo e luta às práticas existentes em outros momentos históricos, na tentativa de ver nelas a “origem” e a própria “essência” das práticas corporais de nossa sociedade.

A ideia de haver uma linearidade na história das práticas corporais, isto é, a ideia de que o desenvolvimento desse tipo particular de atividade atingiu seus graus mais elevados já nos primórdios da humanidade, tem a ver, em parte, com a compreensão de que seu desenvolvimento é regido, fundamentalmente, pelo aspecto externo da atividade: o movimento corporal em si mesmo. A partir do momento em que as “habilidades motoras” de

²⁴ Balé de Moscou que se tornou uma das principais referências do gênero a partir de meados do século XX.

²⁵ Bailarino e coreógrafo brasileiro que vem se dedicando ao trabalho com as tradições populares de danças brasileiras.

luta, jogo e dança foram elaboradas ou, em outras palavras, depois que o homem aprendeu a dominar tecnicamente seus movimentos corporais e a criar movimentos não estritamente utilitários, todo o desenvolvimento das práticas corporais estaria terminado. O que haveria, daí para frente, seria um aperfeiçoamento tanto das técnicas quanto das regras, mas as atividades, em si mesmas, seriam as mesmas.

Nessa compreensão, perde-se de vista o que é, justamente, o mais característico e determinante de qualquer atividade humana: a sua condição de *produto* (e *produtora*) do conjunto de relações sociais elaboradas sob determinadas condições históricas. Assim como não podemos colocar um sinal de igualdade entre o primeiro *órgão óptico* surgido no reino animal e o *olho*, ou mesmo buscar a “origem” e a “essência” do olho nesse órgão rudimentar capaz de responder a estímulos fotoelétricos, também não podemos colocar um sinal de igualdade ou buscar a “origem” das práticas corporais *de nossa sociedade* nas práticas desenvolvidas em outros momentos históricos. A *essência* das atividades da cultura corporal não está constituída nos “movimentos corporais” de dança, jogos e lutas praticados pelos povos primitivos ou por *outras* sociedades, como se essa “essência” fosse uma espécie de “homúnculo” das práticas corporais. Pode-se virar e revirar as ações de dança praticadas pelas tribos primitivas ou mesmo pelos povos gregos e egípcios da Antiguidade e a única “essência” que se encontrará nelas é a essência de sua própria condição como prática social *daquela* sociedade. É inútil buscar nelas a “essência” da atividade de dança que existe hoje, simplesmente porque essa essência surgiu, justamente, nas formas modernas e contemporâneas de dança. As relações essenciais, reafirmamos, são históricas.

Façamos um breve comentário que será desenvolvido ao longo deste capítulo. Em uma perspectiva materialista e histórica da prática social, nós vivemos hoje em um momento histórico nos quais as condições e relações sociais são comuns a todos. Trata-se de um momento histórico que, pela primeira vez, conseguiu impor uma forma de *prática social* para *toda* a humanidade. Quer queiramos, gostemos, aceitemos ou não, o modo de produção capitalista (em seus aspectos materiais e ideais) perpassa a todos nós; constitui-se, assim, em uma particularidade ou mediação *objetiva* no processo de formação de nossas *subjetividades* e no processo de formação de todas as formas de atividades sociais existentes hoje.

Uma segunda questão que nos parece importante de ser introduzida aqui, para a análise histórica das práticas corporais, diz respeito a seu aspecto terminológico. Utiliza-se um mesmo termo para designar tanto as atividades lúdicas (esportivas e artísticas) de nossa atualidade quanto as atividades praticadas na Idade Média, nas civilizações da Antiguidade e nos povos pré-históricos. Chamamos de *dança* os fenômenos que hoje se apresentam para nós

sob a forma de arte ou arte-espetáculo, assim como chamamos de dança os movimentos que os homens pré-históricos faziam há 14.000 anos. A raiz do problema não está na comunhão de um mesmo termo designador, mas sim na generalização de um conceito específico (próprio de uma ou outra prática social) para todas as demais. O problema está em se considerar que se tratam da mesma *atividade*: dos mesmos motivos, dos mesmos modos de ação ou relações do homem com o mundo, com os outros e consigo.

Aqueles movimentos corporais surgidos nos primórdios da humanidade e aos quais, hoje, chamamos “dança” desenvolveram-se, em um primeiro momento, como parte da atividade humana produtiva. Mais precisamente, surgiram como parte da atividade religiosa direcionada a *controlar a natureza* e, por meio desse controle, garantir as condições necessárias para a reprodução da vida. As “ações de dança” (assim como as ações de “jogos” e “lutas”) surgem como um *meio* para concretizar o trabalho produtivo, concretizar os modos de produção e reprodução da vida humana. Isso porque os homens atribuíram a essas ações o poder de lhes permitir comunicar-se com os deuses, em busca de proteção, fertilidade, sucesso na colheita etc. “Em suma, parece, segundo os documentos conhecidos, que a dança nos períodos mesolítico e paleolítico está sempre ligada a um ato cerimonial que coloca os executantes num estado fora do normal” (BOURCIER, 2001, p. 9).

No caso da dança, tratava-se de uma ação que buscava provocar nos indivíduos um estado de êxtase, por meio, sobretudo, de ações motoras como os saltos e os giros, que rompiam com a ação da gravidade, produzindo uma sensação de *vertigem* e, com ela, a crença de se tratar de um estado propício para a comunicação com os deuses. (CAMINADA, 1999; BOURCIER, 2001).

Essa descrição atesta a *origem ritualística* não apenas da dança, mas também de boa parte dos jogos e ações “lúdicas” desenvolvidas ao longo da prática social (GUTTMANN, 1978). Uma origem ritualística das práticas corporais não significa que os povos primitivos e/ou as civilizações antigas só conhecessem as práticas corporais com uma função estritamente ritualística. Significa, apenas, que essas práticas surgem tendo um ou outro aspecto da vida prática como seu *motivo*. A afirmação dessa origem ritualística também não significa poder explicar o conteúdo exato desses ritos dos povos e tribos primitivas.

As interpretações sobre esses conteúdos ritualísticos (e sobre a “origem” deles) são, por vezes, realizadas a partir de “novos ritos”, criados em tempos posteriores: um movimento de “invenção da tradição”.

Não podemos assumir, contudo, que os rituais realizados representem práticas comuns às [práticas] de dois mil anos atrás. Como Nitta Ichirō coloca, as raízes históricas destes rituais e o grau com o qual elas mantêm suas formas originais são desconhecidos. De fato, os rituais de sumô nos santuários e templos das aldeias são improváveis de terem existido antes do século treze, porque as próprias aldeias não foram estabelecidas até o desenvolvimento do estado feudal no final do período medieval do Japão (GUTTMANN; THOMPSON, 2001, p. 15).

Assim, embora não possamos mesmo crer que as formas ritualísticas de uma prática presente, por exemplo, no século XIII (caso dos rituais vinculados ao sumô) sejam as mesmas das existentes nos primórdios da humanidade, o que sim podemos afirmar é que essas ações possuem, invariavelmente, uma origem ritualística. Possuíam uma origem *prático-utilitária*, a partir da qual puderam se desenvolver quer em formas mais elaboradas de ritos, quer em formas autônomas com relação a essa função prático-utilitária. Do mesmo modo que as primeiras “ações de dança” eram um “puro rito” e, ao que parece, uma ação simples de livre se movimentar, com giros ou saltos (de modo que tais movimentos provocassem a sensação de êxtase no indivíduo), parece bastante razoável considerar que “ações de jogos” ou de “luta” praticadas com fins ritualísticos tenham surgido igualmente com esse caráter simples e não como um rito já altamente elaborado.

O *motivo* que organizava e incitava essas ações corporais referia-se às atividades religiosas da tribo. A “dança” ou a representação de um conflito real através de ações de “luta” ou de “jogo” era um meio que o homem utilizava na *tentativa de controlar a natureza* para produzir e reproduzir os seus meios de vida; vinculava-se, portanto, a fins prático-utilitários. O conteúdo dessas ações corporais era o próprio conteúdo real da vida dos homens: o material fruto das suas observações do mundo exterior na tentativa de imitá-lo e, assim, *controlá-lo*²⁶. Isso ocorreu, também, em outras formas de ação do homem no mundo. Reproduzir um animal graficamente era, por exemplo, uma forma de *domínio* sobre o animal (VAZQUEZ, 1978); “adornar” o corpo com objetos e ou tintas era, a princípio, uma ação direcionada a aumentar o poder do sujeito que se servisse desses “adornos” (PLEKHANOV, 1965). Somente numa fase posterior, as ações gráfico-plásticas tornaram-se *Arte*, assim como as ações de “adornar” o corpo assumiram uma função estritamente estética.

²⁶ Por exemplo, um ritual para a agricultura, originário da sociedade japonesa medieval e no qual se reproduzia um combate corporal, tinha por função garantir uma boa colheita. “Duas vezes no ano, antes do plantio na primavera e antes do término da colheita, um lutador solitário encenava uma luta contra o espírito da planta de arroz. O espírito sempre ganhava e esperava-se que ele expressasse seu prazer na forma de uma abundante colheita” (GUTTMANN; THOMPSON, 2001, p. 15).

Do mesmo modo que há um desenvolvimento ritualístico de uma prática (que vai das suas formas mais simples, pouco diferenciadas, as suas formas mais complexas, especializadas no conteúdo e na forma do rito), também há um desenvolvimento *lúdico* e *artístico* dessas práticas, das suas formas mais simples, pouco diferenciadas, às suas formas mais complexas. A *análise histórica* dos objetos da cultura corporal deve representar, assim, tanto o seu processo de gênese e desenvolvimento como parte da vida prático-utilitária (político, religiosa ou econômica) quanto a sua gênese e desenvolvimento como relações que vão se tornando autônomas dessa esfera utilitária com as ações corporais.

Tanto as necessidades *prático-utilitária* com as ações corporais, quanto as necessidades *lúdica e artística* com elas são produzidas por determinadas condições sociais que ou precisaram dessas práticas como um meio para resolver seus problemas políticos, econômicos ou religiosos, ou puderam prescindir das mesmas para esses fins, permitindo com que as ações corporais assumissem um caráter livre com relação às exigências da vida cotidiana. Nenhuma dessas linhas de desenvolvimento das práticas corporais, tomadas isoladamente, é suficiente para desvelarmos a gênese e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. Isso porque essas atividades que estamos analisando, ou mais precisamente os objetos dessas atividades (*a criação de uma imagem artística, o controle da ação do outro, o domínio da própria ação*), são um produto de um entrelaçamento dessas duas linhas. Contudo, a história, propriamente dita, das atividades da cultura corporal começa nas formas atuais das práticas corporais, surgidas em nossa sociedade. Os momentos históricos anteriores a nossa sociedade representam a pré-história do desenvolvimento das atividades da cultura corporal, a *gênese* de suas essências e estruturas ou, o que dá no mesmo, os *embriões* para a sua constituição tal qual conhecemos hoje.

Neste capítulo, analisaremos *episódios* da história que servirão como disparadores para identificarmos e explicarmos esses *embriões* das relações que constituem os objetos das atividades da cultura corporal. Esses *episódios* da história referem-se, fundamentalmente, às formas mais estruturadas das sociedades (os impérios astecas e maias, a sociedade japonesa e chinesa, os povos gregos, egípcios e romanos e a sociedade na Idade Média), que nos permitem dados mais sistematizados para o estudo da gênese das práticas corporais. Nessas sociedades, as práticas corporais aparecem como práticas ritualísticas já bem desenvolvidas, nas quais encontramos certa fusão entre religião-política-trabalho. Mesmo quando se trata de práticas ritualísticas nas quais há ações que possam nos remeter diretamente a questões religiosas (por exemplo, os sacrifícios humanos existentes nos jogos com bola na sociedade asteca), elas não representam, via de regra, ações puramente religiosas, mas, ao contrário, são

ações também direcionadas à afirmação dos poderes políticos e econômicos entre os membros da sociedade.

Rituais envolvendo sacrifícios no mundo pré-colombiano, incluindo sacrifícios humanos nos jogos com bola, não são puramente religiosos em sua natureza. Eles também funcionam como um meio para reafirmação pública do poder e para demonstrar as prerrogativas de status [...]. Os rituais de sacrifício nos jogos com bola servem a razões seculares, permitindo aos governantes fazer algo que somente eles, ou somente eles e outros poucos, podem fazer (WILKERSON, 1991, p. 52).

Ao mesmo tempo, essas práticas apresentam-se ou começam a se apresentar e desenvolver como práticas não utilitárias: seus conteúdos, suas formas, seus modos de ação começam a se desenvolver com relativa autonomia em relação a essas demandas utilitárias.

Nosso objetivo ao trazer determinados fatos ou episódios da história da prática humana relacionada às ações corporais será o de explicarmos os processos através dos quais o homem pôde destacar do conjunto das ações corporais de “dança”, de “circo”, de “luta”, de “jogos” e de “atletismo” as “*regras das relações humanas que [o] levavam ao êxito*” (ELKONIN, 1998, p. 19, grifos nossos). Procuraremos explicar as condições a partir das quais o homem pôde destacar os conteúdos, os objetivos e os meios adequados ou específicos para que a *criação de uma imagem artística com as ações corporais, o controle das ações corporais do outro e o domínio da própria ação corporal* se constituíssem como objetos essenciais das atividades da cultura corporal e, assim, *objetos* a serem controlados voluntária e conscientemente pelos sujeitos.

Uma mesma atividade concreta permite-nos, às vezes, explicitar as três relações essenciais da cultura corporal, na medida em que essa atividade concreta existe como uma particular síntese desses objetos. Contudo, cada atividade concreta, em virtude de seu desenvolvimento histórico real e das relações que ocupam o centro de sua estrutura, permite-nos expressar de forma mais explícita um ou outro objeto da cultura corporal.

O desenvolvimento das ações de dança nas civilizações antigas e na Idade Média nos permitiu acompanhar de forma mais explícita a gênese das relações de *criação de uma imagem*, justamente porque, no curso da história ou da prática social humana, essa *relação* pôde ser objetivamente desenvolvida, em suas máximas potencialidades, na dança. Pelas mesmas razões, o desenvolvimento dos jogos com bola nas sociedades astecas e na Idade Média, é uma das ações que melhor nos permite explicitar a gênese da relação de *controle da*

ação do outro. Para a explicitação da relação de *domínio da própria ação* analisamos as ações competitivas de destrezas corporais, particularmente aquelas existentes na civilização grega.

Assim, em nossa exposição, optamos por dividir os episódios históricos a partir dos objetos essenciais das atividades da cultura corporal para que tais objetos possam ser tratados no que mais nos interessa neste momento: *a gênese e a estrutura de cada uma dessas relações*.

3.1. A gênese da relação de *criação de uma imagem artística com as ações corporais*

A existência das ações de dança como um “puro” rito apresenta poucas contribuições para analisarmos o processo de desenvolvimento das ações de dança e, com ele, a gênese da relação de *criação de uma imagem artística com as ações corporais*. Por essa razão, começaremos essa análise pelo que nos parece ser o primeiro momento de viragem histórica na relação do homem com essas ações de dança ritualística: o momento a partir do qual essas ações passaram a ter um papel crescente – e por vezes central – na atividade produtiva e religiosa de uma sociedade. Trata-se do momento em que os homens passam a atribuir às ações de dança uma importância estratégica no processo de produção e reprodução da vida.

A partir de então, assiste-se a uma mudança no sentido da dança: da identificação com o “espírito”, conseguida pela dança por giro, passa-se a uma liturgia, a um culto de *relação* e não mais de *participação*, a um rito cívico, porque integrado à vida da cidade e comandado por ela (BOURCIER, 2001, p. 12, grifos no original).

Quando as ações de dança passam a ter um papel *litúrgico* para uma tribo ou para uma civilização (particularmente para as civilizações grega e egípcia), quando passam a ser uma ação de grande importância para o conjunto do ritual religioso (ou mesmo, a ação mais importante), torna-se necessário cuidar *intencionalmente* dessas ações; *fazê-las de um determinado modo* e fazê-las do melhor modo possível, a fim de se atingir o objetivo geral almejado: uma ou outra forma de comunicação com os deuses.

Nesse percurso, as ações de dança começam a se *especializar*. “A classe sacerdotal [grega], cujo papel é manter contato com as divindades protetoras, *não deixará os atos rituais e as danças ao acaso das inspirações individuais*.” (BOURCIER, 2001, p. 10, grifos nossos). Uma vez que são requeridos padrões de execução cada vez mais elevados, alcançados apenas com o treinamento ou com “ensaios”, o objetivo específico da ação de dança e os meios para atingir esse objetivo deixam de ser acessíveis a todos. Além disso, como cada ação litúrgica

visava a determinados fins (a um ou outro Deus, ao controle de um ou outro aspecto da vida social), as ações de dança passam, também, a se especificar conforme o ritual litúrgico ao qual se referiam: danças para as questões funerárias, para o casamento, para a guerra etc. Há, assim, uma especialização ou diferenciação entre os conteúdos e formas das ações de dança a depender do ritual litúrgico ao qual ela responde.

A especialização dos indivíduos (quem podia, por “competência” ou “dom”, realizar as ações de dança) exige, ao mesmo tempo, que se estruturem “treinos”, “ensaios” ou aprendizagens específicas para se dominar e, eventualmente, criar novas ações. Isso porque era preciso fazer os movimentos corretamente como um *meio* para se atingir os fins próprios de um ou outro ritual litúrgico. A busca dessa “perfeição” dos movimentos que compunham as ações de dança, bem como a busca de uma determinada ou adequada *ordem* entre esses movimentos, constituiu-se – ainda que de forma bastante primitiva – em um importante momento do processo de desenvolvimento dos embriões da relação de *criação de uma imagem artística*. Constituiu-se na forma mais rudimentar de manifestação do objetivo geral da ação de dança (a criação e execução de coreografias com as ações corporais).

Se chamamos de “embrião” é porque, como já afirmamos, essa relação geral de *criação de uma imagem artística com as ações corporais* não existia ainda nesse momento da história. Existiam elementos que permitiriam o seu posterior surgimento e desenvolvimento; existiam embriões dessa relação que podem ser identificados por nós, hoje, tão somente porque esses embriões se desenvolveram, transformaram-se e deram origem, no curso da prática social, a esse objeto *geral* chamada por nós de *criação de uma imagem artística*.

Naquele momento da história, então, esse objetivo da ação de dança ainda não possuía força própria para elevar tal ação a uma condição de *atividade*; não podia, ainda, se configurar como um *motivo* da realização das ações dos sujeitos. O motivo seguia sendo externo ao objetivo que começa a se formar e a se desenvolver na ação de dança. O *motivo* residia na atividade religiosa, em *comunicar-se com um Deus*, ao passo que o *objetivo* referia-se a organizar as ações corporais de um ou outro modo a fim de efetivar essa comunicação.

Ainda que tal objetivo não *apareça* e, na verdade, não *exista* nesse momento histórico, em sua forma *geral*, os objetivos próprios da ação de dança começam a se constituir como objetivos cada vez mais conscientes para os sujeitos. A possibilidade de destacar esse objetivo de “organização das ações corporais com fins expressivos” do conjunto da atividade religiosa e fazer dela, ainda que momentaneamente, um *fim* provisório das ações humanas teve muita importância no processo de domínio voluntário do homem com relação aos embriões do

objeto de *criação de uma imagem artística*; constitui-se em um dos momentos de seu nascimento.

Igualmente importante nesse processo de gênese da ação de *criação de uma imagem artística* como um *objeto* da atividade humana foi a possibilidade de ruptura dessas ações de seus fins litúrgicos e utilitários. Essa ruptura representa “o segundo aspecto” do processo embrionário de desenvolvimento desse objeto da atividade da cultura corporal, ocorrendo – nas civilizações grega e egípcia – paralelamente ao processo de desenvolvimento das ações de dança como parte dos atos litúrgicos.

A liturgia permitiu que a ação de dança se desenvolvesse da forma mais consciente possível para o homem no que tange à realização do objetivo próprio ou específico dessa ação: *criar e executar ações corporais com o fim de comunicar algo*. Em outros termos, o objetivo próprio da ação de dança passa a ser uma ação cada vez mais intencional para o homem. O processo de laicização da dança permitiu, por outro lado, que essa ação fosse praticada com um fim “em si mesma”; fosse praticada pelo simples “prazer” ou “gosto” de *reproduzir tal ação*, sem, contudo, almejar algum objetivo prático-utilitário com ela. A ação de dança passa a ser praticada como uma forma de *recreação* ou como uma *brincadeira*.

O desenvolvimento das ações de dança realizadas ou *motivadas* por si mesmas ocorre sob a forma de “jogos dançados” ou passatempos festivos, caso – por exemplo – dos banquetes gregos e romanos (BOURCIER, 2001; CAMINADA, 1999). Nessas situações, a dança passa a ser praticada como uma *imitação* dos traços externos das danças litúrgicas. Embora esse ato de destituir a dança de seu motivo litúrgico tenha permitido que a dança fosse praticada com um “fim em si mesma”, ele, ao mesmo tempo, tornou desnecessário o *objetivo* de controle máximo e consciente das ações de “organização das formas corporais com fins comunicativos”. Uma *brincadeira de dança*, nesse momento, não exigia que os sujeitos a realizassem nas máximas possibilidades existentes, posto que essa *forma de dança* não representava ou supria uma necessidade coletiva para essa sociedade. Somente com o próprio desenvolvimento da dança como parte da vida não utilitária é que essa necessidade coletiva começa a surgir nela.

Podemos dizer que foi a partir desses dois momentos – que estiveram, a princípio, separados, cada qual seguindo a sua própria linha de desenvolvimento – que a ação de dança ganhou as primeiras condições objetivas para se transformar em uma *atividade*. Nesse processo, a *organização das ações corporais comunicativas* é destacada e transformada como um fim último da ação do homem: em seu *motivo*. Ainda que de forma inicial ou mesmo

rudimentar, tem-se uma conquista humana de seu comportamento voluntário, do domínio de si mesmo, no campo das ações corporais lúdicas.

Um significativo marco para o desenvolvimento da dança como parte das atividades não utilitárias com as ações corporais esteve atrelada – no mundo ocidental e católico – ao advento da hegemonia da Igreja Católica na Idade Média. O controle da igreja sob a vida civil, procurando fazer dela uma expressão de seus dogmas, fez com que a igreja proclamasse que *a dança deveria ser um puro ato de divertimento* (BOURCIER, 2001). Procurava-se retirar da dança quaisquer traços que pudessem relacioná-la aos atos litúrgicos dos “povos pagãos” e que ainda persistiam nos cultos católicos no início da Idade Média. Esses atos litúrgicos com a dança eram pouco confortáveis para os dogmas católicos que, dentre outras coisas, negavam a materialidade corpórea como um aspecto “digno de Deus”. E que contradição mais embaraçosa ter as ações de dança como um meio de se comunicar com o Deus católico! Por essas razões, podem-se compreender os motivos que levaram a Igreja a proibir a dança como um ato religioso.

Essa ação aparentemente pontual e restrita ao mundo da santidade católica proporcionou, na verdade, um grandíssimo impulso à materialização da “lei de erosão do sagrado” (BOURCIER, 2001, p. 24) nas ações de dança. Significou uma nova etapa no processo de constituição dos embriões da *criação de uma imagem artística com as ações corporais* como um *objeto geral e essencial* da prática corporal, etapa essa marcada por sua constituição “máxima” como uma forma de brincadeira e divertimento, uma forma de ação “livre” de quaisquer demandas externas, prático-utilitárias²⁷. Essas ações “livres”, contudo, eram igualmente livres de demandas *internas*: de regras ou exigências relacionadas diretamente ao desenvolvimento da ação de criação de uma imagem artística. “Cabe à dança popular manifestar sentimentos confusos, fortes – a alegria, a inquietude [...] cujo tempo e cujos passos, escorregados, corridos ou saltados, *são livres*” (BOURCIER, 2001, p. 54, grifos nossos).

Mas, para a cultura aristocrática que se desenvolvia no seio da Idade Média, ser apenas um divertimento não era suficiente: era preciso elevar a dança ao status de um *particular*

²⁷ Ainda hoje, existem formas de dança cujos fins são explicitamente religiosos. Contudo, a existência de danças religiosas, hoje, não nega em nada esse processo geral de desenvolvimento da dança para a humanidade, que vai do sagrado ao laico e, deste, especializa-se como *forma de arte*. As danças religiosas existentes hoje são *tipos particulares de dança*. Assim, quando falamos dessa lei universal de erosão do sagrado, trata-se de uma lei válida para o conjunto da humanidade (“o conteúdo substancial de uma época”, nos dizeres de Ilyenkov (1976), no que tange às ações de dança).

divertimento de classe. Em um primeiro momento, a dança passa a fazer parte do entretenimento da aristocracia em suas festas de corte, quer participando diretamente das danças, quer organizando apresentações de dança nas quais se pagavam determinados indivíduos para se exibirem para a corte (CAMINADA, 1999). Essa particular ação humana começa a expressar em si e de modo explícito a divisão entre a cultura senhorial e a campesina; a divisão de *classes*²⁸ entre uma nobreza e uma burguesia por um lado e os trabalhadores por outro.

Nesse processo de *particularização* das ações de dança conforme as normas e gostos da aristocracia e da burguesia em ascensão, o conteúdo e a forma dessas ações de dança são refeitos na direção de expressar os “ideais da corte” e, com eles, expressar o refinamento da “alta cultura”. A dança deveria desenvolver-se como parte ou como *expressão da Arte* que então se constituía.

Os poetas e músicos fecham-se de bom grado em formas fixas e relativamente complicadas, onde encontram ao mesmo tempo a segurança e o impulso da imaginação formal [...] Uma pesquisa paralela de equilíbrio e refinamento marca a dança. A dança “metrificada” é então reinventada, de acordo com a métrica da música ou da poesia que serve de apoio, com maior frequência de acordo com ambas (BOURCIER, 2001, p. 53).

Esse movimento de teatralização ou artização da dança, buscando transformá-la *conscientemente* em uma forma de *arte*, resultou em outra etapa de especialização das ações de dança: para dançar era preciso ter certo conhecimento das regras que regem os movimentos do corpo, bem como das regras que regem os compassos da música. “[...] eis que nasce a dança erudita. Ao mesmo tempo, esta se separa da dança popular [...], serão as danças das classes desenvolvidas culturalmente, das classes dominantes” (BOURCIER, 2001, p. 53-54). Assim, esse momento do desenvolvimento da dança (dança como arte) ocorre a partir de uma forma *particular* de dança: as danças de corte ou as danças da classe aristocrática.

Façamos uma breve consideração a respeito da relação entre o desenvolvimento das “danças populares” e das “danças da classe dominante”. Ou em termos mais gerais: sobre o

²⁸ “A história de todas as sociedades que já existiram é a história da luta de classes. [...] opressor e oprimido estiveram em constante oposição um ao outro [...]. A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos das classes. Estabeleceu novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta no lugar das antigas” (MARX; ENGELS, 2001, p. 9-10). Essas novas classes, para Marx, reduzem-se, cada vez mais, aos detentores dos meios de produção por um lado e aos trabalhadores por outro. Estes, são caracterizados pelo fato de terem de vender as suas *forças de trabalho*, como um meio para a própria subsistência (MARX, 2004; 1996).

desenvolvimento das práticas e atividades humanas pela classe dominante e pela classe dominada.

A história do desenvolvimento da dança como arte está intrinsecamente associada à classe dominante. É verdade que há, também, uma história da dança referente às classes dominadas. Ocorre que a dança da classe dominante é a dança que pôde se constituir *objetivamente* como dominante no percurso histórico de formação e desenvolvimento da atividade de dança. “A história de todas as sociedades que já existiram é a história da luta de classes” (MARX; ENGELS, 2001, p. 9). Nesta, as classes dominantes impõem objetivamente na realidade as suas formas de produzir e reproduzir a vida. Não se trata de uma imposição meramente pelo discurso, “dizendo” aquilo que deve ou não ser aceito, aquilo que é ou não válido, mas de imposição *materializada* no conjunto das relações sociais. Essas relações, é verdade, expressam as *ideias* dessas classes dominantes, mas essas ideias são dominantes precisamente pelo fato de elas serem expressões do domínio objetivo dessas classes em relação aos rumos e modos de organização das relações sociais direcionadas a produzir e reproduzir nossas vidas.

A dança da classe dominante, sendo uma expressão da *particularidade* dessa classe, expressa, ao mesmo tempo, uma dimensão humano-genérica ou universal em relação às possibilidades de domínio do homem sobre si nessa esfera das práticas corporais. Ocorre que essa forma particular de dança impõe a sua condição particular de existência como sendo uma condição “universal”. Quer queiramos ou não, quer gostemos ou não, a forma particular das práticas corporais burguesas é a *mediação geral* das nossas relações singulares com as capacidades historicamente elaboradas pelo gênero humano.

A cultura hegemônica (branca, europeia, sexista etc.) é hegemônica em *todas* as relações, espaços e formas sociais existentes hoje. Por isso, ela está presente não apenas nas formas *sistematizadas* da cultura (dentre elas, as danças, os jogos, as lutas etc.), mas também e igualmente nas grandes mídias e na vida cotidiana: nos conteúdos dos programas de televisão e nos valores de consumo que fazem o indivíduo “*querer*”, por exemplo, uma televisão de 1300 polegadas, full HD, 3D e sabe-se lá mais o quê. Mas, curioso: essa dimensão da cultura hegemônica parece estar oculta ou parece ser ao menos tolerável aos críticos da existência de uma cultura humana efetivamente universal (uma cultura do *gênero-humano*). Na esfera da vida cotidiana, cada sujeito seria capaz de lidar com essa parte da cultura e “decidir” o que lhe serve ou não, o que lhe é bom ou não. Mas quando a cultura hegemônica aparece sob a forma de conhecimento sistematizado, aí a cultura hegemônica, *a priori*, não serve para a classe dominada, porque aí – e parece que somente aí – ela aparece

como um instrumento de dominação: um saber particular, branco, eurocêntrico etc. É verdade que a cultura hegemônica (em *todas* as suas formas de manifestação: nas grandes mídias e no saber sistematizado) é uma cultura que expressa os valores de uma classe particular. É, portanto, uma cultura *particular*. Contudo, trata-se de uma particularidade que carrega *objetivamente* em si uma efetiva universalidade ou genericidade humana. Isso é igualmente verdade para *quaisquer* formas particulares da cultura humana: em menor ou maior grau, elas sempre expressarão em si o gênero humano. Contudo, como já dissemos, a cultura hegemônica existe como uma realidade objetiva para *todas* as outras particularidades humanas: impõe-se objetivamente como a mediação *geral* de nossas ações singulares com o gênero humano.

As danças de corte ou o *balé*, como dança particular nascida e desenvolvida pela aristocracia e pela burguesia em ascensão, tratam-se, de fato, de uma forma particular de dança, tanto quanto a “dança de rua”, a “umbigada” ou o “hip-hop”. Vale recordar que o próprio desenvolvimento do balé (como dança de corte) teve como material para sua elaboração os conteúdos e formas das danças populares existentes (seus gestos, movimentos, ritmos etc.), que foram sendo modificados de acordo com os gostos e padrões, valores e normas, da classe burguesa.

Tudo isso é verdade e deve ser levado em conta na análise do processo geral de desenvolvimento da dança como arte (e *também* da dança como ato litúrgico, pois quem ditava as regras desses atos não era de modo algum a classe dominada: era, também, a classe dominante). Entretanto, deve-se considerar, igualmente, que esse *particular* processo de desenvolvimento da dança burguesa (o balé, como forma de Arte) permitiu o desenvolvimento *geral* e em graus muitíssimo elevados da relação de *criação de uma imagem artística com as ações corporais*, tanto em suas possibilidades técnicas quanto criadoras. Acompanhar o desenvolvimento das formas dominantes da dança como Arte (formas, portanto, que foram produzidas pela classe dominante) não significa, necessariamente, subjugar-nos a elas ou mesmo transformá-las nas “únicas” formas de dança aceitáveis. Trata-se, isto sim, de reconhecer o que de humano e de humanizador (e, portanto, de *geral*) foi produzido nelas e que, assim, deve ser posto como conhecimento (modos de ação) acessível a todos os sujeitos singulares em nossa sociedade. Na história da humanidade, grande parte das *máximas* capacidades humanas produzidas (nas diferentes esferas da vida) surgiram ou foram impulsionadas pelas classes dominantes então no poder.

Notemos que esse último argumento não diz respeito, em primeiro plano, ao simples fato de a classe dominante *dizer* o que é ou não válido como conhecimento. Esse argumento

diz respeito, isto sim, ao fato de essa classe dominar *as condições objetivas, os meios* para produzir as diversas formas de conhecimentos e ações humanas nas suas máximas potencialidades. Inclui-se aí, como parte dessas condições objetivas para produzir as diversas *atividades* humanas, o *tempo livre* para se dedicar a essas atividades não diretamente produtivas. O ato de *criação* – como disse Vigotski – é um processo articulado objetivamente às condições históricas das relações que os homens estabelecem entre si.

Isto explica também a distribuição desproporcional dos inovadores e criadores nas diferentes classes. As classes privilegiadas brindam uma porcentagem infinitamente maior de inovadores científicos, técnicos e criadores artísticos, porque precisamente nestas classes estão presentes todas as condições que são necessárias para a criação (VIGOTSKY, 2004, p. 25-26).

Talvez pudéssemos fazer um breve paralelo com relação ao processo de desenvolvimento da escrita. Os homens e mulheres da classe dominada (seja a dos servos ou a dos assalariados) devem ter possuído determinados meios “próprios” para registrar graficamente algo que quisessem memorizar (meios materiais e ideais que lhes eram acessíveis para essa ação). Contudo, o sistema de escrita fonético foi desenvolvido em suas formas máximas não por essa classe dominada, mas, justamente, pela classe dominante que dispunha dos *meios* mais desenvolvidos (materiais e não materiais, incluindo aí, como já dissemos, o “tempo livre”) para criar um sistema de escrita. Mas o reconhecimento desse fato não nos leva – por nada – a considerar que seja *legítimo*, do ponto de vista da superação dessas condições sociais de dominação de uns homens sobre os outros, defender que os trabalhadores deveriam “recuperar” ou resgatar o seu “original” movimento de desenvolvimento da escrita, a fim de desenvolver um sistema de escrita “*próprio*” da classe trabalhadora, em oposição ao sistema hegemônico de escrita que hoje temos e que foi um produto da classe dominante. A história não conhece o movimento de marcha a ré. A legitimidade em se pensar na construção de uma cultura humana, verdadeiramente livre e universal, dar-se-á somente a partir da apropriação e transformação da cultura humano-genérica já produzida e existente hoje *nas* formas particulares de atividades humanas nascidas e desenvolvidas em nossa sociedade. Mesmo as assim chamadas “danças populares” tiveram e têm os seus percursos de desenvolvimento como uma dança *particular* mediadas por esse processo de desenvolvimento da dança como arte; são mediadas pelas relações sociais que se apresentam objetivamente como as relações dominantes de nossa sociedade.

Fizemos esse parêntese argumentativo com respeito à relação entre a cultura dominante, hegemônica e *particular*, e a *cultura humana universal* (humano-genérica) porque essa relação está diretamente implicada nas discussões sobre as *formas de manifestação* das atividades da cultura corporal. Uma vez que, sabidamente, os conhecimentos científicos, artísticos, esportivos etc. produzidos pela burguesia são conhecimentos *particulares* que, não obstante, pretendem se impor como *universais*, não seria “mais legítimo”, de acordo com os fins explicitados por este trabalho, falarmos do desenvolvimento das danças e jogos “populares” ao invés de analisarmos e legitimarmos as danças e jogos “da burguesia”? Essas formas de práticas corporais não deveriam ficar em segundo plano no processo de apropriação da cultura pela classe trabalhadora?

Discordo desse argumento em primeiro lugar porque o fato de boa parte da produção científica e artística terem sido apropriadas pela burguesia, transformando-se em propriedade privada e tendo seu sentido associado ao universo material e cultural burguês não significa que os conhecimentos científicos e as obras artísticas sejam inerentemente burgueses. Mesmo quando a ciência avança por força das exigências sociais postas pelo capital e pelo estado a serviço do capital, ainda assim o conhecimento científico resultante desse contexto *pode ter um valor universal* para a humanidade. (DUARTE, 2006, p. 9, grifos nossos).

Assim, a dança como Arte, desenvolvida no seio da aristocracia e da burguesia e sob a forma hegemônica do *balé*, apropriou-se, inicialmente, das formas de dança existentes nas camadas populares e, posteriormente – consolidando-se como uma classe dominante –, criou as condições necessárias para que as danças populares, originalmente praticadas como folguedos, procissões etc., se transformassem cada vez mais em formas de arte²⁹. Do ponto de vista do processo educativo, quaisquer formas de dança que possamos trabalhar serão formas *particulares* que expressarão em diferentes graus a dimensão humano-genérica contida na dança, justamente as relações de *criação de uma imagem artística com as ações corporais*. A análise dessas formas particulares, identificando quais delas podem melhor expressar esses conhecimentos e capacidades humano-genéricas produzidas pela humanidade, é uma tarefa da prática pedagógica. Portanto, o problema sobre quais sejam as melhores *formas de atividades* para se trabalhar no ensino *não* está resolvido *a priori*, como um “pressuposto”: requer, justamente, a análise concreta de tais atividades particulares, tendo por referência as capacidades humano-genéricas já produzidas pela prática social.

²⁹ A esse respeito ver, por exemplo, os trabalhos do bailarino e coreógrafo Antônio Nóbrega.

Voltemos às discussões sobre o processo de surgimento e desenvolvimento da dança como Arte que se inicia de forma explícita nas cortes do século XVI, sob a forma de *balé de corte*. Essa aproximação da dança à arte reflete um novo passo ou momento no percurso de autonomização da dança de fins prático-utilitários e, assim, a sua constituição como um tipo particular da atividade humana.

A dança de corte assinalará uma nova etapa: desde o século XII, a dança “metrificada” havia se separado na França, da dança popular. No *Quattrocento*, ela se tornará uma dança erudita, onde será preciso não somente saber a métrica, mas também os passos.

Também, pela primeira vez, surge o profissionalismo, com dançarinos profissionais e mestres de dança. É um fato importante: *até então, a dança era uma expressão corporal de forma relativamente livre; a partir deste momento, toma-se consciência das possibilidades de expressão estética do corpo humano e da utilidade das regras para explorá-lo*. Além disso, o profissionalismo caminha, sem dúvida, no sentido de uma *elevação do nível técnico* (BOURCIER, 2001, p. 64, grifos nossos).

A possibilidade e a necessidade de desenvolver a dança como Arte permitiu ao homem desenvolver uma relação cada vez mais consciente com os *meios* adequados para realizar ou concretizar a dança, o que exigia um domínio consciente das possibilidades de movimentos corporais especificamente executados para os fins *coreográficos* e *expressivos* com as ações corporais. Esse processo é marcado por um movimento de *disciplinarização* da dança, que passa a ser submetida a determinadas regras, técnicas e padrões compatíveis com a “seriedade” requerida pelos senhores burgueses, recém-aristocratizados. Passa-se a organizar um ensino regular de dança, uma teorização e tecnização de seus movimentos, a fim de superar a sua espontaneidade e marcar ou ampliar a distinção entre a dança cortesã e a dança popular (CAMINADA, 1999, p. 80). A despeito dessa diferenciação de classes na dança, dividindo a dança “erudita” da dança “popular”, a importância desse processo de disciplinarização da dança – do ponto de vista da *história do gênero humano* – reside no fato de o homem ter podido dominar de forma consciente e deliberada, e em um nível muito mais elevado do que até então se tinha, as relações de *organização das ações corporais com fins comunicativos e expressivos*.

O balé de corte, como uma dança de apresentação voltada a agradar certo público, recria determinados passos das danças dos bailes de corte atribuindo a esses passos um alto grau de estilização ou beleza formal, mediante regras fixas dos modos de ações corporais. “Em suma, trata-se de tomar um movimento natural, levá-lo ao máximo de seu desenvolvimento, ao mesmo tempo em que o torna, forçosamente, artificial” (BOURCIER,

2001, p. 117). A artificialidade, aqui, diz respeito ao afastamento dos movimentos corporais de suas configurações e aparências cotidianas, construindo, para eles, outra forma ou configuração.

O movimento da dança é a idealização deste salto natural: deve mostrar com evidência a essência do salto, ou seja, a libertação do peso. Tudo deve ser concebido logicamente para dar a impressão de leveza, o que faz a beleza do gesto: as pernas esticadas em oposição, o mais horizontalmente possível, projetando-se ao mesmo tempo que a trajetória (BOURCIER, 2001, p. 117).

Que o indivíduo realize ações corporais de um jeito e descubra, depois, que esse jeito “é bonito” causa prazer estético ou outros sentimentos, reflete um determinado nível de domínio do homem sobre as ações corporais, no qual os resultados dessas ações ainda não podem ser antecipados na sua consciência. A ação, assim, transcorre de modo mais ou menos espontâneo. Que o indivíduo realize essas ações de um jeito *porque sabe* que ao fazê-las, poderá causar no outro ou em si um determinado sentimento ou sensação estética, reflete um nível bem mais elaborado de domínio dessas ações, justamente porque pode produzir os resultados primeiro em sua consciência para então produzi-los na realidade mesma. E que o indivíduo saiba as possibilidades exatas de *organizar as ações corporais, no tempo e no espaço*, em uma determinada *ordem*, com um determinado *ritmo e força* para produzir, com eles, uma determinada ideia, intenção ou sentimento a ser comunicado, é um salto magnífico no controle do homem sobre si mesmo. Ele não apenas domina os fins almejados e os meios para atingir tal fim, como (re)conhece e controla a atividade da qual participa em suas múltiplas conexões e elementos. Esse terceiro momento na relação de domínio do homem sobre as ações corporais de dança desenvolve-se, marcadamente, a partir do processo de aproximação da dança à Arte.

Esse momento de desenvolvimento da dança marcaria, assim, uma ruptura entre a dança como simples divertimento (a ação de dança como uma brincadeira ou um jogo) e a dança como um objeto artístico (a ação de dança para o outro: para comunicar ou apresentar algo, sendo que esse algo está vinculado às *próprias possibilidades estéticas das ações corporais*). Se na dança como brincadeira o processo de *organização das formas das ações corporais com fins comunicativos e expressivos* apresenta-se de modo mais ou menos oculto para os sujeitos, na dança como Arte essa relação é cada vez mais *explicitada e desenvolvida* nas suas máximas possibilidades.

Esse desenvolvimento *geral* da dança, e, portanto, o próprio desenvolvimento da relação de criação de uma imagem artística, deu-se somente a partir do desenvolvimento de diferentes formas concretas e particulares de dança. Assim, para que essa ação, a princípio

particular, se transformasse em *geral*, foi necessário o desenvolvimento de muitas e variadas formas ou “escolas” de dança, além do desenvolvimento de outras ações corporais particulares vinculadas à mímica e ao circo. O geral, portanto, a *ação de criação de uma imagem artística*, aparece ou surge como um produto da prática social humana, que permitiu desenvolver diferentes formas particulares de ações corporais expressivas e não utilitárias.

Mas foi sobretudo ao longo do século XX que uma relação mais ou menos consciente do homem entre o *geral* e o *particular* na *dança* começa a se constituir e a assumir contornos mais nítidos. Surgem diversas “escolas” de dança, via de regra nascidas do balé clássico e/ou romântico, mas que buscavam contrapor-se a ele, e que passam a ser alcunhadas sob a denominação de “dança moderna”. Diversos princípios ou orientações a respeito da “identidade” da dança surgem a partir dessas escolas. Muitos desses princípios, nascidos em escolas diferentes, além de representarem contraposições explícitas em relação às *formas* de dança que lhes deram origem (o balé clássico), contrapunham-se uns aos outros. Nesse processo, as razões que levam o dançarino a dançar e as próprias razões *atribuídas* à existência da dança passam a ser questões importantes para cada uma dessas escolas e, por vezes, constituíam-se em motivo de disputas entre elas a respeito da determinação de quais elementos seriam “mais importantes” ou “essenciais” para se fazer dança.

Para alguns, a dança deveria ser expressão da vida pessoal do bailarino e/ou da “origem histórica” das ações de dança, origem essa que residiria nas danças dos povos antepassados. Nesse caso, as danças deveriam buscar “as inspirações” de sua forma e de seu conteúdo nas danças religiosas gregas ou egípcias, posto que nelas é que se poderia encontrar “a verdadeira raiz” da dança. Nessa concepção, procura-se “recuperar” (ou na verdade, *recriar*) uma determinada “origem” da dança: a dança como ação religiosa ou como ato litúrgico, atribuindo a ela, hoje, essa mesma função de ser um “autêntico ato religioso” (SAINT-DENIS, apud, BOURCIER, 2001).

Esse “retorno” à raiz litúrgica da dança por parte de alguns dançarinos e de algumas escolas de Dança Moderna fez muitos bailarinos recorrerem às danças orientais, enxergando nelas formas nas quais a “essência pura” da dança podia ser encontrada, “essência” essa deliberadamente “esquecida” ou “desvirtuada” pelo balé clássico. A esse respeito, Bourcier comenta sobre os dançarinos: “Não que [se] conheça exatamente as técnicas e os estilos [das danças orientais], mas assimila seu espírito; no plano mental, considera que são liturgias que colocam o dançarino em contato com a divindade [...]” (2001, p. 263).

Apesar do equívoco em se buscar “no passado” a “essência pura e legítima” da dança existente hoje e buscar repetir essa suposta essência na atualidade, essas escolas de dança

trouxeram importantes contribuições para o processo de desenvolvimento da dança como expressão da atividade humano-genérica de criação de uma imagem artística. Em primeiro lugar, essas escolas explicitam, talvez pela primeira vez, que o balé é uma dança *particular* e não *a* dança geral, tanto no que diz respeito às suas formas (movimentos e técnicas), quanto aos seus conteúdos e temáticas. Explicita-se, assim, toda a dimensão *particular* do balé clássico, que seria, então, *uma* dentre outras possibilidades de se fazer dança. Contudo, para chegar a essa formulação, essas escolas de dança não apenas negam a dimensão particular do balé como negam também a dimensão *geral* e *essencial* contida nele. Consideram que esse *geral* e “*essencial*” da dança estava no “passado original”, nas formas “primárias” e iniciais das ações de dança e não nas próprias formas *particulares* de dança *existentes na sociedade contemporânea*.

Marta Graham, bailarina que participou por muitos anos da escola de balé moderno “Denishawn” (escola que se propunha a resgatar a origem religiosa da dança, assumindo “os fins religiosos” como sua temática e conteúdo central), disse: “Não aguento mais dançar divindades hindus ou ritos astecas. Quero tratar dos problemas atuais” (apud BOURCIER, 2001, p. 274). E depois completou:

Não quero ser árvore, flor, onda, ou nuvem. Nós, o público, devemos procurar no corpo do bailarino não a imitação dos gestos cotidianos, nem os espetáculos da natureza, nem seres estranhos vindos de um outro mundo, mas um pouco deste milagre que é o ser humano motivado, disciplinado, concentrado (idem, p. 274).

Marta Graham parece sintetizar, com bastante lucidez, um ponto fundamental de desenvolvimento da dança em seu aspecto *geral* ou em sua dimensão *humano-genérica*: a sua potencialidade de expressar a capacidade humana de *criação* e de *domínio de si mesmo*, no que tange às ações corporais expressivas e comunicativas. O homem é o material geral e a finalidade geral da ação coreográfica; o homem confrontado com os problemas da sociedade e da humanidade, o que passa pelos problemas relacionados ao *domínio da sua própria ação corporal*.

A dança em geral e a essência da dança é, por conseguinte, um fato objetivo, alcançado pelo processo de desenvolvimento das diversas práticas e escolas de dança *em nossa sociedade*. A dança em geral existe objetivamente e se expressa nas diversas (ou em *todas*) as formas particulares de dança existentes hoje. A dança em geral representa o objetivo próprio e particular das ações corporais de dança que puderam ser desenvolvidos ao longo da história como um *objetivo* último da ação humana. Ao mesmo tempo, a dança em geral

apresenta-se como *uma forma particular da relação humano-genérica* que ela mesma contribuiu para desenvolver: a relação *de criação de uma imagem artística com as ações corporais*. Portanto, outras *formas* de atividades corporais expressam, igualmente, esse objeto da prática corporal como seus objetos centrais (por exemplo, a atividade circense e a mímica). Esse processo de desenvolvimento do objeto das atividades corporais foi possível somente a partir da mediação da *Arte-espetáculo*, mediação geral de nossa relação com a arte (conforme discutimos no capítulo dois).

O domínio consciente do homem sobre essa relação de *criação de uma imagem artística com as ações corporais*, desenvolvendo-a em suas máximas possibilidades representou e representa importantes passos na conquista humano-genérica em relação à prática corporal. Nesse processo, ao produzir e objetivar em si determinadas capacidades humano-genéricas relacionadas ao processo de *criação de uma imagem artística*, as ações corporais humanizam-se.

3.2 A gênese da relação de controle da ação corporal do outro

Os jogos com bola parecem ser um importante meio para se explicitar o processo de gênese e desenvolvimento da relação de *controle da ação corporal do outro*. Contudo, sob esta denominação (“jogos com bola”), podemos encontrar distintas *atividades* humanas; distintas, precisamente, pelo *objeto* principal existente em suas estruturas. Assim, para a análise da gênese e desenvolvimento da relação de *controle da ação do outro*, consideraremos apenas aqueles jogos com bola que apresentavam – ainda que muito embrionariamente – essas relações de *controle da ação corporal do outro* como parte importante da sua estrutura, o que significa analisarmos aqueles jogos com bola que *reconstituíam, direta ou indiretamente, uma situação de oposição presente nas relações sociais*.

Uma primeira forma de reconstituição de uma situação de oposição ou de um conflito real é a sua reconstituição *direta* sob a forma de uma situação simulada de combate. Essas situações visavam atender a um objetivo geral de treinamento militar. Esse era o caso dos “jogos com bola” dos chineses e romanos praticados por volta do século II a.C. (SPEAK, 1999).

Essa reconstituição de um conflito físico ou de uma oposição bélica por meio de ações com bola e nas quais grupos opostos se enfrentavam na tentativa de alcançar um mesmo objetivo (por exemplo, levar a bola até o campo do outro grupo e, ao mesmo tempo, proteger

o próprio campo para que a bola não chegasse nele) possuía dois objetivos principais com relação ao treinamento militar: a) aprimorar o combate sem armas (já que nessas formas de jogos os *meios* para se impedir o deslocamento de um “jogador” podiam ser abertamente o combate físico, uma luta corporal), b) aprimorar uma dimensão tática do treinamento com relação à disposição e ocupação do terreno em situações de combate.

De toda forma, em quaisquer dessas duas ações, o “clímax” do treinamento militar estava, justamente, na existência dessa oposição real e entre os participantes, procurando empreender ações para impedir que o outro (um grupo ou um indivíduo) alcançasse o objetivo almejado e/ou para que o outro não o impedisse de alcançar os próprios objetivos. Embora a relação de *controle da ação corporal do outro* pareça estar bastante evidente nessas atividades (posto que o objetivo direto dessas ações era o de atacar o espaço do outro e proteger o próprio espaço), essa relação de “controle da ação do outro” ocorria de modo mais ou menos direto ou espontâneo e vinculava-se a finalidades prático-utilitárias de treinamento militar. Algumas vezes, a seriedade do treinamento resultava em ferimentos graves e até mortes, sendo que esses resultados eram considerados como parte “natural” do próprio treinamento.

Esses jogos com bola seriam, então, formas *diretas* de reconstituição de um tipo específico de oposição presente na vida: a oposição bélica, quer sob a forma de uma batalha homem a homem, quer sob a forma de uma batalha entre “exércitos”, direcionados a ocupar e conquistar um determinado território. Essas ações representavam, assim, uma batalha simulada para fins de treinamento militar. Ainda que tais ações pudessem ser realizadas pelos soldados com outros fins (por exemplo, como um “meio de divertimento” após conquistarem uma batalha real (SPEAK, 1999)), sua função e todo o seu desenvolvimento deu-se, primordialmente, como uma forma prático-utilitária para exercitar a atividade militar.

Contudo, para acompanhar o processo de desenvolvimento das ações com bolas e, por meio delas, acompanhar o processo de *gênese* da relação de *controle da ação corporal do outro*, é importante analisarmos as formas de ações com bola que se desenvolveram para além dessa reconstituição direta das oposições bélicas. Esse foi o caso, por exemplo, dos *jogos com bola* dos astecas e maias. Esses “jogos” eram, de início, *um meio simbólico* para representar e resolver os diversos conflitos e/ou oposições presentes na vida social. Era um substituto, por assim dizer, das formas físicas e militares para se resolver os conflitos políticos e econômicos.

[...] não apenas jogos como esses devem ter sido conscientemente empregados em ocasiões para assegurar fins usualmente alcançados pelo conflito físico, mas eles devem ter funcionado também como uma válvula segura para aliviar conflitos entre comunidades reprimidas, operando, assim, para sublimar tendências bélicas e

direcionando-as para ações inofensivas (STERN, apud SANTLEY; BERMAN; ALEXANDER, 1991, p. 15).

O desenvolvimento dessas ações com bola como uma forma de *jogo* propriamente dita, como um *meio cada vez mais simbólico* de reconstituição de uma oposição presente nas relações sociais, constitui-se em um momento importante para a análise da gênese das relações de *controle das ações corporais do outro*. Esses jogos, na maioria das vezes, não guardavam nenhuma semelhança *direta* – nem em sua forma, nem em seu conteúdo – com o fato o qual se pretendia representar³⁰.

Para a sociedade asteca, o *jogo com bola* passa a existir e a cumprir uma função particular: reconstituir um conflito ou oposição real existente nas relações sociais (religiosa, política ou econômica) por meio de *ações de jogo*. A oposição real que dá origem ao jogo (por exemplo, um conflito entre dois governantes disputando um território) é reconstituída e simbolizada por meio de dois grupos que disputarão o jogo com bola. Entre os interesses opostos dos governantes (um território ou uma quantia de dinheiro devida) e os interesses opostos *do jogo* (fazer a bola atravessar o arco localizado no centro do terreno de jogo/impedir que o outro faça a bola atravessar o arco), não há nem sequer uma fagulha de proximidade. No entanto, e isto é o genial, o homem *atribuiu* essa proximidade e fez dela uma proximidade tão real quanto o conflito previamente existente. Assim, apesar de os *conteúdos* e das *formas* de *jogo* não guardarem relações diretas com o *conteúdo* e a *forma* das relações sociais de oposição que *motivaram* a sua própria existência como jogo, tratava-se de um meio objetivamente válido para resolver o conflito ou disputa em questão. Precisamente por essa *artificialidade* dos conteúdos e formas do jogo – que faziam tais conteúdos e formas existirem como expressões de uma oposição *própria do jogo* –, o jogo pôde ir se desenvolvendo como uma ação especial e cada vez mais autônoma dos fins ou motivos que o originaram.

Assim, ainda que um jogo com bolas surgisse para atender ao motivo geral de se resolver um conflito opositivo da vida prática, sua dinâmica, seu conteúdo e seus meios de ação não correspondiam diretamente a esse conflito existente na vida e ao qual ele representava. Quem estabelece essa correspondência *é o homem*. Ele faz do jogo um substituto das formas diretas de resolver um determinado conflito opositivo, na medida em que o resultado do jogo criava o resultado do próprio conflito que ele representava. Essa

³⁰ Os jogos astecas com bola ocorriam sob a forma geral de dois times em disputa, em um campo construído especialmente para esse fim, cujo objetivo era o de fazer uma bola de borracha atravessar um aro suspenso. Para tal, os jogadores tinham que golpear a bola com seus corpos mantendo-a permanentemente no ar. Os campos de jogo eram construídos dentro de centros cerimoniais, próximos aos templos e, via de regra, incluíam santuários e altares de sacrifícios (ESPINOZA, 2002).

correspondência que o homem cria entre uma situação opositiva e a oposição própria de jogo representa um avanço em relação ao domínio da sua própria conduta, na medida em que ele pôde substituir *voluntariamente* um conflito bélico direto por uma forma simbolizada de oposição que ele mesmo *criou*. Entretanto, esse meio artificial criado pelo homem para resolver um conflito de suas relações sociais representava, igualmente, uma ação que *impedia o próprio desenvolvimento dessa conduta humana voluntária*. O simbolismo do jogo relacionava-se com o “*pensamento mágico*” do ser humano (VIGOTSKY, 1995) e não com seu pensamento propriamente racional e consciente.

Em primeiro lugar, a estrutura do jogo (as ações presentes nele e seus objetivos internos) não se apresentam como um meio adequado para resolver os fins políticos ou econômicos aos quais se propunha. A estrutura do jogo, em si, não corresponde às ações requeridas para intervir conscientemente na estrutura de disputa política, territorial ou econômica. Em segundo lugar, os resultados do jogo eram considerados pela sociedade asteca como um produto da *vontade divina*, mais do que um produto da vontade e da *capacidade* do homem. Desse modo, apesar dos possíveis e prováveis esforços dos jogadores para resolverem “o conflito” do jogo (para agirem de acordo com o conteúdo e a forma do jogo do qual participavam), os resultados alcançados eram atribuídos mais à vontade divina dos deuses do que à capacidade humana para dominar as suas próprias ações corporais e, através dela, *controlar as ações corporais do outro*.

Apesar de ser jogado por mortais, considerava-se que os resultados eram controlados pelos deuses sozinhos. Em virtude da imitação, [o jogo] era um modo de comunicação com os originadores sobrenaturais do ‘jogo’. Na maioria dos aspectos, ele era considerado primeiro um ritual de encenação e depois um jogo de azar divino. (WILKERSON, 1991, p. 43).

Mesmo assim, apesar da crença na força dos deuses na determinação dos resultados do jogo, pode-se supor que o homem percebia e controlava de algum modo as suas próprias possibilidades de intervir nos resultados. Uma vez que as ações de jogo passam a interferir seriamente nos resultados da vida prática (nos ganhos ou perdas de riquezas e/ou de poderes políticos), os conteúdos e objetivos opositivos próprios do jogo passam a ser cada vez mais controlados conscientemente pelos jogadores e/ou por aqueles que comandavam os jogadores³¹. É preciso, de alguma forma, “ajudar” a concretizar a vontade dos deuses.

³¹“É dito, também, que nobres mantinham jogadores ‘profissionais’ habilitados que eram postos uns contra os outros nos principais dias de festa” (SANTLEY; BERMAN; ALEXANDER, 1991, p. 14).

A existência desses embriões da relação de *controle da ação corporal do outro*, através dessa forma simbolizada de jogo com bola na sociedade asteca, não significa que esse objeto da cultura corporal tenha efetivamente iniciado seu desenvolvimento nessas formas de jogo: os jogos astecas não são os descendentes diretos dos jogos com bola contemporâneos; tampouco são os descendentes diretos da relação que estamos chamando de *controle da ação corporal do outro*. Esses jogos simbólicos e ritualísticos, ao contrário, marcam apenas *um* dos momentos de desenvolvimento dos embriões dessa relação. E, da mesma forma que há um salto na estrutura do embrião em relação à estrutura do organismo já formado, podemos falar na existência de um salto entre essas formas simbólicas de jogo e as formas contemporâneas.

Os embriões que começam a se desenvolver nessas formas de jogos ritualísticos referem-se à existência de *objetivos mutuamente opostos entre si* que, a despeito de representarem uma oposição real da vida, são oposições *de jogo* e que foram *criados pelo homem*. Um mesmo espaço que deve ser protegido por um, deve ser atacado pelo outro; um mesmo material (a bola) cuja posse deve ser mantida por um, deve ser conquistada por outro. A existência desses *objetivos opostos de jogo* resulta, invariavelmente, na existência de *ações opositivas* de jogo.

Assim, uma importante chave para compreendermos o processo de gênese das relações de *controle da ação corporal do outro* foi a possibilidade de o homem *criar objetivos de jogo* que, por terem que representar uma oposição real, constituíam-se em *objetivos mutuamente opostos* entre si. Esses objetivos de jogo, vale lembrar, estavam subordinados ao *motivo* de resolver um conflito real presente na vida social; o jogo existia motivado por uma função prático-utilitária. Contudo, ao passo que esse *motivo* aparece para o homem como algo mais ou menos “natural” (ao passo que os conflitos opositivos econômicos ou políticos *aparecem* para os homens como um produto mais ou menos alheio às suas vontades), as oposições de jogo criadas para resolver tais conflitos surgem como um produto mais ou menos intencional e consciente de sua ação.

O homem *cria objetivos específicos para simbolizar uma oposição* presente nas relações sociais; cria objetivos *próprios* do “jogo” (exemplo: fazer a bola chegar do outro lado/impedir que a bola chegue; fazer a bola atravessar um buraco/impedir que a bola atravesse-o). Ainda que ele atribua aos deuses a origem dessa criação, ele se vê como um sujeito que precisa agir intencionalmente nela. Esse processo de criação de novos objetivos (objetivos em mútua e direta oposição entre si) constitui-se em um momento determinante para o desenvolvimento dos primeiros embriões da relação de *controle da ação corporal do outro*: o homem reconstitui oposições presentes nas relações sociais sob a forma de oposições

de jogo; o homem *cria objetivos de jogo mutuamente opostos* entre si de forma mais ou menos intencional. A importância dessas ações para a história da gênese do objeto de controle da ação corporal do outro reside na possibilidade que ela dá ao homem de desenvolver tais objetivos, em seus próprios conteúdos internos, de forma cada vez mais consciente e voluntária. Os objetivos de jogo vão se constituindo como algo com o qual o homem pode efetivamente *orientar* as suas ações (de forma cada vez mais consciente) e no qual ele pode intervir, controlar e recriar.

Mas, precisamente pelo *motivo* que ainda incitava e direcionava a existência desses jogos, estamos diante de um dos momentos da gênese da relação de controle da ação do outro: a sua dimensão prático-utilitária. Um segundo momento desse processo refere-se, justamente, à separação desses objetivos e conteúdos “externos” aos objetivos e formas próprias de jogo, fazendo-o se desenvolver como uma *atividade* com o fim em si mesma: os jogos com bola desenvolvendo-se como *jogos* propriamente ditos. Essa etapa no processo de desenvolvimento dos jogos com bola – sua autonomização em relação aos fins práticos–, ao mesmo tempo em que possibilitava que o jogo fosse praticado com o fim em si mesmo, diminuía a necessidade do homem controlar maximamente os seus conteúdos e formas. Uma vez que as ações com bola deixavam de ter uma função socialmente importante e *necessária*, isto é, que seus resultados deixavam de impactar os resultados dos conflitos presentes na vida social, a ação de controlar e desenvolver maximamente seus conteúdos e formas não se apresentava mais como uma necessidade para o conjunto da sociedade. Essa necessidade voltará a aparecer quando a própria *atividade lúdica* passar a ser uma atividade socialmente importante: uma atividade a qual o homem *pode* dedicar-se com o fim exclusivo de desenvolvê-la e, assim, desenvolver nelas as suas próprias capacidades.

A existência dessa possibilidade inicial de separação do jogo das necessidades prático-utilitárias representou um longo percurso de desenvolvimento do jogo que começou concomitantemente a sua função prática-utilitária e que pôde se estender para além dela. Mais do que isso, o desenvolvimento dessa forma não utilitária de jogo “sepultou”, do ponto de vista da humanidade, essa sua forma prático-utilitária. Esse foi o caso dos jogos com bola na sociedade asteca e, ao que parece, também entre os chineses, no seu jogo de bola para treinamento militar (SPEAK, 1999). O jogo de bola na sociedade asteca, para além de seu uso prático-utilitário, era também amplamente praticado como uma atividade “lúdica”.

O jogo era praticado mais ou menos por todos os homens adolescentes e adultos, igualmente por nobres e plebeus. A difusão popular do jogo é ressaltada pelo fato de que províncias da costa do golfo enviavam 16.000

bolas de borracha anualmente como tributos reais (SANTLEY; BERMAN; ALEXANDER, 1991 p. 9).

O uso político ou prático-utilitário do jogo foi sendo diminuído proporcionalmente ao crescimento do poder centralizado do Império Asteca, que pôde, assim, prescindir desse recurso artificial como um meio para decidir suas questões práticas, políticas e econômicas (SANTLEY; BERMAN; ALEXANDER, 1991). O modo de organização social asteca que criou para si a necessidade do jogo com bola como um meio de reconstituir e resolver os conflitos opositivos existentes no campo político, econômico e/ou religioso, pôde – posteriormente – prescindir dessa necessidade, permitindo que o conteúdo e as formas existentes nos *jogos com bola* comesçassem a se autonomizar ou a se dissociar cada vez mais de fins prático-utilitários³².

Contudo, essa plena autonomização, ao que tudo indica, não ocorreu na sociedade asteca, invadida pelos espanhóis justamente nesse momento embrionário de desenvolvimento de seus jogos com bola como uma atividade autônoma. Dizer o que seria do desenvolvimento dessa forma de jogo com bola caso os espanhóis não tivessem invadido a América Central seria nada mais do que especulação. Provavelmente seria um jogo distinto do que até então existia na sociedade asteca e, ao mesmo tempo, absolutamente distinto das formas de jogos com bola que temos hoje. Mas o fato relevante de ser destacado no percurso de desenvolvimento do “jogo com bola” na sociedade asteca é o seu movimento das formas ritualística e utilitária para as formas autônomas ou não utilitárias das ações opositivas com bola. O *motivo* do jogo vai deixando de ser dado “desde fora” à sua estrutura que começa a se desenvolver. O jogo não precisa mais atender a uma demanda externa, de modo que ele pode ser motivado pelos seus próprios objetivos internos, notadamente o seu objetivo geral de ampliar e intensificar a existência de uma relação artificial ou fictícia entre *ações opositivas*.

Ao conquistar essa possibilidade de autonomia com relação a um motivo externo, os objetivos e formas específicos do jogo puderam ser destacados e ressaltados na direção de desenvolver as situações de oposição ali representadas. Foi possível ao homem *intensificar* e, ao mesmo tempo, *regular* cada vez mais as formas de oposição de jogo existentes.

