

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ARIANA APARECIDA NASCIMENTO DOS SANTOS

**A ATIVIDADE DE ENSINO DA DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.**



Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e
Teoria histórico-cultural

Presidente Prudente
2020

ARIANA APARECIDA NASCIMENTO DOS SANTOS

**A ATIVIDADE DE ENSINO DA DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – Universidade Estadual Paulista para o Exame Geral de Defesa, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho

Presidente Prudente
2020

S237a	Santos, Ariana Aparecida Nascimento A atividade de ensino da dança nas aulas de Educação Física em uma perspectiva histórico-cultural. / Ariana Aparecida Nascimento Santos. -- Presidente Prudente, 2020 162 p.: tabs., fotos Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente Orientador: Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho 1. Organização do ensino da dança. 2. Teoria histórico-cultural. 3. Imaginação e criatividade. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.
Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente.
Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Certificado de aprovação

**Título da Tese: A ATIVIDADE DE ENSINO DA DANÇA NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.**

**AUTORA: ARIANA APARECIDA NASCIMENTO DOS SANTOS
ORIENTADOR: IRINEU A. TUIM VIOTTO FILHO**

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em
EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho
Departamento de Educação Física; Programa de Pós Graduação em Educação,
FCT UNESP

Prof. Dra. Marcia Regina Canhoto de Lima
Departamento de Educação Física; Programa de Pós Graduação em Educação,
FCT UNESP

Prof. Dra. Vanda Moreira Machado Lima
Departamento de Educação; Programa de Pós Graduação em Educação, FCT
UNESP

Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco
Departamento de Educação e Educação Física; Programa de Pós Graduação em
Educação, Unoeste

Prof. Dr. Rodrigo Lima Nunes
Departamento de Educação Física; FAPEPE - Uniesp

Presidente Prudente, 26 de março de 2020

Dedicatória:

As crianças participantes do processo de intervenção.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que comigo estiveram e possibilitaram a realização desse trabalho, em especial:

À **minha mãe**, meu maior exemplo de determinação, força e bondade. Obrigada por não medir esforços para me ver feliz, por lutar incansavelmente para que eu conquiste meus objetivos, por entender a minha ausência, por ser meu porto seguro, por confiar em mim, por me amar infinitamente. Nada teria sido possível sem o seu apoio, muito obrigada por tudo. Obrigada por não me deixar desistir. Eu te amo.

Aos professores e professoras membros da banca de defesa: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco, Prof. Dr. Rodrigo Lima Nunes, Prof. Dra. Marcia Regina Canhoto de Lima, e Prof. Dra. Vania M. Machado Lima pela disponibilidade em participar do processo de avaliação do trabalho, trazendo inúmeras e importantes contribuições para a Pesquisa.

Aos membros do GEIPEE-thc pelo compromisso, empenho e disponibilidade em participar de todo o processo de intervenção, desde a realização das filmagens até a participação efetiva nas aulas e confecções de materiais necessários ao último encontro. Sem vocês não teria sido possível, esse trabalho é nosso! Agradeço, também, por compartilharem comigo momentos significativos de aprendizagem acerca da educação de crianças à luz da teoria histórico cultural.

Ao Prof. Dr. Irineu A. Tuim Viotto Filho, professor e orientador ao longo desses dez anos de formação. Eterna gratidão por tantas histórias construídas e compartilhadas.

A Equipe Gestora, aos professores e professoras, aos funcionários da escola Municipal na qual realizamos nossas intervenções. Estar com vocês foi incrível, sou muito grata por toda recepção, disponibilidade, conhecimentos compartilhados e, sobretudo, por estarmos juntos na luta por uma educação pública e de qualidade para os nossos estudantes.

Aos funcionários da secretaria do PPGE. Agradeço a disponibilidade, a prontidão em nos atender, a paciência e o carinho durante esses seis anos que estivemos juntos.

Aos sujeitos participantes da pesquisa. Não é possível encontrar palavras para descrever a minha gratidão. Vocês são luz e fizeram clarear muitas coisas por aqui. Muito obrigada por dar sentido a minha atividade.

Ao Professor, bailarino, artista da dança e amigo Emerson Euzébio. Agradeço a parceria e tantas coisas boas que compartilhamos. Você é inspiração, é luz!!

Aos meus amigos e amigas de todas as horas. Sou feliz demais por ter vocês, sou imensamente grata por tudo que compartilhamos. Eu os amo muito! Nataly, Luana e família, Sylvia e família, Claudinha, Naty e família, Debora e família, Juliana e família, Jana Ricci, Jana Prado, Ana Flavia, Gabriela, Veronica, Denise Bueno, Camila Buonani, Rafael Ferrari, Maiara, Milena, Daniele Neves, Di, Larissa Jacomin e família, Mayane e família, Larissa Turollo, Tatiane, Washington, Tatyane e família, Daniela e família, Roberto e família, Thalita e família, Dona Rose, Sr. Osvaldo, Monique, Thais, Karine, Yara e família, Carla Sonni, Viviane Lima, Maria Luisa, Juliana, Vinicius, Carla Leticia, Paula, Rodrigo, Rose, Florência, Suelen, Katia, Jaqueline, Camila, Nivia, Heck, Jane, Lindberg, Stephanie.

A maravilhosa equipe de trabalho do Colégio Êxito. Gratidão por tanta luz e amor, com vocês consegui sentir e saber o melhor de mim. Amo vocês!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Financiamento 001.

RESUMO

A pesquisa aqui relatada é vinculada à Linha de Pesquisa 3 “Processos formativos, infância e juventude”, do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia UNESP/Presidente Prudente e sob as bases teóricas e epistemológicas da teoria histórico-cultural teve como objetivo geral identificar e analisar o quanto a organização do ensino da atividade da dança, em um processo de intervenção formativo ludo-pedagógico, contribuiu para a aprendizagem sobre a linguagem da dança e a criação de imagens artísticas, carregadas de significados sociais através de ações corporais, tendo em vista o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a imaginação e a criatividade dos estudantes. Para tanto, realizamos um processo de intervenção junto a uma sala de 3º ano do Ensino Fundamental, com cerca de 36 estudantes na faixa etária entre oito e nove anos, em uma escola pública municipal, da cidade de Presidente Prudente. Em um total de 24 encontros buscamos construir possibilidades interventivas formativas para os estudantes e, nesse movimento, compreender as possibilidades de ensino da dança e sua relação com o desenvolvimento da imaginação e criatividade dos sujeitos participantes. Com as reflexões teóricas expostas em nossa seção de análise dos dados, observamos o avanço dos sujeitos no que se refere à compreensão do conceito da dança e os elementos que a compõe e como essas apropriações os fizeram avançar no processo de composição de uma imagem artística com fins comunicativos ao final do processo interventivo. A discussão realizada ao longo do trabalho nos faz reforçar a defesa de nossa tese que afirma que o ensino da dança, quando organizado de forma intencional e numa perspectiva histórico-cultural, com a finalidade de ensinar sobre sua linguagem, para a criação de uma imagem artística por meio de ações corporais com fins comunicativos e expressivos, possibilita o desenvolvimento da imaginação e criatividade dos estudantes.

Palavras chave: organização do ensino da dança, imaginação, criatividade, funções psicológicas superiores

ABSTRACT

The research reported here is linked to Research Line 3 “Formative processes, childhood and youth”, from the Postgraduate Program in Education at FCT- UNESP / Presidente Prudente and under the theoretical and epistemological bases of historical-cultural theory, its general objective was to investigate how much the organization of the teaching of dance activity, in a ludo-pedagogical formative intervention process, contributed to learning about the language of dance and the creation of artistic images, charged with social meanings through bodily actions, with a view to the development of superior psychological functions, such as students' imagination and creativity. To this end, we carried out an intervention process in a 3rd year elementary school room, with about 36 students aged between 8 and 9 years old, in a municipal public school in the city of Presidente Prudente; in a total of 24 meetings, we seek to build interventional training possibilities for students and, in this movement, understand the possibilities of teaching dance and its relationship with the development of the imagination and creativity of the participating subjects. With the theoretical reflections exposed in our chapter of data analysis, we observe the progress of the subjects in terms of understanding the concept of dance and the elements that compose it and how these appropriations made them advance in the process of composing an artistic image with communicative purposes at the end of the intervention process. The discussion carried out throughout the work makes us reinforce the defense of our thesis that states that the teaching of dance, when organized intentionally and in a historical-cultural perspective, with the purpose of teaching about its language, for the creation of an image artistic through body actions for communicative and expressive purposes, allows the development of students' imagination and creativity.

Keywords: organization of dance education, imagination, creativity, higher psychological functions

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo Teórico conceito dança (NASCIMENTO, 2018)	71
Figura 2: Atividade desencadeadora de aprendizagem	90
Figura 3: Apresentação coreografia “cidade e campo”	110
Figura 4: Apresentação coreografia “cidade e campo”	110
Figura 5: Fotos do cenário coreografia “seca no sertão”	111
Figura 6: Figura: Cenário “Sonho de morar em uma loja de brinquedos”	133
Figura 7: Crianças preparadas para a apresentação	134

LISTA DE TABELAS

Tabela síntese dos encontros	75
------------------------------------	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
2. A UNIDADE ENTRE A CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DA DANÇA E SUA ATIVIDADE DE ENSINO.....	9
2.1 O problema do ensino da dança nas aulas de Educação Física: motivos para a pesquisa	14
2.2 Reflexões para organização do ensino da dança nas aulas de Educação Física.....	17
3. HUMANIZAÇÃO, DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO E PROCESSO EDUCATIVO: COMPREENSÕES HISTÓRICO-CULTURAIS.....	23
3.1 Teoria histórico-cultural e educação: implicações no processo de desenvolvimento humano	23
3.1.1 Concepções sobre ensino, aprendizagem e desenvolvimento em Vigotski	32
3.2 Características acerca do desenvolvimento das funções psicológicas superiores imaginação e criatividade e sua relação com a atividade de ensino	37
3.3 Imaginação: seu desenvolvimento e as singularidades do processo interfuncional para a teoria histórico-cultural	40
4. O MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO DIALÉTICO COMO MODO DE INVESTIGAÇÃO E ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DA DANÇA PARA O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE: UMA AÇÃO PEDAGÓGICA PARA CRIAÇÃO DE UMA IMAGEM ARTÍSTICA.....	53
4.1.1 Os caminhos trilhados: ações do pesquisador	64
4.2 O processo de organização da intervenção formativa ludo-pedagógica e suas especificidades	65
4.2.1 As ações do GEIPEEthc	65
4.2.2. Sujeitos da pesquisa e local de realização.....	67
4.2.3 Processo de intervenção formativo: o que e como fizemos	69
5. O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS: AS ETAPAS DE ANÁLISE.....	84
5.1 Início das intervenções: compreendendo o conceito de criação de uma imagem artística – Etapa 1	86
5.2 Novas apropriações: aprendendo os subtextos da dança.....	112
5.3 Processo de composição: a criação de uma imagem artística com fins comunicativos	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
REFERÊNCIAS.....	147

INTRODUÇÃO

Como organizar a atividade de ensino da dança nas aulas de Educação Física e engendrar condições de aprendizagem da linguagem da dança, tendo em vista o desenvolvimento da imaginação e criatividade dos estudantes?

Essa questão norteia o processo de construção de nossa tese e dá continuidade a um trabalho formativo anterior, o qual teve sua gênese no ano de 2010 dada a realização de uma Pesquisa de Iniciação Científica, no curso de Ed. Física da FCT UNESP, (Financiada pela FAPESP) e, seguiu também, em 2012, com uma Pesquisa de Mestrado, no Programa de Pós-graduação em Educação da FCT/UNESP – Presidente Prudente, (financiada pela FAPESP), as quais tiveram como objeto de preocupação a relação entre a atividade da dança e o desenvolvimento de funções psicológicas superiores em crianças com e sem deficiência.

Ao longo dessa trajetória de formação em pesquisa, sempre apoiados nos pressupostos da Teoria Histórico-cultural e no Método Materialista Histórico Dialético, enfatizamos a dança como uma atividade educativa, que promove situações diferenciadas de aprendizagem e desenvolvimento e que, portanto, deve ser trabalhada na escola, sobretudo nas aulas de Educação Física (SANTOS, 2014).

Essa defesa em relação a imprescindibilidade da atividade da dança no âmbito escolar, foi construída em um longo e produtivo processo histórico de estudos e pesquisas no interior do Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria histórico-cultural (GEIPEEthc). Há dez anos temos nos preocupado com a importância da atividade educativa para a formação humana; há dez anos sou parte desse coletivo e apresento particularidades do que temos produzido ao longo desse tempo, tendo em vista minha preocupação com o ensino da atividade da dança na escola.

Torna-se importante, então, trazer alguns pontos dessa trajetória, ainda que brevemente, para esclarecer que nossa compreensão histórico-cultural acerca da realidade educacional tem avançado no sentido de questionarmos a forma de organização do ensino das atividades educativas na escola com a intenção de favorecer o desenvolvimento do psiquismo dos estudantes em uma direção, de fato,

humanizadora.

Desde o ano de 2009 o GEIPEEthc procura desenvolver suas pesquisas para discutir as relações entre o ensino de determinados conteúdos e/ou disciplinas escolares e o desenvolvimento de funções psicológicas superiores tais como memória, atenção, sentimentos e emoções, ato motor voluntário, dentre outras.

Nessa caminhada tivemos as pesquisas de Nunes (2013) que se preocupou com a compreensão sobre o desenvolvimento da consciência da criança a partir das relações alienadas e alienantes presentes na sociedade capitalista, reconstruídas nas atividades de brincadeiras realizadas em âmbito escolar; a de Felix (2013) que procurou entender as nuances referentes a timidez presente em muitos alunos quando das aulas regulares, compreendendo que tal sentimento se efetiva enquanto um constructo histórico-cultural perfazendo processos de intimidação construídos nas relações interpessoais na escola; Ferrari (2013) que dissertou sobre o desenvolvimento do ato motor voluntário a partir de uma visão de psicomotricidade com base nos pressupostos da Teoria Histórico-cultural; Nascimento (2014) que discutiu a importância da atividade da dança para o desenvolvimento da memória e inclusão de crianças com Síndrome de Down, e tantas outras dissertações orientadas pelo professor Dr. Irineu A. Tuim Viotto Filho que buscaram compreender a relação entre processos de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Certos de estarmos “fazendo história”, em maio de 2017, tivemos um importante salto qualitativo em nosso desenvolvimento enquanto coletivo de pesquisadores, quando da realização do exame de qualificação de Félix (2018), (Tatiane da S. P. Félix - membro fundadora do GEIPEEthc). Com o apoio das Professoras Doutoras Carolina Nascimento Picchetti e Flavia Asbahr vivenciamos um “insight teórico” que muito nos acrescentou e tem dado novos sentidos aos nossos trabalhos de intervenção e pesquisa. Tal situação nos direcionou a pensar sobre nosso real objeto de investigação, vez que nossa formação inicial aconteceu na área da Educação Física escolar, isso junto à maioria dos membros do GEIPEEthc.

Ainda que, com base na Teoria Histórico-cultural, tenhamos a necessidade de contribuir com o desenvolvimento das funções psíquicas dos estudantes, o objeto de estudo deve ser outro. Portanto, passamos a compreender que nosso objeto de

preocupação e investigação não deve ser a função psicológica em si, ou seja, estudos orientados ao desenvolvimento de determinada função psicológica superior, mesmo porque, não podemos fragmentar tais funções como elementos separados e constituintes do sistema interfuncional consciência.

Devemos, enquanto pesquisadores na área da Educação, compreender o processo de organização do ensino de conteúdos didáticos que contribua para a aprendizagem e desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos na escola, tendo em vista o pressuposto geral do trabalho escolar que deve estar direcionado à efetivação, de forma objetiva, planejada e organizada, do processo histórico real de gênese e desenvolvimento dos conhecimentos de determinados conteúdos na escola a partir de atividades orientadas por meio de um processo de intervenção formativo (VIOTTO FILHO; NUNES; SANTOS E FELIX, 2018).

Isso porque, conforme afirma Nascimento (2010), apesar de haver relação próxima entre os processos de ensino e desenvolvimento psíquico, observamos que as investigações que temos realizado no interior do GEIPEEthc não devem se caracterizar como investigações de natureza psicológicas diretamente, mas sim pedagógicas, pois, o objeto de atenção do pesquisador, em pesquisas de cunho formativo-educativo (VIOTTO FILHO, 2018) é a organização do ensino e as possibilidades de contribuir com os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Entendemos que tais situações ajudam o pesquisador a atentar-se para os processos de formação e desenvolvimento de uma determinada função psicológica, ainda que para isso seja necessário compreender a importância da organização do ensino.

Diante dessa discussão, Nascimento (2010) nos ajuda a compreender que nossas pesquisas devem estar apoiadas no processo de análise das intervenções formativas, no que tange os processos de organização do ensino e sua relação com o desenvolvimento do sistema interfuncional especificamente humano, constituído pelas diferentes, contudo, inter-relacionadas, funções psíquicas superiores.

Tratando desta pesquisa, em particular, enfatizar a dança como uma atividade educativa, que promove situações diferenciadas de aprendizagem e desenvolvimento de funções psicológicas superiores e por isso deve ser trabalhada na escola, passou a ser insuficiente para defendermos a importância de uma atividade educativa que promova um ensino humanizador na escola.

Passou a ser fundamental, a partir de uma compreensão histórica e cultural, pensar na relação entre o ensino da dança nas aulas de Educação Física e o desenvolvimento do psiquismo humano, nesse caso especificamente das funções imaginação e criatividade, *tendo em vista as formas de organização deste ensino e dos conteúdos trabalhados presentes em tal processo.*

Para isso foi necessário aprofundar os estudos em pedagogia, didática e psicologia com a finalidade de garantir amplas reflexões acerca de nosso objeto de estudo; qual seja o ensino da dança em unidade com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores imaginação e criatividade dos estudantes.

E, não seria possível estabelecer todas essas relações teóricas, que serão apresentadas ao longo de nosso trabalho, sem antes pontuarmos que o ensino da dança, apesar de ter certo espaço em âmbito escolar e ser, de certa forma, defendido como importante para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, ainda se apresenta com inúmeros entraves no cenário atual da educação escolar. Isso porque essa atividade é trabalhada, apenas e na maioria das vezes, de forma mecanicista e pragmática, considerada como ótimo recurso para relaxar, expressar-se espontaneamente, soltar as emoções e desenvolver aspectos motores, como afirma Marques (1997).

Assim, entendemos, após essa trajetória de estudos no interior do GEIPEEthc, que não é dessa forma e com esses objetivos limitados ao fazer, que as atividades artísticas e culturais de forma geral e a dança em específico, devem ser inseridas na escola. E não estamos sozinhos em tal defesa, pois autores como Marques (1997), Nanni (1995), Verderi (2009), dentre outros, também se preocupam com as formas e conteúdos com que a dança está sendo veiculada na escola, preocupação essa direcionada à uma apropriação acrítica dos estudantes acerca desse construto histórico cultural.

Ao realizar pesquisas teórico-metodológicas sobre o ensino da dança na escola, Marques (1997) se preocupa com o profissional que ensinará a dança, tendo em vista as formas e conteúdos a serem trabalhados. Essa autora se ancora na metodologia de Rudolf Laban (1978), a qual considera que as técnicas necessárias à aquisição de experiências relacionadas a dança devem estar necessariamente ligadas à compreensão do movimento e suas possibilidades de expressão e não apenas na sua mera reprodução.

Diante desse cenário, em que pouco se preocupa com a forma como a atividade da dança é trabalhada na escola e, nas aulas de Educação Física, enfatizamos a necessidade de defender um processo de compreensão de um ensino histórico-cultural da dança, no qual as ações planejadas e intencionais do professor tenham o objetivo de garantir o desenvolvimento do psiquismo dos estudantes, sobretudo, das funções imaginação e criatividade, que são fundamentais para o processo de formação humana.

Torna-se crucial enfrentar o desafio de pensar em conteúdos essenciais e presentes na dança, assim como formas adequadas, por meio de um ensino histórico-cultural, que poderão influir na constituição de funções psicológicas essenciais e imprescindíveis e considerando as relações interpessoais dos estudantes, o papel do professor e do ensino, assim como os conhecimentos socializados e apropriados no interior da realidade concreta da escola.

Sendo assim, justificamos a elaboração de nossa pesquisa de doutoramento, que se dispõe a pensar o ensino da atividade da dança e sua função no desenvolvimento do psiquismo humano, tendo em vista firmar nosso compromisso com a transformação da escola na direção de uma escola-comunidade como apontado por Viotto Filho (2014; 2020).

Isso porque compactuamos com uma teoria histórico-crítica que toma como principal preocupação o ser humano em constante desenvolvimento, e defendemos uma educação que “enriqueça os indivíduos de necessidades humanas e humanizadoras, com o compromisso de garantir às novas gerações a possibilidade de apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos historicamente produzidos pela humanidade” (NASCIMENTO, 2010, p. 11).

Em síntese, temos duas situações fundamentais a serem pontuadas: a preocupação com as possibilidades de desenvolvimento da imaginação e criatividade do estudantes e a forma e o conteúdo da dança e como ela é compreendida e ensinada nas aulas de Educação Física, vez que, como salientamos anteriormente, a dança tem sido trabalhada apenas como momento de integração e socialização na escola.

Queremos, portanto, engendrar, em um caminho contrário, possibilidades diferenciadas de ensino e aprendizagem desse importante objeto da cultura corporal em uma direção humanizadora.

A partir desta identificação foi possível evidenciar algumas questões que contribuíram para a elaboração dessa pesquisa, sendo elas: “como acontece o ensino da dança nas aulas de Educação Física?”, “de que forma devemos organizar a atividade de ensino da dança e seus conteúdos, para engendrar condições de desenvolvimento da imaginação e criatividade?”.

Diante dessas reflexões torna-se importante pensar a atividade da dança numa perspectiva prático-teórica nas aulas de Educação Física na escola, com objetivo de superar atividades pragmáticas de ensino desse importante objeto da cultura corporal, edificando proposições histórico-culturais de ensino significativo da dança para os estudantes desde o interior da escola.

Assim, concordamos com Nascimento (2010, p.15) quando afirma que o educador deve encontrar nessa “realidade ‘caótica’ os conhecimentos historicamente produzidos e relevantes a serem trabalhados na atividade escolar (as sínteses e as abstrações teóricas) [em nosso caso a atividade da dança] e organizá-los em forma de atividade de estudo ou de ações de aprendizagem.”

Diante desse cenário, defendemos a seguinte **tese**: o ensino da dança, quando organizado de forma intencional e numa perspectiva histórico-cultural, com a finalidade de ensinar sobre sua linguagem, para a criação de uma imagem artística por meio de ações corporais com fins comunicativos e expressivos, cria condições de aprendizagem para o desenvolvimento da imaginação e criatividade dos estudantes.

Ou seja, defendemos que a apropriação dos conhecimentos teóricos práticos da dança possibilita o desenvolvimento do psiquismo humano; sobretudo da imaginação e da criatividade, quando a ação corporal dos estudantes passa a ser mediada pelos conceitos teóricos e práticos aprendidos e que estão presentes na atividade educativa da dança. Esse fato, por sua vez, permite a criação de formas e conteúdos estéticos com ações corporais de modo voluntário e consciente.

Após esclarecer os motivos que nos levam a realização desta pesquisa e defendermos a tese, supracitada, traçamos, então, o **objetivo geral** de nossa pesquisa que foi: analisar o quanto a organização do ensino da atividade da dança, em um processo de intervenção formativo ludo-pedagógico, contribuiu para a aprendizagem sobre a linguagem da dança e a criação de imagens artísticas, carregadas de significados sociais através de ações corporais, tendo em vista o

desenvolvimento das funções psicológicas superiores como a imaginação e a criatividade dos estudantes.

Além disso, também buscamos, enquanto objetivos específicos, 1) desenvolver um processo de intervenção formativo ludo-pedagógico por meio de atividades de dança, a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural, e observar como as atividades de ensino criam condições de aprendizagem para o desenvolvimento da imaginação e criatividade; 2) discutir a importância dos estudos acerca do ensino da atividade da dança numa perspectiva histórico-cultural nas aulas de Educação Física e 3) analisar a dança como uma forma particular de atividade da cultura corporal, cujos conteúdos engendram a criação de uma imagem artística com ações corporais e com fins comunicativos e expressivos, para construir sínteses que possibilitem o ensino das diversas manifestações de dança construídas pela humanidade.

Na tentativa de alcançar nossos objetivos, realizamos um processo de intervenção junto a uma sala de 3º ano do Ensino Fundamental, com cerca de 36 estudantes na faixa etária entre 8 e 9 anos, em uma escola pública Municipal da cidade de Presidente Prudente; escola na qual o GEIPEEthc têm desenvolvido seus trabalhos há quatro anos.

Em um total de 24 encontros efetivados durante o segundo semestre de 2018, pois trata-se de um processo interventivo-formativo de longa duração, como apregoa Viotto Filho (2018), buscamos construir possibilidades interventivas formativas para os estudantes e, nesse movimento, compreender as possibilidades de ensino da dança e sua relação com o desenvolvimento da imaginação e criatividade dos sujeitos participantes.

A tese é composta por três seções teóricas (II, III e IV), nos quais apresentamos conteúdos que julgamos fundamentais para respaldar nossa discussão. Neles, estão alguns dos elementos principais da Teoria Histórico-Cultural que nos permitem compreender as relações sociais e apropriações culturais e sua importância para o desenvolvimento humano.

Em seguida, apresentamos duas seções (V e VI) para reforçar os objetivos, expor o movimento metodológico da Pesquisa e, posteriormente, a análise dos dados, feita com base em toda discussão teórico-metodológica apresentada anteriormente. Por fim, tecemos algumas considerações, como forma de

sintetizarmos o trabalho e pensarmos sobre as contribuições que o mesmo poderá efetivar para o campo educacional atual.

A primeira seção teórica, que corresponde a segunda deste trabalho – intitulada “A unidade entre o constructo histórico-cultural dança e a atividade de ensino” tem o objetivo de apresentar e discutir o problema do ensino da dança nas aulas de Ed. Física, na tentativa de buscar reflexões histórico-culturais para organização do ensino da dança nessa disciplina escolar.

Na segunda seção teórica (terceira deste trabalho), cujo título é: “Humanização, desenvolvimento psíquico e processo educativo: compreensões histórico-culturais” expusemos fundamentos da teórica que embasa o trabalho, sua relação com a educação e as implicações para o desenvolvimento humano; além disso apresentamos concepções sobre “ensino e aprendizagem” e “desenvolvimento” em Vigotski e as características acerca da imaginação e criatividade enquanto funções psicológicas superiores fundamentais para formação humana, buscando sua relação com a atividade de ensino.

A terceira seção teórica, (quarta deste trabalho) tem o título: “O método materialista histórico dialético como modo de investigação e análise da organização do ensino da dança para o desenvolvimento da imaginação e criatividade: uma ação pedagógica para criação de uma imagem artística” versa sobre as ações de pesquisa, bem como o processo de organização da intervenção formativa ludo-pedagógica e suas especificidades.

Logo adiante, na seção V, denominada “O processo de organização da análise dos dados: as etapas de análise”, apresentamos a descrição dos dados, seguidos de compreensões teóricas sobre os dados construídos na realidade no interior da escola. Após as etapas de análise, apresentamos as considerações finais acerca do processo de pesquisa.

2. A UNIDADE ENTRE A CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DA DANÇA E SUA ATIVIDADE DE ENSINO

Ao tomarmos a atividade da dança a partir de seus condicionantes históricos, sociais e culturais em unidade com a atividade de ensino da mesma, há que se revelar as nuances que a caracterizam como uma atividade que atende a determinadas necessidades humanas, já que, como nos afirma a teoria histórico-cultural, somos seres de natureza social e, considerando nossas necessidades, tomamos a cultura e as suas manifestações como base para as relações sociais e, sob a égide de processos de mediação educativos, nos constituímos como indivíduos singulares (LEONTIEV, 1978).

Apoiados, assim, sobretudo nos estudos de Nascimento (2014) - que elaborou uma proposição sobre os objetos de ensino da Educação Física, a partir da teoria histórico-cultural, os considerando como uma expressão do processo histórico de desenvolvimento das atividades corporais - buscamos compreender a dança em seus elementos essenciais, identificando suas características, peculiaridades, conteúdo e forma, buscando, nesse caminho, compreendê-la a partir de nosso objeto de estudo, qual seja, a organização do ensino da dança como possibilidade de desenvolvimento das funções psicológicas superiores imaginação e criatividade.

Assumindo uma apreciação conceitual e histórica da dança, é possível afirmar, segundo Nascimento (2014, p.98-99), que:

A dança em geral existe objetivamente e se expressa nas diversas (ou em todas) 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 com o objetivo último da ação humana. Ao mesmo tempo, a dança em geral apresenta como uma forma particular da relação humano-genérica que ela mesma contribuiu para desenvolver: *a relação de criação de uma imagem artística com ações corporais [com fins comunicativos]*.

A partir de um ponto de vista teórico o termo “dança” ou conceito de *atividade de dança* designa uma forma particular de atividade da cultura corporal na qual o objetivo de *criação de uma imagem artística, com a finalidade de comunicar algo*, ocupa o seu centro.

Por assim ser, esse é o conceito do qual devemos partir e desenvolver, para analisar a dança como uma particular forma de atividade da cultura corporal e para

analisar suas formas de ensino, considerando muitas e diversas manifestações de dança existentes em nossa sociedade (NASCIMENTO 2014).

Do ponto de vista filogenético, ou seja, a dança entendida enquanto um objeto historicamente produzido pelo conjunto dos homens, é possível considerar que:

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, [...] 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 (NASCIMENTO, 2014, p.86).

Quando as ações de dança começaram, portanto, a estar diretamente vinculadas aos rituais religiosos de diversas tribos e/ou civilizações, assumindo uma importância fulcral nesses momentos, houve a necessidade de que se tomasse um cuidado com as ações necessárias a sua realização intencional, ou seja, como fazê-las e qual a melhor forma de realizá-las, buscando o objetivo que ali se colocava, qual seja, por exemplo, uma comunicação com os deuses (NASCIMENTO, 2014).

Aí reside o percurso histórico no qual esta atividade passou a se especializar, ganhando em complexidade, requerendo padrões cada vez mais específicos de execução, sendo necessário muitas vivências, ensaios, estudos, para que fosse possível expressar através do corpo, sentidos e significados a serem apropriados por outros indivíduos que em determinado espaço e momento tomassem contato com tal manifestação cultural (NASCIMENTO, 2014).

Assim, a especificidade de uma atividade de dança não reside no “movimento”, na “coordenação” ou na “expressão corporal” puramente, mas sim, 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, carregadas de sentidos e significados a serem expressados pelos seres humanos, ou seja, um tipo de linguagem humana.

A partir dessas constatações, organizar o ensino da dança de maneira a possibilitar a criação de uma imagem artística é fundamental para o desenvolvimento do psiquismo humano, já que quando estamos falando de dança, estamos nos remetendo a um tipo de linguagem, o que pressupõe a necessidade de

buscar o desenvolvimento da imaginação e criatividade dos estudantes, para que possam, ao aprender a linguagem da dança, criar imagens corporais e comunicar algo.

Para Davidov (1988, p. 220) essa criação “pressupõe a presença no homem, da imaginação altamente desenvolvida como capacidade [psíquica]”, pois graças a essa função é possível ver o todo antes das partes e executá-lo corretamente.

La construcción de la imagen de la fantasía es posible en el proceso de passage, em la conciencia humana, del todo a las partes, do general a lo particular. Señalemos que semejantes tránsito en su forma peculiar es inherente a la generalización sustancial, laque por lo visto es propia tanto de la creación de la imagen da fantasía como de la construcción de conceptos abstractos (esto indica la presencia de una determinada vinculación entre la imagen artística y el concepto científico) (DAVIDOV, 1988, p. 220).

O autor ainda afirma que para desenvolver essa capacidade psíquica, o ensino (a partir de sua organização) deve formar nos estudantes a atitude de separar na realidade (ou no material didático) não só os objetos e suas partes, mas sim compreender a relação entre eles. Além disso deve desenvolver atitudes para orientar essas relações, operar com elas e, principalmente, conseguir realizar processos de generalização em sua integridade, pois esses são componentes fundamentais da capacidade de imaginação (DAVIDOV, 1988).

Por essa razão, a organização do ensino da atividade da dança torna-se uma ação pedagógica fundamental para a concretização do trabalho educativo que visa desenvolver pensamentos, sentimentos, consciência e chegar a personalidade dos estudantes, principalmente a partir do desenvolvimento de atividades que engendrem a *imaginação* dos sujeitos, função psíquica tida como a capacidade de enxergar o todo antes das partes, fato que representa uma das manifestações do pensamento teórico (NASCIMENTO, 2014; DAVYDOV, 1982).

Diante dessa afirmação, podemos pensar que o ensino da dança, devidamente organizado e intencionalmente planejado, sobretudo numa perspectiva ludo-pedagógica e humanizadora, poderá possibilitar a formação pensamento estético-artístico, criativo e imaginativo, fatores que contribuem para formação do psiquismo; cujo qual torna-se o objetivo principal a ser alcançado em um processo de intervenção formativo histórico-cultural como temos realizado e defendido no interior do GEIPEEthc (VIOTTO FILHO, NUNES, SANTOS E FELIX, 2018).

Por assim ser, devemos pensar sobre o papel do ensino da dança e enfatizar a necessidade de transformação social por meio da educação escolar que pode e deve contribuir com esse processo. Sobre essa discussão, Marques (2010, p.1) afirma que:

O papel do ensino de dança no Brasil não pode passar ingenuamente ao largo dessas reflexões, discussões, propostas e apelos. Não pode ser o ensaio da valsa sobre o cadafalso. [...] os elos que ligam a dança e a educação também não podem mais passar ao largo de práticas-teóricas ou teorias-práticas que ao menos levem em conta as necessidades e as possibilidades de transformação social. Os elos que ligam a dança e a educação devem ser revisitados à luz de reflexões que gerem práticas condizentes com as necessidades e possibilidades do mundo atual (MARQUES, 2010, p.1).

Exatamente por concordar com Marques (2010, p.1), quando afirma que “os elos que ligam a dança e a educação [e o ensino da dança] devem ser revisitados à luz de reflexões que gerem práticas condizentes com as necessidades e possibilidades do mundo atual”, é que nos dispusemos a estudar, sob a ótica da teoria histórico-cultural, a organização do ensino da dança nas aulas de Educação Física como possibilidade de desenvolvimento do psiquismo humano, sobretudo das funções imaginação e criatividade.

Ao nos apoiarmos em uma teoria crítica, que busca compreender o desenvolvimento humano em totalidade por meio de processos educativos de qualidade, defendemos, em comunhão com a autora, que as compreensões sobre o ensino da dança “não podem mais passar ao largo de práticas-teóricas ou teorias-práticas que ao menos levem em conta as necessidades e as possibilidades de transformação social” (MARQUES, 2010, p.1).

Marques (2007; 2010) é enfática nessas afirmações pois constata uma grande desorganização no que se refere a compreensão da dança e seu ensino no âmbito escolar e/ou fora dele. A autora, importante pesquisadora no campo da dança, destaca inúmeros fatores que limitam o ensino deste objeto da cultura corporal em sua forma e conteúdo e defende que a dança seja ensinada no sentido de possibilitar o pensamento crítico de quem a aprende, intencionando transformações nas relações sociais.

Admitindo a realidade presente nos estudos propostos por Marques (2007), Morandi (2006), que apontam problemas gerais relacionados ao ensino da dança, é que propusemos um ensino histórico-cultural da dança nas aulas de Educação

Física, tendo em vista contribuir com o campo de pesquisas relacionadas a temática e, também, com o desenvolvimento qualitativo dos estudantes na escola.

Nesse contexto defendemos o papel da escola de transmitir a cultura socialmente elaborada, a qual deve ser sintetizada em conceitos teóricos, para que os estudantes cheguem a processos de aprendizagem desses conceitos e possam garantir o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, de modo a compreender a realidade objetiva e formular generalizações e criar sob a forma de conceitos abstratos (FERRARI, 2018).

Assim, as práticas de ensino de qualquer área de conhecimento devem oferecer um ensino organizado que gere possibilidades para aprendizagem de conceitos teóricos que são instrumentos mediadores que permitem a alteração no modo de pensar e atuar no mundo (FERRARI, 2018; DAVIDOV, 1988).

Realizar um ensino da dança a partir de seus conceitos teóricos e enfatizando a linguagem da dança, superando as formas de ensino fragmentadas que apenas contribuem com as vivências de recreação e descontração na escola, e assim sustentar as afirmações anteriormente expostas no que se refere a preocupação com a forma e conteúdo do ensino da dança na escola, torna-se o nosso desafio e condição *sine qua non* para a defesa desta tese.

Enfatizamos que a relação entre a aprendizagem dos conceitos e o desenvolvimento não é algo automático, pois ela, aprendizagem, só ocorre por meio do ensino e, a depender de como esse ensino é realizado, pode ou não promover a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos estudantes.

Como salientou Vigotski, somente uma adequada organização do aprendizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010).

Consideramos, então, conforme Ferrari (2018), que se o ensino for organizado de modo que os conceitos teóricos da dança estejam deliberadamente no foco da ação docente e discente, na realização das atividades da cultura corporal, as possibilidades de promoção do desenvolvimento das funções psicológicas superiores se ampliarão.

Assim, quando temos como objeto de estudo a organização do ensino da dança como possibilidade de desenvolvimento da imaginação e criatividade, há que se discutir sobre o problema do ensino da dança nas aulas de Educação Física,

analisar quais são as propostas (forma e conteúdo) para o ensino dessa atividade e como fazê-lo de forma a corroborar com a construção das referidas funções psicológicas superiores dos estudantes.

Além disso, torna-se necessário dissertar sobre as compreensões histórico-culturais da dança enquanto objeto de ensino na Educação Física e possibilidades de organização do seu ensino para o desenvolvimento da imaginação e criatividade dos estudantes participantes deste processo.

Buscando aprofundar as compreensões acerca de nosso objeto de pesquisa é que consolidaremos, nesta seção, a intenção de buscar novos caminhos para se pensar o ensino da dança no interior da escola, tomando como norte as diferentes formas com que a mesma se apresenta em tal realidade na atualidade.

2.1 O problema do ensino da dança nas aulas de Educação Física: motivos para a pesquisa

A escola enquanto instituição formal sempre possuiu uma postura racionalista e dualista de ensino, valorizando as áreas do conhecimento entendido como intelectual, em detrimento aos conhecimentos corporais, numa perspectiva de ensino tradicional, a qual reforça a exclusão do ensino da dança na escola (PEREIRA e RINALDI 2014; MARQUES 2007).