³² Um movimento similar ocorreu com o *sumô*, na sociedade japonesa. De uma prática cuja função era a de “exibir e reconfirmar relações de poder” entre governantes (GUTTMANN; THOMPSON, 2001, p.17), por meio de um conflito simbolizado por dois lutadores, o *sumô* foi se transformando em uma atividade de *apresentação*, uma luta (ou *jogo de luta*) que tinha por função ser um meio de entretenimento (o “corner-street-sumo”, ver nota 32) e de entretenimento-espetáculo para um público pagante. “[N]a medida em que o *sumô* se tornou primariamente um esporte de espetáculo, ele começou a perder seu valor prático, como uma habilidade orientada para o combate” (GUTTMANN; THOMPSON, 2001, p. 22).

Novamente, aqui, estamos falando de um momento embrionário no processo de desenvolvimento da relação de *controle da ação corporal do outro*. Foi somente nas formas contemporâneas dos jogos com bola que essa ação de domínio consciente e voluntário das formas de oposição de jogo – com o fim específico de desenvolvê-las e ampliá-las até os seus limites máximos – pôde efetivamente se constituir como um *objeto* das atividades corporais.

Como dissemos, as formas não utilitárias de jogos com bola na sociedade asteca possuem um limite objetivo para nossa análise, posto que não puderam ser desenvolvidas plenamente com essa função não utilitária. Para continuarmos a análise dessa segunda linha de desenvolvimento histórico dos embriões da relação de *controle da ação corporal do outro* (o seu desenvolvimento como uma ação lúdica e, assim, como uma *atividade autônoma*), precisamos acompanhar outras formas de jogos com bola desenvolvidos pela humanidade, particularmente os jogos com bola praticados na Europa na Idade Média. O percurso de desenvolvimento desses jogos resultou nas bases para o efetivo aparecimento da relação de *controle da ação corporal do outro* como um objeto das atividades da cultura corporal em nossa sociedade contemporânea.

Esses jogos com bola praticados na Idade Média

[...] eram tradicionalmente associados a festivais religiosos como Entrudo, Páscoa e Natal. Contudo, eles poderiam também ser jogados em uma base *ad hoc*, a qualquer época no outono, inverno e primavera. Eles eram jogados pelo campo e pelas ruas das cidades e muitas vezes por mulheres e homens. Jogava-se como membro de um grupo específico – por exemplo, pelo Hallaton v. Medbourne, o “Bros” v. o “Blaenaus”, os sapateiros v. os alfaiates, os solteiros v. os casados, as solteironas v. as casadas – ao invés de como membro de um clube que se tenha juntado voluntariamente e no qual a razão primária para se associar era para jogar futebol. (DUNNING, 1999, p. 88).

Esses jogos (por vezes genericamente chamados de “futebol”, mas que na verdade abarcavam um grupo muitíssimo amplo de jogos com bola, jogados com as mãos, com os pés e, inclusive, com o uso de instrumentos) possuem registros históricos a partir do século XIV (DUNNING, 1999), nos quais se atesta a sua existência como práticas autônomas em relação à vida social, política e religiosa. Essa dissociação dos jogos de funções prático-utilitárias é bastante coerente com a forma de organização social existente na Europa medieval. Parece pouco provável que esses jogos com bola tenham assumido alguma função simbólico-religiosa ou prático-utilitária na Europa para resolver os conflitos econômicos e políticos. Isso porque, por um lado, tinha-se o domínio e hegemonia da Igreja católica, que condenava e mesmo proibia atos corporais litúrgicos (tal qual ocorreu com as ações de dança por volta do

século VII). Por outro lado, o crescimento de um “estado-nação” ainda incipiente e das concepções renascentistas em ascensão tampouco era compatível com a ideia de se entregar à “sorte do jogo” as resoluções dos problemas econômicos e políticos que se tinham.

Há de se supor que as atividades com bola existissem na Idade Média muito antes do que é relatado nos documentos históricos, documentos esses, de acordo com Dunning (1999), que se referiam, via de regra, às leis *proibitivas* da prática de jogos com bola. De todo modo, o fato histórico interessante de ser notado e importante para analisarmos o desenvolvimento dessas práticas com bola na Europa Medieval é que esses jogos, em um primeiro momento, eram praticados, em sua maioria, pelas camadas populares. Esses jogos – que surgiram, provavelmente, como uma *transformação* das ações de treinamento militar com bola desenvolvida no Império Romano – apresentavam-se como práticas bastante “espontâneas”. De modo geral, seus objetivos referiam-se a transportar uma bola de uma vila ou cidade até a outra. As regras que regulavam as formas de ações nesses jogos não eram fixas e nem explicitavam com clareza os limites de jogadores, o tempo de duração do jogo e as formas válidas de “combates” ou oposições corporais. Essa situação fazia com que esses jogos assumissem, muitas vezes, uma forma mais ou menos explícita de uma luta corporal (DUNNING, 1999). Essas condições *particulares* dos jogos com bola na Idade Média, especialmente na Grã-Bretanha e na França, fizeram com que as autoridades locais proibissem sua prática por volta do século XIV.

A proibição [...] mostra as principais razões pelas quais as autoridades desejavam banir o futebol e jogos similares [... pois] referiam-se a ‘um grande alvoroço na cidade, através de certo tumulto emergindo do grande futebol nos campos públicos, nos quais porventura males podem surgir’. É claro, então, que as autoridades do estado na Grã-Bretanha medieval tentaram suprimir o futebol e outros jogos tradicionais porque eles os consideravam como uma perda de tempo e uma ameaça à ordem pública. Como resultado, eles tentaram dirigir as energias das pessoas para o que eles (as autoridades) consideravam como meios mais úteis tais quais os treinamentos militares (DUNNING, 1999, p. 85).³³

Uma exceção a essas condições dos jogos com bola na Europa Medieval foi a forma particular de manifestação desse jogo na Itália renascentista. Lá, o jogo havia sido apropriado

³³ Interessante notar que outras atividades corporais praticadas pelas classes dominadas foram igualmente proibidas pelas classes dominantes ao longo da história e sob as mesmas (ou similares) alegações de “desordem pública”. Esse foi o caso do sumô praticado nas ruas do Japão (o “corner-street-sumo”, GUTTMAN; THOMPSON, 2001) e da capoeira, no Brasil, no século XVIII (REIS, 1993). Ao mesmo tempo, todas essas atividades corporais foram sendo apropriadas pelas classes dominantes que as modificaram (de acordo com os padrões e valores aceitos por elas) e passaram a *controlar* o seu acesso pela classe dominada.

pela nobreza e desenvolvido por ela, de acordo com seus gostos e valores, entre os séculos XVI e XVII, passando a ser – nesse período – uma prática “exclusiva” da nobreza. O assim chamado *calcio fiorentino* (denominação para essa forma de jogo de bola *particular* da nobreza italiana) possuía características marcadamente distintas de suas formas contemporâneas praticadas na Inglaterra e na França. O *calcio* era um jogo explicitamente organizado e codificado. Enfrentavam-se dois times de vinte e sete jogadores cada, num terreno de jogo previamente estipulado e padronizado, com um tempo fixo de jogo e com determinadas regras relacionadas às formas de oposição entre os jogadores, proibindo a transformação do jogo em um combate corporal explícito (FRANCO JR., 2007; DUNNING, 1999). Além disso, o jogo italiano possuía uma justificativa moral: servia para a educação dos nobres e cidadãos, na medida em que permitia, entre outras coisas, “canalizar a raiva dos homens”. Essa forma de jogo com bola, ao que parece, ficou restrita ao território italiano e à própria cidade de Florença, onde surgiu. Além disso, essa forma de jogo não prosseguiu o seu desenvolvimento e mesmo parou de se ser praticada, após o século XVII (FRANCO JR., 2007).

Na Inglaterra, embora os jogos com bola tenham sido apropriados pela classe dominante mais tardiamente (a partir do século XVIII), essa apropriação pôde se constituir como mais duradoura e efetiva, especialmente pelas condições materiais que a condicionaram: a ascensão e expansão da burguesia como classe econômica dominante da sociedade capitalista. A burguesia inglesa conseguiu imprimir a sua *forma particular de classe* às formas de jogo com bola que começaram a se desenvolver a partir de meados do século XIX, especialmente no interior das universidades (dos “colleges”).

Uma primeira questão distintiva imposta às formas desses jogos referiu-se a uma ampliação e, ao mesmo tempo, especialização de suas regras. Era necessário fazer com que tais práticas, tais jogos, expressassem em suas regras os valores e gostos dessa burguesia. Contudo, foi somente a partir do século XIX que a burguesia conseguiu efetivamente “domar” esses jogos, imprimindo neles a sua marca (FRANCO JR., 2007, p. 19).

As regras dos jogos com bola praticados até o século XIX na Europa eram mantidas mediante tradições orais e locais. Além disso, as regras não representavam algo com o qual se buscava agir intencionalmente, no sentido de se ampliar, modificar ou criar deliberadamente novas formas de jogo. Ao contrário, elas apresentavam uma existência *quase natural* e, via de regra, *espontâneas*. Para o gosto da então classe dominante (burguesa), essa “rudeza” e falta de um autocontrole deliberado do sujeito não estava de acordo com seus padrões. Mais do que isso, era preciso explicitar claramente a existência de uma distinção entre o jogo praticado

pelas camadas populares e o jogo praticado pela classe dominante. Era preciso regradar ou *domesticar* essas práticas e as ações corporais presentes no jogo, tal qual vinha se fazendo desde o século XVIII com as demais formas de ações corporais.

Centralmente envolvido neste processo [de desenvolvimento do jogo de futebol] estavam: 1) a perpetração das regras escritas; 2) uma demarcação e limitação estrita do tamanho e forma da área de jogo; 3) a imposição de limitações estritas na duração das partidas; 4) a redução no número de participantes; 5) uma equalização no tamanho dos times competindo; e 6) a imposição de regulações estritas nas formas de força física que era legítimo utilizar (DUNNING, 1999, p. 93).

As atividades com bola existentes na Idade Média eram, mesmo anteriormente as suas apropriações pela burguesia, formas de *jogo*. Não se tratava, portanto, de ações que representavam ou eram motivadas por relações sociais opositivas, por conflitos da sociedade. As oposições “naturais” que existiam na sociedade e que não representavam um conflito efetivo (por exemplo, entre sapateiros X alfaiate, casados X solteiros) não criava a oposição de jogo; ao contrário, elas apenas serviam *a posteriori*, como um meio para dividir as partes/grupos que iriam atuar na *oposição já existente na estrutura do jogo* em questão.

Ainda assim, um jogo poderia apresentar algumas demandas externas, por exemplo, “defender a honra da paróquia ou da cidade”. Mas estas constituíam-se em um *objetivo externo* ao jogo, não conduzindo nem as ações do jogo em si, nem as ações dos jogadores tomados em seu conjunto: o conteúdo e a forma do jogo não se modificavam por conta desse objetivo externo de “defender a honra da paróquia”.

Outra condição que contribuiu para o desenvolvimento do jogo como uma atividade cada vez mais autônoma em relação a demandas externas à própria estrutura do jogo (ao seu objetivo de *controlar as formas artificiais de oposições corporais*) foi o fato de esses jogos passarem a ocorrer em diversos momentos do ano, e não mais atrelado a alguma festividade. Essa prática “contínua” contribuía para que o engajamento na oposição existente *no* jogo emergisse como um motivo por si só para se jogar.

Desse modo, as ações centrais que puderam ir se desenvolvendo nos jogos com bola – sobretudo a partir do século XIX, com a apropriação desses jogos pela classe burguesa – foram, justamente, as ações que permitiam *intensificar, ampliar e desenvolver as relações internas de oposição que se apresentavam nos jogos*, o que requeria intensificar, ampliar e desenvolver *intencionalmente* as regras de tais jogos. Com essa intervenção deliberada nas regras do jogo, nota-se uma dissolução do aparente paradoxo entre um controle ou restrição do jogo e a sua “liberdade”. Quanto maiores as demandas internas de um jogo, quanto

maiores as suas exigências internas (o que passa pelas demandas relativas às suas *regras*, *objetivos* e *ações*), maiores serão as possibilidades de ações verdadeiramente *livres* do homem. Ser livre significa poder agir de forma consciente em relação aos fins e aos meios para se atingir esses fins. E quanto maior a demanda interna de uma atividade, quanto mais complexas forem as relações entre fins e meios nela, maior será a exigência de uma ação *livre* do homem em tal atividade.

Apesar do caráter de classe desses jogos com bola impressos pela sociedade burguesa, estamos diante – tal qual discutimos em relação à dança – de um processo que possibilitou um maior controle do homem sobre si mesmo: sobre as suas formas de ações corporais que deveriam ser exercidas o mais consciente e voluntariamente possível. Pela primeira vez no curso da história humana, temos uma *forma particular* de existência das práticas corporais que permitiu com que os conteúdos próprios das ações corporais se tornassem um objeto a ser desenvolvido conscientemente e nas suas máximas potencialidades com o fim último de intensificar essas próprias ações, de torná-las livres de demandas práticas e utilitárias.

Essa *forma particular* de organização e desenvolvimento das ações corporais em nossa sociedade materializou-se na estrutura do *Esporte*. O Esporte, tal qual a Arte-espetáculo, constitui-se – como já procuramos explicar no capítulo dois – na mediação geral para o desenvolvimento das formas das atividades corporais em nossa sociedade. Ele permitiu que determinadas relações presentes nas práticas corporais pudessem se desenvolver como *relações gerais* ou como *objetos* da prática social. Essas relações (precisamente: o *controle da ação corporal do outro*, a *criação de uma imagem artística* e o *domínio da própria ação corporal*) passam a existir como *relações essenciais da prática humana* e, assim, como *objetos* que podem ser intencionalmente desenvolvidos pelo homem, com o fim de explorar as próprias potencialidades humanizadoras desses objetos. O *Esporte* permitiu um salto na ação *livre, consciente* e *voluntária* do homem na sua relação com as ações corporais. Mais do que em qualquer outra época e sociedade da história humana, no capitalismo, sob a forma ou a mediação do *Esporte* e da *Arte-espetáculo*, criaram-se as máximas condições para que o homem pudesse *destacar* das ações de “dança”, “jogos”, “lutas”, “atletismo” etc. as “*regras das relações humanas que permitiam o seu sucesso*” na realização dessas atividades (ELKONIN, 1998, p. 19). Mais do que em qualquer outra época ou sociedade, as práticas corporais se *humanizam*.

Mas essa humanização das práticas corporais – tais quais quaisquer relações humanas sob o capitalismo – ocorre concomitantemente a sua constituição como uma prática desumanizadora (ou alienadora do homem em relação ao próprio homem). O salto de

liberdade alcançado pela humanidade, apesar de toda a sua potencialidade, existe ainda como um salto amarrado a correntes. E isso é importante, na medida em que analisar as potencialidades dessas atividades nos exige, igualmente, analisar os limites objetivos das mesmas para a formação dos sujeitos em nossa atual sociedade. Assim, quer no chamado “esporte de alto nível” (nas práticas corporais esportivas profissionais) ou nas práticas corporais realizadas nas ruas, nos parques e nas escolas, há que se analisar as mediações *concretas* que se manifestam entre o conteúdo e forma dessas práticas corporais e o conteúdo e forma do Esporte/Arte-espetáculo como *particularidade* que perpassa ou medeia todas as formas das relações dos sujeitos com as práticas corporais existentes na atualidade. E é justamente nessas *mediações concretas* que estão dadas as possibilidades educativas das atividades da cultura corporal na escola, no sentido de ressaltar a sua dimensão humanizadora ou humano-genérica.

O Esporte é, assim, a condição particular dos jogos com bola existentes hoje. O desenvolvimento dos jogos com bola pela sociedade burguesa, especialmente na Inglaterra, permitiu com que as relações de *controle da ação corporal do outro* começassem efetivamente a sua jornada de desenvolvimento como uma relação *das atividades corporais* de nossa sociedade.

3.3 A gênese da relação de *domínio da própria ação corporal*

A aquisição de ações corporais habilidosas ou de destreza em uma determinada tarefa posta ao homem *parece* se constituir na chave para o estudo da relação de *domínio da própria ação corporal*. As ações corporais são, por sua própria natureza, *conscientes e voluntárias*, posto que elas “[...] não são simplesmente movimentos [mas] uma sequência completa de movimentos que, juntos, solucionam um problema motor” (BERNSTEIN, 1996, p. 146). Contudo, essa dimensão inicial das ações corporais não atesta mais do que o caráter propriamente humano do seu processo de desenvolvimento: de sua relação orgânica com determinados *objetivos* que a direcionam e *motivos* que a organizam; de sua condição de ser parte de uma ou outra *atividade* humana.

À diferença do animal, a criança domina conscientemente novas formas de movimento. O desenvolvimento de sua motricidade não ocorre de forma isolada; está incluído no contexto mais amplo do desenvolvimento da atividade da criança e depende das tarefas que se colocam para ela e dos motivos que a impulsionam a atuar. (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 72).

As ações de destreza corporal nascem como um meio do homem dominar as suas relações com a natureza durante o processo de produção e reprodução das suas condições de vida. A transformação da natureza externa – como uma condição para dela produzir os *meios* que permitissem satisfazer as necessidades do homem – foi, ao mesmo tempo, uma condição para a transformação da natureza interna do homem: para a transformação de suas capacidades e formas de ser e estar no mundo (MARX, 1996). No momento em que o homem moldou o barro, fazendo surgir com essa ação um objeto capaz de armazenar a água, ele não apenas criou uma “vasilha”, mas fundamentalmente criou o seu próprio ser, que “descobre-se” como o *criador* daquele novo objeto (a vasilha), com seus “usos” e significações. Descobrir-se como criador de um produto permite, ao mesmo tempo, descobrir os meios necessários para reproduzir intencionalmente tal produto: os instrumentos necessários para moldar aquela vasilha, instrumentos esses que poderiam ser, a princípio, a “simples” *técnica* manual.

Essa “mão” capaz de moldar o barro (ou o “braço” capaz de lançar um arpão para caçar, ou “as pernas” capazes de saltar um obstáculo) não possuía, de forma alguma, uma “[...] existência própria e independente. Era [...] um membro de um organismo íntegro e sumamente complexo. E o que beneficiava a mão beneficiava também todo o corpo servido por ela [...]” (ENGELS, 2004, p. 17).

Dominar uma ação corporal significava, portanto, dominar uma *ação humana*: dominar uma situação que apresentava um determinado *fim* a ser atingido, um problema a ser resolvido e determinados *meios* possíveis para se agir em tal situação. Uma ação corporal “habilidosa” nasce do conjunto da prática social que coloca para o homem a necessidade de utilizar-se de seu corpo como um “*instrumento*” para produzir os objetos que permitiram satisfazer suas necessidades produtivas. Por isso, apresenta-se a necessidade de *dominar* conscientemente esse “instrumento” representado por suas próprias ações corporais.

Destacar do conjunto de atividades laborais alguns aspectos e qualidades (a força, a astúcia, a resistência, a sensatez etc.) que assegurem o êxito na execução de toda uma série de processos de produção, e não de um só tipo, foi um importante avanço na educação das jovens gerações. Pode-se supor que baseando-se nisso, *destacaram-se exercícios singulares, especialmente orientados para a formação dessas qualidades* (ELKONIN, 1998, p. 71, grifos nossos).

Assim, ao mesmo tempo em que o homem dominava as ações corporais para si, precisava dominar, também, um meio de fazer com que essas ações (esse conjunto de técnicas

e/ou capacidades desenvolvidas e *necessárias* para a reprodução das relações produtivas) fossem aprendidas pelas novas gerações. Nesse sentido, o destaque de algumas qualidades ou capacidades relacionadas às ações produtivas e a sua posterior transformação em “exercícios singulares, especialmente orientados para a formação dessas qualidades” (ELKONIN, 1998, p. 71), constitui-se em um primeiro momento (ou percurso) no processo de desenvolvimento dos *embriões* que darão origem às formas da relação a que estamos chamando de *domínio da própria ação corporal*.

Do ponto de vista das relações de trabalho, nessas formas *iniciais* de sociedade (tribais ou comunais), as ações corporais como *técnicas* laborais precisavam ser ensinadas para que as novas gerações pudessem tomar parte do processo produtivo. Isso exigia o ensino não apenas das técnicas em si, mas, fundamentalmente, de um *modo de relação* com tais técnicas: uma determinada atitude do indivíduo em relação à realidade na qual atuará. Esse *modo de relação* do sujeito com as ações corporais transforma-se de acordo com a *atividade* na qual as ações se darão: de acordo com o *motivo* que as organiza ou incita. Essas ações corporais de destreza aparecem nesse primeiro momento da humanidade como ações *da atividade de trabalho produtivo*. Nesse sentido, as necessidades não utilitárias na relação do homem com as destrezas corporais não se apresentam como uma ação realmente destacada e autônoma do conjunto da prática social.

O fato de o facão e os esquis serem adaptados (serem menores, terem mais adornos) às possibilidades das crianças não é motivo para considerá-los brinquedos. O fato de os jovens produzirem brinquedos com o facão e participarem em competições de esquis tampouco é motivo para catalogar esses objetos entre os brinquedos. Não são, portanto, brinquedos, mas equipamentos que a criança deve saber manejar o mais cedo possível e cujo manejo aprende ao empregá-los praticamente nas mesmas tarefas que os adultos. (ELKONIN, 1998, p. 61-62).

Assim, o facão, o machado, os esquis, o arco e as flechas, os laços e os caniços são ferramentas de tamanho reduzido, adaptadas ao crescimento dos jovens, e lhes são entregues para que se exercitem e aprendam seu manejo, orientados pelos adultos (idem, p. 63).

Ainda que possamos encontrar embriões de relações não utilitárias com as ações de destrezas corporais nessas formas da prática social³⁴, interessa-nos neste momento – como já

³⁴ “Cabe supor, que nesses exercícios com ferramentas em tamanho reduzido existem alguns elementos de situações lúdicas. Em primeiro lugar, há um certo convencionalismo da situação em que transcorre o exercício. O pequeno toco que assoma entre as ervas não é uma rena de verdade; nem o alvo contra o qual o rapazinho dispara uma flecha é uma raposa ou um milhafre. [...] Assim, pode haver implícitos nesses exercícios elementos de jogo protagonizado” (ELKONIN, 1998, p. 69).

argumentamos – analisar os episódios da história que nos permitam explicitar uma segunda linha do processo de desenvolvimento da relação de *domínio da própria ação corporal*: uma etapa não utilitária com as destrezas corporais.

Quando afirmamos a existência de uma relação que não atenda às demandas prático-utilitárias de uma sociedade, não estamos afirmando que ela exista como uma relação absolutamente independente dessas demandas e/ou, mesmo, como uma relação sem quaisquer laços com tais necessidades prático-utilitárias. O ponto central é que tais ações puderam ter os seus conteúdos, formas e objetivos internos *destacados* e *desenvolvidos* com o fim de reproduzir e/ou intensificar esses próprios conteúdos, formas e objetivos. Isso quer dizer que a ação humana se autonomiza da atividade da qual fazia parte; seus objetivos próprios ou internos podem ser promovidos a uma condição de *objeto* direto da ação humana.

Por essa razão, não nos deteremos mais na análise do processo de formação das destrezas corporais nas relações produtivas da atividade humana. Passaremos a analisar, agora, alguns episódios da história que nos permitam explicitar as condições particulares a partir das quais os embriões da relação de *domínio da própria ação corporal* puderam ir se constituindo e se desenvolvendo no percurso da prática social humana. Assim, é preciso acompanhar aqueles processos ou episódios nos quais o homem pôde *criar* para si novos *conteúdos e formas* com relação às destrezas corporais, fazendo delas ações relativamente independentes das demandas práticas e utilitárias da vida cotidiana. Esse foi o caso, por exemplo e notadamente, dos *jogos atléticos* na Grécia Antiga a partir do século VII a.C.

Os jogos atléticos gregos, a despeito de sua aparência “universal” e “originária” em relação às formas de práticas corporais de nosso tempo, constituem-se, na verdade, em uma *forma particular* a partir da qual a sociedade grega antiga se relacionava com as práticas corporais. Essa aparência de ser uma “prática universal” (e, assim, comum a “todas” as sociedades e épocas históricas) é construída especialmente pelo aspecto externo dessas atividades (“os saltos”, “os arremessos”, “as corridas”, “as lutas”), que se assemelham às atividades existentes hoje. E essa aparência é, muitas vezes, reforçada em produções acadêmicas, como se através dessa forma particular da prática corporal já estivéssemos diante da “chave” para a compreensão da “essência” das atividades corporais de nosso tempo.

Poderíamos dizer que os “*jogos atléticos gregos*” estão para a sociedade grega antiga assim como o *Esporte* o está para nós: ambas as formas representam as *particularidades* a partir das quais cada uma dessas sociedades criou para si as suas relações com as ações corporais não utilitárias e, assim, criou as suas próprias *formas* de atividades corporais. Justamente por conta *dessa* particularidade que as práticas corporais gregas assumiram as

características que possuem, dentre elas o papel ou função que tinham no conjunto daquela sociedade.

As atividades atléticas na Grécia Antiga eram, em conjunto com outras atividades como a *retórica*, a *música* e o *teatro*, constituintes da assim chamada “arte corporal” grega (HAWHEE, 2004). Cada uma dessas atividades, a seu modo, estava voltada para o “refinamento” do homem e, concomitantemente, para o refinamento das atividades que fariam parte dessa formação do homem. Essas atividades estavam voltadas para a “formação do humano no homem” e, assim, deveriam ser práticas que revelassem o mais alto grau de excelência com relação às capacidades humanas. “[...] a direção geral era um tipo de auto-estilização [do homem], de se fazer melhor e mais capaz com relação a algo” (HAWHEE, 2004, p. 87).

A sociedade grega valorizava e criava para si *meios* particulares para que essas capacidades humanas – desenvolvidas quer na arte da retórica, quer nas práticas atléticas, quer no teatro ou na política – fossem apropriadas pelos *cidadãos gregos*. Esse grandíssimo avanço na relação do homem com as capacidades *humano-genéricas* então existentes, buscando conscientemente produzi-las e reproduzi-las para cada cidadão, não era, contudo, um projeto “universal” de formação humana. Tratava-se de um projeto particular, relativo ao conjunto de relações da sociedade grega e de acordo com o conceito de cidadão que ela possuía (os homens livres, maiores de 18 anos, nascidos na cidade e cujos pais eram atenienses).

As atividades atléticas possuíam um papel na vida grega bastante específico. “Enquanto nos dias de hoje as atividades atléticas podem funcionar como uma metáfora da política, da educação ou, de forma mais clichê, da vida [...], para os antigos [gregos], os eventos atléticos eram, na época, todas essas coisas juntas” (HAWHEE, 2004, p. 6). A diferença não é nem sutil e nem superficial. Como argumenta Hawhee, os “esportes” podem ser relacionados *metaforicamente* com todas as esferas da vida, isto é, podem “explicar” ou serem “explicados” quer pelas atividades religiosa, política e artística, quer pelas ciências antropológica, sociológica e psicológica. As diversas *metáforas* presentes no mundo esportivo e, no Brasil, particularmente, no futebol (por exemplo: o uniforme é o “manto sagrado”³⁵, o

³⁵ No plano religioso, as vinculações do futebol com o “sagrado” existem objetivamente na ordem das relações *individuais* de alguns jogadores e membros da comissão técnica com o jogo (que rezam, que exclamam suas superstições etc.), mas não, de modo algum, para a existência do jogo como expressão do “conteúdo substancial de nossa época” (ILYENKOV, 1976). Da mesma forma que o presidente de um país não confiaria à dinâmica de um jogo a resolução de uma questão política ou econômica (ainda que possa se beneficiar propagandisticamente de uma vitória de “seu time”), um dirigente ou técnico não confiaria o resultado do jogo às ações supersticiosas ou religiosas. Ainda que ele acredite “no poder do manto sagrado”, sua “crença” maior e mais profunda é no poder do *treino*.

jogo é uma “guerra simbólica”, o medalhista é um “herói”), a despeito de todas as justificativas *lógicas* que possam ser feitas procurando atestar a sua correspondência com os fatos da vida social, nada mais são do que aquilo que se propõem a ser: *metáforas*. Nenhuma dessas relações corresponde nem ao que as atividades da cultura corporal são hoje, na contemporaneidade da sociedade capitalista, nem sequer ao processo *real, histórico*, de desenvolvimento dessas atividades como formas particulares de manifestação das relações essenciais produzidas no seio da sociedade burguesa. O futebol, como discutimos no tópico anterior, não é e não surgiu como um meio de simbolizar quaisquer relações bélicas ou conflituosas da vida social e política, mas surgiu já de formas ludicizadas de situações opositivas; o futebol como tal surgiu a partir de formas de oposição *de* jogo.

Assim, na gênese e na estrutura das formas de atividades corporais existentes hoje, a política e a religião são relações que se inserem como um esqueleto externo a elas, são *usos* atribuídos a elas e não diretamente o seu *conteúdo e estrutura*.

Em termos políticos o fato de o futebol ter uma grande capacidade de mobilizar os sentimentos coletivos, fez dele um meio para diversos tipos de usos por parte dos chefes de Estado. Na Inglaterra, por exemplo, desde 1911, toda a final da Copa da Inglaterra conta com a presença do rei, que entrega o troféu ao vencedor (FRANCO JR., 2007). Contudo, parece evidente que os jogadores não jogam “pelo rei” ou mesmo “pela nação” e, mais importante, o futebol, como tal, não existe em seu conteúdo e forma para cumprir esse papel político. Seu *motivo* não está nessas relações políticas que se manifestam nele desde fora, como uma *utilização* do futebol. Do mesmo modo, na Espanha, o campeonato nacional de futebol mudou de nome conforme o regime político estabelecido: Copa do Rei (1902-1930), Copa do Presidente da República (1931-1936), Copa do Generalíssimo (1939-1975) e hoje, novamente, Copa do Rei (FRANCO JR., 2007), sem que isso tenha implicado quaisquer mudanças substanciais no conteúdo e na forma *do* jogo de futebol.

De outra parte, as atividades esportivas pretendem, às vezes, interferir na política. Esse é o caso da existência de times de futebol de uma nação, mesmo na ausência dessa nação como país. A Argélia possuía um time de futebol mesmo antes de seu reconhecimento político como país. Da mesma forma, hoje, a Palestina, mesmo sem o seu devido reconhecimento como país perante a ONU e o mundo, tem o seu “reconhecimento como nação” pela FIFA (Federação Internacional de Futebol), pois possui um time de futebol filiado a ela (FRANCO JR., 2007).

Portanto, a despeito de termos inegáveis conexões e por vezes até mesmo conexões “íntimas” entre uma atividade corporal esportiva e um regime político, essa intimidade dá-se

na exterioridade do fenômeno, de modo que a atividade corporal em si existe e subsiste – na contemporaneidade – a despeito de, e, às vezes, mesmo em presença de, algum movimento político que procura torná-la uma expressão de si. As *atividades da cultura corporal* existentes em nossa sociedade foram gestadas e desenvolvidas com sua própria estrutura ou ossamenta interna³⁶.

Voltemos às condições particulares que se apresentavam às práticas corporais na Grécia Antiga. Se as práticas corporais contemporâneas foram gestadas como práticas desvinculadas de interesses prático-utilitários, como atividades que não cumpriam seriamente um papel fundante na dinâmica de produção e reprodução das relações sociais, os jogos atléticos da Grécia Antiga foram gestados como um *meio* determinante para se reproduzir determinadas relações político-religiosas de seu tempo. Essa vinculação prático-utilitária, contudo, não a impediu de se desenvolver e produzir muitas e importantes especificidades (no *conteúdo* e na *forma*) em relação às ações corporais. Nesse sentido, as marcas do humano-genérico alcançadas pela sociedade grega antiga possuem, também, as marcas próprias dessa *forma particular* de sociedade na qual política-religião-arte-educação existiam como uma particular *síntese* da vida social. Um ápice de esquecimento dessa fundamental condição anularia a *historicidade* e a concreticidade dos fatos, impedindo-nos de avaliar as particularidades dessas formas humano-genéricas que foram produzidas a partir da mediação do modo de organização social da civilização grega antiga.

O estudo das formas das práticas corporais existentes em sociedades anteriores a nossa não é – como já argumentamos – um recurso para encontrar a “*essência*” das práticas corporais existentes hoje; não é um meio para buscarmos o que seria a sua “origem” derradeira e, portanto, a forma “pura” a qual deveríamos subordinar o desenvolvimento das práticas existentes na contemporaneidade. A essência de uma dada atividade é um produto do próprio desenvolvimento dessa atividade; ela não se forma nem antes e nem depois do processo de constituição da atividade em questão. Atribuir uma linearidade histórica desde as formas gregas até as formas atuais, encontrando no esporte “todas as características

³⁶ Se os usos políticos e religiosos dos Esportes são, de fato, *usos* (relações externas com o conteúdo e a forma das práticas corporais existentes hoje), poder-se-ia argumentar que a *Economia*, do contrário, marcaria uma relação interna com as práticas corporais. De fato, o Esporte constitui hoje uma parte significativa da cadeia produtiva, isto é, representa uma *forma* de mercadoria que chega a mover 3 % do PIB nacional (FRANCO JR., 2007). Contudo, embora essa relação consiga produzir mudanças no conteúdo e forma das práticas (vide horário dos jogos de futebol, de acordo com os interesses econômicos da emissora concedida a Roberto Marinho; vide as constantes vendas de jogadores; vide mudanças nas regras de um jogo (caso do vôlei e do tênis) para atender a sua padronização no tempo de transmissão pela televisão; vide a mercantilização de todos os artigos relacionados à prática e/ou torcida de um determinado esporte), as atividades esportivas, todas elas, possuem conteúdos e formas próprias que buscam cada vez mais se firmar em sua autonomia, ainda que possam cada vez menos se desvincular desses interesses econômicos.

essenciais” existentes nos jogos atléticos gregos, ou desde as formas atuais até as formas gregas, encontrando, nas formas atléticas gregas, “todas as características essenciais” do esporte de hoje, são igualmente análises *a-históricas* das atividades corporais.

O *domínio da própria ação corporal*, como objeto ou relação essencial da *cultura corporal* e, portanto, como parte da essência das práticas corporais de nossa sociedade, não se encontra já formado ou constituído como tal quer na sociedade grega antiga quer em qualquer outra forma de sociedade. O que podemos encontrar nessas outras sociedades particulares não é nem a “origem” de uma dada relação essencial, nem a própria relação em si, mas as condições que permitiram o surgimento e desenvolvimento de determinadas relações *embrionárias* dos objetos que estamos analisando, embriões esses que atestam o desenvolvimento de um modo de ação consciente e voluntário do homem com as ações corporais.

O desenvolvimento das práticas corporais gregas a partir dos jogos ou atividades *atléticas* relacionava-se a um *motivo* muito particular e central das relações sociais dessa sociedade: era um meio para se reproduzir e produzir, em si, o *aretê*, a virtuosidade como modo de vida e princípio ético da sociedade grega antiga³⁷. Assim, ainda que se apropriar das capacidades humano-genéricas existentes nos jogos atléticos (capacidades que buscavam atestar uma determinada *excelência humana* nessa particular esfera da vida) fosse um objetivo consciente, a prática atlética era acima de tudo um *meio* para reproduzir essa ação virtuosa (*aretê*).

Os deuses reproduziam naturalmente em seus corpos o *aretê*. Os guerreiros constantemente o reproduziam nos conflitos bélicos. E os atletas deveriam reproduzi-lo nas competições atléticas. Por um lado, esse particular *motivo* para se engajar nas práticas corporais – em virtude do seu papel na formação do cidadão ateniense – permitiu com que o *conteúdo* e as *formas* das atividades atléticas fossem desenvolvido maximamente, fazendo-os expressar uma determinada *excelência humana* no que tange à esfera das ações corporais. Por outro lado, apesar do conteúdo e das formas dessas práticas terem sido um objeto consciente de transformação do homem (com organizações intencionais, inclusive, de seus treinos), elas não existiam como práticas propriamente laicas ou “lúdicas”. As práticas corporais, portanto,

³⁷ “[...] meu uso do termo ‘virtuosidade’ [...] assinala o status do conceito como uma condição que os antigos repetidamente procuravam alcançar, uma condição não desvinculada da arte e da habilidade. Virtuosidade, então, entende-se à parte das noções contemporâneas de ‘virtude’ que transitam no limite da moral. *Aretê*, assim, era um conceito ético e como tal estava associado com a aparência corporal, ação e desempenho tanto quanto era concebido como uma ‘orientação’ para tais ações” (HAWHEE, 2004, p. 17).

seguiram existindo seriamente como um meio para se reproduzir, em si, a virtuosidade grega, substituindo as ações bélicas como a forma primária de reprodução dessa virtuosidade.

A princípio o *aretê* estava associado com a bondade, coragem e valentia de um guerreiro. Um dos melhores exemplos de manifestação agonística inicial em *aretê* pode ser encontrada no Achiles de Homero, que é referido como “forte”, “rápido” e “semelhante a Deus” [...]; “o maior corredor” [...] e “o melhor dos Aqueus”. [...] Conceitualmente *aretê* estava fortemente associado com *agathos* (bondade), *kleos* (glória), *time* (honra) e *philotimia* (amor à honra) (HAWHEE, 2004, p. 17).

Nesse sentido, importante notar o modo particular com o qual a sociedade grega antiga transformou os conflitos ou oposições bélicas em formas não bélicas. Ainda que as ações bélicas proporcionassem o alcance da virtuosidade almejada pelos homens (como parte da constituição do que lhes tornava humano-deuses), tratava-se de uma prática reconhecidamente destrutiva, “[...] é abominável; nenhum mortal a ama, mas por necessidade eles honram esse pesado conflito de acordo com os planos de Deus” (HESÍODO, apud HAWHEE, 2004, p. 26).

Mas notemos que o que os gregos *reproduziram* em forma de situações atléticas (a relação que destacaram, porque era a relação que lhes era importante) não era o “combate em si”. Ao que consta, os gregos não tinham uma simbolização das situações de combate de forma literal: um “jogo entre dois grupos”, tal qual tivemos na sociedade asteca e chinesa do início do primeiro milênio e, posteriormente, no Império Romano. O que os gregos destacaram para si era a *ação* ou a “*performance virtuosa*” existente durante a guerra, que envolvia a demonstração de coragem, heroísmo, respeito aos deuses e a *excelência em alguma capacidade humana*.

Justamente por essa razão que o *motivo* de praticá-las, a despeito do encontro competitivo, dos prêmios e dos reconhecimentos materiais ao “vitorioso”, residia na possibilidade de – por meio do encontro-confronto com o outro (*agon*) – praticar a virtuosidade (*aretê*). Esse processo de demonstração de uma destreza a partir das práticas atléticas era um processo necessariamente com *o outro*, um processo de encontro com outro (o *agon* ou a prática agonística) que permitia a cada um demonstrar ou exercitar a sua própria virtuosidade.

Deve-se ressaltar desde o início que o *agon* é mais que a disputa um a um que é enfatizada na maior parte das discussões no tópico. Isto é, agonismo não é meramente sinônimo de competição, o que usualmente tem a vitória como seu objetivo. Pois, para a competição dirigida ao resultado, os gregos usavam o termo *athlios*, do verbo *athleuein*, significando o conteúdo de um

prêmio. O *agon*, em contraste, não está necessariamente tão focado nos resultados como está *athlios*, a mais explícita luta por um prêmio. Do contrário, a raiz do significado de *agon* é “encontro” ou “assembleia” [...]. Enquanto *athlios* enfatiza o prêmio e portanto a vitória, *agon* enfatiza o evento de “encontro” em si – o encontro torneio ao invés da divisão estrita entre lados opostos (HAWHEE, 2004, p. 15-16)

As atividades atléticas em suas formas particulares (os saltos, a corrida, os lançamentos e as lutas) todas elas nascem e desenvolvem-se como um meio de substituir a forma “destrutiva” da relação agonística com o outro presente nas ações bélicas. Mas, ao mesmo tempo, elas são formas nas quais é possível demonstrar a virtuosidade presente nas *ações* dos guerreiros, através – justamente – de ações atléticas. Estas demandavam uma alta capacidade humana (uma determinada “excelência humana”) que deveria ser demonstrada pelos atletas em uma comprovação pública em que se buscava “o melhor dentre todos os demais” (o melhor salto, o melhor lançamento, o melhor lutador). Por essa razão é que se fazia necessário desenvolver e aperfeiçoar até o limite o conteúdo e a forma dessas atividades atléticas: aperfeiçoar até o limite de suas excelências, até o limite de uma relação *consciente e voluntária* do homem com essas ações: porque essas ações estavam orientadas (*motivadas*) pela possibilidade de performance da *virtuosidade*.

Justamente pelo fato de as práticas atléticas servirem como um meio para executar constantemente a virtuosidade grega, em quaisquer das suas formas de existência, o foco do atleta direcionava-se para *demonstrar o seu máximo domínio* na atividade de que participava. Mesmo que sua ação estivesse em relação com o outro (em uma relação agonística ou “competitiva”), a competição mesma com o outro não era o objetivo primordial, mas sim um meio para que o sujeito pudesse “agir virtuosamente”; um meio para *formar-se* ou constantemente *tornar-se* outro ser. “[...] como se você não soubesse que para os boxeadores a competição é um contra o outro, mas para aqueles que esperam receber uma coroa, é contra o *aretê* em si; uma vez que é por isso que eles são coroados” (Demosthenes, apud HAWHEE, 2004, p. 33).

A relação de *domínio da própria ação corporal* não se resume a uma demonstração da destreza corporal, mas refere-se, fundamentalmente, a uma relação consciente com a ação corporal em questão que deve ser desempenhada na sua *máxima potencialidade* para o sujeito que a executa. Nesse sentido, o domínio da própria ação corporal significa a transformação da ação corporal em uma *meta final*: a finalidade é realizar a ação corporal como uma ação *perfeita*. Saltar, arremessar um disco, correr ou lutar eram ações que deveriam ser maximamente e conscientemente *dominadas* pelos atletas gregos, tanto em suas metas

específicas quanto em suas técnicas para atingir tais metas. Esse domínio era uma condição para que o atleta pudesse ter uma performance da virtuosidade através das formas mais desenvolvidas existentes, então, nas práticas atléticas: mostrar sua superioridade diante de todos os demais atletas era um meio de alcançar ou reproduzir a *virtuosidade (aretê)*.

Que o homem, em outros momentos e em outras sociedades, tivesse consciência da ação de saltar, e, inclusive, soubesse como saltar mais longe, atesta apenas *uma* dimensão da relação de *domínio da própria ação corporal*. O fundamental para o nascimento das formas embrionárias dessa relação e para o seu posterior desenvolvimento não é, em si, a relação da ação com o seu objetivo. Lembremos: qualquer ação apresenta, em si, uma determinada relação com um fim ou com um objetivo (LEONTIEV, 1983). O fundamental é a transformação dessa ação (portanto da relação “ação corporal – objetivo”) como um fim último ou como um *objeto-motivo* da atividade humana. A questão fundamental é, assim, a transformação dessa relação “natural” entre a ação corporal e um objetivo em uma relação intencional na qual o domínio dessa relação (o domínio da própria ação e sua execução em seu mais alto nível) emerja como um *objetivo intencional* e final da ação humana. Quer-se realizar a ação corporal em sua máxima “perfeição”: dominar ou demonstrar domínio de todas as etapas da ação (seu início, meio e fim), bem como da ação como um todo. O *domínio da própria ação corporal* torna-se um *objeto* do sujeito.

Para os gregos, esse ato de demonstração do domínio máximo da própria ação na esfera das práticas atléticas conseguiu se constituir como uma relação destacada: as atividades corporais eram práticas a serem *treinadas*, ensinadas, aprendidas e maximamente *dominadas* pelos atletas. Por conta da busca do *aretê*, não podia se ter espaço para ações fortuitas com essas atividades atléticas; a virtuosidade “não pode ser algo que meramente acontece por sorte, ou seria difícil celebrá-la como uma conquista notável” (HAWHEE, 2004, p. 24).

O esforço, a *voluntariedade*, a busca intencional de transformar-se através dessas práticas era algo presente e central nos jogos atléticos gregos. Novamente, ressaltamos que a condição externa que motivava a *finalidade* de realização das atividades atléticas (a performance do *aretê*) foi o que objetivamente permitiu que elas se transformassem em um objeto de ação-intervenção consciente do homem. Deviam-se ressaltar nelas os fins e os meios (as “metas” e as “técnicas”) possíveis e necessários de serem atingidos pelos atletas, de modo a tornar os atletas e as próprias práticas, formas de manifestação de uma determinada excelência humana e, assim, um particular meio para se atingir a virtuosidade.

Justamente pela busca desse “refinamento” do homem que, para isso, necessitava refinar a própria prática na qual ele iria se inserir, que os gregos antigos apreciavam notadamente a luta-grega³⁸.

De todos os esportes antigos – arremesso de disco e dardo, corrida de carros, boxe, corrida – a luta [luta-grega] é o esporte que para os antigos mais exibiu um equilíbrio entre habilidade e força [...] graça e habilidade eram muito mais valorizadas que força, e as partidas de luta [...] são uma das muitas formas nas quais os gregos imaginaram-se diante do triunfo da civilização sobre a barbárie.

[...] pensava-se que a luta tinha movido de uma dependência na força bruta para uma arte mais habilidosa que dependia de um conjunto de táticas ensináveis e um corpo responsivo e inteligente [...], a luta é, portanto, um esporte no qual existe a possibilidade para os fisicamente menores, para os lutadores mais fracos superarem os oponentes mais fortes e maiores. (HAWHEE, 2004, p. 37-38).

Por essas razões, pela busca da excelência nas atividades humanas como meio para alcançar a *virtuosidade*, pela condição objetiva que se apresentava aos gregos antigos relacionada à necessidade de desempenhar maximamente as atividades nas quais se envolviam (dentre elas as práticas atléticas), é que podemos encontrar na Grécia Antiga uma das formas mais evidentes dos embriões da relação de *domínio da própria ação corporal*.

A despeito de toda a sua potencialidade humanizadora e inspiradora para a modernidade e contemporaneidade, não cabe de modo algum buscar um “retorno” às formas gregas de “práticas corporais”, como se nelas estivesse a essência do que as práticas corporais são ou deveriam ser para o homem hoje. Por certo, podemos aprender muitas coisas com elas e o que aprendemos foi trazido e mantido *pela prática social* ao longo de seu desenvolvimento. Não como cópia e nem como uma ação meramente racional ou lógica de incorporação das ações e significados do passado, mas, justamente, como sínteses realizadas pela própria *prática social*. Assim o foi para os romanos, para a sociedade medieval e para nós, na sociedade capitalista.

Nós, em nossa época, pudemos realizar as sínteses que nos foram possíveis entre as formas e usos das práticas corporais e o processo de formação humana. Essa síntese possível hoje, que emergiu mediada pelo *Esporte*, como o modo particular da sociedade capitalista lidar com as práticas corporais, permite – como *possibilidade* – que busquemos as condições

³⁸ Notemos que a “Luta”, tal qual conhecemos hoje, possui como o núcleo da sua estrutura a relação de *controle da ação corporal do outro*. Contudo, para os gregos, a luta apresentava-se como um meio, sobretudo, para demonstrar e exercitar um *domínio sobre si mesmo* ou a própria performance da *virtuosidade*.

para a efetivação de uma *nova síntese* na relação entre as atividades da cultura corporal e a formação humana. Síntese essa que terá por referência o conteúdo humano-genérico desenvolvido em nossa sociedade.

Por um longo período da história ocidental, durante e após o Império Romano (e por razões que passam tanto pelo pragmatismo existente na sociedade romana no trato com as práticas corporais quanto pela não centralidade das mesmas para a sociedade medieval, no que tange ao papel das ações corporais no processo de formação do “humano no homem”), a relação de *domínio da própria ação corporal*, como uma ação *não utilitária*, não esteve presente como uma relação central ou de destaque na prática social. Somente em meados do século XVIII, portanto, no seio da sociedade burguesa industrial em formação, que novos embriões da relação de *domínio da própria ação* puderam novamente se formar e tiveram condições de se desenvolver, posteriormente, nas formas particulares de atividades da cultura corporal que temos hoje.

A sociedade burguesa industrial do século XVIII produziu e elegeu a *ginástica* como a *sua forma particular* de lidar com as práticas corporais. Tratava-se de uma forma que carregava os valores ou intencionalidades *pragmáticas* e *cientificadas* da sociedade burguesa (produtiva, metrificada, útil, prudente) e buscava materializá-las para todas as formas de relações “com o corpo” e com as ações corporais.

A *ginástica* representava a forma *hegemônica* e válida de usos do corpo. Tratava-se de uma busca *racional* de sistematização das diferentes formas de atividades corporais existentes, transformando todas essas formas em *ginástica*: em *exercícios físicos*, devidamente padronizados, estudados e harmonizados com os princípios de *economia de energia*, *direcionamento das forças produtivas* e “*saúde*”. “Quando os círculos científicos se debruçaram sobre o seu conteúdo, desejam então aprisionar todas as formas/linguagens das práticas [corporais] sob uma única denominação: ginástica” (SOARES, 1998, p. 20).

A Ginástica científica se apresentava como contraponto aos usos do corpo como entretenimento, como simples espetáculo, pois trazia como princípio a utilidade de gestos e a economia de energia.

Deste modo, práticas corporais realizadas nas feiras, nos circos, onde palhaços, acrobatas, gigantes e anões despertavam sentimentos ambíguos de maravilhamento e medo, passam a ser observadas de perto pelas autoridades (SOARES, 1998, p. 23).

A espontaneidade na relação com as práticas corporais e/ou a sua prática explicitamente como uma forma de “prazer”, destituída de quaisquer interesses prático-utilitários com o corpo (a “saúde”, a “eficiência”, a “moral”) e vinculadas aos modos ou

gostos próprios das festas populares e do mundo circense, eram rechaçadas como práticas válidas. Mais do que isso, passam a ser controladas de acordo com os ideais hegemônicos da época, sendo devidamente apropriadas e reconfiguradas pelo projeto *ginástico* em curso.

Vivia-se um momento no qual se deseja criar um corpo civilizado, onde não existissem excessos, onde os gestos fossem comedidos e, sobretudo, econômicos e úteis a finalidades precisas. O corpo como espetáculo estava fora do receituário de “vida saudável” construído pela sociedade oitocentista, sobretudo pelo discurso médico (SOARES, 1998, p. 58).

No lugar dessas práticas “espontâneas”, dever-se-ia pensar ou produzir “práticas racionais” de uso do corpo: *séries de exercício*, pensados a partir dos grupos musculares e das funções orgânicas para que o “corpo” deveria estar preparado em nossa sociedade. O corpo, tal qual uma “máquina”, deveria ser moldado a partir de exercícios e aparelhos ginásticos, para que pudesse desempenhar a função e a utilidade que lhe cabia. “Vícios posturais e doenças pulmonares deveriam ser combatidos com séries específicas de exercícios físicos, desenvolvidos pela Ginástica científica” (SOARES, 1998, p. 29). As práticas corporais, assim, correspondiam e deveriam corresponder aos ideais mecânicos e prático-utilitários (produtivistas) no trato com o corpo.

Contudo, há que se reconhecer que, apesar de seu fim prático-utilitário declarado, a *forma* e o *conteúdo* dos “exercícios ginásticos” cumprem, ao seu modo, o papel de desenvolver as possibilidades humanas de *domínio da própria ação corporal*. Apesar de toda a mecanicidade no trato com as práticas corporais, o projeto *ginástico* burguês permitiu ao homem uma ampliação das possibilidades de *criar* conteúdos e formas próprias com as ações corporais, capazes de ampliar o domínio humano sobre elas. O projeto de *ginástica* em curso *exigia* que se destacassem as capacidades (resistência, força, flexibilidade, velocidade) e “habilidades motoras” (saltos, corridas, arremessos etc.) e fizesse delas um *objeto* particular de estudo para se destacar e/ou *criar* as formas e conteúdos que permitissem ao homem “moldar” o seu corpo. Dominar a própria ação apresenta-se, na particularidade da *ginástica*, como uma dominação externa do sujeito, uma *adaptação* de seu corpo aos “moldes” desejados (a busca de uma “autodisciplina” que refletisse e reproduzisse a “ordem social” requerida). De todo modo, *para o conjunto da humanidade*, foi dado um importante passo na relação do homem com o controle consciente e voluntário das ações corporais.

A ginástica, assim, apresentava-se como uma forma particular de relação da burguesia com as práticas corporais, criando ou transformando as diversas ações corporais (os saltos em extensão e altura, corridas, lutas, natação, carregar pessoas, lançamento de dados, bola,

pedras, tiro ao alvo, equitação, danças pírricas e lições de fisiologia) em *formas de ginástica*. Esses passavam a ser os conteúdos das “aulas de ginástica” em meados do século XIX (SOARES, 1998).

A ginástica Elementar era constituída por marchar, corridas, flexionamentos graduais de braços e pernas, exercícios de equilíbrio, de força individual e de destrezas múltiplas. Seu objetivo básico: desenvolver qualidades físicas e, deste modo, a resistência à fadiga. Seu fim último: educar moralmente os praticantes (SOARES, 1998, p. 50).

Portanto a “Ginástica” do século XIX não é simplesmente “atividade física”, movimentos, mas é um determinado projeto, uma determina forma de relação, educação e *criação* das atividades corporais que deveriam – em seus conteúdos e formas – expressar as relações sociais de seu tempo. Desse modo, também os *jogos* deveriam ser subordinados a esse particular projeto de desenvolvimento das práticas corporais. “A moldagem do corpo devia torná-lo simétrico, ambos os lados deviam ser igualmente tratados em um jogo, especialmente naquele cujo enredo incluía as ações de lançar e arremessar objetos” (SOARES, 1998, p. 70).

Mas, como anteriormente mencionado, esse projeto apresentou suas conquistas do ponto de vista humano-genérico no trato com o corpo. “As acrobacias em seu método de Ginástica serão transformadas em ações úteis para serem *executadas com precisão* a partir de princípios científicos ditados pela mecânica do movimento” (SOARES, 1998, p. 54, grifos nossos). A finalidade de busca da maior eficácia possível com os “movimentos corporais”, ainda que esse domínio máximo do corpo e das ações corporais estivesse atrelado a fins pragmáticos (o corpo “útil” e produtivo, a “educação moral” etc.) permitiu que as ações corporais fossem, elas mesmas, em seus conteúdos e formas, um objeto de estudo a ser modificado conscientemente pelo homem. O projeto *particular* de racionalização das práticas corporais permitiu, igualmente, o desenvolvimento da produção e sistematização de conhecimentos e modos de ação *humano-genéricos* na relação do homem com as ações corporais. Permitiu um primeiro passo, *em nossa sociedade*, para que a relação de *domínio da própria ação corporal* (a relação consciente e voluntária com as “técnicas” e as “metas” em uma dada ação corporal) começasse a se constituir como um *objeto* da atividade humana; como uma relação essencial no conjunto das atividades da cultura corporal em formação.

Contudo, essa *forma particular* de “modelar” as práticas corporais não foi nem absoluta e nem se firmou como a forma hegemônica da burguesia no trato com as práticas corporais. Algumas práticas tipicamente “lúdicas”, isto é, que perderam suas funções prático-

utilitárias e que vinham sendo apropriadas pela nobreza e burguesia nos séculos anteriores (tais como a caça esportiva, a equitação, a “esgrima”, o golfe e o tênis), continuaram a existir de modo mais ou menos autônomo em relação ao projeto ginástico em ascensão. Obviamente, os mesmos valores atribuídos às práticas corporais em geral, eram também atribuídos a essas formas particulares de atividades corporais (o tiro, a equitação etc.). Contudo, como essas práticas já haviam sido devidamente “moldadas” ao longo dos séculos pelos ideais da classe dominante, o conteúdo e a forma de tais práticas não “precisaram” sofrer uma intervenção acentuada no que tange a sua racionalização ou modelação. Elas já atestavam, em si, a existência de um *domínio* corporal condizente com os ideais burgueses de corpo.

Paralelamente a isso, o início do século XX presenciou a ascensão de outra forma particular da sociedade burguesa lidar com as ações corporais não utilitárias, forma essa que incorporou e transformou, de acordo com sua lógica, o próprio projeto ginástico em curso: trata-se da forma particular do *Esporte*. O esporte transformou de acordo com sua *lógica* inclusive as formas ginásticas mais “genuínas” (como as “séries de exercícios”, com e sem aparelhos) em práticas paulatinamente destituídas de sua função prático-utilitária para serem práticas destinadas “simplesmente” a demonstração da destreza humana sob a forma de um *jogo-competitivo*.

Com esse fim atrelado às práticas corporais através da mediação do Esporte, o *domínio da própria ação corporal* pôde emergir efetivamente como um *objeto* da atividade humana em nossa sociedade. O homem passou a *criar* novos *conteúdos e formas* que permitissem com que o *domínio da própria ação corporal* emergisse e se desenvolvesse com um fim em si mesmo. Demonstrar o domínio da própria ação na relação com as práticas corporais é um meio de demonstrar a conquista do homem sobre si mesmo: suas capacidades e potencialidades para dominar *consciente e voluntariamente* suas ações corporais. Mais uma vez, as atividades corporais *mostram-se* como uma atividade em processo de humanização.

Como vimos discutindo ao longo da análise da gênese dos objetos das atividades da cultura corporal, o aspecto geral que confere a qualidade de “mais desenvolvido” às atividades da cultura corporal é a sua existência como expressão, cada vez maior, da *voluntariedade* humana sobre as suas próprias ações corporais. O homem humaniza o mundo e humaniza-se a si próprio desde o instante em que age nesse mundo produzindo os instrumentos e objetos para a sua existência. O homem humaniza *intencionalmente* a si próprio e ao mundo a partir do momento em que *se reconhece nesse mundo como o criador*

dessas formas e conteúdos, determinando conscientemente os rumos dos mesmos. Como vimos, temos – nesse processo – um salto da humanidade em relação a sua liberdade. Entretanto, como também discutimos, essa liberdade foi criada e é reproduzida por meio das condições particulares que cabem a todos nós viver hoje: as relações sociais próprias do modo de produção capitalista, o que faz com que essa imensa liberdade alcançada pela humanidade seja objetivamente inacessível para todos, em nossas atuais circunstâncias. Explicar as atividades da cultura corporal como atividades *concretas* significa explicá-las nessa unidade na qual existem hoje: como atividades humano-genéricas e como atividades que são produzidas e reproduzidas por condições sociais desumanizadoras, por formas “espetacularizadas” (DEBORD, 1997) e fetichizadas (MARX, 1996) das relações sociais.

Desse modo, sendo a Educação Física uma prática de ensino que lida com uma esfera particular da *prática social* – as atividades da cultura corporal –, é pela análise do desenvolvimento *dessas* atividades que podemos compreender, explicar e sistematizar os *objetos de ensino* da Educação Física. No capítulo seguinte, nos ocuparemos da análise e explicação, justamente, do desenvolvimento das atividades da cultura corporal, no que tange à *estrutura* ou às *relações* que compõem os objetos de *criação de uma imagem artística com as ações corporais*, *controle da ação corporal do outro* e *domínio da própria ação corporal*.

4. O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DA CULTURA CORPORAL

Conforme já discutido e defendido nesta pesquisa, as atividades da cultura corporal não são caracterizadas *apenas* por aquilo que nos é dado imediatamente: a sua *forma* material e sensível, aquilo que “vemos”, “agimos” e “descrevemos” nelas. Como qualquer *atividade* humana, as atividades da cultura corporal existem, simultaneamente, em três dimensões: a) como *relações humanas*, formas *ideais* da materialidade das relações sociais, encarnadas nos objetos dessas atividades; b) como *formas concretas* de atividades: *estruturas particulares* formadas a partir de uma síntese entre as relações essenciais e gerais da cultura corporal e as condições mediadoras (o *Esporte* e a *Arte-espetáculo*) a partir das quais essas atividades foram produzidas e são reproduzidas em nossa sociedade; c) como atividades apropriadas pelos sujeitos, *sujeitos em atividade*, que ao agirem nessas *estruturas*, reproduzindo os seus *objetos*, fazem tais atividades existirem *para si*.

Uma adequada explicação dessas três dimensões das atividades da cultura corporal permite que nos aproximemos de uma elaboração conceitual dessas atividades que expresse a sua existência como *atividades concretas*. A *explicação* dessa dimensão *concreta* das atividades da cultura corporal, como síntese das muitas e múltiplas relações que a constituem, é o foco deste capítulo.

O conjunto de relações humanas na esfera das ações corporais e que estão objetivadas nos objetos das atividades da cultura corporal manifestam-se sob muitas e diversas formas de atividades, tais quais a Dança, a Mímica, o Jogo, a Luta, a Ginástica e o Atletismo. Lembremos que a estrutura particular de qualquer atividade concreta da cultura corporal é composta por um sistema de objetos. Contudo, um desses objetos ocupará o seu *centro* e será, para essa atividade, seu objeto e suas relações essenciais.

Quando consideramos, por exemplo, a Luta ou o Jogo coletivo como *atividades particulares*, significa que precisamos explicá-los como uma síntese entre as relações de controle da ação corporal do outro (seu objeto central) e as relações de domínio da própria ação e criação de uma imagem artística (seus objetos secundários). Ao mesmo tempo, uma manifestação específica de Luta ou Jogo (o judô, o sumô, o futebol, o rúgbi etc.) pode formar um novo sistema de análise, no qual as atividades de *Luta* e *Jogo* – que para a Cultura Corporal representam *manifestações particulares* – podem assumir a condição de uma atividade *geral* para a análise de *uma* luta ou *um* jogo específico.

Neste momento, então, o foco de nossa análise será a explicação do processo de desenvolvimento das relações essenciais e necessárias que compõem os objetos das atividades

da cultura corporal. Procuraremos explicar essas relações desde as suas formas mais simples (as formas não diferenciadas ou incompletas das mesmas) até as suas formas mais complexas, diferenciadas ou propriamente desenvolvidas. Essa explicação nos permitirá sintetizar as capacidades humano-genéricas que estão objetivadas nas atividades da cultura corporal e que podem/devem ser apropriadas por cada sujeito como parte da formação de sua subjetividade.

Do ponto de vista metodológico, essa explicação das relações essenciais dos objetos da cultura corporal é realizada por meio da discussão de algumas atividades concretas, apresentadas em seus processos de desenvolvimento. Para acompanharmos o desenvolvimento de cada uma dessas atividades e, assim, explicar as condições efetivamente essenciais que as compõem (as relações essenciais e necessárias de cada objeto), propusemos determinadas modificações nos elementos e/ou condições que compunham tais atividades. As modificações que acompanharemos nas estruturas particulares de uma brincadeira de dança, de jogo, de luta etc. ao longo deste capítulo não têm o objetivo, portanto, de analisar tais atividades em suas próprias particularidades. Também não buscamos com elas expor diretamente “conteúdos de ensino” ou “unidades didáticas” para o ensino da Educação Física. Trata-se de um meio para podermos explicitar e analisar as *relações gerais e essenciais* da cultura corporal e, assim, sistematizar os objetos de ensino da Educação Física tal qual proposto neste trabalho.

Retomemos o modelo teórico elaborado para representar as relações essenciais e gerais das atividades da cultura corporal (figura 2). A *ação corporal* é tomada como tal na sua relação com um ou outro *objetivo* ao qual ela está direcionada: a produção de uma *forma cênica*, de uma *ação opositiva* ou de uma *marca*. Ao mesmo tempo, essas ações são impulsionadas pelos *objetos* ou *motivos* da atividade dos quais fazem parte, justamente: **a criação de uma imagem artística, o controle da ação corporal do outro e o domínio da própria ação corporal.**

Figura 2: Modelo das relações essenciais das atividades da cultura corporal

A explicação das relações que compõem cada um desses objetos (os processos de *composição e decomposição* das ações corporais em relação a uma *intenção comunicativa*; a existência de *objetivos opostos direcionados a um mesmo alvo*; os *meios técnicos* em relação a determinadas *metas*) está organizada em tópicos separados neste capítulo. Embora as explicações de cada objeto possuam certa autonomia, tais explicações são em parte complementares entre si e constituem uma unidade para a compreensão das atividades da cultura corporal.

4.1 A criação de uma imagem artística como objeto central das atividades da cultura corporal: Dança, Mímica e Circo

As *atividades* de Dança, Mímica e Circo possuem a relação de *criação de uma imagem artística* como o objeto central de suas estruturas. Para justificarmos essa afirmação, precisamos explicar tanto as particularidades que esse objeto assume na Dança, na Mímica e no Circo quanto explicar – a partir dessas particularidades – os conteúdos internos do próprio objeto de criação de uma imagem artística: os diferentes *elementos* que o constituem e as relações entre esses elementos, sintetizadas na relação de “uma *intenção comunicativa* e os processos de *composição e decomposição* das ações corporais”.

Para isso, começaremos nossas explicações com a exposição de uma atividade concreta da cultura corporal que cumprirá o papel de meio para explicarmos o processo a

partir do qual o objeto de “*criação de uma imagem artística*” passa a ocupar o *centro* da estrutura de uma dada atividade da cultura corporal.

Essa atividade inicial para nossa análise e a qual procuramos modificar para acompanhar suas possibilidades de desenvolvimento como uma expressão do objeto da cultura corporal que estamos estudando neste tópico é a “*brincadeira da estátua*”.

A primeira forma na qual essa brincadeira se apresentará possui os seguintes objetivos: a) “dançar” pelo espaço ao som de uma música e b) quando a música parar, realizar uma estátua com o corpo. A estrutura da brincadeira, através de seus objetivos e regras, propõe duas *ações* gerais para os sujeitos. A primeira ação refere-se a realizar movimentos corporais de acordo com as características da música. Nesse caso, a música cumpriria o papel de organizador das ações corporais dos sujeitos a partir de suas dimensões “forte”, “suave”, “rápida”, “lenta” etc., com as quais se deve criar movimentos corporais correspondentes. A segunda ação refere-se a “criar” diferentes “estátuas”, diferentes formas estáticas com as ações corporais, para representar determinadas *formas ou figuras*. Na *aparência*, essa brincadeira seria uma expressão do objeto de criação de uma imagem artística, na medida em que seus objetivos buscam fazer referência às atividades de Dança e Mímica, respectivamente.