Morandi (2006, p. 78) ainda afirma que:

Na história do ensino de arte no Brasil, podemos perceber a pouca participação da dança como conteúdo específico no âmbito da educação escolar. A dança nunca esteve incluída no currículo escolar como prática obrigatória. Sua presença esteve relacionada principalmente às festividades escolares e/ou se deu na forma de atividades recreativas e lúdicas, não com o intuito de promover o seu ensino, mas como um instrumento para atingir os conteúdos de outras áreas.

São inúmeras as formas de manifestação da dança, com diversas finalidades, em diferentes lugares, que se fundem em suas funções. Atualmente, verifica-se que este conteúdo vem sendo maciçamente utilizado em vários projetos de caráter educacional e social no Brasil, e através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei 9394/96 que instituiu o ensino obrigatório de Arte, a dança passa a aparecer no âmbito escolar como Arte através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN),

que incluiu a dança como um dos conteúdos das disciplinas de Arte e Educação Física (FREITAS, 2011).

Entretanto, quando se pensa nas escolas de ensino regular, a dança, frequentemente é apresentada como complemento de outras aulas ou disciplinas e/ou aparece, somente, em comemorações cívicas e/ou folclóricas do calendário escolar. Quando a dança finalmente é oferecida em ambiente escolar, ela aparece como disciplina optativa de caráter extracurricular (FREITAS, 2011).

Souza (2010), ao estudar sobre a situação do objeto de ensino dança na escola, afirma que existem inúmeros motivos pelos quais está pouco presente e não apresenta um ensino não devidamente organizado no interior da escola. Dentre esses motivos, destaca: o valor secundário que a escola, e a sociedade capitalista, atribui ao trabalho artístico; falta de planejamento por parte do professor para com os objetivos e conteúdo específicos de dança para suas aulas (MARQUES 2007); o processo de formação do professor de Educação Física nos cursos de graduação (SOUZA, 2010); entre outras situações que comprometem um ensino da dança voltado ao desenvolvimento do psiquismo dos estudantes.

Além desses motivos, o que muito nos preocupa é que,

[...] professores de Educação Física listam, entre os conteúdos que estão sendo trabalhados com os alunos, suas atividades realizadas, como jogos, danças, lutas e ginástica, em vez dos conteúdos que podem estar presentes nessas atividades. Não fica clara a relação entre os conhecimentos já produzidos pela humanidade, como defendido pela teoria histórico-cultural, e o trabalho com essas atividades nas aulas. Nosso entendimento é que, na medida em que o professor não tem clareza sobre os conteúdos teóricos subjacentes a essas atividades, permanece obscura a relação delas com o próprio desenvolvimento do psiquismo dos estudantes (FERRARI, 2018, p.16).

A pouca compreensão por parte dos professores de Educação Física em relação aos conteúdos e conceitos específicos à Educação Física, subsidiada por uma falta de clareza dos documentos que subsidiam suas práticas, coloca-se como um processo que acaba por trazer consequências extremamente negativas para este campo disciplinar.

Como apresentado nos documentos oficiais citados acima, identifica-se que as habilidades relacionadas a dança têm foco no respeito às diferenças culturais, individuais e de desempenho dos estudantes e, além disso compreendem que é importante que o estudante consiga identificar os elementos constitutivos das

danças (gestos, espaços e ritmos) e possa experimentar o maior número possível de práticas, valorizando o patrimônio cultural a que estão associadas.

Estas afirmações nos levam a enfatizar novamente que não fica clara a relação entre os conhecimentos já produzidos pela humanidade, como defendido pela teoria histórico-cultural, e o trabalho com essas atividades nas aulas, na intenção de desenvolver o psiquismo dos estudantes, pois apresentam uma relação mecanicista entre prática e conceitos relacionados a ela, não engendrando, de fato, possibilidades de desenvolvimento da imaginação e criatividade tendo como base seu aspecto estético-artístico.

Isso porque essas propostas se distanciam do ensino dos conceitos teórico-práticos presentes no objeto de ensino dança, principalmente quando evidenciam, por exemplo, que diferentes danças do contexto regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas) são objetos de conhecimento dessa atividade e que os estudantes devem recriá-las (entenda-se aqui, reprodução mecânica por parte do estudante, tendo em vista a superficialidade das discussões, possibilidades e qualidade das vivências propostas) respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.

As propostas existem, contudo, sem menos vivenciar e compreender a necessidade humana que levou à criação da dança, fato que garantiria, a nosso ver, uma compreensão mais aprofundada acerca de tal manifestação e levaria a um processo educativo que possibilitasse aos alunos ações de imaginação e criação para recriar. Apresentamos aqui, ainda que de forma sintética os principais pontos que nos levaram discutir e estudar a organização do ensino da dança nas aulas de Educação Física, para pensarmos maneiras de ir além dessas práticas fragmentadas de ensino da dança na escola.

Precisamos compreender a dança enquanto um objeto de ensino da Educação Física que possui um conceito gerador que, ao ser aprendido, em atividades de ensino, pode incitar o desenvolvimento de funções psicológicas dos estudantes. Portanto, logo adiante, apresentaremos uma compreensão acerca da organização do ensino dessa manifestação da cultura corporal, sob uma perspectiva histórico e cultural da atividade da dança, superando visões limitadas, acríticas e mecanicistas relacionadas ao ensino da dança na escola.

2.2 Reflexões para organização do ensino da dança nas aulas de Educação Física

Entendemos que para pensar a organização do ensino da dança é preciso garantir um procedimento geral que Davidov (1988) denominou de composição, o qual pode ser compreendido como a criação, a união, o estabelecimento de relações, o ordenamento e a unificação das partes, o elemento de algo que deve converter-se em um todo. Nesse sentido, portanto, devemos planejar as atividades de modo a garantir tais aspectos, isso durante todo o processo de intervenção e ensino das atividades de dança.

Enfatizamos que as ações do professor, ao planejar e ensinar essas atividades, deve garantir nos estudantes a atitude de separar na realidade não só os objetos e suas partes, mas sobretudo a relação entre eles. Também deve desenvolver atitudes para orientar essas relações, operar com elas e, principalmente, conseguir realizar processos de generalização em sua integridade, pois esses são componentes fundamentais da capacidade de imaginação e simultaneamente da formação do pensamento estético-artístico (DAVIDOV, 1988).

Entendemos, portanto, que esse processo de composição, que é fundamental para o ensino das disciplinas do campo estético-artístico, como é o caso da dança, não deve acontecer de maneira espontânea, onde há apenas o ensino de movimentos que levem a criação de uma imagem artística com fins comunicativos.

Para as atividades de ensino da dança na escola, o planejamento deve ser elaborado de forma contextualizada, os estudantes devem compreender um determinado tema/contexto social, saber os motivos pelos quais irão expressar esse tema (escolhido por eles), aprender fundamentos teórico-práticos da atividade da dança que irão garantir a elaboração e criação das imagens artísticas, sendo que todo o processo deve ser orientado pelo professor de modo a incitar motivos, planejar ações e operações conscientes, para que os estudantes atinjam o fim almejado que será a composição, conforme mencionado por Davidov (1988).

Como afirmou Davidov (1988) o ensino deve garantir processos de abstração e generalização, para que essas vivências e aprendizagens dos conteúdos da dança permitam que os sujeitos compreendam esse objeto cultural, sendo que os saberes

adquiridos pela sua apropriação tornem-se instrumentos mediadores da relação dos indivíduos entre eles e com a realidade.

Para o planejamento das atividades do processo de ensino da dança, tomamos como base alguns pressupostos da metodologia “dança no contexto” proposta por Marques (2010). Justificamos a escolha, pois, além de se pautar em uma concepção crítica de compreensão de mundo e educação, essa metodologia oferece subsídios para se pensar o ensino da dança em suas multideterminações.

Considerando os pressupostos dessa metodologia, ao lado das experiências e reflexões que temos realizado no GEIPEEthc, procuramos avançar no que se refere às contribuições da dança nas aulas de Educação física no desenvolvimento psíquico dos estudantes e, nesta tese, notadamente, com foco na imaginação e criatividade.

Destacamos, assim, que as ações metodológicas da “dança no contexto” visam abrir, conduzir, propor, impregnar de sentidos a linguagem da dança, proposta de Marques (2010, p.55), na direção de contribuir para que os estudantes e professores sejam leitores críticos que utilizam as lentes presentes na linguagem da dança.

Para essa construção teórico-metodológica, Marques (2010) apoia-se nos estudos da Coreologia, de Rudolf Laban (1978), que é a ciência que lida com a ordem e o equilíbrio da atividade da dança. A coreologia é compreendida como uma abordagem unificada que propõe a indissociabilidade entre prática e teoria, linguagem e pensamento, sentimentos e afetos, dentre outros aspectos humanos que se fazem presentes na atividade da dança.

Esclarecemos que a autora ao criar uma metodologia para o ensino da dança, a partir dos estudos acerca do movimento, construídos por Rudolf Laban (1978), considera que as técnicas necessárias à aquisição de experiências na dança devem estar necessariamente ligadas à compreensão do movimento, e de outros componentes necessários para que haja a construção da atividade de dançar (intérprete, espaço cênico, movimento consciente) dentre outros elementos e não apenas a mera reprodução de movimentos.

Para Marques (2010) esse processo da dança no contexto, possibilitará o desenvolvimento de um leitor crítico de dança/mundo. Portanto, para garantir a aprendizagem da dança, Marques (2010) enfatiza a necessidade do ensino da linguagem da dança, onde intérprete, movimento e espaço cênico são entendidos

como grandes signos que precisam ser apropriados pelos estudantes, para que consigam compreender a dança ao dançar e ao apreciar uma apresentação. Ou seja, há que se ensinar os elementos que compõem e fundamentam a dança em geral, para compreendermos suas particularidades.

Há que considerar os componentes da linguagem da dança, propostos por Laban (1978), Marques (2010), que implicam o ensino de “subtextos” e os “textos” da dança, para que seja possível um ensino qualitativo e significativo dessa atividade na escola. Sendo assim, há que se ensinar, segundo a autora, os “subtextos” da dança como elementos que possibilitam a leitura da dança/mundo de forma ética, crítica e plural e, que permitem a superação das formas mecânicas e produtivistas de fazer e ensinar dança principalmente na escola.

Os subtextos da dança, segundo Marques (2010) são: 1) o conhecimento, a percepção e organização corporal, e 2) o conhecimento dos componentes da linguagem da dança (movimento, intérprete, espaço cênico). Esses subtextos devem ser ensinados de maneira contextualizada com a realidade e, vivenciados de forma teórico-prática por parte dos estudantes (MARQUES, 2010).

Após um planejamento que contemple o ensino dos subtextos da dança, deve-se, como parte do processo, ensinar os “textos” da dança, que são “entrelaçamentos de corporeidades, de signos e de seus componentes que se ordenam em improvisações, composições, repertórios.” (MARQUES, 2010, p.154).

Em situações de ensino e aprendizagem da dança, existem dois processos de construção de textos, quais sejam: os processos criativos e processos interpretativos. Marques (2010) entende que os processos criativos utilizam-se dos fundamentos da linguagem da dança (compreensão do movimento) e acontecem com objetivo de expressar algo relacionado à realidade/contexto social, sendo inventado em seu próprio trajeto e a partir das pesquisas sobre o tema a ser expressado.

Já os processos interpretativos, também são embasados pela apropriação da linguagem da dança, no entanto são entendidos como a forma de estudar repertórios (modalidades de dança, ou coreografias/espetáculos que foram criados ao longo da história), já existentes com o intuito de compreender suas particularidades para que seja possível interpretá-lo, representa-lo de maneira crítica, avançando formas de reprodução (MARQUES, 2010).

Enfim, para que seja possível ensinar a dança a partir da metodologia “dança no contexto” há que se organizar o ensino de forma a garantir a aprendizagem dos: (1) “subtextos” da dança: organização e percepção corporal + estudos dos signos/linguagem da dança e (2) “textos” da dança: processos criativos (improvisação e composição) e/ou processos interpretativos (compreensão de repertórios) (MARQUES, 2010).

Nascimento (2014) se apropriou dessas discussões de Marques (2010) e Laban (1978) e, ao fazer uma análise histórico-cultural dessas propostas metodológicas, nos auxiliou tanto no processo de organização do ensino, quanto na análise da proposta da “dança no contexto”, que foi nosso ponto de partida para construirmos um ensino histórico cultural da dança na escola.

Assim, Nascimento (2014, p. 148) destaca que,

[...] 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”.

Há, como afirma Nascimento (2014), uma compreensão interessante por parte dos autores citados em relação as questões que envolvem uma generalização quanto aos elementos ou fatores de movimento ligadas a atividade da dança e, conseqüentemente, às outras manifestações da cultura corporal que tomam como centro de sua estrutura o objeto de criação de uma imagem artística.

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 (NASCIMENTO, 2014, p. 148).

Ainda de acordo com a autora, Laban e Humphrey tinham como interesse central em seus estudos buscar uma sistematização específica dos elementos determinantes e essenciais aos processos que envolvem, sobretudo, a composição da dança, pois, de acordo com estes autores, um bailarino deveria ser levado a romper com uma visão de “passos” de dança em direção a uma compreensão pautada em elementos de dança (NASCIMENTO, 2014).

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 (NASCIMENTO, 2014, p. 149).

Sob uma ótica educativa, o importante é que a criança, durante o momento de aprendizagem dessa manifestação artística expressiva, aproprie-se daquilo que é geral em uma ação de dança. Apropriação esta que lhe dê condição de vivenciar processos relacionados à criação das formas cênicas manifestadas em ações corporais. Além disso, é necessário que ela seja capaz de compreender os processos envolvidos com a composição e decomposição de tais ações de acordo com o espaço disponível, tempo e peso a partir da ideia artística criada (NASCIMENTO, 2014).

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 (NASCIMENTO, 2014, p. 149;150).

Portanto, sob a ótica da criação de uma imagem artística a partir de 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 (NASCIMENTO, 2014, p. 150).

Assim sendo, as proposições da “Dança no Contexto” e, a compreensão histórico-cultural acerca desse processo metodológico, realizado por Nascimento (2014) nos ajudam a enxergar as formas e conteúdo a serem trabalhados a partir da atividade da dança na escola, contribuindo, de forma significativa, para a superação de um ensino mecanicista, pouco criativo e que pouco contribui para o desenvolvimento da imaginação e criatividade dos sujeitos na escola.

Desta feita, trabalhar com uma atividade de ensino voltada a criação de uma imagem artística da realidade, a partir de ações corporais em unidade com o desenvolvimento da imaginação e criatividade do estudante, torna-se condição para a efetivação do proposto na presente tese, fato este que nos leva à necessidade de compreendermos as nuances relacionadas ao desenvolvimento dessas funções psicológicas superiores em cada indivíduo singular, questões que discutiremos ao longo do trabalho.

3. HUMANIZAÇÃO, DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO E PROCESSO EDUCATIVO: COMPREENSÕES HISTÓRICO-CULTURAIS

Analisar a organização do ensino da dança nas aulas de Educação Física e suas contribuições para o desenvolvimento da imaginação e criatividade dos estudantes, a partir da teoria histórico-cultural, implica na necessidade de discutirmos sobre os processos de humanização e sobre a relação entre educação escolar e desenvolvimento psíquico enfatizando os processos qualitativos de formação humana defendida por essa teoria.

Além disso, também se torna necessário apresentar elementos teóricos relacionados a organização do ensino e o desenvolvimento da imaginação e criatividade para sustentar a análise proposta nesta pesquisa.

Justificamos, portanto, a elaboração desta seção que versará sobre os processos de humanização a partir de uma linha histórico cultural de desenvolvimento que defende a apropriação e objetivação dos significados historicamente construídos em sociedade para garantir o desenvolvimento cultural e psíquico dos sujeitos.

Além disso, também, enfatizaremos o processo de formação das funções psicológicas superiores imaginação e criatividade compreendendo o psiquismo enquanto um sistema interfuncional que se desenvolve por meio de processos educativos devidamente organizados.

Nesse contexto, apresentaremos discussões sobre o trabalho educativo, sua organização e os princípios didáticos na psicologia histórico-cultural que são basilares para efetivação da análise de nosso objeto.

3.1 Teoria histórico-cultural e educação: implicações no processo de desenvolvimento humano

Nessa subseção apresentaremos a teoria que fundamenta esse trabalho, explicitando os princípios teórico-metodológicos essenciais à nossa discussão. Para isso, iniciaremos com uma breve explanação histórica acerca do surgimento da Teoria Histórico Cultural e suas bases epistemológicas. Posteriormente destacaremos a forma como os autores compreendem o desenvolvimento humano e

quais são os objetos fundamentais da psicologia, para que possamos compreender o homem em sociedade.

Discutiremos, também, os pressupostos do processo de ensino-aprendizagem presentes na teoria histórico-cultural, bem como a importância da motivação social para a efetivação de aprendizagens significativas que engendram desenvolvimento na vida dos indivíduos.

Começaremos nossa exposição enfatizando que a Teoria Histórico-Cultural teve sua gênese no início do século XX e seus principais pressupostos foram iniciados por Lev Sememovich Vigotski (1896-1934), que juntamente com Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1902-1979) constituíram a chamada “Tróika”. O objetivo principal desse grupo era fazer uma revisão crítica e histórica acerca da situação da Psicologia como ciência, com o propósito de criar um novo modo de estudar e compreender os processos psicológicos humanos (LURIA, 1988).

Para a investigação de tais fenômenos psicológicos, os autores constroem a referida teoria com fundamentação epistemológica no método materialista histórico e dialético. Portanto, a teoria marxista elaborada por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820- 1895), apresenta os fundamentos filosóficos e metodológicos sobre os quais a Teoria Histórica Cultural se desenvolve, conciliando-se aos ideais de superação do sistema econômico capitalista na Rússia e ex União Soviética.

Nesse sentido, Duarte (2001) afirma que os estudos dos fundamentos filosóficos marxistas tornam-se indispensáveis para a compreensão do pensamento de Vigotski, ou seja, devemos ter a clareza que a Teoria Histórico-Cultural constrói-se com o objetivo de estudar e compreender o psiquismo humano sem apartá-lo das condições objetivas que sustentam sua construção (MARTINS, 2008).

Nas décadas iniciais do século XX a Psicologia russa e ocidental, assim como outras ciências, pautava-se em fundamentos idealistas ou materialistas, porém sem a historicidade que poderia explicar a constituição do psiquismo propriamente humano. O grupo de estudiosos russos e soviéticos organiza-se para o desvendamento de tal constituição e para explicar o desenvolvimento do mesmo. Compreende-se, então, que a partir destas bases filosófica e metodológica, a teoria vigotskiana objetiva superar a fragmentação da psicologia como uma área de conhecimento, assim como da própria fragmentação do seu objeto – situação

preocupante e decorrente de fatores históricos, buscando um enfoque metodológico que consolide uma psicologia geral.

Assim sendo, Vigotski (1999) construiu uma ampla e densa teoria acerca da formação social do psiquismo humano, apresentando diversos conceitos para se compreender o seu desenvolvimento numa perspectiva dialética e histórico-cultural.

Enfatizamos que o eixo que gera e organiza os conceitos dessa nova teoria, que passa a ser criada, é o historicismo, ou seja, o entendimento de que o desenvolvimento dos processos psíquicos humanos deve ser compreendido como mediações entre o processo histórico e social e a vida dos indivíduos (ASBAHR, 2011).

Segundo Asbahr (2011), a compreensão do caráter histórico do psiquismo pode ser entendida como a revolução fundamental que Vigotsky fez na Psicologia. Na investigação do psiquismo humano, o ponto de partida é a história social, a história dos meios pelos quais a sociedade desenvolve-se e nesse processo, desenvolvem-se os homens singulares.

Nesse sentido o tempo não pode ser compreendido apenas como “duração” que possibilitaria a maturação psicológica dos seres humanos, mas sim como tempo histórico objetivamente vivido e por cada indivíduo ao longo da sua existência. O tempo humano é a história concreta do indivíduo, reconhecida no movimento de construção da humanidade, que institui-se a partir da atividade produtiva, criadora e transformadora dos seres humanos em sociedade.

Outra tese importante da teoria histórico-cultural é que os fenômenos psíquicos tem origem social e, portanto, não devem ser reconhecidos como dados pela natureza humana e tampouco como fixos e imutáveis. Desta forma há que se reconhecer o desenvolvimento histórico do psiquismo humano e sua relação estreita com a vida objetiva dos seres humanos.

Segundo Leontiev (1978),

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual [...]. Para fazer deles as suas aptidões, órgãos da sua individualidade", a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante [...] num processo de comunicação. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação.

O autor enfatiza ainda que, sem o processo educacional seria impossível a

continuidade do progresso histórico, uma vez que "o homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade". Só apropriando-se dos objetos culturais construídos pela humanidade, no decurso da sua vida, é que cada indivíduo adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas (LEONTIEV, 1978,p.282).

Uma terceira conceituação vigotskiana refere-se ao caráter mediatizado do psiquismo, em que os seres humanos devem ser compreendidos na interação com o mundo à sua volta e essa relação deve ser mediatizada pelos objetos criados pelos próprios homens tais como a linguagem, fato que possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e diferencia definitivamente o psiquismo humano do psiquismo animal.

Frisamos que a diferença entre o psiquismo elementar e os processos psicológicos superiores evidencia-se com a utilização dos signos, instrumentos culturais especiais possibilitados pela linguagem e utilizados exclusivamente pelos seres humanos. Segundo a compreensão vigotskiana *signo trata-se de um* estímulo criado artificialmente que torna-se um meio para orientar/controlar o comportamento humano, contribuindo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A origem e o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, das formas de regulação do comportamento, dentre outras funções psicológicas superiores, requerem a construção de um sistema de relações permeado por signos e significados engendrados na/pela cultura humana (VIGOTSKI, 2001).

Compreendemos então, o psiquismo humano e as características singulares dos indivíduos não são dados inatos, apenas decorrentes do equipamento e funcionamento biológicos, mas sim, produto das relações dos homens com o mundo e das relações que cada sujeito estabelece com o meio social, a partir das atividades socialmente mediadas nas quais participa e considerando o movimento contraditório das relações sociais. Entendemos, portanto, que os indivíduos não se constituem de forma unilateral, somente com a herança do equipamento biológico ou da cultura, mas a partir de sínteses histórico- culturais que realizam ao longo de sua vida.

Vygotsky e Luria (1996, p.151) explicam que para estudar e entender o desenvolvimento psíquico do homem cultural se faz necessário, a priori, entender que tal processo de desenvolvimento combina três trajetórias que, segundo os autores, se resumem em: "evolução biológica, desde os animais até o ser humano",

a “evolução histórico cultural” e o “desenvolvimento individual de uma personalidade específica”.

Nesse sentido, os autores buscam superar as compreensões biogenéticas acerca dos estudos do desenvolvimento e do comportamento humano que defendem que as referidas trajetórias não devem ser estudadas em sua totalidade. Vygotsky e Luria (1996) afirmam que cada uma dessas trajetórias evolutivas – o desenvolvimento do macaco até o homem, do homem primitivo até o representante da era cultural e da criança até o adulto (enquanto formação do psiquismo) - seguem um caminho individual que passa por estágios específicos e idiossincráticos de desenvolvimento.

Com relação a essa questão Vigotski (1995) nos afirma que a apropriação da cultura origina formas especiais de desenvolvimento, modifica as funções psíquicas e faz com que o homem transforme suas forças naturais em formas culturais de comportamento. Portanto, enfatizamos que o homem é um sujeito social, e as condições históricas e culturais o modificam profundamente, desenvolvendo toda uma série de novas formas e técnicas em seu comportamento (VIGOTSKI; LURIA, 1996).

Entendemos que é o processo ativo que vincula o homem à realidade objetiva e permite que ele desenvolva suas potencialidades e capacidades, apropriando-se do patrimônio humano-genérico e objetivando-se nos seus atos (MARTINS, 2008). Essas apropriações promotoras do desenvolvimento humano ocorrem por meio da atividade essencialmente humana, o trabalho, sendo a categoria atividade a orientação principal para a compreensão dos processos de desenvolvimento na Teoria Histórico Cultural, pois os autores fundamentam-se nas concepções marxistas de homem, que identificam o trabalho como atividade fundante da essência humana.

Para Marx, o trabalho humano,

É um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...] Ele põe em movimento suas forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se da matéria natural, de uma forma útil para sua própria vida. Ao atuar por meio deste movimento sobre a natureza externa a ele, e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1985, p 149).

Pautado na filosofia marxista, Leontiev (1978) diz que o avanço para a vida social se dá por meio do trabalho e que ele pode modificar a natureza humana. Por isso, nos mostra que a atividade vital humana –o trabalho- é um processo pelo qual os seres humanos se relacionam com o mundo a sua volta, com o objetivo de satisfazer suas necessidades (LEONTIEV,1978).

Para o autor, a partir da atividade, o homem avança suas condições de mera adaptação à natureza e age com o objetivo de modificá-la, pois ao transformar a natureza, cria objetos e instrumentos que se tornam mediadores de suas ações no meio social em que vive e dessa forma, o homem pode avançar qualitativamente em seu desenvolvimento (LEONTIEV,1978).

Essas considerações implicam a afirmar que o homem diferencia-se dos outros animais por poder construir, a partir da atividade, instrumentos, signos, símbolos, linguagem e consciência, avançando a sua condição filogenética e deixando de ser dirigido apenas pelas leis biológicas. Segundo Nascimento (2010, p. 77),

A atividade passa a ser o elemento mediador entre as circunstâncias materiais e objetivas e as ações do sujeito. É através da atividade, nela e por meio dela, que as condições objetivas da vida (as relações sociais) se manifestam para cada sujeito. Porque somente estando em atividade, ou mais precisamente em um conjunto de atividades relacionadas entre si, é que os sujeitos irão ocupar um determinado lugar e um papel nas relações sociais, que assim, irão efetivamente exercer um lugar determinante em suas vidas. A categoria atividade torna-se, assim, a categoria central ou a unidade de análise da formação das funções psicológicas superiores e da personalidade de cada sujeito.

Como vimos, a atividade é uma das formas de apropriação humana e que permite ao homem avançar em seu desenvolvimento, entretanto enfatizamos que esta relação do homem com o mundo, que se dá a partir da atividade, não acontece de forma direta. Asbahr (2011) afirma que a atividade humana é sempre mediada pelos instrumentos e objetos construídos pelos próprios homens em atividade e que tal fato gera outra concepção central da teoria histórico-cultural, que é a definição de um psiquismo de caráter mediatizado.

A atividade criadora do homem, ou seja, aquela que possibilita a transformação objetiva da natureza e, também, objetiva e subjetiva do próprio homem, tem como característica fundamental a mediação dos instrumentos e signos, que se interpõem entre o sujeito e o objeto da atividade (VIOTTO

FILHO,2007).

Este processo de apropriação, a partir da relação com os instrumentos sociais, pelo qual o indivíduo traz para si (faz tornar próprio) uma característica pertencente ao objeto (cultural ou material), não se dá de forma isolada, ele precisa ser mediado por alguém que domine as características do objeto, que mediará o processo de ensino-aprendizagem e o domínio, pelo indivíduo, do objeto. Tal processo se configura enquanto uma atividade educativa, como afirma Oliveira (1996), sendo que para a autora, o homem vai se tornando cada vez mais humano na medida em que se apropria dos produtos do trabalho humano através da sua prática social.

Este processo educativo, de forma mais ampla, pode ser entendido como o próprio processo de humanização, tendo que através da mediação de atividades sociais de apropriação/objetivação, trabalho educativo, construção e utilização de objetos, enfim, através da “atividade” é que cada membro da espécie humana se humaniza.

Duarte (1993, p. 18) afirma que,

[...] a formação do indivíduo é um duplo processo de relacionamento com o gênero humano, isto é, apropriação das características humanas objetivadas, e a objetivação individual mediada pelo que foi apropriado. Enquanto a categoria de espécie humana é uma categoria biológica, a de gênero humano é uma categoria histórica, ou seja, sintetiza os resultados da auto-construção humana.

Para o autor cada ser humano ao nascer, situa-se num determinado espaço social e vivencia determinado tempo histórico, sendo que para participar efetivamente desse processo e produzir sua existência, precisa se objetivar ou seja, tornar as objetivações humanas parte do seu ser. O ser humano, portanto, não se objetiva sem a apropriação das objetivações que já foram construídas pela humanidade e, segundo Duarte (1993) é nesse processo que cada sujeito humano se insere na história.

A relação entre apropriação e objetivação se realiza a partir de determinadas condições históricas objetivas, sendoque é nessa relação que ocorre a formação do gênero humano e de cada indivíduo singular como afirma Duarte (1993). Compreendemos que a atividade humana não é limitada à sobrevivência física dos indivíduos, mas sim, aquela que consegue reproduzir o gênero humano e garantir as

condições materiais para a construção do gênero humano.

Os seres humanos, ao produzirem os meios de sua existência, o fazem por meio de atividades teleológicas e intencionais, com objetivo de atender às suas necessidades e assim humanizam-se. À medida que transformam a realidade objetiva (natureza material), transformam a sua subjetividade ou seja; é no processo de apropriação e objetivação que cada ser humano se constrói e, simultaneamente, constrói o gênero humano.

Oliveira (1996, p.16) afirma que através dessa relação entre apropriação e objetivação "vão sendo produzidas cada vez mais novas e complexas necessidades objetivas e subjetivas, as quais ao serem satisfeitas criam outras novas necessidades". Por isso essa relação, reconhecida como dinâmica da atividade vital humana, concretiza-se a partir de condições determinadas pela atividade realizada pelas gerações precedentes ou seja, os seres humanos se objetivam a partir da apropriação das circunstâncias existentes na própria realidade.

Neste sentido, ao entendermos o desenvolvimento humano caracterizado pela atividade vital e consciente, que permite a construção do pensamento e da linguagem, e que acontece de forma mediada por instrumentos e objetos criados pelos próprios homens, podemos chegar a uma das preocupações centrais das investigações de Vigotski (1997), qual seja, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O autor afirma que,

O estudo da história da formação das funções psíquicas superiores na ontogênese e na filogênese como formações constituídas sobre a base de funções psíquicas elementares, que atuam de forma mediada através de instrumentos psicológicos, se converteu no tema central de suas investigações (VIGOTSKI, 1997, p.463).

Tal fato acontece porque Vigotski e seus colaboradores e continuadores se contrapõem às propostas de estudos da Psicologia que reduziam o desenvolvimento humano apenas ao funcionamento biológico do organismo, desconsiderando toda essa forma de apropriação cultural, por meio da atividade. Vygotski (1995) superou essas visões no sentido de mostrar que os processos psíquicos humanos não se desenvolve naturalmente, como se fossem estruturas apenas internas que amadurecem com o passar do tempo.

Sendo assim, o autor defende que devemos compreender tudo aquilo que é

próprio da conduta e do psiquismo do homem, aquilo que é especificamente humano, como produto das relações sociais humanas. Por esse motivo, seus estudos centraram-se nas preocupações com a utilização de instrumentos e signos como estímulos-meio e instrumentos psicológicos – a formação da linguagem, dos conceitos - ações essas, que por meio da atividade vital, podem promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A necessidade de socialização dos objetos culturais, e do estabelecimento, portanto, do processo educativo, fez surgir outro elemento essencial no desenvolvimento das faculdades superiores humanas, a linguagem. Petrovski enfatiza a importância do desenvolvimento e papel da linguagem, quando afirmaque:

[...] através da aquisição da linguagem que cada homem utiliza a experiência acumulada pela sociedade na sua prática e pode adquirir conhecimentos sobre situações e focos com os quais nunca se deparou pessoalmente (PETROVSKI, 1980, p.81).

Diante disso, Luria (1991) ressalta que a linguagem possibilita o desenvolvimento da consciência, pois permite ao homem assimilar experiências construídas histórica e socialmente, fazendo com que o sujeito domine um conjunto imensurável de conhecimentos, modos de comportamento, habilidades e capacidades, fatos estes que jamais poderiam ser construídos sem que houvesse as relações interpessoais, as relações mediadas socialmente.

Ao se reconhecer a linguagem como um sistema de signos e significados sociais e mediador da construção das funções psicológicas superiores e da consciência humana, enfatizamos que o sujeito humano ao se apropriar dos signos da cultura, e seus respectivos significados, tem condições de orientar de forma consciente sua maneira de ser e agir na sociedade. Para Vigotsky (1995), o signo como um objeto cultural, cria as condições sociais para o domínio da conduta humana.

Portanto, podemos pensar que é somente a partir desse processo de inter-relações psíquicas, que o sujeito irá realizar a interiorização dos signos veiculados no plano social e construir seu psiquismo no plano particular, numa direção assumida em seu desenvolvimento desde o plano interpsíquico para o intrapsíquico como nos mostra a teoria Vigotskiana.

3.1.1 Concepções sobre ensino, aprendizagem e desenvolvimento em Vigotski

Afirmamos, anteriormente, que Vigotsky e seus continuadores, buscaram compreender o desenvolvimento humano em suas múltiplas determinações, considerando as relações sociais como promotoras do desenvolvimento psicológico, no sentido de garantir a formação da consciência e personalidade dos seres humanos.

Diante disso, os autores se preocuparam em estudar questões relacionadas ao desenvolvimento e a aprendizagem infantil, enfatizando o processo educativo como principal força promotora do desenvolvimento das crianças e considerando que a educação escolar guarda especificidades importantes para o desenvolvimento humano.

Consideramos importante a exposição das concepções acerca dessa relação desenvolvimento/aprendizagem nesta tese, pois nos preocupamos com as concepções que tomam por natural esse processo e afirmam que o mesmo acontece naturalmente, desconsiderando as relações sociais nas quais os sujeitos estão inseridos e fazem parte.

Considerando esses conceitos apresentados, queremos direcionar nosso texto no sentido tornar compreensível o quanto a atividade humana, no caso o ato educativo e intencional, mediado pelo professor e, neste trabalho evidenciamos o ato educativo com o objeto cultural dança, contribui para o desenvolvimento humano de forma geral e da criança na escola em específico.

Ao preocupar-se com o desenvolvimento das crianças, Vigotsky (1991) debruçou-se sobre estudos de diversas vertentes epistemológicas, tais quais as maturacionistas, ambientalistas e interacionistas, com o objetivo de superar, por incorporação, essas concepções. O autor fez rigorosos estudos acerca do desenvolvimento humano, se apropriou deles e não desconsiderou o que já haviam feito, entretanto avançou no sentido de superar as concepções que compreendiam o desenvolvimento humano de forma fragmentada, mecanicista e adaptativo.

Portanto, quando dissemos que o objetivo de Vigotski foi o de superar por incorporação as concepções maturacionistas, ambientalistas e interacionistas, entendemos que o autor se apropriou daquilo que havia sido construído, considerou os aspectos pertinentes de tais propostas e avançou, a partir da lógica dialética, às

compreensões acerca do tema estudado, tendo em vista superar por incorporação tais proposições e construir uma compreensão histórico-cultural de desenvolvimento humano.

Procurando soluções para superar tais concepções, às quais nos referimos acima, o autor afirmou que,

O conceito de desenvolvimento implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, imbricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra. Dominados pela noção de mudança evolucionária, a maioria dos pesquisadores em psicologia da criança ignora aqueles pontos de viragem, aquelas mudanças convulsivas e revolucionárias que são tão frequentes no desenvolvimento da criança.

E continua o autor, esclarecendo que no processo de evolução ocorre, na verdade, um processo de revolução em que estruturas são totalmente transformadas não linear e previsivelmente, mas como transformações radicais que reorganizam o processo de desenvolvimento humano. Nas palavras de Vigotski:

Para a mente ingênua, evolução e revolução parecem incompatíveis e o desenvolvimento histórico só está ocorrendo enquanto segue uma linha reta. Onde ocorrem distúrbios, onde a trama histórica é rompida, a mente ingênua vê somente catástrofe, interrupção e descontinuidade. Parece que a história para de repente, até que retome uma vez mais a via direta e linear do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1989, p. 83-84).

Essa citação nos mostra os principais pontos relacionados ao desenvolvimento humano que são criticados por Vigotski e seus colaboradores. E, a partir disso, podemos entender que o desenvolvimento não é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas; na realidade as mudanças no desenvolvimento são integradas, interligadas e não se distanciam do processo de aprendizagem.

Ao criticar tais teorias, Vygotsky e Luria (1996) realçam pontos importantes a se pensar quando o assunto é o desenvolvimento infantil. Um deles é que não podemos enxergar a criança como um adulto em miniatura. Os autores escrevem que não se deve “encolher o adulto, torná-lo mais fraco, diminuir suas habilidades e fazê-lo um pouco menos inteligente” para que se tenha a ideia da criança, e o

desenvolvimento infantil seja compreendido (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 152).

Desde o nascimento até os anos iniciais, os autores destacam que, a criança passa por metamorfoses e, enfatizam que os atributos mais importantes que afetam o desenvolvimento da criança estão presentes nesse período de mudanças, apropriações e aprendizagem, considerando as relações com o meio social (VYGOTSKY; LURIA, 1996).

Avançando as discussões, é possível compreender que a criança se desenvolve rapidamente e progride e constrói novas formas de atividades. Se comparado o seu desenvolvimento com o do adulto, tem-se um ritmo veloz de transformações que se processam em curto espaço de tempo e como dissemos, de forma revolucionária. Portanto, são desenvolvidas novas habilidades, novas formas de pensamento e novas atitudes em relação ao mundo.

Nesse sentido, ao analisarem o psiquismo infantil, os autores histórico-culturais consideram que a criança se desenvolve e torna-se reequipada. Salientam que esse reequipamento é causador do maior desenvolvimento e mudança que se pode observar na criança à medida que ela se relaciona, aprende e passa a ser um sujeito cultural (VYGOTSKY; LURIA, 1996).

A partir desses pressupostos, Vigotsky (1995) constata a lei genética geral do desenvolvimento cultural humano, pela qual toda função psicológica aparece inicialmente como categoria interpsíquica (no plano social) e, em seguida, interiormente, como categoria intrapsíquica.

Vygotski (1997, p.90) afirma que, “qualquer um dos sistemas a que me refiro recorrem a três etapas. Primeiro, a interpsicológica: eu peço, você executa; depois, a extrapsicológica: começo a dizer a mim mesmo, e logo a intrapsicológica”. Podemos compreender, portanto, que o processo de desenvolvimento humano começa nas relações com os outros humanos, sendo que os conhecimentos e experiências adquiridos externamente passam, paulatinamente, a tornar-se elementos internos dos sujeitos até tornarem-se funções exclusivamente internas, individuais e singulares, cuja origem foi externa e social.