Mas notemos que essas ações gerais, tais quais descritas no parágrafo anterior, existem nessa atividade apenas como uma *possibilidade* de expressarem o objeto de criação de uma imagem artística. Isso quer dizer que as relações essenciais desse objeto da cultura corporal podem existir nessa brincadeira particular da estátua apenas em seus aspectos formais e exteriores: podem existir mais como uma intenção de quem propõe a brincadeira do que como uma *condição necessária* (uma *relação* necessária) para a reprodução da própria estrutura da brincadeira em questão.

A existência de uma música e de ações corporais “expressivas” a partir dessa música não é condição suficiente para fazer nascer a relação de *criação de uma imagem* como o centro da estrutura de uma dada atividade e, assim, como uma ação central para o sujeito. Nessa primeira forma de existência da “*brincadeira da estátua*” que estamos analisando, a música pode apresentar-se simplesmente como um *signal* para orientar o sujeito em relação à ação que efetivamente se destaca como uma ação *necessária* da atividade: *movimentar-se quando houver música e ficar parado (“estátua”) quando não houver música*. O objetivo real, por assim dizer, dessa forma de brincadeira que estamos analisando diz respeito a dominar a própria ação em relação ao contraste entre os *movimentos-dinâmicos* e os *movimentos-estáticos*. As “estátuas” ou figuras produzidas aparecem, assim, e via de regra,

como um produto secundário da brincadeira, já que sua estrutura propõe como centro da atenção e ação dos sujeitos o *domínio da própria ação corporal* no que tange às variações entre as situações dinâmicas e estáticas do movimento. O *clímax* da brincadeira, e, assim, o seu conteúdo central e efetivo, reside precisamente aí: em conseguir ficar estático no momento em que a música parar e durante todo o tempo em que a música não estiver tocando.

Nessa primeira forma da brincadeira da estátua, “mover-se de acordo com a música” ou mesmo “criar uma estátua” não se apresentam como ações *necessárias* para reproduzir a estrutura dessa forma da brincadeira, ainda que sejam os objetivos declarados nela. É possível simplesmente “mover-se”, sem seguir a *forma* da música, ou simplesmente “parar de mover-se”, sem fazer uma *forma* específica com o corpo e, ainda assim, manter a estrutura da brincadeira da estátua tal qual estamos analisando. Isso porque sua estrutura não está na ação de criar *formas* com as ações corporais que reproduzam quer as formas da música, quer a forma de algum objeto ou fenômeno. A ação necessária que emerge da estrutura particular dessa brincadeira da estátua diz respeito ao domínio da própria ação com relação ao contraste *movimentos-dinâmicos* e *movimentos-estáticos*. Esse é o objetivo real, ainda que esteja declarativamente “oculto”, dessa brincadeira particular da estátua. Por essa razão, essa forma de existência da “brincadeira da estátua” apresenta-se muito mais como uma expressão particular das relações de *domínio da própria ação corporal* do que uma expressão das relações de *criação de uma imagem artística*.

Ao fazermos essa afirmação, não estamos negando a existência do objeto de *criação de uma imagem artística* nessa forma particular da “brincadeira da estátua”. O que estamos afirmando é que esse objeto não se apresenta como a *relação central* da estrutura *dessa* brincadeira e, por essa razão, trata-se de um objeto que não pode se manifestar em sua forma desenvolvida. A importância de destacarmos esse fato neste momento de nossa análise reside, fundamentalmente, na explicação que deveremos construir a respeito de quais sejam as condições necessárias para que as relações de *criação de uma imagem artística* efetivamente se apresentem como o centro da estrutura de uma dada atividade da cultura corporal.

A não centralidade da relação de *criação de uma imagem artística* na brincadeira da estátua (tal qual a estamos analisando neste momento) não significa, de modo algum, dizer que a “*música*” e a “*estátua*” não sejam *elementos* importantes para *essa* brincadeira. Ao contrário, ambas apresentam-se como elementos fundamentais para a existência *dessa* brincadeira e desempenham um papel organizador das ações dos sujeitos (especialmente das crianças) na direção de cumprirem os objetivos propostos pela atividade. A música e a estátua servem como *instrumentos externos*, a partir dos quais as crianças podem se relacionar com o

domínio das ações corporais *estáticas e dinâmicas* de forma mais ou menos autônoma e voluntária. Tira-se a música ou tira-se a estátua dessa forma de brincadeira e, provavelmente, as crianças terão maiores dificuldades para cumprir e/ou se envolver com o objetivo real proposto pela atividade: permanecerem estáticas durante um determinado tempo. Assim, a música e a realização de uma estátua com o corpo são condições importantes para a estrutura particular *dessa* brincadeira. Mas, a despeito dessa importância, elas não determinam, por si mesmas, o conteúdo da brincadeira como sendo uma forma de expressão das relações essenciais do objeto de *criação de uma imagem artística*.

Desse modo, a música e a “estátua” (assim como as ações de domínio corporal das dimensões dinâmica e estática do movimento) podem fazer parte de uma atividade que tenha a *criação de uma imagem artística* como seu *objeto central*. Contudo, farão parte dela como seus *elementos*. Um elemento, por si, não determina a existência ou não de uma atividade; não produz, por si mesmo, o objeto da atividade. Ao contrário, os elementos existem como um *produto* de um ou outro objeto, de uma ou outra atividade. Para que um determinado elemento (por exemplo, a música) se constitua como elemento *do* objeto de *criação de uma imagem artística*, é preciso que esse elemento seja objetivamente incorporado e subordinado à estrutura interna dessa atividade da cultura corporal; é preciso que esse elemento incorpore, em si, as relações necessárias e essenciais que compõem essa relação: os processos de *composição e decomposição das ações corporais* na sua relação com uma determinada *intenção comunicativa*.

Um “movimento expressivo” ou um “movimento coordenado com algum ritmo” ou a existência de uma “música”, tomados *em si mesmos*, não são elementos *da* relação de criação de uma imagem, isto é, não expressam em si as relações essenciais e necessárias desse objeto. Uma ação de “movimentar-se ao som de uma música” não é, *em si*, uma forma de atividade de *Dança*. Igualmente, uma ação de “fazer uma estátua quando a música parar” não é, *em si*, uma forma de atividade *Mímica*. Sozinhos, quaisquer desses elementos e ações são, simplesmente, elementos *em si*; ações corporais direcionadas a um determinado objetivo, mas que não estão necessariamente estruturadas, em seus conteúdos, pelo *motivo-objeto* de criação de uma imagem artística.

Assim, o conteúdo e a forma dos elementos que compõem uma dada atividade não estão “dentro” desses elementos como conteúdos e formas a priori. Ao contrário, estão na própria estrutura da atividade da qual esses elementos fazem parte e que permite (e exige) a transformação de tais elementos de acordo com essa estrutura. Somente então, esses elementos passam a ser efetivamente elementos *da* relação de *criação de uma imagem*

artística com as ações corporais. Após sofrerem essa primeira determinação de seus conteúdos, esses elementos podem, então, compor e determinar o conteúdo concreto e particular do próprio objeto que o gerou.

Essa discussão nos parece particularmente importante de ser explicitada neste momento da análise porque nos remete à discussão entre os *elementos* de um fenômeno e as *relações essenciais* do fenômeno em questão. Tais relações constituem-se na chave para entender e explicar o *objeto* de uma dada *atividade*, posto que elas determinam objetivamente os elementos que a compõem, bem como as muitas *formas* nas quais esses elementos poderão se manifestar.

Façamos uma breve discussão a esse respeito a partir do desenvolvimento das concepções ou teorizações sobre a *dança* elaboradas por diferentes “escolas” ou perspectivas de dança surgidas, em especial, a partir de meados de 1950.

No processo de busca de um rompimento com os padrões estéticos e técnicos desenvolvidos pelo balé clássico, algumas escolas da assim chamada “dança moderna” advogavam o direito e a necessidade de se conceber quaisquer espaços como espaços legítimos para a apresentação da dança (campos, praças, ginásios, salas etc.), dissolvendo a hegemonia do *palco* como espaço único para a apresentação. Outras escolas buscavam ressaltar a necessidade de rompimento com o *encadeamento lógico* dos conteúdos representados na dança: não é preciso se ter um assunto intencional para ser comunicado e, por vezes, é desejável que não se tenha essa intencionalidade. Para essas escolas ou perspectivas da dança, o principal seria explorar os elementos fornecidos pelo *acaso*. Essas últimas reivindicações para a dança “[...] recusam gestos compostos intelectualmente; voltam aos elementos brutos do movimento: girar, no lugar ou não, andar, correr, saltar em eixos repetitivos [...] chega a fugir da beleza formal, empregando participantes cujos corpos absolutamente não são de dançarinos” (BOURCIER, 2001, p. 287)³⁹.

³⁹ Por vezes, essa característica ou princípio particular defendido pela dança é considerado como pertencente à perspectiva “pós-moderna” na dança. Essa perspectiva ou escola pós-moderna na dança compartilha de princípios teóricos da perspectiva pós-moderna na ciência e na filosofia (por exemplo, e justamente, a não linearidade dos fatos e a impossibilidade de compreender esses fatos e, assim, de comunicá-los). Contudo, na dança estamos diante de uma *forma* particular de arte; de uma *práxis artística* que possui *essa* forma particular de *existência*. Como qualquer forma particular de arte, a dança pós-moderna continua tendo toda a sua legitimidade como arte. Outra coisa, bastante distinta, é discutir uma teorização estética “pós-moderna” (ou mesmo uma concepção teórica pós-moderna da Dança, como atividade humana), porque nesse caso estaríamos diante de elaborações que pretendem explicar a dinâmica e existência *gerais* da realidade humano-histórica (ainda que se declarem como não pretendendo tal feita). Estaríamos diante de elaborações ou proposições científicas e, como tais, devem ser avaliadas em suas possibilidades de expressar a dimensão geral da prática social (das relações sociais) as quais se referem.

Assim, o que nos parece interessante de ressaltar é o fato de que as chamadas “danças modernas” e “danças contemporâneas” ou “pós-modernas” afirmam que, a princípio e por princípio, todos os *elementos* podem se constituir como materiais para se produzir uma atividade de dança. Não há movimentos corporais “próprios” da dança, técnicas fixas que sejam próprias e necessárias para se dançar. Não há *elementos da dança* fixados como “essenciais” e a priori. Pode-se ou não ter *música*; pode-se ou não ter *fala*; pode-se ou não ter uma *intenção explícita ou lógica* de comunicação; pode-se ou não ter *objetos materiais* na cena; pode-se ou não se estar em um *palco*; pode-se ou não ter um *figurino* e um *cenário*. E, se todos esses *elementos* podem ou não existir em uma dança, é porque estamos diante, justamente, de *elementos da dança* e não da sua *relação* essencial e propriamente necessária para a sua existência como tal (para nós, os processos de composição e decomposição das ações corporais na sua relação com uma determinada intenção comunicativa⁴⁰). Desse modo, as diferentes escolas de dança explicitam que a *música*, determinadas *técnicas*, o *palco*, a *linearidade* cronológica ou *narrativa* etc. são apenas *elementos* da dança e não suas próprias relações essenciais. E como elementos, *singularidades*, podem ou não estar presentes em uma dança particular e concreta. Contudo, uma vez estando presentes na estrutura particular de uma atividade de dança, esses elementos deverão expressar necessariamente a relação essencial desse objeto da cultura corporal.

O fato de esses elementos serem características singulares e, assim, não serem essenciais por si mesmos não quer dizer, de modo algum, que eles não sejam importantes (ou mesmo que tenham “menor importância”) para uma Dança particular. Ao contrário, esses elementos, fazendo parte da estrutura de uma ou outra dança *particular*, passam a ser absolutamente fundamentais e necessários para a estrutura *dessa* dança em questão; passam a fazer parte da forma e do conteúdo *dessa* dança particular. Para uma dança concreta, ter ou não ter um daqueles elementos ou ter um determinado elemento desta ou daquela forma faz toda a diferença para a sua existência como uma *atividade particular*.

Contudo, isso não muda em nada o fato de que esses elementos apresentam-se como um produto da própria estrutura *geral* e essencial da dança (produto das relações do objeto de *criação de uma imagem artística*), de modo que não é possível “juntar” esses elementos e

⁴⁰ Notemos que ter uma intenção de “não comunicar” é, também, ter uma determinada intenção. De todo modo, a expressão que estamos utilizando – “intenção comunicativa” – refere-se a uma significação mais restrita do termo “comunicação” ou “linguagem” em geral. Refere-se a uma “ideia artística”, a uma intenção de *estetizar* as ações corporais com o fim de expressar uma ideia, interpretação, sentimento de algo, conforme procuraremos aprofundar e justificar ao longo deste tópico.

esperar que, com isso, tenha-se uma dança (ou mímica, ou circo ou qualquer outra atividade particular que pretenda expressar, em si, o objeto de criação de uma imagem artística).

Esses muitos e diversos elementos que compõem o objeto de criação de uma imagem artística podem se apresentar, assim, sob muitas e diversas *formas* nas atividades particulares e concretas da cultura corporal. A compreensão dessas muitas e diversas formas são importantes para o próprio processo de compreensão das atividades de criação de uma imagem artística como atividades concretas. Mas, como *formas*, trata-se de elementos derivados, produtos a partir dos quais e nos quais a relação de *criação de uma imagem* pode se manifestar. Só então, após sofrerem essa primeira determinação com relação à estrutura da relação de criação de uma imagem artística com as ações corporais é que esses elementos podem cumprir um papel oposto, *determinando* as características e formas *particulares* da própria relação de criação de uma imagem artística.

Por essas razões, uma ação corporal executada ao som de uma música não é, em si, uma expressão da atividade de Dança, do mesmo modo que “imitar algo” não é, em si, uma expressão da atividade Mímica. Para se constituir como uma expressão do objeto de criação de uma imagem artística, uma atividade particular precisa encarnar em sua estrutura a ação explícita de *organizar as ações corporais com o fim de produzir uma forma cênica*.

Voltemos às discussões da *brincadeira de estátua* que estamos analisando para apresentarmos algumas das condições necessárias para que essa brincadeira expresse em sua estrutura essa ação geral de produção de uma forma cênica com as ações corporais.

Como vimos na primeira forma de existência da “brincadeira da estátua” que apresentamos, a *possibilidade* dela se apresentar como uma expressão da relação de criação de uma imagem artística não se manifestava efetivamente nela: o *domínio da própria ação* com relação aos movimentos estáticos e dinâmicos é que ocupava o centro da sua estrutura. Nesta, os objetivos gerais propostos referiam-se a “mexer-se de acordo com a música” e a “fazer uma estátua quando a música parasse”. Tais objetivos fazem referência, respectivamente, à particularidade da estrutura da atividade de Dança (na qual a *forma cênica* com as ações corporais apresenta-se, notadamente, como *movimentos corporais expressivos líricos*) e à particularidade da estrutura da atividade Mímica (na qual a *forma cênica* com as ações corporais apresenta-se, notadamente, como *movimentos corporais expressivos narrativos*).

Desse modo, ainda que possamos assumir que a Mímica produza eminentemente movimentos expressivos *narrativos* ao passo que a Dança produza movimentos expressivos *líricos* – ou, nos dizeres de Laban que a “dança usa o movimento como linguagem poética, ao

passo que a mímica cria a prosa do movimento” (LABAN, 1978a, p. 139-140) –, certamente é possível termos características “mistas” de uma e outra em uma atividade concreta de mímica ou dança. A diferença é de certo modo relativa à predominância e centralidade de cada uma dessas formas particulares na existência de uma determinada atividade concreta. Há mímicas (especialmente as *cômicas*) que se apresentam quase que inteiramente como formas narrativas dos movimentos expressivos. Mas há mímicas cuja “prosa” tende a se transformar em poesia. Do mesmo modo, algumas danças podem apresentar conteúdos pantomímicos evidentes, ao passo que outras trabalham com os movimentos corporais em uma “pura” abstração das formas e gestos cotidianos. Quando passamos a analisar, então, uma manifestação concreta de dança ou mímica, a distinção entre os movimentos expressivos líricos e narrativos pode ser “fluida”, no sentido de não nos permitir realizar uma classificação rígida de tais manifestações.

Mas, como já discutimos em outro momento deste trabalho, essas categorias e conceitos das atividades da cultura corporal não nos servem (e não devem servir) para classificar o “mundo das práticas corporais”, mas sim para compreendermos o conjunto de relações nas quais podemos atuar para reproduzirmos intencionalmente essas práticas, especialmente na atividade pedagógica.

Assim, essa dificuldade na análise de uma dança ou mímica concretas demonstra, apenas, a complexidade que é a análise dos fenômenos concretos e empíricos e não, de modo algum, uma “caoticidade” do próprio fenômeno em questão (condição que impediria a nossa compreensão do mesmo). Embora possamos, com certa justeza, dizer que em cada fenômeno particular “tudo está relacionado com tudo”, essa consideração não se apresenta nem como um “ponto de chegada” válido para uma análise concreta, tampouco como um ponto de partida que justificaria a não realização da própria análise, na medida em que qualquer tentativa de análise e explicação seria sempre parcial, posto não ser possível apreender as conexões de “tudo com tudo”. Como também já argumentamos anteriormente, compreender essas muitas e múltiplas relações e conexões em um fenômeno não é sinônimo de compreender *todas* as suas relações, mas sim de compreendê-las em sua *totalidade* (KOSIK, 1976), como um todo organizado por um determinado conjunto de relações que são, para esse fenômeno em questão, relações essenciais.

De fato, se quisermos analisar uma dança concreta ou uma atividade de mímica concreta para dizer “qual” forma cênica *aparece* nela (portanto, para classificar essa atividade particular como dança ou mímica), provavelmente teríamos que concordar com a afirmação correta, embora incompleta e vazia, de que “tudo está relacionado com tudo”. Esse “tudo” (o

real) não se produz de modo meramente casual e aleatório; ao contrário, é produzido pelas ações do homem nesta realidade e, assim, por um determinado modo de organização social no qual essas *ações* podem efetivamente ser produzidas. Por isso, se quisermos explicar essas formas concretas de dança ou mímica, é preciso conhecermos as características das *ações humanas* produzidas e encarnadas nessas atividades; é preciso compreender essas atividades concretas como formas das relações de criação de uma imagem artística, o que nos permitirá, então, *explicar* as características particulares que podem emergir dessa ou daquela atividade concreta.

Iniciemos a apresentação das modificações necessárias para que a relação de criação de uma imagem artística com as ações corporais apareça como o objeto central na *brincadeira da estátua*. Essas modificações foram realizadas de modo a transformar os dois objetivos declarados existentes na brincadeira (“mover-se de acordo com o som da música” e “criar uma estátua”) em *objetivos* reais e em ações necessárias para a reprodução da estrutura da atividade em questão. Por essa razão, na exposição da brincadeira da estátua que se seguirá, esses dois objetivos (o *movimento expressivo lírico* por um lado e o *narrativo* por outro) foram destacados. Essa separação nos permitiu, de modo mais explícito, introduzir as distinções entre essas duas possibilidades de expressão do objeto de criação de uma imagem artística com as ações corporais, bem como introduzir e analisar as relações efetivamente essenciais e necessárias que constituem tal objeto.

4.1.1 A criação de formas cênicas com as ações corporais

A primeira modificação proposta na brincadeira da estátua refere-se ao destaque do objetivo geral de “produzir uma forma estática” com o corpo, explicitando o *processo* e o *produto* para se organizar as ações corporais a fim de se criar uma determinada *forma cênica*. Para isso propomos, inicialmente, a transformação da criação individual de uma estátua em uma criação de uma “estátua coletiva” (Figura 3). Nessa brincadeira particular de “estátua”, é preciso, *necessariamente*, representar a *forma* de determinadas figuras a partir da organização das ações corporais no espaço, *criando* e *apresentando* uma determinada imagem artística a partir de uma *forma cênica* com as ações corporais.

Figura 3: Exemplos de construções de figuras com o corpo⁴¹

Para concretizar esse objetivo, a atividade pode ser realizada de modo a propor, como uma *condição* inicial, que essas formas com as ações corporais sejam criadas a partir de representações gráficas (um “desenho”) do objeto ou fenômeno que se queira representar (figura 4). A representação simbólica ou gráfica das figuras a serem reproduzidas com as ações corporais tem uma função específica para a realização dessa atividade: ela permite ressaltar visualmente as *formas* das figuras que deverão ser representadas com as ações corporais. Notemos, então, que o recurso gráfico nessa atividade é, justamente, um *recurso*. Ele contribui para explicitar e organizar a *ação* que se apresenta efetivamente como *necessária* na própria estrutura da atividade em questão: a ação de *representar* determinadas formas de figuras através da organização das *formas* das ações corporais.

⁴¹ a) Figura castelo: <http://www.taringa.net/posts/imagenes/6932961/Figuras-Con-Personas.html>
 b) Figura coração: <http://www.metarisa.com/page/25/>
 c) Figura 3 Alfabeto: <http://sportalicante.blogspot.com.br/2011/05/unidad-didactica-acrosport.html>

Figura 4: Representações gráficas das figuras (a). Destaque de figuras com formas retilíneas (b) e curvas (c)

A *organização das ações corporais no espaço* para produzir com elas determinadas *formas artísticas* constitui-se em uma primeira relação que pode ser destacada do processo de criação de *formas cênicas*. As ações corporais produzem, invariavelmente, determinadas formas ou *desenhos* no espaço (formas curvas, retilíneas, contínuas, descontínuas, em diferentes direções, extensões e planos). Isto é uma coisa. Outra coisa diz respeito a ter a produção dessas formas como o objetivo principal das ações de uma atividade. Como reproduzir formas curvas ou retilíneas com o meu corpo? Quais partes do corpo são melhores para reproduzir essas formas e de que modo deve-se dispô-las? Como representar essas formas coletivamente e individualmente? Essas questões, embora nos remetam a necessidades de respostas *técnicas* (relacionadas aos movimentos necessários para se produzir uma ou outra forma com o corpo; às capacidades físicas e motoras para dispor os segmentos corporais em uma ou outra posição), quando direcionadas à criação de uma *forma cênica*, nos remetem, fundamentalmente, a uma necessidade de resposta *artística* a elas.

O objetivo de reprodução de uma figura através das ações corporais está pautado, via de regra, em uma reprodução de seus traços e formas externas. Contudo, isso não significa, necessariamente, a produção de uma “cópia” ou uma representação *direta e literal* da figura em questão. Representar *artisticamente a forma* de um determinado fenômeno significa tornar os aspectos gerais e os *detalhes* dessa reprodução no objetivo efetivo da ação dos sujeitos. “A arte começa onde começa o mínimo, e isto equivale a dizer que *a arte começa onde começa a forma*” (VIGOTSKI, 2001, p. 42, grifos nossos). Para isso, conhecer as diversas possibilidades de representação de uma mesma figura (as diversas *formas* de representá-la através das ações corporais) faz parte, igualmente, do objetivo da atividade artística e somente através desse processo que se pode verdadeiramente atingir o produto dessa atividade: a representação de uma figura ou a criação de uma forma cênica como arte.

Tomemos, como exemplo, algumas possibilidades de reprodução de uma figura “simples” como o círculo. Quais as suas possibilidades de representação através das ações corporais? O círculo poderia ser igualmente composto a partir das pessoas dispostas em pé, com as mãos dadas e braços afastados; em pé, ao lado uma da outra sem espaços entre si; sentadas com os braços para frente; deitadas com as cabeças para o centro; e, ainda, individualmente. Em todas essas possibilidades de representação do círculo, tem-se a representação de uma *figura* que é e não é mais a mesma e, assim, de um *conteúdo* que é e não é mais o mesmo. Todas representam a ideia geral de um “círculo”, mas, ao representarem com formas específicas ou concretas fazem a própria ideia geral tornar-se uma ideia concreta. Nesse caso, e de modo bastante evidente, a forma compõe o conteúdo de maneira orgânica e intencional, muda o próprio conteúdo e, assim, não é simplesmente um “acessório” do produto final ou da ideia comunicativa que se queira produzir.

[...] a forma, em seu sentido concreto, não existe fora do material que ela enforma [...]. Assim, qualquer deformação do material é, ao mesmo tempo, uma deformação da própria forma. E nós começamos a compreender por que justamente a obra de arte acaba irreversivelmente deformada se transferimos a sua forma para outro material. *Em outro material essa forma já será outra* (VIGOTSKI, 2001, p. 69, grifos nossos).

Podemos começar a sintetizar, aqui, o conteúdo das relações essenciais do objeto de criação de uma imagem artística que estamos analisando: a *relação entre uma intenção comunicativa e os processos de composição e decomposição das ações corporais*.

A *composição* é a criação, a união, o estabelecimento das relações, o ordenamento e a unificação das partes ou elementos de algo que deve converter-se em um todo [...]. Em relação à arte, a composição é o procedimento geral da objetivação (para o artista) ou a desobjetivação integral (para o espectador) da *ideia artística*, o procedimento geral de passagem da ideia a sua realização ou o inverso, da percepção da forma na qual a ideia está realizada ao [seu] conteúdo [...] (DAVIDOV, 1988, p. 220-221).

É justamente nessa dinâmica mútua entre uma “ideia artística” (ou, para nós, uma *intenção comunicativa*) e os processos de composição e decomposição das ações corporais que podemos compreender o conceito ou a identidade do *objeto* “criação de uma imagem artística”. E é somente pela compreensão *dessa* relação, orientada pelo objetivo de produzir uma *forma cênica*, que podemos compreender os diversos *elementos* que compõem ou *podem*

vir a compor as atividades da cultura corporal que possuem a criação de uma imagem artística como seu objeto central.

Na brincadeira da estátua como uma atividade de “estátua coletiva”, a intenção comunicativa geral (qual seja, *representar* uma figura com as ações corporais) é, precisamente, apenas uma intenção ou objetivo *geral*. Explicita, portanto, o *conteúdo* geral dessa representação: as possibilidades estéticas das próprias ações corporais para representar a forma das coisas. Contudo, a concretude desse conteúdo geral se dará na medida em que essa intenção comunicativa geral e os meios para reproduzi-la (os processos de composição e decomposição das ações corporais) existirem em suas mútuas relações entre si.

Ao decompor e compor a figura em determinadas formas no espaço, a ideia comunicativa geral (representar uma determinada forma de figura) pode ganhar contornos específicos: as possibilidades de representar a *figura* passam a ser percebidas de acordo ou como um produto dos meios ou formas corporais existentes para reproduzi-la (por exemplo, fazer o círculo coletivamente com os braços ou fazê-lo com o tronco, com os sujeitos deitados no chão). Ao mesmo tempo, a percepção concreta da “ideia da figura” (as diferentes qualidades ou características de suas formas, bem como os significados que elas podem expressar) determinam as possibilidades de percepção das *formas corporais* necessárias de serem realizadas ou reproduzidas. Somente nesse processo é que tanto a intenção comunicativa quanto os processos de composição e decomposição das ações corporais podem se desenvolver e se concretizar na criação de uma *forma cênica* específica. Assim, do mesmo modo que o processo de composição e decomposição serve como um meio para melhor compreender e objetivar a ideia da figura a ser produzida, o processo de elaboração da própria ideia comunicativa permite objetivar e precisar os meios necessários (a organização das ações corporais compostas e decompostas) para se atingir o fim desejado.

A decisão da forma final da figura tem a ver com a apreciação estética de quem a produziu, o que significa, igualmente, com a ideia comunicativa pretendida pelo artista. Mas essa decisão final sobre a forma da figura representada depende, também, das condições relativas à *apresentação* da figura, por exemplo: a orientação sobre onde estará o público. Essa questão nos coloca uma *segunda relação* que pode ser destacada no processo de criação de formas cênicas com as ações corporais: a criação das formas de *apresentação* das ações corporais cênicas.

As formas cênicas criadas com as ações corporais são organizadas de acordo com a posição a partir da qual o público deverá vê-las (o ângulo de visão do público). As figuras coletivas, por exemplo, são normalmente elaboradas considerando que serão vistas do alto.

Nesse caso, elas podem ser compostas em um plano *horizontal* ao chão, quer estejam os sujeitos dispostos em pé, sentados ou deitados para realizar a figura. Por vezes, contudo (e especialmente no caso de figuras compostas por menos pessoas, por exemplo, o caso do alfabeto, Figura 3), elas podem ser compostas para serem vistas de *frente* e, neste caso, precisam ser elaboradas em um plano *vertical* ao solo. Desse modo, o ângulo de visão do público – a despeito de se referir à dinâmica de apresentação da figura – orienta o próprio processo de criação das mesmas, orienta a organização das ações corporais no espaço.

O balé, em seu início (como dança de corte), era concebido e apresentado para um público que se situava acima dos bailarinos (BOURCIER, 2001; CAMINADA, 1999), o que o fazia priorizar a composição de formas geométricas. “Essas figuras eram nitidamente identificáveis, pois os balés eram concebidos para serem vistos do alto [...], chegou-se até a desenhar letras com fileiras de dançarinos, com maior frequência os monogramas dos soberanos, por vezes o nome da heroína do balé [...]” (BOURCIER, 2001, p. 73-74). Posteriormente, quando se muda o ângulo de visão do público, que passa a ver o espetáculo de baixo para cima, o balé se vê forçado a mudar seus próprios processos de composição cênica. “[O] que antes era uma linha horizontal converteu-se em linha vertical; para acentuar esta linha dinâmica seguida para a vista, os braços, as pernas e por fim todo o corpo começaram a se elevar” (SALAZAR, apud CAMINADA, 1999, p. 107).

A atividade de criação de formas cênicas com as ações corporais que estamos analisando (a “brincadeira da estátua”, agora concebida como uma criação coletiva) pode representar uma etapa inicial da criação de uma *forma cênica* com as ações corporais. Inicial porque, como veremos, a *criação de uma cena* propriamente dita pode ainda não estar presente ou pode se manifestar de um modo ainda simples nessa forma particular e concreta da brincadeira da estátua coletiva. Embora essa atividade esteja direcionada objetivamente para a produção de uma *imagem* artística com as ações corporais, pode ser que essa forma não assuma, ainda, uma dimensão propriamente *cênica* do ponto de vista da *apresentação*.

A intenção comunicativa presente na estrutura dessa atividade (genericamente: reproduzir as formas de uma determinada figura) pode ainda não ser intencionalmente organizada pela presença “do outro” (o público) como elemento orientador do processo de criação. Embora o ângulo de visão, como um dos elementos cênicos de *apresentação*, apareça na estrutura da brincadeira que estamos analisando (a figura é produzida para ser vista por alguém, ainda que seja um alguém “virtual”, isto é, uma “ideia” de que a figura é representada para ser vista por alguém), a criação de uma cena propriamente dita pode não estar presente. Do ponto de vista de nossa análise o fundamental, neste momento, é que a brincadeira da

estátua materialize as relações essenciais do objeto de criação de uma imagem artística. Representar as formas de uma figura no modo como descrevemos anteriormente nessa brincadeira implica, necessariamente, em lidar com os processos de composição e decomposição das ações corporais em relação a uma determinada ideia ou intenção comunicativa a ser materializada em uma determinada forma cênica, por mais simples que tais relações possam aparecer em tal brincadeira.

Como discutimos, nessa primeira modificação proposta na brincadeira da estátua o elemento cênico que se destaca e efetivamente se apresenta nela é a organização das ações corporais no *espaço* (a composição e decomposição das ações corporais no espaço direcionadas tanto à criação de formas ou desenhos no espaço, quanto à organização dessas formas no espaço tendo em vista o *ângulo de visão do público*). Para continuarmos a análise do processo de desenvolvimento das atividades que possuem a criação de uma imagem artística como o objeto central de suas estruturas, iremos introduzir e explicar os *elementos cênicos* presentes no processo de representação das formas de uma figura. Para isso, proporemos uma segunda modificação na brincadeira da estátua de modo a fazer surgir no seu próprio processo de criação a dinâmica de produção de uma *cena* propriamente dita.

4.1.2 A organização da apresentação das formas cênicas com as ações corporais

A organização das ações corporais no espaço para a representação das formas das coisas (*figuras*) apresenta, em si, como discutimos nos tópicos anteriores, um determinado conteúdo artístico, posto que é produzida a partir da dinâmica de composição e decomposição das ações corporais em relação a uma ideia comunicativa. Contudo, esse conteúdo artístico materializado no processo de *criação* das figuras pode não se manifestar como uma *apresentação* propriamente artística das mesmas. Uma *forma artística de apresentação* produz, ao mesmo tempo, um novo *conteúdo* para a forma cênica criada com as ações corporais.

Na brincadeira da estátua que estamos analisando, para que os processos de composição e decomposição das ações corporais direcionem-se para a própria organização da sua *apresentação*, a reprodução da figura precisa ser realizada a partir da dinâmica e dos elementos que compõem uma *cena*. Tomemos um exemplo simples de uma figura representada como uma cena: uns óculos e uma flecha (Figura 5).

Figura 5: Exemplos de *cenas* com as figuras coletivas

Ao serem realizadas como uma apresentação de “palco” e não apenas como uma imagem final (caso, por exemplo, de uma fotografia), as figuras terão que representar, de algum modo, o *processo* de criação de seu próprio conteúdo. Assim, a representação de uma determinada figura como uma *cena* significa representá-la em seu processo de formação (composição) e de dissolução (decomposição). O conteúdo “final” da figura representada é *encenado* de modo a se evidenciar um determinado processo de sua formação. A despeito de se representar as formas das coisas ou objetos (que possuem um conteúdo que é eminentemente *estático*), a figura é apresentada *em movimento*: representa um determinado processo de formação da figura em questão, o que requer um trabalho com a dimensão dinâmica das formas das ações corporais.

A representação da figura “dos óculos” e a elaboração de sua apresentação poderiam ser realizadas de muitas formas. Para *apresentá-la*, não é *preciso* iniciar com um círculo grande, desmembrá-lo em dois círculos menores com uma linha entre eles e, depois, transformar os óculos em uma linha reta para finalizar a cena (conforme nosso exemplo na Figura 5). Esta é apenas *uma* das muitas e possíveis *formas* de compor uma cena para a apresentação da figura “final” em questão. O ponto é que, para *apresentar* essa figura dos “óculos” diante do público, é preciso representar, de algum modo, uma forma *inicial* da figura, bem como uma forma *final* da mesma, a partir das quais se possa lidar com as *transições* entre os diversos momentos do conteúdo a ser representado.

A cena diz respeito fundamentalmente à composição das transições entre os momentos a partir dos quais uma figura se constitui como tal e/ou deixa de ser o que é e torna-se, ela mesma, outra coisa. As transições, por exemplo, para que as formas da figura de

uns óculos apareçam para o público e, posteriormente, desapareçam, quer para dar início a outra figura (por exemplo, o final da figura dos óculos poderia constituir-se como o início de uma nova figura: a flecha), quer para finalizar a apresentação como um todo. A cena, então, exige que o processo de composição e decomposição *do conteúdo* da figura seja de *algum modo* apresentado.

Em seu aspecto geral, a *cena* representa a explicitação do conteúdo a ser apresentado em seu próprio processo de desenvolvimento: um processo que assinala um determinado *início*, um determinado *meio* e um determinado *fim* do conteúdo apresentado. Notemos que esse aspecto *geral* da cena não representa uma forma *concreta* de cena. A caracterização da cena como tendo *um determinado* início, meio e fim, não significa a existência obrigatória de uma *linearidade* na apresentação. Uma *cena*, sendo sempre a representação de uma determinada *ordem* ou *sequência* do conteúdo a ser apresentado não precisa existir como uma linearidade no tempo (sequência cronológicas) ou no enredo (sequência narrativas). O que essa estrutura geral da cena explicita é, simplesmente, a sua condição de demarcar e apresentar as *passagens*, *transições* e *transformações* do próprio conteúdo a ser representado. O conteúdo possui o seu próprio percurso de desenvolvimento, as suas próprias transições, e as mesmas podem e – muitas vezes devem – ser um material para a composição das formas cênicas com as ações corporais: fazem parte igualmente do *produto* que se queira mostrar/comunicar.

O processo de criação das formas cênicas também possui, é verdade, uma estrutura de “início-meio-fim”. Mas, do ponto de vista da *cena*, o processo a ser reconstituído diz respeito ao processo de desenvolvimento do conteúdo em si e não da criação desse conteúdo (o modo particular pelo qual se chegou nessa ou naquela forma durante a criação da figura). As formas que antecedem e sucedem a formação da figura “principal” são, assim, formas pensadas e criadas especialmente para lidar com as transições do conteúdo da figura, criando, com isso, um novo conteúdo para a forma cênica como um todo.

A composição de uma cena representa, então, uma forma de explicitar a *continuidade* de um determinado conteúdo (a sua “história” ou desenvolvimento), ainda que essa continuidade possa e, às vezes precise, apresentar-se concretamente como uma *descontinuidade* (como uma não linearidade).

Os elementos cênicos de *apresentação* (a cena propriamente dita) existem com certa autonomia em relação aos elementos de *criação* (os processos de composição e decomposição das ações corporais em relação a uma intenção comunicativa). Contudo, ao incorporar os elementos cênicos de apresentação, o processo de criação das formas cênicas passa a existir

em sua dimensão propriamente artística. Os processos de *criação do conteúdo* e criação da *apresentação* desse conteúdo estão organicamente relacionados. Ainda que, a princípio, a apresentação seja uma *forma* do conteúdo, ela mesma se torna um componente do próprio conteúdo.

Por outro lado, a criação do conteúdo artístico de uma forma cênica com as ações corporais pode existir, em certas condições, desvinculada da criação da apresentação. Na arte, essa desvinculação não é nunca absoluta, na medida em que sempre há algum tipo de intenção comunicativa com o outro. No entanto, essa relativa dissociação refere-se à autonomia do próprio processo de criação que precisa compreender, para si, o seu objeto ou conteúdo e os meios iniciais para concretizá-lo, “antes” de se debruçar de modo mais sistemático nas formas de apresentação, propriamente dita, desse conteúdo. A separação desses processos é muito mais quantitativa do que qualitativa e marca, talvez, as fases embrionárias de um processo de criação, até que ele passe a existir em uma efetiva unidade com a *apresentação*. Desse momento em diante, a *apresentação* faz parte, como conteúdo, desde o início do processo de criação.

O artista cria as formas cênicas tendo em vista uma determinada forma final idealizada por ele, forma essa que inclui no seu conteúdo a dinâmica de elaboração da própria apresentação. Contudo, ao mesmo tempo em que os processos de criação e de apresentação vão se entrelaçando (tornando-se um processo único), eles vão igualmente se especializando e desenvolvendo-se em suas relativas autonomias.

Do ponto de vista da *criação*, as formas cênicas com as ações corporais são criadas a partir da relação entre uma *intenção comunicativa* (um objetivo, tema, ideia, sentimento, tomados a partir de uma determinada interpretação e estetização do artista) e os processos de composição e decomposição das *formas* das ações corporais no *espaço*, em um determinado *tempo* e com um determinado *peso* (ou força). As ações corporais provocam invariavelmente determinados *desenhos ou formas* no espaço que podem ser representados bidimensionalmente como formas: lineares, curvas ou anguladas (figura 6.a) e em determinadas direções, planos e extensões (figura 6.b). As ações corporais possuem, também, um determinado *tempo* (uma *velocidade* rápida, média e lenta e uma *dinâmica* contínua ou descontínua) e um determinado *peso* (relaxado, suave, leve ou enérgico, firme, e com resistência) (LABAN, 1978a; 1978b; HUMPHREY, 1962).

Do ponto de vista da *apresentação*, essas *formas das ações corporais* podem ser *organizadas* a partir dos elementos: *ângulo de visão* (a organização das ações corporais no

espaço de acordo com o público); o *enredo* (o encadeamento das ações ou do conteúdo representado); o *figurino*, o *cenário*, a *música* e a *luz*.

Analisemos, inicialmente, os elementos do processo de criação.

Figura 6: Formas provocadas pelas ações corporais no espaço: (1) exemplos de formas *lineares*, *curvas* ou *angulares*; (2) nos *planos*, *direções* e *extensões*.

Os desenhos ou formas das ações corporais no *espaço*, *tempo* e *peso* foram especialmente estudados e sistematizados por Laban: os “fatores de movimento”, *peso*, *espaço*, *tempo* e *fluência* (LABAN, 1978a; 1978b) e Humphrey: os “elementos da dança” *desenho no espaço*, *dinâmica*, *ritmo* e a *motivação* (HUMPHREY, 1962). “Os estilos de danças de todos os tempos e todos os países incluem essas combinações de movimentos [peso, espaço, tempo, fluência] e podem inventar-se muitas formas novas” (LABAN, 1978b, p. 100).

Certamente, as quatro partes do movimento [desenho, dinâmica, ritmo e motivação] estarão presentes em algum grau, não importando o que seja feito, mas usá-las habilidosamente, de modo que todas as mutações sejam entendidas e possam ser inteligentemente escolhidas para apoiar uma ideia, exige bastante estudo (HUMPHREY, 1962, p. 46).

Estamos de acordo com as afirmações dos dois autores com respeito à *generalidade* desses “elementos” ou “fatores de movimento” para as atividades de dança e, de certo modo, para as atividades da cultura corporal que possuam o objeto de *criação de uma imagem artística* como o centro de sua estrutura. Mas lembremos que esses “elementos” – e como os próprios autores reconhecem e argumentam – são *elementos* (ou, talvez, *instrumentos*) para o processo de *composição cênica* ou *composição coreográfica*, de modo que sozinhos, em si,

eles não são e não produzem a *Dança* (a *Mímica*, o *Circo* etc.) Como discutimos, um elemento passa a existir como elemento de uma dada atividade quando sua forma e conteúdo apresentam-se como um produto do objeto da atividade em questão.

Laban e Humphrey estavam interessados em sistematizar, particularmente, os elementos que seriam determinantes e essenciais para os processos de composição da dança, na medida em que se defendia que um aluno-bailarino deveria ser levado a pensar “em termos de elementos e não de passos de dança” (HUMPHREY, 1962, p. 47). Os “passos” de dança são já um *determinado produto* dos processos de composição e decomposição com esses “elementos da dança” (ou com esses “fatores de movimento”). Por essa razão, do ponto de vista educativo o principal é permitir que o aluno-bailarino compreenda *como* criar essas diferentes possibilidades de produtos (os diferentes “passos de dança”); o principal é que ele compreenda os processos de composição e decomposição das ações corporais no tempo, espaço e peso e de acordo com uma determinada intenção comunicativa. Do ponto de vista educativo, “[...] o importante não é o que criam as crianças, o importante é que criem, que exercitem a imaginação criadora e a materializem” (VIGTOSKY, 2004, p. 62). O importante é que se apropriem de um modo geral de ação relacionado aos processos de criação das *formas cênicas com as ações corporais*; que dominem os processos de composição e decomposição dessas ações no espaço, tempo e peso em sua relação com uma determinada ideia artística.

As ações corporais, em si, produzem determinadas formas no *espaço* e são organizadas a partir de um determinado *tempo* e *força*. Por exemplo, o movimento de uma bicicleta no jogo de futebol, provoca um determinado desenho no espaço e possui certa velocidade e peso. Por essa razão, essas ações corporais *podem* ser apreciadas esteticamente, quer espontaneamente (ao assistirmos um jogo e vermos esse movimento da bicicleta), quer intencionalmente (ao se organizar esse movimento em uma imagem fotográfica). Mas, nesses casos, estamos diante de uma produção artística realizada *a partir* de um material que não foi produzido com esse fim. A criação artística não está *na* ação corporal em si ou no próprio processo de criação dessa ação, mas sim na *imagem* criada a partir dessa ação: no tratamento estético e artístico produzido por outra pessoa (público ou fotógrafo) e *a posteriori* da realização da própria ação corporal em questão. Isso não quer dizer que um jogador de futebol não possa realizar uma determinada ação (por exemplo, o movimento da bicicleta), considerando o *objetivo* de produzir uma ação “bonita” ou um “efeito estético” no jogo. Mas a questão é que o *motivo* que organiza essa ação específica do jogador, bem como o conjunto

das ações do jogo de futebol, não está na “criação de uma imagem artística com as ações corporais”: está, justamente, no *controle da ação corporal do outro*.

Assim, do ponto de vista do objeto de *criação de uma imagem artística com as ações corporais*, os elementos que compõem os processos de criação e apresentação das formas cênicas precisam ser subordinados às relações essenciais desse objeto. Isso porque esses elementos, existindo “naturalmente” nas ações corporais, devem ser – para uma atividade direcionada a produzir formas cênicas com as ações corporais – intencionalmente produzidos em relação a uma determinada intenção comunicativa para um *público*. É justamente por esse direcionamento a um público (real ou virtual), que esses elementos passam a existir em estreita relação com os elementos de *apresentação cênica*: o *ângulo de visão*; o *enredo*; o *figurino*, o *cenário*, a *música*, a *luz*. Estes, por sua vez, são elementos que *dependem* do conteúdo que lhes servirá de base para a criação: no caso as formas cênicas com as ações corporais.

Esses elementos de *criação e apresentação*, das formas cênicas, como discutimos, relacionam-se entre si (formam uma unidade na atividade de criação de uma imagem artística com as ações corporais), ao mesmo tempo em que mantêm e desenvolvem uma relativa autonomia entre si. Essa condição de relativa autonomia entre a criação e a apresentação pode ser mais bem apreciada quando analisamos esses elementos em atividades da cultura corporal nas quais o objeto de criação de uma imagem artística não ocupa o centro de sua estrutura, caso, por exemplo, da Ginástica artística, da Ginástica rítmica e do nado sincronizado.

Os elementos cênicos de *apresentação* ao serem utilizados em atividades cujos conteúdos (no que tange ao seu próprio processo de produção) não sejam propriamente artísticos, são capazes de transformar tais conteúdos em determinadas *formas artísticas* dos mesmos. Para algumas dessas atividades, essa forma artística produzida a partir da organização de uma cena existe “apenas” como uma *forma*, não modifica substancialmente o conteúdo dessas atividades. Para outras, essa *forma artística* passa a reestruturar a atividade mesma, fazendo com que o objeto de criação de uma imagem artística ocupe o centro de sua estrutura.

As atividades da cultura corporal como a Ginástica (artística, rítmica) e o nado sincronizado são exemplos de atividades nas quais seus conteúdos principais (*a destreza* no que tange às *formas* de movimento), a despeito de não serem propriamente *artísticos*, ganham *formas artísticas* em virtude das suas organizações como *apresentações coreográficas*. É evidente que a forma, nesses casos, também determina em parte o conteúdo de tais atividades. Contudo, elas não transformam esses conteúdos em expressões particulares do objeto de

criação de uma imagem artística, em sua estrutura interna e essencial. Embora essas atividades busquem intencionalmente produzir determinadas *formas* com as ações corporais, o objetivo principal (o *motivo*) não está na produção de *formas cênicas* propriamente ditas, mas sim de uma determinada *marca* com as ações corporais. E o fato de que uma ação esteja objetivamente orientada a um ou outro objeto-motivo modifica a estrutura da própria ação corporal em questão.

Em qualquer atividade na qual a *forma* do movimento ou da ação corporal assuma algum papel estético, pode-se falar na existência de uma determinada preocupação ou intenção artística. Mas, nesse caso, pode não se tratar de uma *intenção comunicativa*. Embora possamos nos relacionar com quaisquer ações corporais desde um ponto de vista artístico (ter uma apreciação artística das mesmas), mesmo quando essas ações não foram produzidas com essa significação, quando falamos em uma “intenção comunicativa e artística” das ações corporais, estamos nos referirmos a um *objetivo* de comunicar algo, de mostrar uma ideia artística a partir das possibilidades estéticas das ações corporais; estamos nos referindo à produção de algo que permita às pessoas “[...] viver esses problemas, aceitar ou rechaçar a interpretação que o artista dá do sentido da vida” (ELKONIN, 1998, p.20, grifos nossos). Por isso mesmo, a existência de uma “intenção comunicativa” estrutura de um modo particular as relações do sujeito com as ações corporais.

Assim, nessas formas de atividades da cultura corporal a que estamos nos referindo (as ginásticas e o nado sincronizado), não podemos falar *genuinamente* da existência de uma *intenção artística* e comunicativa. Metaforicamente, talvez. Mas essa “intenção” está objetivamente direcionada a produzir uma dimensão específica da ação corporal: a sua destreza. A argumentação de que se tenha uma intenção comunicativa direcionada aos “espectadores” é metafórica, porque ainda que possa haver uma “comunicação” com eles, a criação das ações corporais não se organiza a partir dela: o ginasta não organiza sua sequência de movimentos para causar uma ou outra emoção no público, para explicitar um ou outro ponto de vista sobre algo. Ele organiza suas ações para alcançar o máximo de destreza em um determinado conjunto de ações corporais. Do mesmo modo, uma suposta “comunicação” com o “juiz” também é metafórica, posto que o juiz não é, objetivamente, um “público” ao qual se direciona uma determinada intenção comunicativa, mas é aquele que irá julgar *tecnicamente* a apresentação ou performance executada, tendo como referência principal o *domínio das destrezas motoras* daquela modalidade específica. Os julgamentos artísticos nessas atividades específicas estão dados *na forma* das atividades e não no seu conteúdo.

Uma dinâmica diferente (e em certa medida oposta) pode ser discutida em relação à *atividade circense*. O Circo apresenta-se, hoje, objetivamente estruturado em relação à prática artística. Sua *estrutura* fundamental organiza-se como uma forma particular de arte; como uma forma particular da relação de *criação de uma imagem artística* com as ações corporais⁴². Os personagens circenses (por exemplo, o malabarista, trapezista, equilibrista e acrobata) buscam explicitar essa dimensão do belo do ponto de vista das destrezas com as ações corporais. Mas, para o circo, para a sua *estrutura*, a demonstração dessas destrezas está objetivamente subordinada a uma determinada *intenção comunicativa cênica*. O artista circense busca, explicitamente, provocar um determinado *sentimento* no público; busca explicitamente organizar seu conteúdo tendo em vista essa comunicação. Por exemplo, ao andar na corda bamba, o objetivo não é simplesmente demonstrar um domínio das ações corporais exigidas nessa tarefa, mas sim provocar no público – a partir *dessas* ações corporais de destreza – um determinado sentimento ou relação de *apreensão* (“suspense”) com a cena. As atividades circenses, assim, organizam-se estruturalmente a partir da criação de cenas, com seus gêneros (suspense, belo, cômico) que transformam decididamente a relação do sujeito com as ações corporais.

Esta breve discussão que fizemos a respeito da centralidade ou não do objeto de criação de uma imagem artística na estrutura de uma atividade concreta explícita, novamente, as mútuas relações entre os objetos essenciais das atividades da cultura corporal. Uma atividade particular pode ter, e invariavelmente terá, dois ou mais objetos da cultura corporal em sua estrutura. Mas, ao ter um deles ocupando o seu centro, sua estrutura assumirá uma *forma particular de existência*, na qual as relações essenciais desse objeto que lhe é central determinará e organizará os conteúdos e formas de manifestação das ações corporais.

Assim, a despeito de toda a *aparência* artística que uma determinada atividade possa ter, se elas não possuem o objeto de criação de uma imagem artística como o centro de sua estrutura, o motivo das mesmas, as ações corporais não estarão orientadas fundamentalmente para a produção de uma *forma cênica*.

[...] os passos – piruetas, deboulés, fouettés, entrechats, saltos de qualquer natureza, giros no ar – são levados ao extremo de sua beleza formal, de sua artificialidade. Quando são executados por técnicos, são apenas feitos que

⁴² Notemos que este é um processo pelo qual uma forma particular de Ginástica, a “Ginástica Geral”, (AYOUB, 2007) também vem se reestruturando. A Ginástica Geral manifesta-se cada vez mais como uma forma de expressão do objeto de criação de uma imagem artística e, assim, a despeito do seu nome (Ginástica) ela possui uma estrutura particular distinta das formas de Ginástica nas quais o objeto de “domínio da própria ação” ocupa o centro de suas estruturas.

também os acrobatas de circo poderiam realizar. Recebem, porém, dos artistas verdadeiros um complemento de alma, são carregados de pura poesia (NOVERRE, apud BOURCIER, 2001, p. 221-222).

O que os artistas fazem, assim, é justamente *criar* uma *imagem artística* de algo e materializar tal imagem em uma determinada *forma cênica* com as ações corporais. Para isso, o artista precisa *necessariamente* agir com a estrutura ou com a relação de *composição e decomposição das ações corporais* (no espaço, tempo e peso) em relação a uma determinada *intencionalidade comunicativa* (uma ideia ou um sentimento que expressam uma determinada *interpretação* do artista sobre essas ideias ou sentimentos).

Esses são os elementos, as características e as relações essenciais do objeto de criação de uma imagem artística, que – como tais – podem assumir diversas e diferentes formas concretas nas particularidades de uma ou outra atividade da cultura corporal.

Até o momento, os exemplos concretos a partir dos quais discutimos o objeto de criação de uma imagem artística foram, ainda, formas muito simples das relações de criação e apresentação dos elementos cênicos e, assim, exigiam – do ponto de vista técnico e artístico – ações também simples. Contudo, e isto é o mais importante, esses exemplos concretos (a brincadeira da estátua que estamos analisando, com as duas modificações que propusemos) nos permitiram introduzir e explicar *as relações essenciais e necessárias* existentes no objeto de criação de uma imagem artística a partir de seus processos de *criação e apresentação* das formas cênicas com as ações corporais.

Essa *brincadeira da estátua* com a qual estamos trabalhando possuía no início, como dissemos, dois objetivos gerais: a criação de *formas* dinâmicas com as ações corporais de acordo com os ritmos e as características da música e a criação de formas *estáticas* com as ações corporais de acordo com a forma das coisas a serem imitadas quando a música parasse. As primeiras modificações propostas para essa brincadeira da estátua foram em relação ao destaque do objetivo relacionado à representação da *forma das coisas*, a partir do objetivo concreto de criar *figuras coletivas*. Essa modificação nos permitiu colocar o objeto de criação de uma *forma cênica* com as ações corporais como o objetivo direto e necessário da estrutura da brincadeira; como uma *ação* necessária para se reproduzir a própria estrutura *dessa* brincadeira da estátua.

Seguiremos nossa análise do objeto de criação de uma imagem artística com as ações corporais destacando, agora – na estrutura da brincadeira da estátua –, esses objetivos de produzir uma forma cênica dinâmica e estática com as ações corporais.

4.1.3 A criação de formas cênicas dinâmicas e estáticas com as ações corporais

Para a análise dos processos de criação de *formas cênicas* dinâmicas e estáticas com as ações corporais, proporemos uma terceira modificação na “brincadeira da estátua”, fazendo-a ser, novamente, uma brincadeira de “imitação individual” da *forma* das coisas. Mas, nessa atividade, agora, a *forma* a ser representada é a representação da forma *das ações* das coisas, por exemplo, representar “um parafuso sendo encaixado”, “um serrote cortando algo”, “uma porta abrindo e fechando”. Como representar um *movimento de um serrote*, uma *vela derretendo*, uma *árvore balançando*, de modo a criar com eles uma determinada *imagem artística* com as ações corporais?

Notemos que *representar as formas* de um objeto é diferente de simplesmente “imitar um objeto”. Representar as formas de algo significa *criar uma imagem artística* desse algo (portanto, uma determinada *interpretação* ou *estetização* do mesmo), materializando-a em uma determinada *forma cênica* com as ações corporais. “Imitar as coisas” (por exemplo: imitar uma cobra, um coelho, um peixe, uma árvore etc.) não significa necessariamente e diretamente envolver-se com o processo de elaboração de formas cênicas com as ações corporais. *Aparentemente*, qualquer brincadeira de estátua expressaria as relações de criação de uma imagem artística, posto que seu objetivo geral refere-se à produção de uma imitação com as ações corporais. Contudo, o objetivo de “imitar algo” pode cumprir um papel apenas de um recurso didático para envolver as crianças na realização de uma determinada destreza corporal.

Em uma brincadeira de imitação na qual se proponha às crianças imitarem um “coelho”, um “sapo” ou um “saci”, essas “figuras” podem ter um papel meramente *simbólico* para a imitação; podem desempenhar uma função de “instrumento externo” para ajudarem as crianças a dominarem suas condutas no que tange à realização da tarefa que efetivamente é proposta por essa brincadeira da estátua: reproduzir determinadas *destrezas corporais* (“saltar com os dois pés juntos *como o coelho*”; “saltar com os pés e mãos *como o sapo*”; “saltar com um pé só *como o saci*”). Portanto, a *imitação*, aqui, não se apresenta como uma ação de *representação* artística das *formas* do material a ser imitado, mas como um meio para as crianças realizarem determinadas destrezas corporais. Por essa razão, *esse* tipo de brincadeira da estátua, a despeito de sua *aparência*, manifesta-se muito mais como uma forma particular de uma atividade de *domínio da própria ação corporal* do que uma atividade de *criação de uma imagem artística*.

As ações de “imitar uma coisa” ou “fazer de conta que se é tal coisa” são recursos amplamente utilizados no trato pedagógico, especialmente para as crianças pequenas. Como recurso didático, a ação de imitação refere-se a um meio para auxiliar as crianças a realizarem uma ou outra ação corporal e, assim, possuem uma validade e um potencial que deve ser analisado do ponto de vista *didático*. Mas, quando esse tipo de imitação é utilizado como um equivalente direto e “natural” para se trabalhar a dimensão artística das ações corporais com as crianças, a validade e o potencial *desse* tipo de imitação mudam substancialmente. Isso porque a dimensão artística da ação corporal não está na simples ação de “imitar algo”, de “seguir o ritmo de algo”, de “expressar-se”. A dimensão artística das ações corporais não está nos *elementos* que compõem o objeto de criação de uma imagem artística, mas sim nas suas *relações* essenciais e necessárias, nos modos de ação gerais para se produzir uma *forma cênica com as ações corporais*.

Por essa razão, para que uma brincadeira de imitação expresse as relações do objeto de criação de uma imagem artística com as ações corporais, a *forma* dos objetos ou figuras a serem imitadas (a forma das ações dos animais, pessoas ou coisas) precisa se constituir em um material de *análise* e *síntese*, de decomposição e composição, direcionado ao objetivo geral de *representar* essas formas a partir das possibilidades estéticas das ações corporais e de acordo com uma determinada ideia artística a ser comunicada.

O objeto de *criação de uma imagem* artística produz como sua ação *necessária* a ação direcionada a *reproduzir a forma* das coisas e/ou *criar uma forma* para as coisas (caso, em especial, das formas cênicas líricas). Assim, reproduzir a ação das coisas com o fim de produzir desafios corporais “para si”, como um meio para conseguir alcançar um determinado *alvo* ou *marca* com essa ação, não garante ou não permite explicitar a ação de criação de uma imagem artística. Para que uma “brincadeira de imitação” efetive-se como uma forma concreta do objeto de criação de uma imagem artística, ela precisa propor como objetivo explícito e deliberado (e assim, como uma ação necessária em sua própria estrutura) o objetivo de *representar as formas das coisas*, sejam elas representadas em suas possibilidades estática ou dinâmica e lírica ou narrativa. É preciso, ademais, representar as formas desse algo tendo em vista produzir essa forma *para o outro* e não apenas para si; tendo em vista certa organização da *apresentação* do conteúdo.

Para discutirmos concretamente essas possibilidades de representação artística das *formas das ações* das coisas, tomemos como exemplo uma obra artística do mímico Etienne Decroux, “A usina” (Figura 7). Nesta obra, os artistas representam de modo *dinâmico as*

formas das ações das coisas: notadamente os movimentos das máquinas de uma fábrica e os movimentos repetitivos dos operários.

Figura 7: Cena da obra “A usina”, de Etienne Decroux (1961): representação dinâmica da *forma das ações das coisas*⁴³.

O fato de tomarmos, agora, como material para a análise uma obra artística desenvolvida nos permite concretizar algumas discussões que fizemos no início da análise do objeto de criação de uma imagem artística com as ações corporais. Essa obra de Decroux é, como qualquer obra artística, uma obra *particular* e *concreta*. Nela, podemos apreciar uma unidade entre os elementos de apresentação e criação e, mais importante, podemos analisar o modo particular como cada um desses elementos se apresenta nessa obra concreta. Notemos, por exemplo, que os artistas apresentam um *vestuário* específico (uma roupa preta com uma linha branca que percorre toda a parte lateral do corpo). O vestuário é, no objeto de criação de uma imagem artística, um *elemento*, de modo que ele pode ou não existir em uma obra concreta e pode se apresentar nessas obras concretas de muitas e diversas formas. Assim, *essa* roupa utilizada na peça “A usina” não representa nenhum aspecto essencial para o objeto de criação de uma imagem artística. Mas para *essa* obra particular de Decroux (“A usina”), *essa* roupa – com as suas características particulares e singulares – constitui-se em um aspecto *fundamental* e determinante para *essa* obra em questão. *Essa* roupa, do exato jeito em que foi

⁴³ Imagem adaptada do documentário “Le Theatre d' Etienne DECROUX”, disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=UGSwB3PWa6Q>

incorporada na obra, passa a fazer parte do *conteúdo particular dessa* obra e, como tal, torna-se indissociável da mesma. A retirada desse *elemento* particular dessa peça artística concreta representa uma destruição de parte do conteúdo artístico da própria obra.

Isso é válido para todos os elementos que tomam parte *dessa* obra artística e que, assim, tomam parte dela como elementos *particulares*: trata-se *dessa* música particular que acompanha todas as ações dos artistas e compõem o conteúdo da obra; trata-se *desse* enquadramento da câmera, que nos mostra as cenas *desse* jeito; trata-se *desse* enredo, que trata *desse* jeito o conteúdo geral do trabalho mecanizado nas fábricas. Mas esses elementos apresentam-se como fundamentais para *essa* obra em questão somente “após” terem sido, eles mesmos, *determinados* em seus conteúdos e formas pela dinâmica geral e essencial do processo de criação de uma forma cênica. Somente depois de se transformarem como um produto da relação de composição e decomposição das ações corporais na sua relação com a comunicação de uma determinada ideia artística é que esses elementos podem e passam a determinar o conteúdo particular e concreto *dessa* obra artística específica.

Para a produção *dessa* obra que busca representar a *forma das ações das coisas* (notadamente das máquinas e dos trabalhadores), as ações corporais precisaram ser compostas e decompostas de modo a expressarem uma determinada *ideia artística*, uma determinada interpretação artística de um fato, sentimento etc. (por exemplo: “as relações de trabalho na fábrica”; “as relações de trabalho que mecanizam os homens e vivificam as máquinas”). Para expressar essas ideias, os movimentos corporais foram compostos e decompostos – predominantemente – por *formas enérgicas* ou *fortes* (peso), *rápidas* (tempo) e angulares (espaço). *Essas* formas particulares das ações corporais passam a fazer parte, igualmente, da existência concreta *dessa* obra artística em questão, são formas determinantes e fundamentais para a obra “A usina”. Uma obra de arte concreta, assim, apresenta-se sempre como uma determinada *forma particular*. “A individualidade da obra de arte pertence à particularidade; sua generalização artística eleva toda singularidade à particularidade, representa através de símbolos na particularidade tudo o que é universal” (LUKÁCS, 1978, p. 249).

E, como discutimos, diante das muitas e diversas possibilidades de existência desse ou daquele elemento em uma obra artística, o central – do ponto de vista educativo – é conhecer e dominar um modo geral de ação que permita ao sujeito criar essas muitas e diversas possibilidades de *formas artísticas*: que o sujeito possa agir intencionalmente na relação de composição e decomposição das ações corporais em relação a uma determinada intenção comunicativa.

A representação da forma da *ação* das coisas não significa obrigatoriamente que essa representação seja *dinâmica*. Ainda que uma ação seja representada *estaticamente* (como uma “estátua”), ela pode representar em seu conteúdo a forma *da ação* das coisas.

Analisemos uma última modificação na brincadeira de estátua para discutirmos essa possibilidade de representação artística mencionada no parágrafo anterior. Transformar uma ação cujo conteúdo é dinâmico em uma *forma* estática desse conteúdo pode ser um meio de evidenciar para o público a *forma da ação representada*. Utilizemo-nos, novamente, de uma peça de Etienne Decroux (“A estátua”), na qual uma cena em ação (um escultor trabalhando em uma escultura) é organizada de modo a alternar momentos dinâmicos e estáticos na cena. Nos momentos estáticos, *as formas* das ações representadas são mostradas para o público em todos os seus ângulos: o artista organiza a cena de modo que as figuras estáticas formadas movam-se em seu próprio eixo, evidenciando para o público “todas” as formas encarnadas no corpo do artista (Figura 8).

Figura 8: Cena da obra “A estátua”, de Etienne Decroux: *representações estáticas de cenas dinâmicas*⁴⁴.

A atividade, então, retoma a proposta de trabalho com os contrastes de movimentos dinâmicos (a cena em ação) e estáticos (a cena como estátua), mas, desta vez, tendo como objetivo efetivo a representação de uma determinada *forma de uma ação* e não o domínio em si dos movimentos estático-dinâmico, tal qual aparecia na primeira forma da brincadeira da estátua que analisamos.

A relação entre a representação estática e dinâmica das ações corporais dependerá, fundamentalmente, do material que se constituirá como conteúdo para a criação das *ações expressivas* e da intenção almejada pelo artista. Como discutimos, as diferentes *formas* e os diferentes *materiais* para se representar as formas das coisas implicam em diferentes conteúdos artísticos a serem produzidos e apresentados. Como também discutimos, a produção artística tem por objetivo, igualmente, produzir ou organizar os *detalhes* de seu conteúdo. Lembrando Vigotski: “A arte começa onde começa o mínimo, e isto equivale a

⁴⁴ Imagem adaptada do documentário “Le Theatre d' Etienne DECROUX”, disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=UGSwB3PWa6Q>

dizer que *a arte começa onde começa a forma*” (VIGOTSKI, 2001, p. 42, grifos nossos): a organização das proporções entre as partes, as adequações das formas de acordo com a fidedignidade do “modelo” ou da intenção de ressaltar um ou outro aspecto do objeto.