O autor esclarece que todas as funções superiores humanas, desde a linguagem, os pensamentos, os sentimentos, a consciência, dentre outras, não são produto da história da filogênese, mas são relações interiorizadas a partir do que foi

vivido socialmente, e assim se constituem como o fundamento da estrutura da personalidade humana (VIGOTSKY,1995).

Na escola, a partir da ação mediadora do educador, tais funções psicológicas podem ser potencializadas, pela via do acesso e apropriação do saber e das experiências historicamente acumuladas, pois bens culturais acumulados pela humanidade são imprescindíveis para a efetivação do processo de humanização dos sujeitos e a dança, tal como qualquer outro objeto cultural, deve ser apropriada com a função de potencializar o desenvolvimento humano.

Quando evidenciamos a ação do educador no desenvolvimento das crianças, e tomamos as concepções histórico-culturais de desenvolvimento e aprendizagem, trazemos as palavras de Vigotsky (1991) ao enfatizar que:

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

Portanto, os educadores devem organizar as formas de aprendizagem, a partir de um trabalho pedagógico planejado e adequado às fases de desenvolvimento dos sujeitos, no sentido de garantir o avanço em seu desenvolvimento. Vygotsky (2001, p. 484) afirma que "a aprendizagem não é desenvolvimento, mas, corretamente organizada, conduz o desenvolvimento mental da criança, suscita para a vida uma série de processos que, fora da aprendizagem, se tornariam inteiramente inviáveis".

Nesse sentido, Vygotsky (1988) nos permite compreender que uma boa aprendizagem é aquela que antecipa e movimenta o desenvolvimento. Ou seja, os conteúdos escolares, as mediações culturais, devem ser sistematizados na intenção de formar na criança, aquilo que ainda não está formado, a partir de seu desenvolvimento atual, para que ela possa elevar seu nível potencial de desenvolvimento.

E para fundamentar essas afirmações, trazemos o conceito de zona de desenvolvimento proximal, tão enfatizado pelos autores da escola vigotskiana. Diante disso, Vigotsky nos afirma que,

O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de desenvolvimento potencial. Isto significa que com o auxílio deste

método podemos medir não só o processo de desenvolvimento até ao momento presente e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ocorrendo ainda, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se. O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos, podê-lo-á fazer amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento, e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (VIGOTSKY, 1991, p.44).

Em síntese, entendemos que existem dois níveis de desenvolvimento que estão em relação, e são eles: o nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento proximal. Sendo o primeiro, caracterizado como o estágio de desenvolvimento psíquico o qual o sujeito se encontra, que já conseguiu formar até o momento, e o segundo nível, o proximal, refere-se aquilo que ainda poderá ser aprendido pela criança, a partir da relação com um sujeito mais experiente.

Acreditamos que a partir de uma atividade de ensino estruturada intencionalmente, tais como as atividades ludo-pedagógicas que temos desenvolvido nos trabalhos do GEIPEEthc, cujo objetivo é garantir os motivos de orientação pessoal de cada sujeito da intervenção, não de forma espontaneísta, mas de forma planejada, seja possível viabilizarmos o avanço no desenvolvimento psíquico dos sujeitos e como já esclarecemos, a atividade da dança torna-se essencial para a construção de especificidades psicológicas essenciais que serão construídas se os sujeitos vivenciarem essa atividade de forma significativa, apropriando-se e objetivando-se a partir dela.

Desta forma, entendemos o quanto é necessário o planejamento de ensino junto às crianças na escola, de modo a superar concepções conservadoras de ensino e aprendizagem que se estruturam a partir de compreensões ahistóricas de desenvolvimento humano em que o sujeito se mantém restrito às suas próprias limitações. Por ser necessário fazer avançar o desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos na escola, sobretudo nas aulas de educação física, temos defendido a necessidade da atividade de ensino da dança intencionalmente organizada, sendo que essa atividade, obviamente, deverá compor com outras disciplinas e atividades do currículo escolar, para que o desenvolvimento dos sujeitos ocorra de forma multilateral.

3.2 Características acerca do desenvolvimento das funções psicológicas superiores imaginação e criatividade e sua relação com a atividade de ensino

Como já vimos discutindo na presente seção, a teoria histórico-cultural assume como premissa a natureza social do ser humano, ou seja, aquilo que se caracteriza enquanto característica específica humana precisa ser apropriado pelos indivíduos da espécie, pois aquilo que lhe é dado no plano biológico não configura estritamente o seu processo de humanização. É necessário que os indivíduos passem por processos educativos que os levem a desenvolver as capacidades especificamente humanas, sobretudo, a consciência (LEONTIEV, 1978).

Dizer que o ser humano necessita passar por processos educativos que o leve a desenvolver o sistema interfuncional especificamente humano, isto é, a consciência, pressupõe afirmar a necessidade de que através de processos de ensino, seja possibilitados a todos os indivíduos as condições para que eles desenvolvam as funções psíquicas superiores, como linguagem, sentimentos, atenção voluntária, imaginação e criatividade (VYGOTSKY, 2014).

As funções psíquicas superiores, aquelas que se apresentam enquanto especificamente humanas, são responsáveis em formar uma representação subjetiva da realidade objetiva. Nesse contexto, as funções pensamento, linguagem e imaginação, assumem como característica principal a organização e significação à representação da imagem objetiva no plano da consciência (MARTINS, 2013).

Com isso, não afirmamos que as funções trabalham de forma separada, autônomas umas às outras, mas sim, que, enquanto elementos constituintes do sistema interfuncional consciência, apresentam especificidades que em comunhão com as outras funções, colocam tal sistema em funcionamento.

Neste item da seção, iremos nos desdobrar para apresentar e esclarecer os processos psíquicos de imaginação e criatividade e como se relacionam com a constituição do complexo psiquismo humano e Martins (2013) nos explica que o ser humano superou os limites da representação sensorial imediata da realidade devido ao desenvolvimento da linguagem, necessária à organização do trabalho coletivo e manutenção da sobrevivência da espécie, passando, portanto, a representar a realidade por meio de palavras, realidade que passa a ser mediada por signos e significados, um processo imprescindível para a construção do pensamento.

Quando as atividades realizadas pelos indivíduos passam a ser mediadas pelos signos culturais, a totalidade do sistema interfuncional psíquico se desenvolve e ascende a patamares superiores, fazendo com que os seres humanos libertem-se da relação imediata com o ambiente e passem a realizar ações mediadas pelas representações, pensamentos, consciência e outras funções psicológicas superiores e mediadas pelas palavras com significado social, como nos esclarece Martins (2013).

Por meio do trabalho, enquanto atividade vital, é que se firma a relação do homem com a natureza, bem como, efetiva-se o processo de desenvolvimento de seu psiquismo e da cultura humana. A partir desta atividade, torna-se possível a satisfação das necessidades humanas que, inicialmente, apresentam características mais básicas e de sobrevivências, mas que, através de vivências em coletividade e da mediação dos significados sociais, passam a criar novas necessidades, as quais assumem um caráter superior. Neste processo, o psiquismo humano se complexifica, tanto em âmbito filogenético, quanto em âmbito ontogenético, tendo em vista a melhor captação e domínio, por parte dos homens, da natureza, da cultura e dos conhecimentos que vão sendo produzidos pela sociedade à sua volta, sendo que esse processo histórico social e cultural desenvolve um psiquismo altamente sofisticado (MARTINS, 2013).

O psiquismo humano é formado por um sistema interfuncional complexo, caracterizado por um processo de desenvolvimento de seus elementos naturais, rumo à aquisição de novas propriedades superiores. Assim, ressaltamos que o psiquismo humano deve ser compreendido como a unidade material que possibilita a “[...] formação da imagem subjetiva da realidade objetiva por meio de um sistema interfuncional complexo” (MARTINS, 2013, p. 288).

Tal sistema interfuncional complexo é formado por processos funcionais que podem ser compreendidos como funções cognitivas e funções afetivas. Podemos considerar enquanto funções cognitivas a sensação, a percepção, a atenção, a memória, o pensamento, a linguagem e a imaginação, e, enquanto funções afetivas, as emoções e os sentimentos. As funções cognitivas são responsáveis pela formação e organização da imagem subjetiva, e as funções afetivas têm como princípio imprimir um caráter pessoal à imagem mental (MARTINS, 2013).

No que se refere as quatro primeiras funções (sensação, percepção, atenção

e memória) suas formas simples contribuem para a formação de imagens psíquicas da realidade, sendo que elas permitem que o homem se oriente na sociedade, diante da realidade objetiva (MARTINS, 2013). Ou seja, são elas que captam, analisam, selecionam, armazenam, antecipam e significam os estímulos da realidade externa e interna.

No entanto, o caráter pessoal da subjetividade representada no cérebro é função dos processos afetivos. Neste caminho, as funções cognitivas e afetivas estão interligadas na sua origem não podendo ser compreendidas e estudadas separadamente, pois não teriam sentido e nem função se apartássemos umas das outras. O resultado disso se configura numa unidade funcional complexa que atua num mesmo sentido, dando forma a representação subjetiva da realidade objetiva, graças à unidade dialética entre material e ideal (MARTINS, 2013).

Mas, como tais processos são internalizados e ganham caráter superior? Como afirmado anteriormente, o homem se diferencia dos demais animais através de um processo ontogenético, resultante da capacidade única da espécie humana de converter imagens psíquicas em signos, construindo um sistema chamado 'linguagem'. Diante disto, a formação da representação subjetiva da realidade se desenvolve pela mediação dos signos e este processo se configura com base na lei genética geral do desenvolvimento, qual seja, que todo o desenvolvimento psíquico acontece dialeticamente do plano interpsicológico para o intrapsicológico (MARTINS, 2013).

Diante da compreensão acima, podemos afirmar, baseado em Martins (2013) que os signos, como representantes da cultura, ao serem internalizados pela criança, tornam-se instrumentos mediadores do seu processo de desenvolvimento psíquico, ou seja, incidem na elaboração dos pensamentos, sentimentos e consciência das crianças, assim como, na formação de sua personalidade. Assim, os seres humanos têm condições de elevar-se das funções psicológicas elementares às superiores, isso devido ao contato e apropriação de objetos culturais tal como a dança, dentre outros objetos da cultura humana e conquistados por meio das relações sociais.

A partir de tais reflexões, enfatizamos a importância de pensarmos o processo de construção e desenvolvimento da imaginação e criatividade junto aos sujeitos do nosso trabalho. Sendo assim, focaremos nossa discussão acerca do

processo de constituição da imaginação para estabelecermos sua relação com o desenvolvimento da criatividade, isso através da mediação da cultura e da linguagem. Portanto, inicialmente, apresentaremos como se desenvolve o processo psicológico da 'imaginação' e como este se relaciona com os demais processos psicológicos e quais as funções que assume no psiquismo humano.

3.3 Imaginação: seu desenvolvimento e as singularidades do processo interfuncional para a teoria histórico-cultural

O entendimento da atividade psíquica para a chamada 'velha psicologia', jamais conseguiu explicar a 'imaginação', considerando sua particularidade, nem a sua diferença em relação as demais funções psíquicas. Sobre isto, Martins (2013, p. 226) afirma que “[...] ou a imaginação se reduzia a outras funções psíquicas, perdendo suas propriedades singulares, ou se convertia em um ato fortuito, fruto do acaso, “em um passe de mágica”.

Vigotski (2001, p. 425), em busca de proceder aos estudos sobre a 'imaginação', reconhece que o trabalho executado por alguns dos psicólogos da velha psicologia foi muito importante, especialmente por terem descoberto “[...] o substrato real da imaginação, a conexão desta com a experiência anterior e com as impressões acumuladas”. Ou seja, esses psicólogos propagaram a compreensão da 'imaginação', no entanto, ainda estavam num processo primitivo de compreensão e explicação da mesma.

Ao realizar estudos sobre a 'imaginação', e avançar ao que estava produzido no meio científico de sua época, Vigotski (2001, p. 423) postula que a 'imaginação' “[...] não repete em iguais combinações e formas as impressões isoladas, acumuladas anteriormente, senão que constrói novas séries, a partir das impressões acumuladas anteriormente”.

Tal entendimento acerca das peculiaridades da imaginação foi possível, essencialmente, a partir do momento que ela passou a ser diferenciada das demais funções psíquicas, e compreendida no interior das relações interfuncionais. Nesta vertente, podemos enfatizar que os atributos de reprodução e criatividade no

processo imaginativo se tratam de atributos que evidenciam uma imaginação inicial elementar e subsequentemente superior, se complexificando à medida que o ser humano vai se apropriando e se objetivando dos objetos culturais criados pela humanidade, fundado de uma mediação devidamente intencional e organizada.

Bezerra e Viotto Filho (2014, p. 06), sobre a atividade de reprodução e sua importância na construção da imaginação, afirmam que Vigotski (1998, p.07) garante o estreito elo entre a atividade de reprodução com a função psicológica superior memória voluntária, sendo que sua essência efetiva-se quando a criança reproduz/repete normas e condutas criadas e elaboradas culturalmente tal como as vivencia. Ou seja, o desenvolvimento da imaginação é possível, principalmente, por conta das condições histórico-culturais e, também, a partir da capacidade de conservação das experiências anteriores respaldada pela base orgânica da atividade reprodutiva.

Smolka (2009, p.12) explica que isso é possível graças “[...] a plasticidade da nossa substância nervosa”. E complementa destacando que “[...] chama-se plasticidade a propriedade de uma substância que permite que ela seja alterada e conserve as marcas dessa alteração”. Diante disso, cabe situar que por conta da enorme plasticidade de nosso cérebro e neurônios, se dá a capacidade de preservar as experiências, além de modificá-las, o que proporciona a repetição com muita frequência das imagens apropriadas, como também as repetições de suas transformações.

Partindo deste adendo, é importante ressaltar, de acordo com Martins (2013, p. 228), que a memória se destina a reprodução do que foi vivenciado sobre a forma de imagens, diferenciando-se do processo de imaginação no qual ocorre a modificação das experiências sob a forma de imagens, em imagens novas.

A função psíquica superior 'memória', portanto, é desenvolvida exatamente na reprodução fidedigna da ação, e seu traço reprodutivo consiste na conservação da imagem com a máxima e mais fiel correspondência, sendo este um dos elementos que evidenciam a diferença entre memória e imaginação. Além disso, de acordo com Vygotski (2001, p. 424), “[...] a diferença entre a memória e a imaginação não consiste na atividade em si desta última, senão nos motivos que provocam essa atividade”.

Martins (2013, p. 229) destaca um ponto crucial para refletirmos sobre a

função psíquica superior 'memória' e sua relação com a 'imaginação', qual seja, apesar da memória consistir na conversação da imagem em suas máximas características, “[...] essa correspondência se mostra pouco provável, pois todo conteúdo mnêmico ao ser reproduzido contém, em maior ou menor grau, alguma incompletude, deformação ou transformação”. E é aí que se encontra a imaginação, ou seja, atuando na transformação da imagem incompleta, em algo novo.

É importante salientar que esta singularidade da imaginação, circunstância para o desenvolvimento desta função psicológica superior, nos faz pensar na relevância de criarmos diversas situações de aprendizagem que promovam a revisão, a retomada e a repetição das diversas atividades humanas que carregam em si a reprodução de conhecimentos, vivências, conceitos, em vista de uma construção qualitativa do processo de imaginação da criança, sendo que na atividade da dança, esse processo se efetiva de forma plena, como constatamos ao realizarmos o processo de intervenção com os sujeitos da nossa pesquisa.

O ato de reprodução é sempre mediado pelas indicações do professor, papel fundamental de um trabalho educativo qualitativo no interior da escola. Neste caminho, Rubinstein e Vigotski (2003a, 2004) afirmam que a atividade de reelaborar uma imagem a partir da imagem existente e criar o 'novo', se dá, de uma ligação significativa do sujeito com o objeto, considerando as ações e impressões que resultam em novas execuções, e nesse processo o professor é figura primordial, pois pode garantir que o estudante se aproprie de objetos culturais que poderão auxiliar no desenvolvimento de sua imaginação.

Ressaltamos que é na atividade, que a criança tem condições de se apropriar dos objetos culturais, reproduzir tais ações dessas apropriações e proceder em direção à criação do novo, para satisfazer, assim, sua real necessidade. Martins (2013, p. 230) destaca que “[...] toda imaginação “cria” algo novo e exatamente por isso não é, meramente, um desdobramento da memória”. O seu processo de desenvolvimento, portanto, perpassa por elementos sociais intersíquicos que, em seguida, se convertem em intrapsíquicos, ocorrendo assim à formação da imagem subjetiva da realidade objetiva.

Nesta linha de compreensão, da reelaboração de imagens e a criação do novo, Martins (2013, p.229) destaca duas importantes manifestações da imaginação na situação de antecipação mental, quais sejam, a imaginação representativa e a

imaginação criativa. A 'imaginação representativa' faz com que o sujeito vá além dos limites de sua experiência particular, e ao realizar isto, expressa de maneira ativa os processos de apropriação e objetivação das experiências acumuladas ao longo de sua vida.

Em relação à segunda expressão que se volta à imaginação criativa, Vygotski (2001, p.426) situa que esta, embora seja, de certo modo, uma imaginação reprodutora, como atividade, não se funde com a memória. Sendo assim, “a considera como uma atividade especial, que constitui um aspecto peculiar da atividade da memória”. A imaginação criativa, desta feita, conta com a memória para se estabelecer, e para compreendê-la é importante destacar que, como afirma Martins (2013, p. 230), tomando como base a discussão de Rubinstein (1967), ela apresenta três características centrais. A primeira característica expressa que há a implantação de novas conexões entre elementos que integram imagens produzidas pelas experiências e por conhecimentos prévios do ser humano. Este atributo revela que a capacidade de criar não se estabelece ao acaso, nem tampouco provém exclusivamente de um acúmulo de experiências, mas são, no entanto, transformadas em novas imagens, proporcionando o desenvolvimento da imaginação.

A segunda característica apontada por Rubinstein (1967) envolve as projeções que enfatiza um futuro distante, ideias imaginárias de algo que nunca existiu “[...] e ao tempo de seu anúncio parecem absurdas” como afirma Martins (2013, p. 230). Com o intuito de exemplificar tal condição, a autora nos convida a refletirmos sobre as grandes invenções feitas ao longo do tempo pela humanidade, e enfatiza que a criação do avião não passou de um sonho na cabeça de alguém durante muitos anos, até se efetivar enquanto objeto material.

A terceira característica da imaginação criativa, de acordo com Rubinstein (1967), está relacionada à imaginação artística onde o contexto real prévio se expressa de forma concreta e plástica. O autor explica que esta característica se diferencia das demais, pois, é uma peculiaridade que não cria uma nova situação modificando o que está disposto na realidade, mas orienta a materialização estética desta realidade.

Essas três características nos possibilitam refletir sobre quantos elementos estão envolvidos para que a possibilidade de criação do novo de fato aconteça.

Além disso, nos orienta que o processo de criação provém das condições de apropriação dos objetos culturais e das possibilidades de objetivação dessas apropriações. A imaginação criativa pode manifestar-se em várias situações, diferentemente da imaginação reprodutiva, que o sujeito manifesta situações que ele se apropriou, sem criar o novo (RUBINSTEIN, 1967).

Por meio destas compreensões vale ressaltar, conforme Smolka (2009, p. 15), que:

[...] a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios. Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãosinhos não raro insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertencente exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos.

A compreensão da atividade criativa da imaginação, ainda de acordo com Smolka (2009, p. 16), modifica o estado de nossa subsistência no interior do contexto social que estamos inseridos, sobretudo porque a todo instante temos necessidades diferenciadas, sendo assim, tomamos decisões diferenciadas, o que demanda vasta apropriação do que já foi elaborado para que as objetivações deem conta de criar condições para suprir tais necessidades.

Desta maneira, a criação não é uma circunstância dada apenas a determinados sujeitos, ela é um atributo que pode estar presente em todos os sujeitos. Nesta mesma ideia, podemos ressaltar que os processos de criação podem se efetivar já desde a mais tenra idade, e nesta perspectiva concordamos com Smolka (2009, p. 16) quando destaca que “[...] na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras”.

Na atividade do brincar, a criança tem condições de executar ações que ainda não pode realizar, tendo em vista suas condições ainda precoces de desenvolvimento, como dirigir, de fato um carro, pilotar um avião e etc. Contudo, nesta atividade, ela pode executar tais ações, copiar, reproduzir, reelaborar imagens já apropriadas, tendo, assim, condições de criar, especificamente porque na atividade de brincar encontram-se as possibilidades de manifestação criativa de sua existência singular humana, como afirmam Nunes e Viotto Filho (2016) e Nunes (2019).

Assim sendo, a imaginação criativa pode ter uma manifestação diferenciada,

e que de fato atenda o desejo do sujeito, ou seja, pode-se ter uma apropriação simbólica, abstrata num determinado momento, e posteriormente, uma manifestação material a respeito do que foi apropriado, e vice-versa, num conjunto de produção, expressão e manifestação da função psíquica imaginação de forma concreta.

Martins (2013, p. 231) expõe que estes elementos da imaginação criativa, [...] são, grosso modo, os diferentes aspectos da imaginação que aparecem na atividade humana e todos eles têm como traço comum suplantarem a realidade sem, contudo, apartarem-se dela. Esse processo, por sua vez, subjuga-se ao próprio desenvolvimento do psiquismo, especialmente pelas alianças que estabelece com o pensamento e com os sentimentos.

As observações sobre a imaginação criativa ou 'criatividade' ora apresentadas, nos permitem compreender suas particularidades, seu devido valor para o desenvolvimento humano, e, sobretudo, compreender que tal processo é produto da consciência desenvolvida, que apresenta um alto grau de complexidade e que promove finas ligações com todos os tipos de processos funcionais, mais fortemente com o pensamento abstrato.

Deste momento em diante, focaremos em entender o processo de desenvolvimento da imaginação no interior do seu sistema interfuncional, procurando compreender a maneira que esta função avança para uma condição de desenvolvimento mais alta, lembrando que já mostramos as variáveis dessa efetivação, e também, o começo desta construção, fato que nos ajudam no entendimento e análise dos resultados da pesquisa realizada durante o projeto de intervenção na escola.

Este exercício será feito, pois nenhuma das funções psicológicas tem força para ajudar na formação da imagem subjetiva isoladamente, e por essa razão, Vigotski procurou entender as funções psicológicas superiores em uma realidade interfuncional, com o intuito de compreender a formação do pensamento humano nas suas mais altas capacidades.

Martins (2013, p. 231) afirma que “[...] a imaginação não é nenhuma função abstrata e alheia à realidade objetiva”, mas sim, “uma face complexa da atividade consciente, uma “atitude” da consciência desenvolvida e, da mesma forma, prova substantiva do movimento, da ideação dinâmica que a institui”. Essas afirmações nos permitem compreender que 'imaginar' algo se efetiva enquanto uma visão

antecipada de uma imagem, o que, sem a menor dúvida, necessita da clareza do objeto e do que se quer fazer. Esta cena só pode ser realizada devido à natureza da atividade que está sendo realizada. Sobre isso destacamos que:

[...] a estreita relação entre imaginação e realidade põe a descoberto que o conhecimento acerca do real é um de seus principais condicionantes. O desenvolvimento de processos imaginativos supõe, então, um trabalho constante e tenaz associado à esfera da aprendizagem. (IGNATIEV, 1960, apud MARTINS, 2013, p. 232).

A partir desta afirmação, podemos entender que o processo de imaginação não se apresenta enquanto uma capacidade especial, feita no inconsciente, como a velha psicologia a enxergava, pois a viam, somente, “[...] em suas formas primárias como uma atividade subconsciente, como uma atividade que não serve ao conhecimento da realidade, senão à obtenção de prazer, como uma atividade não social, de caráter não comunicável” (VYGOTSKI, 2001, p. 430).

Buscando compreender a imaginação no interior de um sistema, Vygotski (2001, p. 436) provou em seus estudos que ela deve ser entendida como algo mais complexo dentro da atividade psíquica, tal como um conjunto real de várias funções psicológicas e relações específicas, e que precisa de apoio para ser assimilada. É importante evidenciar que embora as funções psicológicas superiores devam ser compreendidas no interior das relações que estabelecem entre si, cada função se relaciona com outra de forma diferente, se modificando no interior dessas relações, adquirindo, portanto, suas próprias propriedades.

Martins (2013, p. 235) afirma que Vigotski dedicou-se a entender o desenvolvimento da imaginação partindo do pressuposto que esta se subordina à aquisição da linguagem e conquista suas propriedades graças a este vínculo. Deste modo, Vygotski (2001) destaca a necessidade de esclarecer a relação fulcral entre o desenvolvimento da linguagem da criança e de sua imaginação. Na análise desta relação, o autor destaca que a linguagem possibilita à criança representar o objeto tal como tenha visto e pensado sobre ele:

Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de liberar-se do poder das impressões imediatas, saindo de seus limites. Por meio das palavras, a criança também pode expressar o que não coincide com as combinações exatas dos objetos reais ou das correspondentes ideias. Isso possibilita seu desenvolvimento com extraordinária liberdade na esfera das impressões designadas mediante as palavras. (VYGOTSKI, 2001, p. 432).

A linguagem torna-se, portanto, uma função essencial no processo de desenvolvimento da imaginação. Contudo ela não se efetiva espontaneamente. Martins (2013, p. 235) aponta que Vygotski (2001) destacou um elemento importante que contribui sobremaneira para este desenvolvimento, que é, justamente, o papel desempenhado pela escola, ambiente onde as crianças têm oportunidade de pensar nos objetos, nos fenômenos, e compreendê-los em sua essência. Dessa forma, não podemos considerar que somente o fato de falar proporciona o desenvolvimento da imaginação, pois a fala, a linguagem, deve ser dotada de sentido e significado, e, para tanto, a criança deve entrar em contato com a cultura, em prol da apropriação de conhecimento científico, proporcionado no interior da escola.

Defendemos que o conhecimento proporcionado pelo contexto cotidiano não consegue ampliar e desenvolver o pensamento em suas máximas possibilidades, impondo à imaginação uma condição de desenvolvimento com poucas possibilidades de avançar para uma condição superior.

Esta consideração nos permite estreitar os laços entre o desenvolvimento da imaginação e do pensamento, sobretudo por evidenciar que a imaginação está estreitamente vinculada ao pensamento abstrato, e que realmente avança de uma condição elementar para uma condição superior de desenvolvimento como evidenciamos anteriormente. Martins (2013, p. 191) destaca que “[...] o pensamento, visando a descoberta das conexões existentes entre os dados, coloca a descoberto novas propriedades, não disponibilizadas pela sensibilidade imediata. Assim, permite a construção da imagem do objeto em suas vinculações internas abstratas”.

Martins (2013, p. 239) afirma que no interior desta compreensão da imaginação, sobretudo ao se levar em conta sua condição mais elementar, a ela é relegada uma característica subjetiva e fundamentalmente emocional, imbricada em elementos associados por indução subjetiva. A autora ainda destaca que os verdadeiros produtos da imaginação não se expressam na infância, mas na adolescência, momento em que se efetiva a formação de conceitos onde o pensamento abstrato tem condições de organizar formas mais complexas de representação da realidade.

No bojo dessa discussão e compreensão, a fantasia infantil, emocional e subjetiva, cede espaço a uma imaginação com conteúdo totalmente diferente, formado por sentidos objetivos entre os elementos que a instituem e, igualmente, à

própria realidade.

Podemos afirmar que estes elementos (fantasia, o contexto emocional e subjetivo) que ainda estão em condições de desenvolvimento mais elementar, vão cedendo espaço às condições mais superiores, ultrapassando os limites da experiência sensorial imediata e conquistando as possibilidades para estabelecer novas conexões entre os elementos da realidade de forma mais elaborada e complexa.

Já que mencionamos o termo fantasia, vale esclarecer que, segundo Martins (2013, p. 239), Vigotski não estabeleceu uma diferença entre a fantasia e imaginação, e nem as igualou tornando-as sinônimo, no entanto deixou claro que a qualidade desses processos principalmente em sua dimensão criativa, deve ser compreendida a partir do curso histórico-cultural do psiquismo.

A nosso juízo, essa explicação, ainda que essencialmente terminológica, contribui para ao aclaramento da importância do percurso de desenvolvimento da imaginação, isto é, para a “desnaturalização” do fenômeno imaginativo, bem como do papel que deve desempenhar a educação escolar em sua formação. A existência de um universo vastamente fantasioso do ponto de partida do desenvolvimento da criança não assegura por si mesma a conquista cultural de uma imaginação igualmente vasta, que se coloque a serviço das transformações necessárias ao próprio indivíduo e à sociedade (MARTINS, 2013).

O homem reordena e reorganiza a própria imagem que dela se institui, implementando assim, por meio de ações que operacionaliza, um projeto ideal – uma outra realidade. A realidade objetiva se apresenta, pois, como ponto de partida e de chegada da imaginação, e na mediação desse processo residem todas as funções psíquicas que possibilitam à consciência “afastar-se” dela para melhor apreendê-la (MARTINS, 2013).

E essa condição elementar do processo de desenvolvimento da imaginação que foi denominada pela autora como “debilidade imaginativa da criança”, situação que viabiliza a compreensão das concepções difundidas há muito tempo, e que se estende até os dias atuais, que a criança imagina mais que um adulto, e que o processo imaginativo vai sucumbindo à medida que o sujeito cresce e se desenvolve (MARTINS, 2013).

Isso é um fator bastante comum, que muitas pessoas se baseiam para afirmar

que uma criança imagina mais que um adulto. No entanto, evidenciamos segundo a teoria histórico-cultural, que essa afirmação deve ser passível de questionamentos, sobretudo porque a criança apresenta-se como um sujeito menos desenvolvido se comparado com o adulto e com ele deve aprender para se desenvolver (MARTINS, 2013).

Como já defendemos, para que o desenvolvimento da imaginação aconteça, há que se possibilitar aos indivíduos, apropriações e objetivações do substrato cultural construído pela humanidade ao longo da história, logo, não poderemos mais afirmar que uma criança imagina mais que um adulto, pois não se apropriou da cultura mais que ele, pelo contrário. A imaginação de uma criança não é senão inferior à imaginação de um adulto, já que a criança combina imagens de maneiras muito menos diversas (MARTINS, 2013). Se uma criança imaginasse mais que um adulto, o processo de desenvolvimento da imaginação seria, portanto involutivo, e em hipótese alguma poderia ter tratado como uma concepção de desenvolvimento.

A partir das considerações realizadas neste tópico, procuramos evidenciar a relação que a imaginação estabelece com outras funções psicológicas superiores e, especialmente a criatividade, para compreendermos melhor suas especificidades, desde um contexto mais elementar, em direção a um contexto mais elaborado de desenvolvimento. Baseados nisso, fica evidente o quanto se faz fundamental organizarmos de forma intencional as atividades que serão apropriadas pela criança na escola e, além disso, auxilia-la em seus entendimentos, engendrando, assim, um processo de desenvolvimento qualitativo de sua imaginação, em direção a sua plena humanização, o qual somente se efetivará por meio de um processo de ensino diferenciado histórico-cultural.

Vigotsky (2009) ainda nos esclarece que, assim como na ciência, ao utilizar de atividades de arte, os sujeitos podem utilizar e desenvolver seus processos funcionais de imaginação e criatividade. É justamente nessa direção que nos baseamos nos pressupostos do eminente autor russo, que considera como tarefa criadora, toda atividade humana que produz algo novo.

O autor afirma que temos duas formas de impulsos, sendo a primeira delas denominada como um impulso “reprodutor” ou “reprodutivo”, que está estritamente ligado à nossa memória. A essência deste impulso consiste em realizar ações previamente definidas, ou pensadas. Tais ações reprodutivas são importantes para a

vida do homem por conservarem suas experiências anteriores criando e refazendo hábitos que o ajuda a compreender o mundo e a realidade ao seu redor (VIGOTSKY, 2009).

O princípio básico das atitudes reprodutoras ou memorizadora é a plasticidade da estrutura e da dinâmica neural, ou seja, a capacidade de se desenvolver de acordo com as mediações presentes no meio social de que faz parte. Nosso cérebro e nossos nervos detentores de uma enorme plasticidade, se transformam facilmente, sua estrutura com as diversas influências, mantendo as modificações sem pressão, são suficientemente fortes (VIGOTSKY, 2009).

Acontece com o cérebro, afirma Vigotsky (2009), um processo em que uma vez tendo sido memorizada determinada informação, basta um pequeno estímulo para que o cérebro volte a realizar determinada atividade já assimilada, neste caso, a pessoa não precisará passar por todo o processo de aprendizado novamente.

Além da conduta reprodutora, memorizadora, há a conduta que cria por meio de combinação, por exemplo, quando se imagina algo que nunca foi vivenciado pelo indivíduo. Sendo assim, as atividades que não se limitam a apenas reproduzir algo, estão ligadas à função criadora (VIGOTSKY, 2009).

Segundo Vigotsky (2009), o cérebro não é apenas um órgão que reproduz experiências do passado, mas ele também combina e cria novas ações. Se não fosse isso, o homem apenas reproduziria ações do passado e nunca evoluiria. Portanto, a atividade criadora do cérebro recebe o nome de imaginação ou fantasia, mas essas palavras recebem um sentido diferente do que na ciência, pois na ciência imaginação e fantasia referem-se à algo não real, enquanto neste contexto significa a capacidade de criar coisas novas, de combinar pensamentos e fazer algo que não foi feito antes. Tudo ao nosso redor foi criado por atividades baseadas na criatividade e imaginação humana.

Algumas das questões mais importantes para a pedagogia e psicologia infantil é o papel da capacidade de criação das crianças, sobretudo no que se refere ao enriquecimento de tal capacidade através de processos pedagógicos, além de sua importância para o desenvolvimento integral do sujeito. Esse processo existe desde a infância, expresso principalmente por meio de jogos e brincadeiras. Nos jogos as crianças não se limitam apenas ao que foi vivido, na verdade, elas criam novas realidades, combinando aquilo que já sabem de sua própria realidade com a

realidade que precisam imaginar (VIGOTSKY, 2009). Corroborando ainda mais com a ideia, defendida na presente tese, da importância em se trabalhar com as crianças atividades que envolvam questões lúdicas, bem como, pedagógicas, tendo em vista o desenvolvimento qualitativo de suas funções psicológicas superiores.

Vigotsky (2009) afirma que há quatro formas básicas de ligação da imaginação com a realidade, e o entendimento delas revelará que a imaginação não é apenas um divertimento, mas sim de importância vital. A primeira ligação tem a ver com as experiências passadas, até porque é impossível a mente construir alguma coisa do nada. Estudos apontam que até mesmo os sonhos, contos, lendas e mitos são apenas combinações de realidades já vividas. Neste caso, quanto mais experiências, mais possibilidades de imaginação.

A segunda forma de ligação é mais complexa, pois ela se realiza em produtos prontos da fantasia e em alguns fenômenos da realidade, ou seja, a criança por meio de relatos reais se imagina no que está sendo descrito por outros. Neste momento, a imaginação é importante, pois mesmo que a pessoa nunca tenha vivido determinadas experiências ela sabe imaginar através de relatos que está ouvindo (VIGOTSKY, 2009).

Sobre a terceira forma de vínculo entre a imaginação e a realidade, Vigotsky (2009) aponta sua relação com a emoção, que pode se manifestar de maneiras variadas. As emoções, no caso, reagem na imaginação e nesse caso a imaginação também reage na emoção. Isso significa que a fantasia interfere nos sentimentos, ou seja, mesmo se o que se está imaginando for falso os sentimentos são reais.

Sobre a quarta e última forma de ligação da imaginação com a realidade, Vigotsky (2009) define que é aquela que o que está sendo imaginado não é real e nem parecido com o que é real, mas pode se tornar real por meio da imaginação. Apesar de não se ajustar em nada em relação à natureza concreta, ela vem da mais concreta parte da imaginação que acaba influenciando no universo que rodeia o sujeito.

Defendemos que é essencialmente importante alimentar a criação artística na idade escolar sendo que a atividade da dança proporciona essa forma de criação pela criança, pois o processo de cada sujeito apoderar-se (visualizar mentalmente) o seu futuro necessita da ajuda de sua imaginação; trata-se de uma forma de conduzir o seu amanhã com base num futuro que não se sabe como é mas que no plano da

imaginação é real.

Por conseguinte, podemos afirmar que a função básica de uma atividade ludo-pedagógica com a dança na escola é preparar o desenvolvimento da criatividade e imaginação, considerando-as como forças essenciais para o desenvolvimento futuro da criança na escola como fora dela. A formação de uma personalidade criativa para o amanhã é feita na criança de hoje, afirma Vigotsky (2009).

Podemos afirmar que no topo do processo de desenvolvimento humano, tanto de forma geral, quanto no processo específico de construção da imaginação e da criatividade, reside o processo educativo, o ensino, sobretudo o ensino realizado a partir da mediação direta e intencional do professor, o que viabilizará aos indivíduos uma compreensão para além da aparência imediata da realidade, em direção a uma compreensão sincrética, captada pelo pensamento, calcada na realidade para além de suas aparências empíricas.

Destacando aspectos relacionados ao processo de desenvolvimento da imaginação, concordamos com Martins (2013, p. 229) quando coloca que a originalidade da imaginação:

[...] não pode ser associada apenas à criação do novo do ponto de vista do patrimônio humano genérico, 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 (MARTINS, 2013, p. 229).

Assim, a forma básica da atividade psíquica e social, pela qual se dá a relação entre o mundo e a consciência humana, têm suas origens no momento em que a criança se torna capaz de romper com seu campo perceptivo imediato e complexificar o desenvolvimento de sua consciência. Nesse processo a criança não mais se limita a uma percepção imediata e direta dos objetos à sua volta, mas sim, pela via do seu pensamento, avança para as manifestações criativas, aproximando-se cada vez mais da possibilidade eminentemente humana de imaginar a realidade em sua essência e a partir disso, criar o novo.

As considerações aqui expostas nos darão bases fundamentais para pensarmos nossos dados, discutirmos nosso objetivo e defendermos a tese que ora propomos acerca da necessidade do ensino da dança para o processo de desenvolvimento qualitativo humano. Seguimos apresentando a seção que versará

sobre as bases epistemológicas de nosso trabalho e, em seguida, as seções de descrição e análise dos dados.

4. O MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO DIALÉTICO COMO MODO DE INVESTIGAÇÃO E ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DA DANÇA PARA O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE: UMA AÇÃO PEDAGÓGICA PARA CRIAÇÃO DE UMA IMAGEM ARTÍSTICA

Em nossa trajetória de pesquisa, citada na introdução deste trabalho, foi possível compreender que nosso *objeto de preocupação é a relação entre o ensino da atividade da dança e o desenvolvimento da imaginação e criatividade dos estudantes na escola*; ou seja, nos preocupamos para que as formas de organização do ensino da dança, nas aulas de Educação Física, estejam voltadas ao desenvolvimento das referidas funções psicológicas dos estudantes e não apenas a situações de recreação, descontração e ocupação do tempo livre.

Para que possamos construir conhecimentos relacionados a essa realidade mencionada devemos nos preocupar com o método que direcionará nossas ações e compreensões enquanto pesquisadores. Nascimento (2011, p. 1) afirma que,

O método, compreendido como um meio para a obtenção de determinados resultados no conhecimento e na prática (KOPNIN, 1978) orienta ou direciona a produção de conhecimentos por meio da concepção de homem e de mundo (e no nosso caso: de educação, ensino, aprendizagem e desenvolvimento) que apresenta.

O método é uma maneira de obter resultados no conhecimento e na prática, pois orienta o trabalho do pesquisador por meio das concepções e conceitos sobre o que é a realidade e, nesse sentido, deve estar presente como fundamento de todo o trabalho de pesquisa (NASCIMENTO, 2014). Segundo Asbahr (2011) o método de conhecimento é parte fundamental e essencial de uma concepção teórica, pois determina o objetivo da pesquisa, a natureza da ciência e torna-se argumento, ferramenta e resultado de determinada investigação.

Se o método, como meio para a obtenção de conhecimento, determina em grande parte a direção e os resultados possíveis do conhecimento a ser obtido, como nos explica Nascimento (2011, p.2), uma importante consideração que fazemos neste trabalho é com relação à necessidade de explicitação tanto para o pesquisador quanto para o leitor e interessados em geral, do respectivo método ao qual a pesquisa se vincula pois, para a autora:

Esta explicitação permite ao pesquisador uma relação mais consciente com os limites e as possibilidades de produção de conhecimento (dadas, justamente, pelo método que lhe fundamenta) e permite aos leitores uma análise do conhecimento produzido à luz das concepções gerais anunciadas pelo método (NASCIMENTO, 2011, p. 2).

Assim, ao assumirmos a perspectiva da teoria histórico-cultural como fundamentação para a realização de nossa pesquisa, assumimos o método no qual essa teoria foi elaborada, qual seja, o materialismo histórico dialético e, dessa forma, as concepções de desenvolvimento humano, ensino, de aprendizagem presentes na teoria e iluminados pelo referido método, tornam-se orientadoras para a elaboração e/ou apropriação de nossos instrumentos de pesquisa e compreensão do objeto a ser estudado.

Ao discorrer sobre as características do método materialista histórico dialético (MHD) e suas principais categorias de análise e sua relação com o processo de desenvolvimento de nossa pesquisa de doutorado, temos intenção de orientar o leitor sobre o processo de pesquisa e, principalmente, sobre a análise dos dados coletados, considerando o movimento histórico-social e contraditório próprio da realidade que nos levou a compreender a organização do ensino da dança para o desenvolvimento da imaginação e criatividade, tal como nos orienta Felix (2018).

Para compreender melhor nosso objeto de pesquisa, abordaremos os

principais fundamentos teóricos e metodológicos do MHD, desenvolvidos por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), vez que esse método permite a captação do objeto no seu movimento histórico-social contraditório e como síntese de muitas determinações, sobretudo porque em seus princípios, toma a prática social como critério de verdade na construção do conhecimento.

Entendemos, portanto, que o método materialista histórico dialético explicita uma concepção de homem e de mundo para desvelar os fenômenos sociais de modo racional e crítico, para compreender a realidade de forma objetiva e fidedigna, isso porque esse método evita ecletismos cientificistas que não contribuem para esclarecer as múltiplas determinações do real (VIOTTO FILHO, 2017).

O método Materialista Histórico Dialético tem por objetivo a busca da gênese, o movimento e as condições de desenvolvimento do objeto investigado na construção do conhecimento, sempre relacionado ao modo de produção capitalista que determina o processo de vida dos indivíduos desde a sua estrutura e dinâmica, sempre vinculado ao movimento da sociedade e suas características relacionadas ao trabalho que se efetiva no bojo das relações sociais capitalistas (PAULO NETTO, 2011).

Marx e Engels promoveram uma inversão qualitativa dos conceitos de dialética e de ciência postulados no processo histórico que vivenciaram e, criaram condições para a construção de uma teoria do conhecimento científico, para analisar a realidade, a qual possui caráter crítico e revolucionário, pois está ligada à política, à história e às condições sociais que tornam objetivas e concretas a existência humana (VIOTTO FILHO, 2017).

Como salientamos, tais formulações teóricas propostas possibilitaram uma ampla análise da estrutura e dinâmica da sociedade burguesa, enfatizando a necessidade de superação de seus moldes. Além disso, a teoria em questão tem a intenção de enfatizar a prática material, a realidade empírica e objetiva, como ponto de partida do conhecimento e compreensão da realidade.

Segundo Viotto Filho (2017) a realidade apresenta-se em movimento histórico e social e o ser humano reflete essa realidade em seus pensamentos, por isso esse reflexo deve apresentar-se como dinâmico e contraditório, vez que o indivíduo reflete a realidade a partir de determinadas condições objetivas de vida que encontram-se em constante movimento e engendram o processo de construção do conhecimento.

Sob esse prisma foram estabelecidos os fundamentos centrais do método que permitiu à Marx e Engels uma análise fidedigna do fenômeno o qual buscaram estudar, qual seja, a sociedade capitalista. Portanto, referir-se a esse método implica compreender as formas de apreensão do fenômeno, suas características, nuances, aspectos fundamentais, processos, contradições e as inúmeras determinações que configuram a realidade objetiva do objeto de investigação e a ser analisado (NASCIMENTO, 2014).

Portanto, se desejamos compreender os fenômenos humanos e sociais pelo viés do método materialista histórico dialético, devemos ter claro que,

[...] [sua] a implementação pressupõe como ponto de partida a apreensão do real empírico, imediato, que convertido em objeto de análise por meio dos processos de abstração resulta numa apreensão de tipo superior, expressa-se como concreto pensado. Porém, esta não é a etapa final do processo, uma vez que as categorias interpretativas, as estruturas analíticas constitutivas do concreto pensado serão contrapostas em face do objeto inicial, agora captado não mais em sua imediatez, mas em sua totalidade concreta. Este processo pode ser assim sintetizado: parte-se do real aparente (empírico), procede-se à sua exegese analítica (mediações do pensamento), retorna-se ao real, agora captado como real concreto, como síntese de múltiplas determinações. Neste sentido, o método marxiano tem a prática social como referência nuclear da construção do conhecimento e nela residem os seus critérios de validação (MARTINS, 2008 p. 23).

Podemos pensar, conforme afirma Martins (2008), que a construção do conhecimento, que subsidia uma análise fidedigna da realidade, demanda a apreensão do fenômeno, o qual possui mediações históricas concretas que só podem ser reconhecidas à luz das abstrações do pensamento. Isso implica compreender que, se optarmos por investigar a essência de um dado objeto, há que se caminhar para além das representações aparentes e imediatas, ou seja, deve-se caminhar em direção as múltiplas determinações da realidade objetiva.

Chegar à essência de um dado fenômeno é, então, alcançar o seu conteúdo carregado de mediações, contradições e dinâmica de movimento, a partir de abstrações as mais complexas, dadas em nível do pensamento teórico. Neste caminho, para superar a aparência dos fenômenos em direção à sua essência, faz-se necessário o desvelamento das ligações imanentes às intervinculações existentes entre forma e conteúdo, isto é, é necessário descobrir suas múltiplas determinações (MARTINS, 2008).

Essa é a forma como a teoria marxiana busca compreender os fenômenos, apreendendo o que é real e aparente e buscando a essência, por esse motivo não nos basta o que é visível aos olhos, pois, o conhecimento da realidade em sua objetividade requer a visibilidade promovida pela máxima inteligência dos homens (MARTINS, 2008).

Além das premissas expostas, outra exigência para o estudo dos fenômenos em sua essencialidade concreta, nos pressupostos dessa teoria, está relacionada a dialeticidade singular-particular-universal. Segundo Martins (2008, p.22):

Em sua expressão singular, o fenômeno revela o que é em sua imediatez e, em sua expressão universal revela sua complexidade, suas conexões internas, as leis de seu desenvolvimento e evolução, enfim, a sua totalidade histórico-social. Ocorre que nenhum fenômeno se expressa apenas em sua singularidade ou universalidade. Como opostos, se identificam, e a contínua tensão entre eles se manifesta na configuração particular do fenômeno. É apenas na particularidade que ele (fenômeno) assume as especificidades pelas quais a singularidade se constitui em dada realidade e de modo determinado, porém, não completo, não universal.

Portanto, o pesquisador deve aprofundar-se na relação dialética estabelecida entre as esferas singular-particular-universal da realidade, devido a complexidade social e histórica dos fenômenos presentes na realidade (OLIVEIRA, 1996). Isso porque, segundo Luckacs (1978, p.107) aproximar-se daquilo que é singular ao objeto/fenômeno, pressupõe o conhecimento mais desenvolvido possível, pois permite compreender as universalidades e particularidades ali presentes, pois o singular, apresenta-se mais próximo da verdade à medida que mais rica e profunda forem as suas mediações e apreensões para com o universal e o particular (VIOTTO FILHO, 2017).

Pode-se considerar, portanto, que as representações da realidade possibilitam ao ser humano “realizar o movimento de ascensão do singular (individual) ao universal (gênero humano), mediado pela particularidade (circunstâncias de vida)” (VIOTTO FILHO, 2017, p. 5). Segundo o autor essa possibilidade permitirá o movimento de compreensão do objeto investigado, de forma a possibilitar a compreensão de todo e qualquer fenômeno social e humano presente na realidade.

Compreendemos que obter as múltiplas determinações referentes a

determinado fenômeno não é uma ação simples, e o pesquisador deve desenvolver a capacidade de mobilizar o máximo possível de conhecimentos e experiências, colocá-los à prova por meio da análise crítica pensando por contradição tal como afirma Vieira Pinto (1979, p.211) pois, o cientista dotado de consciência crítica deve ser “capaz de pensar num só ato mental os dois aspectos contraditórios da realidade que investiga, fundi-los, de tal sorte que ao mesmo tempo que caminha num sentido está caminhando também no sentido oposto” e reitera o autor que “o comportamento dialético não consiste em pensar a contradição, mas em pensar por contradição”.

Para avançar do fenômeno desde a sua aparência e alcançar sua essência, torna-se necessário compreender o processo de constituição e movimento das particularidades que são expressas pelo fenômeno nos seus dois aspectos, quais sejam, a aparência e a essência, que são determinadas pela realidade objetiva na qual o sujeito se encontra e realiza suas ações.

A efetivação desse processo, como salienta Vieira Pinto (1979, p.211) deve acontecer por meio do pensamento por contradição, situação em que o pesquisador adentra no “âmago das contradições objetivas [para] pensá-las e expô-las de dentro delas mesmas”.

Desse modo, identificar e analisar essas ações é algo fundamental na pesquisa materialista histórico dialética, para que seja possível compreender o fenômeno por um caminho que vai do todo caótico às partes integrantes, na intenção de retornar ao todo, que será pensado suas múltiplas determinações (PAULO NETTO, 2011).

Para que isso seja possível, é necessário entender que o fenômeno nas suas múltiplas determinações, as quais não são dadas de forma imediata e pelo contato direto do pensamento do pesquisador com o objeto, mas sim, a partir de um complexo processo de reflexões e análises teóricas cujo objetivo é desvelá-lo e, desta forma, aproximar-se da sua essência (VIOTTO FILHO, 2017). Segundo o autor, ao analisar as palavras de Marx e Engels, é no movimento de superação da representação inicial e caótica do objeto que,

[...] o pesquisador precisa realizar um rigoroso processo de análise que efetiva-se através de sucessivas decomposições (do objeto investigado) e respectivas análises teórico-filosóficas das diversas determinações que integram o objeto, chegando assim, às abstrações mais simples e, consecutivamente, ao se atingir as unidades mais simples do objeto/fenômeno estudado, torna-se necessário o retorno ao ponto de

partida, para compreendê-lo agora na sua totalidade concreta e como síntese de muitas determinações (VIOTTO FILHO, 2017, p. 9).

Martins (2008, p. 15) afirma que a exegese analítica, as mediações do pensamento materialista histórico dialético, nos permitem partir do real (caótico) e retornar a ele, para compreendê-lo como real concreto, síntese de múltiplas determinações. É neste sentido que “o método marxiano tem a prática social como referência nuclear da construção do conhecimento e nela residem os seus critérios de validação”.

Sendo assim, o primeiro exercício de emprego do método é identificar o todo caótico, que em nosso caso está relacionado aos questionamentos sobre a forma como a dança foi constituída historicamente e como está sendo levada e ministrada para as crianças na escola atualmente.

A partir disso, levantamos a necessidade de analisar o ensino da dança enfatizando suas contribuições como atividade de conteúdo ludo-pedagógico de aprendizagem que possibilita o desenvolvimento das funções imaginação e criatividade, visto que nossas bases epistemológicas preocupam-se com a formação humana de forma a garantir o desenvolvimento qualitativo dos sujeitos, buscando superar as ações excludentes postas pela ordem econômica capitalista atual e, lamentavelmente, tão presentes na escola.

Entendemos, portanto, que se torna possível a apreensão do real empírico/imediato, que posteriormente, convertido em objeto de análise, como destacado acima, nos levará às intensas reflexões sobre a dança como objeto da cultura corporal humana. Ao chegarmos no objeto de análise, torna-se necessário pensar em procedimentos metodológicos que permitem uma máxima aproximação à esse objeto, para que, por meio dos processos de reflexão e abstração crítica, como orienta o MHD, seja possível analisar esse objeto em sua concretude ou seja, como síntese de muitas determinações.

Frente a isso, Paulo Netto (2011) afirma que Marx utilizou de diversos procedimentos para que pudesse compreender a sociedade capitalista (seu objeto de análise), isso a partir de um olhar materialista histórico dialético sobre esse fenômeno. Desde as suas primeiras reflexões sobre o método, Marx buscou na própria prática social as respostas para os problemas de sua época. Utilizou de frequentes entrevistas com trabalhadores, enquetes e observações empíricas da

realidade social, assim como empreendeu esforços intelectuais para superar o idealismo hegemônico, assim como, avançar ao materialismo mecanicista da época. Nesse movimento, enfatizou a necessidade de se compreender a estrutura e dinâmica da realidade concreta e multideterminada da sociedade capitalista e sua determinação junto aos sujeitos que vivenciam esse processo social.

Compreendemos que os procedimentos de pesquisa segundo o MHD podem ser aproximados ao conceito de instrumentos (WERTSCH 1998; VIGOTSKI, 2009). Neste sentido, constituem-se em um elemento intrínseco de toda a pesquisa, condicionando a sua existência e as próprias possibilidades de ações do pesquisador. Estamos afirmando, assim, que os procedimentos de pesquisa constituem-se em um elemento orgânico da ação do pesquisador e trata-se de algo indissociável de sua ação de “fazer pesquisa” e que expressa um determinado conjunto de experiências da humanidade relacionadas à produção de conhecimento científico.

Assim, produzir conhecimentos, visando sistematizar estes instrumentos ou procedimentos de pesquisa não se constitui em uma forma de limitar ou padronizar o trabalho investigativo, mas justamente, de ampliá-lo. Apenas apropriando-se do conjunto de instrumentos de pesquisa já existentes é que o pesquisador poderá realizar ações de investigação efetivamente criativas e desveladoras da realidade. No entanto, tais instrumentos devem ser reconhecidos como possibilidades de investigar um fenômeno, para que o mesmo seja cercado de múltiplas compreensões a fim de tornar o processo investigativo o mais fidedigno possível.

Vigotski (1996), baseado no método marxista, afirma a importância da realidade vivida pelos seus sujeitos de pesquisa e enfatiza a realização de situações experimentais sociais, com objetivo de compreender o processo de desenvolvimento humano em seu movimento histórico e social. O autor explica que somente as formas intencionais de intervenção na realidade é que nos permitem compreender as determinações sociais presentes no processo de vida e existência humana, uma vez que se busca compreender o desenvolvimento humano em sua estrutura e dinâmica de totalidade.

Sendo assim, elaboramos um processo de intervenção formativo e ludo pedagógico (VIOTTO FILHO, 2018); experiência de pesquisa que temos realizado nos últimos 10 anos no interior do GEIPEEthc, tal como apresentaram Viotto Filho,

Nunes, Santos e Felix (2018), proposta que baseia-se nos experimentos didático formativos propostos por Davidov (1988), assim como na pesquisa genético ou dinâmico causal elaborada por Vigotski (2000) e nas proposições da pesquisa-ação de Thiollent (1994).

Ao nos basearmos nos pressupostos da teoria histórico-cultural para pensarmos nossa pesquisa intervenção, nos dispusemos a avançar no processo de compreensão do fenômeno educativo e seus desdobramentos na vida dos sujeitos, para assim construirmos conhecimentos, tal como temos realizado no interior do GEIPEEthc, com objetivo de intervir na realidade humana e social escolar, para identificar e compreender os fenômenos humanos no bojo das relações escolares e trabalharmos, em meio ao movimento da realidade, a formação humana por meio da transformação das relações sociais e, simultaneamente, engajarmos os sujeitos no processo de resolução dos problemas vivenciados no interior da escola.

Assim, ao nos preocuparmos em compreender o desenvolvimento da imaginação e criatividade de crianças na escola por meio da atividade da dança, tornou-se necessário criar condições para que os sujeitos entrassem em contato com um Programa de ensino desenvolvente, ou seja, voltado ao desenvolvimento destas funções psíquicas dentre outras, bem como, prepará-los para acionar tais funções em situações teórico-práticas vividas no processo de intervenção e na escola de forma geral.

Sobre o experimento formativo, base fundamental para a construção do nosso processo de intervenção formativo na escola, Davidov (1988, p. 196) afirma que:

Para o método do experimento formativo é característica a intervenção ativa do investigador nos processos psíquicos que ele estuda. Com isso, se diferencia essencialmente do experimento de constatação, que põe em manifesto somente o estado já formado e presente de uma ou outra estrutura psíquica. A realização do experimento formativo pressupõe a projeção e modelação do conteúdo das neoestruturas psíquicas a constituir, dos meios psicopedagógicos e das vias de sua formação. Na investigação dos caminhos para realizar este projeto (modelo), no processo do trabalho educativo cognoscitivo com as crianças, pode-se estudar simultaneamente as condições e as leis de origem, de gênese da correspondente neoformação psíquica. Ao nosso juízo, se pode chamar o experimento formativo de experimento genético modelador, que forma a unidade entre a investigação do desenvolvimento psíquico das crianças e sua educação e ensino. (Grifo Nosso)

Como mencionado acima, Davidov (1988) afirma que para a compreensão de determinada realidade no experimento formativo, tal como realizamos em nossa intervenção na escola, torna-se necessário que o pesquisador intervenha de forma ativa nesta realidade, não para adaptar os sujeitos à ela, mas sim para ajudá-los a transformá-la qualitativamente.

Como já salientamos, temos por objetivo compreender as implicações e relações de processo interventivo formativo por meio do ensino da dança no desenvolvimento humano e, especificamente no desenvolvimento da imaginação e criatividade das crianças participantes do processo.

Assim, trabalhamos com uma relação entre dois eixos importantes para o desenvolvimento de nossa tese, o da organização e efetivação da atividade de ensino e o eixo do desenvolvimento dos sujeitos da pesquisa, como forma de organizar o processo de intervenção realizado e sua respectiva análise em movimento histórico social.

Segundo Davidov (1988), o método genético modelador consiste em organizar e reorganizar os planejamentos educativos, incluindo os conteúdos e os procedimentos a serem abordados no ensino. Desta forma, tornou-se imprescindível pensar na organização dos conteúdos e procedimentos/técnicas que envolvem a dança, no intuito de agirmos na relação entre ensino e desenvolvimento psíquico, como abordado pelo autor em suas pesquisas na escola.

Davidov (1988, p. 196) também afirma que “o método genético modelador de investigação aparece como método de educação e ensino experimentais que impulsionam o desenvolvimento”. Em nossa pesquisa, procuramos criar uma situação especial de ensino da dança e, desta forma, defendermos um ensino desenvolvimental formativo por meio da linguagem da dança na escola e compreendermos a vicissitudes desse processo no desenvolvimento da imaginação e criatividade dos sujeitos participantes.

Neste sentido, Nascimento (2010, p. 119) esclarece que:

Ainda que seja uma situação realmente de ensino, o experimento didático possui uma condição que o faz ser uma situação de ensino especial, comparativamente às situações de ensino que ocorrem nas escolas. O experimento didático cria uma situação de ensino especialmente organizada para os fins da pesquisa. Ainda que mantenha, em si, vinculações com a escola e com a sociedade em geral, o experimento didático responde, em primeiro lugar, à necessidade da pesquisa e não à necessidade de ensino presente na situação escolar.

Assim, desta forma, justificamos o nosso trabalho em conformidade com os trabalhos do GEIPEEthc, que se configura por meio de um processo de intervenção formativo ludo-pedagógico, como orienta Viotto Filho (2018). Destacamos que o termo intervenção, por nós adotado, decorre da proposição de atividades in loco na escola, em que os sujeitos (gestores, professores, estudantes e familiares) têm participação ativa ao lado dos pesquisadores, tal como apregoado pelo autor. O conceito formativo, por sua vez, decorre dos trabalhos didático-formativos realizados por Davidov (1988) na União Soviética na década de 1980 ao afirmar o processo de pesquisa como necessário para investigar a formação e o desenvolvimento dos aspectos conscientes da relação dos seres humanos com o mundo.

O conceito ludo-pedagógico, por sua vez, decorre dos trabalhos de intervenção realizados na escola pelos membros do GEIPEEthc e implica na construção de intervenções que, através de ações lúdicas, levem os sujeitos a se apropriarem e se objetivarem dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos dentre outros, a partir das máximas possibilidades dadas na situação histórica de desenvolvimento em que os mesmos se encontram, pois, através desse tipo de ação educativa pautada na atividade lúdica, os motivos para sua realização ganham, sobretudo, em qualidade e afetividade, tal como o processo pedagógico (NUNES, 2019)

E, para que fosse possível analisar nosso objeto de pesquisa, qual seja a organização do ensino da dança e sua relação com o desenvolvimento da imaginação e criatividade dos sujeitos, estruturamos o processo de intervenção formativo ludo-pedagógico de forma a garantir que os procedimentos metodológicos teórico-práticos de intervenção abarcassem a realidade concreta dos sujeitos nas suas múltiplas determinações.

Nesse processo, utilizamos diferentes instrumentos tais como observação sistemática e participante no interior da escola e de cada sujeito em particular, conversas e entrevistas com cada um deles e seus professores, filmagens e fotos de situações específicas, além de vivências efetivas com os sujeitos durante todo o processo de intervenção (conversas, jogos e brincadeiras, danças e representações teatrais, dentre outras atividades formativas), com objetivo de compreender a importância do ensino da dança e sua relação com o desenvolvimento dos sujeitos em seu movimento histórico-social desde o interior da escola.

Em síntese, entendemos que tais ações formativas, quando realizadas de forma coerente e com compromisso com os sujeitos, permitem a compreensão do objeto de investigação no seu movimento e concretude, na busca de evitar interpretações imediatistas e cotidianas, como também os ecletismos cientificistas, que não contribuem para esclarecer as múltiplas determinações do real ou poderíamos dizer, do sujeito real, do estudante real. Tais pressupostos são fundamentais e parte integrante do MHD, método designado para orientar a nossa pesquisa.

Para finalizar, enfatizamos que assumir um método crítico e revolucionário como o MHD no interior da escola, pode possibilitar a efetivação de uma prática transformadora da realidade, sendo que, para isso, é necessário que o pensamento do pesquisador, capte a realidade nas suas múltiplas determinações para conhecê-la da forma mais fidedigna possível e, desta forma, agir conscientemente nela, com objetivo de transformá-la desde sua estrutura e dinâmica, tendo em vista efetivar seu compromisso científico, ético e político com a construção de conhecimentos voltados à transformação da educação e da escola e, simultaneamente, da sociedade.

4.1.1 Os caminhos trilhados: ações da pesquisadora

Como mencionamos, ao longo do trabalho, nossa pesquisa teve como objetivo propor e analisar a organização do ensino da atividade da dança para a construção das funções psicológicas superiores imaginação e criatividade, e para isso dividimos nossas ações em dois momentos mais abrangentes e importantes de serem pontuados.

O primeiro momento objetivou-se com o levantamento bibliográfico e aprofundamento teórico para subsidiar a elaboração dos capítulos teóricos e o planejamento e realização das intervenções formativas ludo-pedagógicas. No segundo momento efetivamos nossas intervenções formativas, onde executamos etapas importantes de organização de atividades de ensino, observações das crianças na escola e demais ações que explicitaremos mais adiante.

É importante pensar que a realização de uma pesquisa de natureza

interventivo formativa na escola requer um cuidado especial com o processo de planejamento e a intervenção propriamente dita, assim como um cuidado com os dados oriundos desse movimento histórico social, pois, segundo nos orienta Nascimento (2010, p.116),

[...] o trabalho com os dados coletados (seja por nós mesmos ou por outras pessoas), exige a explicitação da relação que estabelecemos e pretendemos estabelecer entre esses dados e os dados referentes à pesquisa bibliográfica. Como as pesquisas teóricas feitas previamente à pesquisa empírica se articulam no processo de organização do experimento e no processo de análise dos dados experimentais? Como, por sua vez, os dados experimentais analisados se articulam com as pesquisas teóricas anteriormente feitas?

A autora faz essa importante reflexão e nos auxilia a pensar sobre a organização e exposição de nossa pesquisa. Ao longo do nosso trabalho de pesquisa, realizamos as ações de investigação teórica antes de organizarmos as ações da intervenção formativa e assim pudemos compreender os conteúdos da dança a serem ensinados de forma a engendrar o desenvolvimento da imaginação e criatividade dos sujeitos participantes, bem como, compreender os elementos importantes para efetivarmos as atividades de ensino com vistas à uma aprendizagem significativa na educação escolar. Dessa forma, foi possível utilizar essas discussões tanto para organização e execução de nossa intervenção formativa, como para a organização e análise de nossos dados e a exposição dos resultados do processo de pesquisa intervenção.

Sendo assim, seguiremos apresentando esse processo de organização da intervenção formativa, assim como a forma de organização e análise dos dados e as situações que nos levaram a construir e efetivar a nossa pesquisa no interior da escola.

4.2 O processo de organização da intervenção formativa ludo-pedagógica e suas especificidades

4.2.1 As ações do GEIPEEthc

Iniciamos evidenciando as ações e intervenção e pesquisa do GEIPEEthc, que, numa ação mais abrangente, nos coloca diante dos conceitos de Experimento

formativo e Método Genético-Causal propostos por Davidov (1988) e Vigotski (1996; 2010) os quais nos possibilitam ter um olhar científico para nossas atividades enquanto grupo de pesquisa.

As atividades realizadas no GEIPEEthc ocorrem a partir de um processo de intervenção formativo ludo-pedagógico, experiência de pesquisa que temos realizado nos últimos 10 anos em escolas da cidade de Presidente Prudente e região, considerando os trabalhos do GEIPEEthc (NUNES, 2013; FELIX, 2013; DOS SANTOS, 2013; SANTOS, 2014; BEZERRA, 2015; NUNES; VIOTTO FILHO, 2016; FELIX, 2018; VIOTTO FILHO; NUNES; SANTOS; FELIX (2018); NUNES, 2019).

O processo de pesquisa que abarca o processo de intervenção formativo ludo-pedagógico, indica a natureza do trabalho coletivo e educativo desenvolvido pelos membros do GEIPEEthc (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e teoria histórico-cultural) para a construção de conhecimentos na escola.

Assim, o GEIPEEthc é um grupo que atua em diferentes âmbitos educacionais, sendo eles o LAR-Laboratório de Atividades Ludo-Recreativas e o CCI-Centro de Convivência Infantil, situados na FCT-UNESP Presidente Prudente, além de uma Escola Pública Municipal de Tempo Integral do Ensino Fundamental da cidade de Presidente Prudente/SP e ainda duas escolas de Assentamentos rurais do Pontal do Paranapanema-SP.

Realizamos, nesses espaços educacionais, atividades de extensão, financiadas por órgãos de fomentos internos da UNESP e outras agências de fomento tais como a FAPESP e CNPq, com o objetivo de construir atividades educativas de caráter ludo-pedagógico para o desenvolvimento dos sujeitos participantes das escolas numa direção humano-genérica, tendo em vista contribuir com o enfrentamento de diversos fenômenos sociais presentes nesses espaços, tais como, dificuldades de aprendizagem, situações de violência, indisciplina, queixas de aprendizagem, inclusão de sujeitos deficientes, dentre outras demandas de natureza educativa e social.

A atividade educativa proposta pelo GEIPEEthc desdobra-se em ações voltadas aos sujeitos presentes nesses espaços educacionais e constitui-se a partir de jogos e brincadeiras coletivas, dentre outras atividades ludo-pedagógicas, desde os estudantes como também os professores, considerando também, atividades de estudos, reflexões e ações no interior da escola. Todas as atividades são planejadas

de forma intencional, para que possamos intervir no sentido de transformar as ações tanto dos estudantes em suas relações escolares, como também dos seus pais e professores envolvidos no processo.

Junto às crianças e jovens queremos transformar suas formas de agir e pensar na escola e na relação consigo mesmos e com os outros; junto aos pais e professores, queremos sensibilizá-los e envolvê-los nas ações com objetivo de conscientizá-los da importância do trabalho educativo escolar e sua participação nesse processo.

A partir das atividades de intervenção que nos permitem observar a realidade social, buscamos os dados para as nossas pesquisas no GEIPEEthc. Nesse sentido realizamos observações sistemáticas dos sujeitos durante as intervenções, assim como analisamos a própria atividade em suas ações e operações, procurando compreender os significados e sentidos implícitos nas ações manifestas pelos sujeitos, retratamos as diferentes situações através de anotações, filmagens, fotografias, dentre outros recursos que nos oferecem respaldo para analisarmos o processo de pesquisa com maior fidedignidade (SANTOS, 2014).

Nesse cenário de trabalho coletivo do GEIPEEthc é que construímos nossa intervenção formativa para essa pesquisa de doutorado, para pensar a organização do ensino da atividade da dança na escola e suas implicações no desenvolvimento da imaginação e criatividade dos sujeitos. As atividades realizadas foram específicas para nossa pesquisa, mas também eram parte das atividades de intervenção do GEIPEEthc na escola, fato que nos permite justificar o local de realização e os sujeitos participantes da pesquisa que serão apresentados no próximo tópico deste capítulo.

4.2.2. Sujeitos da pesquisa e local de realização

O processo de intervenção e pesquisa foi realizado em uma escola pública Municipal da cidade de Presidente Prudente, a qual o GEIPEEthc tem desenvolvido seus trabalhos há quatro anos.

Os sujeitos da pesquisa foram estudantes de um 3º ano do Ensino Fundamental I. Como mencionamos acima, as atividades aconteceram dentro de um

trabalho mais amplo do grupo de pesquisa, sendo assim a escolha da turma aconteceu em reunião com os gestores os quais sugeriram que o trabalho fosse realizado junto a esses sujeitos especificamente, dada as dificuldades de aprendizagem, comportamentais e de relações sociais detectadas pelos gestores da escola.

A turma era composta por 36 estudantes, na faixa etária entre 8 e 9 anos. Embora tivéssemos apoio dos membros do GEIPEEthc para ministrar as aulas, optamos por dividir a turma, para garantir a qualidade do processo de observação e realização das atividades de pesquisa intervenção.

Assim, em conversa com os estudantes, explicamos que a Prof. Ariana (pesquisadora) iria realizar um trabalho com atividades de dança e a Prof. Laís (membro do GEIPEEthc) realizaria um trabalho com atividades de teatro e, por esse motivo precisaríamos dividir a turma para que as duas professoras tivessem alunos para brincar.

Adotamos a estratégia de sugerir atividades de teatro, no outro grupo que seria formado, para que não fossem atividades muito distintas e conduzissem as crianças a escolher apenas um grupo; além disso construímos os planejamentos de forma coletiva e os dados coletados com as atividades de teatro deverão gerar um trabalho de pesquisa/artigo mais amplo, com discussões da organização do ensino da dança e teatro na escola.

Sugerimos que cada criança escolhesse o grupo que gostaria de participar, explicamos que não poderiam trocar de grupo, pois iriam juntos, criar atividades e ao final do processo apresentar para todos na escola.

Perguntamos, individualmente, às crianças, suas preferências entre atividades de dança e teatro, e construímos o grupo de trabalho para esta pesquisa, composto por 19 estudantes, sendo eles: Bel Marques, André Pompilho, Leozinho, Kennedy Wagner, Ana Botafogo, Luana de Souza, Camila Lecher, Viviane Arantes, Simone Salles, Isabel Marques, Luiz Gabriel, Carlinhos de Jesus, Lysia Barbosa, Emerson Euzébio, Gabriele Chantre, Emanuel Campos, Nataly Souza, Alex Ferreira, Denise Aguiar¹.

¹ Nomes fictícios. Estes são bailarinos e professores que participaram da trajetória da pesquisadora na dança, os quais a inspiram e, por esse motivo foram homenageados, dando seus nomes aos participantes da pesquisa..

Após a formação dos grupos, iniciamos as atividades e esclarecemos que o processo interventivo ocorreria, simultaneamente, ao grupo que realizaria atividades de teatro, com o restante dos sujeitos da turma do 3º anos E.F. Os membros do GEIPEEthc: Ariana, Jeferson e Marta, ficaram responsáveis pelo grupo com atividades de dança e Yanca, Laís e Taylor direcionaram as atividades de teatro.

4.2.3 Processo de intervenção formativo: o que e como fizemos

Organizamos nosso processo de intervenção formativo ludo-pedagógico, por meio de atividades de ensino especialmente planejadas, para que fosse possível investigar as formas de organização do ensino e as possibilidades de mudanças qualitativas nas funções imaginação e criatividade dos estudantes ao vivenciarem as atividades propostas.

Iremos descrever as ações realizadas para efetivação desse processo com a intenção de utilizarmos essas situações descritas no momento de organização e análise dos dados.

Os motivos de realização de nossa pesquisa, como já esclarecemos, partem da constatação da existência de formas de ensino da dança com fins meramente recreativos e reprodutivistas na escola, em que observamos atividades espontaneístas e imediatistas, sem uma finalidade voltada a formação do psiquismo numa direção crítica.

Dessa maneira, o que fizemos para a construção de um processo de intervenção formativo ludo-pedagógico e histórico-cultural, foi a organização de atividades de ensino da dança com objetivo de criação de uma imagem artística com ações corporais com fins comunicativos e expressivos visando o desenvolvimento da imaginação e criatividade.

Para organizar o ensino da atividade da dança na escola, consideramos duas importantes ações docentes, quais sejam: a apropriação da gênese do conceito a ser ensinado [dança]; e a elaboração de uma atividade desencadeadora de aprendizagem (NASCIMENTO, 2018).

Entendemos que ao compreender a gênese do conceito a ser ensinado podemos, também, definir quais são os demais conteúdos e conceitos necessários

para que os estudantes pudessem imaginar e criar ao aprender a dança.

Feito isso, tomamos o conceito nuclear (objeto dança) para elaborar uma atividade desencadeadora de aprendizagem e, por fim construímos uma situação que pudesse possibilitar aos sujeitos a compreensão do conceito nuclear da dança, pois dessa forma, ao estudar os demais conteúdos e conceitos importantes para o ensino da dança, os mesmos poderiam desenvolver abstrações e generalizações necessárias para efetivação da composição, proposta por Davidov (1988).

Descreveremos agora o caminho percorrido para organização do ensino da dança, iniciando com a primeira ação docente necessária para esse objetivo.

I) Apropriação da gênese do conceito a ser ensinado:

Ao longo de nosso trabalho foi possível compreender o conceito fundamental e que define a atividade da dança e nesse momento retomaremos algumas considerações já realizadas para pensarmos o nosso objeto de estudos que é a relação entre a organização do ensino da dança e o desenvolvimento da imaginação e criatividade.

Segundo Nascimento (2014, p. 162)

Desde um ponto de vista teórico, o termo “dança” ou conceito de *atividade de dança* designa uma forma particular de atividade da cultura corporal na qual o objetivo de *criação de uma imagem artística* ocupa o seu centro. Esse é o conceito do qual devemos partir e desenvolver para 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.

Além disso, a autora destaca que esse objetivo (de criação de uma imagem artística) contempla conteúdos internos de seu próprio objeto, ou seja, “os diferentes *elementos* que o constituem e as relações entre esses elementos, [são] sintetizadas na relação de “uma *intenção comunicativa* e os processos de *composição e decomposição* das ações corporais” (NASCIMENTO, 2014, p. 130, grifos da autora).

Assim, de acordo com a autora temos um modelo teórico da dança, expressando suas relações essenciais (NASCIMENTO, 2018):

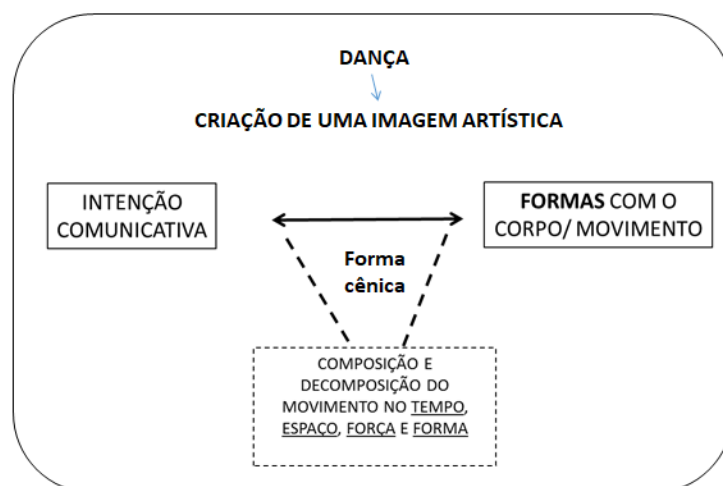


Figura 1: Modelo Teórico conceito dança (NASCIMENTO, 2018)

Aqui podemos compreender o conceito de dança, e que tal conceito é primordial para que possamos organizar e analisar o ensino de inúmeras manifestações de dança existentes em nossa sociedade, isso porque essa definição carrega a necessidade presente na humanidade em criar a dança.