Ao perceber um determinado objeto a ser representado, o sujeito deve percebê-lo *artisticamente*, o que significa “romper a relação natural dos elementos na qual foram percebidos” (VIGOTSKY, 2004, p. 21), dissociá-los ou decompô-los e, posteriormente, uni-los de um *modo particular*: compô-los de modo tal que essa composição já não mais reconstitua o objeto em si, mas crie um *novo objeto* a partir dele (precisamente, um objeto artístico). “A criação de uma imagem artística pressupõe [...] ver o todo antes das partes e fazê-lo corretamente [...] [separando] não somente os objetos mesmos e suas partes, mas também as relações entre eles” (DAVIDOV, 1988, p. 220). O objeto percebido e decomposto, portanto, é *transformado* em outro objeto.

Por essa razão, a primeira forma cênica criada com as ações corporais não é, via de regra, o *produto* final de uma brincadeira da estátua como expressão do objeto de criação de uma imagem artística. O objetivo dessa atividade não é *pragmático*: “imitar algo”, mas, precisamente, *artístico*: representar a forma desse algo a partir de uma determinada intenção ou interpretação artística de um conteúdo, materializando-o nas possibilidades estéticas das ações corporais. A arte, assim, tende a exigir esforço onde não se teria esforço. “Quando uma arte tem uma vantagem [...] ela deve contrabalançar essa vantagem. Isto é história: desculpar-se pela facilidade e tornar difícil aquilo que é fácil.” (DECROUX, 2010, p. 7).

No que se refere à arte, aqui domina exatamente a lei inversa do dispêndio e gasto de descarga da energia nervosa, e nós sabemos que quanto maiores são esse dispêndio e essa descarga tanto maior é a comoção causada pela arte. [...] A nossa reação estética se nos revela antes de tudo não como uma reação que economiza, mas como reação que destrói a nossa energia nervosa, lembrando mais uma explosão do que uma economia em centavos (VIGOTSKI, 2001, p. 257).

Essa discussão sobre a “não economia de energia” na arte e, ao contrário, a necessidade de provocar um dispêndio de energia ainda maior do que o necessário de um ponto de vista prático ou utilitário (o fato do artista transformar uma matéria direta do ponto de vista prático em uma *forma* “difícil” ou, mais bem, “inusitada”, testando e apresentando os limites das possibilidades estéticas de um dado material) relaciona-se com o que Vigotski chamou de “lei estética”. Nesta, “[...] toda obra de arte implica uma divergência interior entre conteúdo e forma, e que é precisamente através da forma que o artista consegue o efeito de destruir ou apagar o conteúdo” (VIGOTSKI, 2001, p. 272), criando, com isso, um novo

conteúdo a partir da forma e uma nova forma a partir do conteúdo. Precisamente por essa razão é que a *intenção comunicativa* (a princípio o “conteúdo” de uma forma cênica) e a *composição e decomposição* das ações corporais (a princípio a sua “forma”) existem como uma efetiva *unidade* entre si, de modo tal que a intenção comunicativa é conteúdo e forma, assim como o processo de composição e decomposição é forma e conteúdo.

Devido a isso, quando se trata de uma *atividade artística* propriamente dita, mesmo que haja uma forma *direta*, quase *natural* ou espontânea para se representar um fenômeno com as ações corporais, essa *forma* não será, ainda, *arte* no sentido próprio do termo. Essa forma direta, quase natural, precisa ser, necessariamente e intencionalmente, *transformada* de modo a se criar uma *forma* que ao mesmo tempo expresse o conteúdo desejado e o negue, criando, assim um conteúdo e uma forma verdadeiramente artísticos com as ações corporais. A questão não reside em produzir uma “complicação gratuita” da forma e do conteúdo de algo a ser representado, mas, justamente, em representar esse algo a partir das exigências artísticas relacionadas a se representar os *detalhes* das formas desse algo; a romper com a naturalidade e imediaticidade das representações tais quais a fazemos em nossas vidas cotidianas.

Para a elaboração das formas cênicas com as ações corporais, esse “*detalhe artístico*” reside fundamentalmente na organização dos *movimentos* de cada segmento corporal, com suas diferentes intensidades de contração muscular, suas diferentes direções, extensões e planos no espaço e seus diferentes tempos, ritmos e fluência. Nesse sentido, os diferentes elementos que compõem o objeto de criação de uma imagem artística passam a ser o principal *instrumento* e, ao mesmo tempo, o principal *material* para a criação das formas cênicas com as ações corporais. Responder a questões tais quais: qual é a parte do corpo que se move ou qual deve se mover e de qual modo para se expressar uma determinada intenção comunicativa?; em quais direções do espaço o movimento se realiza?; qual a velocidade em que esses movimentos devem ocorrer?; qual o grau de energia muscular utilizado? exige que se utilize dos movimentos corporais, simultaneamente, como *matéria*, *instrumento* e *produto* da forma a ser criada e representada. Essa condição dos movimentos corporais é sintetizada por Decroux na metáfora de que o *mímico é, ao mesmo tempo, o escultor e a escultura*. (apud SOUM, 2009).

Assim, a produção de uma forma cênica propriamente dita depende de uma organização particular dos processos de composição e decomposição das ações corporais, direcionada à “estilização” dessas ações, retirando seus traços cotidianos e diretos através da manipulação do *tempo*, do *peso* e/ou da *forma* dessas ações corporais cotidianas.

As ações corporais como *formas cênicas* – como uma forma de arte – possuem uma especificidade com relação às suas características ou modos de ação do homem no mundo, tanto em relação às demais formas de ações corporais (*ações opositivas* e *ações como marca*), quanto em relação às demais formas de arte.

Por meio do som da música tratamos de refinar nosso sentido da audição; mediante a interação de cores e formas na arte procuramos refinar nosso sentido da visão; e mediante a dança tentamos refinar nosso sentido cinestésico. Em cada caso nossos sentidos se aplicam a um fim “não utilitário” e para educá-los nos propomos, por sua vez, a educar na apreciação da forma artística (LABAN, 1978b, p. 114).

Por essa razão, as formas artísticas das atividades da cultura corporal justificam-se como atividades a serem trabalhadas pedagogicamente nos processos de formação dos sujeitos porque são expressões particulares de determinadas capacidades e conhecimentos humano-genéricos produzidos pela prática social. Não só a Dança, a Mímica e o Circo (no campo da Arte), mas também o Jogo, a Luta, o Atletismo e a Ginástica (no campo do Esporte) podem fazer parte dos processos formativos dos sujeitos como atividades a serem *fruídas*, justamente porque elas sintetizam, em suas estruturas particulares, determinadas capacidades humano-genéricas que devem ser apropriadas pelos sujeitos.

A Dança, a Mímica e o Circo, como discutimos, apresentam essas capacidades humano-genéricas a partir da particularidade do objeto de criação de uma imagem artística com as ações corporais. Por essa razão, a especificidade dessas atividades não está na “livre expressão” de sentimentos ou como uma “expressão corporal”. Via de regra, contudo, a caracterização de uma atividade corporal como *artística* dá-se pela análise de um ou outro *elemento* que se destaca nela (em suas características singulares e *imediatas*) e não pelo próprio objeto da atividade em questão. Assim, os movimentos de um indivíduo ao som de uma música são, frequentemente, chamados de “dança”, porque o critério “definidor” da dança é dado, justamente, pelos elementos “música” e “movimento”. O problema, evidentemente, não está em continuarmos a utilizar o termo “dança” para essas situações. Como sabemos, o termo dança, assim como muitos outros termos, possuem significações empíricas que justificam a continuidade de seu uso na vida cotidiana: desde um ponto de vista empírico dança é “*qualquer ação corporal ao som de música*” ou, ainda “*qualquer ação corporal expressiva*”. O problema não está nesse uso empírico na vida cotidiana, mas sim em não conceituarmos *teoricamente* o termo dança quando o utilizamos no contexto do ensino ou da pesquisa das atividades da cultura corporal.

Desde um ponto de vista teórico, o termo “dança” ou o conceito de *atividade de Dança* designa uma *forma particular de atividade* da cultura corporal na qual o objeto de *criação de uma imagem artística* ocupa o seu centro. Esse é o conceito do qual devemos partir e desenvolver para a análise da Dança como uma particular *forma* de atividade da cultura corporal e para a análise e ensino das muitas e diversas manifestações de dança existentes em nossa sociedade.

Assim, a especificidade de uma *atividade de dança* não reside no “movimento”, na “coordenação” ou na “expressão corporal”, mas em tratá-la como uma particular forma de arte: como uma atividade cujo objetivo principal é criar uma *forma cênica* ou *coreográfica* com as ações corporais. Autores como Isabel Marques (1999; 2003) e Laban (1978a) compartilham dessa mesma avaliação geral, defendendo que um fenômeno não pode ser considerado dança apenas porque seja “expressivo”. A especificidade da dança está em tratá-la como *arte* e não como “movimento”, coordenação ou expressão corporal (MARQUES, 2003). Como uma arte, é preciso ter uma determinada intenção comunicativa, o que significa a existência de um *público* para aquilo que será comunicado, bem como uma *intenção* – de fato – de comunicar ou expressar algo (uma interpretação artística de algo a ser representado). E essa intenção passa a organizar *objetivamente* as ações do sujeito em relação aos processos de *composição e decomposição* das ações corporais.

Se as crianças e os adultos dançam, quer dizer, se executam certas seqüências de combinações de esforço para seu próprio prazer, não é necessário audiência. Nesse sentido, a dança é um exercício mais genuíno de *esforço* do que de *representação* (LABAN, 1978a, p. 41, grifos nossos).

Embora em uma dança recreativa ou em uma tarefa isolada de “expressão corporal” alguns elementos das relações de criação de uma imagem artística possam estar presentes, o objeto de *criação de uma imagem artística* como tal não se apresenta, necessariamente, como o objeto central dessa atividade particular. Uma dança recreacional (o que inclui as muitas formas de “danças de salão” ou de “baile”) não está interessada em comunicar algo, em materializar uma determinada intenção ou interpretação artística, mas apenas em “fazer”. Nesse sentido, as ações corporais criadas nessas danças recreativas não são ações motivadas pela estrutura das relações de criação de uma imagem artística (notadamente, a representação de uma ideia artística em uma *forma cênica* com as ações corporais). Contudo, o *conteúdo* dessas danças recreativas relaciona-se com determinados aspectos ou *elementos* desse objeto. Como argumentamos diversas vezes neste trabalho, a questão não está na simples

determinação da presença ou ausência de um objeto da cultura corporal em uma atividade concreta. A questão está na explicação de *como* esse ou aquele objeto *aparecem* nessa ou naquela atividade específica. E, para as danças recreativas, o objeto de criação de uma imagem artística não aparece em suas formas desenvolvidas e não ocupa o centro dessas atividades; a criação de uma imagem artística aparece, assim, sob suas formas simples e *indiferenciadas*.

O fato de as ações corporais cênicas possuírem como parte de sua estrutura o elemento de *comunicação de uma ideia* (e o fato desse elemento ser fundamental nessa estrutura, compondo o núcleo de sua relação essencial) faz com que a Dança seja, muitas vezes, aproximada ou caracterizada como uma “Linguagem”⁴⁵. A questão, aqui, reside fundamentalmente na conceituação de “Linguagem” que normalmente se utiliza para justificar essa aproximação da Dança (e, por vezes, de qualquer atividade da cultura corporal) à “Linguagem”.

A linguagem faz parte da *atividade* humana e determina inteiramente as formas dessas atividades; a linguagem é “a função central das relações sociais e da conduta cultural da personalidade” (VYGOTSKI, 1995, p. 148). Mas dizer que a linguagem faz parte de qualquer atividade humana não significa dizer que ela é, em si mesma, uma *atividade*, tampouco que as diversas atividades humanas sejam, elas mesmas, “linguagem”.

A palavra, segundo Janet, foi a princípio uma ordem para outros, logo viveu uma história complexa de imitações, transformações de função etc. e pouco a pouco foi se dissociando *da ação* [...], por detrás do poder da palavra sobre as funções psíquicas se levanta o poder real do chefe sobre o subordinado; desde o ângulo genético, a relação das funções psíquicas deve incluir-se nas relações reais entre os homens. A regulação do comportamento alheio por meio da palavra nos leva gradualmente à formação da conduta verbalizada da própria personalidade (VYGOTSKI, 1995, p. 147-148).

Assim, uma atividade da cultura corporal *não é*, ela mesma, “linguagem”. É, precisamente, uma *atividade*, um conjunto de relações sociais do homem no mundo com as ações sociais nas quais a linguagem constitui-se como uma parte e, evidentemente, uma parte fundamental sintetizada especialmente nos conceitos ou significações que orientam os homens a agirem nessas atividades e/ou que sintetizam esses modos de ação criados pela prática social. As atividades da cultura corporal são, assim, materializações de um

⁴⁵ Por exemplo, nos “Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física” (MEC/SEF, 1997) e nas “Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Educação Física” (Secretaria Municipal de Educação, 2007).

determinado conjunto de relações sociais desenvolvidas historicamente pela prática social, relações essas que incluem a linguagem verbal.

A existência de uma intenção comunicativa em uma atividade artística (por exemplo, na Dança), por mais fundamental que seja essa intenção comunicativa, não faz a Dança ser uma “linguagem” ou mesmo uma “atividade comunicativa”. A Dança é uma *atividade* artística. E a Dança é, ela mesma, *uma atividade*: atividade de dança, que como defendemos, caracteriza-se pelo objeto de criação de uma imagem artística com as ações corporais, conforme discutido anteriormente.

Assim, uma atividade precisa ser analisada em sua própria estrutura, em suas próprias relações sociais sintetizadas em seus *objetos*. Apenas dizer que uma atividade da cultura corporal é “linguagem” porque ela “expressa algo” é tão impreciso quanto dizer que uma atividade da cultura corporal é “movimento” porque nela há “movimentações com o corpo”.

Por essa razão e a despeito do papel estruturante da “intenção comunicativa” na atividade de *criação de uma imagem artística* com as ações corporais, seu traço particular e específico diz respeito, precisamente a ser uma forma de *atividade artística*, que combina as diferentes *imagens* criadas e as organiza em um *sistema*; “[...] o círculo completo desta atividade culmina quando a imaginação se materializa ou cristaliza nas imagens exteriores” (VIGOTSKY, 2004, p.24), no caso das atividades da cultura corporal, quando a imagem artística se materializa em uma ou outra forma cênica com as ações corporais.

4.2 O controle da ação corporal do outro como objeto central das atividades da cultura corporal: o Jogo e a Luta

As *atividades* de Jogo e Luta possuem a relação de *controle da ação corporal do outro* como o objeto central de suas estruturas. Para justificarmos essa afirmação, precisamos explicar tanto as particularidades que esse objeto assume no Jogo e na Luta quanto explicar a partir dessas particularidades os conteúdos internos do próprio objeto de controle da ação corporal do outro, sintetizados na relação: “*objetivos mutuamente opostos entre si direcionados a um mesmo alvo*”.

Para isso, começaremos nossas explicações com a exposição de uma atividade concreta da cultura corporal que cumprirá o papel de meio para explicarmos o processo a partir do qual o objeto de “*controle da ação corporal do outro*” passa a ocupar o *centro* da estrutura de uma dada atividade da cultura corporal. O jogo a ser analisado chama-se a “conquista da bola”.

O objetivo inicial desse jogo é *pegar* uma bola localizada a uma igual distância entre os dois jogadores que disputarão a partida. Quem pegar a bola primeiro conquista o objetivo de jogo. Nessa brincadeira, então, os dois jogadores compartilham um mesmo “alvo” e um mesmo objetivo (capturar a bola). Notemos, contudo, que a existência de uma disputa entre os jogadores (“quem pega a bola primeiro”) não significa a existência de *objetivos internamente em oposição*. A oposição existe apenas em relação ao *resultado* do jogo e não nas ações decorrentes da sua própria estrutura. Por essa razão, essa forma do jogo da “conquista da bola” não permite criar as ações corporais como *ações mutuamente opostas*; não permite fazer com que a estrutura do objeto de *controle da ação do outro* efetivamente se manifeste em sua *integralidade*. Trata-se de uma situação de *competição* por um mesmo alvo. Mas essa competição – por si – não manifesta as relações essenciais e necessárias do objeto de *controle da ação corporal do outro*.

Isso não quer dizer, contudo, que esse objeto não apareça de algum modo nesse jogo concreto: lembremos que uma atividade concreta será sempre constituída por uma particular síntese das relações essenciais da cultura corporal. O que estamos afirmando é que, *nesse* jogo específico, o objeto de controle da ação corporal do outro não ocupa o *centro* de sua estrutura e, assim, não se constitui em uma relação *determinante* do conteúdo e da forma particular desse jogo.

Essa forma particular do jogo “conquista da bola” apresenta *um mesmo* objetivo em disputa entre os jogadores. Os objetivos são *concorrentes* (direcionados a um mesmo alvo), mas não propriamente *opostos* entre si: um objetivo não se apresenta como o objetivo contrário (ou em oposição) ao outro. Essa condição faz com que a dinâmica das ações de disputa do “alvo” em questão (no caso a bola) não possa se desenvolver como uma ação efetivamente e mutuamente em oposição. A ação de um jogador não pode interferir na ação do outro de modo determinante ou *estrutural*: o jogador não pode interferir na ação do outro e *não tem razão* para agir assim. Claro que o fato de um jogador correr nessa ou naquela velocidade, o fato de ser esse ou aquele jogador *pode* e invariavelmente irá causar uma interferência na ação do outro. Mas essa interferência não se apresenta como central para a dinâmica do jogo em questão; ela não manifesta a estrutura da relação de *controle da ação corporal do outro* em sua integralidade, mas, ao contrário, é uma interferência que existe em quaisquer formas de *competição*, na qual a simples *presença* do outro (“outro” esse que pode inclusive ser a “torcida”) poderá causar “interferências” na ação desempenhada pelos sujeitos.

A impossibilidade de existência de ações mutuamente em oposição nessa forma do jogo da “conquista da bola” não é *causada* pelas regras do jogo (que atestam, explicitamente,

por exemplo, a impossibilidade de “encostar” no outro para impedi-lo de pegar a bola), mas sim pela própria *estrutura* particular do jogo que não possui a existência de *objetivos mutuamente opostos em relação a um mesmo alvo*, condição determinante para fazer surgir o controle da ação corporal do outro como o objeto central em uma atividade.

Nesse jogo de “conquista da bola”, o que está em disputa, em primeiro plano, é a capacidade dos jogadores de *chegarem primeiro* ao alvo: suas capacidades físicas, notadamente a velocidade. Lidar ou agir com *as ações do outro* buscando *controlá-las* não emerge nessa forma de jogo como uma *ação principal*. Poderíamos dizer, então, que, nessa forma do jogo exemplificada neste momento de nossa análise, o *objeto* central que se revela e se produz através da sua estrutura e dinâmica é a relação de *domínio da própria ação corporal*. A relação de *controle da ação do outro* existe nesse jogo como um objeto ou uma relação secundária, subordinada ao objetivo geral de “alcançar uma marca” mediante as próprias capacidades físicas.

A disputa de algo ou a mera existência de uma *situação de competição* não representa, em si, a estrutura do objeto de *controle da ação corporal do outro*. Ao contrário, uma situação de competição apresenta-se apenas como um dos *momentos* ou mesmo uma *forma* específica na qual os objetos da cultura corporal podem se manifestar. Por essa razão, a disputa ou competição por um mesmo *alvo* não é, em si, a condição necessária e suficiente para fazer nascer a relação de controle da ação corporal do outro como o objeto central de uma dada atividade da cultura corporal.

Façamos, agora, uma primeira modificação na estrutura desse jogo de modo a permitir o aparecimento de objetivos efetivamente em oposição. Para isso, bastaria propor como objetivos: “trazer a bola para o seu território” e, *ao mesmo tempo*, “impedir que o outro leve a bola para o próprio território”. Para impedir um jogador de levar a bola para seu campo, basta encostar nesse jogador (“pegá-lo”) enquanto ele estiver com a bola. Desse modo, “pegar a bola” passa a ser um objetivo intermediário do jogo em questão.

Ao introduzirmos esses objetivos mutuamente opostos, o *conteúdo* principal do jogo muda substancialmente. Chegar “mais rápido” ao alvo não é, mais, a condição indispensável para conquistar o objetivo de jogo. Disputar *o momento* de pegar a bola para poder levá-la para o próprio território pode ser mais importante do que simplesmente chegar primeiro, já que, ao pegar a bola, o jogador se expõe a ser pego pelo outro jogador. As ações dos jogadores – mesmo que não intencionalmente ou conscientemente planejadas em um primeiro momento – passam a existir, agora, como ações efetivamente opostas e em mútua e permanente

interação entre si. A relação de *controle da ação corporal do outro* passa a ser o *objeto* de ação principal que surge ou se manifesta nesse jogo.

Nossa tarefa, neste momento, reside em justificar a partir desse jogo particular que estamos analisando (e das modificações que faremos nele) *por que* as relações entre *objetivos mutuamente opostos em direção a um mesmo alvo* constituem-se nas relações essenciais e necessárias do objeto de controle da ação corporal do outro.

Apresentemos, inicialmente, os conceitos de “*alvo*” e “*objetivos opostos*” que compõem a estrutura do objeto de *controle da ação do outro*. Nessa relação, o conceito de *alvo* não se reduz a simples materialidade palpável de um objeto ou coisa (por exemplo, a bola em si). O *alvo* existe somente na sua relação interna com os *objetivos* que se direcionam a ele, ao mesmo tempo em que o objetivo só se materializa na sua relação com um determinado *alvo*. O *alvo* em si (em sua materialidade sensível) não apresenta ainda qualquer sentido na estrutura da atividade de *controle da ação corporal do outro*. Para ganhar sentido ou “vida”, ele precisa estar conectado com o *objetivo* com o qual se agirá, conexão essa que fará emergir o *problema geral e fundamental* que deve ser resolvido na atividade em questão.

Em nosso exemplo do jogo da “conquista da bola”, qual seria o *alvo* desse jogo? A resposta imediata é que o “*alvo*” é a *bola* e/ou o corpo do adversário, isto é, as dimensões materiais e sensíveis do “*alvo*”. Retomando a conceituação de que o *alvo* existe somente na sua relação com os *objetivos* de jogo, que são sempre objetivos mutuamente opostos, tanto a “*bola*” em si quanto o “*corpo*” em si *não* se caracterizam como os *alvos* propriamente ditos desse jogo que estamos analisando. Para identificarmos o alvo desse jogo é preciso analisar os *objetivos* ou o *problema* que o jogo propõe para ser resolvido, quer em relação à bola, quer em relação ao corpo do adversário. E, nesse caso, o problema geral proposto é a *perseguição* de algo, seja ele um material estático (em nosso caso, a bola) ou o corpo em movimento do adversário. Tanto a “*bola*” quanto o “*corpo*” agem como elementos *intermediários* para o verdadeiro *alvo* desse jogo: a conquista do território/ espaço. As *ações* que emergem da estrutura desse jogo específico estão relacionadas à criação de ações opositivas *no/pelo espaço* (conquista e/ou proteção do espaço). Esse é o *alvo-objetivo* dessa atividade e que, ao mesmo tempo, caracteriza qualquer *atividade de Jogo*. Uma manifestação corporal de Jogo (seja o futebol, o pique-bandeira ou o pega-pega) possui como seu *alvo-objetivo* geral a relação de *controle da oposição do outro pelo controle do espaço de jogo*.

Nesse caso, ainda que o “*corpo*” ou a “*bola*” apresentem-se como *elementos do alvo*, as ações de jogo não estão relacionadas *diretamente* nem a controlar a ação de oposição do outro *pelo controle do corpo* (caso das manifestações corporais relacionadas à *atividade de*

Luta) nem a controlar as ações de oposição do outro pelo *controle de objetos físicos* (caso das manifestações corporais relacionadas à *atividade de Jogo com peças ou de tabuleiro*⁴⁶).

Façamos uma segunda modificação no jogo da “conquista da bola” para introduzirmos nele a particularidade da estrutura da atividade de Luta. Se na primeira modificação do jogo da “conquista da bola” o *alvo-objetivo* estava relacionado ao controle da ação opositiva do outro *pelo controle do espaço*, nesta segunda modificação que iremos propor para o jogo faremos surgir o *alvo-objetivo* específico da atividade de Luta: o controle da ação opositiva *no/pelo controle do corpo*.

O objetivo de jogo, agora, ao invés de ser “levar a bola para o próprio terreno de jogo”, passa a ser “manter a posse da bola por 10 segundos dentro de um espaço estipulado (um colchonete, por exemplo)” e, *ao mesmo tempo*, “impedir que o outro mantenha a posse da bola por 10 segundos”. Poderíamos nos perguntar, novamente, a respeito do alvo dessa forma particular do jogo. Seria o alvo a “bola”? Mais uma vez, temos uma situação na qual a relação *alvo-objetivo* possui um elemento intermediário ou material (a bola). Mas notemos que o problema a ser resolvido pelos jogadores não está em relação à bola em si, mas sim em manter a bola consigo/ retirar a bola do outro. O *alvo*, na sua relação com o objetivo, passa a ser o *controle do corpo do outro*. As ações que emergem dessa estrutura de jogo dizem respeito ao controle da ação de oposição do outro *no/pelo controle do seu corpo*: o objetivo está relacionado à “imobilização” do outro jogador/ desvencilhar-se dessa imobilização, ainda que os jogadores – para isso – utilizem-se da bola como um elemento mediador externo entre suas ações mutuamente relacionadas entre si. Enfatizemos, então, que o “corpo” em si não é a particularidade determinante da forma de manifestação do objeto de controle da ação do outro na atividade de Luta. O corpo, em si, é o “alvo” do pega-pega, mas, para essa brincadeira, o problema central a ser resolvido não está em “subjugar o corpo do outro”, mas sim em controlar o *espaço* de jogo no qual esse “corpo” se desloca.

Essas duas estruturas particulares que emergem da relação de controle da ação corporal do outro fazem nascer *atividades particulares* distintas: o Jogo (o controle da ação opositiva no espaço) e a Luta (o controle da ação opositiva no corpo). Notemos, contudo, que essas *particularidades* do objeto de controle da ação corporal do outro não são traços

⁴⁶ Trata-se de uma forma de Jogo na qual as ações dos jogadores são transferidas para determinados objetos ou peças que assumem o papel de “jogadores virtuais” do jogo em questão. O jogo se passa em um terreno “virtual” (genericamente, um tabuleiro) no qual os sujeitos-jogadores controlam as peças de jogo. Estes seriam os casos dos jogos de bocha, curling, bolinha de gude, futebol de botão e, também do xadrez, dama etc. Esse tipo particular de jogo compartilha o mesmo problema geral da atividade de Jogo (o “controle da ação opositiva no espaço”).

absolutos com os quais possamos (ou deveríamos) categorizar as distintas manifestações corporais. Para uma manifestação corporal concreta, trata-se, às vezes, de uma questão de predominância de uma relação ou de outra. E, para o objeto de controle da ação corporal do outro, trata-se de uma mútua relação entre essas formas particulares de sua manifestação. Assim, na atividade de Jogo, controla-se o corpo do outro para atingir o objetivo principal de controlar um determinado espaço. Na atividade de Luta, controla-se o espaço de jogo a fim de atingir o objetivo principal de controlar o corpo do outro.

Para discutirmos e explicarmos as características particulares dessas atividades, bem como a própria relação essencial do objeto de *controle da ação corporal do outro*, passaremos a discutir algumas características presentes no Jogo e na Luta e os modos a partir dos quais esse objeto da cultura corporal se manifesta e se realiza nas *regras de jogo*; na *dinâmica de ataque e defesa*; na *percepção e análise das situações de jogo* e nos *conhecimentos estratégicos e táticos*.

4.2.1 O papel das regras

A regra de um jogo, definindo o *espaço, tempo, modos de ação válidos* entre os participantes e os *objetivos específicos* a serem atingidos, é condição determinante para o surgimento de qualquer forma de jogo (qualquer *atividade lúdica*, conforme conceito discutido no capítulo dois). As regras podem se apresentar de forma explícita ou implícita; elaboradas ou simples. Mas, para que um jogo ou uma *situação lúdica* surja, as regras precisam existir *objetivamente* como propriedades do jogo e incorporadas na *ação* de quem joga.

O desejo de brincar, ou o “querer” se envolver em uma situação lúdica, obriga os jogadores a subordinarem suas ações às regras da brincadeira. Essa subordinação faz com que o sujeito, muitas vezes, aja em um aparente desacordo com o seu desejo de “brincar”. Em um jogo de pega-pega, por exemplo, um jogador é pego e, então, fica parado no lugar a despeito de seu desejo de continuar fugindo. Essa subordinação da própria ação e do “desejo” às regras do jogo representa, na verdade, a realização do próprio desejo na sua forma mais plena.

Um paradoxo do jogo é que a criança atua pela linha da menor resistência (obtem prazer), mas aprende a atuar pela de maior resistência. [...]

Outro paradoxo do jogo é que a criança costuma acatar a regra, renunciando ao que deseja, e nesse caso o acatamento da regra e a renúncia a atuar segundo o impulso direto é o caminho para a máxima satisfação (quantos

conflitos há entre as duas satisfações, quantas lutas relacionadas com o jogo!) (VIGOTSKI, 1998. p. 424).

A regra diz aos jogadores o que fazer no jogo. Diz como devemos nos comportar, o que é ou não permitido, nossos objetivos específicos e, por vezes, sanções a quem não respeita a regra. O desafio lúdico que se instaura é tanto maior e mais efetivo quanto maior for a consciência de que a regra está sendo cumprida por todos. Contudo, o fato das regras explicitarem as ações válidas de jogo não significa que ela determine as ações concretas de cada jogador; não significa que ela instaure, necessariamente, situações estereotipadas ou previsíveis dessas ações. O que a regra faz – deve fazer – é simplesmente *propor* um quadro de ações *gerais* e *iniciais* do jogo.

A consciência das regras do jogo (e seu necessário “cumprimento” por parte dos jogadores) é uma condição necessária, porém *geral*, para que uma atividade de Jogo ou de Luta se estabeleça. As regras estabelecem as condições iniciais a partir das quais os sujeitos devem agir. O *objeto* da atividade, por outro lado, orienta os sujeitos para as *possibilidades* de ação na atividade em questão; orienta para o conteúdo principal com o qual os jogadores devem lidar e que estão sintetizadas em modos de ação objetivados no objeto em questão.

Para discutirmos essas questões sobre as condições iniciais de um jogo (seu quadro de regra) e as ações essenciais e necessárias para se agir na atividade em questão (seu *objeto*), analisaremos uma brincadeira concreta: um jogo de perseguição chamado “gato e rato”.

Nesse jogo, as figuras do “pegador” e de quem “foge” são *metaforizadas* pelos papéis do “gato” e do “rato”, respectivamente. A brincadeira do gato e rato possui a seguinte estrutura geral: uma criança é o gato (perseguidor) e outra é o rato (quem foge). As demais crianças, em círculo, de mãos dadas, com os braços e pernas afastados, formam a “toca do rato”, por onde o rato pode entrar e sair livremente. Na toca, um jogador é escolhido para ser a “porta”, único lugar da toca por onde o gato pode entrar ou sair. Em algumas formas dessa brincadeira, estabelece-se um “diálogo” ou prelúdio do jogo e somente após ela o gato pode iniciar a perseguição do rato⁴⁷.

Uma criança pode brincar de gato e rato porque ela quer, por exemplo, “ser o gato” ou “ser o rato” ou “ser a toca” (imitar o papel dos personagens). Esse pode ser o *seu* “motivo” inicial. Contudo, o jogo em si – a estrutura *dessa atividade* – impõe a existência de uma interferência mútua entre as ações de cada jogador, que passa a ser o objetivo último da

⁴⁷ Um exemplo desse diálogo: Gato: “O Seu rato está?” / Toca: “Não, foi comer queijo”/ Gato: Que horas ele volta?”/ Toca: “A *tal* hora”. A toca gira e o gato vai perguntando que horas são até chegar na hora estabelecida, momento em que a “porta” da toca se abre e o gato pode começar a perseguir o rato.

brincadeira. A *ação opositiva* de jogo é o seu conteúdo central, ainda que tal ação esteja personificada nos papéis *metafóricos* do gato, do rato e da toca, bem como na dinâmica de teatralização que envolve essa brincadeira. Por essa razão, mesmo que o *motivo* inicial da criança para agir nesse jogo seja imitar um dos animais ou participar da historinha que precede o início da perseguição, a criança terá necessariamente que *agir* com a estrutura da atividade, com o *objeto* da atividade: uma forma particular de manifestação *do controle da ação corporal do outro*. Para atuar com sucesso na brincadeira do gato e rato, a criança terá que destacar do conjunto de condições e situações da brincadeira aquilo que representa as ações *necessárias e essenciais* para a existência desse jogo como uma forma particular do objeto de controle da ação do outro.

Contudo, a relação de *controle da ação corporal do outro* pode parecer ser apenas *um* dentre os demais elementos que constituem essa brincadeira de *gato e rato*. É evidente que esse jogo particular que estamos analisando não é composto *somente* pelo objeto “controle da ação do outro”. E é igualmente evidente que, para *essa* brincadeira, os demais elementos e relações presentes nela são fundamentais para a sua existência particular e concreta como a brincadeira do “gato e rato” (por exemplo, se se retirar a existência do papel metafórico do gato e do rato ou o prelúdio em forma de música, a estrutura particular *dessa* brincadeira como tal será comprometida). Mas a questão é que o objeto de “*controle da ação corporal do outro*” – apesar de conviver com outras relações e outros elementos e, assim, tomar parte de uma estrutura *concreta* –, constitui-se no *núcleo* da estrutura da brincadeira de *gato e rato*⁴⁸; constitui-se no verdadeiro *clímax* do jogo e ao mesmo tempo, na sua “vida”.

A imitação do rato ou do gato, a história ou o prelúdio da brincadeira são elementos e relações que existem no jogo de *gato e rato* como elementos e relações subordinados ao “núcleo” ou ao objeto propriamente dito do jogo: a *ação de perseguir e fugir*, como uma forma particular de *controlar a ação opositiva do outro no espaço*. Assumir o papel do gato ou do rato e/ou participar da história inicial podem ser importantes como *meios externos* (auxiliares) para que as crianças possam dominar suas próprias ações: para que possam reproduzir no jogo os “papéis” que efetivamente existem nele: o *perseguidor* e o *fugitivo*, ou – genericamente – o papel do *atacante* e o *defensor*.

Os *modos de ação* gerais incorporados nesses papéis de “atacante e defensor” e objetivados nas atividades de Jogo e Luta não estão dados “nas regras do jogo”, mas, precisamente, no *objeto* da atividade de jogo em questão. Ao passo que as regras devem ser

⁴⁸ O mesmo vale para as diversas variações de brincadeiras de perseguição, tais quais: “mãe da rua”; corre cotia; “coelhinho sai da toca” e “barra-manteiga”.

aprendidas como uma condição para que os sujeitos relacionem-se e se apropriem do *objeto* da atividade de que tomam parte, os objetos da atividade devem ser apropriados como uma condição para que os sujeitos ajam consciente e voluntariamente nas situações de jogo e, assim, possam *criar*, eles mesmos, *novas situações* para o jogo em questão.

A relação de *controle da ação do outro* constitui-se no *conteúdo* propriamente dito dessa forma de brincadeira de *gato e rato*; é o *objeto* central da estrutura dessa brincadeira. É precisamente por isso que os sujeitos que participam dessa brincadeira precisam destacar essa relação e agir intencionalmente nela; é necessário que os sujeitos reproduzam em suas ações, de algum modo, esses “papéis” “reais” das atividades de Jogo e Luta e que se manifestam de um modo particular na brincadeira de *gato e rato*.

Esse destaque e desenvolvimento da relação de *controle da ação corporal do outro* (por meio da forma particular de *perseguição e fuga* no espaço) terá um limite objetivo de acordo com a estrutura particular da brincadeira em questão, dada – por exemplo – pelo limite do espaço imposto pela brincadeira (espaço em roda) pela não participação simultânea de todos os jogadores na ação de perseguir e fugir (os jogadores da toca não tomam parte direta dessa relação); pela perda da necessidade dos elementos *mediadores externos* (a música e/ou os papéis metafóricos a serem interpretados) que antes auxiliavam os sujeitos a se envolverem com o *objeto* geral de *perseguir e fugir*. Mas esse limite objetivo para o desenvolvimento das relações de controle da ação do outro não faz – de modo algum – com que essas formas simples de atividade de Jogo sejam “menos” importantes no processo de ensino e aprendizagem de tal *objeto*.

A *brincadeira*, como já argumentamos, sendo a forma mais simples de manifestação das relações essenciais da cultura corporal é, também, e por isso mesmo, a forma que pode melhor introduzir tais objetos para as crianças pequenas (educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental). As brincadeiras de perseguição, assim, possuem um papel importante no processo de apropriação da relação de *controle da ação corporal do outro*, seja pela possibilidade que elas permitem às crianças de dominarem de forma mais ou menos consciente a existência de relações opositivas em um jogo, seja pelo *conteúdo estratégico e tático* que tais brincadeiras permitem que os sujeitos se apropriem, ainda que nas suas formas mais simples.

Compreender que um jogador possua um determinado objetivo e que outro jogador pode possuir um objetivo diretamente oposto ao meu (um objetivo que irá necessariamente interferir no objetivo do outro) e compreender – ainda que inicialmente – que é possível *agir* nessa relação *intencionalmente*, empreendendo formas de ações *gerais* (capacidades técnicas

e estratégicas), é uma característica e uma possibilidade fundamental dessas brincadeiras no processo de *apropriação* das relações de *controle da ação corporal do outro*. E, se é uma *possibilidade objetiva*, é porque tais brincadeiras possuem em si, objetivadas em suas estruturas, esse objeto da cultura corporal, que existe nelas sob a forma particular das situações de perseguição e fuga, metaforizadas nos papéis do gato e do rato.

Ainda que de modo inicial, essa forma de brincadeira permite às crianças desenvolverem o pensamento criativo ou a *imaginação* (VIGOTSKY, 2004). Não se trata da imaginação mais aparente existente na brincadeira e relacionada a “fazer de conta que se é o rato ou o gato”. Como vimos, esses papéis, para essa brincadeira, são meramente papéis *metafóricos*. O papel real a ser interpretado ou reconstituído pelas crianças na brincadeira de *gato e rato* é o papel do *atacante e do defensor*. Desse modo, a *imaginação* que pode ser desenvolvida nestas brincadeiras relaciona-se com o seu *objeto* central; trata-se, assim, de *imaginar o que o jogo pode vir a ser*. Ainda que nas formas mais simples, trata-se de poder imaginar *aquilo que o outro pode vir a fazer e aquilo que ele mesmo pode vir a fazer* para alcançar os objetivos da brincadeira. Trata-se, assim, do desenvolvimento de uma relação consciente com os *fins* (os objetivos) e os *meios* (os modos de ação, os conhecimentos táticos e estratégicos) para atingir tais fins em uma brincadeira na qual o *controle da ação corporal do outro* existe como seu objeto central.

Do ponto de vista da relação do sujeito com essas atividades, a partir do momento em que essa ação de perseguir e fugir constitui-se efetivamente no *motivo* do sujeito para se engajar na brincadeira (a criança brinca para reconstituir em suas ações essa relação de *controle da ação do outro*), tem-se, em grande medida, o *limite* dessas formas de atividade para o desenvolvimento desses sujeitos com relação à *apropriação* do objeto em questão. A partir de então, essa relação ou objeto pode ser destacado e trabalhado em suas formas mais desenvolvidas, particularmente nas atividades de Jogo e Luta.

Para um sujeito que se insere em uma atividade de Jogo ou de Luta, as regras não podem ocupar o papel de *ação principal* do jogador, pois, se assim o for, não há possibilidade para que ele aja com o que verdadeiramente importa para essas formas de *atividade*: *a elaboração de ações que visem controlar a ação do outro pelo controle do espaço de jogo ou pelo controle do corpo do adversário*.

As regras são o quadro do jogo. Um jogo inteligente postula uma boa compreensão das regras. É muito importante que sejam formuladas com clareza e precisão, antes do início do jogo, e que se indique de uma maneira igualmente precisa o objetivo interno do jogo. Regras demasiado

complicadas exigem uma atenção também demasiado grande e excluem, numa primeira altura, e numa larga medida, todo o pensamento tático. Só se podem exigir aos alunos actuações táticas quando conhecem as regras (MAHLO, s/d⁴⁹, p. 192).

Assim, para as atividades de Jogo e de Luta, as ações com as regras do jogo não se constituem na ação principal dos jogadores, mas sim em uma *condição* a partir da qual os jogadores podem criar a sua ação de jogo: uma ação opositiva à ação do outro jogador. Nesse caso, o “respeito” às regras, o combinado e aceitação das regras e a consciência dos objetivos específicos de jogo devem ser uma ação já *automatizada* pelos jogadores. Os jogadores se utilizam das regras como uma condição a partir da qual podem *criar as próprias situações* de jogo nas quais irão agir. Os sujeitos agem com as regras em outra *qualidade*; colocam-nas em outro sistema de relações subordinadas ao *objeto central de sua ação*: o *controle da ação corporal do outro*.

A consciência da regra, portanto, não é a consciência da regra em si, como algo a ser simplesmente cumprido para permitir o surgimento de uma atividade lúdica. Trata-se de *agir* com as regras para *criar novas ações*, ações essas que sejam favoráveis para alcançar os objetivos propostos de um jogo, quer nas atividades de Jogo, quer nas atividades de Luta.

4.2.2 A dinâmica de ataque e defesa

A existência de objetivos mutuamente em oposição na relação de *controle da ação corporal do outro* pode ser materializada na dinâmica entre o *ataque e a defesa*. A dinâmica de ataque e defesa concretiza-se, por sua vez, em diferentes objetivos específicos (perseguir/fugir; invadir/proteger; dominar/esquivar etc.) e sob diferentes condições.

Em primeiro lugar, essa dinâmica de ataque e defesa não precisa se manifestar, necessariamente, como uma dinâmica integral para cada jogador (indivíduo ou equipe). Não é *necessário* que um mesmo jogador desempenhe simultaneamente os papéis de ataque e defesa para que o objeto de *controle da ação corporal do outro* surja como um objeto central de uma dada atividade. O essencial, do ponto de vista do nascimento e do desenvolvimento da relação de controle da ação do outro, é que se estabeleça uma *oposição mútua entre objetivos* (e, conseqüentemente, entre as ações corporais). Pode ser que a dinâmica entre *ataque-defesa* esteja polarizada entre os jogadores: um que ataca, outro que defende. Se, do ponto de vista da

⁴⁹ Esta primeira edição do livro, publicado pela editora Compendium, não apresenta qualquer data que pudéssemos utilizar como referência. Esta edição foi traduzida do Francês e a data que encontramos em outras referências é o ano de 1969. Existe uma segunda edição do livro, pela Compendium, com data de 1997.

complexidade da situação de *controle da ação do outro*, essa condição particular entre a dinâmica de ataque e defesa representa uma situação *simples*, do ponto de vista da *existência* ou da formação desse objeto, tal polarização não impede o seu surgimento e, até certo ponto, o seu desenvolvimento.

A existência de objetivos mutuamente opostos entre si e direcionados a um mesmo alvo se manifesta – na sua forma mais simples – como uma oposição entre *um* sujeito que ataca e *outro* que defende (seja esse sujeito um jogador individual ou uma equipe; seja esse ataque e defesa direcionado ao controle da ação opositiva no espaço ou no corpo). Em sua forma mais complexa, o objeto de controle da ação do outro manifesta-se quando há uma simultaneidade nas ações de ataque e defesa: um mesmo jogador /equipe é responsável tanto pelas ações de ataque quanto pelas ações de defesa.

A compreensão sobre uma *situação* simples ou complexa, por um lado, e um *fenômeno* simples ou desenvolvido, por outro lado, é particularmente importante para a elaboração das tarefas de ensino e aprendizagem com um determinado objeto das atividades da cultura corporal. Por vezes, a tentativa de “*simplificar*” uma atividade resulta não na simplificação de seus graus de complexidade, mas sim em uma modificação da *estrutura* dessa atividade em questão, o que equivale à desestruturação das relações essenciais para a existência da atividade como tal.

Esse procedimento parece ser particularmente comum no trato pedagógico das manifestações corporais vinculadas à *atividade* de Luta.

Sob diferentes perspectivas teóricas, as discussões sobre o que seja a atividade de Luta (como objeto de ensino) vêm sendo orientadas pela perspectiva e possibilidade de se pensar a Luta *em geral*, como um fenômeno que, a despeito de se manifestar em diferentes “modalidades” ou “manifestações”, possui uma existência objetiva para além delas; possui uma existência geral ou *genérica*: uma “dinâmica interna” (GOMES et al., 2010) ou uma “problemática comum” a todas as modalidades de combate (AVELAR; FIGUEIREDO, 2009).

Essa perspectiva de estudo da Luta, que está presente, também, no estudo dos Jogos coletivos (GARGANTA; OLIVEIRA, 1996; GARGANTA, 1994; GRAÇA, 1994; MAHLO, s/d) em que se considera o fenômeno para além de suas modalidades específicas, explicando-os em seus aspectos *gerais*, reflete um avanço significativo na compreensão e caracterização do fenômeno Luta como um objeto de ensino. Isso porque passa-se a considerar e a se estudar a Luta não simplesmente como uma categoria classificatória para armazenar *todas* as formas específicas nas quais ela se manifesta, mas, antes de mais nada, para se compreender esse

fenômeno geral, para se compreender a sua “lógica ou dinâmica interna” ou sua “problemática comum”, que condiciona a existência de cada uma de suas modalidades ou manifestações específicas.

Mas a luta em *geral*, nos termos postos acima (assim como o jogo em *geral*, a dança em *geral*, a ginástica em *geral*), surge como uma possibilidade lógica (como um conceito) a partir do momento em que o homem pôde desenvolver *relações gerais* com esse fenômeno. E, paradoxalmente, isso só é possível mediante e após o desenvolvimento e especialização de muitos fenômenos particulares de luta. Entretanto, uma coisa é essa perspectiva de estudo da Luta a partir da compreensão de sua existência como um fenômeno geral. Outra coisa diz respeito à própria explicação do que seja esse *geral* na luta, elaborada por cada autor ou grupo de autores.

Na busca de conceituar o que seria uma “unidade inicial” e geral para o ensino da luta – e com isso, o que seria essencialmente constitutivo do próprio fenômeno Luta – Winkle e Ozmun (2003, p. 32) consideram ser “o ensino das habilidades básicas”: os movimentos de golpes, chutes etc. que encontramos nas diferentes modalidades de luta. Nesse caso, a análise dos autores sobre aquilo que nos permite pensar a luta como um fenômeno em geral reside nos “*movimentos corporais*” de luta.

A compreensão dos autores sobre esse elemento “geral” da luta não se diferencia – como eles mesmos afirmam – da compreensão e análise que fazem de outros fenômenos, como os “jogos esportivos”, que também devem ser compreendidos a partir da “unidade” habilidades motoras básicas.

Quando se desenvolve um planejamento de unidade para as artes marciais, é útil reconhecer que o ensino das habilidades das artes marciais é comparável ao ensino da maioria das habilidades esportivas nas aulas de Educação Física do ensino fundamental. De fato, um professor de Educação Física pode facilmente realizar uma analogia com uma unidade de golfe. Para ensinar uma unidade de golfe, *é necessário começar com o ensino das habilidades básicas* (WINKLE; OZMUN, 2003, p. 32, grifos nossos).

Outros autores argumentam pela dimensão *dialógica* ou *comunicativa* da luta como a sua característica genérica. Wack (1997), por exemplo, defende que a luta deve ser entendida “a partir de uma perspectiva de compreensão mútua e, inclusive, como via comunicativa entre os indivíduos [...], proteção do adversário e de consideração das pessoas que nos envolvem” (WACK, 1997, p. 43). Nessa mesma direção, Calmet e Patinet (apud AVELAR; FIGUEIREDO, 2009, p. 51) consideram que “a prática de oposição pode entender-se segundo seu potencial de cooperação”.

Um terceiro grupo de autores argumenta pela centralidade da dimensão *tática* das lutas, ao defenderem que “a ação transcorre sobre a coordenada de *decisão* e não de execução. O conjunto da ação motriz é em essência de significação estratégica” (RAMÍREZ, 1997b p. 53, grifos nossos). Nesse sentido, argumenta-se, também, que a imprevisibilidade da luta “faz com que o *pensar a luta* seja tão importante quanto o *realizar a ação da luta* (GOMES et al., 2010, p. 214, grifos no original) e que as “artes marciais e outras atividades de combate podem ser jogadas taticamente” (KOZUB; KOZUB, 2004, p.18).

A partir dessa última perspectiva e tentativa de compreensão da lógica da luta (o *geral* da Luta residindo no confronto tático entre os lutadores), procura-se sistematizar as características que, então, seriam *próprias* da Luta, tais quais: “[... são] jogos desportivos de confrontação bipessoal, que se desenvolvem em um espaço comum e estandardizado; com interação de oposição praxica [...] cujo alvo é sempre o corpo do contrincante, conforme as regras de competição de cada modalidade de luta” (RAMÍREZ, 1997a, p.6); ou como uma prática corporal “[...] *imprevisível*, caracterizada por determinado grau de *contato*, que possibilita a duas ou mais pessoas se enfrentarem em uma constante troca de ações *ofensivas* e/ou *defensivas*, regida por *regras*, com o objetivo mútuo sobre um *alvo móvel* personificado no *oponente*” (GOMES, 2008, p.49), ou ainda práticas em que “[...] nos encontramos com uma mesma problemática (combate) utilizando diferentes ferramentas (técnicas), expressas segundo diferentes circunstâncias (distância, deslocamentos, contato, referentes espaciais de solo etc.)” (AVELAR; FIGUEIREDO, 2009, p. 52).

Essas *definições* de Luta apresentadas por esses autores, bem como as diversas características sistematizadas a partir dessas definições, *parecem* abarcar de modo satisfatório o que seja o fenômeno Luta, explicitando os elementos fundamentais desse tipo particular de atividade humana. Contudo, tais definições e características precisam, ainda, ser – elas mesmas – *explicadas*, para que possamos explicar a própria Luta como uma atividade particular. Uma coisa são essas características e definições da Luta tomadas em si mesmas. Outra coisa é analisarmos *como* tais características *aparecem* e *se relacionam* entre si no processo de surgimento e desenvolvimento da atividade de Luta. Isso porque a *definição* de algo não é, ainda, a *explicação*, propriamente dita, deste algo. Uma definição representa, via de regra, *um* momento do fenômeno, e não o fenômeno como um todo e, assim, é apenas um *momento* de sua explicação.

A compreensão de que a Luta seja uma *forma* particular de manifestação do objeto de *controle da ação corporal do outro* significa que qualquer manifestação concreta de Luta deve, *necessariamente*, preservar as relações essenciais desse objeto: o controle das ações

corporais do outro pelo controle das ações opositivas no corpo, produzidas a partir da existência de *objetivos mutuamente opostos entre si e direcionados a um mesmo alvo*. A tentativa de “simplificar” a Luta e “adaptá-la” ao ensino a partir do destaque de um dos seus *elementos* (caso, por exemplo, dos movimentos ou golpes de luta) ou pelo trabalho com uma oposição que tenha como *alvo-objetivo* o controle da ação do outro no espaço e não no corpo não representa uma simplificação dos graus de complexidade da Luta, mas sim uma destruição da própria *estrutura* da atividade de Luta, que perde suas características essenciais, *gerais e/ou particulares*.

Para simplificarmos as atividades de Jogo ou de Luta mantendo as suas estruturas particulares, pode-se, por exemplo, produzir uma modificação na dinâmica de ataque e defesa, fazendo-a se manifestar de um modo polarizado: um jogador/time ocupa-se apenas do ataque, outro apenas da defesa. Especifiquemos essa possibilidade de simplificação da Luta ou do Jogo a partir da dinâmica de ataque e defesa analisando a estrutura particular da atividade de Luta.

Começemos analisando uma primeira situação de um jogo de oposição: “encostar no ombro”. Esse jogo de “encostar no ombro” a ser analisado estabelece, como objetivo de *ataque*, “tocar o maior número de vezes no ombro do outro jogador” e, consequentemente, como objetivo oposto de *defesa*, “evitar ser tocado no ombro pelo outro jogador”. Para realizar tais objetivos, esse jogo propõe as seguintes regras: os jogadores iniciam a partida um de frente para o outro, separados por mais ou menos três metros e podendo utilizar o espaço ou área toda do terreno, que se constitui como o espaço de jogo e, no qual, os jogadores devem permanecer (Figura 9); cada partida ocorrerá por um tempo fixo (quarenta e cinco segundos); os papéis são fixos (um ataca, outro defende); não são permitidos outros contatos corporais entre os jogadores (como puxar, segurar, empurrar etc.); caso algum jogador caia, o jogo é *imediatamente* interrompido até que o jogador possa voltar ao jogo.

A estrutura desse jogo, tal qual apresentada a partir das suas regras e objetivos, o faz se aproximar, em muitos aspectos, das características ou *definições* da luta elaboradas pelo grupo de autores que defende a centralidade da dimensão tática na atividade de Luta (conforme citamos anteriormente), por exemplo: *situação de oposição um contra um; o alvo é o corpo do adversário* (e, portanto, é um alvo móvel); *contato corporal intermitente; imprevisibilidade quanto aos resultados; existência de ações ofensivas e defensivas; o espaço é comum e indiferenciado entre os jogadores; as ações são regidas por um conjunto de regras*.

Figura 9: Condição inicial do jogo “encostar no ombro”.

Mesmo considerando que esse jogo específico possua uma situação de oposição real (objetivos mutuamente opostos em relação a um mesmo alvo) e que ele possua a maioria das características consideradas como “próprias” da Luta, esse jogo pode se desenvolver de tal modo que faça surgir ações de *perseguição e fuga* (o controle da ação opositiva do outro *no espaço*) e não situações de luta propriamente dita (controle da ação opositiva do outro *no corpo*). Se isso *pode* acontecer é porque a estrutura dessa forma simples e particular do jogo “encostar no ombro” que estamos analisando permite que tal problema emergja nele: o jogo permite que o jogador B (que cumpre o papel de defensor) busque espaços vazios para fugir como a sua principal ação de jogo e, conseqüentemente, que o jogador A (que cumpre o papel de atacante) procure *perseguir* o outro jogador para atingir o seu objetivo de “encostar o maior número de vezes no seu ombro”.

A questão que poderíamos fazer seria, então, por que a estrutura particular da atividade de Luta não pôde ser realizada nesse jogo e, mais importante, *como* poderíamos fazê-la surgir nele. Em outras palavras, como fazer com que uma atividade que tenha o objeto de *controle da ação do outro* como seu objeto central manifeste-se a partir das características particulares que essas relações assumem na *atividade* de Luta.

Vamos continuar a análise dessa forma concreta de jogo de oposição propondo, agora, uma modificação em suas condições iniciais. Agora, o jogo deverá ocorrer dentro de um espaço limitado, igualmente compartilhado pelos dois jogadores. Fora dessa área, o jogo não é permitido (Figura 10). As demais regras permanecem as mesmas.

Figura 10: Modificação no espaço de jogo da brincadeira de “encostar no ombro”.

Essa modificação nas condições iniciais do jogo permite e, na maioria das vezes, induz a uma mudança na *ação* dos jogadores. A restrição do espaço de jogo restringe, também, a possibilidade de se utilizar as ações de fuga e perseguições como ações possíveis para se atingir os objetivos do jogo, simplesmente porque não há mais espaço físico para isso. Uma vez que essa ação não se torna mais possível, os jogadores se veem obrigados a confrontarem-se de *outro modo*: aceitando de forma explícita que seus *corpos* sejam o *alvo-objetivo* das ações de controle das ações opositivas do outro.

Lembremos: na primeira situação ou forma desse jogo de “encostar no ombro”, o objetivo de jogo era o mesmo e, assim, poder-se-ia dizer que o “alvo” também era o corpo. Mas, na primeira forma do jogo de “encostar no ombro”, o *alvo-objetivo* que efetivamente se produz no jogo é dado pelo *controle do espaço* no qual o “ombro”/sujeito se move; na segunda forma do jogo, o *alvo-objetivo* é dado pelo *controle do corpo* do outro no espaço.

Essa mudança nas condições iniciais do jogo de “encostar no ombro” (a mudança formal do espaço ou área de jogo) nos permitiu fazer surgir nele a estrutura particular da atividade de Luta: o controle da ação opositiva do outro por meio do controle de suas ações no corpo. A mudança *formal* proposta nessa manifestação do jogo de “encostar no ombro” (a mudança/redução do espaço de jogo) não é *causa* para o surgimento do objeto de *controle da ação do outro* como o controle das suas ações opositivas *no corpo*. Ao invés de propormos essa mudança no *espaço* ou *terreno* de jogo, poderíamos propor, simplesmente, que o jogo fosse realizado com os jogadores desempenhando *simultaneamente* as ações de ataque e defesa. Essa segunda forma de modificação do jogo, provavelmente, faria os jogadores colocarem o *controle do corpo do outro* como seu objeto central de ação, do mesmo modo que a diminuição do espaço o fez. Mas, do ponto de vista dos sujeitos agindo nessa atividade, desempenhar simultaneamente os papéis de ataque e defesa é mais complexo e, por vezes, pode impedi-lo de efetivamente se relacionar com a dinâmica de controlar as ações opositivas

do outro. Assim, as modificações propostas nesse jogo (a mudança do espaço e/ou da simultaneidade do ataque e defesa) são apenas as condições *externas* que nos permitiram explicitar a estrutura *particular* da atividade de Luta: o *controle da ação do outro* por meio do controle do/no *corpo*.

Dois lutadores experientes participando do mesmo jogo descrito na figura 9, muito provavelmente, empreenderiam *ações de luta* entre si (fariam emergir nesse jogo particular o *objeto de controle da ação do outro por meio do controle do/no corpo*) mesmo que o espaço de luta não fosse delimitado, a priori, pelas regras e mesmo que as ações de ataque e defesa estivessem polarizadas entre os jogadores. Isso porque, para esses sujeitos, o *objeto* da atividade de Luta já está apropriado; faz parte da subjetividade desses sujeitos, de modo que eles podem fazer esse objeto emergir em suas ações intencionalmente.

Do ponto de vista do sujeito *em atividade*, agindo na estrutura da atividade de Luta, a apropriação desse objeto manifesta-se em um primeiro momento como uma ação direcionada a dominar a relação entre os *objetivos gerais* da atividade de Luta (*golpear/não ser golpeado; desequilibrar/não ser desequilibrado; imobilizar/ não ser imobilizado*) e os *meios* para atingir esses fins: as ações corporais (puxar, empurrar, encostar, girar, virar, agarrar, deslocar-se, desvencilhar-se, saltar etc.). Uma ação intencional nessa *relação* de busca das ações corporais que satisfazem os *objetivos de luta* para o ataque e a defesa constitui-se na primeira forma de se agir conscientemente nas relações essenciais e necessárias presentes no objeto de *controle da ação corporal do outro* na atividade de Luta. Trata-se de um primeiro momento do processo de criação de *ações corporais opositivas* para o controle do corpo do outro e do próprio corpo.

Nesse caso, os sujeitos relacionam-se com os objetivos gerais de Luta (golpear, desequilibrar, imobilizar) de um modo mais ou menos direto na medida em que seria possível atingir tais objetivos pela ação direta com as “operações” corporais que a satisfazem: o objetivo é empurrar o adversário para que ele saia do espaço de jogo. O que se faz? *Empurra-se* diretamente o adversário.

Um segundo momento nesse processo de apropriação das ações corporais opositivas na atividade de Luta diz respeito ao estabelecimento de uma relação consciente com os principais *elementos* que compõem as *situações de luta*, o que permitirá ao jogador criar ações opositivas intermediárias entre os fins da luta e as “operações” corporais que podem satisfazer tais fins. Esses elementos das situações de luta a serem controlados pelos jogadores são: *a base de apoio, o ritmo de luta, a distância de guarda e as formas de contato*. A ação principal do lutador nesta segunda possibilidade de relação com a estrutura da atividade de Luta não

reside mais na sua relação simples ou quase direta entre os fins e os meios (as ações motoras que satisfazem esses fins). Reside, agora, em uma relação mediada entre *fins e meios*, manifesta na relação de *transformar intencionalmente as condições de luta*, de modo a fazê-las favoráveis a si e, ao mesmo tempo, desfavoráveis para o outro.

Esses elementos das situações de luta (*a base de apoio, o ritmo de luta, a distância de guarda e as formas de contato*) são, por vezes, considerados como elementos *classificadores* das diversas formas de atividades de luta. De fato, a “distância de guarda” e “as formas de contato” expressam condições iniciais de muitas lutas particulares e, assim, podem (e muitas vezes são) utilizados como um meio de classificar as manifestações de luta. Saber que uma luta é de “curta, média ou longa distância” é algo importante no que diz respeito às condições iniciais para se agir na luta em questão. Mas saber *como controlar a distância entre si e seu oponente* em uma determinada luta de “curta, média ou longa distância” é algo fundamental para o controle das situações de ataque e defesa em uma Luta concreta.

Podemos dizer que o *problema geral* com o qual os jogadores devem lidar em uma situação de luta refere-se a aumentar a imprevisibilidade de suas ações de ataque (tendo em vista impedir que seu adversário antecipe seus golpes, temporalmente e espacialmente) e, ao mesmo tempo, diminuir a imprevisibilidade das ações de ataque do adversário (a fim de antecipar ou prever seus golpes). Trata-se, desse modo, do problema de agir permanentemente e em graus cada vez mais conscientes, com o *controle das ações corporais do outro* através do controle das ações opostas no corpo. Para agir com esse problema geral da luta é preciso agir com os seus elementos (*a base de apoio, o ritmo de luta, a distância de guarda e as formas de contato*), transformá-los e, assim, criar novas condições e situações de luta.

A ação geral com relação ao elemento *base de apoio* nas atividades de Luta diz respeito a *diminuir a própria instabilidade corporal e, ao mesmo tempo, provocar uma instabilidade corporal do adversário*. Esse é o problema geral que o lutador deve resolver, controlar ou transformar na situação de Luta específica em que está agindo. Para isso, ele precisa ter um domínio de conhecimentos relacionados ao controle do próprio equilíbrio (posição corporal, centro de gravidade, posição das pernas, plano que ocupa no espaço etc.), bem como um domínio sobre como provocar o desequilíbrio no outro (induzir o oponente a mudar de apoio, avaliar seus movimentos do quadril, utilizar-se do seu deslocamento para desequilibrá-lo etc.). Ser consciente dessas ações de *aumentar a instabilidade corporal do meu adversário* (ou, simplesmente, *controlar a base de apoio*) é diferente de ser consciente do objetivo geral de “desequilibrar o outro” em uma luta concreta. Um jogador que busca desequilibrar o outro como meta da luta de que participa *provocará* uma instabilidade no seu

oponente, na sua base de apoio. Mas, nesse caso, essa instabilidade pode não ter sido consciente e voluntariamente controlada pelo lutador: ela aconteceu porque ele empurrou ou puxou o adversário. Outro jogador, para atingir a mesma meta de desequilibrar o outro, poderá criar para si um objetivo intermediário de provocar uma *instabilidade* no oponente, através de uma ação na sua base de apoio. A diferença parece sutil, a ponto de não podermos avaliá-la a partir das ações externas (das respostas motoras) empreendidas pelos jogadores. Mas os *conteúdos* com os quais cada jogador age são distintos. Para um, o resultado simplesmente aconteceu em virtude da operação corporal de “empurrar/puxar” empreendida. Para o outro, o resultado existiu primeiro em sua consciência, foi antecipado como uma possibilidade e como um organizador de suas ações concretas de luta.

Para o elemento “*ritmo da luta*”, a ação geral dos lutadores está no *controle da frequência e intensidade dos movimentos ofensivos*, seus e do adversário. É possível ao lutador controlar o ritmo de combate de modo tal que os enfrentamentos fiquem *diminuídos* ou *potencializados*. O limite entre diminuir as ações de luta e a “fuga” do enfrentamento com o outro (aproximando a luta a uma espécie de “jogo de perseguição”, tal qual vimos em nosso primeiro exemplo no jogo de “tocar no ombro”) é, por vezes, explicitamente regulamentada em algumas modalidades esportivas (por exemplo, o judô), que prevê punições aos jogadores que supostamente estão “fugindo” do combate com o outro, quer por não empreenderem ações de ataque, quer por impedirem que o adversário as empreenda. Mas esse é um dos extremos do controle do ritmo da luta na direção da diminuição de sua intensidade. O foco, ou o problema para o lutador com relação a esse elemento da atividade de Luta, é o de fazer com que a intensidade das situações de enfrentamento seja favorável as suas características como lutador e/ou ao plano estratégico que ele elaborou para aquela luta em questão. Para tal, ele precisa encontrar meios para controlar, voluntariamente, a frequência de golpes, o que requer – por sua vez – que ele também controle a *distância entre os lutadores*, as formas e espaços de deslocamentos na luta.

A “*distância de guarda*” propõe como ação geral aos lutadores *dificultar a relação do oponente com seu alvo* (a parte do meu corpo visada) e *facilitar a relação de ataque com o alvo da luta* (parte do corpo do adversário visada). Trata-se, assim, de controlar o espaço com relação à área do corpo que se constitui como alvo na luta em questão, tanto para os objetivos de golpear – cujo controle desse espaço se dá de um modo mais direto – quanto para os objetivos de desequilibrar e imobilizar, cujo controle desse espaço ou área do corpo-alvo pode se apresentar de modo mais indireto (por exemplo: alcançar uma determinada parte do corpo como *meio* para realizar outra ação). De todo modo, é preciso, também, controlar a

possibilidade do adversário alcançar ou não esse espaço do corpo-alvo. Faz parte, também, do controle da “distância de guarda” a busca intencional de variabilidade nessa distância de modo a garantir uma maior imprevisibilidade, temporalmente e espacialmente, dos golpes que serão aplicados e, assim, poder determinar os ritmos da luta.

Por fim, o último elemento de controle das situações de luta refere-se às “*formas de contato*” entre os lutadores. A ação geral que se apresenta aos jogadores com relação a esse elemento da luta refere-se à descoberta e à *disputa das formas de contato mais vantajosas* para si, ao mesmo tempo em que se busca impedir que o adversário consiga empreender as formas de contato mais vantajosas para ele, posto que, a depender da parte do corpo que se consiga “conquistar”, pode-se obter vantagens para a realização de uma ou outra ação de luta. Nessa ação de controle das formas de contato, está presente, também, a questão de não apenas buscar as formas de contato mais vantajosas, mas, a *variação* dessas formas de contato, de modo a impedir que as ações de ataque empreendidas sejam ações de fácil previsibilidade para o adversário. Nesse caso, trata-se tanto de variar as formas de contato a fim de realizar com ela *uma mesma ação de luta* quanto de, a partir de uma mesma forma de contato, realizar diferentes ações de lutas (FRANCHINI, 2006).

Notemos, então, que, muitas vezes, para se controlar um dos elementos das situações de luta, é preciso controlar simultaneamente outro elemento. Isso porque tais elementos estão mutuamente relacionados entre si. Sendo assim, a tarefa do lutador de criar situações de luta, favoráveis a si, diz respeito a *controlar a relação entre esses elementos*. E controlar a relação desses elementos é uma condição para se agir no problema geral que se apresenta para a atividade de Luta: controlar as ações opositivas do outro através do controle dessa oposição no corpo.

Feitas essas considerações sobre a particularidade da estrutura da atividade de Luta e sobre as características gerais da dinâmica de ataque e defesa nas atividades de Jogo e Luta, analisemos, agora, uma terceira característica que emerge da relação de *controle da ação corporal do outro*: o papel da percepção e da análise nas situações de jogo.

4.2.3 A percepção e análise nas situações de jogo

A criação de uma determinada *ação de jogo* (ou a criação de uma solução para uma dada situação) é construída a partir de uma *avaliação* das condições que se apresentam no jogo em questão, por mais simples que sejam tais avaliações. A *avaliação* de uma situação requer uma ação de *perceber e analisar* a situação em questão. Para as atividades de Jogo e

Luta – que estão orientadas para que os jogadores criem as próprias situações de jogo –, os processos de percepção e análise precisam se configurar, cada vez mais, como processos *mediados e prospectivos* (em oposição a serem percepções imediatas e meramente situacionais).

O produto da nossa percepção não é um puro decalque da situação e dos objectos, mas uma imagem do mundo exterior carregada de significação [...], perceber a situação é ao mesmo tempo reconhecê-la. A percepção da situação está, portanto, estreitamente ligada à sua análise (MAHLO, s/d, p. 40).

Desse modo, *perceber e analisar* a situação de um jogo significa elaborar *para si* um determinado *conteúdo* a ser percebido dentre os diversos elementos que compõem o jogo. “A situação fica então ‘conhecida’. A percepção, logo, é mais do que um agregado de sensações, é segundo Rubinstein *a unidade das sensações e do pensamento*” (MAHLO, s/d, p. 55, grifos do autor). Nesse processo, trata-se de (re)conhecer a situação de jogo como uma situação que permite e exige uma ação deliberada e intencional *de controle da ação corporal do outro* a fim de superar a sua oposição e/ou criar uma oposição deliberada para ele.

A qualidade da percepção não se vincula à simples quantidade do que se vê, pois “não se trata só de ver muitas coisas; trata-se também de, a partir da percepção de tudo, *separar aquilo que é essencial*, de abstrair do acessório e de fazer tudo isto no espaço de tempo mais breve possível” (MAHLO, s/d, p. 68, grifos nossos).

A passagem para um novo tipo de percepção interior significa a passagem para um tipo superior de atividade psíquica interior. Porque perceber as coisas de modo diferente significa ao mesmo tempo ganhar outras possibilidades de agir em relação a elas. Como em um tabuleiro de xadrez: vejo diferente, jogo diferente (VIGOTSKI, 2009, p. 289).

Pois bem: e quais seriam as situações *fundamentais* (e ao mesmo tempo *gerais*) para serem *percebidas, analisadas e planificadas em ações* nas atividades de Jogo e Luta? Tomemos um jogo concreto para discutirmos essas relações e, ao mesmo tempo, apresentarmos a particularidade da estrutura da atividade de Jogo. Esse jogo que analisaremos será uma forma de *pega-pega em equipes*.

Algumas das formas mais *explícitas* de manifestação da atividade de Jogo (do controle das ações opositivas do outro no *espaço*) podem ser encontradas nos esportes coletivos nos quais a ocupação/proteção do espaço de jogo constitui-se no seu problema geral e central. Um jogo de pega-pega em equipes é, ainda, uma forma simples de manifestação desse objeto, mas

ele nos permitirá introduzir tanto algumas particularidades da atividade de Jogo quanto alguns aspectos gerais do objeto de controle da ação corporal do outro, notadamente em relação à dinâmica de percepção e análise das situações de jogo.

Nesse jogo de pega-pega em equipes que analisaremos, um grupo de jogadores desempenha o papel de “pegador-atacante” e o outro grupo, o papel de “fugitivo-defensor”. O jogo transcorrerá a partir das seguintes condições iniciais: o objetivo do jogo é *pegar* para uma equipe e *fugir* para a outra; para pegar, basta tocar no adversário, que ficará paralisado até o fim do jogo; o espaço de jogo é compartilhado indistintamente por todos os jogadores, sendo limitado pelo espaço disponível do terreno; cada partida durará seis minutos ou até todos os jogadores da “defesa” serem pegos; haverá mais jogadores no grupo que foge do que no grupo que pega.

Esse jogo pode transcorrer de modo tal que os jogadores respeitem inteiramente as regras do jogo e a condição geral de estarem em dois grupos diferentes: um de “ataque” e outro de “defesa”, buscando desempenhar os seus papéis de pegar e fugir da melhor maneira possível. Contudo, a condição geral de grupo, imposta pelo próprio jogo, não assume nenhum papel central e *organizador* na dinâmica mesma das ações dos jogadores. Os jogadores jogam em um *ambiente* de grupo, mas o grupo não exerce, ainda, nenhum papel especial ou qualitativamente novo na dinâmica da brincadeira; não há, ainda, uma situação genuinamente *coletiva*.

Uma questão importante dessa forma de existência do jogo é que os objetivos gerais (pegar e fugir) podem ser *diretamente* atingidos pelas ações motoras que os satisfazem: correr e pegar ou correr e fugir. Nesse caso, tanto subjetivamente (para o jogador, como modo de pensar e conceber o jogo) quanto objetivamente, para a dinâmica das próprias situações de jogo, não há uma distinção substancial entre os *fins* e os *meios* para se atingir esses fins. E mais importante, não há a *necessidade* de se perceber ou mesmo criar essa distinção. O problema de jogo proposto e percebido pelo jogador pode ser resolvido de modo, mais ou menos, direto. “Eu sei que preciso pegar os outros jogadores; para pegar eu preciso persegui-los: correr e pegar. O que eu faço? Vou correr e pegar”. Ou: “Eu sei que preciso não ser pego; para não ser pego, eu preciso fugir, me esquivar. O que eu faço? Vou correr e fugir”.

Isso não significa, de modo algum, a existência de situações estereotipadas nesses jogos de pega-pega, ou mesmo a não exigência de se analisar as relações entre os fins e os meios do jogo em questão. Tal qual discutimos na brincadeira de *gato e rato* e no jogo de *encostar no ombro*, o jogador poderá tentar imprimir no jogo situações *imaginadas* por ele. Pela própria natureza dos jogos e *brincadeiras de perseguição*, o jogador irá sempre se

deparar com situações de “imprevisibilidade” que exigirão dele *tomar decisões, buscar meios* para se atingir os objetivos propostos pelo jogo. Entretanto, isso não muda a condição geral do jogo de pega-pega que estamos analisando, na qual *os fins podem ser atingidos de um modo mais ou menos direto* pelos jogadores. As ações de jogo estão em direta relação com as ações motoras que respondem aos objetivos do jogo (pegar/ fugir). O que varia, são os *modos de realizar* tais ações: por exemplo, as fintas na corrida com mudanças de trajetória e/ou velocidade.

Contudo, esse jogo de pega-pega em equipes *pode* se desenvolver de outra forma, fazendo com que entre os fins (os objetivos de jogo, dados pelas regras) e as ações motoras se estabeleçam *ações mediadoras* direcionadas *a criar as próprias situações de jogo*. Essa “transformação” do jogo de pega-pega reside, fundamentalmente, na sua constituição como uma forma (ainda que simples) de *Jogo Coletivo*.

Nossa tarefa será, agora, explicar o modo específico dessa transformação e em que medida esse desenvolvimento, essa passagem das “ações em ambiente de grupo” às “ações coletivas”, representa uma nova qualidade nos processos de percepção e análise do jogo. É importante enfatizar que essa transformação do jogo de pega-pega na direção de seu desenvolvimento como jogo coletivo só pode ocorrer porque já existe nele uma *possibilidade objetiva* de se manifestar como tal.

Vamos considerar como uma primeira possibilidade de mudança nesse jogo que os jogadores ajam nele de outro modo. Por exemplo, os jogadores do grupo de ataque organizam-se em pequenos grupos para pegar os adversários (Figura 11). Essa ação de jogo introduzida pelos jogadores permite que ocorra uma mudança qualitativa na dinâmica do jogo. A introdução dessa nova ação faz com que os *fins* do jogo – dados pelas suas condições gerais ou suas regras – deixem de estar em uma relação direta com as ações motoras de “correr” e “pegar” que respondem a tais objetivos. Agora, entre os objetivos de jogo e essas ações de “correr” e “pegar” passa a existir a mediação de outra *ação: uma ação cooperada de ataque*. Essa nova ação passa a desempenhar na dinâmica da partida um papel central, determinante e organizador da mesma; passa a organizar o jogo como um todo e as ações de cada jogador.

Figura 11: Ação de jogo cooperada no pega-pega: “mais de um jogador para pegar um adversário”

Essa nova ação de jogo pode iniciar-se quando os jogadores do grupo “de ataque” começam a perceber que todos neste grupo possuem o mesmo objetivo, o que permite, eventualmente, que *ajam juntos*. Além disso, é preciso perceber que o objetivo de jogo não é simplesmente “pegar os outros jogadores”, mas sim “pegar *todos* os outros jogadores”. Isso significa que a realização de tal objetivo não depende, apenas, ou principalmente, da minha ação direta de pegar os jogadores que fogem, mas sim e fundamentalmente das ações do meu time para pegar os jogadores do outro time. Nesse sentido, o *objetivo de um jogador passa a ser percebido em sua relação com o objetivo da equipe*.

Essa primeira modificação na consciência dos jogadores proporciona uma segunda mudança no jogo ou o surgimento de uma nova *necessidade*: a elaboração de *ações cooperadas* entre os membros da mesma equipe. As condições de jogo passam a exigir a elaboração de ações cooperadas entre os jogadores, como uma ação necessária e mais eficaz para se atingir os objetivos propostos. A nova ação elaborada passa a exercer, objetivamente, o papel de *ação principal dos jogadores*, organizando as suas ações individuais em direção ao objetivo a ser alcançado pela equipe. Cria-se uma condição tal no jogo que o *problema* de jogo passa a ser de uma outra qualidade, exigindo, simultaneamente, novas respostas dos jogadores a esse novo problema: a elaboração de uma ação *da* equipe que busque *coordenar a ação de todos* para atingir da melhor forma possível o objetivo que é comum.

Ainda que em um grau bastante primário, instaura-se entre os jogadores um movimento de *pensar sobre o jogo*, tentando buscar *novas* soluções para os problemas que se apresentam a fim de atingir os objetivos do jogo, percebidos, agora, como um objetivo *da* equipe. Isso requer uma avaliação das condições de jogo; uma análise geral dessas condições

relacionadas, por exemplo, às características de cada jogador, do “meu” time e do time adversário, e às *possibilidades* de ações a partir dessas condições. Ainda que de forma inicial, tem-se um movimento de *antecipação* dos resultados do jogo, procurando criar novas condições que permitam alcançar esse resultado. Instaure-se uma tentativa de *prever* o que pode acontecer no jogo, ou mais bem, de buscar imprimir nele uma situação *geral* previamente imaginada e – no caso – relacionada às ações cooperadas de jogo.

Essa ação cooperada pode se manifestar de diferentes formas: menos ou mais explícitas; menos ou mais elaboradas; menos ou mais conscientes; menos ou mais corretas diante das condições de jogo a que se referem. Mas isso não importa neste momento: o importante é que ela apareça e se estabeleça entre os jogadores, que crie essa nova qualidade no jogo, essa nova tensão, esse novo problema e, conseqüentemente, instaure a necessidade de novas qualidades de respostas da equipe e de cada jogador. Nesse sentido, a ação coletiva entre os jogadores pode ser algo muito simples e pode ser o resultado de uma avaliação de jogo também bastante simples. Mas o que ela precisa é ser uma ação *conscientemente* elaborada e assumida pela equipe. Deve se manifestar para cada jogador e para a equipe como o resultado da *criação de uma nova ação de jogo*, que apesar de não ser dada diretamente pelas regras (não é um comportamento explicitamente previsto ou indicado pela regra), apresenta-se como uma ação que as respeita inteiramente e mostra-se adequada ao objetivo a ser atingido.

O objetivo geral do jogo de pegar todos os jogadores do outro grupo segue existindo como *meta* para os jogadores. Contudo, ele deixa de ocupar o papel de um *objetivo direto* com o qual os jogadores se relacionam. A ação do jogador volta-se diretamente, agora, para a resolução do “novo” problema de jogo que se apresenta e que foi criado pelos próprios jogadores: coordenar as ações da equipe como um meio para alcançar os objetivos de jogo da melhor forma possível. Resolver esse problema passa a ser a *ação direta* e central dos jogadores.

A necessidade de agir coletivamente pode surgir diante de determinadas condições concretas do jogo que passam a impedir ou dificultar a realização *direta* dos seus objetivos, por exemplo: a existência de menos jogadores de ataque do que de “defesa”; a existência de um espaço de jogo grande, que facilita a fuga dos jogadores; a existência de um tempo que determina o fim do jogo. Essas condições podem fazer com que uma ação direta em relação aos objetivos de jogo (por exemplo, cada um vai atrás de quem conseguir e pega) deixe de ser satisfatória para os jogadores, quer pelo grau de dificuldade para se atingir o objetivo, quer pela falta de desafio lúdico que ela proporciona.

A elaboração de uma ação cooperada – que pode se apresentar de diversas formas, tanto para o ataque, quanto para a defesa (ver exemplos nas figuras 12, 13 e 14) – significa, simultaneamente, a busca de uma solução para o problema “original” ou primário do jogo (a meta de pegar todos os jogadores da defesa) e a *criação de um novo problema*, que passa a orientar diretamente as ações dos jogadores: diante das condições que temos (número de jogadores, regras do jogo, espaço de jogo, tempo do jogo etc.), como a *equipe* pode agir para atingir da melhor forma possível o objetivo proposto? O problema de jogo passa a ser, agora, *o problema de elaborar uma ação cooperada entre os membros de uma equipe, a fim de atingir o objetivo do jogo*.

Figura 12: Ação de ataque cooperada no jogo de pega-pega: “encurrular o adversário” (diminuir o espaço de ação da defesa, procurando pegá-lo nos cantos do terreno de jogo)

Figura 13: Ação de ataque cooperada no jogo de pega-pega: “pegar primeiro os jogadores que correm mais devagar, depois se juntar para pegar os restantes”

Figura 14: Ação de defesa cooperativa no jogo de pega-pega: ocupar os espaços em grupos (não ter desvantagem numérica) e evitar os cantos

A originalidade e “genialidade” dessa nova forma de desenvolvimento do jogo – que representa um *embrião* do jogo coletivo como tal – está na existência de uma ação que se manifeste *efetivamente* como uma ação *coletiva*. Notemos que, nessa forma particular de existência do jogo de pega-pega que estamos tratando, as ações cooperadas de jogo estão direcionadas aos objetivos de jogo, mas não ainda (e de forma intencional) a criar ações opositivas deliberadas e/ou superar as ações opositivas *do outro time*.

Analisemos, agora, outras formas desse mesmo jogo de pega-pega em equipes de modo a explicitar a questão da disputa espacial como uma dimensão central para a atividade de Jogo. As ações cooperadas de jogo que passaremos a analisar, embora sejam tão possíveis (do ponto de vista da lógica do jogo) quanto as soluções já analisadas (Figuras 11-14), são bem mais improváveis como soluções reais a serem elaboradas pelas crianças em seus jogos. A razão disso está no fato de essas ações manifestarem soluções que “emprestam” para si, em grande medida, a *lógica ofensiva e defensiva dos jogos coletivos de invasão*⁵⁰. A despeito da estrutura do jogo de pega-pega ser uma estrutura dos jogos de perseguição, os jogadores podem transformar as condições desse jogo a partir das soluções de ataque e defesa criadas, de tal maneira que o jogo transcorra *quase* como um jogo de invasão; ou, como dissemos, transcorra a partir da lógica e dos conhecimentos dos jogos coletivos de invasão, nos quais o problema de percepção e análise está ligado fundamentalmente à *percepção espacial*.

⁵⁰ “A noção de invasão traz consigo a disputa por objetivos, por território, por poder fazer e lograr aquilo que se quer, por seu lado, e não se quer permitir, por outro. Invadir o terreno adversário é disputar espaço - e toda disputa espacial é uma disputa temporal, já afirmava Einstein (BALIBAR, 2008). Assim, os jogos permitem que, através da invasão do campo do adversário, conquistemos posições estratégicas para nossos objetivos” (CASTRO, 213, p. 14).

A percepção e a antecipação dos movimentos da bola, dos parceiros e dos adversários, nas suas deslocações espaciais e na sua direcção, revestem uma importância capital para a actividade em jogo; estamos a falar de uma percepção complexa do espaço e do movimento. Não basta perceber os objectos e os processos numa forma instantânea. Todo o processo *tem um passado, um presente e um futuro*. É necessário em jogo, a partir da percepção instantânea, ter imediatamente ideia da sequência do processo (trajectória da bola, deslocações dos jogadores) (MAHLO, s/d, p. 61, grifos nossos).

Quais seriam as soluções de ataque possíveis para o jogo de pega-pega em equipes que poderiam explicitar essa relação consciente e deliberada dos jogadores com o espaço de jogo? Quais soluções de jogo poderiam expressar a utilização do espaço de um modo maximamente racional e de forma a tornar a ocupação do espaço uma vantagem para a concretização dos objetivos de jogo? Uma possível solução seria a de se criar “zonas de ataque” no campo de jogo, nas quais cada jogador ficaria responsável por um determinado espaço (Figura 15).

Figura 15: Ação de ataque no jogo de pega-pega orientada pela ocupação do espaço: criar “zonas de ataque” no campo

A decisão dos jogadores de criar esses “espaços de ataque” reflete uma determinada percepção e análise das condições de jogo mediada pela compreensão geral de que *se pode ocupar racionalmente o espaço como forma ou meio de atingir o objetivo de jogo*. Nesse caso, a forma de ocupação do espaço acarreta, também, certa economia de esforço físico, já que cada jogador ficará responsável por um espaço específico de jogo, que representa uma determinada parte do espaço total do campo. De forma bastante simples, manifesta-se, aqui, o que poderiam ser embriões da relação de “marcação por zona” e marcação “homem a homem”, isto é, o princípio de pegar “quem passa pelo meu espaço” ou pegar um alvo previamente escolhido, independentemente do lugar que ele vá. Embora não seja possível fixar um ou outro comportamento como o melhor comportamento para o jogo (posto que isso

dependerá das condições singulares e particulares que se apresentam ao time em um dado momento, e da modalidade específica praticada), descobrir e escolher conscientemente essas formas de ação e sintetizá-las como *princípios*, como *conhecimento de jogo*, é fundamental para o processo de desenvolvimento de uma relação autônoma, consciente e criadora do jogador com a *atividade* de Jogo.

Uma coisa é um time *criar* uma ação de ataque em que a divisão do espaço de jogo surja como *solução* ao problema de jogo (pegar todos os jogadores do time adversário). Outra coisa é o jogo propor como condição inicial (em suas *regras*) a divisão dos jogadores no espaço. As duas formas de jogo se manifestariam para um observador como formas *iguais*, posto que, na disposição dos jogadores no espaço de jogo e, eventualmente, no próprio comportamento observável de jogo, não poderíamos notar diferenças entre uma e outra situação. Mas quanta diferença há para os jogadores! Porque, em um caso, essa ação é livre, voluntária e consciente; no outro, é determinada inteiramente pela regra do jogo. Em um caso, a percepção da possibilidade de ocupação racional do espaço é um *produto*, uma síntese entre o *problema* de jogo percebido e as *condições* para resolvê-lo; no outro, a “ocupação racional do espaço” pode nem mesmo ter sido percebida como um elemento do jogo. Em um caso, cada jogador é consciente de estar agindo como *parte* de uma equipe; no outro, essa consciência da existência da equipe pode nem sequer existir.

Num estádio inferior do desenvolvimento do jogador, a solução mental pôs em acção o seu pensamento criador. Num estádio superior será um saber sólido e rapidamente reproduzível (regras, princípios táticos). E tornar-se-á numa solução associativa, à custa dum trabalho muito longo, mas que será a base de comportamentos táticos de longe superiores (MAHLO, s/d, p. 96-97).

O que queremos ressaltar, neste momento, é que a aparência de um determinado comportamento de jogo não é suficiente para dizermos e avaliarmos se esse comportamento é, de fato, um comportamento *consciente* dos jogadores; se é, de fato, um comportamento que expressa uma ação coletiva da equipe e de cada jogador. Para isso, é preciso analisar as razões de tais ações, ou os objetivos para os quais elas estão direcionadas; se é um produto de um “saber sólido, à custa de trabalho de um longo período” ou se é um comportamento/ação estereotipado e/ou determinado pelas regras ou pelo professor/treinador.

A divisão do espaço de jogo em “terrenos de ataque” (em “quadrantes”) nos quais há um jogador responsável por cada um deles (caso da solução proposta na Figura 15) nos permite explicitar em nossa análise outra condição objetiva de jogo: a *divisão de papéis entre*

os jogadores da mesma equipe. Neste momento, e para essa solução criada, (Figura 15), a divisão de papéis não representa uma mudança de qualidade nas relações entre os jogadores, pois tal divisão é, ainda, uma divisão de certo modo “formal” nos espaços ou “zonas de ataque” criados.

Para discutirmos a questão da divisão de papéis entre os jogadores da mesma equipe, analisaremos outra solução de ataque possível para o jogo de pega-pega em questão (Figura 16).

Figura 16: Ação de ataque no jogo de pega-pega orientada pela ocupação do espaço: criar “zona de ataque” intermediária e divisão de papéis na equipe

Neste caso, criam-se dois papéis ou duas funções entre os jogadores: um que tem a função primária de pegar os jogadores adversários e que ocupa um espaço mais ou menos intermediário do terreno de jogo, e outro que tem por função principal “reduzir” o espaço de fuga dos jogadores da equipe adversária, buscando fazê-los correr/fugir para o espaço no qual se concentra a maior parte dos jogadores de ataque. Essa especialização dos papéis de ataque poderia, por exemplo, proporcionar uma vantagem para a equipe na medida em que os jogadores poderiam alternar entre si esses papéis e garantir que sempre houvesse alguém “descansado” para ocupar o papel do jogador que deve “reduzir o espaço de fuga” (o jogador que mais corre). Assim, cada papel teria uma função específica no jogo, mas todos estariam vinculados por uma meta comum à equipe.

Nas análises que realizamos até o momento sobre a atividade de Jogo, pudemos prescindir de analisar as soluções de ataque para o jogo de pega-pega em equipes nas suas mútuas e concretas relações com as possíveis soluções de defesa elaboradas pela outra equipe. Ao se propor uma determinada solução de ataque, o jogo se configura de tal modo que cria um novo problema objetivo para a equipe que “defende”, obrigando-a a criar, para si, uma resposta a esse problema: uma ação de defesa que reverta ou minimize a ação proposta pelo

ataque. Pudemos prescindir dessa análise concreta porque o nosso objetivo era discutir algumas soluções do jogo de pega-pega que nos permitissem tanto introduzir os embriões do jogo coletivo (as ações cooperadas direcionadas ao objetivo de jogo) quanto introduzir o problema geral de percepção e análise da atividade de Jogo como um problema relacionado à disputa e controle das ações opositivas do outro no espaço.

A percepção da disputa espacial e/ou da necessidade de ações cooperadas de jogo não se manifesta para os jogadores pelo simples fato dessas condições existirem cristalizadas na estrutura de um determinado jogo concreto (em suas regras e objetivos). Contudo, os jogos que apresentam essas relações já cristalizadas em si, permitem outras possibilidades de ações para os sujeitos. Esse é o caso de uma forma de pega-pega coletivo popularmente conhecido como “polícia e ladrão”.

Nessa variação do pega-pega em equipes, os problemas do espaço de jogo e da necessidade de ações cooperadas aparecem como problemas iniciais presentes na própria estrutura da atividade. As *condições iniciais* de jogo são as seguintes: os jogadores que são pegos poderão, agora, ser “*salvos*” pelos colegas que não estão pegos, bastando para isso que sejam tocados pelos jogadores livres; os jogadores que são pegos devem ir para uma área especial (a “cadeia”) e somente lá poderão ser salvos pelos colegas da equipe.

A existência dessas novas condições para o pega-pega em equipes faz com que, objetivamente e no ponto de partida do jogo, ampliem-se as possibilidades de manifestação de ações cooperadas, bem como de ações que busquem uma *ocupação racional do espaço*. Em termos de *possibilidades*, o jogo torna-se mais complexo que o anterior.

A nova condição inicial de jogo (a existência de um espaço no qual os jogadores pegos devem ficar, independentemente do lugar do terreno de jogo em que foram originalmente pegos) apresenta-se como uma nova condição que explicita para os jogadores, de modo mais evidente, a necessidade de se ter uma ação defensiva e ofensiva no jogo, tanto para a equipe que pega quanto para a equipe que foge. Explicita de modo mais evidente para os jogadores a existência dos dois objetivos de jogo, bem como a ação contrária ou antagônica da equipe adversária com relação à realização desses objetivos. Uma equipe possui simultaneamente os objetivos de pegar os jogadores da outra equipe (“ataque”) e não deixar que salvem os jogadores já pegos (“defesa”). A outra equipe possui simultaneamente os objetivos de fugir dos jogadores da outra equipe (“defesa”) e salvar os jogadores já pegos (“ataque”).

O desenvolvimento do jogo, sob essas novas condições iniciais, costuma explicitar o seguinte problema para a equipe que pega: “os jogadores de defesa estão salvando todo mundo que a gente pega e, assim, a gente não consegue completar o objetivo de jogo (pegar

todos os jogadores adversários)”. O problema é novo comparado ao jogo anterior, em que os jogadores que fogem não podiam ser salvos. Mas esse problema só é percebido como um problema quando os jogadores assumem conscientemente, para si, a meta de pegar “todos os jogadores do outro time”, isto é, quando assumem para si esse objetivo final de jogo (a meta de jogo) como objetivo final *da* equipe. Porque se eu percebo o jogo a partir da minha ação de pegar os outros jogadores, se é a *minha* ação com o outro o eixo organizador da minha percepção de jogo, o fato dos jogadores do outro time salvarem os jogadores já pegos não se constituirá em um problema *para mim*, posto que, ainda assim, continuarão existindo jogadores disponíveis para serem pegos. O fato dos jogadores serem salvos passa a ser um problema de jogo quando a minha percepção de jogo passa a ser mediada pela ação da minha equipe e pela consciência da finalidade da equipe: pegar todos os jogadores do time adversário. Nesse caso, é preciso buscar uma solução para esse problema.

Nessa situação, o problema que passa a organizar a ação dos jogadores de ataque relaciona-se à busca de uma ação capaz de neutralizar a ação do outro time de salvar os jogadores pegos: é preciso impedir ou dificultar que salvem quem já está pego. Se, em um primeiro momento, o espaço defensivo existente na própria regra do jogo (a “cadeia”) pode aparecer como uma solução de jogo – pois agora todos os que são pegos devem ir para lá –, o desenvolvimento do próprio jogo (com os jogadores pegos sendo salvos, mesmo estando na “cadeia”) mostrará que essa condição inicial da estrutura do pega-pega como polícia e ladrão não é, em si, uma solução ao problema posto: “eu pego, mas alguém vai lá e salva”.

Uma primeira solução que pode ser buscada pelos jogadores (solução bastante simples, mas capaz de instaurar uma significativa mudança na dinâmica do jogo) refere-se a uma divisão de papéis na equipe: ter jogadores responsáveis pela “defesa” e jogadores responsáveis pelo “ataque” (Figura 17). Essa resposta, por mais simples que seja, surge como produto da consciência de que a equipe precisa assumir, para si, os dois objetivos de jogo: pegar os jogadores da outra equipe e não deixar que salvem esses jogadores.

Figura 17: Organização do jogo de “polícia e ladrão”: ter jogadores de defesa e jogadores de ataque

Instaura-se, assim, uma divisão explícita e não formal de papéis entre os integrantes de uma mesma equipe. Instauram-se, no jogo, ações diferenciadas entre os jogadores, mas direcionadas e orientadas por um mesmo objetivo e por um mesmo plano geral de ação. Nesse caso, nem todos da equipe farão a mesma ação, mas todos agirão tendo em vista um mesmo objetivo: pegar todos os jogadores da equipe adversária. Ocorre, então, uma explicitação de modo muito mais evidente do problema ou conflito entre os objetivos de atacar e o de defender entre as duas equipes e a necessidade de cuidar desses dois objetivos como forma ou *meio* de se atingir a meta final de jogo. E esses problemas *aparecem* de modo também mais explícito como um problema *da equipe* e não de cada jogador.

A divisão de papéis aparece como uma solução consciente para um problema particular: não deixar os adversários salvarem quem está pego, problema esse que representa um genuíno problema coletivo de jogo: coordenar as ações do time tendo em vista a superação da oposição das ações do outro time. E essa condição de jogo constitui-se em um passo a mais na passagem das formas embrionárias do jogo coletivo para suas formas efetivamente desenvolvidas e para as possibilidades de controlar as ações opostas do outro no espaço conscientemente.

Para avançarmos nas discussões sobre a dinâmica de *percepção* e a *análise* na atividade de Jogo, passaremos a analisar a estrutura de um jogo “genuinamente” coletivo: o pique-bandeira. Na figura 18, apresentamos a disposição do terreno desse jogo.

Figura 18: Disposição inicial e geral do terreno de jogo do “pique-bandeira”

O pique-bandeira apresenta um terreno de jogo diferenciado e especializado, comparativamente ao espaço presente nos jogos de pega-pega em equipes que vimos analisando. O campo é dividido em duas metades, cada uma representando, *simultaneamente*, um espaço de ataque e um espaço de defesa. O lado A do campo (figura 18) representa o campo de defesa da equipe 1 e ao mesmo tempo o campo de ataque da equipe 2; o lado B, o inverso: o campo de ataque da equipe 1 e ao mesmo tempo o de defesa da equipe 2. Além disso, há outra divisão de espaço no terreno de jogo. No fundo de cada campo encontra-se um “pique” ou a zona da bandeira (áreas pintadas de cinza na figura 18), na qual apenas os jogadores do time adversário poderão entrar e, uma vez estando lá dentro, não poderão mais ser pegos pelos adversários.

O objetivo do jogo para as duas equipes é o de pegar a bandeira da equipe adversária e trazê-la para o seu campo. Isso acarreta que cada equipe tenha, também, o objetivo *oposto* e *simultâneo* de proteger a própria bandeira (impedir que a equipe adversária cumpra o seu objetivo de pegar a bandeira). Temos, assim, o estabelecimento de um jogo cujas equipes apresentam *os mesmos objetivos de jogo* (tanto no ataque quanto na defesa), o que faz com que tais objetivos, necessariamente, se *oponham*. Criam-se *forças opostas e simultâneas para a concretização dos objetivos de jogo de cada equipe*.

O jogo, que iremos analisar aqui, irá se desenvolver de acordo com as seguintes regras: a) para pegar um adversário, basta encostar no jogador, que ficará paralisado no local pego; b) os jogadores pegos (paralisados) poderão ser salvos por um colega da equipe que não foi pego, bastando que este encoste no jogador; c) os jogadores que estão na defesa não podem entrar na “zona da bandeira” da sua equipe; d) se um jogador sair com a bandeira e for pego antes de chegar no seu campo, o jogador fica paralisado no lugar e a bandeira volta para a área; e) se algum jogador sair do terreno de jogo (pelas laterais, por exemplo), estará

automaticamente pego; f) a partida irá durar 5 minutos ou até uma das bandeiras ser pega; g) cada vez que a bandeira for trazida com sucesso para o campo da equipe, esta marcará um ponto.

Para que o jogo de pique-bandeira seja realizado de acordo com a sua estrutura particular, os sujeitos que tomam parte desse jogo precisam necessariamente e desde o início organizar *ações cooperadas* entre os jogadores da mesma equipe. Se não houver, no início mesmo do jogo, uma ação coletiva mínima e deliberada entre os jogadores, uma compreensão de que o jogo propõe um objetivo *comum* a todos os jogadores e que, para atingir esse objetivo, é preciso coordenar de algum modo as ações de todos – é preciso criar uma *ação da equipe* –, o jogo como tal (em sua particularidade) simplesmente não acontece.

Claro que é possível participar do jogo de pique-bandeira sem essas ações cooperadas. Os jogadores podem procurar concretizar *diretamente* o objetivo de jogo (pegar a bandeira), o que os faz ir para o lugar da bandeira e – eventualmente – disputá-la entre si. Essa forma do jogo é, de fato, uma situação de jogo. Mas não será uma situação de jogo *de pique-bandeira*, posto que a sua dinâmica opositiva inclui *necessariamente* a simultaneidade de ataque e defesa para os dois times. O jogo de pique-bandeira, nesse caso, poderá se transformar em um jogo de “alcançar um alvo”, ou mesmo em um jogo de “perseguição”, fugindo e ou pegando os adversários. Mas não conseguirá se realizar na especificidade e nas *possibilidades* postas pelo jogo de pique-bandeira: como jogo coletivo.

Essa situação de agir na estrutura de um jogo de modo a não realizar a especificidade e potencial dessa estrutura pode demonstrar uma possível insuficiência no domínio das regras do jogo. Lembrando Mahlo, “um jogo inteligente postula uma boa compreensão das regras” (s/d, p. 192). Em parte, isso quer dizer que, se o jogador ainda está dominando a compreensão da *estrutura inicial* do jogo, isto é, se está aprendendo as regras do jogo, se ainda tem que se ocupar em dominar as regras e saber como agir a partir delas, ele não conseguirá deslocar sua atenção e a *sua ação* para outros aspectos do jogo, por exemplo: criar novas ações e situações de jogo.

A condição inicial para que o jogo de pique-bandeira se desenvolva em sua integralidade, expressando sua forma particular de tensão entre o ataque e a defesa (como uma forma de tensão entre as equipes), é a organização de ações na equipe que visem atingir, simultaneamente, aos dois objetivos de jogo: pegar a bandeira do outro time e proteger a própria bandeira.

Nos jogos de pega-pega que estávamos analisando, o jogo poderia transcorrer sem a existência de uma ação coletiva propriamente dita e mesmo sem a existência de uma ação

intencional de controlar a oposição do outro no espaço. Para essas formas de manifestação de Jogo, a relação entre os *objetivos mutuamente opostos direcionados a um mesmo alvo* existe, via de regra, como uma relação *direta* para os sujeitos: age-se diretamente com os objetivos dados pelo jogo através de uma relação também mais ou menos direta com as ações motoras que satisfazem esses objetivos. Pode-se agir nesses jogos com relativo sucesso (pode-se reproduzir a estrutura *desses* jogos) simplesmente agindo nessa relação direta com os objetivos.

No jogo de pique-bandeira, contudo, a existência de ações *mediadas* em relação aos objetivos de jogo e os meios (ações motoras) que respondem a tais objetivos é uma exigência para que a estrutura particular do jogo de pique-bandeira exista como tal. Desse modo, e como já afirmamos, a condição inicial para a existência do jogo de pique-bandeira é a existência de ações coordenadas na equipe que visem atingir, simultaneamente, aos dois objetivos de jogo: pegar a bandeira do outro time e proteger a própria bandeira.

Os objetivos de ataque e defesa passam a ser *simultâneos* para cada time, o que requer a divisão dos jogadores em *papéis* ou *funções* de ataque e de defesa. Essa é a primeira condição necessária para o estabelecimento da dinâmica de jogo do pique-bandeira. Ao mesmo tempo, essa condição inicial para que o jogo de pique-bandeira ocorra é, justamente, apenas uma condição para que ele surja como tal. Uma condição para que ele possa explicitar, através da sua estrutura particular, o problema geral da atividade de Jogo Coletivo: *as ações cooperadas da equipe a fim de controlar as ações opositivas da outra equipe a partir do controle dessas ações no espaço*.

Percebida a necessidade de se cuidar tanto das ações de ataque (pegar a bandeira do outro time) quanto das ações de defesa (proteger a própria bandeira) e percebida a *orientação geral* para a busca dessa solução (a divisão de papéis entre os membros da equipe), cada equipe precisará, não obstante, elaborar as suas soluções concretas para as situações de jogo. A primeira solução concreta, via de regra, relaciona-se à *quantidade de jogadores* que exercerão o papel de defensores. “Precisamos ter jogadores na defesa e no ataque, mas quantos jogadores devemos deslocar para a defesa?” Este seria o caso representado na figura 19, em que ambas as equipes propõem como solução para a divisão dos papéis entre ataque e defesa, a distribuição igualitária entre os jogadores (metade dos jogadores para cada papel).

Figura 19: Solução quantitativa equilibrada entre os jogadores de ataque e defesa no pique-bandeira

Se, por um lado, essa solução pode responder satisfatoriamente ao problema geral de jogo, criando uma tensão entre ataque e defesa de modo mais ou menos equilibrado entre as duas equipes, por outro lado, ela não representa, de modo algum, o ponto de chegada das soluções para o jogo de pique-bandeira. Uma vez estabelecida essa relação *quantitativa* entre os jogadores de ataque e defesa (ou, melhor dizendo, chegada a uma primeira síntese com relação à quantidade de jogadores no ataque e na defesa), outra questão ou problema de jogo com relação à defesa e ao ataque precisa ser percebida e pensada pelos jogadores: *qual é o melhor jeito para se ocupar os espaços do jogo?* Como podemos melhor *controlar* os espaços de ataque e de defesa, de modo a termos vantagens sobre eles? Trata-se, assim, da possibilidade e necessidade de perceber e avaliar o jogo a partir das possibilidades espaciais de ocupação do terreno, tendo em vista o *controle da ação opositiva do outro time*.

Essa percepção do problema espacial pode se dar tendo por base problemas ou situações concretas que podem surgir nas partidas: por exemplo, a) os jogadores conseguem sair com a bandeira pelas laterais com certa facilidade; ou b) um jogador que sai da área da bandeira e não é pego imediatamente, quase sempre consegue chegar ao seu campo; ou c) a maioria dos jogadores que está no ataque, é paralisada e o time fica sem possibilidades de ação porque não tem ninguém para salvá-la. Mas esses e outros problemas ou situações particulares de jogo, ainda que possam ser solucionados empiricamente pelos jogadores, podem e *devem* (do ponto de vista pedagógico) ser orientados para a sua solução consciente por parte das equipes. Nesse aspecto, os *conhecimentos estratégicos e táticos* de jogo contribuem de modo decisivo para que os jogadores e a equipe pensem o jogo espacialmente.

Como dissemos, uma coisa é distribuir um número aparentemente adequado de jogadores para desempenhar as ações de defesa e ataque. Outra coisa é saber *como* esses jogadores devem *ocupar o espaço* do terreno de jogo. É bastante comum entre os jogadores

iniciantes do pique-bandeira (ou mesmo entre os não tão iniciantes) uma ocupação do espaço defensivo mais ou menos como a representada na figura 20. Nesse caso, os jogadores de defesa apresentam dois comportamentos principais: a) ocupam e se ocupam na marcação de apenas 1/3 do terreno defensivo (representado pela linha imaginária tracejada em vermelho); b) orientam sua atenção prioritariamente (ou exclusivamente) para a movimentação de quem está próximo à bandeira.

Figura 20: Ação da defesa no jogo de “pique-bandeira” orientada pelo objeto-físico (“a bandeira”)

Essas ações dos jogadores, orientadas fortemente para o jogador que está com a bandeira, refletem uma ação de jogo deliberada e consciente quanto ao alvo material a ser defendido, mas, ao mesmo tempo, uma ação pouco deliberada e consciente quanto ao *alvo-objetivo* do jogo: *o controle da ação opositiva do outro no espaço*, tendo em vista com ela, obter vantagens defensivas para o time e, assim, melhor proteger o próprio alvo-material.

Ocorre, como já mencionamos, que o jogo de pique-bandeira *exige* um comportamento espacial deliberado; é um jogo cuja estrutura refere-se fundamentalmente a uma disputa espacial e, por isso, as soluções concretas de jogo devem considerar essa característica. A grande questão reside em como *perceber e avaliar* o jogo a partir das relações espaciais presentes nele. Essa percepção não é, de modo algum, uma percepção *natural* para os jogadores (ao menos para a maioria deles). A percepção “natural” é a percepção do alvo-físico (no caso, a bandeira), isso porque ela é *visivelmente e imediatamente* aquilo que nos *aparece* como o problema do jogo; é aquilo que pode ser *diretamente* percebido. “[...] os iniciados percebem logo, dada uma determinada situação, os objectos que são um forte estímulo, e que as suas acções estão muito ligadas a esses *objectos* (todas as crianças se agarram à bola)” (MAHLO, s/d, p. 68).

O surpreendente não é o fato de as crianças não perceberem os elementos de jogo para além do que lhes é visivelmente dado, mas sim que não sejam – durante o processo educativo – *ensinadas* a perceber esses elementos. O desenvolvimento dessas formas mediadas e superiores de percepção do jogo (no caso, a percepção espacial) depende, fortemente, *da apropriação de conhecimentos estratégicos e táticos sobre as relações espaciais*: depende da apropriação de princípios que orientem os jogadores a perceber o problema de jogo relacionado à disputa espacial; “a qualidade da percepção cresce do ponto de vista da significação tática ao mesmo tempo que os conhecimentos táticos progridem [...]” (MAHLO, s/d, p. 68).

O problema de ocupação racional do espaço não se resolve, por si, pela simples introdução de um “esquema espacial” para o jogador e/ou pela distribuição do jogador em determinadas posições no terreno de jogo. A questão não reside na aprendizagem formal dos espaços de jogo, memorizando nomes e estereotipando comportamentos; mas sim no processo de percepção consciente das possibilidades de ocupação do terreno de jogo a partir dos problemas concretos que surgem de um ou outro jogo específico; a partir da percepção dos espaços existentes e dos espaços *possíveis* de serem ocupados, tanto pela defesa quanto pelo ataque. Os jogadores devem ser orientados a perceber que, para além de encontrarem uma solução com relação à quantidade de jogadores a serem deslocados para a defesa, deve-se pensar sobre a *qualidade da ocupação* do espaço por esses jogadores.

A compreensão dos espaços *possíveis* que os jogadores de ataque poderão ocupar permite aos jogadores da defesa *anteciparem* essa ocupação, “*marcarem*”/defenderem esses espaços que, não estando ainda efetivamente ocupados pela outra equipe, *podem vir a ser* ocupados pelo time adversário. Nesse sentido, uma primeira orientação geral para os jogadores com relação à ocupação do espaço tem a ver com a *ocupação dos espaços possíveis*. Essa orientação geral desloca o foco de atenção e, portanto, o foco de ação dos jogadores do alvo-físico (quem está com a bandeira) para a relação *alvo-objetivo*: o espaço *a ser ocupado*. Isso faz com que, ao invés de marcar, exclusivamente ou prioritariamente, o jogador que está com a bandeira (e marcar estritamente a sua movimentação), a defesa oriente-se pela marcação, também, das possibilidades de ocupação do espaço que o ataque possui.

Na figura 21, ilustra-se uma possibilidade de uma situação defensiva da equipe 2 que, do ponto de vista da quantidade de jogadores, é a mesma da situação representada na figura 20. Mas, nesta situação de agora, a *orientação espacial* dos jogadores possui outra qualidade. Suas ações de defesa não estão orientadas *diretamente* ao alvo-físico, mas sim aos espaços

que poderão vir a ser ocupados por quem sair com a bandeira. Ou seja, o objeto-alvo de defesa deixa de ser o jogador com a bandeira para ser *os espaços que este jogador poderá ocupar*.

Figura 21: Ação de defesa no jogo de pique-bandeira orientada pela ocupação racional do espaço

Os jogadores demarcados com os números de 1 a 3 (Figura 21) têm suas ações defensivas, representadas pelas movimentações das setas, orientadas para a ocupação dos espaços “horizontais do terreno”: laterais direita e esquerda e o centro. Além disso, essa solução de jogo traz um elemento novo: o papel do jogador número 4. Ele, ao contrário dos demais jogadores defensivos, posiciona-se em outro local do terreno, em uma “zona intermediária”, e tem uma dupla função tática no jogo: *ajudar na defesa* (ele é responsável por defender essa zona intermediária) e *ajudar no ataque* (salvando eventuais jogadores pegos do seu time). A criação de um jogador com esse papel reflete uma altíssima compreensão espacial do jogo, bem como uma síntese bastante criativa com relação à necessidade de existir certa continuidade entre as ações ofensivas e defensivas. O papel desse jogador que joga na “intermediária”, com funções mistas, ofensivas e defensivas, do ponto de vista espacial, permite mais facilmente a existência de ações de *cobertura ofensiva* e *cobertura defensiva* e, do ponto de vista numérico, permite mais facilmente a existência de situações de igualdade (2X2) e/ou superioridade numérica (3X2), para o ataque ou a defesa.

A existência desse jogador com esse papel e função pode contribuir para a materialização de outro princípio estratégico-tático dos jogos coletivos, além do princípio da ocupação racional do espaço: o princípio da *busca de superioridade numérica*, na defesa e no ataque. Essa *superioridade numérica* é garantida não apenas ou fundamentalmente pelo número absoluto de jogadores escolhidos para desempenhar uma função (ataque ou defesa),

mas *fundamentalmente* pelas ações táticas que esses jogadores desempenharão, buscando – através da ocupação dos espaços – criar condições para que a sua equipe tenha um número maior de jogadores em uma determinada situação.

Ao se instalar uma genuína tensão na dinâmica de ataque e a defesa entre as equipes, isto é, uma relação de forças relativamente equilibradas entre elas, surge um novo problema de jogo: uma vez que se tenham condições iguais de jogo (objetivos, regras, número de jogadores), *como superar as ações da outra equipe, tanto no ataque quanto na defesa?* Como transformar essas relações *iguais* em relações *diferentes*, de modo a trazer vantagens para nosso time? Quais novas ações podem ser criadas no jogo para transformá-lo em situações que favoreçam uma equipe, tanto espacialmente quanto numericamente?

O problema central de jogo com que as equipes passam a lidar agora não está simplesmente na questão relacionada a “como alcançar da melhor forma o objetivo” (tal qual apareceu nas nossas análises a partir dos jogos de pega-pega). O problema central de jogo está, agora, em saber “*como superar a oposição da equipe adversária para alcançar o objetivo*”. A mudança do problema traz um novo *objeto* para a consciência dos jogadores e, portanto, novas possibilidades de suas ações: as *relações necessárias entre as ações da minha equipe com as ações da equipe adversária de modo a melhor atingir os objetivos de jogo*. O objeto central que se manifesta na estrutura desse jogo particular refere-se ao *controle da ação corporal do outro através do controle das ações opositivas no espaço*. Isso demanda que os jogadores analisem não apenas as suas condições para agir como equipe a fim de atingir as metas do jogo (as ações cooperadas), mas também que organizem essas ações cooperadas considerando as condições da outra equipe, cujas ações estão em direta e mútua oposição às deles. Em outras palavras, as ações da equipe são elaboradas a partir da análise das condições gerais de jogo e das *condições particulares e singulares apresentadas pelas duas equipes em disputa*. Essa nova condição geral de manifestação do Jogo Coletivo em que a ação cooperada de ataque e defesa está objetivamente orientada a superar a oposição do outro time na defesa no ataque representa um momento determinante no desenvolvimento da estrutura particular do Jogo Coletivo como tal.

O jogo passa a ser cada vez mais *aquilo que a equipe cria nele* e – consequentemente – cada vez menos aquilo que já é dado pelo conjunto de regras do jogo. As estruturas das *atividades* de Jogo e de Luta permitem e mesmo exigem que os jogadores *percebam* as situações de jogo para além daquilo que lhes está dado imediatamente e visualmente; permite e exige que eles percebam essas situações de jogo fundamentalmente *naquilo que essas situações podem vir a ser*, mediante as suas próprias ações no jogo em questão. Marca-se,

assim, uma ruptura com as situações imediatamente visíveis de jogo. Trata-se do processo de perceber determinadas condições de jogo que às vezes não são aparentes ou dadas imediatamente, quer pelas suas regras e objetivos, quer pela própria “vivência” em atividades de Jogo ou de Luta. O jogador deve destacar, dentre as muitas situações existentes, aquelas que se apresentam como realmente *essenciais* para o jogo em questão. A questão central da percepção, portanto, é “a capacidade de descobrir nos objectos e nos fenômenos o que não aparece, ou aparece muito pouco, mas que apesar de tudo é essencial e interessante seja qual for o ponto de vista” (KORNILOV, SMIRNOV e TEPLER, in MAHLO, s/d, p. 76).

Perceber um jogo não apenas naquilo que ele imediatamente nos apresenta mas fundamentalmente naquilo que podemos fazer o jogo ser significa produzir, para si, um novo *conhecimento* sobre o jogo: conhecimentos próprios da dinâmica e lógica do jogo como uma forma particular de *controle da ação corporal do outro*. E, para isso, para se jogar “no mais alto nível”, é preciso ter a *mediação* de conhecimento no “mais alto nível” sobre o Jogo ou a Luta.

4.2.4 Os conhecimentos estratégicos e táticos

Perceber uma atividade de Jogo ou de Luta naquilo que ela pode vir a ser significa, ao mesmo tempo, apropriar-se de um novo *conhecimento* sobre o jogo, conhecimento esse que, além de explicitar a dinâmica ou a estrutura da relação de *controle da ação corporal do outro*, permite aos sujeitos reproduzir essa própria estrutura de forma *intencional e consciente*.

As formas de manifestação desses jogos nos quais o *controle da ação do outro* ocupa o centro de suas estruturas apresentam muitas situações de imprevisibilidade, dadas pela própria dinâmica de objetivos em mútua oposição presente nessas atividades. Não obstante, essas situações podem ser *previstas, antecipadas e*, assim, *controladas*, exigindo de cada jogador uma permanente resposta aos problemas com que se depara, tendo em vista atingir os objetivos de jogo. Nesse processo, “[...] a seleção do número e qualidade das ações depende obviamente do conhecimento que o jogador tem do jogo [... e do] modo como ele concebe e percebe o jogo” (GARGANTA, 1998, p. 21).

Os conhecimentos de jogo – os conhecimentos propriamente ditos, em forma de conceitos ou princípios – não são nunca respostas diretas às situações singulares de um jogo em particular. Não se trata de sistematizar “modelos de resposta” do tipo: “se acontecer isso.... fazer aquilo”, isto é, não se trata da síntese de uma resposta a um problema concreto de jogo, mas sim de um *instrumento* para que o sujeito perceba o problema e elabore de forma

consciente respostas concretas a esse problema. O conhecimento ajuda o jogador a compreender (a perceber) melhor em uma dada situação de jogo aquilo que é o acessório e aquilo que é o essencial.

[...] uma correta organização das situações de jogo deve visar que tais problemas sejam percebidos e compreendidos (sintetizados) em seus aspectos gerais [...] o facto de resolver problemas implica a maior parte das vezes conhecimentos teóricos cujo conteúdo generalizado ultrapassa de longe os limites da situação imediata dada (MAHLO, s/d, p. 84).

Os conhecimentos de jogo precisam ser compreendidos, assim, em seu aspecto *teórico*, genérico, o que quer dizer compreender que possam ser sintetizados (pelo professor, treinador etc.) como *conceitos – instrumentos* – da ação de cada jogador. A condição própria das manifestações das atividades de Jogo e de Luta (a existência de objetivos em oposição direcionados a um mesmo alvo) faz com que a ação dos jogadores seja (deva ser) sempre deliberada, consciente, traduzindo uma permanente ação de análise e síntese das situações que se apresentam.

Tomemos, por exemplo, a situação de jogo de pega-pega em equipes. A finta corporal com mudança de direção e/ou velocidade é um recurso de fuga que, no geral, se apresenta como uma boa solução para se defender, na medida em que surpreende o adversário (o perseguidor) e, se não o impede de pegar quem está fugindo, dificulta ou retarda a sua conquista. Essa compreensão, esse conhecimento do relativo sucesso dessa ação de jogo por parte de quem foge, pode se configurar como um *objeto de análise* dos jogadores que perseguem, na tentativa de “anular” tal resposta, ou revertê-la a seu favor. Desse modo, a ação concreta de jogo (a fuga proporcionada pela relação 1X1) e sintetizada pelo princípio geral da finta corporal – espacial e/ou de velocidade – é respondida por uma ação concreta *da equipe* que busca, de um modo mais ou menos consciente, dificultar o sucesso daquela ação individual, criando para si (equipe) uma ação mais econômica e eficiente que o “um contra um”: o ataque em conjunto. Essa ação concreta (por exemplo, “pegar em mais de um”) pode ser, também, sintetizada em um conhecimento geral da atividade de Jogo Coletivo: *buscar uma superioridade numérica no ataque/defesa*. Esse conhecimento não é uma regra de ação, não é um comportamento a ser “executado” em tal ou qual situação. É um conhecimento que expressa, em termos gerais, uma determinada relação de ataque e defesa a partir da perspectiva da ação coletiva. É um conhecimento que sintetiza um determinado problema de jogo e um modo geral de solucionar esse problema. Sintetiza, para o jogador, um determinado *objeto a ser conscientizado* para os seus processos de análise e síntese das situações singulares de jogo.

Assim, ao falarmos em conhecimentos de jogo (do Jogo Coletivo ou da Luta), bem como sobre a necessidade de sintetizar esses conhecimentos, não está em questão a síntese de ações concretas ou singulares de jogo, mas sim “[...] a *acção táctica geral*, individual e colectiva, que comporta todas as características típicas de inumeráveis acções tácticas concretas, tomadas isoladamente” (MAHLO, s/d, p. 33, grifos nossos). Está em questão a síntese de *princípios orientadores* do Jogo e da Luta, de conhecimentos teóricos sobre as possibilidades de ações no jogo e na luta. Os conhecimentos gerais de jogo sintetizam *um modo de perceber e analisar* a situação de jogo (ou o próprio *objeto* de percepção e análise), de modo que essa situação passa a ser conhecida. Além disso, os conhecimentos sintetizam um modo de ação geral nessas situações (uma ideia ou princípio orientador para a ação).

A ação pedagógica de sistematizar conhecimentos *gerais* relacionados aos jogos (particularmente aos jogos esportivos coletivos) é, ela mesma, uma ação controversa entre os pesquisadores. Diante de características tão particulares existentes em cada jogo coletivo, poderíamos mesmo falar e propor uma síntese dos conhecimentos *em geral* para os jogos coletivos?

Basicamente, podemos considerar que existem dois tipos de atitudes face ao ensino dos JDC [jogos desportivos coletivos]. Uma em que se parte do princípio que cada JDC tem uma especificidade de tal forma elevada que o seu ensino e treino devem ocorrer a partir da utilização de princípios, meios e técnicas que lhe são exclusivos. Outra resulta da convicção de que, não obstante a especificidade de cada um dos JDC, existem modalidades entre as quais é possível reconhecer semelhanças e, a partir daí, construir situações que permitam a assimilação de princípios comuns, recorrendo a meios e até a algumas técnicas comuns (GARGANTA, 1994, p. 15).

De fato, concordamos que as particularidades de cada jogo produzem conhecimentos também particulares que precisam ser ensinados e aprendidos para que o sujeito domine autonomamente o jogo em questão. Mas, uma vez que cada um desses jogos representa, justamente, casos particulares da atividade de Jogo (assim como cada modalidade de luta representa casos particulares da atividade de Luta), trata-se de conhecimentos particulares que, necessariamente, *expressam* conhecimentos gerais do Jogo e da Luta. Isso não quer dizer que, para o ensino de cada jogo, basta o estudo desses conhecimentos gerais; ao contrário, é preciso – para cada jogo – produzir uma análise exata do modo como esses conhecimentos gerais efetivamente se desenvolvem e se manifestam nas condições e características particulares do jogo e/ou luta em questão.

Do ponto de vista da aprendizagem dos estudantes, essas sínteses podem se manifestar de modo menos ou mais explícito para os jogadores; de modo menos ou mais consciente do conhecimento geral de jogo que organiza tal situação; como um conhecimento menos ou mais sistematizado para os jogadores. O importante, parece-nos aqui, é não tanto o modo como tais soluções de jogo aparecem, mas sim o modo como se quer que tais soluções apareçam para os jogadores em uma *atividade* de ensino: como soluções *conscientes*, deliberadas e, por isso mesmo, mediadas por conhecimentos *teóricos* do jogo.

A capacidade para agir por si próprio e com bom conhecimento não se forma espontaneamente no jogo. O ensino desportivo, portanto, deve ter como objectivo desenvolver metodicamente o acto e o pensamento tácticos. É necessário saber utilizar os pequenos jogos de modo que se desenvolvam as capacidades de pensar e agir, por si sós, num espírito criador, transmitindo-lhes experiências e conhecimentos tácticos em vista dos jogos desportivos colectivos que mais tarde praticarão. (MAHLO, s/d, p. 161).

Desse modo, a síntese dos conhecimentos da atividade de Jogo e Luta é ponto de partida da organização das atividades de ensino e ponto de chegada dos estudantes, que, ao “final” do processo de ensino, devem sair com uma nova qualidade de conhecimento relacionado ao Jogo e à Luta, qualidade essa que lhes permite agir melhor, jogar de modo mais autônomo, consciente e, por isso mesmo, *criadoramente*.

As soluções para o jogo de pega-pega e pique-bandeira que viemos analisando sintetizam determinados conhecimentos genéricos dos jogos coletivos, notadamente relacionados à *busca da superioridade numérica* e busca de uma *ocupação racional do espaço* (BAYER, 1994; MAHLO, s/d). Assim como pudemos esboçar alguns princípios gerais para a atividade de Luta a partir de nossas análises dos jogos de luta: o controle dos elementos *base de apoio*, da *distância de guarda*, das *formas de contato* e do *ritmo da luta*. Para as crianças, tais conhecimentos gerais podem ser percebidos, em um primeiro momento, como um conhecimento particular ou mesmo situacional. Mas tais conhecimentos podem, ou acima de tudo *devem*, ser elaborados como um conhecimento em geral, como um conhecimento que sintetiza uma situação geral de jogo, isto é, que explicita um determinado problema de jogo em seu aspecto genérico e, assim, age como um princípio orientador para solucionar esse problema.

Dessa forma, por mais simples que sejam as atividades de jogo ou luta trabalhados (caso das atividades apresentadas em nossas análises), por mais simples que sejam as soluções de ataque e defesa exigidas para esses jogos, trata-se de ações que permitem orientar os

alunos para uma nova qualidade de *percepção, análise e síntese* dessas situações. Permitem orientar os alunos para que não apenas “reajam” às situações dadas (às regras e objetivos de jogo), mas para que *criem* novas situações de jogo, antecipando aquilo que o jogo pode ser e agindo de acordo com essa imagem criada para o jogo.

Muitos destes pequenos jogos não exigem senão técnicas muito simples, alguns não pretendem senão que a criança mude o sentido de corrida. Contudo, a partir daqui já se podem observar os comportamentos táticos e aperfeiçoá-los. Estes comportamentos táticos, a maior parte das vezes não se ligam senão a regra mestra do jogo, ou ao seu objectivo preciso, mas também podem ajudar a estabelecer uma ligação directa com a tática dos jogos desportivos colectivos. A “desmarcação”, a utilização hábil de obstáculos ou de parceiros para bloquear o perseguidor, ou enganá-lo, são actos táticos que aprendidos nas suas formas elementares, se aplicarão a inúmeros jogos desportivos colectivos e estarão na base de formas superiores de acção (MAHLO, s/d, p. 161).

Por mais “simples” que sejam essas ações exigidas nessas atividades de jogo ou luta, trata-se de exigências complexas para os alunos, que lhes demandam “um pensamento criador” (MAHLO, s/d, p. 85). Tanto nas *atividades* de Jogo como nas de Luta, os conhecimentos estratégicos e táticos sintetizados a partir de seus problemas *gerais* servem como *meios* para direccionar o *objeto de atenção e ação* do sujeito-jogador. Esses princípios ou conhecimentos gerais (exemplo: “ocupar racionalmente o espaço de jogo”; ou “buscar criar situações de superioridade numérica”; “controlar a base de apoio do outro” etc.) passam a sintetizar os principais *objetos da consciência* do sujeito nas situações de Jogo ou Luta a fim de, com eles, criar *ações opositivas intencionais* para cada jogo em questão. Aí reside o papel central do trabalho pedagógico com os *conhecimentos* estratégicos e táticos nas atividades de Jogo e Luta. Aí reside o papel do trabalho com os *conceitos* no ensino das atividades da Cultura Corporal.

Quando tropeçamos com o que denominamos vaca e dizemos: “isto é uma vaca”, ao ato de perceber unimos o de pensar, incluindo a mencionada percepção num conceito geral; a criança, ao nomear pela primeira vez as coisas, realiza autênticos descobrimentos. O que se vê não é, na verdade, uma vaca. Não se vêem vacas. O que se vê é algo grande, preto, que se move, muge etc.; e se compreende que é uma vaca e este ato é um ato de classificação, de inclusão de um fenômeno isolado dentro da categoria de fenômenos análogos, de sistematização da experiência etc. (VIGOTSKI, 2004, p. 234-235).

Desse modo, uma vez apropriado um termo e/ou conceito, nossas ações serão sempre mediadas por eles. Isso também vale para as ações corporais nas atividades de Jogo e Luta

que serão, neste caso, mediadas por *conceitos* dos mais simples (às vezes meramente designativos: fingir, perseguir, fugir) aos mais complexos (expressando múltiplas relações das situações de Jogo ou Luta a serem *controladas* e *intencionalmente criadas* e que estão sintetizados, justamente, nos princípios estratégicos e táticos de Jogo ou Luta). Mas, sendo os conceitos, justamente, a condição *mediadora* entre as ações de perceber e analisar e as ações práticas propriamente ditas, qualidades distintas de conceitos refletem qualidades distintas das ações em jogo.

Os conceitos “simples” de jogo, como por exemplo, os conceitos relacionados à estrutura geral de Jogo (o que é o *objetivo*, a *meta*, o *fim*, o que *deve ser alcançado* etc. ; o que são as *regras*, os *meios*, as *condições* de ação para atingir o fim etc.), bem como os conceitos relacionados às ações motoras (o que é *fingir*, desviar, mudar de direção, mudar de velocidade, correr em “zigue-zague”), são, já, *mediadores* de nossa percepção e ação em jogo. Por mais simples que sejam esses conceitos, eles permitem que os sujeitos *percebam situações de jogo* e não apenas situações quaisquer em uma atividade de Jogo ou Luta; permitem mudar o *objeto de percepção* da criança no jogo. Uma criança brincando de pega-pega em equipes e que domine minimamente os conceitos da estrutura do jogo não “vê” crianças “correndo de um lado para o outro”: vê um time *agindo para pegar* e outro time *agindo para fugir*, isto é, vê ações direcionadas para alcançar o objetivo de jogo. E, se ela domina o próprio jogo, conseguirá ver uma *determinada* ação de perseguição ou de fuga. O mais importante é que ela, ao ver diferente, isto é, ao ver situações de jogo e reconhecer tais situações, possui uma possibilidade muito maior de agir de acordo com essas situações percebidas, criando novas ações a partir delas.

Quanta diferença faz nas possibilidades de ação em jogo quando eu consigo compreender o que são os *objetivos* e quais são as *regras* possíveis para atingir esses objetivos! E faz diferença porque compreendê-los significa a possibilidade de agir consciente e voluntariamente com eles.

Esses conhecimentos de Jogo e Luta configuram-se como um material que é, ao mesmo tempo, *produzido* pelas situações de jogo e *produtor* das mesmas. Mas, como mencionamos, as situações, em si mesmas, nem sempre são *diretamente* percebidas e, tampouco, reveladas em toda a sua riqueza para os sujeitos. Os problemas e as possíveis soluções *aparecem* diante dos jogadores quando estes possuem possibilidades reais de *perceberem* esses problemas e elaborarem soluções autônomas e criadoras para os mesmos. E é neste sentido que reside a importância e o papel do ensino de conhecimentos estratégico-táticos no processo de ensino dos Jogos e Lutas: eles são *mediadores* das ações dos jogadores,

contribuindo para que suas relações com a percepção, avaliação e solução do jogo deixem de ser *diretas* (dadas por aquilo que lhes é imediatamente percebido), passando a ser *mediadas* por um conjunto de conhecimentos e princípios de jogo (um conjunto de modos gerais de ação) que lhes permite “ver” no jogo ou na luta aquilo que *pode vir a acontecer*.