Então, ao se apropriar do conceito nuclear, o professor deve organizar o ensino para que de forma concisa, reproduza o processo histórico real de geração e desenvolvimento dos conhecimentos, e dessa forma poderá garantir que os estudantes reproduzam e generalizem os processos reais pelos quais os homens criaram os conceitos (DAVIDOV, 1988).

Além disso, apropriar-se do conceito nuclear de dança, nos leva a compreender que este pode ser visto enquanto uma unidade de análise das manifestações de dança existentes em nossa sociedade e, por esse motivo deve ser o ponto de partida para a organização do ensino da dança na escola, conforme afirma Nascimento (2014). Ou seja, as modalidades e manifestações de dança existentes contém o objetivo de criação de uma imagem artística com fins comunicativos por meio da composição e decomposição corporal como base, e suas singularidades são constituídas a partir de formas dos movimentos em determinado espaço, velocidade e tempo.

Para ensinar, por exemplo, a modalidade “frevo” temos a compreensão de que esta passa por uma necessidade histórica de criação, que tem como base uma intenção comunicativa e a organização de formas com o corpo, a composição e

decomposição de movimentos corporais que permitem demonstrar/comunicar traços da cultura de uma determinada população.

Diante dessa compreensão, podemos pensar que o ensino da dança, no geral, pode conter a ação inicial de propor uma atividade desencadeadora de aprendizagem que leve os sujeitos a pensar teoricamente a dança, fundamentados no conceito nuclear que apontamos anteriormente.

Após o professor se apropriar do conceito nuclear, criar a situação desencadeadora de aprendizagem do conceito, o mesmo deve pensar sobre os outros elementos e conteúdos gerais que são necessários para o ensino da dança e, em seguida, deve, definir a manifestação e/ou modalidade a ser ensinada.

Dessa forma, acatando essa sequência didática, podemos pensar que os sujeitos serão capazes de compreender a dança em sua totalidade realizando abstrações e generalizações e, irão se constituir enquanto sujeitos da atividade, pois puderam construí-la e mobilizar as formas de pensamento nela presentes.

Antes de apresentarmos um quadro síntese que pode ilustrar nossas colocações, discutiremos sobre os outros elementos e conteúdos gerais que são fundamentais para garantir vivências que potencializam a imaginação e criatividade dos estudantes por meio da atividade da dança, agora definida conceitualmente.

Para pensarmos esses conteúdos complementares e fundamentais tomamos como base alguns pressupostos da metodologia “dança no contexto” proposta por Marques (2010).

Justificamos a escolha, pois, além de se pautar em uma concepção crítica de compreensão de mundo e educação, essa metodologia oferece subsídios para se pensar o ensino da dança em suas multideterminações.

Considerando os pressupostos dessa metodologia, ao lado das experiências e reflexões que temos realizado no GEIPEEthc, procuramos avançar no que se refere às contribuições da dança nas aulas de Educação física para o desenvolvimento psíquico dos estudantes desde funções mais elementares tais como sensações e percepções, até funções mais complexas como memória, atenção, representação, pensamento, imaginação, criatividade e consciência dentre outras funções psicológicas.

Destacamos, assim, que as ações metodológicas da “dança no contexto” visam abrir, conduzir, propor, impregnar de sentidos a linguagem da dança, proposta de

Marques (2010, p.55), para contribuir que os estudantes e professores sejam leitores críticos que utilizam as lentes da linguagem da dança.

II) Problema desencadeador e atividade de aprendizagem

Após a apropriação da gênese do conceito a ser ensinado e suas relações com os conteúdos fundamentais para o ensino da dança, o professor deve fazer com que os conhecimentos apropriados e as relações estabelecidas em seus estudos se materialize em um problema desencadeador de aprendizagem, na atividade de ensino que irá elaborar.

Nascimento (2018) aponta que o problema desencadeador de aprendizagem deve aparecer nas ações de ensino e de aprendizagem no momento em que ocorrer as atividades concretas de ensino, considerando a unidade entre o problema humano-genérico que levou à produção de um determinado conhecimento e as condições singulares nas quais esse problema pode se manifestar (NASCIMENTO, 2018).

Então, no caso da dança, o problema humano genérico que levou a essa construção, um produto da prática social humana, que permitiu desenvolver diferentes formas particulares de ações corporais expressivas e não utilitárias (NASCIMENTO, 2014, p.97).

Como discutimos, a necessidade do homem de confrontar com os problemas da sociedade e da humanidade, o que passa pelos problemas relacionados ao domínio da sua própria ação corporal, gera a necessidade da ação coreográfica, de comunicar-se por meio dos movimentos (NASCIMENTO, 2014.).

Esse problema humano-genérico gerador da necessidade de criação de uma imagem artística também nos faz compreender que na ação educativa o principal é permitir que o estudante “compreenda os processos de composição e decomposição das ações corporais no tempo, espaço e peso e de acordo com uma determinada intenção comunicativa” (NASCIMENTO, 2014, p.149).

Assim, compreendendo o problema humano-genérico gerador do conceito de dança, há que se fazer compreensível que os elementos/ instrumentos (movimento, espaço, tempo) para o processo de composição cênica ou composição coreográfica, sozinhos, em si, não são e não produzem a dança ou seja, a dança deve ser

compreendida como totalidade histórica e social.

Nascimento (2014) afirma que um elemento passa a existir como elemento constituinte da dança a partir de uma atividade específica de ensino, quando sua forma e conteúdo apresentam-se como um produto do objeto da atividade em questão. Portanto, se faz importante que o professor organize a atividade pedagógica para que os estudantes se apropriem de um modo geral de ação relacionado aos processos de criação das formas cênicas com as ações corporais; e dominem os processos de composição e decomposição dessas ações no espaço, tempo e peso em sua relação com uma determinada ideia artística que se pretende expressar (NASCIMENTO, 2014).

A partir dessas constatações é possível pensar em uma atividade de ensino, que tem como papel fundamental desencadear nos sujeitos a necessidade de apropriação do conceito, assim devemos “engajá-los na busca dos meios ou instrumentos para solucionar o problema histórico que gerou a necessidade de se desenvolver um determinado conhecimento” (NASCIMENTO, 2018, p. 3) e desta forma, criar a possibilidade de incitar um processo onde o significado social do conhecimento seja compatível com o conhecimento do sujeito (NASCIMENTO, 2018; RUBINSTEIN, 1973).

Para incitar formas teóricas de pensar a dança, elaboramos uma situação de aprendizagem que foi uma atividade coletiva para que os estudantes pudessem compreender a necessidade de uma intenção comunicativa para que exista a dança e, também, as formas de composição e decomposição de movimentos, assim como objetos cênicos necessários, para compor a imagem artística com determinado fim comunicativo.

Nossa situação de aprendizagem foi criada a partir de uma história criada por nós pesquisadores e buscou aproximar-se da realidade vivenciada na escola pelos estudantes, situação que será devidamente apresentada na etapa de análise dos dados.

Após esse processo de estudos e elaboração de nossas ações práticas (organização do ensino), iniciamos nossos encontros junto as crianças. Realizamos 24 encontros na escola, sendo que 12 deles foram utilizados para trabalhar a situação de aprendizagem, 3 foram utilizados para vivenciar conteúdos relacionados ao movimento e fundamentos da dança e 9 encontros para criação de uma imagem

artística com ações corporais com fins comunicativos com o tema “sonho de morar em uma loja de brinquedos”; criação essa que foi parte do espetáculo de final de ano da escola e que gerou o tema da composição.

Abaixo, apresentaremos um quadro síntese do processo de intervenção, o qual será utilizado para que possamos elencar nossa–s categorias de análise e efetivar a organização dos dados para pensarmos nosso objeto de estudo da tese.

Tabela síntese dos encontros

OBJETIVOS DO PROCESSO INTERVENTIVO FORMATIVO
GERAL: Organizar o ensino da dança para a criação de uma imagem artística com fins comunicativos e expressivos, por meio de ações corporais tendo em vista o desenvolvimento da imaginação e criatividade. ESPECÍFICOS: • Possibilitar, por meio de atividades ludo-pedagógicas, o processo de composição (DAVIDOV, 1988), ou seja, à criação, união, estabelecimento de relações, ordenamento e unificação das partes; o elemento de algo que deve converter-se em um todo. • Organizar uma sequência de atividades e conteúdos necessários para garantir o processo de composição que contribuam com o desenvolvimento da imaginação e criatividade dos estudantes.
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO • Atividade desencadeadora de aprendizagem • Desenvolvimento do processo de criação proposto na atividade desencadeadora • Ensino de conteúdos/elementos fundamentais para aprender sobre dança (ritmo, consciência corporal, fatores do movimento, compreensão do espaço). • Iniciar um processo de criação, coletivo, de uma imagem artística com fins comunicativos e expressivos, por meio de ações corporais.

Encontro	Atividades	Objetivo	Conteúdo	Produção
1	1 Apresentação de vídeos de espetáculos de dança e conversa sobre o conteúdo assistido 2 Apresentação e leitura coletiva da atividade desencadeadora de aprendizagem.	1 Identificar as formas de compreensão sobre a dança; observar os estudantes enquanto espectadores 2 Iniciar as compreensões sobre o conceito de dança e os elementos que a compõe	Espetáculo “Casa de Brinquedos” da Cia Artística Osli – Coreografia Bicileta. “Tupiliques o espetáculo” da Cia de dança Repentistas do Corpo – Coreografia sobre animais e sons da floresta. Movimentos da dança como linguagem	Representações corporais sobre a vida na cidade e no campo.
2	1. Telefone sem fio de movimentos 2. Reprodução de sequencias de movimentos da atividade desencadeadora	1. Ampliar repertório de movimentos e analisar as formas de composição corporal para criação de movimentos 2. Possibilitar situação prática para analisar movimentos e possibilidades de criação com intenção comunicativa	Utilização de movimentos e gestos como linguagem Movimentos: Saltar, caminhar, andar, correr, empurrar e movimento dos braços	Criação de movimentos que representem vida na cidade e vida no campo a partir das figuras (saltar, caminhar, empurrar e movimento de braços)
3	1. Jogo da memória corporal 2. Mímica das figuras 3. Criação coreográfica	1. Ampliar repertório de movimentos e pensar sobre as formas de composição para cada movimento de acordo com o tema em questão – seca no sertão, modos de vida na cidade e no campo. 2. Ampliar repertório de movimentos e pensar sobre as formas de composição para cada movimento de acordo com o tema	Movimentos e gestos como linguagem. Fluência e composição coreográfica	Criação de movimentos com significados sociais. Início de criação grupal de coreografia.

		em questão – seca no sertão, modos de vida na cidade e no campo 3. Compreender os movimentos aprendidos e suas relações para composição coreográfica.		
4	1. Roda de conversa 2. Roda de movimentos	1. Relembrar as atividades realizadas durante o processo 2. Ampliar repertório de movimentos e dar continuidade ao processo de criação	Movimentos com significados sociais.	Criação de movimentos e coreografia em grupo.
5	1. Roda de conversa e “recordando os movimentos” 2. Conhecendo e relacionando 3. Sobre a música	1. Relembrar as ações realizadas até o momento para dar continuidade no processo 2. Apresentar conteúdos teóricos/artísticos que podem auxiliar no processo de criação 3. Apresentar sugestão de música para o processo de composição	Mapa para explicar sobre a Região Nordeste e os motivos da seca (projetar). . Poemas sobre o Nordeste e a seca . Curta metragem da Obra Literária “Vidas Secas” de Graciliano Ramos . Obra “Os retirantes” de Candido Portinari . Música e videoclipe “Segue o seco” – Marisa Monte e Carlinhos Brown. . Vídeos com coreografias temáticas sobre “Seca no Sertão	Escolha da música que será coreografada. Reprodução dos movimentos coreografados anteriormente. Criação de novos movimentos que comporão a coreografia.
6	1. Roda de conversa 2. Atividade orientada de	1. Relembrar atividades anteriores e explicar a proposta do encontro	Organização da composição coreográfica	Adequação dos movimentos coreografados à música e ao cenário do espetáculo

	ensaio e construção coletiva da composição coreográfica.	2. Dar forma a sequência coreográfica e fazer as relações necessárias para finalizar o processo de criação		
7	1. Roda de conversa, ensaio e finalização da composição coreográfica.	1. Dar forma a sequência coreográfica e fazer as relações necessárias para finalizar o processo de criação.	Organização da composição coreográfica	Ensaio coletivo, ajustes e criação de novos movimentos
8	1. Apresentação vídeo – composição coletiva finalizada 2. Apresentação vídeos sobre vida na cidade e vida no campo 3. Estátua “premiada” 4. Criação com figuras	1. Possibilitar momento para os estudantes apreciarem o resultado do processo de criação realizado por eles. 2. Oferecer conteúdos teóricos para subsidiar o processo de criação. 3. Ampliar repertório de movimentos sobre o tema, pensar sobre as formas dos movimentos 4. Iniciar o processo de criação coreográfica com o uso de imagens para incitar o processo	Vídeo do resultado da apresentação das crianças. Vida na cidade e vida no campo.	Reflexão e diálogo sobre a produção e execução da coreografia (criada e realizada pelas crianças) sobre a “seca no sertão”. Criação de movimentos significantes que expressem a vida na cidade e a vida no campo.
9	1. Criação da primeira cena coreográfica da composição 2. Estátua “premiada” parte II 3. Roda de conversa	1. Iniciar processo de criação, compreender as formas dos movimentos e relações para composição 2. Iniciar a elaboração da sequência coreográfica; segunda cena/parte 3. Decidir detalhes sobre figurino, cenário, música – após as composições realizadas	Movimentos com significados sociais relativos à vida no campo e a vida na cidade.	Criação de movimentos e sequência de movimentos que expressem a vida no campo e a vida na cidade.
10	1. Roda de conversa	1. Relembrar as ações realizadas	Movimentos com significados	Criação de movimentos e sequência de

	2. Estátua “premiada” parte III 3. Atividade orientada de ensaio e construção coletiva da composição coreográfica	nos encontros anteriores e dar continuidade ao processo de criação 2. Iniciar a elaboração da sequência coreográfica; segunda cena/parte 3. Dar forma a sequência coreográfica e fazer as relações necessárias para finalizar o processo de criação	sociais relativos à vida no campo e a vida na cidade.	movimentos que expressem a vida no campo e a vida na cidade.
11	1. Atividade orientada de ensaio e construção coletiva da composição coreográfica.	1. Dar forma a sequência coreográfica e fazer as relações necessárias para finalizar o processo de criação	Composição coreográfica	Organização e ensaio da composição coreográfica
12	1. Atividade de avaliação do processo	1. Identificar as compreensões dos estudantes acerca das atividades realizadas e as relações estabelecidas durante as atividades práticas de criação	Avaliação do processo de composição e apresentação coreográfica	Reflexões, diálogos e gravação de vídeo
13	1. Roda de movimentos - aquecimento 2. Sentindo e conhecendo meu corpo no espaço (rolinho de tinta; movimentos na caixa) 3. “Derretendo” 4. Sentindo meu corpo 5. Dança criativa	1. Desenvolver a consciência corporal e movimentação 2. Possibilitar o desenvolvimento da consciência corporal e de movimentação, compreendendo fatores do movimento, tais como pontuar, deslizar, rolar, velocidade e espaço/cinesfera.	Especificidades do movimento: pontuar, deslizar, rolar, velocidade e espaço/cinesfera. Consciência corporal. Movimentos com significados sociais referentes à ludicidade e brinquedos.	Reprodução e criação de movimentos.
14	1. Roda de movimentos - aquecimento	1. Desenvolver a consciência corporal e movimentação	Especificidades do movimento: pontuar, deslizar, rolar, velocidade e espaço/cinesfera.	Reprodução e criação de movimentos.

	2. Sentindo e conhecendo meu corpo no espaço (rolinho de tinta; movimentos na caixa) 3. “Derretendo” 4. Sentindo meu corpo 5. Iniciando processo de criação coreográfica – tema: sonho de morar em uma loja de brinquedos	2. Possibilitar o desenvolvimento da consciência corporal e de movimentação, compreendendo fatores do movimento, tais como pontuar, deslizar, rolar, velocidade e espaço/cinesfera. 3. Ampliar e desenvolver a consciência corporal, espacial e temporal 4. Possibilidades para desenvolvimento da consciência corporal e de movimentação 5. Iniciar processo de criação coreográfica por meio de atividades que incitam a imaginação	Consciência corporal. Movimentos com significados sociais referentes à ludicidade e brinquedos.	
15	1. Roda de movimentos - aquecimento 2. Roda de conversa sobre processo de criação 3. Assistir vídeos das coreografias já criadas 4. Vídeos sobre “morar numa casa de brinquedos”	1. Desenvolver a consciência corporal e movimentação 2. Explicar para os estudantes sobre os motivos do processo de criação e realizar conversas que incitem o processo de criação 3. Relembrar atividades realizadas e discutir, a partir disso, sobre o novo processo de criação 4. Ampliar repertório para processo de criação	Vídeos das coreografias já criadas Vídeos sobre “morar numa casa de brinquedos” Movimentos com significados sociais sobre brinquedos	Reflexões e diálogos sobre o processo de criação. Criação de movimentos e sequência de movimentos que expressem a ludicidade e brinquedos
16	1. Roda de conversa	1. Organização do processo criativo: ideias e estrutura da coreografia. Identificar e discutir sobre os elementos necessários	Movimentos com significados sociais sobre brinquedos Composição coreográfica	Reflexões e diálogos sobre o processo de criação. Criação de movimentos e sequência de movimentos que expressem a

		para a criação de uma imagem artística com o referido tema		ludicidade e brinquedos
17	1. Roda de conversa 2. Criação orientada	1. Definir detalhes sobre a coreografia a ser criada. Personagens, figurino 2. Organizar a estrutura coreográfica por meio de orientação verbal	Movimentos com significados sociais sobre brinquedos Composição coreográfica	Reflexões e diálogos sobre o processo de criação. Criação de movimentos e sequência de movimentos que expressem a ludicidade e brinquedos
18	1. Roda de conversa e “recordando movimentos” 2. Criação com figuras	1. Relembrar a sequência construída até o momento e incitar sua ampliação 2. Criar movimentos que podem auxiliar na composição coreográfica	Movimentos com significados sociais sobre brinquedos Composição coreográfica	Reflexões e diálogos sobre o processo de criação. Criação de movimentos e sequência de movimentos que expressem a ludicidade e brinquedos
19	1. Roda de conversa e “recordando movimentos” 2. Criação orientada	1. Relembrar a sequência construída até o momento e incitar sua ampliação 2. Criar movimentos que podem auxiliar na composição coreográfica	Movimentos com significados sociais sobre brinquedos Composição coreográfica	Criação de movimentos e sequência de movimentos que expressem a ludicidade e brinquedos (Bonecas e robôs) Adequação dos movimentos coreografados à música
20	1. Roda de conversa e “recordando movimentos” 2. Continuação da criação orientada	1. Relembrar as atividades realizadas 2. Relembrar e criar movimentos que podem auxiliar na composição coreográfica	Movimentos com significados sociais sobre brinquedos Composição coreográfica	Organização e ensaio da composição coreográfica Criação de movimentos e sequência de movimentos que expressem a ludicidade e brinquedos
21	1. Roda de conversa e “recordando movimentos” 2. Continuação da criação orientada	1. Relembrar as atividades realizadas 2. Relembrar e criar movimentos que podem auxiliar na composição coreográfica	Movimentos com significados sociais sobre brinquedos Composição coreográfica	Organização e ensaio da composição coreográfica Criação de movimentos e sequência de movimentos que expressem a ludicidade e brinquedos
22	1. Ensaio orientado	1. Relembrar a coreografia e	Movimentos com significados	Organização e ensaio da composição

	2. Continuação criação orientada (roda de movimentos)	organizar as formas de execução 2. Relembrar e criar movimentos que podem auxiliar na composição coreográfica	sociais sobre brinquedos Composição coreográfica	coreográfica Criação de movimentos e sequência de movimentos que expressem a ludicidade e brinquedos Adequação dos movimentos coreografados à música
23	1. Ensaio orientado 2. Continuação criação orientada (roda de movimentos)	1. Relembrar a coreografia e organizar as formas de execução 2. Relembrar e criar movimentos que podem auxiliar na composição coreográfica	Movimentos com significados sociais sobre brinquedos Composição coreográfica	Organização e ensaio da composição coreográfica Criação de movimentos e sequência de movimentos que expressem a ludicidade e brinquedos Adequação dos movimentos coreografados à música
24	1. Ensaio orientado 2. Roda de conversa; avaliação	1. Ensaiar pela última vez; realizar a coreografia com figurinos. 2. Observar o processo de aprendizagem dos sujeitos por meio de questionamentos e conversa.	Movimentos com significados sociais sobre brinquedos Composição coreográfica	Organização e ensaio da composição coreográfica Adequação dos movimentos coreografados à música, cenário e figurino Apresentação da composição coreográfica

Fonte: Dados de pesquisa (SANTOS, 2019).

A partir da apresentação da síntese dos encontros de intervenção formativa, podemos ter uma primeira apreciação acerca do que poderíamos como nosso objeto de análise, qual seja, a *ação pedagógica de caráter humanizador na criação da imagem artística*, o qual contribuirá, sobremaneira, com uma perspectiva materialista histórico dialética de análise do fenômeno.

O nosso objeto caracteriza-se enquanto a atividade de ensino da dança em unidade com o desenvolvimento da imaginação e criatividade, sendo que uma das característica do mesmo está pautado na necessidade de desenvolvimento da imagem-artística carregada de significados e sentidos de caráter humanizador a partir de uma ação pedagógica direta e intencional, também pautada em significados e sentidos de caráter humano-genérico; acreditamos ser esse o nosso microcosmo que auxiliará no processo analítico.

5. O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS: AS ETAPAS

DE ANÁLISE

Conforme explicitado anteriormente, nosso processo de organização do ensino da dança e, conseqüentemente, das intervenções, ocorreu com a intenção de envolver os educandos em uma aprendizagem significativa dos conhecimentos sobre a dança e seu principal objetivo: criação de uma imagem artística, através de movimentos, com fins comunicativos.

Sendo assim, a sequência dos encontros foi organizada de modo que, na etapa inicial, os sujeitos participantes pudessem vivenciar ações prático-teóricas orientadas para compreender o significado da dança e, simultaneamente, criar uma imagem artística, ainda sob orientação, para que em atividade prática fosse possível alcançar generalizações sobre os conteúdos ensinados.

Nessa etapa trabalhamos com a atividade desencadeadora de aprendizagem e foi possível pensar sobre a composição dos movimentos para criação com intenção de comunicar algo, um conteúdo com significado social.

Em seguida, foram oportunizados a vivenciar conteúdos relacionados ao movimento e fundamentos da dança, como propõe Marques (2009), para que chegassem ao momento de criação autônoma, compreendendo os textos da dança (MARQUES, 2009).

Essa sequência didática nos permitiu construir nossas categorias de análise dos dados, visto que apresentaremos momentos da realidade das intervenções onde os sujeitos ainda não eram capazes de compreender os conteúdos e por isso apresentavam dificuldades em imaginar e criar.

Além disso, serão descritos e analisados os momentos em que, posteriormente, com a vivência das intervenções, os estudantes passaram a compreender os conteúdos ensinados e conseguiram avançar nos processos de imaginação e criação, garantindo a generalização dos conteúdos e a criação de uma imagem artística de forma mais autônoma, fato que nos faz pensar que foi possível atingir a composição, proposta por Davidov (1988).

A referida sequência didática de organização dos encontros, bem como o avanço no processo de aprendizagem dos sujeitos da pesquisa já nos permite pensar sobre a importância do trabalho do professor pra contribuir com o

desenvolvimento de funções psicológicas dos estudantes, no que se refere à forma e conteúdo que serão ensinados em sala de aula ou na quadra de esportes da escola. Entendemos, assim, que a exposição e discussão dos dados construídos nos mostrará na realidade concreta as sínteses que nos permitirão afirmar nossa tese, constituída ao longo desses quatro anos de pesquisa junto ao GEIPEEthc.

Para conseguirmos observar e discutir os dados, elencamos três etapas principais da intervenção, por meio das quais foi possível resgatar importantes momentos referentes à atividade de ensino do professor, as ações dos estudantes em relação à construção da imaginação e criatividade e, por fim as possíveis comparações das fases e iniciais e finais do processo, sendo elas:

Etapa 1: Compreendendo o conceito de criação de uma imagem artística;

Etapa 2: Novas apropriações: aprendendo os subtextos da dança;

Etapa 3: Processo de composição: a criação de uma imagem artística com fins comunicativos

Nessas três etapas descreveremos e analisaremos o processo histórico de intervenção junto aos sujeitos, enfatizando suas respostas e questionamentos sobre as atividades propostas, bem como a forma de organização das atividades que possibilitou esses processos de criação dos estudantes.

5.1 Início das intervenções: compreendendo o conceito de criação de uma imagem artística – Etapa 1

Iniciamos nossos encontros de intervenção com dois objetivos pontuais, sendo eles: identificar as formas de compreensão da dança por parte dos estudantes, tendo-os como expectadores e fazer com que os estudantes, em atividade prática, pudessem identificar a intenção comunicativa da dança e os elementos necessários para a construção de uma imagem artística que intenciona comunicar algo.

Além disso, apresentamos a atividade desencadeadora de aprendizagem para iniciar o processo de ensino, de modo a incitar formas teóricas de pensar junto aos estudantes, fato que pode contribuir com o desenvolvimento do psiquismo desses sujeitos. Para tanto, planejamos e realizamos as seguintes atividades²:

²**Vídeo 1 - Espetáculo “Casa de Brinquedos” da Cia Artística Osli.** A Cia Artística Osli apresenta

- **Atividade 1:** Apresentação de vídeos de espetáculos de dança e conversa sobre o conteúdo assistido; conversa sobre a atividade
- **Atividade 2:** Apresentação, leitura coletiva e início da prática da atividade desencadeadora de aprendizagem (apresentada na sessão anterior).

Justificamos a escolha da atividade de apresentação de vídeos, devido as orientações de Gasparin (2005) que, em sua proposta de sequencia didática para organização de um ensino promotor do desenvolvimento, evidencia a importância de iniciarmos nossas ações educativas a partir da prática social inicial, a qual pode identificar o nível de desenvolvimento atual do educando.

Essa ação didática e metodológica se expressa pela prática social inicial dos conteúdos e tem seu ponto de partida no conhecimento prévio do professor e dos educandos; ou seja, é o que o professor e alunos já sabem sobre o conteúdo, no ponto de partida, em níveis diferenciados (GASPARIN, 2005).

Seguimos o encontro, apresentando os vídeos, assim Prof. Ariana pede para que as crianças se sentem de modo que consigam assistir. (Vídeo 1 – Coreografia Bicicleta)

Enquanto o vídeo está sendo transmitido Alex Ferreira diz: “Pro, não é dança é teatro” e Bel Marques responde: “É dança sim, dança e teatro”. Prof. Ariana confirma que estão certos e pede para que prestem atenção e escutem a música também.

Ao final, Prof. Ariana pergunta o que entenderam:

Alex Ferreira: “Eu entendi uma parte, que eles estavam assim (reproduz movimento), que é o touro. Algumas crianças dão risada e Prof. Ariana questiona “touro?” Alex Ferreira dá risada e responde que sim.

Prof. Ariana : A música falava de touro?

Kennedy Wagner : Levanta e reproduz um movimento mexendo as pernas e as mãos e diz que tal movimento parecia uma minhoca.

um espetáculo sobre “Casa de brinquedos”, um musical, especial, exibido no ano de 1983. No vídeo apresentado, as crianças assistiram a coreografia com a música “Bicicleta”. **Vídeo 2- “Tupiliques o espetáculo” da Cia de dança Repentistas do Corpo – Coreografia sobre animais e sons da floresta.** “Tupiliques” – O Espetáculo é um cruzamento entre dança, teatro, percussão corporal em movimento e humor livremente inspirado no livro “TUPILIQUES” – Heranças Indígenas no Português do Brasil, do escritor César Obeid. As crianças assistiram o momento em que os artistas da dança representavam os sons e animais da floresta.

Os estudantes começam a falar o que viram no vídeo: “parece um quarto” “parece um castelo” “eu não entendi, parece teatro, mas depois dança”.

Prof. Ariana organiza as crianças para que assistam o próximo vídeo. (Vídeo 2 – Tupiliques; sons da natureza e animais)

Durante a apresentação do vídeo as crianças vão identificando os sons e os movimentos e dizendo: “parece um pássaro, uma borboleta”; “agora o som da mata”.

Ao final do vídeo a Prof. Ariana questiona: Gente, dessa coreografia o que vocês entenderam?

Kennedy Wagner : Sobre a floresta.

Emanuel Campos: sons da natureza

Prof. Ariana: muito bem!!!

Crianças levantam e começam a imitar os movimentos, dizer que tinham pássaros, bichos.

Prof. Ariana: Muito bem, vocês acertaram, pois essa coreografia é parte de um espetáculo que fala sobre as coisas do Brasil, tem uma parte que fala do índio, essa fala das coisas da natureza, então vocês acertaram.

As falas dos estudantes após a atividade demonstram a forma como compreenderam a “mensagem” a ser comunicada por meio dos movimentos expressos na dança; a forma como compreenderam os gestos com significado. No entanto, nesse momento ainda não apresentaram uma visão mais ampla da situação, pontuando elementos essenciais para comunicar através da dança, fato que ao longo do processo foi se modificando e os sujeitos passaram a demonstrar maior compreensão ao assistir aos vídeos nos encontros finais; tais ações serão descritas e comentadas na etapa 3.

Seguimos com nosso processo de intervenção, ainda na etapa 1 de análise, organizamos uma atividade (que perdurou por aproximadamente 9 encontros) para que os sujeitos pudessem compreender o conceito de criação de uma imagem artística, a partir de ações corporais, com fins comunicativos, conceito esse que é a unidade de análise do objeto dança.

Assim, entendemos que a dança deve ser ensinada nas aulas de Educação Física, com o objetivo de construir uma imagem, para comunicar, e nesse processo os estudantes poderão avançar no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores ao ampliar suas vivências práticas e teóricas.

Para isso, iniciamos o “desafio” da atividade desencadeadora de aprendizagem, construída por nós professores com o objetivo de colocar os sujeitos em ação de aprendizagem e construção teórico-prática da dança.

Justificamos a construção e uso dessa atividade no processo de organização do ensino da dança ao nos embasar nos princípios didáticos de Gasparin (2005), que elenca uma fase importante denominada problematização; a qual consiste na explicação dos principais problemas postos pela prática social, relacionados ao conteúdo que será tratado.

Esta fase ou passo desenvolve-se na realização de uma breve discussão sobre esses problemas em sua relação com o conteúdo a ser ensinado, buscando as razões pelas quais o conteúdo escolar deve ou precisa ser aprendido; em seguida, transforma-se esse conhecimento em questões, em perguntas problematizadoras levando em conta as dimensões científica, conceitual, cultural, histórica, social, política, ética, econômica, religiosa etc, conforme os aspectos sobre os quais se deseja abordar o tema, considerando-o sob múltiplos olhares (GASPARIN, 2005).

Dando sequência as nossas ações relacionadas à organização do ensino da dança, planejamos e criamos a atividade desencadeadora como mencionado anteriormente e apresentamos a atividade aos sujeitos, realizando uma leitura coletiva do “desafio” proposto.

Com essa situação, os estudantes deveriam ajudar a personagem principal a elaborar uma dança para efetivar a apresentação de dois trabalhos solicitados por sua professora, na escola. Abaixo, a descrição de nossa história:

Olá, eu sou a Olívia! Tenho oito anos e estudo em uma escola bem pertinho de vocês! Fiz essa carta, pois descobri que vocês são crianças muito legais e podem me ajudar em uma missão. Os meus amigos estão me ajudando também, mas, nesse caso, quanto mais pessoas me ajudarem mais legal será o resultado. Por isso, pedi para a professora Kika (Ariana) entregar essa carta a vocês.

Então, vamos lá! Vou contar qual é a missão. Mas, antes eu preciso contar mais algumas coisas sobre mim: eu sou baixinha, tenho olhos e cabelos castanhos, gosto muito de estudar e brincar e, tem uma coisa que me faz ser diferente de muitos de vocês: eu não tenho voz, pois tive um problema nas cordas vocais. Então, preciso encontrar formas diferentes e divertidas para me comunicar com meus amigos, familiares e com a minha professora. Muitas vezes eu posso e consigo escrever, mas também faço mímicas e gestos!

Agora vamos à missão!! Meus amigos e eu precisamos apresentar para nossa turma dois trabalhos muito legais, e como vocês já sabem eu preciso encontrar formas diferentes de me comunicar. Dessa vez minha professora nos pediu para construir uma dança e expressar dois temas muito importantes que estamos aprendendo durante nossas aulas.

A professora nos entregou algumas figuras com fotos de pessoas em movimento e nos desafiou a usar esses movimentos para representar cada um dos temas de nosso trabalho. Ora, ora!! Como faremos isso? Será que é possível usar movimentos iguais para representar coisas diferentes? Como podemos fazer isso? O que devemos fazer, juntos, para que isso se torne possível?

Entenderam o porquê preciso da ajuda de vocês?!

Ahh!! Já estava me esquecendo, em nossa apresentação de trabalho deveremos falar sobre:

Tema 1 – Modos de vida na cidade e no campo

Tema 2 – Lugares no Brasil onde existe pouca água e como vivem as pessoas que moram por lá. ³

Vejam também as figuras com os movimentos que recebemos da professora:

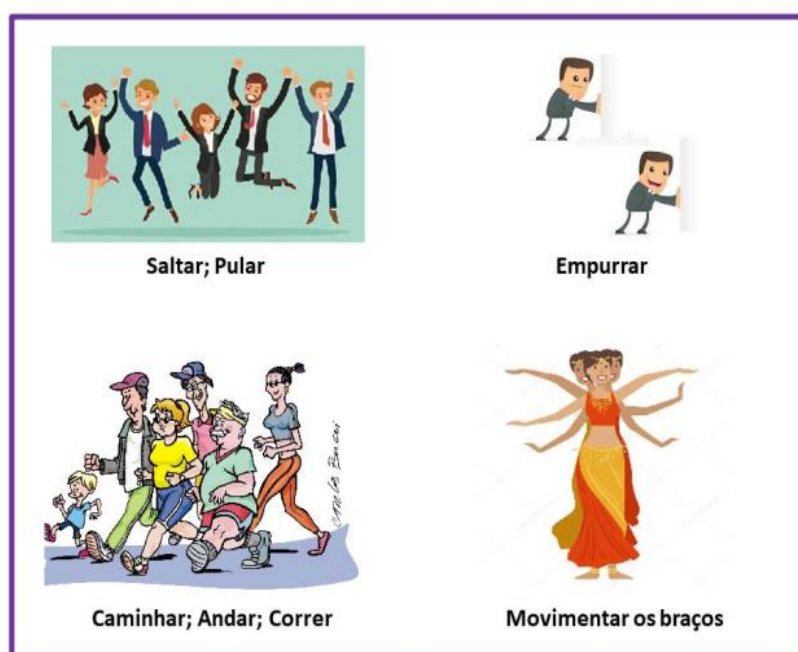


Figura 2: Atividade desencadeadora de aprendizagem

Nesse caminho de estudos para elaboração de nossa atividade desencadeadora, tivemos o objetivo de organizá-la para que os estudantes pudessem compreender as relações necessárias para criar a dança.

³ Conteúdos presentes nos cadernos de ensino do Município para 3º ano E. Fundamental I.

Levantamos alguns questionamentos para incitar a solução dos problemas e ao final, analisar o processo de criação e observar as formas de movimento para cada tema a ser expressado.

Com o trecho: *“A professora nos entregou algumas figuras com fotos de pessoas em movimento e nos desafiou a usar esses movimentos para representar cada um dos temas de nosso trabalho. Ora, ora!! Como faremos isso? Será que é possível usar movimentos iguais para representar coisas diferentes? Como podemos fazer isso? O que devemos fazer, juntos, para que isso se torne possível?”* foi possível construir atividades práticas que levaram a compreensão de que as formas dos movimentos e os demais elementos da dança dependem daquilo que se tem necessidade de expressar. Ao longo de nossa análise iremos expor essas situações na intenção de compreender o processo de criação e as formas de pensamento construídas pelos estudantes em atividade.

É possível afirmar, então, que a situação desencadeadora de aprendizagem procura materializar um movimento de transição entre o singular e o geral no processo de criação da dança, o que direciona um engajamento dos sujeitos em seus processos de estudo da dança, ao buscarem resolver o desafio apresentado (NASCIMENTO, 2018). Ainda concordando com as palavras da autora, entendemos que:

Embora o problema desencadeador de aprendizagem sintetize as relações essenciais com as quais os sujeitos precisam lidar para apreenderem teoricamente o que é a dança, tais relações precisam ser sempre reveladas para e pelos sujeitos a partir das ações de estudo que lhes são propostas. É por essa razão que a compreensão do problema desencadeador de aprendizagem apresenta-se como um primeiro ponto de chegada da atividade de estudo dos sujeitos: transformar o problema que é inicialmente apreendido como uma simples “declaração” em um problema de fato mobilizador das ações de estudo dos sujeitos em direção à compreensão das relações essenciais do fenômeno que se está estudando (NASCIMENTO, 2018, p. 10).

Nesse contexto, após conversar com os estudantes sobre a atividade, iniciamos exercícios de resolução coletiva, por meio da qual a professora incitava questionamentos para que os sujeitos pudessem verbalizar suas compreensões acerca da atividade e assim buscarem as soluções para o problema posto. No mesmo dia em que a atividade foi apresentada, seguimos com algumas ações educativas:

Assim, a Prof. Ariana retoma a explicação: A Olivia precisa apresentar dois

trabalhos, um sobre o tema da vida na cidade e no campo e o outro sobre os lugares no Brasil onde tem pouca água e como vivem as pessoas que moram lá, certo?

Crianças respondem que sim, que entenderam.

Prof. Ariana: Como Olivia tem que apresentar? Escrevendo?

Bel Marques: com movimentos, com dança. E Luana Souza também responde que é dançando. Prof. Ariana confirma e continua: “A professora dela entregou um papel com figuras de alguns movimentos, que eu já vou mostrar pra vocês e precisamos usar esses mesmos movimentos para representar coisas diferentes. Será que a gente consegue?” Crianças afirmam que sim.

Prof. Ariana pega a imagem com os movimentos e começa a mostrar e conversar com os estudantes. “Vejam, temos aqui quatro movimentos, eles precisam estar nas duas coreografias, vou passar o papel para que possam ver, pois precisamos pensar de que forma faremos isso.”