Um conhecimento estratégico e tático nunca é, assim, um “modelo de ação” a ser seguido pelos jogadores ou pela equipe; não é uma espécie de “coreografia” ou um “jogo ensaiado”. Não se trata, portanto, de soluções propostas para as diversas situações e os diversos problemas *singulares* existentes em um dado jogo. Ilustremos essa conceituação de estratégia e tática (como um “modelo de ação”) por meio de um episódio ocorrido na Copa de 1958, durante a preleção da seleção brasileira para a partida contra a então União Soviética.

No dia do jogo o técnico Vicente Feola tentava enfiar na cabeça de Garrincha um esquema tático mortal que seria usado pela primeira vez na Seleção, contra os russos: “No meio de campo – dizia Feola – Nilton Santos, Zito e Didi trocariam passes curtos para atrair a atenção dos russos... Vavá puxaria a marcação da defesa deles caindo para o lado esquerdo do campo... Depois da troca de passes no meio do campo, repentinamente, a bola seria lançada por Nilson Santos nas costas do marcador de Garrincha. Garrincha venceria facilmente seu marcador na corrida e com a bola dominada iria até à área do adversário, sempre pela direita, e ao chegar à linha de fundo cruzaria a bola na direção da marca de pênalti; Mazzola viria de frente em grande velocidade já sabendo onde a bola seria lançada... e faria o gol!”

Garrincha com a camisa jogada no ombro, ouvia sem muito interesse a preleção, entre divertido e distraído, e em sua natural simplicidade perguntou ao técnico: “Tá legal, ‘seu’ Feola!... *Mas o senhor já combinou tudo isso com os russos?*”

(Blog do Nelson Correa, 2012, grifos nossos)

A história da preleção da Copa de 58 trata de um modo estereotipado – mas bastante comum ou difundido – o que seria “pensar estratégica e taticamente” um jogo. Na história narrada, a estratégia e a tática não são tomadas como orientações, mas sim como “modelos”, soluções específicas para uma situação ou problema de jogo que – verdadeiramente – não se tem como saber *antes* do jogo. Ainda que as soluções propostas (no seu aspecto geral) possam ser justas para as situações imaginadas de jogo, não servem como soluções em si, uma vez que, na dinâmica de jogo, haverá sempre um adversário opondo-se a nossa tentativa de sucesso... a não ser que a gente “combine antes com os russos”! Mas, se combinamos antes com o outro time, deixamos o jogo para fazer algo como uma “coreografia” entre os times. E, nesse caso, já não há mais jogo propriamente dito; nesse caso, as relações essenciais do objeto de *controle da ação corporal do outro* (os objetivos em mútua oposição que criam ações

corporais também mutuamente opostas entre si) não mais ocupariam o *centro* da atividade em questão.

Contudo, se a estratégia e a tática não dizem o que os jogadores devem fazer (como uma “coreografia”), podem e devem *orientar* as ações dos jogadores sobre o que fazer no jogo. Os conhecimentos estratégicos e táticos cumprem o papel de *princípios gerais de ação* ou princípios orientadores para a *elaboração* das ações concretas por parte dos jogadores. Tais conhecimentos sintetizam problemas gerais das relações de *controle da ação corporal do outro* (no Jogo e na Luta) e, assim, um modo também geral de se relacionar com esses problemas.

Estamos, então, considerando os conhecimentos estratégico-táticos como conhecimentos *genéricos, teóricos*, que sintetizam, em si, problemas e respostas também genéricas; sintetizam uma dada relação geral da atividade de Jogo (por exemplo, a *superioridade numérica*, a *ocupação racional do espaço*, a *criação de linha de passe*) e da atividade de Luta (por exemplo, o controle da *base de apoio*, da *distância de guarda*, do *ritmo do combate* e das *formas de contato*). Por sua vez, esses conhecimentos gerais podem ser desdobrados em princípios estratégico-táticos particulares, relativos à estrutura de um jogo ou uma luta em específico. Trata-se, assim, de *instrumentos para as ações dos jogadores de perceber, analisar e sintetizar* os problemas de jogo com que se deparam, *criando* a partir deles ações opositivas que transformem as condições e situações de jogo intencionalmente.

Pode-se e deve-se ir ao jogo com o máximo possível de *instrumentos* para, em jogo, *criar* as próprias soluções. E, mais do que isso, *criar novos problemas*, *novas condições ou situações de jogo* que sejam vantajosas para a própria equipe/jogador e desvantajosas para a equipe/jogador adversário. Assim, a metáfora de que os jogadores devem ser “bons leitores da partida”, deve-se acrescentar à metáfora de que os jogadores devem se tornar “bons escritores da partida”, determinando os rumos e conteúdos da mesma (LAGUNA apud CASTRO, 2013, p. 55).

Uma segunda questão que nos parece importante para a conceituação da estratégia e de tática refere-se as suas condições de não serem “termos *absolutos*”; não existem ações estratégicas e as ações táticas em si mesmas. Essa forma de conceber os conceitos de estratégia e de tática como termos a partir dos quais poderíamos “classificar” quaisquer ações de jogo de modo absoluto acaba por se esquecer de que, antes de serem conceitos, estratégia e tática são ações reais: *relações* realmente existentes nos jogos. Uma ação de jogo não é *ou* uma coisa *ou* outra em si mesma, de forma independente da sua relação com as outras ações de jogo. Uma ação pode desempenhar, em uma dada situação (em certo jogo e/ou para certo

time), o papel de estratégia e, em outra situação (digamos para um outro time, ou para aquele mesmo time, mas jogando contra outro adversário), o papel de tática. Contudo, ao mesmo tempo em que não queremos nos perder na rigidez da simples classificação das ações ou no “grupo” da estratégia ou no “grupo” da tática, tampouco podemos nos perder na *relativização* dessas ações: na falsa ideia de que estratégia e tática são a mesma coisa.

As análises das características dos jogos coletivos ressaltam, normalmente, a sua condição de ser um complexo de relações de cooperação e oposição, com objetivo-meta compartilhado pela equipe, de grande aleatoriedade e imprevisibilidade de situações e com exigência de constantes atitudes de tomada de decisão por parte dos jogadores (GARGANTA e OLIVEIRA, 1996; GARGANTA, 1994, 1998; TAVARES, 1994; GRAÇA, 1994, MAHLO, s/d; SILVA; ROSE JUNIOR, 2005; FARIA; TAVARES, 1996). Em virtude dessas características, esses autores compartilham a compreensão de que a estratégia e a tática são componentes determinantes nesse tipo de jogo. Essa mesma consideração sobre a centralidade da dimensão estratégica e tática também é realizada para a atividade de Luta (RAMÍREZ, 1997b; GOMES et al., 2010; KOZUB; KOZUB, 2004).

Contudo, e como alguns dos autores reconhecem (por exemplo, GARGANTA; OLIVEIRA, 1996), há uma grande imprecisão conceitual dos referidos termos. Imprecisão essa que se revela na compreensão hegemônica e tradicional dos conceitos de estratégia e tática em que se coloca “[...] a primeira do lado da concepção e a segunda do lado da execução” (GARGANTA; OLIVEIRA, 1996, p. 16). Assim, ações tais quais: trocar os jogadores durante a partida em função do resultado ou do confronto com os oponentes; trocar a posição e função dos jogadores durante a partida; estudar o jogo do jogador da equipe adversária; planejar o descanso de cada jogador; escolher determinado sistema de jogo estariam na ordem das ações estratégicas. Ações tais quais, passar a um companheiro desmarcado; simular uma ação e trocá-la no último momento; desmarcar-se para poder receber um passe; fintar o marcador; bloquear o deslocamento de um oponente; atrair um defensor contrário para facilitar a penetração de um companheiro estariam na ordem das ações táticas (SILVA; ROSE JUNIOR, 2005, citando RIEIRA, 1995, p. 75).

Em termos gerais, não discordamos dos exemplos trazidos pelos autores, isto é, eles são capazes de explicitar, de modo mais ou menos preciso, *características* vinculadas às ações estratégicas e táticas. Entretanto, os exemplos – por melhor que sejam – não podem substituir as *explicações* dos fenômenos, no caso a *conceituação* de estratégia e tática. Além disso, na referida exemplificação de ações estratégicas e táticas não vemos uma transitoriedade entre uma ação e outra, pelo contrário, há certa polarização de modo quase absoluto entre estratégia

e tática, refletida nos elementos opostos: “teoria” e “prática”; “pensar” e “fazer”; o técnico/professor e os jogadores/alunos.

[...] sobre o plano fundamental da análise dos JDC [jogos desportivos coletivos] esta visão dualista corre o risco de ser ilusória, na medida em que no jogo propriamente dito os aspectos da concepção e da execução das ações decorrem duma mesma fonte de processamento, o jogador/equipa, cujas decisões e acções devem acontecer num contexto muito restrito e num período de tempo bem determinado. Aqui o indivíduo que decide é também o indivíduo que age. (GARGANTA; OLIVEIRA, 1996, p. 16).

Duas considerações podem ser feitas neste momento. Em primeiro lugar, a conceituação de estratégia e tática de um modo dicotômico não reflete uma mera incompreensão *lógica* dos fenômenos. Existe, na realidade mesma, uma base material, concreta, que suporta, *objetivamente*, essa conceituação dicotômica. Vivemos em uma sociedade na qual quem decide e conduz os caminhos das ações, geralmente, é alguém diferente de quem “executa” ou realiza as ações pensadas. Essa é uma condição geral do modo específico de realização do *trabalho* sob o Capital (MARX, 1996), resultando em um processo objetivo e subjetivo de *alienação* dos indivíduos com relação a sua *atividade vital* (MARX, 1996; 2004; LEONTIEV, 1978). E, sendo uma condição que perpassa todas as esferas da vida, que perpassa os diversos tipos particulares de *atividades humanas*, perpassará, também e evidentemente, a atividade de Jogo e de Luta.

Garganta e Oliveira (1996) argumentam que, em algumas dessas esferas da vida – caso dos jogos desportivos coletivos –, tal dicotomia aparece de modo menos evidente, pois o jogador deve permanentemente *tomar decisões*. Contudo, não podemos nos esquecer de que, na forma atual e hegemônica de realização dos jogos esportivos coletivos, nem sempre o indivíduo que decide as situações *singulares* de jogo é o mesmo indivíduo que decide as situações *gerais* de jogo, isto é, que pensa e dirige aquilo que *o jogo deve ser* do ponto de vista, por exemplo, do campeonato ou da própria concepção de jogo. O jogador, via de regra, não é *sujeito total* do jogo em que joga, pois entre ele e o jogo existem indivíduos (dirigentes, patrocinadores, técnicos etc.) que, frequentemente, pensam para ele e por ele muitos dos aspectos gerais e particulares do jogo que ele protagonizará. Por isso, não concordamos inteiramente com a avaliação de que o jogo (especialmente quando assume a forma particular de “jogo profissional”, isto é, um tipo particular de *trabalho* em nossa sociedade) seja uma esfera diferenciada em termos qualitativos com relação a outras atividades humanas no que

tange aos processos de alienação. A diferença, contudo, pode existir – de fato – em termos quantitativos.

Mas, se a realidade apresenta uma dicotomia objetiva entre uma ação e outra, se a estratégia e a tática efetivamente apresentam-se cindidas na realidade, não estaria correto reproduzirmos essa dicotomia no conceito e, assim, dizermos que a estratégia reside no plano do pensamento, naquilo que o técnico faz, naquilo que ocorre previamente à partida e a tática no plano da ação, naquilo que o jogador faz e naquilo que ocorre durante a partida? Não seria essa uma análise *lógica* e *histórica* dos fenômenos de estratégia e tática?

Ocorre que essa conceituação dicotômica entre estratégia e tática, sendo efetivamente lógica e histórica, reproduz – no entanto – o movimento *particular* da história do fenômeno; reproduz aquilo que o fenômeno é sob o modo particular de existência do trabalho humano em nossa atual sociedade, ou seja, na sua forma dicotômica e alienada, desconsiderando a dimensão *geral* ou *universal* de tal fenômeno. E, por ser uma forma particular *alienada*, estamos diante de uma forma de existência da estratégia e da tática que *pode e deve ser superada*; uma forma que pode não se manifestar como tal.

Portanto, se por um lado é verdade que a estratégia e tática manifestam-se, na maioria das vezes, como ações estanques e separadas entre si – e separadas fisicamente, por sujeitos que pensam a estratégia e sujeitos que executam aquilo que foi pensado –, isso não muda em nada o fato de que essas ações estejam *objetivamente* relacionadas uma com a outra no processo de desenvolvimento da atividade de jogo. Estratégia e tática *são* ações dialeticamente relacionadas. Se elas *aparecem* para nós como ações dicotômicas, ações separadas em sujeitos distintos, isso é outra coisa: não é o que ela é de fato, mas como ela *aparece* sob determinadas condições.

É por essa razão que afirmamos a impossibilidade de compreendermos a estratégia e a tática como termos absolutos, como ações que existem e podem ser tratadas (analisadas) em si mesmas e separadamente uma da outra. As ações estratégicas e as ações táticas não são ou uma coisa ou outra, em si mesmas, e de forma independente das suas mútuas relações. Além disso, não nos parece adequado separar a estratégia e a tática por suas dimensões ou formas *externas*: a estratégia como a “abstração” e a tática como a “execução”. Ao contrário, ambas são, ou estão, no nível da abstração e incorporam-se às ações externas e concretas dos sujeitos, de modo que, ao observarmos uma ação, ela será sempre, em diferentes graus, estratégica e tática.

Assim, para estudarmos a estratégica e tática, parece-nos importante estudá-las nas suas mútuas e reais relações, estabelecidas nas situações e dinâmicas das estruturas das

atividades de Jogo e Luta. Desse modo, podemos considerar a estratégia e a tática como *ações que refletem uma mesma relação*, embora cada qual de um modo particular: a relação entre os *fins* e os *meios* para se atingir tais fins.

Estratégia e tática são, muitas vezes, associadas a sua manifestação nas atividades de guerra e/ou política. Tomemos essa forma de manifestação da estratégia e tática para tentarmos propor algumas considerações para o seu estudo nas atividades de Jogo e Luta a partir de uma compreensão materialista histórica e dialética da realidade. Para essa concepção, a estratégia é compreendida como uma ação que se relaciona organicamente com o conhecimento *das leis que regulam a luta de classes* (HARNECKER, 2006, p. 82), constituindo-se em uma *linha orientadora* que move ou dá sentido às diversas ações empreendidas pelos sujeitos em direção ao objetivo final da atividade da qual participam (no caso, a revolução social) e estabelece, concomitantemente, uma *meta* e um *meio* para a concretização dessa meta. A importância da estratégia na ação política está no fato de que se “se perde de vista a estratégia, a ação política pode se tornar *imediatista* e, mesmo, cair no oportunismo” (HARNECKER, 2006, p. 81, grifos nossos).

Mas a própria elaboração da estratégia pressupõe a elaboração da(s) *tática(s)* correspondente (s). Na seara da política, a *tática* relaciona-se com a atividade política concreta, com as ações concretas adaptadas às diversas situações particulares e singulares; relaciona-se ao “conjunto de orientações concretas formuladas para pôr em prática a estratégia revolucionária em cada nova conjuntura política” (HARNECKER, 2006, p. 139). E, tal qual a estratégia, a tática explicita a relação entre *fins* e *meios*, mas a explicita a partir da sua ação central que é a de *elaborar uma forma de organização a se adotar*. A tática relaciona-se organicamente com a estratégia, na medida em que expressa – em relação a ela – os *meios* para atingir os fins desejados e traçados pela estratégia. Ao mesmo tempo, a tática possui uma relativa autonomia em relação à estratégia, porque explicita, para si, outra relação entre fins e meios, que no caso, se expressa como uma relação entre a ação tática (fim) e as “*operações*” (os meios) para concretizar tais ações.

Recuperamos essas conceituações de estratégia e tática a partir da *política* com um objetivo específico: a) explicitar que podemos elaborar uma conceituação de estratégia e tática para o Jogo e a Luta que considere essa mútua relação entre fins e meios, uma em um nível mais geral, outra em um nível mais particular; b) explicitar a dimensão *abstrata* (no plano do pensamento) tanto da estratégica quanto da tática: ambas são elaborações do pensamento que servem para orientar as ações “externas” no mundo.

A *estratégia de jogo*, como *um modo particular da relação consciente do sujeito com os fins e meios* em uma atividade de Jogo ou Luta, reflete uma elaboração a respeito da relação desse jogo para os sujeitos em questão: reflete um determinado *projeto*, uma determinada *concepção* sobre o jogo em questão e o seu papel para os sujeitos que dele tomam parte. A estratégia de jogo elabora uma “linha orientadora” para a atuação dos sujeitos na atividade em questão. E, se é verdade que se pode ter – e, hegemonicamente tem-se – “linhas estratégicas” orientadas para a vitória a qualquer custo, tem-se também a possibilidade de elaboração de linhas estratégicas voltadas fundamentalmente para a formação dos sujeitos em jogo: desenvolver-se maximamente e, assim, desenvolver maximamente as possibilidades da própria atividade; conceber o jogo como um meio para “formar jogadores inteligentes” (CASTRO, 2013).

Para elaborar essa estratégia, os sujeitos precisam ter um conhecimento da “lógica” do jogo: um conhecimento de suas relações essenciais e necessárias. É preciso conhecer *as condições de jogo*, condições essas que regulam a disputa entre as equipes e que podem ser sintetizadas na relação entre *as forças de ataque e defesa das duas equipes/jogadores envolvidos* (os potenciais e limites de cada uma) e o *objetivo final de jogo* (a meta final: marcar ponto, gol, pegar a bandeira; tirar o adversário do espaço de jogo etc. ou, ainda, a conquista de uma determinada posição em um campeonato etc.). Esse conhecimento das condições de jogo, que depende das possibilidades reais de *percepção* e *análise* dessas condições por parte de cada equipe/jogador, passa a agir como uma *linha orientadora* da equipe. A ação estratégica elabora, como seu produto, *objetivos mediadores* para a equipe/jogador na sua relação com as metas finais e específicas de jogo.

A estratégia de jogo, portanto, ao elaborar um conjunto de *objetivos intermediários* e, ao mesmo tempo, gerais da relação do sujeito com o jogo, deve elaborar para esse objetivo os meios para se concretizar tal fim: deve elaborar um conjunto de *táticas*, ou *modos de ação gerais* para se atingir os fins propostos. A tática, assim, responde, igualmente, ao objetivo intermediário proposto pela estratégia e à meta final e específica de jogo (marcar ponto, marcar, gol, pegar a bandeira etc.).

Tanto as estratégias quanto as ações táticas são elaboradas e, ao mesmo tempo, elaboram, *conhecimentos gerais do jogo*. As ações estratégicas e táticas sintetizam, portanto, um *conhecimento generalizado* ou *teórico* sobre determinadas relações gerais existentes no jogo ou na luta e relacionadas ao *objeto de controle da ação corporal do outro*, quer para o problema de controlar a ação opositiva no espaço ou no corpo. Como tais, não se trata de conhecimentos a serem “aplicados” nas situações singulares de jogo, mas conhecimentos a

partir dos quais se possa *analisar* e *sintetizar* as situações concretas de jogo/luta em determinadas *ações corporais opositivas*. Por isso, estamos diante de um sistema objetivamente relacionado entre si: diferentes níveis de relações entre *fins* e *meios*.

Como a percepção de jogo depende do que eu conheço do jogo (MAHLO, s/d; TAVARES, 1996), dominar esses conhecimentos gerais é uma condição fundamental para dominar autonomamente as *decisões de jogo*, para agir criadoramente em jogo.

[...] o jogo não oferece automaticamente as soluções aos jogadores. Eles podem jogar ignorando as desmarcações, o contra-ataque, a recuperação defensiva etc., mas inversamente, podem procurar explorar de forma óptima os campos de intervenção propiciados pelo jogo (GARGANTA; OLIVEIRA, 1996, p. 18).

Isso não quer dizer que estratégia e tática sejam ações *sempre gerais*. É possível – e no caso da análise de atividades *particulares* de Jogo ou de Luta, é necessário – analisarmos concretamente as ações estratégicas e as ações táticas; dizer quais ações cumprem o papel de estratégia e quais ações, o papel de tática para aquele jogo específico e para aquele time, naquele momento em particular. Longe de buscar estabelecer uma lista dessas ações, trata-se de explicitar as mútuas relações entre uma ação e outra; explicitar as mútuas relações entre fins e meios nos diferentes níveis de ações do jogo, explicitando como aparecem e – eventualmente – como mudam de posição ou de papel no decorrer de uma atividade concreta.

Do ponto de vista da dinâmica de um jogo particular, saber e explicar o papel de cada ação, a relação entre uma ação com outra, significa explicar a própria dinâmica desse jogo em particular; explicar o processo de surgimento de novos fins e novos meios, bem como de transformações de determinados fins em determinados meios e vice-versa.

Uma vez que os conhecimentos estratégicos e táticos sintetizam um conjunto de princípios referentes aos problemas de ocupação de espaço, superioridade numérica e linha de passe (Jogo), controle do ritmo da luta, base de apoio, formas de contato e distância de guarda (Luta), bem como uma orientação mais ou menos clara de *meios possíveis para atingir o objetivo de jogo* almejado, pode-se e deve-se ir ao jogo com o máximo possível desses conhecimentos, que estarão apropriados pelos jogadores não como “verbalizações” do que fazer, mas, justamente, como *modos gerais de ação*, como *ações estratégicas* e *táticas* de jogo ou luta, que ajudem os sujeitos a agirem intencionalmente com as relações presentes no objeto de *controle da ação corporal do outro*.

O domínio dos conhecimentos estratégico e tático ou, mais bem, o domínio da ação de jogo orientada por esses princípios permite aos jogadores uma maior consciência da relação

fins/meios do jogo em questão e, mais importante, permite a eles criarem novos meios e fins intermediários para melhor atingir as metas de jogo. O jogo pode ser cada vez mais *aquilo que o jogador/equipe cria nele* e – consequentemente – cada vez menos aquilo que é dado pelo conjunto de regras do jogo e/ou pelas ações do outro time.

Entretanto, fazer do jogo aquilo que ele pode vir a ser, como uma ação intencional e deliberada, não é um processo que ocorre espontaneamente para a maioria dos alunos, como uma consequência “natural” de se participar de atividade de Jogo ou Luta. É preciso ter a *mediação* de determinados *conhecimentos de jogo*, o que, por sua vez, requer a mediação de sujeitos (professores, técnicos) capazes de orientar a relação da criança com tais conhecimentos. Por essa razão, a aprendizagem das ações intencionais nas atividades de Jogo e Luta é um processo que precisa ser organizado pedagogicamente; precisa ser intencionalmente organizado pelo professor para que possa se concretizar para *todos* os alunos e nas máximas possibilidades que tais atividades oferecem para o desenvolvimento dos sujeitos.

4.3 O domínio da própria ação como objeto central das atividades da cultura corporal: Ginástica e Atletismo

As *atividades* de Ginástica e Atletismo possuem a relação de *domínio da própria ação corporal* como o objeto central de suas estruturas. Para justificarmos essa afirmação, precisamos explicar tanto as particularidades que esse objeto assume na Ginástica e no Atletismo quanto explicar a partir dessas particularidades os conteúdos internos do próprio objeto de domínio da própria ação, sintetizados na relação: “*meios técnicos em relação a metas possíveis*”.

Para isso, começaremos nossas explicações com a exposição de uma atividade concreta da cultura corporal que cumprirá o papel de meio para explicarmos o processo a partir do qual o objeto de “*domínio da própria ação*” passa a ocupar o *centro* da estrutura de uma dada atividade da cultura corporal. Analisaremos um jogo (“a conquista da bola”) que já apresentamos para discutirmos o objeto de controle da ação corporal do outro.

Esse jogo, como vimos, tinha o objetivo inicial de “*pegar uma bola localizada no centro do espaço de jogo*”. Dois jogadores disputavam esse objetivo entre si, de modo que quem pegasse a bola primeiro conquistaria o objetivo de jogo. Como vimos, nessa forma particular do jogo, a despeito da existência de uma situação de competição, *não há objetivos interna e mutuamente em oposição*. Embora apenas um dos jogadores possa alcançar o

objetivo de jogo (e embora um mesmo “alvo” esteja em disputa entre eles), não há, na dinâmica ou na estrutura dessa atividade, a existência de objetivos interna e mutuamente opostos: a oposição existe apenas em relação ao resultado do jogo e não na sua estrutura propriamente dita (a disputa relaciona-se a quem chega primeiro para pegar a bola).

O conteúdo real que organiza essa disputa e que está expressa pela *meta geral* de “chegar *primeiro* ao alvo” é a capacidade dos jogadores de dominarem suas ações corporais notadamente, nesse caso, em relação à velocidade. Mas notemos que a relação de *domínio da própria ação* aparece como o centro da estrutura dessa atividade particular do jogo da “conquista da bola” *mediada por outra particularidade*: a situação de competição com o outro. Essa condição ou particularidade faz com que o domínio da própria ação corporal *aparente* não ser o núcleo ou o centro dessa atividade (como vimos, faz o controle da ação do outro *aparecer* como centro). Mas uma situação de competição é, justamente, uma *situação*. Como tal, trata-se de uma condição na qual os objetos das atividades da cultura corporal – em suas próprias estruturas e relações internas – poderão se apresentar.

Vamos propor uma modificação nas condições iniciais do jogo da “conquista da bola” que estamos analisando de modo a ressaltar as relações do objeto de domínio da própria ação corporal que existem nele e, com isso, analisarmos tais relações. As modificações são: a) o jogo existirá, agora, sem a disputa entre dois participantes, de modo que o objetivo passa a ser, simplesmente, o de “chegar o mais rápido possível no alvo”; b) para isso, pode-se marcar os tempos individuais de cada sujeito, que passarão a ser as referências materializadas sobre suas possíveis *metas*; c) cada jogador poderá realizar a tarefa diversas vezes (diversas tentativas).

Poder-se-ia argumentar que, mesmo assim, uma situação de competição continuaria existindo nesse jogo, quer pela competição “virtual” com o outro (comparando, por exemplo, os tempos entre cada um), quer pela competição “virtual” consigo mesmo (comparando os tempos alcançados por si mesmo nas diversas tentativas realizadas). De fato, essas *situações de competição* poderiam continuar existindo nesse jogo a partir das modificações propostas, mas notemos que elas continuariam a existir na estrutura dessa atividade da cultura corporal como *situações* (talvez, agora, de modo a se apresentarem mais explicitamente para os sujeitos como “situações”). Isso porque a estrutura dessa atividade da “conquista da bola” tal qual estamos tratando neste momento exige que os sujeitos relacionem-se com suas próprias ações corporais como o objetivo direto de suas ações. Como posso correr mais rápido? Qual é o meu limite de velocidade para essa distância?

A meta geral proposta pelo jogo (“chegar o *mais rápido* possível no alvo”) e apresentada para os sujeitos a partir das condições de realizarem a tarefa individualmente e de terem diversas tentativas para cumpri-la cria uma possibilidade de se relacionarem conscientemente com essa meta, transformando-a em uma meta *própria e concreta*: transformando suas ações corporais em uma *marca* para si. Criar uma *marca* para si não diz respeito apenas a direcionar-se conscientemente à meta geral existente para uma dada ação corporal (uma simples consciência dos fins), mas sim e, sobretudo, a *dominar* essa meta geral na sua relação com a meta concreta ou possível e os meios técnicos que satisfazem tal meta. A marca representa, assim, uma *referência* de *fins e meios* para a ação desse sujeito com a ação corporal da qual ele participa.

Nesse sentido, a ação corporal direcionada a produzir uma *marca* não se reduz a uma relação consciente com a meta geral estipulada pelas condições iniciais da atividade (pelas regras, por exemplo: chegar primeiro ao alvo, chegar rápido ao alvo). Esse tipo de relação, poderíamos dizer, refere-se a uma relação mais ou menos direta entre a ação corporal e o objetivo específico da mesma. Quando a ação corporal apresenta-se como uma *marca*, essa relação direta entre a ação e a meta geral passa a ser, ela mesma, uma relação *mediada*: mediada pelos objetivos ou metas intermediárias introduzidas na relação pelo próprio sujeito que realizará a ação corporal (suas metas e meios técnicos concretos). É por essa razão que podemos dizer que a *marca* cumpre um papel de *referência* (referência tanto em relação aos *fins* quanto em relação aos *meios*) da ação do sujeito em relação ao domínio da sua própria ação corporal.

Nessa forma do jogo da conquista da bola que agora estamos analisando, a estrutura da relação de *domínio da própria ação corporal* aparece ainda de um modo bastante simples. O fato de ela apresentar em sua estrutura (em suas condições iniciais) a possibilidade de realizar a tarefa diversas vezes e ter o objetivo (meta geral) de “melhorar a velocidade”/“chegar o mais rápido possível” à bola permite aos sujeitos e de certo modo exige que eles elaborem certa compreensão a respeito do que seja uma velocidade máxima para si: qual o meu limite possível para essa tarefa? O que consegui fazer a princípio? O que consigo fazer agora e o que posso ainda vir a fazer nessa tarefa?

Ao propor uma meta geral como uma meta na ordem do *possível* (correr o mais rápido, saltar o mais longe; fazer uma parada de mão o mais retilínea possível; fazer a cambalhota “em câmera lenta”), o sujeito precisa, de alguma forma, transformar essas metas geral e abstrata (esse quadro geral de possibilidades) em uma meta particular e concreta para si e em meios técnicos concretos para satisfazer tais metas: precisa transformar as ações

corporais dadas pela tarefa em uma *marca*. Assim, essa meta geral na ordem do “possível” permite e em certo sentido “induz” que os sujeitos elaborem uma marca para si, ainda que ela não seja produzida intencionalmente e/ou não seja inteiramente consciente para os sujeitos.

As atividades da cultura corporal que possuem a relação de *domínio da própria ação* como o objeto central de suas estruturas fazem a ação corporal transformar-se no objetivo último da ação dos sujeitos, que buscam dominar até o limite possível a “perfeição” na realização dessa ação. A “perfeição”, aqui, é compreendida em um sentido específico: em primeiro lugar, diz respeito ao *domínio* da ação corporal em todas as suas etapas e processos. Não é apenas o resultado final que importa, mas é igualmente necessário dominar os meios para atingir tal resultado final, de modo que esses meios passam a fazer parte igualmente do produto. Em segundo lugar, diz respeito a realizá-la nas *máximas possibilidades* para o sujeito que a executa.

A marca deve ser sempre concreta. Refere-se sempre à transformação da meta geral em uma meta para o sujeito. Nesse processo, tanto as *capacidades físicas* (força, velocidade, resistência, flexibilidade) quanto as *destrezas* (as “habilidades” corporais) fazem parte dos meios necessários para se *dominar a própria ação corporal*: fazem parte do conjunto de *técnicas* relacionadas à meta geral proposta.

As discussões feitas até este momento sobre as atividades da cultura corporal que possuem a relação de domínio da própria ação como o centro de sua estrutura disseram respeito às características gerais desse objeto, no qual a ação corporal é produzida como uma *marca* a partir da transformação de uma meta geral em uma meta concreta, em relação com os meios *técnicos* necessários para realizar tal meta. Uma meta geral de “correr *mais* rápido”, “realizar um salto *o mais* grupado possível”, além de ser uma meta geral para a ação corporal explícita, ao mesmo tempo, um quadro geral de *metas possíveis*, como um conjunto de metas concretas já produzidas pela humanidade e/ou pelo sujeito singular. A orientação de realizar uma ação a partir da ideia de fazê-la “em suas máximas possibilidades” significa criar as próprias metas gerais como *possibilidades de ações*; significa criar uma meta como uma gama de possibilidades, as quais serão concretizadas na *marca* que o sujeito elabora para si, quer seja o sujeito coletivo (*as marcas* produzidas e estabelecidas pela humanidade nas diferentes atividades da cultura corporal), quer seja o sujeito individual (*as marcas* que um indivíduo cria para si em um determinado momento e em uma determinada atividade).

Essa estrutura geral da relação de *domínio da própria ação* possui, também, características específicas ou *particulares* que dizem respeito às formas nas quais a *marca* pode se apresentar nessa estrutura: quer como uma *marca externa* à ação corporal, na qual a

meta está localizada em um *tempo*, uma *distância*, um *peso*, uma *velocidade* ou um *alvo* a ser alcançada com as ações corporais (caso do Atletismo), quer como uma *marca interna* a essa ação, na qual a meta está localizada em uma determinada *forma* da ação corporal (caso da Ginástica).

4.3.1 A produção de marcas externas e internas com as ações corporais

Avancemos na explicação dessas características particulares do objeto de domínio da própria ação corporal, bem como suas relações gerais, a partir da análise de outra atividade concreta: um salto em altura sobre uma fita.

Em uma primeira situação, a *meta* proposta pela atividade poderia ser a de “saltar o mais alto possível”, podendo-se, para isso, manipular a “fita” em diferentes alturas. A fita, nesse caso, serve como uma referência visual e externa das metas a serem alcançadas. Para atingir essa meta geral de “saltar o mais alto possível”, é preciso organizar a ação corporal de salto de modo a se conhecer o que significa o mais alto para si. Para isso, o sujeito precisa se envolver na tarefa e precisa se apropriar dos *meios técnicos* existentes em relação a essa ação de “saltar alto na vertical”: técnicas relacionadas, por exemplo, às formas de impulsionar o corpo (correr e/ou flexionar os joelhos/agachar antes de saltar) ou à fase aérea do salto (por exemplo: encolher as duas pernas; passar uma perna de cada vez; saltar de lado, saltar de costas).

A meta geral de “saltar o mais alto possível” é, justamente, *geral* ou genérica, não sendo capaz de orientar – por si – uma *planificação das ações concretas dos sujeitos*. Mas essa genericidade torna-se orientadora na medida em que ela se apresenta, ao mesmo tempo, como um conjunto de *metas possíveis*, as quais o sujeito deverá se engajar e criar para si a sua própria *meta concreta*. Nesse sentido, a primeira “concretização” dessa meta geral diz respeito ao estabelecimento da *meta atual* do sujeito: a ele conhecer/ perceber o quão alto ele efetivamente consegue saltar (o seu limite atual). Concretizar a meta em termos do que o sujeito consegue fazer permite, ao mesmo tempo, que ele perceba em certa medida aquilo que ele ainda pode vir a fazer: permite que ele elabore novas metas para si: uma *meta possível* ou futura. Ao mesmo tempo, para elaborar essa meta possível é necessário dominar de algum modo os meios técnicos para alcançá-la (conjunto de capacidades e destrezas corporais relacionadas ao fim geral proposto para a ação corporal).

A relação entre a *meta possível* e os meios *técnicos* para alcançá-la estabelecem uma mútua relação entre si. Exemplifiquemos essa relação entre a *meta* e a *técnica* a partir da atividade de salto em altura que estamos analisando.

Ao realizar algumas ações de saltos sobre a fita e perceber que é possível “saltar mais alto” do que inicialmente ou mesmo “saltar até uma determinada altura específica”, o sujeito poderá estabelecer outra relação com os *meios técnicos* possíveis ou necessários para atingir essa meta: por exemplo, poderá perceber a necessidade de aumentar um pouco mais a velocidade da corrida ou de erguer mais as pernas no momento de ultrapassar a fita. Essa relação consciente com a meta pode permitir, assim, ao sujeito buscar intencionalmente novos *meios*, novas possibilidades técnicas para atingi-la. Do mesmo modo, ao aprender ou se deparar com novas *técnicas* para atingir uma meta – por exemplo, formas diferentes para realizar o salto em altura (ver Figura 22) –, o sujeito poderá a partir delas ou de uma delas mudar a sua relação com a meta (real e possível), na medida em que este novo *meio* permite, também, estabelecer novos níveis de possibilidades com a *meta*.

Do ponto de vista da história da modalidade de salto em altura em nossa época contemporânea, essa relação pode ser pensada a partir da existência de duas modalidades distintas de salto em altura entre 1900 e 1912 nos Jogos Olímpicos: um estático e outro dinâmico (VIEIRA; FREITAS, 2007). Essas diferentes condições iniciais para a relação dos sujeitos com as ações de salto implicaram em possibilidades diferentes em relação à meta geral de “saltar mais alto”, fazendo com que após 1912 o salto em altura se estabelecesse apenas em sua versão dinâmica (VIEIRA; FREITAS, 2007), que objetivamente permitia desafios ou estabelecimento de *marcas* mais altas. Por sua vez, os meios técnicos para essa modalidade também foram se desenvolvendo de acordo com as possibilidades que elas davam aos sujeitos de melhor atingir e criar novas metas para o salto em altura.

Na época [1865], a forma clássica de transpor o sarrafo era passar as duas pernas antes da cabeça. Anos depois, os saltadores conseguiram melhores resultados com uma aproximação em diagonal e passando uma perna de cada vez – o chamado “salto tesoura” [...]. No início do século XX, outra técnica passou a predominar: O *western roll*. O sarrafo era ultrapassado também em diagonal, mas com a perna mais próxima à barra sendo usada para a decolagem. Em 1968, nos Jogos Olímpicos do México, Dick Fosbury revolucionou a prova, criando um tipo de salto que é usado por todos os grandes saltadores até hoje [...] supera o obstáculo de costas, caindo com os ombros no colchão de proteção. (VIEIRA; FREITAS, 2007, p. 71-72).

Assim, ao conscientizar ou perceber uma determinada meta (atual ou possível), o sujeito pode, ao mesmo tempo, relacionar-se de outro modo com os meios ou as técnicas para atingi-las. Da mesma forma, perceber ou conscientizar-se de uma possibilidade *técnica* (uma capacidade ou destreza) permite modificar a percepção da *meta* existente.

Figura 22: Diferentes possibilidades técnicas para realizar o salto em altura.⁵¹

Nesses exemplos da atividade do salto em altura que analisamos, a relação entre a *meta-atual/possível* e a *técnica* está direcionada a produzir uma marca cuja referência encontra-se “fora” da *ação corporal* (ou separada do momento de execução dessa ação): encontra-se na altura a ser alcançada através da ação corporal de salto do sujeito. A ação corporal com o salto poderá ser realizada de diferentes formas (como vimos, de frente, de lado, de costas etc.). Para a estrutura desse tipo particular da atividade de *domínio da própria ação corporal* (como uma marca externa), o *modo* de realizar essas ações (o modo de alcançar a meta que é, ela mesma, externa) incorpora-se ao *produto final* a ser avaliado como uma ação secundária. Dentro de certos limites – das regras válidas para as ações corporais – a *forma* dessas ações está dissociada da meta a ser alcançada.

⁵¹ Imagens adaptadas de:

Salto ventral: <http://cuartomaristastoledo.wikispaces.com/EDUCACI%C3%93N+F%C3%8DSICA>

Salto tesoura: <http://www.sos-penpals.com/high-jump-drills-for-beginners/>

Salto de costas: <http://www.managementexchange.com/story/1218-laps-special-file-innocracy-vs-bureaucracy-swimming-waves-covering-hurdles-and-cancelling>

O exemplo das técnicas desenvolvidas na modalidade esportiva do salto em altura é bastante emblemático a esse respeito. Para essa atividade em particular, nenhuma das formas escolhidas pelo saltador implica em diferenças na avaliação do resultado que ele irá alcançar com elas. O resultado (a altura que conseguiu atingir com a ação de salto) encontra-se separado da *forma* que essa ação assume durante o processo: a avaliação do resultado encontra-se relativamente separada da ação corporal.

É verdade que, mesmo nessas atividades nas quais a *marca* apresenta-se como uma *marca externa* à ação corporal, exige-se do sujeito que ele realize e domine algumas *formas* das ações corporais (às vezes bastante complexas e, certamente, fundamentais para que ele alcance a sua meta específica). Contudo, essas “formas” das ações corporais estão dadas *a priori* como *meios*; como *regras de ação*: um conjunto de ações válidas para atingir a meta geral que localiza-se “fora” dessa ação: em uma meta externa. Mas notemos que essas “formas” das ações não são avaliadas em termos qualitativos, são apenas um requisito para validar ou não o resultado alcançado com elas, resultado esse que se encontra *separado* do processo de produzi-lo: a *altura* alcançada, a *distância* percorrida, o *tempo* realizado, o *peso* levantado, o *alvo* atingido.

Nas formas esportivas contemporâneas, as *técnicas* para a realização de uma determinada ação corporal vão se aperfeiçoando e se estabelecendo como a *melhor técnica* para se atingir a meta geral relacionada a ela (por exemplo, novamente, a técnica do salto em altura estabelecida como sendo “de costas” ou a “Fosbury”). Assim, essas técnicas acabam – muitas vezes – tornando-se um padrão para a realização da ação corporal em uma dada atividade. Desse modo, a realização *dessa* forma específica da ação corporal (com essa *destreza* específica ou com essa *capacidade física* específica) torna-se uma forma de ação a ser perseguida e executada por todos os atletas. Contudo, exceto pelo fato de essa forma da ação corporal permitir alcançar a meta desejada da melhor maneira possível, ela não se constitui em um objeto de avaliação no que tange ao resultado final.

Essa característica particular das atividades da cultura corporal que possuem o domínio da própria ação como o centro de suas estruturas (a *marca* é produzida como uma *marca externa* à ação corporal), apresenta-se, por exemplo, nas atividades de Atletismo (com suas modalidades de corridas, saltos e arremessos) e nas atividades de Natação, Levantamento de peso, Tiro, Esqui downhill.

Além dessa existência particular da marca como uma *marca externa*, o objeto de *domínio da própria ação corporal* pode se manifestar a partir da produção de uma *marca interna*, na qual a *forma* da ação corporal representa o meio e o *produto* a ser alcançado.

Continuemos tendo por base para nossas análises a atividade de “salto em altura”, mas desta vez com outra *meta geral* para ela: não mais “saltar o mais alto possível”, mas sim “saltar e realizar uma determinada *forma* com a ação corporal” (Figuras 23).

Figura 23: Diferentes possibilidades de *formas* das ações corporais no salto.⁵²

Neste caso, a *meta* proposta diz respeito ao próprio modo específico de se realizar a ação corporal com o salto: diz respeito a uma determinada *forma* a ser alcançada com essa ação e essa forma mesma representa a meta, o produto a ser avaliado. A *forma* das ações corporais realizadas representa parte (ou mesmo a totalidade determinante) do resultado almejado, o que faz com que a avaliação do resultado encontre-se no *processo* e no *produto* da ação corporal realizada. Ainda que determinadas *metas externas* também devam ser alcançadas (uma determinada altura do salto, um determinado tempo em uma posição), essas metas externas estão objetivamente subordinadas à *forma* a qual as ações corporais em seu conjunto assumem ou devem assumir. Para essas ações, uma posição exata do corpo que se materializa em uma determinada *forma* corporal constitui-se no conteúdo central a ser *dominado* pelos sujeitos; constitui-se na sua meta final e principal.

⁵² Figura a) <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=28772>

Figura b) <http://ginasticasc.blogspot.com.br/2011/12/os-saltos-ginasticos.html>

São exemplos de atividades da cultura corporal que possuem essa característica particular da relação e *domínio da própria ação* (a produção de uma *marca* interna): as diferentes formas de Ginástica (Artística, acrobática, rítmica⁵³), o Nado Sincronizado, a Patinação Artística e o Salto Ornamental.

4.3.2 Questões terminológicas a partir das atividades de Ginástica e Atletismo

Ao levantarmos a problemática terminológica no estudo da relação das atividades que possuem o objeto de *domínio da própria ação* como o centro da sua estrutura, o problema que colocamos não se direciona ao aspecto terminológico em si, mas sim e justamente, à problematização dessa relação que vimos debatendo neste trabalho entre o objeto (as relações essenciais dos objetos das atividades da cultura corporal) e os *termos* que denominam essas atividades.

A atividade de *Atletismo*, que possui como o centro de sua estrutura a relação de *domínio da própria ação* na direção de produzir uma *marca externa*, possui “modalidades” ou formas dessa relação tão distintas entre si quanto o são o futebol, o vôlei e o pique-bandeira no caso das atividades denominadas de “Jogo”. Fazem parte da atividade de *Atletismo* as modalidades de *corrida* (exemplo: corridas de velocidade, corridas de longa distância), *saltos* (exemplo: em altura, distância e triplo) e arremessos (de disco, de dardo). Ao mesmo tempo, o termo *Atletismo* não é um nome genérico capaz de abarcar outras “modalidades” tais quais a *natação*, o *levantamento de peso*, o *tiro* ou o *esqui* (provas de downhill ou endurance) que, não obstante, compartilham em suas estruturas particulares uma mesma substância: a relação de domínio da própria ação na direção de produção de uma marca externa.

A aproximação entre as corridas, os saltos e os lançamentos no *Atletismo* não é mais adequada do que a aproximação entre essas formas *particulares* de atividades e as demais formas também particulares de atividades mencionadas anteriormente: a *natação*, o *tiro*, o *levantamento de peso*. Isso porque essa aproximação dá-se, justamente, pela relação substancial do homem com a ação corporal que se encontra objetivada nessas formas particulares de atividades da cultura corporal: o domínio da própria ação corporal, no que tange à produção de uma marca externa (um tempo, uma distância, um peso, uma velocidade, um alvo a ser alcançado).

⁵³ Nesta modalidade de Ginástica, as formas das ações corporais podem ser transferidas para as “formas dos objetos” no espaço: os arcos, bambolês, bolas etc. que se assumem como extensões do corpo do sujeito e, portanto, extensões que estão subordinadas à mesma meta de produzir uma determinada *forma* com as ações (ou, no caso, as “ações” dos objetos no espaço).

Mas, ao passo que as modalidades ou *formas* de corridas, lançamentos e saltos puderam ser, ao longo da prática social humana, generalizadas sob o termo Atletismo, as demais formas de atividades (natação, esqui, tiro, levantamento de peso etc.) seguiram existindo sem um termo genérico comum que as agrupasse. Quando se busca ou se propõe uma denominação comum a essas diversas formas de atividades, o termo-conceito utilizado é o termo “esporte”. De fato, e como já discutimos, o *esporte* representa uma condição comum e geral a todas essas formas de atividades da cultura corporal em nossa sociedade, mas trata-se, justamente, de uma condição dessas atividades, de uma *particularidade* de todas elas, não explicitando – em si – os próprios *objetos* ou conteúdos das mesmas.

O *problema* não se refere, portanto, à necessidade de se buscar um termo comum para abarcar as diferentes formas de atividades da cultura corporal que possuam o *domínio da própria ação* na direção de produção de uma marca externa como o centro de suas estruturas, em uma espécie de “batismo” lógico das mesmas. O problema, como já afirmamos, não é estritamente terminológico. A questão ou o problema diz respeito a compreendermos, por um lado, a dimensão muitas vezes empírica desses termos designadores das atividades da cultura corporal e, mais importante, explicitarmos a necessidade de se considerar o *objeto* dessas atividades como critério fundamental para podermos entendê-las em suas próprias particularidades. Analisemos brevemente a questão terminológica e conceitual com relação à Ginástica.

O termo “Ginástica” já foi utilizado na prática social (e por vezes ainda o é, hoje, na vida cotidiana) como um termo designador dos diferentes tipos de atividades corporais nas quais se realiza um exercício físico com caráter sistemático. Mas o termo “Ginástica”, nesse contexto, apresenta uma generalização similar ao termo “esporte”, no sentido de ser uma expressão que visa captar meramente a condição de uma dada ação humana em forma de “exercício físico sistematizado” e a partir de uma conceituação e concepção de “saúde”, “corpo” e “tempo livre” elaborada pelo início da sociedade burguesa industrial. Essa significação, com esse sentido “científico” dos movimentos corporais, orientados “para a saúde” e realizados de modo sistemático, convive até hoje como termo designador geral das práticas corporais ao lado do termo “esporte”. É verdade que esse uso específico do termo ginástica – bastante comum até meados do século XX foi, em grande parte, *suplantado* pelo termo Esporte, a partir dessa mesma perspectiva totalizadora e generalizadora de quaisquer atividades corporais, agora tomadas em suas características gerais de serem atividades físicas competitivas, conforme discutimos no capítulo três. Um sujeito praticando um treino de corrida em meados do século XX seria provavelmente nomeado como um sujeito “fazendo

ginástica”. Um sujeito realizando essas mesmas atividades hoje seria nomeado, provavelmente, como um sujeito “fazendo esporte”. Notemos, então, que, nos usos cotidianos desses termos, os significados de “ginástica” e “esporte” aparecem como “*verbos*” (como ações do sujeito ou sinônimo de “exercício”) e não como substantivos (como um determinado conjunto de relações sociais, da *prática social* do homem com as ações corporais)⁵⁴.

Mas o termo *ginástica* ganhou, também, outro significado particular, este sim como “substantivo”: termo designador de determinadas *manifestações* de atividades corporais nas quais o *domínio da própria ação* constitui-se como o centro de sua estrutura. A Ginástica, nessa significação, abarca modalidades como a ginástica artística, rítmica e acrobática, com as diferentes especificidades e variações dentro de cada uma delas. Além disso, essas *manifestações* de atividades da cultura corporal compartilham, também, outra dimensão de suas estruturas: a relação de *domínio da própria ação* está orientada à produção de uma *marca interna* (uma *forma* da ação corporal como meta final). Contudo, nessa conceituação, a Ginástica não se apresenta como um termo geral, capaz de abarcar as diferentes *formas* de atividades da cultura corporal nas quais o *domínio da própria ação* direcionada à produção de uma *marca interna* constitua-se no centro de suas estruturas. As *atividades* particulares de Nado Sincronizado, Salto Ornamental, Esqui Acrobático e Patinação Artística possuem, igualmente, esse mesmo objeto como central em suas estruturas particulares. Mas isso não permite chamá-las de “Ginástica” e uma proposição desse tipo só causaria confusões, na medida em que o termo ginástica apresenta-se como um termo designador de características empíricas das modalidades as quais ele abarca e não um termo-conceito do objeto que o constitui.

Assim, ao tratarmos em nossas análises das atividades de Atletismo e Ginástica, como representantes da relação de *domínio da própria ação* na direção de produção de uma marca externa e uma marca interna (respectivamente), estamos as tratando como “modalidades” ou exemplos dessas estruturas e não como termo genérico que abarcaria todas as formas de atividades da cultura corporal que possuam essa mesma relação como o centro de suas estruturas. Deste modo, ao invés de analisarmos o Atletismo e a Ginástica, poderíamos analisar, igualmente, a Natação e o Salto ornamental; ou o Tiro e o Nado Sincronizado. Contudo, as atividades de Atletismo e Ginástica possuem uma característica que nos faz optar

⁵⁴ Esta conceituação de ginástica (como “verbo”, sinônimo de exercício físico) apresenta-se hoje relativamente cristalizada em uma *forma* específica das atividades da cultura corporal: a “ginástica de academia”, na qual a relação de *domínio da própria ação* na direção de produzir uma marca externa (peso levantado, número de repetições etc.) é *mediada* por uma particularidade específica relacionada ao trato do homem com o corpo: por determinados padrões de beleza e “saúde” construídos em nossa sociedade.

por abordá-las neste momento do trabalho: elas mesmas apresentam-se como um grupo de diversas *atividades* ou modalidades particulares que possuem o domínio da própria ação como objeto central, o que nos permite tratar de um grupo maior de *formas* particulares (as corridas, os saltos e os arremessos no caso do Atletismo e as ginásticas em aparelhos, no solo e com materiais no caso da Ginástica) dentro dessas formas já particulares de atividades da cultura corporal: o Atletismo e a Ginástica.

4.3.3 As ações e operações no processo de produção de uma marca

Como discutimos anteriormente, a relação de *domínio da própria ação corporal* apresenta-se como tal na medida em que a ação corporal direciona-se não apenas a uma *meta geral*, mas sim ao objetivo de produzir uma *marca* para uma ação corporal. Uma ação corporal está sempre e necessariamente relacionada com algum *objetivo* (LEONTIEV, 1983; BERNSTEIN, 1996). Ao mesmo tempo, uma ação ocorre sempre dentro de determinadas *condições*, o que faz com que uma ação seja – simultaneamente – uma ação intencional (direcionada a um objetivo) e uma ação operacional (realizada em certas condições) (LEONTIEV, 1983). No caso das ações corporais, o *movimento* será sempre uma condição (uma *operação*) dessa ação.

Tomemos algumas tarefas com o movimento de salto. Salta-se uma poça de água para atravessar um lugar sem se molhar; salta-se ao pé de uma árvore para alcançar um fruto; salta-se no lugar para “perder calorias”. Mas, a despeito de se “saltar” em todas essas situações, as *ações* com o salto são distintas, porque distintos são os objetivos que as organizam. O “salto” em si, o movimento de saltar em si, é uma *condição* para alcançar o objetivo almejado. Se houvesse uma tábua atravessando a poça de água, poder-se-ia atravessá-la sem saltar. Se houvesse uma escada ou um pau para pegar o fruto, poder-se-ia pegá-lo sem saltar. Se houve um “remédio” eficaz para “gastar caloria”, poder-se-ia não mais saltar. O movimento de salto, em si, desempenha o papel de uma *operação* nas tarefas em questão.

Mas se mesmo diante dessas “novas” condições, o sujeito – ainda assim – resolva saltar a poça de água e salte-a de modo a criar um *desafio* para si (saltar e aterrissar com os dois pés juntos; saltar e afastar os braços e pernas), estamos diante de outra relação com o movimento de salto e outro papel do “movimento do salto em si”.

Nas atividades da cultura corporal, em especial naquelas nas quais o *domínio da própria ação corporal* ocupa o centro da atividade, o “salto” em si continua desempenhando um papel de *condição* para a realização da ação. O que se passa é que o objetivo mesmo da

ação está relacionado ao salto, de modo que o objetivo (ou a ação) não é simplesmente “saltar” para realizar ou cumprir uma tarefa pragmática; *salta-se de um modo específico* e com o fim de realizar esse modo específico de salto; *salta-se* para produzir com o salto uma ação corporal como uma marca.

Nesse sentido, a consciência do objetivo geral de uma “tarefa corporal” é diferente de ter, para si, o objetivo de produzir uma *marca* com as ações corporais. “O indivíduo, como assinala acertadamente Hegel, ‘não pode determinar o objetivo de sua atuação enquanto não atue’ (LEONTIEV, 1983, p. 86), o que significa que somente estando em uma atividade, reproduzindo a estrutura de uma atividade, o sujeito pode compreender e determinar o seu objetivo. Por essa razão é que a estrutura de uma ou outra atividade é que criará as condições (como *possibilidade*) para que o sujeito se relacione com as ações corporais e com o movimento corporal em si, como uma *marca*: como uma ação corporal orientada a dominar essa própria ação.

Dominar uma ação corporal (no conceito aqui tratado) constitui-se no objetivo geral da atividade: constitui-se no seu *motivo*. Desse modo, realizar um movimento corporal (por exemplo, o salto) e ainda que este movimento esteja efetivamente direcionado a um alvo físico determinado (saltar para ultrapassar uma barreira) não é o mesmo que ter o domínio da *ação de saltar* como objetivo geral. Nesse processo de domínio da própria ação corporal, será preciso transformar a meta geral de uma atividade (saltar o mais longe possível) em uma *marca* para si: em uma meta concreta e possível, que cumprirá o papel de referência para a ação do sujeito. A conscientização ou o domínio dos meios ou técnicas possíveis para alcançar a meta permite provocar uma mudança na conscientização ou domínio da própria meta, do mesmo modo que reelaborar uma meta, concretizá-la em uma meta possível, muda as possibilidades de perceber e agir com os meios técnicos relacionados à meta.

Analisemos uma atividade particular relacionada à *ação corporal de salto* para discutirmos essa conceituação da *marca* como uma referência ou *planificação* da ação corporal e como uma *ação* propriamente dita. Nosso objetivo principal com essa análise será o de explicarmos as condições a partir das quais *o domínio da própria ação* pode ou não se manifestar.

Tomemos, inicialmente, uma atividade que envolve a ação corporal de salto sob a forma de uma *brincadeira*: portanto, sob uma forma na qual a relação de *domínio da própria ação* aparece ainda em sua dimensão ou estrutura mais simples, pouco desenvolvida e, até mesmo, “oculta”. A brincadeira a ser analisada é conhecida com o nome de “brincadeira da ondinha e da cobrinha”. Nessa brincadeira, uma corda é movimentada de modo a formar

movimentos ondulatórios horizontais (“o movimento da cobra”) e verticais (“o movimento da onda”), e as crianças devem ultrapassar os movimentos da “cobra” ou da “onda” sem deixar que estas encostem em seus pés. Além disso, as tentativas para ultrapassar a corda são mais ou menos contínuas: após ultrapassar a corda, pode-se voltar ao mesmo lugar e tentar ultrapassá-la novamente.

Nessa forma de atividade de salto – como *brincadeira* –, as ações corporais de salto em distância e em altura são representadas metaforicamente nas ações de ultrapassar os “movimentos da cobra” e os “movimentos da onda”. Essas condições ou situações metafóricas da brincadeira servem como um instrumento externo que auxilia a criança a orientar e organizar as suas ações para o cumprimento do objetivo “real” proposto pela estrutura da brincadeira (saltar: longitudinalmente ou verticalmente).

A despeito das situações metafóricas criadas ou existentes nessa brincadeira de salto, o domínio da própria ação corporal direcionado a ultrapassar uma *meta* constitui-se objetivamente no *conteúdo* da atividade em questão. Isso porque a tarefa propõe que essa ação corporal direcionada à meta em questão (ultrapassar os movimentos da “cobra” e da “onda”) seja realizada diversas vezes pelo sujeito. Ultrapassar a corda é proposto como uma tarefa *contínua*. E, nesse processo, ao buscar realizar a *meta geral* proposta, esta pode ir se transformando em metas concretas para o sujeito (metas próprias, atuais ou possíveis) ao mesmo tempo em que os meios para se atingir tais metas podem começar a ser compreendidos ou dominados pelo sujeito. Ainda que de forma muito incipiente, a atividade permite às crianças avaliarem as suas próprias possibilidades de realizar a meta geral proposta (ultrapassar a corda) e criar, a partir delas, uma meta para si. Além disso, e de forma também incipiente, essa brincadeira *pode* permitir às crianças se engajarem em um processo deliberado de buscar metas “mais *desafiadoras*” para si, buscar ultrapassar “ondas” ou “cobras” maiores.

Mas essas possibilidades que essa forma de brincadeira permite são ainda simples no que tange ao desenvolvimento da relação de domínio da própria ação, isto é, no que tange à *estrutura interna* ou às relações que constituem essa relação. Isso porque a possibilidade de criar uma *marca* a partir da estrutura dessa brincadeira da “ondinha e cobrinha” está dada ainda na sua forma mais simples.

A estrutura dessa brincadeira permite explicitar (ainda que de modo simples) a estrutura das relações de domínio da própria ação, justamente porque essa atividade objetiva em si a meta geral de “buscar ultrapassar a corda de modo cada vez mais desafiador”: a partir da ação corporal direcionada a realizar a meta geral proposta. Ao direcionar-se à *meta* (por

exemplo, saltar as “ondas”), a ação precisa simultaneamente direcionar-se aos *meios* (por exemplo, saltar com os pés juntos ou “encolher” os pés no alto). E, assim, ao relacionar-se com os meios técnicos para atingir a meta (por exemplo, ao “descobrir” que, encolhendo os pés, é possível saltar mais alto), esses meios técnicos mudam as possibilidades de existência da meta para o sujeito. Ao se relacionar com as metas possíveis (ao “descobrir” que se pode variar as alturas ou distâncias e escolher a melhor meta para si), essa meta possível muda as possibilidades de relação do sujeito com os meios técnicos com os quais ele pode se envolver. Nesse processo entre as ações com a *meta possível* e as *técnicas*, são produzidas *marcas* ou referências para a ação do sujeito, que podem se apresentar, neste momento, como marcas não intencionais: como um processo entre *meta-técnica* o qual o sujeito ainda não elabora conscientemente.

Uma transformação nas condições dessa brincadeira poderia, contudo, contribuir para explicitar e materializar a relação de *domínio da própria ação* em sua forma mais desenvolvida: como uma marca intencionalmente produzida e controlada pelo sujeito. Poder-se-ia, por exemplo, propor diferentes tamanhos ou distâncias da corda (horizontalmente e verticalmente) de modo que os sujeitos poderiam escolher a sua própria meta para ultrapassar, tendo como orientação que escolham os “maiores desafios para si”. Essa modificação nas condições da brincadeira permite fazer a relação da criança com a meta geral uma relação deliberada, consciente e, em certa medida, necessária de ser *planejada*.

A meta geral da brincadeira passa a ser ultrapassar os obstáculos mais desafiadores para si. Para realizar essa meta, é preciso, em primeiro lugar, conhecer as próprias possibilidades de ultrapassar os obstáculos/distâncias propostos: é preciso conhecer precisamente o que (ou o “quanto”) apresenta-se como *desafiador* para si, o que significa conhecer a sua meta atual (seu limite) e elaborar uma meta possível. Para criar uma *meta própria*, o sujeito precisa criar, ao mesmo tempo, os *meios técnicos* disponíveis ou possíveis para se atingir a meta proposta, nesse caso, as possibilidades técnicas para se saltar mais longe.

Os meios técnicos concretos são aquelas técnicas apropriadas pelo sujeito e direcionadas às suas metas. Uma técnica sintetiza um modo de ação *operacional* que se mostrou eficiente para uma determinada tarefa e, assim, objetiva em si a história de uma determinada atividade humana. Por essa razão, a técnica precisa ser apropriada. Contudo, as técnicas são, sempre, produtos de *uma* atividade particular. Assim, a técnica para a modalidade esportiva do salto em altura é uma técnica *desta* atividade particular. E, como tal, ela é uma das técnicas que podem ser apropriadas pelas crianças e não o modo único de ação

para todo e qualquer “salto em altura”. Ao mesmo tempo, o fato de ela ter nascido e existir em uma atividade esportiva, não faz dela menos apropriada para ser ensinada na escola. O conjunto de técnicas elaboradas pela humanidade na esfera das ações corporais (o conjunto de *operações*) deve ser igualmente apropriado pelos sujeitos, assim como a apropriação dos objetivos. E, do mesmo modo que o sujeito deve “testar” as metas existentes em uma dada tarefa a fim de produzir a sua meta concreta, ele deve “testar” os meios técnicos existentes para produzir a sua técnica concreta. Lembrando que essa concretude dos fins e dos meios técnicos não está dada simplesmente pela “opção” subjetiva do sujeito, embora a inclua. Está dada, fundamentalmente, pela estrutura das atividades nas quais ele se insere. Se a atividade na qual ele se insere (uma atividade particular da cultura corporal e/ou uma atividade de ensino com os objetos da cultura corporal) não exige dele mais do que técnicas simples, ele provavelmente não terá necessidade de se apropriar de técnicas mais elaboradas. Não terá necessidade de dominar a ação corporal em níveis técnicos cada vez maiores.

Ainda que de forma *não intencional*, as *marcas* surgem nessas atividades em virtude de sua estrutura mesma: os resultados das ações dos sujeitos em direção à meta geral podem ser *visualizados* a partir da distância que ele pode ou não ultrapassar. Ao mesmo tempo, as formas empreendidas para ultrapassar o obstáculo (as *técnicas*) podem ser igualmente avaliadas nas suas relações com os resultados alcançados ou não com elas. E, por fim, a possibilidade de realizar diferentes tentativas para atingir a meta proposta permite ao sujeito engajar-se em um processo deliberado e contínuo de busca de seu próprio aprimoramento na ação em questão. Essas condições permitem com que a *marca* produzida nessa atividade pelo próprio sujeito oriente-o a alcançar novos níveis de desafios para si.

Assim, essa modificação na forma da brincadeira de salto permite tornar a relação de *domínio da própria ação* uma relação *explícita* e necessária na atividade, na medida em que o sujeito precisará transformar essas metas gerais em uma meta concreta para si e em meios técnicos concretos para si: em uma *marca*. Ao agir conscientemente nessa relação, ele pode dominar, controlar e, ao fazê-lo, melhor atingir a meta que criou para si. A *marca* pode surgir para o sujeito como uma planificação intencional de suas ações em direção à meta geral que existirá, agora, sempre em relação a uma meta específica ou concreta para si (sua meta possível).

A brincadeira da “cobrinha e da ondinha” assim como outras brincadeiras que possuem a relação de *domínio da própria ação* como a relação que confere conteúdo e forma à brincadeira (por exemplo: pular corda, pula-sela, carrinho de mão, elástico, cadeirinha, amarelinha, além de brincadeiras “espontâneas”: trepar/escalar os objetos, saltar obstáculo no

caminho etc.) são formas *particulares* nas quais a estrutura do objeto de domínio da própria ação aparece como o eixo articulador e orientador da brincadeira, mesmo que sob formas simples das relações essenciais desse objeto.

Por exemplo, a existência de situações metafóricas (caso da brincadeira da “ondinha e cobrinha”), de orientações teatralizadas ou representadas (caso das “estrofes” no pula-sela ou das músicas de pular corda), o conteúdo relacionado ao “desafio da própria ação corporal” e, com ele, a necessidade de se dominar essa própria ação constituem-se objetivamente no “clímax” e no núcleo dessas brincadeiras. Tira-se o desafio corporal que a brincadeira mesma propõe, tira-se a necessidade de domínio de uma determinada destreza (por exemplo: quantas vezes consegue pular corda; realizar as formas propostas pela música ao pular corda; que altura chega ao brincar de “pular elástico”; qual distância consegue andar de carrinho de mão ou simplesmente conseguir andar de carrinho de mão etc.) e termina-se por tirar a “alma” da própria brincadeira em questão. Assim como discutimos na análise das brincadeiras cujo conteúdo central residia na relação de *controle da ação do outro*, que se se tirar a música das brincadeiras de corda, essas brincadeiras perdem parte de sua existência, como forma particular e concreta de atividade. O mesmo com a brincadeira da “cobrinha” ou “ondinha” ao se retirar o papel metafórico que existe nelas. Contudo, a *substância* dessa existência não está dada pela “música” em si ou pelos papéis em si, mas, ao contrário, a música e os papéis incorporam em si as relações sociais objetivadas nos objetos das atividades da cultura corporal, no caso, a relação de *domínio da própria ação corporal*.