Crianças olham a folha com o desenho dos movimentos e conversam com os colegas.

Prof. Ariana retoma: Temos esses movimentos que vocês viram, certo? Como vamos fazer?

Simone Salles: A gente faz uma fila e faz assim ó (mexe os braços como na figura apresentada).

Prof Ariana : Podemos fazer assim, mas vejam, será que esse movimento dessa forma consegue representar a vida na cidade ou no campo? Ou até mesmo os lugares que tem pouca água no Brasil?

Crianças respondem que não.

Simone Salles e Nataly Souza: Então aqui, caminhar/andar/correr [...] pode usar.

Prof. Ariana : Mas, vamos pensar juntos. Caminhar é um movimento que todos nós realizamos né, e para representar as pessoas da cidade e do campo precisamos pensar em como elas fazem isso, certo?

Alex Ferreira: As pessoas da cidade correm, com pressa. E Prof. Ariana afirma estar certo.

Nesse momento, podemos observar que as crianças entenderam que os movimentos a serem realizados precisavam ser exatamente iguais aos demonstrados nas figuras, se o movimento dos braços não pode representar, então

caminhar/andar/correr pode ser utilizado, pois as pessoas da cidade e do campo realizam esses movimentos.

Assim, é possível analisar os processos de generalização que ainda não ocorreram, pois ainda apresentam respostas imediatas, sem passar por processos de pensamentos mais elaborados e, sobretudo sem atingir processos imaginativos qualitativos. Nesse caso, buscamos as afirmações de Martins (2011, p. 180), que nos ajuda a compreender que “o reflexo da realidade não comporta meramente o registro da percepção daquilo que atua como objeto em um dado momento, mas imagens dinâmicas, “vivas”, passíveis de adquirir novas formas por um ato ideal”, pois, a imaginação suplanta a experiência sensorial prévia, imediata, embora encontre nela seu ponto de apoio e base para sua existência (MARTINS, 2011, p.180).

Após a fase de problematização, e também ao observar as respostas imediatas dos sujeitos, foi possível elaborar atividades práticas para que os mesmos conseguissem engajar atividades de estudos que de fato contribuíssem com o processo de compreensão do que objetivamos ensinar.

Para isso, no encontro seguinte, que teve o objetivo de propor atividades de estudo, por meio de atividades ludo-pedagógicas, que levassem a compreensão de que para realizar diferentes danças, com os mesmos movimentos, seria necessário interpretar as formas dos movimentos e demais elementos que compõem a dança, realizamos as seguintes atividades:

Atividade 1: Telefone sem fio de movimentos

Descrição:

As crianças recebem, da professora, uma “mensagem” (um movimento para reproduzir e passar aos demais colegas) para ao final observar se a “mensagem” entregue ao último colega da fila foi a mesma recebida ao início. Desse modo, a professora deve apresentar movimentos (mensagens) relacionados ao tema proposto na atividade desencadeadora de aprendizagem.

Atividade 2: Reprodução de sequências de movimentos da atividade desencadeadora

Descrição:

Proposta de atividade de estudo ludo-pedagógica, para que os estudantes façam as relações necessárias para a criação solicitada na atividade desencadeadora. A Prof. Ariana utilizou a cartela com os desenhos de movimentos propostos na atividade desencadeadora, organizou uma sequência com esses movimentos e solicitou que

os estudantes a reproduzissem. Após essas ações as crianças assistiram ao vídeo dessa reprodução de movimentos, para que pudessem discutir a ação realizada e, se tal ação as levou a cumprir o desafio proposto. Para isso, a professora realizou questionamentos sobre as ações dos estudantes.

Iniciamos a primeira atividade:

Prof. Ariana: o nome dessa brincadeira é “telefone sem fio de movimentos”.

Ana Botafogo: é legal.

Prof. Ariana: eu vou passar o movimento para o último da fila, vocês estarão de costas e terão que passar adiante.

Prof. Ariana vai explicando e organizando as crianças; faz a proposta de executarem/tentarem para ver se dará certo. Crianças aceitam e, então, iniciam a atividade.

Prof. Ariana demonstra o movimento para Kennedy Wagner - movimento que representa uma pessoa usando uma enxada. As crianças vão transmitindo o movimento que vai se modificando ao longo da atividade. As crianças que já reproduziram sentam-se para assistir.

Ao final Prof. Ariana pede para Kennedy Wagner (criança que recebeu o movimento ao início) e para Luana Souza reproduzirem os movimentos inicial e final. Kennedy Wagner demonstra e Luana Souza reproduz o movimento totalmente diferente, mexendo os braços, vai e vem, ao longo do quadril.

Prof. Ariana pergunta se os movimentos são iguais e as crianças dizem que não e dão risada.

Prof. Ariana propõe que realizem novamente a brincadeira e apresenta um movimento para Ana Botafogo: levar as mãos juntas ao peito e estender os braços olhando para cima, como se estivesse pedindo algo/rezando/agradecendo. As crianças passam o movimento e ao final observam as mudanças.

Realizam a atividade novamente com a proposta de movimento: empurrar e saltar. Crianças vão reproduzindo e Prof. Ariana organiza as ações das crianças que assistem se divertem com as mudanças que ocorrem. Ao final os movimentos são apresentados e todos observam que chegou diferente.

Prof. Ariana: essa brincadeira é legal porque a gente precisa de concentração né? Viram que não conseguimos chegar com o mesmo movimento nenhuma das

vezes? Crianças concordam.

Prof. Ariana: agora quero fazer uma pergunta. Em seguida, chama Kennedy Wagner e pede para reproduzir o primeiro movimento feito e assim o faz.

Prof. Ariana: E, o que parece esse movimento? Crianças: carpir.

Prof. Ariana: Muito bem! E, onde fazemos esse movimento mesmo? Crianças: na fazenda e no campo.

Prof. Ariana: Isso, muito bem! Então, será que pode ajudar a gente com a brincadeira da Olívia? Crianças respondem “sim”.

Prof. Ariana: Muito bem! Ana Botafogo venha até para reproduzir o segundo movimento. Ana Botafogo reproduz e Ariana pergunta o que parece; crianças respondem está rezando na igreja.

Prof. Ariana: Sim pode ser, mas lembram o que precisamos, para ajudar Olívia? Apresentar sobre as pessoas que precisam de água; será que elas rezam para pedir água? Crianças respondem “sim”.

Prof. Ariana: Além disso, estamos mexendo o braço, igual foi pedido no desafio né?! Então, será que esse pode ser um movimento para ajudar Olívia? Crianças respondem “sim”.

Prof. Ariana: Muito bem! Agora, o André Pompilho deve reproduzir o movimento; André Pompilho faz o movimento ensinado no momento da atividade: empurrar e saltar.

Prof. Ariana: E esse, o que pode parecer?

Crianças dizem que não sabem.

Prof. Ariana: Vamos pensar! Ele empurra e salta.

Ana Botafogo: Já sei! A mulher está dançando e o homem empurra.

Prof. Ariana: Pode ser, mas isso tem a ver com que precisamos para ajudar Olívia? Crianças respondem “não”.

Prof. Ariana: Então vamos lá! Para ajudar Olívia: ela precisa falar sobre o que? Crianças: Vida no campo e na cidade.

Prof. Ariana: Então, se precisamos empurrar temos que pensar como fazer, como esse movimento pode representar algo na vida da cidade ou do campo, certo?. Crianças respondem que sim.

Esse trecho, que relata a atividade “telefone sem fio de movimentos” nos mostra a importância da atividade ludo-pedagógica, proposta pelo GEIPEEthc, para

a organização do ensino, isso porque utilizamos de uma brincadeira para colocar as crianças em ações de estudos e pensamento sobre a atividade que deveria ser realizada.

No encontro anterior as crianças apresentaram dificuldades em relação a compreensão da proposta e, posteriormente, optamos por proporcionar uma atividade ludo-pedagógica que teve o objetivo de conduzir o pensamento das crianças de forma teórico-prática a pensar sobre os movimentos e suas formas.

Embora ainda existam respostas imediatas, por parte dos estudantes, a atividade realizada, bem como a mediação da professora, oportunizou novas maneiras de pensar, foi além daquilo que as crianças demonstravam compreender anteriormente e os sujeitos acompanharam esse processo ao elaborar melhor suas respostas, fazer relações entre conceitos e generalizar sua forma de pensar de forma a tornar a sua análise mais complexa e de totalidade, ainda que em processo elementar e inicial, tais resultados apareceram na atividade.

Nesse sentido, Vygotsky (1988) nos permite compreender que uma boa aprendizagem é aquela que antecipa e movimenta o desenvolvimento. Ou seja, os conteúdos escolares, as mediações culturais, devem ser sistematizados na intenção de formar na criança, aquilo que ainda não está formado, a partir de seu desenvolvimento atual, para que ela possa elevar seu nível superior de desenvolvimento (SANTOS, 2014).

Ainda nesse contexto de incitar novas possibilidades de aprendizagem, organizamos a segunda atividade, citada anteriormente, e realizamos junto aos sujeitos a elaboração de uma sequência de movimentos de forma aleatória, utilizando os movimentos contidos na atividade desencadeadora de aprendizagem.

Após criar junto aos estudantes, mas com bastante direcionamento da professora, obtivemos a sequência, que foi:: Saltar com as pernas juntas, quatro vezes; empurrar com os braços juntos para direita e esquerda; caminhar em círculo em quatro tempos; marchar parado no lugar em quatro tempos; mexer os braços ao lado do corpo por quatro tempos e finalizam com os mesmos saltos iniciais.

Então, a professora direciona uma conversa para reflexão: Nós conseguimos usar todos os movimentos que foram pedidos? Crianças respondem que sim.

Prof. Ariana: Ah então, com certeza conseguimos ajudar Olivia. Vamos ver? Eu vou filmar vocês fazendo a sequência e depois iremos assistir para pensar sobre

nossas ações. As crianças repetem a sequência para serem filmados e Ariana os elogia, pois conseguiram memorizar e executar de forma sincronizada.

Infelizmente ocorreu um problema com os equipamentos eletrônicos; falhas no projetor, fato que impediu a reprodução dos vídeos. Por esse motivo, a Prof. Ariana fez a proposta de dividir as crianças em dois grupos, para que os mesmos pudessem se assistir e discutir sobre ter conseguido ajudar a Olivia ou não.

Grupo 1 apresenta a sequência de movimentos duas vezes; uma vez com ajuda das professoras, e a segunda vez repetem sozinhos. Todos batem palmas ao final.

Prof. Ariana: Vocês que assistiram, o que essa coreografia quis passar? Quis comunicar alguma coisa? Lembrando que a gente usou todos os movimentos que foram pedidos, né?

Crianças: Sim!

Prof. Ariana: Quis? O quê? O que entenderam?

Crianças: nada.

Prof. Ariana: Ah, sim! Então, vamos trocar. Quem estava assistindo vem apresentar. A apresentação foi realizada da mesma forma, feita pelo primeiro grupo. Ao final todos aplaudem.

Prof. Ariana: E agora, vocês que assistiram? Conseguiram compreender alguma coisa? É uma coreografia?

Crianças dizem que não foi possível representar nada.

Kennedy Wagner diz: Ah, tem que caminhar!

Prof. Ariana: Sim, caminhamos, mas conseguiu representar algo que precisamos? Crianças dizem que não.

Prof. Ariana: Então, vamos conversar rapidinho para conseguirmos brincar de alguma coisa ao final.

Prof. Ariana: Vocês viram que a professora da Olivia deu pra gente quatro movimentos, certo? A gente conseguiu fazer uma sequência? Crianças respondem que sim.

Prof. Ariana: Sim, e vocês assistiram [...] a gente conseguiu representar o que a Olivia precisa? Crianças respondem que não.

Prof. Ariana: Faltam algumas coisas, vocês sabem o que? Crianças ficam em silêncio.

Prof. Ariana: Vejam, temos aqui “movimentar os braços”; eu posso movimentar o braço de vários jeitos, olhem: esse aqui colocamos na coreografia (reproduz movimento dos braços na lateral do corpo) esse movimento ajuda dizer algo sobre vida na cidade ou no campo? Crianças dizem que não.

Prof. Ariana: reproduz o movimento de manuseio da enxada (utilizado na atividade “telefone sem fio de movimentos”). E esse movimento? Pode representar algo? Crianças respondem que sim, e a Prof. Ariana: sim, e estamos mexendo os braços né? Crianças concordam.

Prof. Ariana: Então, vocês perceberam que o jeito, a forma como fazemos o movimento é que é o segredo. Algumas crianças respondem que não, outras que sim, mas ainda mostram-se confusos.

Prof. Ariana reproduz novamente os dois movimentos e diz que o movimento de manusear a enxada pode ajudar, pois tem relação com a vida no campo, já o balançar dos braços, como fizeram na sequência não ajudou.

Prof. Ariana enfatiza que precisam pensar em outros jeitos de movimentar os braços e as crianças concordam.

Prof. Ariana: Além do movimento, outras coisas podem nos ajudar, vocês sabem quais são?

Bel Marques: A roupa.

Prof. Ariana: Muito bem! Se a gente colocar as roupas parecidas com as das pessoas que vivem no campo e na cidade nos ajudará muito.

Prof. Ariana: O que mais? Emanuel Campos: O cenário

Prof. Ariana: Isso. Qual o cenário da cidade? O que temos lá?

Crianças: Prédios, casas.

Prof. Ariana: Isso mesmo! Então, temos os movimentos e as formas de fazer, a roupa, o cenário.... e o que mais?!

Bel Marques: A coreografia?

Prof. Ariana: Isso, a coreografia que é com os movimentos, que precisamos pensar em como fazer, certo? Mas, tem mais coisas, vamos lá!

Emanuel Campos: Música.

Prof. Ariana: Muito beeeem! Esses são elementos que nos ajudarão para fazer as coreografias.

Observamos, aqui, que com o auxílio e questionamentos realizados pela

professora, as crianças conseguiram avançar em suas compreensões acerca do processo, no entanto ainda não realizaram generalizações e abstrações necessárias para total compreensão do conceito da dança, qual seja o da criação de uma imagem artística com fins comunicativos.

Mais adiante, ao longo do processo de descrição e discussão dos dados, será possível compreender o processo em totalidade e observar avanços significativos nos processos de compreensão e análise dos sujeitos, visto que passaram a compreender, imaginar e criar de acordo com suas possibilidades e em decorrência das condições objetivas encontradas na situação de ensino proposta.

Seguimos, portanto, descrevendo e discutindo os processos que ocorreram no início da intervenção e que se encaixam nessa etapa de análise.

Após realizarmos essas duas atividades, vistas como essenciais para o início da intervenção, foi possível construir momentos orientados para a criação das duas coreografias propostas na atividade. Mas, antes de iniciar o processo de criação propriamente dito, realizamos um terceiro encontro, por meio do qual vivenciamos atividades práticas ludo-pedagógicas para ampliar o repertório de movimentos dos estudantes. Para isso, organizamos duas atividades:

Atividade 1: Jogo da memória corporal

Objetivo: Ampliar repertório de movimentos e pensar sobre as formas de composição para cada movimento de acordo com o tema em questão – seca no sertão, modos de vida na cidade e no campo.

Descrição:

As crianças devem formar duplas. Elas irão se tornar cartas de um jogo da memória. As duplas devem combinar um movimento (nesse caso, deve ser o movimento que solicitamos ser pesquisado no encontro anterior), para que possam reproduzir, quando forem as “cartas” escolhidas pelo jogador do jogo da memória. Explicar que os movimentos escolhidos, caso não tenham pesquisado, devem estar relacionados com os temas que precisamos trabalhar.

Atividade 2: Mímica das figuras

Objetivo: Ampliar repertório de movimentos e pensar sobre as formas de composição para cada movimento de acordo com o tema em questão – seca no sertão, modos de vida na cidade e no campo

Descrição:

Consiste em reproduzir o movimento de uma figura, de forma a colocar fluência no movimento para que pareça parte de uma coreografia. Para isso, a turma será dividida em duas equipes. As figuras ficaram dispostas distante das

equipes e os sujeitos devem correr, pegar a figura e representar para o time oposto. Quem estiver com a vez da resposta deve dizer o que representa o movimento e onde pode ser realizado (campo, cidade, lugares com pouca água).

Atividade 3: Criação coreográfica

Objetivo: Compreender os movimentos aprendidos e suas relações para composição coreográfica.

Descrição:

A professora deverá selecionar alguns os movimentos trabalhados/executados nas atividades anteriores e, de forma coletiva, criar uma sequência de movimentos que dará início a coreografia (imagem artística com formas corporais para comunicar algo).

Durante a atividade 2 (Mímica):

Para explicar, a Prof. Ariana pega uma figura, faz uma mímica que representa pessoas mexendo no celular e, as crianças respondem “mexendo no celular”.

Prof. Ariana: Muito bem, mas onde? Crianças respondem “na cidade”.

Prof. Ariana: Além disso, vocês vão ter que fazer movimentos como se estivesse dançando, não vale só imitar o desenho/figura. Vamos começar!

Prof. Ariana: Vocês têm que prestar atenção porque ali não tem figuras apenas sobre vida na cidade a vida no campo; tem mais um tema que precisamos falar, qual é?

Ana Botafogo e Bel Marques respondem: “pessoas que vivem sem água”

Prof. Ariana: Isso mesmo, então tem figura sobre todos os temas! Vamos lá!

No decorrer da atividade as crianças vão pegando as figuras e a professora vai auxiliando quando os mesmos apresentam dúvidas. As crianças vão apresentando os movimentos, as outras vão respondendo e a professora incitando questionamentos sobre os movimentos para representarem ou não determinados temas e sempre enfatizando que os movimentos irão ajudar no processo do desafio proposto para Olívia.

Em um determinado momento Leozinho reproduz um movimento onde fica ajoelhado com as mãos para o céu e as crianças respondem: “está pedindo comida”. A professora Ariana vai direcionando até que Simone Salles responde: “Está pedindo água, olhando para o céu”.

Notamos, aqui, que no decorrer da atividade as crianças foram entendendo a proposta e notamos que ficou cada vez mais fácil responder sobre as mímicas que

estavam sendo realizadas, pois as crianças compreenderam o contexto e as formas de movimento realizados em cada um desses contextos, quais sejam: vida na cidade e no campo e locais com pouca água e como vivem as pessoas nesses espaços.

Diante disso, evidenciamos a importância da atividade prática, orientada pelo professor, no processo de desenvolvimento do psiquismo humano. Luria (1981) afirma que tal desenvolvimento acontece de forma bem mais ampla e complexa, tendo origem a partir da atividade prática que o homem realiza para que, a partir disso, possa elaborar seu pensamento, controlar sua conduta e até mesmo estabelecer objetivamente a maneira que será organizada cada estrutura funcional presente em seu cérebro. É importante salientar, no entanto, que a atividade prática educativa sempre é coletiva e permeada por linguagens que engendram condições para o desenvolvimento do pensamento humano e que é por meio da atividade de produzir que os seres humanos se desenvolvem, como afirmou Marx (2005), tanto nos seus aspectos físicos quanto psicológicos.

Dessa maneira, direcionamos nossas discussões para o desenvolvimento da imaginação e criatividade dos sujeitos, os quais conseguirão imaginar e criar somente após vivenciarem e se apropriarem de diferentes conteúdos que os direcionem ao processo de criação e relativos aos temas solicitados.

Seguimos com as nossas atividades práticas e esclarecemos que o processo de criação das duas coreografias da atividade desencadeadora foi totalmente orientado e direcionado pela professora e ocorreu durante os próximos seis encontros, aproximadamente. Pontuaremos alguns momentos relevantes desse processo, bem como fotos para ilustrar a realidade vivenciada.

Prof. Ariana: Vou começar para ajudar vocês, para depois criarmos juntos. Vamos começar agachados com a cabeça baixa, depois vamos levantar e olhar para o céu como se estivéssemos pedindo água. E, quando fizermos isso, temos que olhar com cara de que estamos tristes e precisamos da água, correto? Crianças dizem “sim”.

A professora fala a maneira de realizar o movimento e também demonstra de forma prática, as crianças realizam os movimentos.

Prof. Ariana: Olha, será que deu certo para cumprir atividade da Olivia? Nós precisávamos mexer o braço, então nós mexemos, correto? A Professora demonstra

de forma prática.

Prof. Ariana: E depois de olhar para o céu, levantar os braços e pedir água, que mais nós podemos fazer?

Emily faz um movimento de prece com as duas mãos juntas em frente ao peito como se estivesse rezando.

Prof. Ariana diz que é um movimento muito bom, pois pode representar que estão rezando para pedir água; assim encaixa na sequência.

Prof. Ariana solicita que as crianças realizem a sequência proposta desde o início. Professora e crianças realizam os movimentos, em contagem de oito tempos.

Esse trecho relata o início da criação coreográfica sobre a seca, por meio do qual a professora iniciou o processo criativo e, também, conduziu as crianças a participarem da criação. Situação essa que nos remete novamente a discussão da zona de desenvolvimento proximal, na qual o professor deve mediar e desafiar a zona potencial dos sujeitos, propondo atividades que ainda não conseguem fazer, mas que com o ato educativo contribuirá para o vir a ser do educando.

Após esse início do processo criativo orientado, sentimos a necessidade de executar outras atividades ludo-pedagógicas para complementar e ampliar as possibilidades de diálogo e criação.

Atividade 1: Roda de conversa e “recordando os movimentos”**Descrição:**

Conversa com os estudantes para recordar as ações realizadas e movimentos da composição coreográfica

Atividade 2: Conhecendo e relacionando**Descrição:**

A professora deve apresentar e discutir junto aos estudantes os seguintes conteúdos:

- . Mapa para explicar sobre a Região Nordeste e os motivos da seca (projetar).
- . Poemas sobre o Nordeste e a seca
- . Curta metragem da Obra Literária “Vidas Secas” de Graciliano Ramos
- . Obra “Os retirantes” de Candido Portinari
- . Música e videoclipe “Segue o seco” – Marisa Monte e Carlinhos Brown.
- . Dois vídeos com coreografias temáticas sobre “Seca no Sertão”.

Após a apresentação de cada conteúdo, a professora questionará os estudantes de modo a garantir o estabelecimento de relações com os conteúdos apresentados e o processo de criação da imagem artística sobre a seca no sertão.

Atividade 3: Sobre a música

Em roda de conversa, professora deve fazer a proposta de utilizar a música “Segue o seco”. Colocar a música para apreciação e entregar a letra para que possam acompanhar. Caso a proposta seja aceita, iniciar o “encaixe” dos movimentos no tempo rítmico da música e, além disso, conversar sobre as formas de realização de nossos movimentos, a partir dos conteúdos apropriados. Como podemos iniciar? O que podemos fazer?

Tais atividades foram propostas e realizadas no 5º encontro, no qual foi possível estabelecer avanços nos processos de criação e, também, de compreensão dos sujeitos. Julgamos importante apresentar conteúdos como os poemas, os mapas, os vídeos, pois asseguramos outra importante etapa didática proposta por Gasparin (2005), qual seja a instrumentalização: etapa que se expressa no trabalho do professor e dos educandos para a aprendizagem.

Para isso, o professor apresenta aos alunos através de ações docentes adequadas o conhecimento científico, formal, abstrato, conforme as dimensões escolhidas na fase anterior; os educandos, por sua vez, por meio de ações estabelecerão uma comparação mental com a vivência cotidiana que possuem desse mesmo conhecimento, a fim de se apropriar do novo conteúdo.

A partir dessa vivência com os novos conhecimentos, os sujeitos apresentaram

respostas mais elaboradas aos questionamentos, bem como foram capazes de opinar e criar no processo de construção coreográfica.

Ao final da apresentação do vídeo, a Prof. Ariana pergunta: “deu para entender um pouquinho, observar como as pessoas vivem lá? O que vocês conseguiram entender?”

Bel Marques responde que as pessoas vivem sem energia, tristes e com roupas velhas.

As crianças vão respondendo coletivamente: “as pessoas vivem muito triste; vivem sem água; cansadas”.

Tais relações estabelecidas nessas conversas e interpretações contribuíram sobremaneira para o processo imaginativo dos sujeitos ao final do processo. Segundo Martins (2011), do ponto de vista pedagógico, as reais condições de desenvolvimento da imaginação se identificam com a ampliação da experiência. Isto é, quanto mais rica for a experiência do indivíduo, quanto mais puder ver, ouvir, atuar, conhecer, tanto mais produtiva será sua imaginação e, por consequência, os seus processos de criação.

Até aqui, nessa exposição e discussão dos dados, procuramos apresentar as formas de organização das atividades, bem como as ações e respostas dos estudantes perante as vivências, e, com um pouco de ousadia já é possível conversar com a tese levantada ao longo de nosso trabalho.

Diante essas realidades há que se pensar que o ensino da dança, quando organizado de forma intencional e numa perspectiva histórico-cultural, com a finalidade de ensinar sobre sua linguagem, para a criação de uma imagem artística por meio de ações corporais com fins comunicativos e expressivos, pode sim possibilitar o desenvolvimento da imaginação e criatividade dos estudantes.

Certamente, a continuação de análise desse processo nos trata ainda mais elementos para garantir a efetivação de nossos objetivos, bem como a defesa da referida tese.

Assim, portanto seguimos com os encontros, ainda em processo de desenrolar da atividade desencadeadora de aprendizagem:

A Prof. Ariana apresenta o quadro/a obra “Os retirantes” de Cândido Portinari. Explica o nome do quadro entrega para as crianças duas imagens, além de projetar a imagem por meio do multimídia.

As crianças perguntam se eles vivem assim lá e a professora explica que é

um retrato das formas de vida. Diz que eles estão tristes, magros por terem pouca comida.

Professora pergunta sobre as pessoas representadas no quadro, questiona se elas estão felizes ou tristes; como são as roupas. As Crianças respondem que as roupas são velhas, que as pessoas estão tristes e tem dificuldades para comer.

Prof. Ariana: “gente, então, o pintor fez esse quadro para representar a vida das pessoas que viviam lá nos lugares com a seca, quis demonstrar que estavam muito tristes passando bastante dificuldades, com fome e que estavam se organizando para ir para outro lugar; por esse motivo a Obra tem o nome “ Os retirantes”. Eles estão saindo do lugar que elas moravam para tentar uma vida melhor.”

Ana Botafogo pergunta se era para ficar mais feliz e professora responde que sim.

O objetivo ao apresentar os quadros, mapas poemas e vídeos, como já dissemos, é ampliar o repertório dos estudantes para contribuir com o processo de criação coreografia e resolução da atividade, e situações pontuais como essa, onde os sujeitos compreendem as obras apresentadas, interferiam de forma significativa ao final do processo.

Prof. Ariana: “vou colocar música e vocês vão analisar se essa música vai nos ajudar a comunicar o que nós precisamos. E aí vamos ver se precisamos colocar um outro pedaço de uma outra música mais lenta.

As crianças recebem o papel e já começam a ler a letra da música.

Enquanto ouve a música, Emily reproduz os movimentos da sequência coreográfica junto com Simone Salles; também criam outros movimentos no ritmo da música – movimentam os braços como se estivessem pedindo água e bebendo água.

Nesse momento, observamos que algumas crianças já agiam de forma autônoma, de modo a imaginar e criar movimentos relacionados ao tema em questão, e o avanço nos processos de compreensão dos conteúdos começa a ficar mais evidente.

Entendemos, a partir da teoria histórico-cultural, que os seres humanos devem ter oportunidades de desenvolvimento de forma igualitária, no sentido escrito por Duarte (1993, p.39):

Cada indivíduo para se objetivar enquanto ser humano, enquanto ser genérico, precisa se inserir na história. Isso não pode ser compreendido como um ato de justaposição externa, mas como uma necessidade do próprio processo de formação do indivíduo, ou seja, o indivíduo, para se constituir enquanto um ser singular, precisa se apropriar dos resultados da história e fazer desses resultados “órgãos da sua individualidade”.

Diante do exposto, defendemos que cada indivíduo precisa se apropriar e se objetivar das máximas produções culturais da humanidade, para que possa desenvolver seu psiquismo, suas formas singulares de imaginar e criar e então construir sua forma de ser na sociedade (SANTOS, 2014).

Ainda nesse assunto, vivenciamos um momento no qual os sujeitos avançaram um pouco mais em seus processos de compreensão e imaginação:

Prof. Ariana: “Muito bem! Então agora, vamos pensar: vocês viram no vídeo que nós assistimos da coreografia onde a música começa bem triste depois tem um barulho de água e depois as crianças começam a dançar? Todos respondem que sim

Prof. Ariana: “Será que podemos fazer algo parecido?” e as crianças repondem “sim”

Prof. Ariana: “Então nessa parte da música que está triste o que que será que nós podemos fazer? Para começar, antes de ajoelhar que é a parte que nós já temos pronta? Carlinhos de Jesus , Livia, Viviane Arantes respondem que nós podemos chorar.

Prof. Ariana: “Chorar? Mas, só chorar? Será que dá para caminhar também?

André Pompilho diz que dá para caminhar como se estivesse triste; caminhar de cabeça baixa como se estivesse chorando e professora concorda e propõe que façam uma tentativa prática a partir das sugestões de André Pompilho.

A Professora divide as crianças em dois grupos que ficam na lateral do “palco” e quando a música começa a tocar eles entram e caminham com a cabeça baixa.

Nataly Souza pergunta se pode caminhar e limpar a lágrima, professora responde que pode e, em seguida, organiza as crianças para que elas entrem pela lateral do “palco”.

As crianças concordam com a proposta e, além disso, Maria Heloisa pergunta se pode fingir que está pegando as gotas de chuva com um balde e professora responde que pode.

Após realizar essa etapa, a professora pede para que voltem e façam novamente. Nesse momento Carlinhos de Jesus chega até a professora e pergunta se se ele pode fingir que está pegando água com chapéu quando começar a parte com barulho de chuva e professora diz que sim.

Nesse momento, é possível identificar maior compreensão por parte dos sujeitos diante das orientações da professora. Dessa forma, seguimos com os encontros e com os processos de criação por meio do diálogo e das novas apropriações realizadas no decorrer dos encontros.

Lembrando que as duas coreografias propostas na atividade desencadeadora de aprendizagem foram construídas em processos parecidos: ampliação dos repertórios de movimentos teóricos e criação orientada.

Após esse longo processo de diálogo e construção dos movimentos, composição coreográfica, os estudantes também contribuíram para pensar nos cenários, figurinos, no entanto a professora direcionou de maneira enfática o processo e, também confeccionou os figurinos e cenário, para que os sujeitos compreendessem em ações práticas os elementos necessários para a criação de uma imagem artística com fins comunicativos.

Considerando a criação da coreografia sobre a seca no sertão, os sujeitos apresentaram para os colegas de turma, que disseram gostar e entender o que representava. Professora elogiou os estudantes pela composição coreográfica.

Logo depois, em um processo parecido no que se refere a organização do ensino, começaram a criar a coreografia sobre vida na cidade e vida no campo.

A Professora diz que dessa vez vai ajudar bem pouco, que eles terão que criar sozinhos. André Pompilho pergunta se pode trazer roupa de casa, professora diz que sim e que irão combinar o que fazer.

Professora diz que precisam começar e pergunta: “O que é principal para começarmos fazer uma coreografia?”

Imediatamente as crianças dizem “não sei” e professora vai direcionando [...].

Crianças começam a responder: “roupa, música, cenário [...]” A Professora diz que está correto, mas que falta algo que é principal e incita as crianças a pensar.

Assim, vão repetindo as respostas: “música, cenário, figurino [...]” e professora diz que eles estão esquecendo algo que é principal para construção de uma coreografia.

Alex Ferreira responde: a dança!

Professora: “Sim, a dança. Mas, para fazer a dança nós precisamos de um elemento fundamental, qual é?”

Crianças ainda respondem: “música, figurino”

Professora diz: vou fazer uma pergunta para ver se vocês conseguem lembrar qual é esse elemento mais importante.

Professora: “Vamos lá! Eu consigo fazer uma dança se eu ficar aqui parada olhando para vocês, sem fazer nenhum movimento?” Crianças respondem: “não”.

Crianças voltam a responder: “música, figurino, cenário”

Professora diz: “Vocês estão certíssimos, nós precisamos de tudo isso, mas para fazer a dança nós precisamos de uma coisa que é fundamental.

André Pompilho diz que precisam de atenção, professora concorda e diz que ainda falta pensar no elemento que é o principal.

Professora pergunta: “Eu consigo fazer uma coreografia se todo mundo ficar em pé aqui parado?” Crianças respondem: não.

Professora diz: “Então vamos lá! Eu concordo que nós precisamos de roupa, música, e cenário, mas, além disso, para fazer a coreografia nós precisamos de????

Alex Ferreira responde: “de passos”

Professora diz: “Muito bem, para fazer uma coreografia, eu preciso de passos, de movimento! Porque se ficarmos parados, não temos uma dança, uma coreografia.

Professora diz: “Se todos nós levantarmos e ficarmos parados, e os nossos amigos forem assistir, será que eles vão entender alguma coisa?” Crianças dizem “não”.

Professora diz: Então, precisamos do movimento e precisamos pensar em como devem ser feitos. Nós iremos criar agora os movimentos para expressar os modos de vida na cidade e no campo.

Esse momento da intervenção denota que em uma atividade prática foi possível construir formas para compreensão do conceito de criar para comunicar algo, e ainda que de forma direcionada os sujeitos apresentaram respostas mais elaboradas, o que denota que ao participar do processo e conhecer novas objetivações humanas, todos são capazes de avançar em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento psíquico.

Portanto, podemos pensar, concordando com Cedro, Moraes e Rosa (2010) que o tipo de pensamento que a organização do ensino permite ao estudante desenvolver é um dos fatores reveladores de como o conhecimento é apropriado dentro do ambiente escolar, então, a apropriação, por parte do sujeito, do conhecimento científico permite a ele transformar a forma e o conteúdo do seu psiquismo.

Ainda, segundo os autores, entendemos que somente o desenvolvimento do pensamento mais elaborado, fornece as condições necessárias para que a atitude criativa do homem se transforme em uma atividade real que lhe permita a apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade e, conseqüentemente, sua humanização em sentido genérico, fato que intencionamos proporcionar ao desenvolver essa pesquisa.

Mais adiante, seguimos com a criação da segunda coreografia (vida no campo e na cidade), momento o qual foi, também, muito produtivo e significativo, pois os sujeitos apresentaram mais autonomia e conseguiram imaginar e criar:

Leozinho e Nataly Souza dizem que o cenário pode ser metade com coisas da cidade metade com coisas do campo e professora diz que sim.

Professora: “Então, já aproveitando a ideia da Nataly Souza e do Leozinho sobre o cenário dividido, pensei que nós podemos fazer dois grupos [...] um grupo vai pensar na coreografia sobre a cidade e um grupo vai pensar sobre a coreografia da vida no campo. Ou vocês preferem todo mundo junto dançando as duas coisas?” Crianças dizem que querem os dois grupos.

Professora diz que se dividir em dois grupos vai parecer um pouco com a ideia do cenário que eles pensaram.

Emanuel Campos diz: “professora, o grupo que vai falar sobre a vida no campo pode fazer movimento como se tivesse podando as folhas” Professora diz que está certo e que ele poderá ajudar o grupo a montar a coreografia, caso escolha ficar no grupo sobre a vida no campo.

Após aprenderem mais elementos sobre os temas, os estudantes foram capazes de imaginar e criar movimentos para compor a coreografia. Segundo Martins (2011, p. 239):

A imaginação, a criatividade e a fantasia não são “entes autônomos”, independentes de todo o sistema psíquico. Pelo contrário, seu desenvolvimento resulta e se vincula, sobretudo, à formação do pensamento teórico, isto é, a um alto grau de desenvolvimento conceitual. Apenas as firmes conexões existentes entre o objeto e a imagem mental que lhe corresponde tornam possível o estabelecimento de novas conexões o plano psíquico, isto é, liberta a imagem de sua concretude [...] (MARTINS, 2011, p.239).

Importante afirmação e que nos leva a considerar o trabalho de organização do ensino, por parte do professor, de modo a pensar de forma teleológica seu planejamento, para contemplar as etapas didáticas propostas nas teorias pedagógicas histórico-culturais e conseguir possibilitar avanços significativos no psiquismos dos sujeitos que vivenciam tais atividades.

Algumas ilustrações das criações junto aos sujeitos:



Figura 3: Apresentação coreografia “cidade e campo”



Figura 4: Apresentação coreografia “cidade e campo”



Figura 5: Fotos do cenário coreografia “seca no sertão”

Os outros estudantes da turma foram convidados para assistir as apresentações e após as duas coreografias expressaram suas compreensões:

Professora pergunta aos expectadores o que entenderam:

Marco (estudante da turma, participante do grupo de teatro) diz que entendeu que eles estavam fazendo movimentos de colher, semear e que também estavam no ônibus e depois trabalhando e com pressa. Nicole diz que estão falando da cidade e do campo, de como são as pessoas. As outras crianças disseram que entenderam a mesma coisa que Nicole (estudante da turma, participante do grupo de teatro).

Ao final, a Prof. Ariana questiona as crianças da plateia: “e aí, o que conseguiram entender? E eles respondem: eles queriam representar a falta de chuva, o deserto e que não pode desperdiçar a água

Após esses momentos, a professora conversa com os sujeitos da pesquisa e conclui que os objetivos foram atingidos, eles precisavam expressar algo, e conseguiram fazer isso por meio dos movimentos, e a resposta disso foi a compreensão da plateia ao assistir as apresentações. Crianças ficam felizes e professora diz que entregará o trabalho (vídeos) para Olivia.⁴

Diante dessa situação, a qual encerramos nossa primeira etapa de descrição e discussão dos dados, podemos pensar que de forma inicial foi possível contemplar as ações da composição proposta por Davidov (1988), pois os sujeitos, mesmo que de forma orientada, conseguiram contemplar a criação, a união, o estabelecimento das relações, o ordenamento e a unificação das partes [conteúdos] que foram

⁴ Em um determinado encontro, professora levou um vídeo de uma criança que se passou por Olivia e agradeceu a contribuição das crianças. Além disso, também ganharam doces “enviados por Olivia”.

ensinadas, o elemento de algo que deve converter-se em um todo, que em nosso caso apresentou-se com as coreografias construídas coletivamente.

Entendemos, portanto, que esse processo de composição é fundamental para o ensino das disciplinas do campo estético-artístico, como é o caso da dança, e deve acontecer de maneira orientada, onde o professor possibilita cada aspecto acima citado e oportuniza as generalizações que os sujeitos são capazes de formular acerca do assunto abordado.