Ainda que haja limites objetivos para o sujeito se engajar com a relação de *domínio da própria ação* nessas formas de atividade (como *brincadeiras*) – dentre outras razões, porque elas nem sempre permitem explicitar essa relação como uma relação consciente para a criança – essa relação existe objetivamente nessas formas de brincadeiras e existe como parte fundante de suas estruturas. Desse modo, agir nessas brincadeiras significa, necessariamente, agir de *algum modo* com a relação de *domínio da própria ação corporal*. Evidentemente a qualificação desse “de algum modo” passa a ser um objeto central da ação pedagógica com essas atividades.

Assim, que as crianças busquem intencionalmente ou explicitamente alcançar as suas máximas possibilidades de ações corporais em uma brincadeira (que criem suas metas possíveis intencionalmente) ou que se relacionem conscientemente com os meios técnicos para melhor atingir essas metas, por mais simples que seja essa relação, isto pouco importa neste momento inicial de apropriação desse objeto de domínio da própria ação corporal. O importante, inicialmente, na sua relação com o *domínio da própria ação* é que possam se

engajar e agir na estrutura dessa relação mesma. Esse é o papel dessas brincadeiras do ponto de vista da apropriação dessa relação ou objeto das atividades da cultura corporal. O desenvolvimento dessa relação para o sujeito necessita, contudo, de novas formas de atividades, nas quais o *domínio da própria ação* possa aparecer como uma relação que deve ser intencionalmente organizada pelo sujeito. Esse seria o caso das atividades e modalidades específicas do Atletismo, que possuem objetivadas em si esses modos de ação relacionados ao objeto de *domínio da própria ação corporal*.

Essa atividade concreta da brincadeira do salto (“cobrinha e ondinha”) que analisamos estava direcionada a uma das características da relação de *domínio da própria ação*: a produção de uma marca *externa* (no caso, a distância ou altura alcançada pelo salto). Contudo, as mesmas discussões poderiam ser feitas com relação às atividades de *domínio da própria ação* que estão direcionadas à produção de uma marca interna (estão direcionadas a *própria forma* da ação corporal).

Tomemos um segundo exemplo de uma atividade para introduzirmos essas discussões: a ação de cambalhota (ou rolamentos). Para realizar o movimento de cambalhota, o sujeito precisa compreender e aprender as técnicas para realizá-la, bem como o objetivo geral de “girar sobre o próprio eixo” (de frente ou de costas). Em um primeiro momento, e algumas vezes durante toda a sua relação com esse movimento, a aprendizagem das crianças está direcionada a sua ação para o domínio da técnica (as “dicas” para realizar a cambalhota) e para o objetivo geral de “rolar” sobre si. Mas notemos que essa relação não é suficiente ou não é, ela mesma, uma relação que coloque o movimento de cambalhota como parte de uma ação corporal de *domínio da ação corporal* com a cambalhota. As crianças, no geral, aprendem a “fazer a cambalhota” (a estrelinha, a parada de mão e outras *formas* com os movimentos) e, depois disso, parece que não há mais o que ser aprendido com ela.

Mas esses “movimentos” podem – e, do ponto de vista do ensino, devem – se estruturar como *partes* de uma ação direcionada ao domínio da própria ação corporal. “Fazer a cambalhota” é diferente de *dominar a ação corporal com a cambalhota*. Trata-se, nesse caso, de *dominar* a cambalhota não simplesmente do ponto de vista de seu resultado “final” (girar sobre o próprio corpo), mas sim de seu resultado enquanto *processo*, enquanto *forma da própria ação*: trata-se, assim, de se relacionar com esses “movimentos” do ponto de vista do domínio da própria ação na direção de produzir uma marca *interna*.

Para isso, a ação do sujeito para com esses movimentos (por vezes já inteiramente automatizados por ele) deve se dar de modo a fazer cada componente do movimento, cada etapa dele, um *objeto de sua atenção*, posto que a *meta*, agora, não é simplesmente executar o

movimento, mas executá-lo de uma determinada *forma*. E, assim, produzir determinadas formas com as ações corporais.

Poder-se-ia, por exemplo, propor como tarefa às crianças que executem a cambalhota iniciando e terminando o movimento em pé (Figura 24). Essa simples orientação é suficiente para mudar, por completo, a relação do sujeito com o movimento de cambalhota, fazendo com que a cambalhota, em si, torne-se um componente de uma determinada *ação*. A simplicidade dessa orientação torna-se “complexa” e reestruturadora de toda ação do sujeito na medida em que o obriga a agir em todas as etapas do movimento em questão: o seu início, meio e fim. Não basta “executar o movimento”, é preciso fazê-lo de um determinado jeito ou *forma*, na qual *cada* parte tem “igual” importância.

Figura 24: Exemplo de orientação para a forma da ação: começar e terminar a cambalhota em pé.⁵⁵

Notemos, então, que estamos diante de formas de atividades da cultura corporal nas quais o *domínio da própria ação* direciona-se para produzir as ações corporais a partir de uma determinada *forma* específica dos movimentos corporais. Essa mesma modificação na estrutura da relação do sujeito com o movimento da cambalhota poderia ser alcançada a partir de outros *objetivos para a sua ação* com a cambalhota: por exemplo, realizar a cambalhota devagar; realizar a cambalhota ao mesmo tempo que outro colega; realizar uma sequência de cambalhotas, cada uma com uma *forma* diferente.

Essa relação com os movimentos corporais, transformando-os em ações corporais nas quais o *objeto* é o domínio das *formas* dessas próprias ações, apresenta-se bastante desenvolvida nas atividades de Ginástica (artísticas, rítmica e acrobática).

Seja qual for essa particularidade na qual o objeto de domínio da própria ação se materializa (como marca interna ou como marca externa), o fundamental é que ele se apresente em suas relações internas e essenciais para os sujeitos: como um processo de

⁵⁵ Imagem retirada em: http://shannonjusticeforall.files.wordpress.com/2013/04/justice_final-somersault.png

criação de marcas para si a partir da relação entre as suas metas possíveis e os meios técnicos capazes de responder a tais metas, organizando as ações dos sujeitos para que *dominem suas próprias ações corporais* dentro das suas máximas possibilidades. Isso não significa orientar os sujeitos para o “mais resultado” (nos dizeres de BROHM, 1982), uma busca de “melhora a qualquer custo” porque se quer “vencer a qualquer custo”. Como discutimos (capítulo dois), buscar um máximo rendimento é diferente de buscar “um mais rendimento”. O máximo rendimento no âmbito das práticas corporais, em especial das atividades que possuem o domínio da própria ação como o centro de suas estruturas, refere-se a adquirir uma finalidade de constantemente desafiar-se no que tange as suas relações com as ações corporais; buscar aprimorar ao máximo as suas possibilidades de domínio dessas ações e, conseqüentemente, de domínio de si.

Nesse processo, embora alguns estudantes possam “descobrir” por si, mediante suas vivências individuais, como se relacionar com uma tarefa de modo a poder se orientar para o domínio dos *meios técnicos* (“dicas motoras”, princípios de treinamento, experimentação de diferentes técnicas existentes para a tarefa dada etc.) e para o domínio das *metas possíveis* (a orientação para o “máximo esforço” direcionado a realizar diversas tentativas para alcançar uma meta concreta; a dimensão orgânica do *erro* como parte do acerto e, ao mesmo tempo, a necessidade de se orientar esse processo de acerto para que não seja uma pura “tentativa e erro”; a relativa mudança entre as qualidades de “fácil” e “difícil” a depender do grau de domínio do sujeito da ação na qual esteja inserido), nem todos os estudantes poderão “descobrir” por si e/ou se envolver significativamente com essas relações. Tais relações, assim, devem ser *organizadas* pedagogicamente, devem ser ensinadas e apropriadas como *instrumentos* das ações dos sujeitos em suas ações de *domínio da própria ação corporal*.

As atividades concretas da cultura corporal que analisamos ao longo deste capítulo nos permitiram explicitar os *objetos* das atividades da cultura corporal em suas dimensões *gerais* (as relações essenciais e necessárias presentes nos objetos de criação de uma imagem artística, controle da ação corporal do outro e domínio da própria ação) e *particulares* (as *formas* particulares nas quais esses objetos se apresentam hoje, tal qual a Dança e a Mímica, o Jogo e a Luta, a Ginástica e o Atletismo).

A despeito de uma atividade concreta da cultura corporal objetivar em si essas relações essenciais, tais relações apresentam-se para os sujeitos *em atividade* sempre como uma

possibilidade. Isso quer dizer que esses sujeitos, ao agirem *nessa* atividade, poderão ou não reproduzir em suas ações concretas tais relações. Contudo, o fato de o sujeito atuar em uma atividade que possua *esse* ou *aquela* objeto como o centro de sua estrutura e o fato de esse objeto manifestar-se *dessa* ou *daquela* forma faz diferença nas possibilidades reais de ações dos sujeitos *nessa* atividade.

Como afirma Hegel (apud LEONTIEV, 1983), os indivíduos não determinam por si mesmos os *objetivos* de suas ações: determinam-nos a partir do momento em que *agem*, isto é, a partir do momento em que atuam em uma ou outra *atividade*. Por essa razão, a atividade na qual esses sujeitos se inserem determina em grande parte os objetivos que esses sujeitos poderão propor para si.

Do ponto de vista da prática pedagógica da Educação Física, que organiza *atividades de ensino e de aprendizagem com as atividades da cultura corporal*, o modo específico a partir do qual se organizam essas atividades, o modo a partir do qual se explicitam nas tarefas de ensino as relações essenciais e necessárias de uma dada atividade, determina em grande parte as possibilidades concretas de atuação dos sujeitos, bem como as possibilidades deles se apropriarem dos objetos da cultura corporal. Assim, por mais cristalizado que esteja um determinado objeto da cultura corporal em uma atividade concreta, esse objeto deverá ser necessariamente revelado aos sujeitos.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, os órgãos da sua individualidade, a criança, o ser humano deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 1978, p. 290).

Conhecer os objetos que constituem as atividades da cultura corporal, e, assim, conhecer as possibilidades de *revelá-los* nas *atividades de ensino*, constitui-se no ponto de partida para o trabalho educativo. Representa a condição inicial e, ao mesmo tempo, o *critério* para que se possa elaborar os *conteúdos* de ensino e as *tarefas* de ensino com as atividades da cultura corporal.

Diante das múltiplas relações que constituem uma manifestação concreta da cultura corporal (por exemplo: as situações de competição; as regras; os papéis a serem interpretados; o prelúdio de uma brincadeira; o movimento corporal em si etc.), as suas relações essenciais

podem se apresentar como relações “ocultas”. Não obstante, ao ter esses objetos apropriados, o professor pode agir “livremente” com as diferentes *formas* nas quais as atividades da cultura corporal se apresentam, de modo a ressaltar nas atividades de ensino tanto aqueles “traços” ou relações gerais e essenciais dos objetos quanto determinadas características particulares presentes nos mesmos. Ao ter o objeto como parte de sua subjetividade, o professor pode *recriar* as relações essenciais do objeto em diferentes formas concretas de atividades, ressaltando para os estudantes as relações com as quais eles devem agir a fim de se apropriem das capacidades e modos de ação humano-genéricos objetivados nas atividades da cultura corporal.

Como discutimos, por mais simples que sejam algumas dessas atividades concretas (tais quais as atividades que analisamos: a brincadeira da estátua, o pega-pega, o salto em altura), todas elas permitem que explicitemos, a partir de suas estruturas, as relações essenciais dos objetos de *criação de uma imagem artística, controle da ação corporal do outro e domínio da própria ação corporal*.

Como defendemos desde o início deste trabalho, a finalidade da Educação Física é contribuir para o processo de constituição das características humano-genéricas em cada indivíduo. Para isso, essa disciplina precisa conhecer o que há de humano-genérico no fenômeno com o qual ela trabalha (nas atividades da cultura corporal), bem como elaborar modos de ação pedagógicos para se ensinar esses conhecimentos.

Nesse sentido, uma elaboração teórica sobre os objetos de ensino da Educação Física é, simultaneamente, um ponto de chegada das pesquisas em Educação e, ao mesmo tempo, um ponto de partida para as atuações pedagógicas na prática de ensino. Essas atuações abrem, não obstante, novos campos de investigação, relacionados notadamente à explicação e sistematização sobre os modos gerais de ação para se *organizar* os objetos das atividades da cultura corporal como *atividades de ensino*.

O ensino das relações essenciais ou dos objetos das atividades da cultura corporal significa uma ação de *transmissão* de tais relações aos educandos. Notemos que a palavra *transmissão* refere-se a uma *condição* para a apropriação das relações humanas objetivadas nas diferentes atividades produzidas pela prática social; trata-se “de um princípio ontológico do processo de formação humana e não de uma forma didática de ensino” (PASQUALINI⁵⁶).

Um processo educativo é, necessariamente, um processo de *transmissão* das capacidades humano-genéricas produzidas pelo conjunto da humanidade. Essa *condição* do

⁵⁶ Comunicação pessoal com Juliana Pasqualini em outubro de 2013.

processo de apropriação da cultura humana não nos diz, assim, sobre o modo particular através do qual essa transmissão pode se dar: ela pode ser intencional ou espontânea; pode referir-se aos traços essenciais ou aos traços empíricos da atividade; pode ter a mediação direta de outro sujeito ou ter essa mediação de forma não explícita; pode ou não ser institucionalizada. Mas um processo educativo manifestará sempre esse caráter “ontológico da transmissão”: a necessidade de socialização das capacidades e modos de ação produzidos pelo conjunto da humanidade, dos quais a criança poderá se apropriar a partir da sua relação “com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles” (LEONTIEV, 1978, p. 290).

Essas capacidades humano-genéricas objetivadas nas atividades da cultura corporal e sintetizadas em *conhecimentos* ou *significados* teóricos são, precisamente, uma síntese da *atividade* coletiva historicamente construída pelos homens; uma forma de manifestação da “faculdade genérica da humanidade cooperada” (DAVYDOV, 1982, p. 372). Diante dessa compreensão, pode-se ressaltar a importância da apropriação desses conhecimentos por cada indivíduo, na medida em que se apropriar deles significa apropriar-se da atividade humana coletiva historicamente desenvolvida; significa inserir-se nessas atividades como sujeitos das mesmas. Nesse sentido, o trabalho educativo com os *objetos de ensino* refere-se fundamentalmente ao ensino das *atividades* humanas que foram materializadas em tais objetos; o ensino constitui-se fundamentalmente como introdução dos sujeitos às *atividades* (DAVIDOV, 1988). Educar as novas gerações, contribuir para que conheçam aquilo que já foi produzido, implica em fazê-las sujeitos das diversas *atividades* humanas (científica, artística, filosófica, lúdica, esportiva), apropriando-se de suas necessidades, motivos, ações e significações.

No próximo capítulo, procuramos caminhar em nosso movimento de síntese da presente pesquisa, retomando algumas questões relacionadas à tarefa de análise dos objetos de ensino da Educação Física e encaminhando algumas discussões que julgamos necessárias para a investigação da organização do ensino dessa disciplina.

5. OS OBJETOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: elementos para a discussão da atividade pedagógica

Podemos nos debruçar de modo mais sistemático, agora, à discussão sobre os *objetos de ensino da Educação Física* em sua relação com à prática pedagógica dessa disciplina. Ao mesmo tempo, iniciaremos o movimento de síntese da pesquisa que ora apresentamos.

Retomemos algumas perguntas feitas ao longo deste trabalho em relação aos objetos de ensino da Educação Física: em uma perspectiva histórico-cultural da Educação Física, quais são os seus objetos de ensino? Quais as relações entre os *objetos de ensino* e os *conteúdos* de ensino na atividade educativa *escolar*?

A partir dos conceitos de *objeto* e de *atividade* utilizados neste trabalho, falar em *objetos de ensino* significa falar em um trabalho pedagógico organizado fundamentalmente pelo ensino de *atividades*.

Nesse sentido, os objetos de ensino da Educação Física são, em primeiro lugar, *os próprios objetos das atividades da cultura corporal*, denominados aqui de “*criação de uma imagem artística com as ações corporais*”, “*controle da ação corporal do outro*” e “*domínio da própria ação corporal*”. As relações essenciais e gerais desses *objetos* – ou, o que dá no mesmo: as *atividades* da cultura corporal em suas dimensões essenciais e gerais – constituem-se nos próprios *objetos de ensino* da Educação Física.

Ao mesmo tempo, os objetos de ensino da Educação Física *são as formas particulares nas quais as atividades da cultura corporal se apresentam* hoje: as atividades de Dança, Jogo, Luta, Atletismo etc., materializadas nas diversas manifestações da cultura corporal (o balé, o basquete, o judô, o salto em altura etc.).

A despeito das relações essenciais dos objetos da cultura corporal possuírem uma existência objetiva na realidade – como *formas ideais* das relações humanas (ILYENKOV, 1976) – tais relações não existem na prática social como “*puras*” *generalidades*. Elas existem sempre em um ou outro fenômeno *particular*; em uma ou outra manifestação concreta da cultura corporal. Por essa razão é que a despeito dos objetos de ensino da Educação Física serem as relações essenciais e *gerais* das atividades da cultura corporal esses objetos são, também, (ou manifestam-se nas) formas *particulares* das atividades da cultura corporal.

Precisamente por serem formas particulares de manifestação dos objetos de ensino da Educação Física, tais formas não podem determinar *a priori* e por si mesmas quais serão esses objetos em uma prática pedagógica concreta. A despeito de não podermos prescindir desses objetos particulares para concretizarmos uma proposição teórica para a Educação Física, essa

proposição lida (deve lidar) com a sistematização desses objetos em suas dimensões *gerais*. Por isso que afirmamos que os objetos de ensino da Educação Física são, em primeiro plano, as *relações essenciais e gerais* desenvolvidas pela prática social e objetivadas nas atividades da cultura corporal. São *essas* relações as que devem se configurar como os *conhecimentos gerais* (ou os *conceitos teóricos*⁵⁷) a serem ensinados na atividade pedagógica da Educação Física.

A determinação das *formas particulares* a partir das quais essas relações gerais de “criação de uma imagem artística”, “controle da ação corporal do outro” e “domínio da própria ação corporal” serão explicitadas para os alunos apresentam, evidentemente, relevância e pertinência para o ensino da Educação Física. Determinadas atividades (bem como determinados *modos de organização* de tais atividades), permitirão explicitar menos ou mais essas relações essenciais; permitirão evidenciar menos ou mais os aspectos humano-genéricos das mesmas; permitirão criar condições que ratifiquem ou problematizem as formas alienadoras nas quais as atividades da cultura corporal se apresentam em nossa sociedade; poderão apresentar-se como menos ou mais adequadas para um determinado grupo de sujeitos concretos em uma atividade de ensino concreta. Mas, aqui, os problemas investigativos deslocam-se da determinação dos objetos de ensino – da determinação das relações humano-genéricas materializadas neles – para a determinação das possibilidades de organização do ensino em nossa atual sociedade. Essas duas “linhas” de investigação estão, de fato, organicamente relacionadas entre si, de modo que uma serve de *condição* para a outra. Não obstante, cada qual mantém a sua autonomia relativa.

A partir dessa compreensão dos *objetos de ensino* da Educação Física – tal qual procuramos desenvolver neste trabalho – é que podemos elaborar os *conhecimentos gerais* dessa disciplina, como uma sistematização das relações essenciais contidas nas atividades da cultura corporal. Nesse sentido, nossa conceituação sobre os *objetos de ensino* da Educação Física refere-se, igualmente, a uma conceituação dos *conhecimentos gerais* para o ensino dessa disciplina: justamente, as relações essenciais que compõem os objetos de criação de uma imagem artística, controle da ação do outro e domínio da própria ação.

Os objetos de ensino como sínteses desses conhecimentos gerais presentes nas atividades da cultura corporal não se constituem diretamente nos *conteúdos de ensino da Educação Física*. Os conteúdos de ensino são elaborados a partir de uma transformação dos

⁵⁷ Consideramos que a expressão “conceito teórico” utilizada notadamente em Davydov (1982) equivale ao que Vigotski chamou de “conhecimento científico” (VIGOTSKI, 2009) e ao que Saviani nomeia de “conhecimento clássico” ou “saber universal” (SAVIANI, 2005).

objetos de ensino que passarão a estar concretizados: a) em um determinado grupo de atividades e manifestações particulares da cultura corporal; b) em *tarefas de ensino* a serem realizadas com essas atividades. Portanto, os conteúdos de ensino de uma disciplina, referem-se a uma dimensão *particular* dos objetos de ensino: a uma particular concretização desses objetos a partir das muitas condições nas quais a atividade de ensino irá transcorrer: das condições estruturais (a dinâmica escolar, os objetivos de ensino, o currículo oficial, os materiais e espaços disponíveis, as relações de trabalho do professor etc.) às situacionais (a série ou idade das crianças, a comunidade na qual se trabalhará etc.).

Desse modo, *os conteúdos de ensino* são duplamente dependentes. Em primeiro lugar, dependem dos *objetos de ensino* que o constituem. Em segundo lugar, dependem das condições concretas nas quais o ensino irá ocorrer. Por isso, para discutirmos *os conteúdos de ensino da Educação Física* é necessário que analisemos tanto os seus objetos de ensino (tal qual procuramos realizar neste trabalho) quanto *as tarefas de ensino* com determinadas atividades concretas da cultura corporal.

A análise das atividades particulares da cultura corporal e das tarefas de ensino com elas é uma das análises mais importantes para a atividade pedagógica da Educação Física. Entretanto, uma análise dessas atividades particulares que não parta de uma compreensão sólida sobre as suas relações essenciais e necessárias é tão infrutífera quanto uma proposição de ensino que discuta as relações gerais das atividades da cultura corporal sem as concretizar nas formas particulares nas quais esses objetos gerais se manifestam e se realizam.

Conhecer essas relações essenciais é o que nos permite conhecer uma determinada atividade em sua dimensão *concreta* e não meramente *empírica*. As atividades da cultura corporal, em sua dimensão empírica, referem-se àquelas características diretamente acessíveis a nossa percepção e representação: às *formas* nas quais elas *aparecem* para nós. Essa dimensão empírica das atividades da cultura corporal não revela as relações sociais (os modos de ação) que foram *objetivadas* nessas atividades e que efetivamente as caracterizam e as determinam. Não revelam, justamente, aquelas relações que se apresentam como *essenciais e necessárias* para a existência das atividades da cultura corporal como tais.

Ao serem identificadas e explicadas conceitualmente, essas relações nos permitem sistematizar os conhecimentos *objetivos, universais* ou *teóricos* referentes ao ensino da Educação Física.

[...] a universalidade do saber está intimamente ligado à questão da objetividade. Com efeito, dizer que determinado conhecimento é universal

significa dizer que ele é objetivo [...] ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno (SAVIANI, 2005, p. 57-58).

Esses conhecimentos objetivos ou universais das atividades da cultura corporal são objetivos na medida em que expressam *o processo histórico* de desenvolvimento de tais atividades: expressam as relações essenciais dessas atividades e os processos a partir dos quais elas puderam se constituir como essenciais. Por essa razão, as relações essenciais das atividades da cultura corporal constituem-se nas relações fundamentais com as quais os estudantes e professores devem *agir* para reproduzir a estrutura dessas atividades e, assim, fazer delas as *suas* atividades.

Por isso o ensino escolar de todas as matérias deve estruturar-se de maneira que, em forma concisa, abreviada, reproduza o processo histórico real de generalização e desenvolvimento dos conhecimentos [...] de modo que os estudantes] reproduzam em sua consciência as riquezas teóricas que a humanidade acumulou e expressou nas formas ideais da cultura espiritual (DAVIDOV, 1988, p. 174).

Ao inserir-se em uma atividade e ao fazer dela a *sua* atividade, as capacidades humano-genéricas materializadas nela podem ser apropriadas pelos sujeitos: podem tornar-se parte orgânica das suas *subjetividades*. A apropriação das atividades é, também, um processo de “*subjetivação*” das capacidades humano-genéricas pelos sujeitos em atividade (DUARTE, 2013). A formação da subjetividade constitui-se em uma síntese do conjunto de relações sociais (do conjunto de *atividades*) que foram possíveis a um determinado sujeito se apropriar. E, uma vez que o objeto esteja apropriado pelo sujeito, uma vez que ele faça parte da sua subjetividade, o sujeito poderá reproduzi-lo (poderá *objetivá-lo* em suas ações) mesmo quando a estrutura de uma dada atividade apresente esse objeto de forma oculta, pouco desenvolvida ou mesmo ausente. Isso vale tanto para os estudantes em atividade de estudo quanto para os professores em atividade de ensino.

Como vimos, os jogos esportivos coletivos (tal qual o futebol) possuem um potencial maior do que o pega-pega em equipes para expressar as formas mais desenvolvidas do objeto de *controle da ação corporal do outro*. Em termos gerais e objetivos a estrutura particular do jogo de futebol é mais desenvolvida do que a estrutura particular do pega-pega em equipes. Contudo, a realização desse potencial contido no jogo de futebol depende das ações concretas dos sujeitos que agirão e reproduzirão a sua estrutura. Um grupo de jogadores de futebol poderá materializar relações mais desenvolvidas do objeto de controle da ação do outro em

um jogo de pega-pega em equipes, do que as relações possíveis de serem materializadas nas ações de um grupo de crianças pequenas em um jogo de futebol.

Uma situação similar poderia ser pensada no caso de um dançarino profissional participando da “brincadeira da estátua”, tal qual apresentada no início de nossa análise do objeto de criação de uma imagem artística com as ações corporais. Mesmo considerando, como vimos, que a estrutura *particular* dessa brincadeira da estátua não traga essa forma desenvolvida do objeto e, de certo modo, impede que esse objeto se explicita em sua estrutura, o dançarino poderá “enxergar” este objeto nessa brincadeira, ou mais bem, poderá *recriá-lo* em suas ações.

Essa questão nos parece especialmente relevante do ponto de vista pedagógico quando tratamos do processo de organização do ensino das atividades da cultura corporal. A partir do momento em que o professor tem esses *objetos* como parte de sua subjetividade, ele poderá igualmente “enxergar” ou *recriar* esses objetos nas diferentes manifestações concretas das atividades da cultura corporal. Poderá recriar intencionalmente, sob a forma de atividades de ensino, as relações essenciais com as quais os estudantes devem agir a fim de reproduzirem a estrutura de uma dada atividade da cultura corporal e, assim, apropriarem-se das capacidades e modos de ação humano-genéricos materializados nela.

Ao afirmarmos que a disciplina de Educação Física deve trabalhar com os conhecimentos teóricos e, assim, contribuir para que os estudantes desenvolvam para si os processos teóricos de análise e síntese da realidade, de abstração e generalização teóricas da mesma, não se está negando a *forma externa* nas quais as ações de ensino e as ações de aprendizagem irão ocorrer. Ressaltar a dimensão *teórica* do *conhecimento* como o “núcleo” dos objetos de ensino da Educação Física (e de qualquer disciplina) não significa, de modo algum, a determinação de uma *forma* de ensino na qual a “prática” ou as ações dos estudantes sejam prioritariamente ou mesmo exclusivamente “verbais”. Lembrando: o *teórico* significa *síntese de múltiplas relações* e não o meramente “verbal” ou o “empiricamente abstrato”. Por essa razão, o caráter teórico dos objetos de ensino não está nas suas formas externas de manifestação (na “declaração de esquemas táticos”, na leitura de textos ou no estudo de “conceitos fisiológicos”), mas sim no modo de ação que permita aos sujeitos compreenderem teoricamente essas atividades: agirem considerando as relações essenciais e necessárias que as constituem.

A aprendizagem dos conteúdos de ensino da Educação Física requer que os estudantes *joguem, dancem, lutem* etc. Mas para que os sujeitos insiram-se em tais atividades como *sujeitos da atividade* de forma autônoma e consciente, é preciso que eles dominem as formas

particulares nas quais o *pensamento teórico* (o modo teórico de conceber o mundo) foram objetivadas nas atividades da cultura corporal. É preciso que os indivíduos ajam nessas atividades para além daquilo que elas imediatamente se apresentam, podendo criar, a partir delas, as condições e situações que permitam torna-las *as suas atividades*.

Feitas essas considerações e sínteses iniciais a respeito do significado dos *objetos de ensino da Educação Física*, avancemos em outras sínteses possíveis, tanto em relação aos aspectos metodológicos para a análise dos objetos de ensino quanto às questões propriamente pedagógicas para pensarmos e elaborarmos futuras considerações didáticas para o ensino da Educação Física.

Questões metodológicas da análise dos objetos de ensino da Educação Física

A dialética revela as leis do movimento dos objetos e processos, converte-se ainda em método, em lógica do avanço do pensamento no sentido do descobrimento da natureza objetiva do objeto.
(KOPNIN, 1978, p. 53).

Os objetos de ensino da Educação Física, como procuramos argumentar ao longo deste trabalho, não se constituem, primordialmente, como um produto da *intenção* do professor, mas existem objetivamente como síntese de determinadas relações objetivadas pela prática social. Por isso defendemos que ensinar os objetos de ensino significa ensinar as atividades humanas que foram neles objetivadas. Nisso reside a importância de se explicitar e explicar quais são esses objetos de ensino para as diferentes “áreas” ou “disciplinas” escolares; explicitar e explicar *como* esses objetos se constituíram como tais (suas gêneses) e quais as potencialidades formativas materializadas neles (as suas capacidades humano-genéricas).

O estudo dos objetos de ensino de uma dada disciplina constitui-se, fundamentalmente, na tarefa de identificar quais são as relações essenciais e necessárias com as quais os sujeitos devem lidar (reproduzir em suas ações) para se apropriarem dos *objetivos* que direcionam uma dada atividade e dos *motivos* que a organizam e a orientam.

Os objetos de ensino irão, é verdade, manifestar sua existência na atividade pedagógica a partir de uma ou outra intencionalidade do professor. Mas notemos que essa própria intencionalidade depende fundamentalmente da existência *objetiva* do objeto em questão. Lembrando: os sujeitos criam os seus objetivos (as suas intencionalidades) a partir do momento em que atuam no mundo de atividades humanas. As intencionalidades dos sujeitos, portanto, não são um puro “decalque” de seus “desejos”. O conjunto de atividades que constitui a sua subjetividade determina as possibilidades objetivas para que ele organize para

si as suas próprias intencionalidades. A partir dessas múltiplas mediações concretas é que o professor elabora e reelabora para si a sua própria *intencionalidade* pedagógica.

Por isso a importância central de se conhecer a estrutura das atividades com as quais agiremos na atividade pedagógica da Educação Física. Por isso a importância de conhecermos os seus *objetos*, as relações essenciais desses objetos, que passam a ser meios para elaborarmos e concretizarmos nossas intenções pedagógicas.

A tentativa de explicar teoricamente as relações que compõem os objetos de ensino da Educação Física não é, certamente, uma inovação deste trabalho. Outros autores buscaram de forma similar determinar os conteúdos internos ou a “lógica interna” de alguns fenômenos particulares relacionados às práticas corporais, tal qual o *jogo coletivo* (MAHLO, s/d; BAYER, 1994; TAVARES, 1996; GARGANTA; OLIVEIRA; 1996; GARGANTA, 1994; GRAÇA, 1994), a *Dança* (LABAN, 1978a; HUMPHREY, 1962, MARQUES, 1999; 2003), a *Luta* (GOMES et al., 2010; AVELAR; FIGUEIREDO, 2009; RAMÍREZ, 1997b; KOZUB; KOZUB, 2004), o *jogo ou a atividade lúdica* (CALLOIS, 2006; HUIZINGA, 1971; ELKONIN, 1998), as “*ações motrizes*” (PARLEBAS, 2001) e *as atividades da cultura corporal* (COLETIVO, 1992).

Em nosso percurso de investigação dos objetos de ensino da Educação Física nossos diálogos com esses autores foram não apenas em relação aos conteúdos específicos com os quais trataram, mas, também, com os aspectos metodológicos para a análise dessa esfera particular da atividade humana. Assim, poderíamos nos perguntar: em que medida as elaborações propostas neste trabalho nos aproxima e/ou nos distancia das elaborações desses autores? Em que medida as questões que tratamos neste trabalho podem trazer contribuições para a continuidade do estudo das atividades da cultura corporal e para o estudo da própria atividade pedagógica da Educação Física?

Consideramos que as principais contribuições de nosso trabalho residem, justamente, nas possibilidades metodológicas construídas para o estudo dos objetos de ensino da Educação Física. Isso significa que tais contribuições estão no modo particular a partir do qual pudemos lidar com o *método* no qual nos fundamentamos para a investigação dos objetos de ensino. Foi a partir desse *método*, sintetizado no princípio do estudo *lógico e histórico* das atividades da cultura corporal, que pudemos nos aproximar de uma elaboração conceitual dessas atividades e de uma proposição sobre os objetos de ensino da Educação Física.

Para cumprirmos o objetivo de propor uma conceituação dos objetos de ensino da Educação Física precisamos construir, a partir do método, modos de ações específicos para a análise das atividades da cultura corporal: ações que nos permitissem analisar as relações

essenciais e gerais, historicamente desenvolvidas nessas atividades e objetivadas em suas muitas formas de existência.

Como discutimos ao longo do trabalho essa dimensão *geral* da atividade humana só pôde ser revelada logicamente a partir da análise de atividades concretas da cultura corporal. Por sua vez, para que tais atividades se apresentassem como um meio para revelar as relações essenciais e necessárias que as constituem, foi preciso acompanhar os seus processos de desenvolvimento, tanto em relação à gênese quanto em relação às suas estruturas (das formas mais simples às mais desenvolvidas).

A análise dessas atividades particulares apresenta uma dupla importância para o estudo dos objetos de ensino da Educação Física. Sua importância, em primeiro lugar, é *metodológica*, na medida em que somente por meio dessas análises é que podemos acompanhar os processos de desenvolvimento dos *objetos* das atividades da cultura corporal (as relações humanas materializadas em tais atividades). Em segundo lugar tais análises possuem uma importância *pedagógica*, na medida em que ao tratarmos com as características particulares dessas atividades concretas podemos “disparar” elementos para discuti-las como objetos particulares de ensino da Educação Física.

São por essas razões que consideramos que as principais contribuições deste trabalho residem nas possibilidades metodológicas que ele nos dá para continuarmos a estudar os objetos de ensino da Educação Física a partir dos princípios do método materialista histórico e dialético que nos permite revelar “as leis do movimento dos objetos e processos” (KOPNIN, 1978, p. 53). E, como diz Vigotski, é precisamente aqui que “[...] aparece a diferença entre a lógica formal e a lógica dialética na teoria do conceito” (VYGOTSKI, 1997, p. 230).

Para a lógica formal, o conceito não é outra coisa que uma representação geral, que se origina como resultado da distinção de uma série de características comuns [...] O caminho da generalização é, portanto, um caminho que leva da riqueza da realidade concreta ao mundo dos conceitos, ao reino das abstrações esqueléticas, separadas da vida real e do conhecimento vivo.

Pelo contrário, para a lógica dialética o conceito se revela mais rico de conteúdo que a representação, posto que a generalização não é a separação de traços singulares, mas sim a revelação dos vínculos e relações de um objeto com os outros, e se o objeto não se revela verdadeiramente na vivência direta, mas sim em toda a diversidade de nexos e relações que determinam seu lugar no mundo e sua conexão com o restante da realidade, o conceito é mais profundo, mais adequado à realidade, é o reflexo mais autêntico e pleno da mesma do que a representação (VYGOTSKI, 1997, p. 229-230).

A dialética, para a perspectiva teórica que nos fundamenta neste trabalho, é a dialética materialista e histórica, que permite a explicitação das “leis de desenvolvimento” dos fenômenos sociais, em especial das atividades humanas. Descobrir “as leis dos fenômenos” reflete, justamente, um dos principais pilares do materialismo histórico e dialético, qual seja: explicitar a *essência* das coisas, sua existência *concreta*, como síntese de múltiplas relações. “Mas, ‘a essência das coisas’, é a dialética das coisas e esta se revela na dinâmica, no processo do movimento, de transformação, da formação e da destruição, no estudo da gênese e do desenvolvimento” (VYGOTSKI, 1997, p. 170).

Tais afirmativas tão contundentes em relação ao método poderiam ser questionadas, afinal: uma explicação a partir desse método não se constituiria em apenas *mais uma* explicação possível para os fenômenos da realidade? Não seria *esse método* um “ponto de vista” dentre tantos outros existentes? E, nesse sentido, fundamentar a produção de conhecimento a partir dele não refletiria apenas uma “opção” ou “preferência” do pesquisador?

Vamos primeiro responder categoricamente a essas questões para, então, introduzirmos nossas explicações a elas: “Não. Não se trata simplesmente de um ponto de vista, uma opção ou uma “preferência” do pesquisador. Trata-se do meio necessário para se reproduzir logicamente os fenômenos históricos e sociais em suas dimensões *concretas*”.

Como discutimos neste trabalho o método reflete um conjunto de concepções de mundo, de homem e do próprio conhecimento, que foi objetivado pela prática social e, assim, passa a existir com relativa independência das circunstâncias momentâneas e das próprias “posições” de quem o utilize. Assumir um determinado método, portanto, significa assumir determinadas concepções gerais de mundo e de homem que, por sua vez, refletem o conjunto de relações sociais objetivas que as produziram.

O fato de um determinado método representar uma determinada “visão de mundo”, uma determinada “opção política”, ou mais bem, um “projeto de sociedade”, não significa que o método seja uma “pura ideologia” (na acepção cotidiana do termo, isto é, uma posição que irá necessariamente “distorcer” a realidade para fazê-la ajustar-se a essa “visão” ou “opção” política).

A afirmação da *objetividade* do materialismo histórico e dialético no que tange a elaboração dos conhecimentos sobre a prática social refere-se fundamentalmente ao seu permanente movimento de superação da representação imediata das atividades humanas (suas existências *empíricas*), buscando captá-las como uma atividade concreta: síntese de muitas e diversas relações sociais que as produziram.

Essa objetividade do método, contudo, apresenta-se para cada pesquisa particular que busca fundamentar-se nele como uma *possibilidade*. Esta deve ser *revelada* pelo próprio curso da investigação, precisa ser concretizada através da particularidade do objeto investigado e da nossa condição – como pesquisadores – de estarmos em um permanente movimento de aproximação conceitual da existência objetiva do fenômeno estudado.

Especifiquemos essa potencialidade do método de investigação que tratamos em nosso trabalho e a possibilidade que ele nos deu para apreendermos o processo histórico e lógico das atividades da cultura corporal, a partir de um breve diálogo com as obras de Callois e Parlebas, autores que também buscaram estudar os aspectos *gerais* das “atividade lúdica/jogo” e da “atividade corporal”, respectivamente.

Callois, embora esteja estudando o conteúdo do jogo em geral, de modo que “[...] importa pouco que alguns jogos sejam atléticos e outros intelectuais. A atitude do jogador é a mesma” (CALLOIS, 2006, p. 129), ao propor as suas quatro “categorias” do jogo: jogos de competição ou *agon*; jogos de azar ou *alea*; jogos de imitação ou *mimis*; jogos de vertigem ou *illix*, permite-nos pensar as interconexões entre essas relações propostas por ele e os objetos da cultura corporal analisados neste trabalho. Por exemplo, as relações entre os “jogos de imitação” e o objeto de *criação de uma imagem artística com as ações corporais*, os “jogos de competição” e o objeto de *controle da ação corporal do outro* e, em certa medida, os “jogos de vertigem” e o objeto de *domínio da própria ação corporal*.

De fato, podemos encontrar muitos pontos de interconexão entre essas relações e as nossas. Contudo, poderíamos encontrar – igualmente – alguns pontos de ruptura, especialmente no que tange ao *método de análise*.

A despeito de suas contribuições para o estudo do *conteúdo* dos jogos em geral, Callois parte de pressupostos a-históricos do homem e da própria atividade de jogo. Por exemplo, para ele os conteúdos do jogo estão presentes igualmente no homem e nos animais (CALLOIS, 2006). De todo modo, a despeito dessa fundamentação *geral* do *método* empregado por Callois, consideramos que um dos pontos fundamentais de sua análise resida em um aspecto de seu *método de investigação*. Callois afirma: “após examinar diferentes possibilidades, eu estou propondo uma divisão em quatro rubricas, dependendo se no jogo sob consideração o papel da competição, do azar, da simulação ou da vertigem seja *dominante*” (CALLOIS, 2006, p. 130, grifos nossos). Ou seja, Callois considera em sua análise as possíveis e mútuas relações entre esses quatro conteúdos do jogo, sendo que a definição ou caracterização de um jogo como “de azar”, “competitivo”, “de simulação” ou “de vertigem” depende fundamentalmente do conteúdo que seja “*dominante*” ao jogo em questão.

Esse aspecto metodológico nos parece uma contribuição valiosa de suas análises porque explicita a diferença entre o “conteúdo geral” (para nós: a relação essencial de um objeto) e esse conteúdo em sua forma concreta: como o conteúdo dominante em um ou outro jogo específico. Sendo assim, um mesmo jogo pode ter mais de um desses quatro conteúdos propostos por Callois e, como ele mesmo reconhece, provavelmente o terá. O importante é saber qual deles será para *esse* jogo o seu conteúdo dominante. Essa consideração metodológica de Callois demonstra a impossibilidade de se utilizar semelhantes *conceituações* de um fenômeno (tais quais os conteúdos de jogo que ele propõe) com o fim de simplesmente *classificar* os diferentes jogos existentes no mundo.

Contudo, no próprio movimento de análise do autor, esse princípio não parece ter podido se efetivar: as suas categorias acabam tendo uma função efetivamente classificatória. Em nossa avaliação isso se dá porque Callois não pôde levar às últimas consequências a *explicação* das próprias relações que propôs como centrais para o estudo dos conteúdos do jogo. A despeito dessas categorias expressarem o que poderiam ser os conteúdos *gerais* do jogo, tais conteúdos foram “explicados”, via de regra, pelos seus aspectos externos.

Por exemplo, a explicação do conteúdo do “jogo competitivo” proposta por Callois centra-se nas questões relativas à existência de “rivalidade” ou *oposição*, à “vitória”, ao reconhecimento de superioridade de um sobre o outro e a necessidade de se ter “atenção sustentada, treino apropriado, aplicação assídua e o desejo de vencer” (CALLOIS, 2006, p. 132). Tudo isso está muito bem e faz parte, sem dúvida, dos fenômenos aos quais ele chamou de “jogos ou situações de competição”. Mas ocorre que essas questões mesmas não explicam tais fenômenos: descrevem determinados traços que aparecem neles.

Em uma direção metodológica similar, pensamos estar o trabalho de Parlebas (2001). O autor busca analisar a “lógica interna”, a essência, das práticas corporais (ou “ações motrizes”, para ele). Para isso, ele assume que essas práticas possuem uma existência independente “dos atores e contextos” das mesmas (PARLEBAS, 2001). Nesse sentido, haveria uma distinção entre o conteúdo das práticas corporais “em si” e as relações que cada sujeito possa vir a ter com elas (o que para nós representaria o *objeto da* atividade e os sujeitos *em atividade*).

Do mesmo modo que Callois, Parlebas está interessado em determinar os conteúdos próprios, internos e gerais das “ações motrizes”, sendo que Parlebas explicita essa investigação dentro do campo pedagógico: como um *meio* para se contribuir para o ensino da Educação Física.

Os conteúdos que constituem essa lógica interna das “ações motrizes” são: “a incerteza do ambiente”, a “interação motriz com companheiros” e a “interação motriz com adversários” (PARLEBAS, 2001). Tais relações nos parecem ser, contudo, mais próximas das características *particulares* das práticas corporais, de condições nas quais elas ocorrem do que das suas características propriamente internas e essenciais. Essa nossa avaliação fundamenta-se tanto nas explicações que o autor nos dá para cada uma dessas relações quanto no uso eminentemente *classificatório* que faz das mesmas.

De fato, a “incerteza do ambiente”, a “interação motriz com companheiros” e a “interação motriz com adversários” são condições gerais que podem ser encontradas em todas as atividades da cultura corporal. Contudo, tratam-se, justamente, de *condições*, de formas, nas quais essas atividades podem se apresentar. Uma “interação motriz com companheiros”, por exemplo, pode estar igualmente presente no *pega-pega em equipes* e na produção de *figuras coletivas*, mas, em nenhuma dessas manifestações, a “interação motriz com companheiros” determina o conteúdo propriamente dito da atividade em questão. A interação motriz é uma condição na qual essas atividades – com seus próprios conteúdos e estruturas – podem vir a ocorrer. A explicação do conteúdo “interno” das “ações motrizes” proposta por Parlebas, não nos parece, assim, efetivamente identificar e explicar as relações essenciais que organizam o desenvolvimento das diferentes atividades da cultura corporal, a despeito de refletirem um avanço metodológico no que tange ao modo de análise das práticas corporais (orientado pela busca de suas relações essenciais e objetivas).

Essas breves discussões ou diálogos que trouxemos a partir desses dois autores (Callois e Parlebas) para tratarmos de alguns pontos a respeito do método de investigação para a análise dos objetos de ensino da Educação Física não fizeram mais do que “ilustrar” alguns desses pontos que procuramos trabalhar, justificar e desenvolver ao longo de nossa análise.

Além disso, esse breve diálogo nos permite introduzir no movimento de síntese de nossa investigação outro aspecto metodológico que consideramos relevante de ser debatido neste momento final da pesquisa: as questões terminológicas. Em que medida se faz necessário introduzir novos termos em uma área investigada? Por que foi necessário à Callois classificar os jogos com os termos *agon*, *alea*, *mimis* e *illix* (CALLOIS, 2006)? Por que foi necessário à Parlebas denominar o estudo do fenômeno com o qual se ocupa a Educação Física de “*praxiologia motriz*”? Por que foi necessário à Educação Física brasileira, a partir de meados dos anos 2000, incorporar o termo “*cultura corporal*” como o termo designador genérico de seu objeto de estudo?

E, por fim, perguntemo-nos a respeito das questões terminológicas enfrentadas em nosso próprio trabalho: por que chamar os objetos de ensino da Educação Física de “criação de uma imagem artística com as ações corporais”, “controle da ação corporal do outro” e “domínio da própria ação”?

Questões terminológicas: os significados das atividades da cultura corporal e os objetos de ensino da Educação Física

Naturalmente, a coerência terminológica pode se transformar num pedantismo, em puro “palavrório” [...] quando a palavra adere como uma etiqueta a uma mercadoria já preparada e não nasce durante o processo de pesquisa

(VIGOTSKI, 2004, p. 311)

Em nosso processo de investigação dos objetos de ensino da Educação Física tivemos que lidar com diversas questões terminológica, a começar pelo nome geral a partir do qual a Educação Física nomeia o seu fenômeno de estudo e de ensino: *atividade física, movimento, ginástica, esporte, exercício físico, cultura corporal*. Tomados isoladamente, cada um desses termos parecem ser “neutros” nas suas funções de *representar* um determinado fenômeno empírico. Mas, como discutimos, nenhum desses termos designativos dos “objetos” da Educação Física é uma “pura” representação do fenômeno, um termo designador tal qual “cadeira”, “livro” etc. Trata-se de conceitos, de uma determinada interpretação do fenômeno ao qual pretende *representar*. Por isso que chamar o fenômeno com o qual a Educação Física lida de uma coisa ou outra faz diferença nas possibilidades de compreensão da própria atividade pedagógica dessa disciplina. Não se trata de simplesmente “nomear” o fenômeno com o qual a Educação Física lida, mas, precisamente, de *conceituar* a própria Educação Física.

Utilizar uma palavra ou outra faz diferença porque as palavras estão carregadas de *significações* (VIGOTSKI, 2009). Especialmente na ciência, estão carregadas do movimento histórico do processo de elaboração conceitual do fenômeno investigado e, assim, “[...] chamar as coisas de uma forma ou de outra não é, portanto, indiferente, e o pedantismo se justifica quando está respaldado pela investigação ou pela filosofia, porque é consciente de que um erro nas palavras implica um erro na compreensão” (VIGOTSKI, 2004, p. 305).

Essa argumentação *parece* ser “decisiva” para se justificar a criação de novos termos em uma determinada investigação, de modo a se estabelecer palavras que expressem mais adequadamente o fenômeno estudado. Mas se fosse assim, teríamos – provavelmente – que repensar o próprio nome de nossa disciplina: “Educação Física”. Acaso a finalidade dessa disciplina é “educar o físico”? Acaso ao adotarmos esse nome estaríamos de acordo com essa separação que ele expressa e que ainda existe objetivamente na prática social: a dicotomia entre “corpo e mente”?

O termo Educação Física, como “educação do físico”, é, certamente, restrito com relação ao significado que temos hoje para essa disciplina. Seu “objeto” não é o “físico” ou o “corpo”, mas a *atividade humana*. Mas, no início da constituição da Educação Física como disciplina escolar, a ideia de uma “educação do físico” – de uma ação educativa consciente e intencional em relação aos aspectos corporais permitiu avanços para o que hoje somos como área. É, por assim, dizer, a condição que herdamos para pensar e desenvolver a própria área. Além disso “[...] digam um nome, uma palavra, que não tenha modificado seu significado” (VIGOTSKI, 2004, p. 405-406).

Portanto, o fato de termos discordâncias terminológicas com relação ao nome historicamente estabelecido para um determinado fenômeno não é suficiente para justificarmos uma mudança desse termo. Mais importante, essa mudança – caso haja – não pode ser produzida como uma pura operação lógica (uma busca “semântica” do melhor termo) “[...] naturalmente, a coerência terminológica pode se transformar num pedantismo, em puro “palavrório” [...] *quando a palavra adere como uma etiqueta a uma mercadoria já preparada e não nasce durante o processo de pesquisa* (VIGOTSKI, 2004, p. 311, grifos nossos).

Em nossa investigação lidamos com muitos termos relacionados aos objetos de ensino da Educação Física: *lúdico, manifestações corporais, esporte, Jogo, Luta, Ginástica, Dança, Atletismo* etc. Para todos eles procuramos partir de suas conceituações atuais, mantendo suas designações terminológicas e, quando necessário, explicando o uso ou o conceito que fazíamos dos termos. Como dissemos no capítulo dois deste trabalho, durante boa parte de nossa investigação procuramos nomear os objetos de ensino da Educação Física a partir da referência teórico-metodológica que nos fundamentava: a partir dos significados da cultura corporal: lúdico, competitivo, agonístico, estético e artístico, conforme propostos pelo (COLETIVO, 1992) e a partir de formas de atividades da cultura corporal: o Jogo, a Luta, a Dança, a Ginástica e Brincadeira.

Contudo, no processo de investigação, o estudo das relações essenciais que constituíam as atividades da cultura corporal criou a necessidade de utilizarmos “novos” termos para designarmos essas relações. O pesquisador, como disse Vigotski, “durante a investigação e a descrição *pensa* no fenômeno, e sua forma de pensar se reflete nas palavras que utiliza” (VIGOTSKI, 2004, p. 312, grifos nossos).

Parte dessas necessidades que nos levaram a propor esses “novos termos” ou expressões para as relações essenciais das atividades da cultura corporal já foram apresentadas e justificadas ao longo deste trabalho. Retomemos essas razões e avancemos nas sínteses dessas questões a partir de uma discussão mais sistemática sobre a conceituação das “significações das atividades da cultura corporal” elaborada pelo Coletivo de Autores (1992).

O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o *lúdico*, o *artístico*, o *agonístico*, o *estético* ou outros, que são representações, idéias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de “*significações objetivas*” (Coletivo de Autores, 1992, p. 62, grifos nossos).

Ao apresentarem a conceituação das *significações objetivas* os autores explicitam suas fundamentações em Leontiev (na obra *Atividade, Consciência e Personalidade*, 1983), obra na qual o autor desenvolve de forma mais extensa o conceito de *significado* na atividade humana. Assim, ele a define:

A significação é aquela generalização da realidade que foi cristalizada, que se fixou em seu portador sensitivo, no geral, uma palavra ou combinação de palavras. Esta é a *forma espiritual, ideal de cristalização da experiência social*, da práxis social da humanidade [...]. O homem conhece o mundo não como Robson, fazendo uma descoberta depois da outra em uma ilha deserta. O homem no curso de sua vida assimila a experiência da humanidade, a experiência das gerações precedentes, o qual tem lugar precisamente na forma de domínio das significações [...], a significação é a forma na qual um homem determinado chega a *dominar a experiência da humanidade*, refletida e generalizada (LEONTIEV, 1983, p. 225, grifos nossos).

A significação ou os significados apresentam-se, assim, como uma *forma ideal* e sintética das relações objetivas do homem no mundo, seus modos de ação, produzidos pela prática social. Retomando o conceito de “ideal” de Ilyenkov (1976), as *significações objetivas* podem ser compreendidas como sendo uma *síntese conceitual* dos conhecimentos universais coletivamente produzidos. As significações refletem o mundo objetivo na consciência do

homem ao mesmo tempo em que servem como *portador*, de forma sintetizada, desse mundo objetivo para que cada indivíduo dele se aproprie.

Quando falamos, então, dos significados das práticas corporais (o lúdico, o artístico, o estético, o agonístico, “ou outros”, nas palavras do Coletivo, (1992)) estamos nos referindo a determinadas *relações objetivas* do homem no mundo no âmbito das práticas corporais e na esfera das relações não utilitárias com elas. Contudo, é preciso explicitar e explicar o *conteúdo* dessas relações objetivas, explicar a “experiência social” do homem com as ações corporais que estão objetivadas nessas significações. Em nossa investigação nós procuramos explicar o conteúdo dessas significações das atividades da cultura corporal, justamente, através das relações essenciais que as compõem: a *criação de uma imagem artística com as ações corporais*, o *controle da ação corporal do outro* e o *domínio da própria ação corporal*.

Por um lado, esses termos foram uma “solução” encontrada durante o processo de investigação para conceituarmos essas *relações ideais*, separando-as das suas formas de manifestação, tal qual o Jogo, a Luta, a Dança, o Atletismo e a Ginástica. Como discutimos, esses termos designativos das atividades corporais apresentam uma dimensão *empírica* das mesmas: sintetizam os seus traços empíricos e, assim, “deixam escapar” as relações essenciais e gerais existentes nelas. Mas isso não se relaciona a uma deficiência dos termos em si, mas, sim, dos conceitos desenvolvidos a partir desses termos. Seus usos, no campo da Educação Física, têm sido notadamente empíricos.

Poderia parecer, então, que ao invés de propormos novos termos deveríamos utilizar esses mesmos termos (Jogo, Luta, Dança etc.) para designar as relações essenciais das atividades da cultura corporal. Não seria mais fácil? Sim, aparentemente seria mais fácil para uma comunicação imediata de nossas ideias. Ao mesmo tempo, introduziria dificuldades na compreensão dessas próprias ideias. Como argumentamos em outro momento deste trabalho, se resolvêssemos sem mais nem menos batizar de “Dança” às relações de “criação de uma imagem artística com as ações corporais” teríamos que lidar com questões lógicas relativas a se chamar de “dança” a essas relações gerais do homem com as ações corporais e, ao mesmo tempo, de se chamar de dança a um grupo de atividades concretas (o balé, a salsa etc.). A mímica e o circo seria uma “forma de dança” porque nesses casos “dança” estaria se referindo às relações gerais de “criação de uma imagem artística com as ações corporais”. E, assim, a aparente “facilidade” no uso desses termos comuns na área da Educação Física resultaria na criação de confusões terminológicas e, por fim, terminaria por anular as próprias possibilidades de *pensarmos* as atividades da cultura corporal para além de suas dimensões empíricas e tendo como centro as *relações humanas* que as constituem.

Assim, a necessidade de introduzirmos no curso da investigação esses “novos” termos designativos para os objetos das atividades da cultura corporal deu-se como uma necessidade durante o próprio processo de pesquisa. Mas se a questão era poder expressar essas relações essenciais e gerais objetivadas nas atividades corporais voltemos a nos perguntar: não seria melhor, então, assumirmos como os “nomes” de tais relações os termos já propostos pelo Coletivo de Autores, nomeando os objetos de ensino da Educação Física que estudamos neste trabalho de “artístico”, “competitivo” e “agonístico”?

Por um lado, poderíamos dizer que sim e que em parte essa seria uma boa proposição, na medida em que lidaríamos com termos ou nomes já estabelecidos na própria área da Educação Física. Contudo, os significados *lúdico*, *artístico*, *competitivo*, *agonístico* e *estético* apresentados pelo Coletivo de Autores não são exatamente a mesma coisa que os *objetos* ou *significados* de *criação de uma imagem artística com as ações corporais*, *controle da ação corporal do outro* e *domínio da própria ação corporal* conforme proposto em nosso trabalho.

Os significados *lúdicos*, *artístico*, *competitivo*, *agonístico* e *estético* são significações gerais, presentes em diversas atividades humanas (por exemplo, o significado artístico encontra-se amplamente nas formas de Arte; o significado competitivo pode ser encontrado na Política e amplamente nas relações de trabalho em nossa sociedade; o significado agonístico pode ser encontrado, em parte, na Ciência). Desse modo, é preciso em primeiro lugar *explicar* os conteúdos objetivos de cada uma dessas significações, revelar o conteúdo das relações sociais que estão objetivadas nelas. Em segundo lugar, é preciso *mostrar* as relações específicas e os conteúdos específicos dessas significações gerais em relação às atividades da cultura corporal.

Por essas razões, pensamos que ao lado dessas significações apresentadas pelo Coletivo de Autores para a conceituação das atividades da cultura corporal estejam as *significações* ou os *objetos* aos quais denominamos de *criação de uma imagem artística com as ações corporais*, *controle da ação corporal do outro* e *domínio da própria ação*. Esses objetos seriam as significações objetivas *específicas* das atividades da cultura corporal e que se constituem como tais mediados pelas significações gerais: *lúdica*, *artística*, *competitiva*, *agonística*, *estética*, *política* e *científica*.

Os termos que propusemos para designar os objetos de ensino da Educação Física (que são, mais bem “frases” e, assim, uma síntese das próprias relações que procuram expressar) não buscam se firmar como “novos termos” para a área. São apenas os meios que encontramos para expressar e realizar nossas ideias a respeito das relações essenciais das atividades da cultura corporal identificadas e analisadas em nossa pesquisa. Assim, a

existência desses “novos termos” não possuem e não devem possuir qualquer importância tomados isoladamente da unidade que podemos construir com essa pesquisa: no “esqueleto metodológico de princípios [e conceitos]” (VIGOTSKI, 2004, p. 312) com relação à atividade pedagógica da Educação Física.

A finalidade de se analisar os objetos de ensino da Educação Física: as possibilidades formativas das atividades da cultura corporal

Consideremos um exemplo sobre a questão das *significações gerais* das atividades da cultura corporal e as suas significações específicas para avançarmos nas sínteses sobre os objetos de ensino da Educação Física e a sua atividade pedagógica.

Tomemos a significação “competitiva” como um exemplo de uma significação geral que constitui as atividades corporais. A *competição* é uma condição aparentemente específica dos jogos e de todas as formas *esportivas* das práticas corporais. Por essa sua existência em “todas” as formas de atividades da cultura corporal contemporânea a competição é considerada, muitas vezes, como uma condição intrínseca e determinante das atividades da cultura corporal e, assim, como o principal critério para se avaliar os *valores* formativos e educativos presentes no jogo, no atletismo, na luta etc.

Para alguns, esses valores seriam intrinsecamente positivos, dados pela própria existência de uma competição, posto que ela possuiria o potencial de ensinar o sujeito a “respeitar as regras do jogo”, a aceitar ganhar e perder no jogo assim como deve aprender a “respeitar as regras da vida”, aceitar a “ganhar e perder” na vida. Estariam, aqui, as proclamações do potencial formativo do esporte para a “cidadania” e para a formação de atitudes cooperativas.

Para outros, a condição ou propriedade competitiva das atividades corporais resultaria na existência de valores intrinsecamente desumanizadores nesse tipo particular de atividade humana, na medida em que criam um ambiente de hostilidade, posto que orientado à busca da vitória a qualquer custo.

Como resolver esse aparente “impasse” para a análise sobre o tipo de valor formativo *intrínseco* das atividades da cultura corporal? Haveria um valor intrínseco nelas? Nossa tese é que esses valores existem nas atividades da cultura corporal como possibilidades objetivas nos próprios *objetos* dessas atividades: em suas significações específicas e não em suas significações gerais e/ou nas *formas* nas quais esses objetos podem se manifestar em nossas condições atuais, tal qual a forma “competitiva”.

Pode-se argumentar, não sem razão, pela condição desumanizadora das atividades corporais sob a sua forma *esportiva* e/ou como *arte-espetáculo*, especialmente em suas *formas* de existência como trabalho-profissão, submetidas integralmente à lógica de produção do Capital. Isso é uma coisa. Outra coisa é explicar essa condição desumanizadora a partir da existência de uma *competição* nessas atividades.

A competição em um jogo não expressa, necessariamente, uma condição desumanizadora. Mais importante, a competição não *cria* por si mesma essa condição desumanizadora nas atividades lúdicas ou mesmo nas atividades da cultura corporal. A oposição de jogo, de um time contra o outro – a competição em um espaço e tempo determinado, tendo em vista alcançar um objetivo de jogo – não é desumanizadora *em si mesma*, embora possa o ser sob *determinadas condições*.

Como argumenta Milton Santos (2001), vivemos em uma sociedade e em uma era em que deixamos a competição para entrar no mundo da *competitividade*, ou da “mais-competição” porque “a concorrência atual não é mais a velha concorrência, sobretudo porque chega eliminando toda forma de compaixão. A competitividade tem a guerra como norma. Há, a todo custo, que vencer o outro, esmagando-o, para tomar o seu lugar” (SANTOS, 2001, p. 46). Então, a primeira questão, é que essa forma de competição (como “competitividade arrebatadora”) não é *própria* dos jogos ou das atividades da cultura corporal; não é uma condição ou atributo que “nasceu” dos conteúdos e formas “internas” do jogo, mas, antes, *manifestam-se* (*podem se manifestar*) nos jogos e nas atividades lúdicas em geral.

Isso poderia nos levar a uma segunda argumentação: se sob nosso atual modo de produção econômica a “*competitividade*” perpassa *todas as esferas* da vida ela também não perpassará – necessariamente – as atividades de *jogo*? Sim, perpassará. Mas o fato da competitividade fazer parte de todas as esferas da vida não faz dela, em si mesma, a *totalidade* da vida. Além disso, a competitividade não é o determinante, “a causa”, do modo de produção capitalista, mas é ela, também, um produto das relações dessa sociedade. O que move as relações particulares de nossa sociedade não é a *competição* em si ou mesmo a *competitividade*, mas sim (e justamente) *o modo de produção* que sob o Capital dá-se através da propriedade dos meios de produção, direcionada à produção de *mais valia* (MARX, 1996). A competitividade, então, é uma das *formas* nas quais esse modo de produção se manifesta.

Contudo, reconhecer que as atividades da cultura corporal surgem e se desenvolvem como produtos de um determinado modo de organização social (o modo de produção capitalista materializado no Esporte e na Arte-espetáculo) e reconhecer que esse modo precisa

ser superado, não é o mesmo que buscar superar *logicamente* as formas de existência dessas atividades.

A solução de se “pensar” e propor outro *modo de organização* das atividades corporais no qual “a competição não esteja presente” (por exemplo, a solução dada pelos defensores dos chamados “jogos cooperativos”) é tão falsa e infrutífera – porque descolada das condições concretas da vida *e* do próprio fenômeno a que pretende mudar – quanto o são as proposições relacionadas a um “novo” modo de organização social no qual a “competição” não esteja presente (por exemplo, as tais “relações solidárias no capitalismo”, o “comércio solidário” etc.). Se é verdade – e a isto estamos absolutamente de acordo – que as formas nas quais as atividades da cultura corporal se apresentam são formas determinadas pelo modo de produção social que as produziu, e que, portanto, elas carregam em seus conteúdos e em suas existências as marcas desse modo de produção, não podemos também esquecer que esse modo de produção carrega em si, em alguma medida, as marcas do *humano*. Não existe produção de mais valia (produção do *valor* ou do próprio *capital*) sem a concomitante produção do *trabalho humano* (trabalho útil, ou concreto, que produz valor de uso) (MARX, 1996; 2004). Ainda que a dimensão humana do trabalho manifeste-se em nossa sociedade sempre e necessariamente atrelada e subjugada ao Capital e, portanto, com poucas condições objetivas de cumprir o seu papel efetivamente humanizador, é somente *nessas condições* e com esses limites objetivos que podemos encontrar as possibilidades igualmente objetivas de efetivar ações direcionadas a contribuir para a construção de outras formas de sociabilidade dos sujeitos.

As atividades humanas produzidas e reproduzidas em nossa sociedade materializam em seus *objetos* tanto a dimensão humano-genérica da prática social (as capacidades ou modos de ação gerais do homem no mundo, com os outros, consigo) quanto a sua dimensão alienada ou desumanizadora. Ao passo que a dimensão humanizadora constitui-se em uma objetividade *ineliminável* do homem, a dimensão alienadora é uma condição que pode e deve ser eliminável do processo de formação humana (MARX, 2004). Essa necessidade de eliminação do desumano no homem é, antes de tudo, uma tarefa *histórica*, só plenamente alcançável mediante a práxis humana revolucionária (MARX; ENGELS, 2007). Portanto, não se trata de simplesmente “querer” eliminar essa dimensão de nossas vidas e/ou de “abstrai-las” logicamente das atividades concretas. Pode-se – certamente – agir na realidade tentando desconsiderar essa dimensão alienadora das atividades humanas. Mas isso não muda em nada o fato dessa condição seguir existindo, com toda a sua força, nessas atividades.