Seguiremos com a nossa segunda etapa de descrição e análise dos dados, enfatizando um importante momento e movimento do processo de organização do ensino, qual seja o de avançar a esse território de problematização, proposto por Gasparin (2005), e garantir a instrumentalização de forma mais efetiva, ao ensinar os elementos que compõe a dança e garantem formas mais elaboradas do processo de composição (DAVIDOV, 1988).

A segunda etapa irá contar os momentos nos quais os estudantes aprenderam, por meio de atividades ludo-pedagógicas, os subtextos da dança, conforme propõe Marques (2010). Além disso, simultaneamente a exposição da forma de organização do ensino, iremos enfatizar as ações e respostas dos sujeitos perante as atividades, para pensarmos a relação entre o ensino e o desenvolvimento da imaginação e criatividade dos sujeitos.

5.2 Novas apropriações: aprendendo os subtextos da dança

Os dados que serão expostos nessa etapa de análise são referentes aos momentos de instrumentalização, proposto por Gasparin (2005), como já citado anteriormente. Realizamos três encontros para ensinar, aos sujeitos, os elementos fundamentais que compõe a dança e juntos contemplam a criação de uma imagem artística com fins comunicativos.

Para organizarmos nossas atividades e formas de ensino nos embasamos em Marques (1997, 2010) que enfatiza a importância do ensino dos sub-textos da dança, por meio do qual o movimento e suas estruturas, ou seus aspectos coreológicos, são essenciais ao processo de aprender a dança.

É o trabalho com estes aspectos da dança que fazem com que possamos

perceber, experimentar e entender em nossos corpos o quê, onde, como e com quem/o que o movimento acontece. Ou seja, inclui o conhecimento e prática com as diversas partes do corpo, com as dinâmicas de movimento, com o uso do espaço pessoal de cada um, das ações e dos relacionamentos que se estabelecem entre estes elementos, e dessa forma amplia-se as compreensões dos estudantes sobre o que é a dança e, também suas formas de imaginar e criar (MARQUES 1997, 2010).

Portanto, para possibilitar a aprendizagem da dança, Marques (2010) enfatiza a necessidade do ensino da linguagem da dança, na qual intérprete, movimento e espaço cênico são entendidos como grandes signos que precisam ser apropriados pelos estudantes, para que consigam compreender a dança ao dançar e também, ao apreciar uma apresentação. A defesa da autora é que se faz necessário ensinar os elementos que compõem e fundamentam a dança em geral, para compreendermos suas particularidades e podermos realizá-la ou apreciá-la.

Para iniciar essa etapa de nossa organização do ensino e trabalhar os elementos da dança, convidamos o Professor, bailarino e artista da dança, Emerson Euzébio, que se disponibilizou a ministrar uma aula junto aos estudantes sujeitos da pesquisa.

Em roda de conversa inicial da referida aula:

Professor Emerson pede para que as crianças se aproximem, e ajoelha-se. As crianças se sentam para ouvi-lo. Ele pede para que elas apenas os escutem, se concentrem na audição, no momento presente, e que se acalmem para que possam fazer as atividades.

Prof Emerson: “Vamos começar! Quando eu falo que vou fazer dança, eu tenho que pensar que tipo de dança eu vou fazer, certo? Vou fazer dança de rua, ballet, jazz? Mas, será que existe uma dança que eu posso inventar, sem regras, isso é possível?”

Crianças olham com expressões de “espanto” e algumas respondem “sim”; outras dizem que não sabem.

Prof. Emerson: “Sim! Então, qual seria a primeira coisa, o primeiro passo, para eu criar minha dança? Sabendo que eu não quero fazer sapateado, não quero fazer hip hop, não quero fazer ballet, qual seria a primeira coisa a fazer?”

Alex Ferreira levanta a mão, para responder e diz: “criar o movimento”

Prof. Emerson: “Perfeito! “E pra gente criar esse movimento, como podemos

pesquisar, experimentar, investigar?” Crianças ficam observando e o prof. continua: “Primeira coisa que precisamos entender é como meu corpo funciona, como eu me movo, até onde posso ir”.

Emanuel Campos: “fazendo movimento?”

Prof. Emerson: “Isso mesmo! A partir do movimento é que nós vamos descobrindo como funciona o nosso corpo. Só de vocês estarem parados para me ouvir, já começa o movimento lá dentro, lá no nosso cérebro, tudo vai se movimentando, para que seja possível entenderem o que estou dizendo. Tudo é movimento! Nós nos movimentamos o tempo todo. Então, nós temos tanto movimento, tanto movimento, que para criar uma dança nós não precisamos ficar lá copiando do YouTube, copiando do amigo, de vídeos que a gente recebe no celular, nós temos como fazer nossa dança e ela ficar muito potente, de um jeito que as pessoas olhem e falem “uaau”, de onde saiu isso? Não é?”

Prof. Emerson: “Então, o que vocês preferem? Fazer uma dança bonitinha que as pessoas olhem e falem “nossa, é bonitinho, mas, eu já vi, é igual a todas as outras. Ou fazer uma dança diferente que impressione as pessoas?”

Alex Ferreira e Carlinhos de Jesus respondem que preferem a primeira opção, que é de criar uma dança com movimentos que podemos estudar e investigar a partir das possibilidades de nosso corpo.

Podemos observar que nesse momento de vivência junto ao professor Emerson, as respostas dos sujeitos já avançaram no que se refere a compreensões imediatas sobre o assunto relacionado à dança.

Após vivenciarmos o processo teórico-prático de criação e compreensão sobre o conceito dança, os sujeitos foram capazes de assimilar o conteúdo ensinado e realizar respostas coerentes com a temática, fato que não acontecia no início dos encontros.

Torna-se possível enfatizar, segundo Asbhar (2011), que o processo de assimilação do conhecimento tem sua gênese na atividade coletiva, em conjunto com outras pessoas, num processo de comunicação. No caso de nossa pesquisa, a atividade de estudo da dança desenvolvida a partir da interação das crianças, tem demonstrado melhores resultados no que diz respeito ao processo de assimilação do conhecimento, por exemplo, em situações de discussão sobre a origem de determinado conceito, como foi possível observar nos dados acima descritos ao

discutirmos com os sujeitos o tema dança.

Após pontuarmos esse importante dado relacionado as respostas dos sujeitos e suas compreensões sobre o processo e sobre as atividades, seguimos descrevendo as atividades planejadas para que os mesmos pudessem estudar e compreender os elementos da dança apropriando-se dos conceitos relacionados à essa situação, a fim de objetiva-los.

Na aula ministrada pelo professor Emerson realizamos atividades de consciência corporal e relação dos movimentos e suas possibilidades de expressão:

Professor: “e agora para continuar, qual outra parte do nosso corpo que tem uma pontinha e que a gente pode fazer de lápis? Igual fizemos com o pé desenhando na areia, depois fizemos com os joelhos, desenhando no ar, qual parte do corpo podemos explorar agora?”

Crianças fazem movimentos com as mãos e professor Emerson diz que com as mãos é algo muito óbvio, que precisam escolher outra parte do corpo.

Gabriele Chantre escolhe a cabeça e todos começam explorar os movimentos.

Denise Aguiar diz que podem usar o cotovelo, crianças exploram os movimentos, como se estivessem desenhando no ar.

Fazem também com os ombros, braço. Ana Botafogo diz para fazer com a língua e crianças acham engraçado e todos exploram. Professor Emerson diz que nunca havia feito e gostou muito.

Professor Emerson sugere que explorem os movimentos do pescoço e enquanto fazem, pergunta para as crianças: “o que parecem os movimentos?”.

Crianças respondem que os movimentos parecem de pássaros, ganso e outras aves e começam a imitar o movimento dos animais a partir do movimento do pescoço.

Essa vivência foi importante para ampliar as possibilidades de movimentos, compreensão do mesmo e dos corpos no espaço. Cabe pontuar que os sujeitos da pesquisa recordaram-se dessas ações realizadas em aula com o professor Emerson e utilizaram conteúdos para construção da imagem artística final, fato que descreveremos na terceira etapa de análise.

Professor Emerson: “nós fizemos movimentos e mexemos o osso. Agora vamos observar em nosso corpo onde temos ossos e vamos tocar nosso corpo na tentativa de identificar os nossos ossos [...] os que são mais aparentes os que estão

mais escondidos e vamos percebendo isso". Professor dá as instruções verbais e vai realizando os movimentos ao mesmo tempo.

Crianças tocam seus corpos identificam os ossos. Depois disso, o professor pede para tocarem no corpo do outro, identificar os ossos.

Crianças vão tocando o corpo do outro. Prof. Emerson vai explicando e nomeando alguns ossos e explica que nossos ossos parecem duros por fora, mas que passa líquido por dentro deles e vai explicando o funcionamento da coluna vertebral de forma lúdica.

Prof. Emerson: "agora nós temos que pensar, vimos que temos o osso que é duro, mas que por dentro dele tem água, então temos partes do corpo que são mais molinhas e, também temos que pensar que dentro do nosso corpo tem muita água. Então, como a gente pode fazer a água?"

Gabriele Chantre e Camila Lecher movimentam os braços e o tronco de forma leve. Prof. Emerson diz que está muito bom.

Professora Ariana agradece e também os parabeniza. Em seguida, pede para fazer uma pergunta: "vocês falaram lá no começo que a primeira coisa que precisamos para criar nossa dança é?" Crianças respondem "movimento".

Prof. Ariana: "Muito bem, e hoje nós aprendemos diferentes formas de organização desses movimentos, não foi?" Crianças concordam. Em seguida, a professora pede para que as crianças não se esqueçam das atividades, para que consigam criar as coreografias.

Nesse momento, podemos evidenciar um processo prático-teórico de assimilação dos conceitos relacionados ao movimento, e Nascimento (2010) nos ajuda a entender que esse processo implica construção de consciência. Nas palavras da autora:

[...] 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 (p. 96).

Essas ações de estudos do movimento, organizadas pelo professor, são fundamentais para que os sujeitos possam participar da composição, conforme orienta Davidov (1988). Portanto, podemos compreender que tais atividades, quando significativas para o processo de aprendizagem dos estudantes, sobretudo quando há ação de estudo e planejamento, orientados pelo professor para atingir esse objetivo, o processo de construção da atividade alia-se aos processos de desenvolvimento da imaginação e criatividade dos estudantes, considerando que os sujeitos apreendem sobre a dança, seus elementos essenciais e movimentos corporais necessários para a sua realização, situação que torna-se, paulatinamente, consciente para os sujeitos da atividade.

Seguindo com os encontros, realizamos mais uma vivência de conhecimentos sobre os elementos da dança, bem como de ampliação do repertório de movimentos, pois como mencionado anteriormente, segundo Martins (2011), para imaginar e criar há que se ouvir, ver, vivenciar as inúmeras possibilidades de criação cultural e, certamente, a atividade de aula na escola, pode tornar-se esse ambiente social e cultural diferenciado.

Assim, organizamos algumas atividades relacionadas a aula ministrada pelo professor Emerson e obtivemos:

Atividade 1: Roda de movimentos - aquecimento

Objetivo: possibilidades para desenvolvimento da consciência corporal e de movimentação

Descrição:

Em roda, a professora solicita que os estudantes movimentem diferentes partes do corpo, a partir de suas orientações verbais no decorrer da atividade, e investiguem as possibilidades de movimento de cada membro em movimento.

Atividade 2: Sentindo e conhecendo meu corpo no espaço (rolinho de tinta; movimentos na caixa).

Objetivo: possibilidades para desenvolvimento da consciência corporal e de movimentação, compreendendo fatores do movimento, tais como pontuar, deslizar, rolar, velocidade e espaço/cinesfera.

Descrição:

Em um primeiro momento a professora pede para que as crianças imaginem ser um rolinho de tinta, que devem rolar para pintar o chão, feito isso as crianças devem levantar para “limpar” o rolinho (corpo), passando a mão nas partes do corpo, de modo a sentir cada uma delas. Em seguida, a professora pede para que as crianças imaginem estar dentro de uma caixa e realizar movimentos

possíveis nesse espaço, explorando todas as possibilidades de movimentos, toques, pontuar e deslizar.

Atividade 3: “Derretendo”

Objetivo: possibilidades para desenvolvimento da consciência corporal, espacial e temporal

Descrição:

A partir das orientações verbais e demonstrações, as crianças devem imaginar que estão sentindo água cair sobre seus corpos, devem “derreter”, como se fossem essa água, e ao chegarem no chão devem explorar possibilidades de movimento, ainda imaginando ser água, feito isso devem pensar em estratégias para voltarem a posição bípede. A segunda parte da atividade é a mesma proposta, na aula anterior, pelo professor Emerson, a atividade do sorvete (derrete e volta ao estado sólido de forma rápida, representando esses fenômenos a partir de movimentos corporais).

Atividade 4: Sentindo meu corpo

Objetivo: possibilidades para desenvolvimento da consciência corporal e de movimentação

Descrição:

A Professora entrega uma bexiga para cada criança. Deve pedir para que as crianças deitem, coloquem os braços ao lado do corpo e a bexiga em cima da barriga; assim as crianças devem movimentar a bexiga sem usar as mãos e sem deixar cair no chão; a professora deve orientar as crianças para utilizarem diferentes partes do corpo. Feito isso, devem fazer a mesma coisa, mas em pé. Nesse momento a professora deve orientar que as crianças observem o espaço e quais movimentos devem fazer para desviar dos colegas e de possíveis obstáculos. Após essas ações, a professora deve conversar com os estudantes e questionar sobre as percepções e sensações ao realizarem a atividade.

Justificamos a exposição das atividades, para destacar a importância do professor no processo de aprendizagem dos sujeitos, bem como, para salientar a importância das atividades de caráter ludo-pedagógicas no que se refere a motivar as crianças para a atividade de ensino na sua relação com a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Sobre o papel do professor, Serrão (2006, p. 131) sintetiza:

Assim, a partir desse pressuposto, chega-se à evidência da importância do ensino para o desenvolvimento humano, e, desse modo, o papel do “outro” na aprendizagem se torna fundamental. Esse “outro” pode ser o professor e os próprios colegas. Mas o papel do professor na organização do ensino é insubstituível, porque ele é o responsável por criar situações em que se apresentem problemas de aprendizagem que considerem o nível de desenvolvimento real dos estudantes, instigando e promovendo a atuação dos estudantes em sua zona de desenvolvimento próximo ou potencial. Dessa forma, os problemas de aprendizagem podem desencadear uma atitude ativa dos estudantes, consigo próprios pelo estabelecimento do diálogo interno e em ações compartilhadas com colegas e com o professor.

É justamente por considerarmos essencial o papel do professor na organização do ensino, que nós do GEIPEEthc temos desenvolvido estudos sobre a atividade ludo-pedagógica e sua importância no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano. As atividades ludo-pedagógicas, segundo nossas discussões no interior dos estudos do GEIPEEthc, configuram-se por ações de ensino de natureza lúdica e coletiva, orientadas intencionalmente pelo professor, com objetivo de proporcionar apropriação de objetos culturais (materiais e simbólicos), vivência de relações sociais significativas e expressões prático-teóricas que engendrem processos de aprendizagem e desenvolvimento numa direção crítica e humanizadora (VIOTTO FILHO, 2018).

O quadro acima, com a descrição de tais atividades faz tornar clara nossa compreensão a respeito desse conceito. Não temos a intenção de reproduzir conceitos teóricos de forma tradicional, mas, pensamos em atividades que motivem os sujeitos e os coloquem em efetivas ações de estudo, para que posteriormente consigam compreender e generalizar o que lhes foi ensinado, sendo que os conteúdos da dança, como de qualquer outro objeto da cultura corporal, assim como conhecimentos das ciências, história, filosofia, artes, etc também podem e devem ser trabalhados numa perspectiva lúdica, sobretudo junto a crianças das séries iniciais do Ensino fundamental, como também, em outras séries da escolarização formal.

E assim, ao vivenciar as atividades coletiva e ludicamente, obtemos respostas significativas em relação ao processo de ensino e aprendizagem:

A Professora pergunta sobre as sensações ao realizar a atividade (1 e 2) e crianças respondem que foi difícil, pois não podiam usar as mãos, e isso fez com que elas precisassem mexer muito o corpo. Professora explica que isso é importante, para que possam conhecer melhor o corpo e como ele pode se movimentar, como devemos pensar para realizar cada movimento/ação.

As crianças realizam a atividade e ao final dizem que fazer em pé foi um pouco mais fácil, mas o desafio maior é não poder utilizar as mãos. Carlinhos de Jesus diz que, ao fazer esses movimentos, conseguiu saber como pode mexer o corpo e diz que não sabia que daria para jogar a bexiga com a barriga.

As falas dos sujeitos são exemplos de novas descobertas possíveis, pois os mesmos vivenciaram atividades direcionadas e orientadas pelo professor, fato que garante o objetivo da fase didática de instrumentalização, como salienta Gasparim e que foi anteriormente exposta e reconhecida como base para essa etapa de análise.

Ante ao exposto e finalizando essa etapa de análise, é possível compreender, conforme Sforzi, Moura e Araujo (2011) que a educação escolar tem como função social permitir que as novas gerações se apropriem daquilo que a humanidade já produziu e que estão objetivadas na cultura material, pois desse modo é possível compreender a aprendizagem como promotora do desenvolvimento e, certamente, a dança apresenta-se como objeto cultural essencial a ser apropriado pelos estudantes na escola na direção da construção de processos de desenvolvimento humanizadores.

Nesse movimento de instrumentalização, por meio das atividades ludo-pedagógicas, oportunizamos aos sujeitos novas vivências acerca dos elementos da dança, tivemos condições de ampliar as suas compreensões teóricas e práticas desses elementos, pois atuaram de forma significativa no processo de planejamento, discussão, experimentação e criação que faz parte dessa etapa de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Enfim, podemos afirmar que a atividade lúdica, a brincadeira, não provém de uma situação imaginária e criativa (atividade consciente), mas sim, que a atividade de brincar é que permite, portanto a construção de uma situação imaginária e consequentemente criativa. Nesse sentido, então, a imaginação e a criatividade, como também a fantasia da criança, surgem diante das condições objetivas e realizações/ações do sujeito durante a atividade social de brincar. Segundo Vigotski (1989, p.106), “como todas as funções da consciência, ela [a imaginação] surge originalmente na ação” e, como temos enfatizado, a atividade de dançar ludicamente pode engendrar condições para esse desenvolvimento especificamente humano quando devidamente pensado e planejado para esse fim na escola.

Diante dessa compreensão, defendemos a atividade de brincar como instrumento educativo essencial para o desenvolvimento psíquico da criança desde a pré-escola até as séries iniciais do Ensino fundamental, considerando a realidade escolar brasileira atual, pois, a atividade do brincar, como possibilidade prático-teórica e educativa de desenvolvimento humano, supera as perspectivas educativas

tradicionais de educação, as quais não têm conseguido suprir adequadamente, as necessidades de desenvolvimento das crianças na escola.

Segundo nossa compreensão desde o interior do GEIPEEthc, a atividade de brincar na escola não pode limitar-se a ocupação do tempo livre das crianças e tão pouco, ser utilizada como forma de ‘queima’ de energia das crianças. Pelo contrário, a atividade de brincar deve ser devidamente orientada pelo professor, para que favoreça o desenvolvimento das crianças numa direção humano-genérica.

A seguir, vamos analisar a etapa de criação, com o objetivo de discutir se foi possível notar avanços nos processos imaginativos e criativos dos estudantes sujeitos da pesquisa, ao longo do processo de aprendizagem direcionado e possibilitado na escola junto aos sujeitos.

5.3 Processo de composição: a criação de uma imagem artística com fins comunicativos

Chegamos na etapa final do trabalho, a etapa que pode ser considerada como síntese de múltiplas determinações ocorridas durante o processo e onde elencamos os dados que denotam os avanços dos sujeitos da pesquisa em relação as suas compreensões, ações de apropriação de conhecimentos, desenvolvimento da imaginação e criatividade.

Essa etapa da organização do ensino vai ao encontro das duas fases de organização didática de Gasparin (2005), que são: a catarse e a prática social final. A catarse, segundo o autor, é a expressão elaborada de uma nova forma para entender a teoria e a prática social. Ela se realiza por meio da nova síntese mental a que o educando chegou; manifesta-se através da nova postura mental unindo o cotidiano ao científico em uma nova totalidade concreta no pensamento.

A etapa de prática social final, por sua vez, está relacionada ao novo nível de desenvolvimento atual do educando, que consiste em assumir uma nova proposta de ação a partir do que foi aprendido. Essa fase deve indicar uma nova postura prática, pelas novas atitudes, novas disposições que se expressam nas intenções de como o aluno construirá sua prática fora da sala de aula e por meio dos novos conhecimentos apropriados e objetivados em sua vida (GASPARIN, 2005).

Embora essas etapas proponham que os sujeitos realizem sínteses dos

conteúdos estudados, ainda consideramos que a mediação do professor se faz necessária para direcionar as ações dos estudantes e sempre os colocar em atividades que engendrem ações significativas e mobilizadoras do pensamento, na tentativa de superar aquilo que é empiricamente dado na situação e elevar os sujeitos à condição de construtores de suas funções psicológicas superiores, desde a sua percepção, representação, pensamento, imaginação, criatividade e consciência, como nos aponta a teoria histórico-cultural.

Tal afirmação deve ser colocada, pois em se tratando do desenvolvimento do psiquismo humano, que está em constante processo de transformação, evidenciamos que os sujeitos participantes da pesquisa, dada as situações de ensino a que foram submetidos ao longo do processo de intervenção formativa, vivenciaram processos de desenvolvimento e, sobretudo, tiveram condições de avançar na construção de seu desenvolvimento e humanização.

Na verdade o que queremos mostrar é que as atividades educativas, quando devidamente orientadas pelo professor na escola, constituem um grande salto qualitativo no desenvolvimento dos estudantes, situação social que faz ampliar seus conhecimentos sobre a realidade e, conseqüentemente, a construção das várias funções psicológicas superiores essenciais para se aprender e se desenvolver para se viver em sociedade.

Segundo Saccomani (2014), é possível afirmar que o estudante vá além daquilo que é imediatamente percebido durante uma situação de ensino e, embora a construção de funções psicológicas mais elaboradas tal como o pensamento conceitual aconteça ao longo do tempo e, sobretudo, efetive-se na adolescência, é importante que a escola, desde a mais tenra idade, possibilite situações de ensino que engendrem aprendizagens e desenvolvimento multilateral.

Para alcançar a complexidade do pensamento conceitual, assim como a construção da consciência, há um longo processo a acontecer. Sobre esse assunto, Rubinstein (1967) esclarece que as crianças em idade escolar ainda não são capazes de criar algo completamente novo, seja no âmbito científico ou estético, pois, para isso, precisam alcançar fases mais complexas do desenvolvimento do pensamento.

Conforme nos mostra o autor:

[...] a imaginação criadora, que se manifesta na criação de algo

objetivamente novo nos níveis superiores da civilização, requer complexas premissas e se alcança somente na idade madura. Isso é mostrado pelo fato de que as obras de arte que possuem um valor artístico objetivo geralmente não foram criadas na infância. Muito mais tarde aparecem aptidões científicas criadoras. A imaginação tem um grau significativo para o processo de desenvolvimento e de estudo. Isto já se manifesta nos jogos infantis, no quais onde primeiramente se forma (RUBINSTEIN 1967, p. 376).

Essas vivências educativas relacionadas ao ensino da dança podem promover, como constatamos, o desenvolvimento da função psíquica imaginação, por isso defendemos que todos os sujeitos devem ter a oportunidade de se apropriar dos conhecimentos culturalmente produzidos, pois se as crianças forem alienadas das condições objetivas que promovem o pensamento abstrato, dificilmente desenvolverão uma rica imaginação (SACCOMANI, 2014).

No que se refere à essa questão da função psicológica imaginação, houve determinado momento nos encontros de intervenção em que a Profa. Ariana propôs uma atividade coletiva para o início do processo de criação da coreografia final, que teve como tema “sonho de morar em uma loja de brinquedos”; o qual foi selecionado devido ao espetáculo de final de ano a ser apresentado na escola.

Assim, a professora Ariana explicou aos sujeitos sobre a elaboração e mencionou o tema e, em seguida, iniciou a primeira atividade que levaria a criação coreográfica:

A Professora pede para que as crianças deitem no chão e fechem os olhos, para prestar atenção no que ela irá falar. Dá orientações verbais para que as crianças expressem algumas coisas, então diz: "fechem os olhos, imaginem que vocês estão vivendo um sonho, que vocês estão sonhando que estão chegando em uma loja de brinquedos bem grande e bem bonita. vocês estão andando na rua bem devagar e, de repente, encontram essa loja de brinquedos. Então vocês olham para a porta dessa loja, como será a porta? Gabriele Chantre responde que será linda, grande e perfeita.

Professora segue orientando: "Dentro dessa loja tem um monteeee de brinquedos, qual a expressão, qual a cara, que vocês fazem ao ver tudo aquilo?"

Crianças deitadas e com os olhos fechados, fazem expressão de espanto e alegria, algumas abrem a boca e colocam a mão no rosto.

A Professora elogia e continua as orientações: "Agora entrem na loja, caminhem pelos corredores, encontrem um brinquedo que gostam muito, peguem,

sentem e comecem a brincar. E, agora imaginem que vocês estão tentando imitar esse brinquedo, o que ele faz? Quais os movimentos? Como posso imitar?"

Professora: "muito bem, vamos continuar. Agora, vocês vão levantando devagar e começando a fazer esses movimentos, para imitar o brinquedo que escolheram, como se estivessem se transformando nesse brinquedo."

As Crianças vão seguindo as orientações e fazendo os movimentos. Alguns fazem movimentos de carros, robôs, bonecos de super herói.

Essa atividade aconteceu para que os estudantes pudessem pensar sobre a situação a ser comunicada, ação educativa que pode possibilitar mudanças nos processos psíquicos dos sujeitos. Para entender melhor tal processo, concordamos com as afirmações de Martins (2011, p. 180) quando explica que:

Uma vez que todos os processos funcionais são, de certo modo, processos imaginativos, a singularidade da imaginação reside em que, nela, as imagens das experiências prévias se alteram, produzindo outras e novas imagens. Trata-se de uma atividade mental que modifica as conexões já estabelecidas entre imagem e objeto, produzindo outra imagem figurativa. A imagem assim produzida pode operar como modelo psíquico a ser conquistado como produto da atividade orientada por ele, ou seja, por meio desse processo se constrói a imagem antecipada do produto da atividade.

A atividade educativa proposta foi elaborada com o objetivo de oportunizar vivências para que fosse possível formar as imagens necessárias para os processos de criação coreográfica que teriam início nos próximos encontros, com base no que citamos acima. Somente a partir de experiências reais é possível construir os caminhos para o desenvolvimento da imaginação.

Enfatizamos, novamente, a importância de colocar as crianças para experienciar essas ações, pois ao longo de seu processo educativo, quanto mais for oportunizada, tanto mais poderá garantir avanços e transformações na formação da função psíquica imaginação.

Essa discussão se faz importante, para pensar a relação da organização do ensino, as formas como o professor planeja e executa as atividades, e as possibilidades de desenvolvimento psíquico dos estudantes, relação essa que entendemos como nosso objeto de estudo.

Seguimos com nossas atividades, e destacamos um momento em que duas estudantes demonstram compreensão sobre as formas dos movimentos nos

processos de criação.

A Professora explica que hoje irão assistir aos vídeos das coreografias que criaram anteriormente para que possam conversar um pouco sobre o novo processo de criação. Além disso, explica que também irão assistir a um vídeo sobre o tema da coreografia, qual seja o sonho de morar em uma loja de brinquedos, para que possam obter elementos para a criação.

A Professora pergunta se as crianças se lembram de todas as atividades que fizeram e as ajudaram a criar as coreografias de Olívia. Crianças respondem que assistiram vídeos, leram poesias, viram desenhos e obras de arte; professora diz que estão certos e que para criar esta nova coreografia irão assistir a um vídeo do seriado Chaves.

Professora coloca o vídeo das duas coreografias criadas a partir da atividade desencadeadora de aprendizagem, as coreografias propostas para ajudar Olívia com o trabalho escolar.

Crianças se assistem dançando e vão fazendo comentários relacionados a coreografia que estão assistindo. Alguns dizem que gostaram e que ficou bonito, outros dizem que não gostam de se ver dançando e que ficou feio.

A Professora Ariana pergunta se as crianças perceberam que o mais importante ao montar uma coreografia é a forma como nós elaboramos os movimentos. Crianças respondem "sim".

Professora diz: "Simone Salles disse, ao assistir, que em determinado momento era para andar devagar e vocês andaram rápido e, que por isso, não foi possível expressar tristeza porque andaram rápido. Vocês concordam com ela?"

Crianças respondem que sim e Bel Marques diz: quando quer mostrar que está triste é melhor andar devagar. Professora diz que estão certas.

Muito bem! Então, como vocês já sabem, nós precisaremos criar uma coreografia para falar sobre o sonho de morar em uma loja de brinquedos, e para isso vamos precisar pensar nas formas de movimento correto? Crianças: "sim".

Retomar o que já foi realizado é importante para resgatar e compreender o que os sujeitos foram capazes de memorizar e, agora passaram a reproduzir.

Desse excerto destaca-se um importante aspecto da imaginação, representado por seus atributos reprodutivos e criativos e, em relação aos primeiros, os estreitos vínculos com a memória. Do ponto de partida, toda

imaginação se apoia em imagens registradas da experiência, portanto, na memória. Entretanto, se à memória compete a reprodução do experienciado sobre a forma de imagens, à imaginação compete sua modificação. A qualidade da memória reside exatamente na fidelidade da reprodução. Seu traço reprodutivo consiste na conservação da imagem com a máxima correspondência objetiva. Ocorre, porém, que de modo absoluto essa correspondência se mostra pouco provável, pois todo conteúdo mnêmico ao ser reproduzido contém, em maior ou menor grau, alguma incompletude, deformação ou transformação. Com isso, afirmou o autor, a reprodução mnêmica não é isenta de imaginação – que se manifesta nela ainda que de modo involuntário (MARTINS, 2011, p.181).

Muitos fatores são importantes para organizar o ensino e analisar se, de alguma forma, foi possível atingir níveis significativos de desenvolvimento dos sujeitos. Como já citamos, o psiquismo é um sistema interfuncional, no qual todas as funções estão interligadas e dependem umas das outras para avançar, portanto há que se considerar essa compreensão no momento de organizar as ações educativas para incitar a aprendizagem.

Mais adiante pontuamos que do mesmo modo que aconteceu na etapa 1, as crianças também foram oportunizadas a ter contato com materiais que poderiam ampliar os processos de criação e imaginação. E, nesse caso, os estudantes sujeitos da pesquisa, se inspiraram em ações contidas na animação do seriado ‘Chaves’, para sugerir ideias. Nesse momento também podemos notar respostas mais elaboradas para os questionamentos realizados.

As Crianças assistem ao vídeo do seriado ‘Chaves’, uma cena em que o personagem começa a sonhar que está em uma loja de brinquedos e faz uma música para expressar. Além disso, está em um cenário condizente com o tema, onde brinca e dança junto aos brinquedos.

A Professora pergunta se esse vídeo os ajuda a ter ideias para a nova coreografia. Crianças respondem "sim". Professora pergunta quais ideias e Nataly Souza diz que eles podem dançar e segurar os brinquedos e que pode ter muitos brinquedos como cenário. Professora diz que é uma ótima ideia.

Seguimos realizando atividades permeadas por diálogos e ações ludo pedagógicas:

Atividade 1: Roda de movimentos - aquecimento

Objetivo: possibilidades para desenvolvimento da consciência corporal e de movimentação

Descrição:

Em roda, professora solicita que os estudantes movimentem diferentes partes do corpo, a partir de suas orientações verbais no decorrer da atividade, e investiguem as possibilidades de movimento de cada membro em movimento.

Atividade 2: Roda de conversa sobre processo de criação

Objetivo: Explicar para os estudantes sobre os motivos do processo de criação e realizar conversas que incitem o processo de criação

Descrição:

A Professora deve explicar aos estudantes sobre o processo de criação e, questionar sobre possibilidades para dar forma a criação de uma imagem artística com ações corporais.

Atividade 3: Assistir vídeos das coreografias já criadas

Objetivo: Relembrar atividades realizadas e discutir, a partir disso, sobre o novo processo de criação

Descrição:

A Professora mostra para as crianças os vídeos das coreografias elaboradas coletivamente, e ao final deverá questionar sobre o processo de criação vivenciado e sobre o que será necessário para o novo processo.

Atividade 4: Vídeos sobre “morar numa casa de brinquedos”

Objetivo: Ampliar repertório para processo de criação

Descrição:

Professora deverá apresentar um vídeo, do seriado Chaves, no qual existe uma cena em que o personagem sonha em morar em uma casa de brinquedos. Ao final deve conversar com os estudantes e questionar em que o vídeo pode ajudar no processo de criação da coreografia do festival de Natal.

Do mesmo modo que organizamos as ações educativas na etapa anterior, assim fizemos para o processo final, mas nesse caminhar foi possível observar respostas e ações permeadas de conteúdo e pensamento mais elaborado por parte dos sujeitos.

A Professora pergunta o que é necessário para que consigam expressar o tema. Crianças respondem: “roupa, música, passos.” A Professora diz que estão certos e que precisam começar a pensar sobre. Explica que o cenário será feito por um amigo que fará o desenho com tinta spray em forma de grafite; as crianças acham legal e Kennedy Wagner diz, novamente, que quer desenhar uma porta para entrar em uma loja de brinquedos.

A Professora começa a questionar sobre o figurino; crianças começam a dizer que podem ser de brinquedos; dizem que podem ser super-herói, que podem ser

bonecas, então a professora ajuda as crianças a organizarem o pensamento para conseguirem criar.

Ainda sobre o cenário, as crianças pediram para levar brinquedos para deixar espalhado para enfeitar e fazer parte do cenário. A Professora autorizou. Kennedy Wagner disse que irá de bicicleta para escola, para poder usar no cenário; Alex Ferreira também diz que levará brinquedos.

A Professora pergunta como pode ser a roupa e as crianças vão dando sugestões, Ana Botafogo e Gabriele Chantre dizem que as meninas podem se vestir de boneca e os meninos de soldados. A Professora gosta da ideia. Alex Ferreira diz que a roupa pode ter desenho de brinquedos colados para representar os brinquedos; a professora diz que a ideia também é legal.

As crianças começam a conversar em pequenos grupos; Ana Botafogo, Gabriele Chantre e Simone Salles dizem ter uma ideia e sugerem: “podemos dividir, você divide a turma professora?” e algumas crianças entram. São crianças normais e as outras estão na loja paradas, são brinquedos, e aí elas entram fazem “ham” (barulho de espantadas e felizes) e depois olham as outras crianças que viraram brinquedos e todo mundo começa a dançar”. Professora disse que a ideia é muito legal.

Bel Marques complementa: “isso professora, e aí quem está lá sentado é brinquedo e está desligado, e as crianças que entram ligam os brinquedos para elas poderem dançar e criar vida nos brinquedos.” Professora diz que a ideia é genial.

Enquanto isso as crianças vão dando mais sugestões e professora diz que irá organizar para que possam começar ensaiar e conseguir colocar as ideias de todos na criação.

A Professora pergunta se as crianças se lembram como será a coreografia.

Luana de Souza diz: “nós vamos entrar, aí vai ter a loja, aí vamos brincar com os brinquedos”.

A Professora pergunta se terão crianças ou só brinquedos, Simone Salles responde que terão crianças, e que elas irão entrar e ligar os brinquedos para brincar.

Professora: “então, pra que a gente consiga fazer essa coreografia, precisamos pensar no que?” Bel Marques responde: “nos movimentos”. A Professora elogia.

Ante ao exposto, a partir das atividades executadas junto aos sujeitos, bem como a observação de suas respostas a essas atividades, as quais denotam participação e avanços nos processos imaginativos e criativos, devido as ideias apresentadas para a composição dos movimentos, devemos enfatizar a importância do professor que organiza o ensino considerando que o bom ensino é aquele que chega adiante do desenvolvimento dos sujeitos.

Sobre o assunto, Pasqualini (2006) traz valiosas contribuições quando coloca que:

[...] não é possível se pensar o papel do educador como alguém que apenas estimula e acompanha a criança em seu desenvolvimento. O professor é compreendido como alguém que transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, explicita os traços da atividade humana objetivada e cristalizada nos objetos da cultura e organiza a atividade da criança. (PASQUALINI, 2006, p.193).

Entendemos, portanto que para que o trabalho educativo obtenha êxito, é necessária a intervenção consciente e planejada do professor, visto que a apropriação pelos sujeitos, da cultura acumulada, torna-se base para o seu desenvolvimento psíquico (SACCOMANI, 2014).

Segundo a autora,

O ensino que promove desenvolvimento traz à atividade do sujeito experiências humanas que o farão ir além do que tem sido sua atividade até o momento, expandindo-a produzindo novas necessidades. Pode-se fazer um paralelo com o que Marx chamou de primeiro ato histórico, isto é, a produção dos meios de satisfação das necessidades, que por sua vez, também produz novas necessidades. O ensino, ao mesmo tempo em que traz o conhecimento acumulado, também faz a atividade do sujeito ir além, produzindo novas necessidades. Assim, o sujeito consegue realizar coisas que sozinho não conseguiria (SACCOMANI, 2014, p.142).

A autora salienta que o professor deve trabalhar de modo que impulsiona o sujeito para além dos limites da sua vida cotidiana, ou seja, garantir a superação dos limites de sua atividade, fato o que exige a formação de novas capacidades e funções psicológicas (SACCOMANI, 2014).

Assim, seguimos nossa exposição dos dados, entendendo que formamos novas necessidades de criação, por meio das atividades sobre a dança, e iniciamos nosso processo de criação e composição dos movimentos:

As Crianças iniciam processo de "imaginação, criação, construção e execução dos movimentos".

Os estudantes que representarão as crianças, criam uma sequência de movimentos, e Simone Salles explica: "vamos andar, depois correr um pouco em feliz, parar, olhar para porta da loja e fazer "haam" (cara de espanto, colocando a mão na boca). Professora Marta auxilia e prof. Ariana diz que está muito bom!

Nos grupos "brinquedos" as crianças reproduzem movimentos relacionados aos brinquedos que precisam representar, porém ainda de forma incipiente, pois não tiveram contato com materiais (vídeos, fotos) que pudessem ajudar nesse processo. Tal ação será efetivada no próximo encontro.

A Professora pede para que "os brinquedos fiquem desligados" e diz que deverão prestar atenção na sequência de movimentos das crianças. Orienta os grupo "crianças". Organiza as ideias, para que possam deixar a sequência mais elaborada.