Ao mesmo tempo, a hegemonia das relações desumanizadoras em nossa sociedade pode nos fazer agir na realidade desconsiderando o potencial *objetivamente* humanizador contido nela. Isso também não muda o fato dessa dimensão humano-genérica continuar existindo objetivamente nas diferentes atividades existentes. E, sendo condições *objetivas*, tanto as dimensões propriamente humanizadoras quanto as dimensões alienadoras das atividades humanas devem ser ressaltadas e explicadas para que possamos avaliar as possibilidades e os limites reais para se *agir* com elas na direção da superação de nossa atual sociedade. Tanto uma dimensão quanto a outra só podem ser separadas no pensamento: no fenômeno, tal qual existe hoje, elas estão efetivamente unidas em uma contradição antagônica entre si.

Falar sobre o processo de constituição do humano no homem implica em falar em uma das categorias centrais para o materialismo histórico e dialético: o *trabalho*. O trabalho, como primado ontológico e atividade mediadora universal no processo de humanização, constitui-se em *atividade humana vital*.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. [...]. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. [...]. Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho [...]. Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. (MARX, 1996, p. 297-298).

Nesse sentido é que o trabalho constitui-se em uma dimensão *ineliminável* da condição humana, do processo de humanização dos sujeitos. O trabalho é condição universal do homem que lhe permite *apropriar-se* do mundo de objetos e relações humanas que foram *objetivados* ao longo da história. Ao mesmo tempo, a forma concreta de manifestação da atividade de trabalho em nossa atual sociedade faz com que:

[...] quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando, tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio. [...] Por conseguinte, quão maior esta atividade, tanto mais sem-objeto é o trabalhador. Ele não é o que é o produto do seu trabalho. Portanto, quanto maior este produto, tanto menor ele mesmo é. A *exteriorização* do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência *externa*, mas, bem além disso, [que se torna uma existência] que existe *fora dele*, independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha. (MARX, 2004, p. 81).

Como compreendermos, então, essa contradição presente no interior da teoria marxiana entre a condição – simultaneamente – humanizadora e desumanizadora do trabalho? Como compreender que o trabalho possa ocupar ao mesmo tempo o papel de “atividade mediadora universal no processo de humanização” e de atividade desumanizadora ou “alienadora”?

O trabalho, como atividade orientada a um fim para produzir valores de uso é atividade voltada à satisfação das necessidades humanas via apropriação e transformação da natureza (externa e interna ao homem). Nesses termos, o trabalho ocupa, de fato, a “condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais” (MARX, 1996, p. 303). Por outro lado, e a despeito de ser uma condição universal do homem, o trabalho, em sua dimensão *universal*, existe sempre mediado por uma determinada condição *particular* de organização social: por um modo específico de produção e reprodução das condições de vida. Sob o modo de produção capitalista, “o processo de trabalho é um processo entre coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertence” (MARX, 1996, p. 304). O trabalhador faz-se ele mesmo coisa: torna-se objeto-mercadoria.

Assim, o trabalho sob o modo capitalista de produção é trabalho alienado (MARX, 2004), é trabalho que expressa relações fetichizadas entre os homens (MARX, 1996). Nessa medida, embora o trabalho, como atividade vital humana, não seja eliminável do homem, *o trabalho sob a forma do capital – o trabalho alienado – é eliminável* do processo de formação humana, porque é fruto de uma circunstância (o modo de produção capitalista) e não da própria natureza do gênero humano. A subordinação do trabalho ao capital é uma condição *particular* do trabalho, uma forma particular de sua existência. Essa é a particularidade que nos cabe a todos viver hoje.

Diante dessas questões sobre a categoria trabalho, que admite a dimensão *universal* (o trabalho que humaniza, relação transformadora do homem com a natureza, atividade vital de seu ser) e a dimensão *particular* do trabalho em nossa sociedade (o trabalho sob o domínio do capital), podemos explicitar outra categoria no método materialista histórico e dialético: a relação *singular – particular – universal* (OLIVEIRA, 2005; LUKÁCS, 1978; ILYENKOV, 2008).

Do ponto de vista da formação humana a relação singular – particular – universal pode ser compreendida da seguinte forma: a *singularidade* refere-se ao indivíduo que para se emancipar (se humanizar) precisa se relacionar com os bens materiais e intelectuais produzidos pelo conjunto dos homens no nível do gênero humano. A *universalidade* refere-se

ao gênero humano, que deve ser objetivado e apropriado pelos homens individualmente, constituindo-se, assim, na meta máxima e na referência de humanização dos sujeitos. Trata-se, então, da dimensão ineliminável na constituição do humano posto que representa a possibilidade de emancipação humana em detrimento da mera submissão dos indivíduos às circunstâncias imediatas que lhes são dadas. A *particularidade* refere-se às condições ou circunstâncias concretas que assumem o papel de *elemento mediador* entre os indivíduos e o gênero humano. Trata-se do “social”, da sociedade, ou mais especificamente, *do modo de produção social no qual os indivíduos estão organizados* e que sintetiza e concretiza uma dimensão na outra. A dimensão da particularidade se faz imprescindível para as análises sobre os processos de humanização e formação humana já que retrata as condições reais que dão *forma e conteúdo* às relações entre objetivação e apropriação dos produtos do gênero humano; determina os limites e as possibilidades a partir das quais os indivíduos podem se constituir como indivíduos humanizados.

Por essa razão, ao se buscar ressaltar e efetivar o potencial humanizador de uma determinada atividade não se trata de “inserir” nelas valores formativos. Se o Jogo, a Luta, a Dança, o Atletismo etc. possuem um valor formativo, um potencial humanizador, esse valor, esse potencial, *deve ser intrínseco* a tais atividades: deve ser um conjunto de capacidades humano-genéricas materializado em seus *objetos*. Refere-se ao conteúdo de seus *objetos* e não simplesmente de seus “usos” ou intenções para com eles. Esses objetos (a criação de uma imagem artística com as ações corporais, o controle da ação corporal do outro e o domínio da própria ação corporal) como discutimos no capítulo três, constituíram-se ao longo da prática social como processos vivos da contradição geral e antagônica que move nossa sociedade: a contradição Capital-trabalho, desumanização-humanização. Cada passo na conquista do homem em relação ao domínio e desenvolvimento das capacidades humano-genéricas no trato com as ações corporais significou, simultaneamente, a alienação objetiva da esmagadora maioria dos indivíduos (da classe trabalhadora) em relação às possibilidades concretas de se apropriarem dessas capacidades e, assim, constituírem-nas como parte orgânica de suas subjetividades.

Isso significa que a análise concreta de uma determinada atividade da cultura corporal não pode prescindir dessas mediações particulares que as constituem: as condições de nosso atual modo de produção que permitiu a criação *dessas* atividades, *desses* objetos. Mas essas análises concretas não podem prescindir, igualmente, das mediações específicas e ao mesmo tempo gerais dadas pelo próprio objeto de tais atividades: das capacidades humano-genéricas produzidas e *objetivadas* no curso da prática social e que devem fazer parte do processo de

formação dos sujeitos. Sendo assim, poderíamos nos perguntar: quais são essas capacidades humano-genéricas contidas nas atividades da cultura corporal? Quais as razões para se defender que os sujeitos reproduzam para si as atividades de Dança, Circo, Jogo, Luta, Atletismo, Ginástica etc. em nossa sociedade? Quais as possibilidades concretas existentes para que essas atividades da cultura corporal possam cumprir um papel mediador no processo de formação humano-genérica dos sujeitos em nossa atual sociedade?

A capacidade criadora e a imaginação nas atividades da cultura corporal

O menino mais novo teve uma dúvida e apresentou-a timidamente ao irmão. Seria que aquilo tinha sido feito por gente?

Graciliano Ramos, Vidas Secas.

Em relação às capacidades humano-genéricas e às contribuições específicas das atividades da cultura corporal para o desenvolvimento dos sujeitos, particularmente para o desenvolvimento de suas “funções psíquicas superiores” (VYGOTSKI, 1995) como sínteses das possibilidades de autodomínio da conduta conquistadas pelo sujeito, o que se destaca nessas atividades é a capacidade de *imaginação* como forma subjetiva ou propriamente psíquica da *atividade criadora do homem*.

A capacidade criadora nos permite construir uma *imagem antecipada do produto da atividade* na qual participamos, permite-nos antecipar na consciência a finalidade almejada, criando, para isso, uma *imagem* desta realidade. A criação dessa imagem tem a função específica de *transformar* a realidade na própria consciência, modificar a realidade antecipadamente na consciência antes de transformá-la na prática. “É precisamente a atividade criadora do homem a que faz dele um ser projetado ao futuro, um ser que cria e transforma seu presente” (VIGOTSKY, 2004, p. 6).

Como qualquer função psíquica, a *imaginação* representa uma determinada *relação entre funções* (memória, linguagem, percepção, sentimento) (VYGOTSKI, 1995), na qual uma delas ocupa objetivamente o papel de centro, subordinando as demais funções a si. A *imaginação*, por suas características próprias de análise e síntese da realidade, combinando os elementos disponíveis em um novo todo, criando novas condições nas quais a realidade pode vir a transformar-se, constitui-se em uma forma de expressão do *pensamento teórico*.

A imaginação reflete, em grande medida, a capacidade humana de compreender os fenômenos em suas múltiplas relações: em especial às relações necessárias para a sua transformação daquilo que *é* para aquilo que *pode vir a ser*. Por essa razão,

[...] a imaginação como fundamento de toda atividade criadora se manifesta decididamente em todos os aspectos da vida cultural fazendo possível a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia e foi feito pela mão do homem, todo o mundo da cultura a diferença do mundo da natureza, é produto da imaginação e da criação humana pautada nessa imaginação (VIGOTSKY, 2004, p. 7).

A importância da *imaginação* para os processos de formação dos sujeitos – e assim, para o próprio processo educativo – não se reduz à “criação do novo” do ponto de vista da humanidade, “[...] há que se diferenciar suas expressões como antecipação mental dos produtos da atividade do indivíduo – ainda que tais produtos não sejam objetivações originais, e a imaginação criadora do dado realmente “novo” ou inédito” (MARTINS, 2011, p. 182). Como diz Vigotski, todos os objetos da vida cotidiana “[...] sem excluir os mais simples e ordinários são, por assim dizer, *a imaginação cristalizada*” (VIGOTSKY, 2004, p. 7, grifos do autor).

Poderíamos dizer, então, que também os *objetos das atividades da cultura corporal* cristalizam essa capacidade imaginativa produzida ao longo da história humana. No caso, a capacidade de antecipação psíquica dos produtos da atividade em relação às ações corporais não utilitárias: a capacidade para criar *formas corporais cênicas* (a partir da modificação das formas de ações corporais no tempo, espaço e força, materializando uma determinada ideia ou sentimento); a capacidade para criar *ações corporais opositivas* (a partir da modificação das *condições de jogo* e das ações estratégicas e táticas, materializando situações nas quais o jogo pode vir a acontecer); a capacidade para criar *marcas para as ações corporais* (a partir da modificação das metas e meios técnicos gerais em metas possíveis para si, materializando níveis de ações corporais possíveis para o sujeito).

O que está cristalizado nessas atividades é a capacidade humano-genérica de *imaginar* o resultado dos produtos dessas ações, utilizar a imaginação como uma antecipação consciente e intencional dos resultados almejados. Para tal, é preciso que o sujeito possa analisar as situações existentes em seus traços ou características essenciais, modificando-as na direção de se produzir uma nova condição, um novo resultado nas situações já existentes. Isso exige a mediação de conhecimentos *teóricos* que auxiliem os sujeitos a dominarem os processos quer para se criar formas cênicas, ações opositivas táticas ou marcas para as ações corporais.

Esses conceitos representam, justamente, modos de ação sintetizados para resolver os problemas existentes nessas atividades e – como sínteses – são instrumentos para os sujeitos agirem autonomamente nessas estruturas, conforme analisamos ao longo do capítulo quatro

deste trabalho. Por essa razão, devem ser postos como conhecimentos a serem apropriados pelos sujeitos em seus processos formativos mediados pelas atividades da cultura corporal.

A atividade de ensino, os objetos de ensino e o papel do conhecimento

As capacidades criadoras materializadas nos objetos das atividades da cultura corporal, como materialização de *relações humanas* historicamente produzidas pelo homem na sua relação com as ações corporais, não são acessíveis aos sujeitos em suas formas mais desenvolvidas apenas mediante uma relação direta com tais objetos. Não basta “jogar”, “dançar”, “lutar” para que um sujeito efetivamente se aproprie das máximas possibilidades contidas nessas atividades, ao menos não para a maioria de nós em nossas atuais circunstâncias.

Pode-se, obviamente, reproduzir o objeto de uma atividade sem se conhecer as relações essenciais e necessárias que o organizam. Contudo, se se quer reproduzir intencionalmente uma atividade e *transformá-la* (o que é particularmente importante no caso da atividade pedagógica), deve-se compreender as relações essenciais e necessárias que constituem o objeto dessa atividade.

Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto (LEONTIEV, 1978, p. 268).

As relações essenciais de uma dada atividade permite-nos conhecer, justamente, quais são as relações necessárias para um sujeito agir em uma dada atividade de modo a reproduzir a sua estrutura e, a partir disso, poder agir conscientemente na atividade em questão, direcionando os seus rumos e processos. Por essa razão que defendemos a tese de que conhecer esses “traços essenciais” (as relações essenciais e necessárias de uma atividade) é a base para a sistematização dos *objetos de ensino* de uma dada área na direção da organização da atividade pedagógica que contribua para o desenvolvimento do pensamento teórico dos educandos.

Se a Dança é compreendida como sendo uma atividade composta fundamentalmente por “movimentos expressivos coordenados com uma música”, uma atividade de ensino de Dança irá organizar, provavelmente, *esses* elementos como sendo a “relação” necessária para que os estudantes ajam e se relacionem com a Dança. Ao contrário, se a Dança é

compreendida como um produto particular da relação de “criação de uma imagem artística com as ações corporais” uma atividade de ensino irá focar, provavelmente, na organização dessas relações (nos processos de composição e decomposição das ações corporais em relação a uma intenção comunicativa) como sendo as *relações necessárias* para que os estudantes ajam e se relacionem com a Dança.

Como procuramos discutir ao longo da análise da gênese e do desenvolvimento das atividades da cultura corporal, a análise lógico-histórica desses objetos busca reproduzir logicamente (no pensamento) o *processo histórico de desenvolvimento da atividade humana* que foi encarnada nesses objetos (o processo histórico de *objetivação* da atividade humana). Por essa razão, também, dissemos que para discutirmos e analisarmos os objetos de ensino da Educação Física era necessário analisarmos e discutirmos os objetos das atividades humanas com as quais a Educação Física lida na sua atividade pedagógica *escolar*: as atividades da cultura corporal.

Ao falarmos em educação e, particularmente, em educação *escolar* parece ser inquestionável a importância do *conhecimento* neste processo. Nenhuma educação que busque seriamente concretizar a função da escola como espaço e momento de educação das novas gerações pode prescindir de um trabalho rigoroso e intencional de ensino dos conhecimentos historicamente elaborados e que se apresentam como necessários para a aprendizagem por parte dos educandos. Entretanto, a defesa desse posicionamento, longe de constituir-se como ponto de chegada das discussões pedagógicas, situa-se como *um* de seus pontos de partida, o que nos remete a necessidade de nos posicionar em relação à concepção de *conhecimento*, bem como em relação à finalidade do trabalho educativo escolar.

Neste trabalho, estamos considerando que a educação e particularmente a educação escolar tem como finalidade *formar* os indivíduos como *sujeitos* que se constituem como tais na medida em que se apropriam do conjunto das capacidades humano-genéricas produzidas pela humanidade. Essas capacidades apropriadas passam a fazer parte orgânica do sujeito (parte de sua subjetividade).

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida [...] conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2005, p. 13).

Uma vez estabelecida a finalidade do trabalho educativo deveríamos nos perguntar com relação aos meios para concretizarmos tal finalidade. Quais seriam os meios adequados a essa finalidade do trabalho educativo, particularmente naquele que se dá na escola? Qual o

papel do conhecimento neste processo? Seria o conhecimento uma finalidade da escola? Pelas discussões e posições defendidas neste trabalho poderíamos esboçar a seguinte resposta a essas questões.

Por um lado, o conhecimento não é o fim do trabalho educativo, posto que o fim é o sujeito, a formação do sujeito, de sua subjetividade como uma expressão das capacidades humano-genéricas produzidas nas diferentes esferas da vida. Contudo, o educando só se modifica com o trabalho educativo, só se forma como sujeito humano-histórico na medida em que se apropria do conjunto de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Deste modo, o *conhecimento* também faz parte da *finalidade* do trabalho educativo.

Portanto, a relação do trabalho educativo com o educando nunca é direta, mas sempre mediada pelo conhecimento. Da mesma forma, a relação do trabalho educativo com o conhecimento é sempre mediada pelo educando, como sujeito *concreto* (SAVIANI, 2004) desse processo. Diante dessa argumentação teríamos que o objetivo do trabalho educativo é simultaneamente o educando e o conhecimento. Mas ambos não se apresentam como duas finalidades distintas, mas sim como uma *relação*: como *o processo de apropriação do conhecimento pelo educando*. É nesta relação que o educador age e ao agir pode realizar a finalidade do trabalho educativo.

Deste modo, para que o trabalho educativo se efetive não basta considerar o educando como sujeito. Tampouco basta defender a importância do conhecimento para a formação do educando. É preciso *organizar a relação do educando com o conhecimento* de modo que nessa relação o educando possa *afirmar-se* e, sobretudo, *formar-se como sujeito*. Para isso, é imprescindível que o trabalho educativo esteja direcionado à organização da relação dos educandos com aqueles “traços essenciais” das atividades a serem apropriadas. Desse modo, não se trata de *qualquer tipo* de conhecimento e nem de qualquer forma de *organizar* esse conhecimento. Trata-se de organizar os *objetos das atividades humanas* que sintetizem modos gerais de ação em relação a essas atividades e que possam contribuir para a formação humano-genérica em cada sujeito. Esses são os *conhecimentos* que devem fazer parte do trabalho educativo escolar: os conhecimentos propriamente *teóricos*, humano-genéricos, produzidos nas diversas esferas das atividades humanas.

Estamos cientes que buscar concretizar essa finalidade educativa da atividade de ensino escolar implica em uma necessária modificação da estrutura *total* da escola (a organização do tempo escolar; materiais de trabalho e materiais didáticos; condições de trabalho do professor etc.). Por sua vez, essa modificação na estrutura da escola requer uma mudança estrutural *da própria sociedade* da qual a escola é um produto. Sendo assim, quais

seriam as possibilidades e os limites de efetivação de um ensino escolar que contribua para a formação humano-genérica dos educandos em nossa atual sociedade?

A atividade de ensino e o papel da escola

A compreensão de que a escola deva trabalhar com o conhecimento teórico, com as *relações essenciais* das atividades humanas desenvolvidas nas diversas áreas não é suficiente, por si mesma, para mudar a *estrutura* da escola, posto que essa mudança estrutural da escola requer necessariamente uma mudança da *estrutura* da própria sociedade. “A vida só se transforma em reação quando se libera definitivamente das formas sociais que a deformam e mutilam. Os problemas da educação serão resolvidos quando se resolverem os problemas da vida” (VIGOTSKI, 2003, p. 303-304). Por isso,

Resulta compreensível, portanto, o nexa da educação com a vida e [o nexa] da escola com o sistema social de que deve servir de ponto de partida para a pedagogia. Os problemas da educação só serão definitivamente resolvidos quando forem definitivamente resolvidos os problemas do sistema social. Toda tentativa de construir ideais de educação em uma sociedade socialmente contraditória é uma utopia porque como, como vimos, o único fator educativo que determina as novas reações da criança é o meio social e, enquanto este contiver contradições insolúveis, estas provocarão fissuras na educação mais bem pensada e inspirada. (VIGOTSKI, 2003, p. 220).

Contudo, a compreensão a respeito das possibilidades objetivas da escola trabalhar com os conhecimentos teóricos, com as relações essenciais e necessárias nas diversas atividades humanas permite materializar “embriões” a respeito do vir a ser da escola e do vir a ser da formação dos sujeitos. Constitui uma possibilidade objetiva no processo de luta pela transformação das condições alienadoras de nossa sociedade que impedem a formação humano-genérica dos sujeitos, posto que permite elaborar e afirmar um determinado projeto de sociabilidade.

Sendo imprescindível aos educadores, como membros da classe trabalhadora, que lutemos pela modificação estrutural das nossas condições de trabalho (na escola ou na academia) nos parece igualmente imprescindível que essa luta política dê-se organicamente vinculada à especificidade do nosso trabalho: à luta pedagógica no que tange à elaboração de uma *teoria pedagógica* direcionada ao estabelecimento das ações formativas possíveis e necessárias para a formação humano-genérica dos sujeitos.

Diante dessa colocação, parece importante buscarmos respostas às questões sobre o papel da escola nesse projeto de formação humano-genérica de cada indivíduo e de

elaboração de uma teoria pedagógica. Diante da existência da escola pública à serviço do Estado e diante do fato de que este, na sociedade burguesa, está à serviço do Capital, quais as possibilidades de se defender um papel *educativo* da escola pública? Uma discussão aprofundada desse debate está para além das possibilidades deste trabalho, contudo pensamos ser necessário explicitar nosso posicionamento diante dessa questão através da discussão de alguns elementos que julgamos necessários para esse debate.

Uma primeira questão diz respeito ao processo de educação das novas gerações da classe trabalhadora. Uma vez que a escola pública está invariavelmente presa às condições e determinações impostas pelo *Estado*, não seria a priori falido quaisquer tentativas de levar adiante um projeto educativo a partir das estruturas da própria escola pública? Não seria essa defesa uma “utopia”, nos dizeres de Vigotski, na medida em que se busca construir “ideias de educação em uma sociedade socialmente contraditória”?

Sem dúvida. E há que se considerar o risco de se enveredar por concepções e *ações* idealistas com relação à atividade educativa escolar quando se considera as *possibilidades* da escola como parte das ações necessárias para essa formação humano-genérica dos sujeitos. Mesmo cientes desse “risco” idealista pensamos que o papel da escola pública para a formação humano-genérica dos sujeitos – em especial os filhos da classe trabalhadora –, precisa ser considerado para que nos posicionemos diante de outras questões que consideramos fundamentais: se os processos educativos das novas gerações da classe trabalhadora não estiverem centrados prioritariamente na escola pública, onde estarão? Qual será esse espaço e momento para o trabalho educativo dos filhos da classe trabalhadora? Nas ONGs? Nas mídias? Em iniciativas privadas? Seriam esses espaços mais sólidos e com mais condições objetivas para se efetivar um projeto de formação humana em direção à superação do Capital do que o sistema escolar público? Ou será que vivemos um momento histórico no qual poderíamos prescindir desse trabalho intencional direcionado à formação humano-genérica das crianças e jovens em virtude da esmagadora condição alienante do modo de produção em que vivemos e que efetivamente limitam e *impedem* a materialização desse tipo de formação?

Consideramos difícil responder afirmativamente a essas questões. Pensamos que a escola pública apresenta-se, ainda hoje, com todos os seus limites objetivos, em espaço e momento privilegiados para o trabalho educativo sistemático aos filhos da classe trabalhadora e, em especial, para a busca de construção de uma *teoria pedagógica* que oriente-nos a respeito das ações formativas necessárias para o tipo de sociabilidade que defendemos para os sujeitos. Constitui-se em um local *possível* – dentro de todas as suas impossibilidades – para

se ter a *atividade de estudo* como a atividade central dos sujeitos que dela participam; constitui-se em um local e momento ainda possível para se construir ações de estudo com certa “liberdade” das demandas utilitárias; além disso, constitui-se em um espaço e momento garantido – no acesso – a todos os sujeitos. Como sabemos, estar garantido no acesso não significa o mesmo de se estar garantindo a efetividade de sua função: socialização das capacidades humano-genéricas desenvolvidas nas diversas esferas das atividades humanas.

A defesa dessas posições não significa a compreensão de que essa finalidade de apropriação dos conhecimentos humano-genéricos possa de fato se efetivar em nossa atual sociedade. Como dissemos, o que o trabalho educativo *pode* fazer é contribuir para elaborar e implementar “embriões” dessa finalidade do trabalho educativo escolar, sobretudo a partir da elaboração das bases de uma teoria pedagógica que possa afirmar o projeto de sociedade e de sujeito que defendemos; que materialize embriões com relação às possibilidades do trabalho educativo e do conhecimento *teórico* no processo de *formação dos sujeitos*. A tarefa histórica de superação do atual modo de produção capitalista não pode ser alcançada senão pela superação do próprio modo de produção em questão. Isso é uma coisa. Outra coisa diz respeito as muitas *ações mediadoras* que podem fazer parte dessa tarefa histórica, dentre as quais incluímos as ações pedagógicas, particularmente a escolar. Nossa hipótese é a de que para se inserir nessa tarefa histórica, a escola precisa contribuir para criar condições que permitam materializar *o movimento do pensamento teórico* nos sujeitos como meio para a concretização de sua finalidade educativa.

Perguntemos quem de nós sabe, de fato, qual é o *conceito* de “dinheiro”, em oposição a sua mera descrição ou exemplificação. Os estudiosos de Marx provavelmente saberão qual é o *conceito teórico* de dinheiro. Mas, se para essas mesmas pessoas, perguntarmos qual é o conceito teórico de “número”, provavelmente elas engasgariam em respostas vagas e *empíricas*, quer citando exemplos (os símbolos 1, 5, 1/5) quer *descrevendo* algumas de suas características aparentes ou empíricas. Provavelmente o mesmo se passaria caso perguntássemos sobre *poesia, literatura, geografia, química, biologia, educação física* etc. Pensar a realidade teoricamente ou compreender o mundo teoricamente significa apropriar-se do modo humano-genérico mais desenvolvido produzido nas diferentes esferas da vida; significa perceber o mundo e agir nele para além de sua aparência, para além daquilo que nos é dado imediatamente. Significa conhecer o *modo propriamente humano* desenvolvido e objetivado nos objetos dessas atividades e, ao mesmo tempo, conhecer as *condições alienadoras* que agem como mediadoras nas nossas relações com esses modos humanos de ser e estar no mundo.

Mas por que deve-se aprender *teoricamente* Literatura, Biologia, Filosofia, Educação Física? Porque somente *teoricamente* é que se pode apreender as múltiplas relações que compõem essas esferas humanas; somente teoricamente pode-se apreender essas atividades como *manifestações* da história humana na sua contradição fundante: a história da produção das riquezas humanas concomitantemente à história da produção de sua miséria (MARX, 2004; 1996). E apropriar-se dessa história faz parte do processo de formação da subjetividade dos indivíduos. Por essa razão, a luta pedagógica para efetivar no trabalho educativo escolar o trabalho com os conhecimentos teóricos nos parece parte do projeto de superação das atuais condições alienadoras nos processos de formação dos sujeitos.

Materializar embriões do movimento do pensamento teórico no trabalho educativo – o que requer conhecer as relações essenciais e necessárias que organizam as atividades humanas – é um modo para que se perceba objetivamente as *possibilidades* do trabalho educativo para o processo de formação dos sujeitos, bem como as condições objetivas que impedem tal formação de se efetivar em nossas escolas hoje e em cada um de nós durante nossos processos formativos. Esses “embriões” *do vir a ser* da relação do homem com o conhecimento nos parecem ser a materialidade objetiva para, inclusive, *resistirmos* às múltiplas condições que não apenas impedem a apropriação desses conhecimentos teóricos por parte de todos nós, mas que continuamente anunciam e justificam a não necessidade dos mesmos: para quê perder tempo com esses conhecimentos “tão complicados”? Afinal, “as crianças precisam aprender aquilo que vão usar na vida”. De fato, as crianças precisam apreender aquilo que vão utilizar na vida. O conhecimento precisa ser “útil” para a vida. Mas a validade da defesa de uma educação útil está quando o termo que se segue a essa defesa (“para a vida”) seja compreendido em sua dimensão concreta e *geral* e não apenas *particular*. Se se toma a vida apenas como a vida particular (isto é, a vida que nos toca imediatamente viver, as condições imediatas nas quais vivemos, no caso, as condições e relações capitalistas) a defesa da educação útil significa defender a permanência dessa própria vida ou das condições que fazem a vida ser o que ela é hoje.

Nesse sentido, deveríamos nos opor veementemente a ideia de uma educação útil à vida, já que o termo “vida” não se equivale, aqui, a vida verdadeiramente humana ou comprometida com a formação de sujeitos humano-históricos em toda a sua potencialidade; defende-se, isto sim, a formação de indivíduos aptos ou competentes para viver *nesta* sociedade. Não seria demais supor que para essa perspectiva a defesa de que os estudantes devam aprender matemática porque lhes será útil para a vida reside não no fato de poderem compreender a matemática como um conjunto de conhecimentos que permitiu e permite ao

homem “controlar o movimento das quantidades”, mas, sim, para que os estudantes estejam aptos a fazer as contas dos crediários, parcelar suas dívidas, conseguir viver com o salário mínimo etc. Poder-se-á dizer: mas acaso não é efetivamente significativo para os estudantes aprenderem essas coisas? Ora, não poderíamos dizer outra coisa a não ser que sim: são importantes. É preciso viver as nossas cotidianidades e saber viver nelas. Mas esses conhecimentos definitivamente não são *suficientes* e, acima de tudo, justificáveis para a defesa da relação educação e utilidade quando se entende por educação a formação de sujeitos humano-históricos.

O que defendemos, então, é que a educação deva ser útil para que os sujeitos possam viver suas vidas não apenas como indivíduos que somos na maior parte do tempo, mas como *sujeitos* humano-históricos. E, para tal, é preciso que cada um de nós possa se apropriar do conjunto de objetos materiais e não materiais historicamente produzidos: se apropriar do conjunto de *conhecimentos* universais ou humano-genéricos historicamente elaborados nas diferentes esferas da vida.

É por essa razão que a possibilidade da escola materializar “embriões” desse movimento do pensamento teórico em suas ações educativas constitui-se na forma de resistência específica e na forma de luta particular que cabe à atividade pedagógica na direção de superação do modo de produção capitalista.

E, nesse momento de aparente naturalização da não centralidade da escola e dos conhecimentos teóricos no processo de formação humana, essa resistência nos parece ter ares de uma resistência produtiva, como *meio* dos sujeitos-trabalhadores (professores, pais e, em parte, os próprios alunos) perceberem as condições que impedem esse vir a ser objetivo da escola e da formação humana no que tange a sua tarefa/finalidade de contribuir para a formação do pensamento teórico dos sujeitos que dela tomam parte. Porque se apropriar de um determinado conhecimento passa a ser sinônimo de apropriar-se da *realidade* a que esse conhecimento se refere, compreendendo tal realidade em suas múltiplas relações; significa *apropriar-se da atividade humana que criou tal conhecimento*: apropriar-se dos *objetos* de tais atividades em suas relações essenciais e necessárias.

A atividade de ensino e os modos de organização dos objetos de ensino

A relação dos estudantes com os objetos de ensino precisa ser organizada pedagogicamente: precisa ser transformada em ações concretas de ensino. Como contribuições teórico-metodológicas para a organização do ensino *como atividade* podemos

destacar as proposições davidovianas da *atividade de estudo* e da organização de “tarefas de estudo” (DAVIDOV, 1988; DAVYDOV, 1982) e a proposição da *atividade orientadora de ensino*, originalmente elaborada por MOURA (1992; 2001), mas que vem sendo continuamente aprofundada e desenvolvida pelos pesquisadores membros do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica (GEPAPe), por exemplo em MOURA (2010) e MOURA, SFORNI e ARAUJO (2011).

A *atividade orientadora de ensino* constitui-se em uma orientação teórico-metodológica direcionada especificamente para a reconstituição de uma atividade humana, em seus traços essenciais e necessários, nos processos de ensino e aprendizagem. A estrutura da atividade orientadora de ensino, ou os seus elementos, cumprem um papel de instrumentos para a organização do trabalho educativo, são um *meio* e uma *orientação* para a organização da atividade de ensino pelo professor na direção do desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes.

A estrutura da atividade orientadora é a própria *gênese do conceito*: o *problema desencadeador*, a busca de ferramentas intelectuais para solucioná-lo, o surgimento das primeiras soluções e a busca de otimização dessas soluções (MOURA, 1992, p. 68, grifos nossos).

A *gênese do conceito* refere-se às relações essenciais de uma dada atividade e, por isso, constitui-se no ponto de partida efetivo para as ações dos educadores e dos educandos. Para organizar a atividade de estudo dos educandos o educador precisará percorrer, ele mesmo, a *gênese* ou a história do conceito com o qual irá trabalhar. Portanto, ele precisa estudar o processo de desenvolvimento da *atividade humana* que foi encarnada no conceito, explicitando e sistematizando as necessidades surgidas nessa atividade e as respostas que a humanidade foi criando para suprir tais necessidades (as “*ferramentas intelectuais*” elaboradas nessa atividade e que devem ser apropriadas pelos estudantes). Nesse processo, o professor identifica e sistematiza *para si*, justamente, o *objeto de ensino* com o qual irá trabalhar e com o qual os estudantes devem se relacionar.

Este estudo inicial dos objetos de ensino permitirá ao educador formular o que a *atividade orientadora de ensino* propõe como sendo o *problema desencadeador* e a *situação desencadeadora de aprendizagem*, como orientações propriamente *metodológicas* para a organização das ações de ensino e aprendizagem. O *problema desencadeador* refere-se à

elaboração de uma “questão” (de um problema teórico, na perspectiva de Rubtsov⁵⁸) que possa sintetizar o “núcleo” do conceito a ser ensinado e aprendido: as relações essenciais com as quais se deve agir em uma dada atividade. O *problema desencadeador*, contudo, existe em uma atividade de ensino somente na sua relação com a *situação desencadeadora de ensino*: com o conjunto de *ações de aprendizagem* que procuram, justamente, mobilizar os sujeitos para que se engajem *na atividade*, para que se coloquem *em atividade de estudo*, agindo na *estrutura* ou nas relações essenciais da atividade a qual deverão se apropriar.

A situação desencadeadora visa desencadear, assim, a *necessidade de apropriação do conhecimento teórico* pelos estudantes. Para tal, ela propõe e organiza o conjunto de ações as quais os sujeitos devem se engajar para que se apropriem *dos modos gerais de ação* e das capacidades humano-genéricas que foram *objetivados* na atividade em questão.

Essa orientação teórico-metodológica da *atividade orientadora de ensino* vem sendo desenvolvida pelos pesquisadores membros do GEPAPe especialmente para o ensino de matemática, em virtude dos sujeitos-pesquisadores que compõem esse grupo de pesquisa. Contudo, a orientação didático-metodológica proposta pela *atividade orientadora de ensino* não se refere apenas à particularidade desta ou daquela disciplina, mas como dissemos, parece-nos ser uma orientação didática geral para a organização do ensino como *atividade de estudo*.

Da mesma forma que para discutirmos a *concreticidade* das atividades da cultura corporal foi preciso analisarmos *formas particulares* nas quais essas atividades se materializam, para discutirmos a *atividade orientadora de ensino* em sua dimensão concreta – explicitando as relações que as constituem e que nos orientam para a *organização do ensino* – seria preciso que analisássemos uma ou outra forma particular de uma atividade de ensino elaborada a partir dos princípios teórico-metodológicos da atividade orientadora de ensino. Contudo, em virtudes dos objetivos e dos limites de nossa pesquisa essa tarefa não será possível neste trabalho. Nossas discussões sobre a atividade orientadora de ensino e sobre a organização do ensino será feita, aqui, apenas em sua dimensão *abstrata*, apenas como uma indicação de suas possibilidades e de suas relações com o objetivo de nosso trabalho: a análise teórica dos objetos de ensino da Educação Física.

⁵⁸ O problema teórico ou “problema de aprendizagem” difere-se de um problema “prático”, posto que direciona-se para que o estudante confronte “[...] uma situação cuja solução em todas as variantes concretas pede uma aplicação do método teórico generalista” (RUBSTOV, 1996, p. 131).

Nessa direção, podemos ressaltar um aspecto metodológico de nosso trabalho que nos permite destacar *elementos* para as discussões didáticas sobre o ensino da Educação Física: *a análise das atividades concretas da cultura corporal em seus processos de desenvolvimento*.

Tais análises, como já argumentamos, não possuem diretamente um caráter pedagógico ou didático. Em si mesmas essas análises não são e não resultam diretamente em “conteúdos de ensino” ou mesmo em “unidades didáticas” para a Educação Física. Contudo, elas poderiam se constituir em *disparadores* para elaborarmos questões relativas ao *modo de organização da atividade de ensino com as atividades da cultura corporal*. Isto porque elas foram gestadas como análises de dentro da seara da atividade Pedagógica.

A despeito dessa “comunhão”, os problemas propriamente didáticos do ensino da Educação Física são problemas específicos: possuem questões e necessidades investigativas próprias. Por isso, para os discutirmos com propriedade teríamos que nos debruçar a eles como um novo objeto de investigação. Nesse sentido, o que poderemos fazer neste momento de nosso trabalho é discutir alguns desses “disparadores” contidos na investigação dos objetos de ensino da Educação Física para uma investigação didática dessa disciplina.

Uma primeira questão diz respeito à importância que tem esse tipo de estudo das atividades da cultura corporal para uma investigação didática: deve-se estudar as atividades concretas em suas “lógicas internas de desenvolvimento”. Não se trata de estudar as “regras”, as “técnicas”, os “passos” ou quaisquer outros elementos das atividades da cultura corporal: trata-se de estudar *a atividade* propriamente dita. Para estudar uma atividade desde um ponto de vista pedagógico e didático tem-se o mesmo princípio válido para o seu estudo do ponto de vista da investigação dos objetos de ensino: é preciso estudá-las em seus processos de desenvolvimento, porque somente assim podemos compreender as relações essenciais que as constituem e com as quais devemos agir nas ações de ensino e de aprendizagem.

Compartilhar esse mesmo princípio não quer dizer, contudo, compartilhar o mesmo modo de ação investigativo. Isto porque os *objetivos* aos quais cada investigação se direciona são distintos. Uma investigação didática reproduzirá esse caminho de análise de modo a ressaltar, sobretudo, os *modos* de concretizar esses objetos em atividades particulares da cultura corporal e em tarefas concretas de ensino com tais atividades. Uma investigação dos objetos de ensino reproduzirá esse caminho de análise de modo a ressaltar os próprios objetos (em suas dimensões gerais e essenciais), mas que se manifestam e se realizam necessariamente nessas atividades particulares e concretas.

Por essa sua organização e direção é que as análises das atividades da cultura corporal que realizamos em nosso trabalho não são diretamente análises para o ensino. A despeito de

tratarmos de atividades particulares, pudemos prescindir de analisá-las em muitas de suas características e condições particulares, em especial, *o modo como essa atividade* deveria aparecer para os estudantes (*as tarefas de ensino e de aprendizagem*). Pudemos prescindir da análise dessas condições porque nosso objetivo era revelar, por meio delas, os objetos de ensino em seus aspectos gerais e essenciais. Mas uma análise didática dessas mesmas atividades não pode prescindir dessas discussões e explicações. Seu objetivo é, justamente, revelar e explicar as *ações de ensino necessárias para que os estudantes se apropriem das atividades em questão*. A investigação didática precisa lidar de modo muito mais orgânico com as condições particulares e concretas nas quais as atividades da cultura corporal serão realizadas e manifestadas, com as condições particulares a partir das quais o objeto dessas atividades é proposto e organizado para a sua apropriação pelos estudantes.

A primeira condição a ser explicitada em uma atividade de ensino é a sua própria existência como uma condição particular na qual os objetos de ensino serão materializados. Isso une as pesquisas didáticas às pesquisas sobre os objetos de ensino. Mas notemos que ao passo que para estas últimas o objeto de ensino (em sua dimensão geral e essencial) apresenta-se como *produto* da investigação, para as primeiras, os objetos de ensino são *condições* para a sua investigação: condições para investigar os modos de apropriação desses objetos pelos estudantes. E, neste caso, as atividades da cultura corporal materializam-se na atividade de ensino ao mesmo tempo em que a atividade de ensino materializa-se nas atividades da cultura corporal que serão trabalhadas.

Notemos, nesse processo, a unidade existente entre a *forma* e o *conteúdo* na atividade ensino. O “conteúdo” da atividade da cultura corporal determina a “forma” nas quais a atividade de ensino poderá ou deverá se organizar. Essa é a determinação primária. O “conteúdo” da atividade de ensino determina as “formas” nas quais as atividades da cultura corporal poderão se manifestar. Essa é a determinação secundária. Em razão dessa dupla e mútua determinação é que o professor deve se apropriar de um *modo geral de ação* que lhe permita transitar nessas relações entre os objetos de ensino e as atividades de ensino; que lhe permita “compor e decompor” as relações essenciais das atividades da cultura corporal em atividades de ensino, de modo que os alunos possam “decompor e compor” tais relações para si em seus processos de apropriação dessas atividades.

Como dissemos, essas relações essenciais das atividades da cultura corporal não aparecem nunca de forma unívoca e pura em uma atividade concreta. E mesmo que aparecessem, essas relações precisariam ser reveladas aos sujeitos e não simplesmente tidas como existentes “porque a atividade contém o objeto”. Por isso, o fundamental do ponto de

vista do ensino não é determinar a priori as atividades concretas “adequadas” para se trabalhar essa ou aquela relação, esse ou aquele objeto. Claro: há atividades que podem ser consideradas “exemplares” para se trabalhar um ou outro objeto. Mas na medida em que todo o problema da investigação didática reside no *como organizar a relação dos estudantes com o processo de apropriação dos objetos*, dizer ou “listar” quais atividades particulares são melhores para expressar esse ou aquele objeto não responde ao problema fundamental da pesquisa didática. É preciso explicar *como* nessa ou naquela atividade um determinado objeto poderá ser revelado para os sujeitos em seus percursos de apropriação dos mesmos.

Pode-se trabalhar com a relação de criação de uma imagem artística no futebol? Evidentemente sim. Mas a questão fundamental é *como* trabalhá-la no futebol. O centro organizador da atividade de futebol não é o objeto de criação de uma imagem artística, mas sim a relação de controle da ação do outro. Mesmo assim, poder-se-ia propor um trabalho com o objeto de criação de uma imagem artística a partir do futebol (por exemplo: com as ações opositivas que buscam explicitamente tornar o jogo “mais bonito” e/ou a partir da organização de coreografias para comemorar o gol). Tudo isso é possível. Mas, como dissemos, a resposta que devemos construir – na pesquisa didática e na prática de ensino – está relacionada precisamente ao *como, de que modo específico, essas* tarefas nos permitirão trabalhar com o objeto de ensino que estamos nos propondo (a criação de uma imagem artística com as ações corporais). Em que medida essa tarefa constitui-se em um modo de revelar o objeto de criação de uma imagem artística para os estudantes? Quais aspectos desse objeto ela pode explicitar e de que modo? Seriam essas tarefas um meio de mobilizar os estudantes para introduzi-los às relações essenciais desse objeto? Quais seriam as ações de aprendizagem (as tarefas específicas) para que esse objeto efetivamente ocupe o centro das ações dos estudantes a partir da particularidade do jogo de futebol? Quais seriam as continuidades dessas tarefas para que os estudantes se apropriassem dos conhecimentos objetivados no objeto de criação de uma imagem artística com as ações corporais? O que muda nessas tarefas quando estivermos trabalhando com crianças pequenas, com jovens e com professores em formação?

Essas questões expressam de um modo particular o ponto de partida para as investigações e proposições didáticas para o ensino da Educação Física com as atividades da cultura corporal. Tais questões têm suas próprias particularidades e seus próprios percursos de investigação, mas, ao mesmo tempo, têm na *conceituação dos objetos de ensino da Educação Física* a sua *condição* e o seu *critério* para a determinação dos modos de organização do ensino com as atividades da cultura corporal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Façamos algumas últimas considerações a respeito de nosso trabalho. Mesmo que tenhamos apresentado nossas principais sínteses no capítulo cinco (e que, em certo sentido, também tenhamos realizado algumas sínteses ao longo de cada capítulo), apresentemos algumas últimas palavras em relação ao nosso percurso investigativo.

O objetivo principal deste trabalho foi *analisar os objetos de ensino da Educação Física* a partir de uma perspectiva histórica e cultural da formação humana. Os objetos de ensino da Educação Física foram discutidos a partir da análise do processo de desenvolvimento das atividades da cultura corporal. Essas atividades constituíram-se como tais a partir da mediação do *esporte* e da *arte-espetáculo*, como as condições particulares nas quais as práticas corporais estão organizadas, foram produzidas e se reproduzem em nossa sociedade. Além disso, as atividades da cultura corporal tiveram e têm suas existências determinadas pela própria *prática de ensino* da Educação Física, que, ao lidar com essas atividades, contribuiu para determinar seus rumos e processos de desenvolvimento.

Defendemos e argumentamos em nosso trabalho que o estudo dos *objetos de ensino* da Educação Física (explicitando quais são esses objetos, como eles se desenvolveram e quais são as suas relações essenciais) constitui-se em uma tarefa fundamental para a *prática de ensino* da Educação Física. Diante do vasto número de manifestações corporais existentes na contemporaneidade, uma proposição teórica sobre os objetos de ensino da Educação Física é um meio para explicitarmos os critérios e as condições a partir dos quais determinamos os conteúdos a serem ensinados e as tarefas de ensino a serem elaboradas. Por essa razão, uma *proposição sobre os objetos de ensino* é, também, uma proposição sobre a própria atividade pedagógica da Educação Física.

A tese que apresentamos, desenvolvemos e defendemos ao longo do trabalho é que os objetos de ensino da Educação Física representam tipos particulares de *atividades humanas*; representam relações sociais particulares na esfera das ações corporais, *objetivadas* pela prática social nos *objetos* das *atividades da cultura corporal*. Tais objetos materializam determinadas capacidades humano-genéricas que precisam ser identificadas e sistematizadas como um meio de as explicitarmos intencionalmente na prática pedagógica.

Para trabalharmos com essa tese analisamos os processos de gênese e desenvolvimento das atividades da cultura corporal, fundamentados no princípio do *movimento lógico e histórico* dessas atividades.

A análise da *gênese* dessas atividades nos permitiu destacar o desenvolvimento dos objetos das atividades da cultura corporal como um processo no qual a contradição fundamental de nossa sociedade se materializa, ou seja, na mesma medida em que esses objetos se constituem como expressões das capacidades humano-genéricas no campo das práticas corporais (conquistas da voluntariedade e do autodomínio na esfera das ações corporais), eles se apresentam como manifestações das relações alienadas e desumanizadoras próprias de nossa sociedade capitalista.

A análise dos processos de *desenvolvimento* das atividades da cultura corporal nos permitiu destacar e explicar as capacidades humano-genéricas materializadas em tais atividades, em suas próprias relações internas (suas relações essenciais e necessárias), desde suas formas mais simples e indiferenciadas até as suas formas mais desenvolvidas e complexas.

Essas formas mais desenvolvidas dos objetos das atividades da cultura corporal, as formas mais desenvolvidas das relações de *criação de uma imagem artística com as ações corporais, controle da ação corporal do outro e domínio da própria ação corporal*, constituem-se na principal referência pedagógica para o ensino da Educação Física. São as formas nas quais as capacidades humano-genéricas objetivadas nessas atividades se manifestam e se realizam e, assim, constituem-se no fundamento para a sistematização dos conhecimentos teóricos das mesmas.

Feita essa síntese do movimento de nossa investigação e ao chegarmos ao seu final, é possível que ainda nos perguntem: mas afinal, qual a importância *dessa* análise dos objetos de ensino da Educação Física? Para que todas essas “complicadas discussões” sobre os objetos de ensino da Educação Física? Essa proposição sobre os objetos de ensino da Educação Física é realmente importante para o ensino dessa disciplina? E, finalmente: diante de tantos e urgentes problemas no ensino, qual a importância de se ressaltar o papel da disciplina de Educação Física para os processos de formação dos sujeitos?

Do ponto de vista de nossas práticas *imediatas* (seja no ensino, seja na pesquisa), provavelmente todas essas “complicadas discussões” sobre os objetos de ensino da Educação Física tenham mesmo “pouco impacto” e importância. Isso porque estamos cientes de que tais discussões não são possíveis de serem apreendidas imediatamente. Seu valor, aliás, está justamente na possibilidade que ela nos dá de “sairmos” dessa imediatez em nossas relações com as práticas corporais e de nos colocarmos em um permanente movimento para pensarmos os objetos de ensino da Educação Física como possibilidades de expressão e materialização da formação humano-genérica dos sujeitos.

Do ponto de vista da atividade pedagógica em geral, as discussões sobre o ensino da Educação Física, tomadas isoladamente, não têm (não devem ter) qualquer papel de destaque no conjunto da prática de ensino. Apesar de sua óbvia importância para a área em questão, a importância dessa discussão para a atividade pedagógica em geral reside na possibilidade que ela nos dá, por meio da particularidade da Educação Física, de pensarmos o *processo de análise dos objetos de ensino*. Nesse sentido, as possíveis contribuições *gerais* deste trabalho que investigou os objetos de ensino da Educação Física residem nas possibilidades dele expressar elementos para pensarmos e construirmos um *método para a investigação* dos objetos de ensino a partir da perspectiva lógico e histórica da atividade humana e do conhecimento.

Do ponto de vista do ensino, apropriar-se dessas relações essenciais significa poder agir intencionalmente com as diversas formas de atividades que manifestam e realizam em si essas relações essenciais. Significa poder transformar determinadas condições dessas atividades a fim de explicitar nas tarefas de ensino aquelas relações com as quais os estudantes precisam agir a fim de se apropriarem da atividade em questão. As muitas e diversas formas nas quais as atividades da cultura corporal existem hoje poderão expressar tanto mais as suas possibilidades formativas na medida em que pudermos explicitar *as suas particularidades por meio de suas genericidades*.

Nessa dimensão, as atividades da cultura corporal podem ser consideradas como atividades a serem fruídas, tal qual a arte, a ciência, a filosofia. O sujeito apropria-se dessas atividades para fazer delas as suas atividades; para fazer das capacidades humano-genéricas objetivadas nelas as suas capacidades.

Nessa dimensão, podemos também falar da dupla potencialidade dessas atividades da cultura corporal: aquela contida nos seus *objetos* e aquela contida nas múltiplas formas concretas de suas atividades. Trata-se, como sabemos, de uma *única* riqueza, separada logicamente em suas esferas geral e particular.

Essa potencialidade existente nas atividades da cultura corporal é a que foi possível à humanidade elaborar nas circunstâncias atuais e, desse modo, representa o conjunto de *possibilidades* para nos relacionarmos com as capacidades humano-genéricas contidas nelas na atualidade. Ao mesmo tempo, tais atividades contêm os traços desumanizadores dados pelas circunstâncias atuais e, assim, é a *forma de existência* da riqueza humana a partir da qual estão dados os *limites* para nos relacionarmos com ela.

O fato de as atividades da cultura corporal e, conseqüentemente, de seus objetos de ensino não poderem ser concebidos desvinculados da contradição entre as *capacidades*

humano-genéricas e as *condições alienadoras de sua existência*, não significa que o ensino deva ser organizado necessariamente ou mesmo prioritariamente de modo a “denunciar” essa contradição para os estudantes. Em nossa sociedade, que tem na práxis cotidiana a forma hegemônica para a maioria dos indivíduos viverem as suas individualidades e se relacionar com o gênero humano, afirmar e realizar o trabalho pedagógico escolar como um trabalho que tenha como seu *objeto principal e inegociável* os conceitos teóricos – portanto, uma compreensão teórica dos objetos de ensino nas diferentes áreas de conhecimento, dentre as quais incluímos as atividades da cultura corporal – nos parece ser uma contribuição importante na luta pela efetivação de outra sociabilidade possível para os sujeitos.

Avancemos nas tarefas investigativas e práticas no campo da *atividade pedagógica* na direção da formação do pensamento teórico dos estudantes e professores, perguntando-nos sempre: quais são os *limites* dados pelas circunstâncias atuais para nossa atuação educativa? Quais são as *possibilidades* que podemos construir nas circunstâncias atuais para nossa atuação educativa?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVELAR, Bruno.; FIGUEIREDO, Abel. La iniciación a los deportes de combate: interpretación de la estructura del fenómeno lúdico luctatorio. **Revista de Artes Marciais Asiáticas**. V. 4, n 3. 2009.

AYOUB, Eliana. **Ginástica Geral e Educação Física Escolar**. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

BAYER, Claude. **O ensino dos desportos colectivos**. Lisboa: Dinalivro, 1994.

BERNSTEIN, Nicolai. A. On Dexterity and its development. In LATASH, M.L; TURVEY, M.T. **Dexterity and its development** (ed). Erlbaum Associates, 1996.

BETTI, Mauro. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Editora Movimento, 1991.

BOURCIER, Paul. **História da dança no ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRACHT, Valter. Educação Física/Ciências do Esporte: que ciência é essa?. In: **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, v.14, n.3, p.111-118, maio, 1993.

BROHM, Jean-Marie. **Sociologia Política Del Deporte**. Mexico: Fondo de Cultura Economica, 1982.

CALLOIS, Roger. The definition of Play and the classification of Games. In: SALIE, Katie; Zimmerman, Eric. **The game desing reader: a rules of play anthology**. Massachusetts Institue of Techonoly, 2006.

CAMINADA, Eliana. **História da Dança: evolução cultural**. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.

CASTRO, Diogo. **A concepção estratégico-tática no handebol: implicações para a formação de jogadores inteligentes**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez. 1992.

CORREA, Nelson. **Blog Pô meu**. Disponível em: <http://pomeu.com/automobilismo/esqueceram-de-combinar-com-o-lewis/>. Acesso em Agosto Agosto de 2012.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DAVIDOV, Vasili. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVYDOV, Vasili. V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Havana: Pueblo y Educación, 1982.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**: comentários sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 1997.

DECROUX, Etienne. A marionete. Entrevista concedida a Thomas Leabhart. Tradução, George Mascarenhas. **Revista mimus**. Ano 2, Nº3, 2010. Disponível em: www.mimus.com.br. Acesso em Agosto de 2013.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. **A individualidade para-si**. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, n.3, set/dez 2006.

DUNNING, Eric. **Sport matters**: Sociological Studies of Sport, Violence, and Civilization. London: Routledge, 1999.

ELKONIN, Daniil. B. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo. **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004).

ESPINOZA, Mauricio. El corazón del Juego: El Juego de pelota Mesoamericano como texto cultural en la Narrativa y el cine contemporáneo. **Revista virtual de estudios literarios y culturales centroamerica**, nº 4 Julho- Dezembro, 2002. Disponível em <http://istmo.denison.edu/n04/proyectos/corazon.html>. Acesso em Junho de 2013.

FARIA, Rui.; TAVARES, Fernando. O Comportamento estratégico. A cerca da autonomia de decisão nos jogadores de desporto colectivos. In: OLIVEIRA, J. TAVARES, F. **Estratégia e tática nos jogos desportivos colectivos**. Vila do Conde: Minerva, 1996.

FRANCHINI, Emerson. Análise e Ensino do Judô. In: Tani, G.; Bento, J.O; Petersen, R.D. de S. **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2006.

FRANCO JR. Hilário. **A dança dos Deuses, Futebol, sociedade, cultura**. São Paulo, Companhia das letras, 2007.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Epistemologia da Educação Física**: as inter-relações necessárias. Maceió: Editora UFAL, 2007.

GARGANTA, Julio. Para uma teoria dos jogos colectivos. In: GRAÇA, A. e OLIVEIRA, J. O. **O ensino dos jogos desportivos**. Porto: Rainho & Neves, 1994.

GARGANTA, Julio. **O Ensino dos jogos coletivos**: perspectiva e tendências. *Revista Movimento*, ano IV, n 8, 1998.

GARGANTA, Julio.; OLIVEIRA, José. Estratégia e tática nos jogos desportivos coletivos. In: OLIVEIRA, J. TAVARES, F. **Estratégia e tática nos jogos desportivos colectivos**. Vila do Conde: Minerva, 1996.

GHIRALDELLI, Paulo. **Educação Física Progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira**, São Paulo, Ed. Loyola, 1989.

GOMES, Mariana, S. P. **Procedimentos pedagógicos para o ensino das lutas: contextos e possibilidades**. 2008. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

GOMES, Mariana. S.P et al. Ensino das lutas: dos princípios condicionais aos grupos situacionais. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 02, 2010.

GRAÇA, Amândio. Os comos e os quandos no ensino dos jogos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. O. **O ensino dos jogos desportivos**. Porto: Rainho & Neves, 1994.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1966.

GUTTMANN, Allen. **From ritual to record: the nature of modern Sports**. New York: Columbia University Press, 1978.

GUTTMAN, Allen.; THOMPSON, Lee. **Japanese sports: a history**. Honolulu: University of Hawai press. 2001.

HARNECKER, Marta. **Estratégia e tática**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

HAWHEE, Debra. **Bodily Arts: rhetoric and athletics in ancient Greece**. Austin: University of Texas Press, 2004.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

HUMPHREY, Doris. **The art of making dance**. Nova Iorque: Grove Press, 1962.

ILYENKOV, Evald. V. **The dialectics of the abstract and the concrete in Marx's Capital**. AAKAR books, Delhi, 2008.

_____. **A dialética do ideal**. In: *Historical Materialism: Research in Critical Marxism Theory* (v. 20, n. 2, p. 149-193). Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/ilyenkov/1976/mes/ideal.htm>. Acesso em Outubro de 2013.

KAPTELININ, Victor. The object of activity: making sense of the sense maker. **Mind, culture and activity**. 12 (1) 2005.

KOPNIN, Pavel Vassílyevitch. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOZUB, Francis. M.; KOZUB Mary, L. Teaching combative sports through tactic. **Joperd**. V. 75 n.8. Outubro, 2004.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**, Rio de Janeiro: Summus, 1978a.

_____. **Danza Educativa moderna**, Buenos Aires: Paidós, 1978b.

LEONTIEV, Alex N. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

_____. **Actividad, conciencia y personalidad**. Havana: Pueblo y educacion, 1983.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética Marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MAHLO, Friedrich. **O acto táctico no jogo**. Lisboa: Compendium, s/d.

MARQUES, Isabel. **Ensino de Dança hoje**: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, Ligia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese (livre docência) – Universidade Estadual Paulista. Bauru, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O Capital**, V.1. São Paulo: Nova Cultura, 1996.

_____. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

MEDINA, João. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e mente**. Campinas: Papirus, 1983.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. **Construção do signo numérico em situação de ensino**. 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

_____. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A.; CARVALHO, A. (Orgs.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola. São Paulo: Pioneira, 2001.

_____. **A atividade pedagógica na teoria histórico cultural**. Brasília: LiberLivro, 2010.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de; SFORNI, Marta; ARAÚJO, Elaine Sampaio. Objetivação e apropriação de conhecimentos na atividade orientadora de ensino. **Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. A., SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (orgs.). **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PARLEBAS Pierre. **Juegos, Deportes y Sociedades**: léxico de praxiología motriz. Barcelona: Editorial Paidotribo, 2001.

PLEKHANOV, George. **Cartas sem endereço**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1965.

RAMÍREZ, Fernando Amador. Classificação de los juegos y deportes de lucha. In: RAMÍREZ, Fernando Amador. **El Judô y las ciências de la educación física y el deporte** VV.AA.Vitoria-Gasteiz, SHEE-IVEF,1997a.

_____. El análisis de la acción de lucha. In: RAMÍREZ, Fernando Amador. **El Judô y las ciências de la educación física y el deporte**. VV.AA.Vitoria-Gasteiz, SHEE-IVEF,1997b.

REIS, Letícia Vidor de Sousa. **Negros e brancos no jogo da capoeira: a reinvenção da tradição**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

RUBTSOV, V. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, C. et al. (org.). **Após Vygotsky e Piaget: perspectiva social e construtivista**. Escola russa e ocidental. Tradução Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SANTLEY, Robert. S.; BERMAN, Michael J.; ALEXANDER, Bani.T. The Politicization of the Mesoamerican Ballgame and its implications for the interpretation of the distribution of ballcourts in central Mexico. In, SCARBOROUGH, Vernon L.; DAVID R. Wilcox (Eds.). **The Mesoamerican Ballgame**. Tucson: University of Arizona Press, 1991.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Perspectiva Marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: Duarte, Newton (org). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, Thatiana Aguiar Freire; ROSE JUNIOR, D. Dante. Iniciação nas modalidades esportivas coletivas: a importância da dimensão tática. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, n 4(4). 2005.

SOUM, Corinne. Etienne Decroux e a mímica corporal. **Revista Mimus**. Ano 1, Nº 1, 2009.

SPEAK, Mike. Recreation and sport in Ancient China: Primitive society to AD960. In RIORDAN, James; JONES, Robin. **Sport and Physical Education in China**. London: Spon Press, 1999.

TAFFAREL, Celi Zülke; ESCOBAR, Micheli Ortega. Cultura Corporal e os dualismos necessários a ordem do Capital. **GERMINAL**. Boletim número 9, 2009.

Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/germinal/n9-112009.htm#7cultura>. Acesso em Dezembro de 2012.

TAVARES, Fernando. O processamento da informação nos jogos desportivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. O. **O ensino dos jogos desportivos**. Porto: Rainho & Neves, 1994.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As idéias estéticas de Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VIEIRA, Silvia; FREITAS, Armando. **O que é atletismo**. Rio de Janeiro: Casa da palavra: COB, 2007.

VIGOTSKI, Lev. Semionovich. Fragmentos das anotações de Vigotski para conferências sobre psicologia infantil. In: ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes: 1998.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **Imaginación y creación en la edad infantil**. Havana. Pueblo y Educación. 2004.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madri: Visor, 1995.

_____. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Madri: Visor, 1996.

_____. **Obras Escogidas**. Tomo V. Madri: Visos, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A transformação socialista do homem**. In: URSS: Varnitso, 1930. Tradução Marxists Internet Archive, english version, Nilson Dória, 2004. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>. Acesso em: 22 de Abril de 2009.

WACK, Wolfgang J.S. Las actividades de lucha en el diseño Curricular In: RAMÍREZ, Fernando Amador. **El Judô y las ciências de la educación física y el deporte**. VV.AA.Vitoria-Gasteiz, SHEE-IVEF,1997.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

WILKERSON, S. Jeffrey. And then they were sacrificed: the ritual ballgame of Northeastern Mesoamerica through time and space. In. SCARBOROUGH, Vernon L.; DAVID R. Wilcox (Eds.). **The Mesoamerican Ballgame**. Tucson: University of Arizona Press, 1991.

WINKLE, Jason. M.; OZMUN, John. C. Martial arts: an exciting addition to the Physical Education curriculum. **JOPERD**, Chicago, v. 74, n.4, p.29- 35, 2003.

ZAPOROZHETS, A.V. Estudio Psicologico del desarrollo de la motricidad en el niño preescolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: antología**. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

APÊNDICE: “Oficina pedagógica de Educação Física”

A Oficina foi organizada em um formato de curso de atualização, oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em parceria com a Escola de Educação Física e Esportes, que cedeu o espaço para a realização dos encontros.

O curso teve uma carga horária de 40h, distribuídas em nove encontros (cinco deles com duração de 4h, e 4 deles com duração de 5h). Sempre aos sábados, no período da manhã entre Setembro de 2011 a Dezembro de 2011.

Participaram do curso, em sua integralidade⁵⁹, quatro professores de Educação Física atuantes na educação básica e um professor de Educação Física atuante no ensino superior.

d) todos os encontros foram gravados em áudio e, posteriormente, transcritos;

e) alguns materiais produzidos pelos professores com relação aos seus processos de sínteses conceituais sobre as análises dos objetos de ensino também foram obtidos.

Esta ação investigativa que, como dissemos, ocupou um papel nas fases embrionárias da pesquisa, tinha por objetivo contribuir para colocar em movimento as nossas análises, previamente realizadas, sobre os objetos de ensino da Educação Física (debater as hipóteses e sínteses encontradas). Para isso, o trabalho da Oficina foi proposto como uma *atividade de ensino*. O objetivo não era “expor” os resultados alcançados por nós como um produto pronto, mas sim criar condições para o estudo das atividades da cultura corporal.

A seguir, apresentamos sinteticamente as ações de estudo que foram elaboradas e empreendidas durante os trabalhos na Oficina Pedagógica.

ESTRUTURA DE ENSINO DA OFICINA	
AÇÕES GERAIS DE ENSINO	MODOS DE REALIZAÇÃO DA AÇÃO
✓ Criar a necessidade de um estudo teórico dos objetos de ensino da Educação Física (buscar <i>explicações</i> para eles: explicar não é fazer uma lista de características e/ou de exemplos	<p>→ Questões norteadoras: qual a relação central do jogo/dança/luta? Qual o problema central enfrentado pelo sujeito na atividade de jogo/dança/luta? <i>como e por quais meios</i> o jogo/ a dança/ a luta se desenvolveram naquilo que são hoje?</p> <p>→ sínteses iniciais e coletivas sobre as possíveis relações centrais de cada objeto</p>

⁵⁹ No primeiro dia do curso, 7 professores estavam presentes. Dois deles não puderam mais acompanhar logo no início (um justificando por razões do trabalho, outro sem justificativa). No meio do curso, um terceiro professor também não pôde mais acompanhar a Oficina por ter conseguido um novo emprego.

✓ Modificação do objeto para encontrar/explicitar a sua relação substancial:	→ elaboração de situações desencadeadoras de estudo para explicitar a relação central e propiciar a sua análise - estudo do objeto começa pela <i>ação com o objeto</i> (ação com a relação central que permite <i>modificar o objeto</i>).
✓ Estudo da relação central (análise e síntese)	→ elaboração de mapas conceituais individuais, → estudo de textos referência para cada um dos objetos de ensino → discussões coletivas (debate)
✓ Busca de algumas generalizações do conceito (ou colocar o conceito, ainda como objeto de estudo) em outras situações particulares	→ Análise de situações de ensino particulares e/ou elaboração de situações de ensino buscando encarnar os conceitos discutidos (a relação central) nelas.
✓ Ações de controle e avaliação do percurso de estudo	→ Sínteses reflexivas sobre as ações empreendidas no encontro anterior → Sínteses reflexivas sobre o movimento de estudo e trabalho da Oficina Pedagógica