A Professora comenta sobre formas dos movimentos: "agora devemos caminhar, certo? Mas, como? Forte, fraco, rápido, devagar?"

Simone Salles responde que devem andar rápido pois estão ansiosos para chegar na loja de brinquedos.

Pede para que refaçam a primeira parte, até que cheguem no momento de criar e vai perguntando: "e agora, o que faremos? Chegamos, olhamos, e? Que movimentos podemos fazer para mostrar que estamos felizes por chegar na loja de brinquedos?".

Enquanto fazem isso, a professora pede para que as crianças que vão representar os brinquedos, fiquem estudando os movimentos, como fizeram no início. Pensando em todas as possibilidades de movimentos realizadas para representar cada brinquedo.

A Professora segue ajudando na criação da sequência que representa as crianças felizes por chegarem em uma loja de brinquedos.

Simone Salles sugere que façam uma roda e finjam que estão conversando eufóricos, e depois colocam-se separados no "palco" para dançar. A Professora concorda e crianças repetem os movimentos.

Depois disso, Camila Lecher sugere que deem um salto e façam cara de espanto, depois André Pompilho diz que podem mexer os braços, rodando em cima e em baixo. Professora diz que ficará ótimo e assim fazem.

E, nesse momento, vão repetindo a sequência até o momento da criação.

Enquanto isso, Marta, membro do GEIPEEthc, orienta as crianças que representarão os brinquedos.

A Professora chama a atenção e explica que os brinquedos estarão desligados, as crianças irão entrar, dançar e depois ligar os brinquedos. Então, pede para que "os brinquedos" fiquem desligados e prestem atenção na sequência que será realizada para representar as crianças.

Professora: "vamos lá, brinquedos desligados, crianças entram, 1,2,3 e foi".

Crianças fazem. A professora diz que já podem andar no meio dos brinquedos para "ligar".

A Professora pergunta se devem andar rápido ou devagar e crianças respondem que pode ser "mais ou menos".

Bel Marques diz que eles podem passar, ligar os brinquedos que começam a se mexer.

A Professora diz que está ótimo. "Muito bem, e quando eles ligarem, vocês vão fazer os movimentos que estudaram, lembram?". As Crianças dizem que sim.

Professora retoma a "história" da coreografia: "as crianças estão andando, ficam felizes porque encontram uma loja de brinquedos, entram, ligam os brinquedos e os brinquedos começam a funcionar. Quando os brinquedos ligam, as crianças vão fazer o que com eles?"

Alex Ferreira: "brincar"

Professora: "isso, e para isso precisamos fazer uma dança que demonstre isso, certo? Então eu trouxe uma atividade para nos ajudar a pensar nessa parte."

Professora: "vamos pensar comigo, Luana Souza é a boneca, se eu venho aqui e já começo a brincar, parece mais teatro ou dança?". Responde que é teatro. Professora diz que é por isso que precisam pensar em como fazer uma dança. E que farão isso com a ajuda das figuras.

Professora explica a atividade. Pega a figura, mostra e diz que precisam pensar em movimentos que antecedem e sucedem a figura. A Professora explica verbalmente e demonstra com movimentos. Explica, também, que esses movimentos criados poderão ser parte da coreografia que precisam criar.

A Professora faz a sequência com a figura e pergunta se essa sequência pode ajudar na coreografia que precisam fazer. Alex Ferreira responde que não, chega bem perto.

A Professora pega uma figura e pede para que cada um faça a atividade, para ver se conseguiram entender. Vai auxiliando na criação da sequência, a criança demonstra e a professora questiona se os movimentos podem ser parte da coreografia.

Pega uma figura e auxilia Simone Salles, a professora pergunta em qual parte essa sequência pode ajudar e dizem que é parecido com o robô. A Professora diz que está certo e não podem esquecer, pois poderemos usar.

A Professora orienta verbalmente, para que consigam se situar no processo de criação. Narra todo o processo da coreografia: "brinquedos desligados, crianças andam, ficam felizes e dançam, ligam os brinquedos, brinquedos começam se mover e ficam em pé, crianças ficam felizes e vão olhar os brinquedos, certo?" Vamos fazer?

Crianças repetem a sequência, para que possam memorizar e também conseguir compreender a situação para dar continuidade.

A Professora pede para que façam novamente, mas antes orienta a performance de cada grupo dos brinquedos, ao dizer que eles podem fazer movimentos diferentes uns dos outros, quando forem ligados, até ficar em pé.

As "Bailarinas" dizem que já criaram movimentos para performance, a professora pede para que demonstrem, assim fazem e professora elogia, pois ficou muito bom. (Fazem giros, saltos e posições dos pés).

Os robôs dizem que conseguiram criar movimentos a partir do que foi visto no vídeo, e demonstram.

A Professora diz que está muito bom e que todos foram muito criativos, e que agora precisam organizar para poder manter na coreografia.

A Professora diz que as bonecas devem começar. As meninas ainda não haviam criado uma sequência e a professora auxiliar na criação. Relembra os movimentos do vídeo assistido e diz que podem fazer algo parecido.

Luana Souza sugere que coloquem a mão no rosto, mexam os pés, viram os braços e descem o tronco, para congelar e esperar a performance das bailarinas. Bel Marques e Luana Souza criam a sequência e finalizam.

Simone Salles diz: "as crianças podem levantar e depois as bailarinas andam em fila e todos dançam."

A Professora diz que a ideia é legal e que podem organizar dessa maneira.

Professora: "depois que as crianças vêem os brinquedos, o que elas podem fazer com eles?"

Bel Marques : "brincar".

Ana Botafogo: "todo mundo dança, robô dança robô, boneca dança boneca e depois vai pro lugar e dança junto".

Professora menciona que as ideias são boas e complementa: "ótimo, podemos fazer isso e precisamos demonstrar que estamos felizes, correto? Então, vamos pensar, as crianças estão olhando os brinquedos, depois disso podem brincar com eles, então temos que fazer uma dança pra demonstrar isso, e depois todos se juntam e dançam para demonstrar que estão felizes, pode ser, vocês acham que conseguiremos expressar?". Crianças dizem "sim", algumas dizem que ficará muito legal.

A Professora segue orientando. "Paramos em na parte que os brinquedos ligam e dançam, e aí?"

Ana Botafogo: "as crianças levantam, vai no robô, da boneca, anda em volta de nós".

Luana Souza: " a gente levanta, faz o que a Ana Botafogo falou, mas antes faz tipo assim, que tá falando pro outro "vamos brincar?" E vai lá e dança com os brinquedos."

A Professora diz que está ótimo e que precisam organizar, para dar certo. E vai orientando, e as crianças vão dando forma aos movimentos.

Saem do grupo dos robôs, vão até as bonecas, e Simone Salles faz sugestões. Constroem juntos a sequência, que também é a repetição dos movimentos da primeira performance. (Antes disso, dizem que podem mexer nas bonecas, mas depois avaliam que não ficou muito legal, por isso optam por dançar junto) Ao final, dão tchau para as bonecas. Vão até às bailarinas, passam por elas e assistem elas dançando novamente.

Professora: "porque depois, pra acabar, se é o sonho de morar numa loja de brinquedos, depois de dançar todo mundo junto, como que pode acabar?" As Crianças ficam observando.

Professora: "quem mora em uma loja de brinquedos, faz o que dentro dela?"

Bel Marques : "brinca, brinca, brinca"

Professora: "e depois de brincar muito, o que faz?"

Crianças: "dorme, descansa"

Professora: "isso, mas aí deixa o brinquedo ligado?" Crianças dizem que é preciso desligar.

Professora: "então, será que depois de brincar, dançar pra mostrar que está feliz, a gente.."

Nataly Souza diz que podem dançar para mostrar que estão felizes, depois as crianças desligam os brinquedos e todos dormem, diz que pode colocar música de dormir.

Realizam uma atividade de roda de movimentos para criar a parte que todos dançam juntos, antes de finalizar a coreografia. Nessa sequência são inclusos movimentos de alguns dos sujeitos, para compor a sequência. Assim, finalizam.

André Pompilho e Kennedy Wagner trazem brinquedos e professora acrescenta no cenário.



Figura 6: Figura: Cenário "Sonho de morar numa loja de brinquedos"

Professora pede para que as crianças se organizem e realizem a coreografia duas vezes, para lembrar e conseguirem apresentar. Assim fazem.

A Professora Ariana e os membros do Geipee-thc distribuem os figurinos e auxiliam as crianças. Todos preparados para a apresentação. Iniciam as apresentações e as crianças executam perfeitamente a coreografia.



Figura 7: Crianças preparadas para apresentação

Feito isso, seguem para sala de vídeo, para que possam assistir a apresentação e conversar sobre o processo. A Professora diz que devem assistir e, depois, um de cada vez deverão falar sobre o processo. As crianças se assistem. Aplaudem ao final.

Acima, tentamos sintetizar, embora em longos recortes, a fase do processo de criação orientado pela professora, por meio dos quais foi possível observar as falas dos sujeitos e suas ideias mais elaboradas diante do processo, fato que não ocorreu no início, quando da criação das coreografias contidas na atividade desencadeadora de aprendizagem.

Com isso, enfatizamos que as atividades de aprendizagem propostas permitiriam aos estudantes desenvolver uma relação intencional de análise da criação com o tema “sonho de morar em uma loja de brinquedo”, bem como uma relação intencional com a construção dessa composição coreográfica. Ou seja, o processo de apropriação dos conceitos referentes à atividade de criação de uma imagem artística na dança é que lhes permitiu modificar seus modos de ação para a composição.

Diante desse cenário, entendemos perante as afirmações de Nascimento (2010, p. 227) que:

O processo de criação artística percorre um movimento que vai da relação espontânea com a criação a uma relação consciente ou intencional, isto é, do reconhecimento e/ou reprodução mais ou menos direta de ações belas,

que causam graça ou beleza (por exemplo) para a produção intencional e consciente dessas mesmas ações. Neste processo, o sujeito pode desenvolver a capacidade de separação dos elementos que compõe um determinado fenômeno artístico (abstrai do todo determinados elementos) e a capacidade de utilizar essas abstrações para a criação de um novo objeto ou objeto artístico (síntese) (NASCIMENTO, 2010, p. 227).

Ao analisarmos as situações acima descritas, é possível observar a transição dessa relação espontânea dos sujeitos tornando-se ações mais conscientes, tanto nessa etapa do trabalho, quanto se compararmos com o início do processo de intervenção. Além disso, a autora também nos ajuda a analisar de forma mais enfática os processos de criação e compreensão sobre as formas de composição e decomposição dos movimentos, para compor a imagem artística, fato que também pode ser observado nos trechos acima citados, e aqui novamente enfatizados:

Luana Souza sugere que coloquem a mão no rosto, mexam os pés, viram os braços [...] E descem o tronco, para congelar e esperar a performance das bailarinas. Bel Marques e Luana Souza criam a sequência e finalizam.

Simone Salles diz: "as crianças podem levantar e depois as bailarinas andam em fila e todos dançam."

Nascimento (2011, p.96) afirma a importância desse processo de generalização para organização das formas corporais, quando afirma:

[...] 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.

Entendemos que ao atingir esse nível de generalização, os sujeitos são capazes de criar e compreender de fato o conceito de dança, a partir de uma compreensão histórico-cultural.

Em nossa pesquisa os estudantes avançaram de forma significativa nesses processos de compressão e autonomia para criação, no entanto ainda precisam passar por inúmeras experiências educativas relacionadas a atividade da dança, para que sejam capazes de avançar nos processos de desenvolvimento do psiquismo, pois em nosso caso, ainda que tenham conseguido criar, a criação ocorreu de forma orientada. Fato esse que não encaramos como um problema ou

algo negativo, visto que o papel do professor, e simultaneamente da atividade de estudo, são fundamentais durante toda a vida e fases de desenvolvimento.

Assim, concordamos com Saccomani (2014, p.13) quando nos faz pensar sobre os processos de criatividade na escola:

A função da educação escolar é, pois, criar em cada indivíduo singular, sobre a base da natureza biofísica, o produto da criatividade humana que fora objetivado nos instrumentos da cultura. Assim, a criatividade é ensinada quando o indivíduo é levado a se apropriar da experiência humana acumulada. Isso não o tornará necessariamente um gênio, um grande artista, um grande cientista, mas desenvolverá sim a criatividade. Portanto, criar significa, em grande medida, reproduzir aquilo que já existe. Quanto mais rica e de modo mais fidedigno for a reprodução da realidade na mente dos sujeitos, melhores e mais ricos serão os elementos disponíveis para o movimento da criação.

Esse foi um de nossos intuitos ao pensarmos as formas de organização de ensino da dança na escola, incitar as possibilidades para que os sujeitos pudessem criar formas 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” (NASCIMENTO, 2011, p. 96), bem como de poder criar a partir daquilo que lhe foi ensinado.

Pensamos que o resultado deste trabalho, exposto em forma de coreografia construída pelos sujeitos, sob orientação da professora, denotou avanços nos processos de imaginação, criatividade, memória, atenção dos sujeitos participantes, que, além disso, foram capazes de compreender o conceito ensinado ao longo dos encontros, e isso pode ser observado com as seguintes ações:

A Professora pede para que façam uma roda, para que possam conversar.

Professora: Agora vocês vão me falar, um de cada vez, o que vocês aprenderam, o que acharam legal e o que entendem que é dança.

Léo: "dança é um negócio que você tem ensaiar, arranjar os figurinos, arranjar roupas".

Professora: "E por que tem que fazer tudo isso, qual o objetivo?"

Léo: "pra apresentar".

Professora diz que está certo, mas que temos um objetivo maior ao apresentar e vai indagando as crianças.

Bel Marques: "É pra comunicar algo".

Kananda: "Pra passar uma mensagem".

Professora: "Isso, muito bem. E o que nós quisermos comunicar?"

Crianças respondem juntas: "O sonho de morar numa loja de brinquedos".

Professora: "Lembram que no começo nós também criamos duas coreografias?"

Ana Botafogo: "Sim, vida na cidade e no campo".

Professora: "Muito bem! E vocês conseguiram perceber que pra todas essas coreografias, precisamos fazer coisas diferentes? Mas, que tinham coisas em comum?"

Ana Botafogo: "Isso, todas tinham figurino, passos, música".

Professora: Muito bem!

Simone Salles : "Eu aprendi a dançar, não sabia dançar".

Professora: "Só aprenderam a dançar ou aprenderam como criar?"

Crianças confirmam que aprenderam como criar.

Crianças dizem que gostaram do dia em que o professor Emerson esteve.

Professora: "Eu também gostei, foi muito legal".

Professora: "Olha, se chegar outro professor aqui e falar que vocês têm que criar uma dança [...]".

Alex Ferreira: "Já vamos saber criar".

Professora: "Já vai saber? Por que?"

Alex Ferreira: "Porque fizemos aula e aprendemos".

Professora: "Legal, e o que vocês aprenderam que agora podem dizer que conseguem criar?"

Ana Botafogo: "Aprende que precisa de figurino, movimentos, música e isso cria a coreografia".

A Professora diz que estão certos.

Professora: "Então, se outro professor chegar aqui e falar "dá pra criar uma coreografia só com movimento, sem música, sem cenário?" O que vocês respondem?"

Ana Botafogo e Leozinho dizem que dará certo, igual ao vídeo das sombras que assistiram no começo do ano. Crianças concordam e Carlinhos de Jesus e Kennedy Wagner dizem que dá certo, mas não fica bonito.

Professora diz que pode ficar bonito ou não, que vai depender da forma como farão.

Professora: "E se outro professor chegar e quiser criar uma coreografia com todo mundo em pé e parado, dará certo?".

Crianças respondem "não" e Ana Botafogo, Bel Marques e Alex Ferreira dizem que precisa de movimento.

Professora diz: "Isso mesmo, pois se eu ficar pé e parada, não consigo expressar nada né?".

Crianças dizem que se ficar sem se mexer, só expressa que é estátua.

Professora: "Lá no começo do ano, vocês falaram que dança era pra se divertir, vocês continuam achando isso, é só isso?".

Alguns respondem "sim" e outros "não".

Carlinhos de Jesus : "É também para expressar algo".

Professora: "Muito bem, fizemos muitas coisas divertidas, mas nosso objetivo é sempre expressar algo, conseguiram aprender isso?" Crianças dizem sim!

Professora: "Então, quando queremos expressar é que precisamos daqueles elementos importantes "música, figurino, cenário".

Crianças concordam.

Professora: "Eu acho que vocês já conseguiram entender, e eu estou muito feliz. Agora, vou colocar os vídeos que assistiram no primeiro dia, pra ver como vocês conseguem entender.

Crianças assistem aos vídeos.

Após a coreografia da bicicleta, a professora pergunta o que as coreografias representam e rapidamente Ana Botafogo, Bel Marques, Léo e Alex Ferreira respondem: "querem falar sobre a bicicleta e o outro sobre os animais da floresta, com os braços imitam os bichos".

Professora: "Será que aí eles dançaram pra se divertir ou expressar algo?"

Crianças dizem que é para expressar. A professora diz que estão certos e os parabeniza. Além disso, diz que ficou muito feliz que todos conseguiram aprender o que ela quis ensinar.

Essa roda de conversa, também intencional no processo de organização do ensino, nos mostra na realidade prática o avanço dos sujeitos no que se referem as suas compreensões acerca da dança. Observamos que no início do processo apresentavam respostas aleatórias e fora do contexto, e ao final dos encontros, após vivenciarem atividades prático-teóricas os sujeitos passaram a organizar suas

formas de pensamento para responder os questionamentos.

Esta exposição, especificamente, nos garante fazer uma relação entre o que as crianças compreendiam sobre a dança e o domínio desse conceito no início dos encontros de intervenção e o que passaram a compreender ao longo e ao final do processo. Essa questão é importante para enfatizar a necessidade da socialização de conhecimentos humano-genéricos que veiculem conceitos não cotidianos na escola.

Diante isso, Felix (2018) explicita que as particularidades psíquicas especificamente humanas se constroem na transformação dos processos naturais e empíricos em processos mediados, os quais podem dirigir o comportamento humano através dos signos, sendo que, esses processos psíquicos já mediados pelas apropriações culturais com significados, são formados a partir de atividades práticas externas, sob condições de comunicação entre os seres humanos (FELIX, 2018).

Este pequeno resumo das formas de participação dos estudantes torna-se importante para que possamos analisar quais foram as manifestações e possíveis mudanças que ocorreram durante e ao final do processo interventivo.

No entanto, não podemos atribuir as transformações observadas ao longo do processo apenas à nossa intervenção, porém, pensamos que os 24 encontros de intervenção junto aos estudantes, proporcionaram apropriações e objetivações diferenciadas, assim como, vivências significativas para o aprendizado da dança, que contribuíram para o desenvolvimento de alguns aspectos do seu psiquismo, assim como para a maneira como passaram a compreender os conceitos e criar uma imagem artística com ações corporais.

Tão importante quanto analisar essa “comparação” do início e do final do processo de intervenção, é resgatarmos nosso objeto de estudo, qual seja, a relação entre a organização da atividade de ensino da dança e o desenvolvimento da imaginação e criatividade dos estudantes, e observamos todas as etapas construídas desde o planejamento das atividades, assim como as atividades e respostas dos sujeitos, com objetivo de respondermos aos objetivos do trabalho e defendermos a nossa tese.

Mostramos, com a exposição dos dados dessa etapa, o processo de catarse, no qual os estudantes foram capazes de criar, ainda de forma orientada, porém com mais autonomia, a imagem artística para expressar “o sonho de morar em uma loja

de brinquedos”.

Ao final desse processo obtivemos uma composição coreográfica com movimentos pensados e criados pelos sujeitos, organizados pela professora, bem como cenário, figurino e música também construídos coletivamente. Todos esses elementos tornam-se necessários e compõem a dança como linguagem de significados, que tem o objetivo histórico social de comunicar algo através do gesto/movimento corporal, considerando que essa ação dos sujeitos passa pela sua consciência acerca da situação vivenciada na atividade da dança.

Conseguimos identificar por observação que os sujeitos, na sua maioria, foram capazes de criar, de envolver-se no processo de composição tão evidenciado por Davidov (1988), situações proporcionadas no processo de ensino de conteúdos artísticos na escola. Por esse motivo é possível afirmar que os estudantes estabeleceram relações com as partes que lhes foram ensinadas, ordenaram e unificaram os conteúdos aprendidos, convertendo esses elementos em um todo, qual seja a coreografia construída para o festival.

De todo esse processo histórico com resultados significativos, podemos afirmar que a tese defendida ao longo de nosso trabalho, de que “o ensino da dança, quando organizado de forma intencional e numa perspectiva histórico-cultural, com a finalidade de ensinar sobre a linguagem da dança, para a criação de uma imagem artística por meio de ações corporais com fins comunicativos e expressivos, possibilita o desenvolvimento da imaginação e criatividade dos estudantes”, pode ser sustentada, desde que nos atentemos para um ponto importante, qual seja: a necessidade do trabalho do professor frente à organização de um ensino que promova o desenvolvimento psíquico.

Assim, concordamos com Saccomani (2014) quando afirma que o desenvolvimento psíquico demanda ações educativas intencionalmente orientadas a essa finalidade e por isso o trabalho pedagógico deve ser planejado, onde o bom professor, a partir dos conteúdos que serão trabalhados, planeja também as formas mais adequadas para atingir esse objetivo, para assim garantimos um ensino de fato promotor do desenvolvimento, como temos defendido ao longo de nossa tese.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegada a hora de retilhar o caminho percorrido durante esses quatro anos de reflexões e estudos acerca da temática “organização do ensino da dança e desenvolvimento psíquico”. As considerações finais de uma tese vão para além do exposto em forma de textos e análises de dados construídos em processos interventivos.

Nesse momento há que se considerar o processo histórico vivenciado e compartilhado com os companheiros de estudos e, sobretudo, com os sujeitos da escola que tanto tivemos a intenção de fazer avançar por meio de nossos estudos prático-teóricos.

A tese é um produto teórico carregado de história, sentimentos e considerações cheias de boas intenções por parte de nós educadores e pesquisadores que intenciona contribuir com a educação escolar de nosso país, e sobretudo, a educação das crianças que estudam em escolas públicas e precisam, também, se apropriar daquilo que há de mais elaborado que a humanidade tenha produzido.

Fazer uma tese com o aporte teórico histórico-cultural é defender uma educação de qualidade, por meio do ensino de conteúdos da ciência, das artes, da filosofia, da política, conteúdos esses que devem ser organizados, planejados e ensinados pelo professor em ações de estudos junto aos sujeitos desde o interior da escola.

Fazer tese sob as bases do materialismo histórico dialético é compreender que a todo tempo, em ações teórico-práticas e prático-teóricas, defendemos o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2008, p. 13), com a intenção de formar sujeitos conscientes e que possam transformar suas realidades.

Nesse caminhar e com essas compreensões é que passamos a pensar o objeto de estudo desta tese e pensado considerando a relação entre a organização do ensino da dança e o desenvolvimento das funções psicológicas imaginação e criatividade.

Para isso, nos questionamos sobre *como organizar a atividade de ensino da dança nas aulas de Educação Física e engendrar condições de aprendizagem da linguagem da dança, tendo em vista o desenvolvimento da imaginação e criatividade dos estudantes.*

Construímos um processo de intervenção ludo-pedagógico que nos possibilitou investigar os modos de ação do professor, bem como as respostas dos sujeitos ao processo, e assim procuramos analisar as singularidades de uma proposta de intervenção formativa em seus aspectos genéricos e relacionados ao planejamento, organização e ação para a formação da imaginação e criatividade dos estudantes.

Com as reflexões teóricas expostas em nossa seção de análise observamos o avanço dos sujeitos no que se refere à compreensão do conceito da dança e os elementos que a compõem e como essas apropriações os fizeram avançar no processo de composição de uma imagem artística com fins comunicativos ao final do processo interventivo.

Observamos ao longo desse processo de pesquisa que os sujeitos vivenciaram de forma efetiva um processo de criação artística, que decorre de um movimento que tem início em uma relação espontânea com a criação e, a seguir uma relação consciente ou intencional, para garantir um produto ou uma produção intencional e consciente dessas mesmas ações iniciais.

E assim, nesse processo de criação por meio da atividade da dança, como observamos, o sujeito pode desenvolver a capacidade de abstração, representação e generalização dos elementos que compõem determinado fenômeno artístico e, nesse processo, desenvolver também, a capacidade de utilizar dessas abstrações para a criação de um objeto novo.

Os dados apresentados demonstraram que os sujeitos foram capazes de avançar em seus processos de compreensão e criação, no entanto isso só foi possível devido a organização do ensino e mediação do professor em todo o processo educativo ludo-pedagógico.

Ainda nessa discussão compreendemos, de acordo com Saccomani (2014) que o ato de criar é uma ação complexa, é culturalmente formada, o qual está ligado aos demais comportamentos complexos do sistema psíquico, ou seja, tais comportamentos e ações não devem ser vistos como dom ou talento, pois “a rica imaginação tenciona reprodução e transformação e só poder ser expressão do

máximo desenvolvimento do psiquismo humano” (SACCOMANI, 2014, p. 176), situação que somente se efetiva na escola sob orientação do professor.

Nossa observação dos dados coletados ao longo do trabalho de pesquisa intervenção e estudos teóricos no interior do GEIPEEthc, também possibilitaram concluir que o ato de imaginar e criar é um processo interfuncional que se constrói por meio de situações educativas e trata-se de uma expressão máxima do desenvolvimento psíquico humano.

Após essa exposição, retomamos nosso principal objetivo de pesquisa que foi analisar o quanto a organização do ensino da atividade da dança, em um processo de intervenção formativo ludo-pedagógico, contribuiu para a aprendizagem sobre a linguagem da dança e a criação de imagens artísticas, carregadas de significados sociais através de ações corporais, tendo em vista o desenvolvimento das funções psicológicas superiores imaginação e a criatividade junto aos estudantes sujeitos da pesquisa.

Retomamos nosso objetivo para pensarmos sobre o caminho percorrido e considerarmos que foi possível, ainda que de forma incipiente, possibilitar aos sujeitos algumas transformações em seu psiquismo e sobretudo em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento e, além disso, também foi possível organizar o ensino para esse fim no sentido de atingirmos os resultados expostos neste trabalho.

Toda discussão até o presente momento nos faz reforçar a defesa de nossa tese que afirma o ensino da dança, quando organizado de forma intencional e numa perspectiva histórico-cultural, com a finalidade de ensinar sobre sua linguagem, para a criação de uma imagem artística por meio de ações corporais com fins comunicativos e expressivos, possibilita o desenvolvimento da imaginação e criatividade dos estudantes.

Os resultados obtidos com o trabalho e a discussão realizada a partir dos dados construídos com os sujeitos ao longo do processo, nos fornecem subsídios teóricos e metodológicos para reiterarmos o valor da educação escolar na vida das crianças e jovens da escola, sobretudo para aqueles que encontram-se no interior das escolas públicas de nosso país, pois são eles que ao nosso lado e sob nossa orientação, devem ter garantidas as oportunidades de apropriação da cultura elaborada, de saberes e obras clássicas, assim como dos objetos culturais artísticos

tal como a dança, objetivação genérica essencial para o processo de construção da humanidade nos homens ou poderíamos dizer, para a construção da humanização dos seres humanos.

Nosso trabalho, ainda que de forma incipiente, dada a dificuldade metodológica de demonstrarmos a relação entre os sujeitos singulares, a particularidade da escola que atende a sociedade capitalista e a genericidade humana, conseguiu mostrar e defender a importância da escola e da educação escolar, assim como, a importância de um ensino de qualidade e desenvolvente, como imprescindíveis ao processo de desenvolvimento humano.

Na mesma direção, nosso trabalho conseguiu demonstrar a importância da atividade da dança ludo-pedagógica e sua linguagem de significados, ao lado de outros conteúdos veiculados nas aulas de Educação Física e conteúdos oriundos de outras disciplinas do currículo escolar, como atividade essencial para o desenvolvimento de imagens artísticas da realidade, característica eminentemente humana e relacionada à imaginação e criatividade dos estudantes, funções psíquicas que estabelecem relação íntima com o pensamento conceitual e a consciência na direção da construção da personalidade humana.

Finalizamos nosso trabalho e as discussões nele sistematizadas com a certeza da realização de uma atividade educativa essencial para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na escola, o qual, só foi possível de ser planejado e realizado, em decorrência da apropriação de conhecimentos teóricos e metodológicos essenciais oriundos do materialismo histórico dialético em relação com a teoria histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica, enfatizando a necessidade do estudo rigoroso por parte do pesquisador, para a construção de conhecimentos que acrescentem valor a humanidade.

Tais conhecimentos, construídos com lastro na realidade concreta dos sujeitos, precisam reverberar na vida das pessoas e contribuir para a melhoria de suas vidas na escola e na sociedade. Essas pessoas as quais nos referimos, principalmente aquelas que encontram-se em situação de exploração, discriminação e opressão, são os sujeitos oriundos da classe trabalhadora, cujos filhos e muitas vezes o próprio trabalhador, encontram-se nas escolas públicas, fato que nos impõe o compromisso ético-político de construirmos conhecimentos científicos e educativos com objetividade social ou seja, construídos a partir da realidade concreta dos

sujeitos da prática, sendo que essa é a condição necessária para que possamos mostrar e demonstrar à humanidade, que sem educação escolar de qualidade não há humanização e que sem uma escola repleta de conhecimentos teóricos críticos e respectivas práticas críticas, não há como pensarmos na transformação humana e na transformação social, tal como afirma Viotto Filho (2020)..

Em tempo, torna-se importante salientar que, não por acaso, os governos ultraliberais de direita, tal como temos visto no Brasil, atacam de forma veemente o conhecimento crítico veiculado nas escolas, desde as escolas básicas, de ensino médio e superior, pois tais governos e seus intelectuais conservadores, sabem que é somente por meio da apropriação de conhecimentos críticos que será possível aos seres humanos construírem práticas críticas e transformadoras da realidade.

Ao se privar as escolas de conhecimentos críticos, tal como na proposta da 'escola sem partido' tão defendida pelos intelectuais conservadores, privam-se os sujeitos de construção de consciência crítica, tornando-os presa fácil da ideologia ultraliberal de direita e conservadora e, portanto, facilmente adaptados à realidade a eles imposta sem questioná-la.

Esses sujeitos, submetidos à uma educação acrítica, aprenderão a servir o sistema de governo como servem os fiéis aos seus mitos, reconhecendo neles a verdade de forma absoluta e perdendo-se em processos imaginativos e fantasiosos que não tomam a realidade humana e social na sua objetividade, transformando-os em sujeitos alienados do conhecimento crítico, histórico e social.

Nosso trabalho de doutorado, portanto, desde o seu planejamento, a construção do processo de intervenção na escola, a construção dos dados ao longo do processo e sua análise, nos coloca o compromisso em defesa de uma educação escolar de qualidade e da escola pública estatal como espaço essencial e imprescindível em nossa sociedade, pois é no espaço escolar público que deverão ser construídas as consciências dos sujeitos que deverão, coletivamente, transformar a sociedade na busca da liberdade e emancipação humana e social. Esse foi e continua sendo o nosso compromisso como educadores e pesquisadores em educação!

REFERÊNCIAS

ASBARH, F.S.F. **Porque aprender isso professora?** Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico- Cultural. 2011. 219 f. Tese (Doutorado em Psicologia) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BEZERRA, J. P. D. Processo de desenvolvimento da imaginação na pré-escola: implicações de um programa de intervenção ludopedagógico a partir do gênero musical samba. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP.

BEZERRA, J. P. D.; VIOTTO FILHO, I. A. T.; *Programa de Intervenção Ludo-pedagógico voltado à Aprendizagem e Desenvolvimento de Funções Psicológicas Superiores na escola: A Imaginação em foco*. In: 11º ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 2014, São João Del Rei/MG. Anais do 11º Encontro de pesquisa em Educação da região Sudeste, 2014. p. 3-4.

DAVÍDOV, Vasili Vasilievich. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental. Tradução: Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1988.

DAVYDOV, Vasili. V. Tipos de generalización en la enseñanza. Havana: Pueblo yEducación, 1982.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo, Ed. Autores Associados, 1ª ed., Campinas/SP, 1993.

DUARTE, N. **Educação, escola teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2001

FÉLIX, T. S. P. **A timidez na escola**: um estudo histórico-cultural. 2013. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

FÉLIX, T. S. P. O desenvolvimento das emoções e sentimentos da criança na construção de sua personalidade: as atividades artísticas como mediadoras desse processo na escola. 2017. 249p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP, 2018.

Ferrari dos Santos, R. C. Organização do ensino na educação física e o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. 207f. Tese (doutorado em educação). Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2019.

FERRARI, R. C. Desenvolvimento psicomotor de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem escolar: um estudo a partir da teoria histórico-cultural. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP, 2013.

FREITAS, L. M. **O ensino da dança nas escolas municipais de Corumbá- MS: realidade e contradição**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus do Pantanal. Curso de pós-graduação/ mestrado em Educação Social. Corumbá (MS). 2011. 182p.

GASPARIN, J. L.. Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005

LABAN, R. **Domínio do movimento**. ed. Organizada por Lisa Ullmann – São Paulo: Summus, 1978.

LEONTIEV, A. N. **Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LUKÁCS, G. Introdução a uma estética marxista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2ª. Ed., 1978.

LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1991

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARQUES, I. Dança-educação ou dança e educação? Dos contatos às relações. In: TOMAZZONI, A. et alii. Algumas perguntas sobre dança e educação. Joinville: Nova Letra, 2010.

MARQUES, I.A. **Dançando na escola**. MOTRIZ - Volume 3, Número 1, Junho, 1997.

MARQUES, I.A. **Linguagem da dança: arte e ensino**. 1º ed. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARTINS, L. M. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. *Revista HISTEDBR On-Line*, v. 13, n. 52, 2013.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores associados, 2013.

MARTINS, L. M. **Sociedade, Educação e subjetividade**: Reflexões temáticas a luz da Psicologia Sócio Histórica, 2008.

MARTINS, L. M., **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. Tese (Livre Docência). Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru, Bauru, 2011

MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A. Relações entre conteúdos de ensino e processos de pensamento.. In: Zambelo de Pinho, Sheila. (Org.). Oficinas de Estudos Pedagógicos: reflexões sobre a prática do Ensino Superior. 01ed.São Paulo: Cultura Acadêmica: UNESP, 2008, v. 01, p. 01-180.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MORANDI, C. A dança e a educação do cidadão sensível. In STRAZZACAPPA, M. MORANDI, C. **Entre arte e docência: A formação artística da dança**. CampinasSP: Papyrus, 2006.

MOURA, M. O. SFORNI, M. S. F, ARAUJO, E. S. **Objetivação e apropriação de conhecimentos na atividade orientadora de ensino**. Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 14, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2011

NANNI, Dionísia. Dança Educação – Princípios, Métodos e Técnicas. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

NASCIMENTO, A. A. **A dança como forma de linguagem corpo(oral)**: buscando construir a função psicológica superior memória em crianças com Síndrome de Down.Trabalho de Conclusão de Curso ao departamento de Educação Física. Unesp. Presidente Prudente, 2011.

NASCIMENTO, C. P. **A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural**. 2010, Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

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.

NUNES, R. L. Atividade do jogo e desenvolvimento infantil: Implicações sociais para a construção da consciência da criança na escola. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP.

NUNES, R. L.; VIOTTO FILHO, I. A. T. A atividade do jogo e suas implicações para o

desenvolvimento da consciência da criança na escola. Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA, B. **O Trabalho Educativo**. Campinas: Autores Associados, 1996.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, M. A.; RINALDI, I. P. B. **DANÇA NA ESCOLA: possibilidades pedagógicas por meio da cultura popular brasileira**. In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor pde. Maringá 2014.

PETROVSKI, A. **Psicologia General**, Editorial Progreso: Moscou, 1980.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Progresso, 1979.

ROSA, J. E., MORAES, A. P. G., CEDRO, W. L. As particularidades do pensamento empírico e do pensamento teórico na organização do ensino. In: **A atividade pedagógica na teoria histórico cultural**. MOURA, M. O. (org). Brasília: LiberLivro, 2010.

RUBINSTEIN, J. L. **Principios de Psicologia General**. México: Editorial Grijalbo, 1967.

SACCOMANI, M. C. **A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski**. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

SANTOS, A. A. N. **A atividade da dança como possibilidade de inclusão social e desenvolvimento da função psicológica superior memória em crianças com síndrome de down**. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

SAVIANI, D. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica**. Campinas. Autores Associados. 13ª Ed. 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2001.

SMOLKA, A. L. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

SOUZA, N. C. P.; HUNGER, D. A. C. F.; CARAMASCHI, S. **A Dança na Escola: um sério problema a ser resolvido**. Motriz, Rio Claro, v.16, n.2, p.496-505, abr./jun. 2010.

VERDERI, Érica. *Dança na Escola – uma Proposta Pedagógica*. São Paulo: Phorte Editora, 2009.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e Criação na infância*. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Editora Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. Imaginación y realidad. In: *La imaginación y el arte en la infancia: ensayo psicológico*. 4. ed. Ediciones Alcal: Madrid - España, 1998.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RUBINSTEIN, J.L. *Princípios de Psicologia Geral*. Editorial Grijalbo, S.A. Mexico, D.F. 1967. p. 322 – 323.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. tradução: Zóia Prestes. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, Publicada em Junho de 2008.

VIGOTSKI, L. S. *La imaginación y arte em la infancia*: Ensaio psicológico. Madrid: Akal, 2003a.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas IV*. Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Artes Médicas, Porto Alegre. 1996.

VIGOTSKII, L. S; LURIA, A.R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ed. Ícone, 1989.

VIGOTSKII, L.S. **La imaginación y El arte em La infância**. 4.ed. Madrid: Akal, 1998.

VIGOTSKY, L.S. **Obras escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKY, L.S. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

VIGOTSKY, L.S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKY, L.S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

VIOTTO FILHO, I. A. LIMA NUNES, R. SANTOS, A. A. N., FÉLIX, T. S. P. (Orgs.). *Processo grupal e práxis científica educativa: a história do GEIPEEthc*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 294p.

VIOTTO FILHO, I. A. T. A escola atual numa perspectiva de comunidade: contribuições teórico-críticas de Agnes Heller (Texto em PDF e preparado para a disciplina “Teoria histórico-cultural, educação escolar e escola-comunidade”,

ministrada no ano de 2017 no Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP-Presidente Prudente. Presidente Prudente: UNESP, 2017.

VIOTTO FILHO, I. A. T. **Apresentação - processo grupal e construção coletiva do conhecimento: a história do GEIPEEthc.** In: VIOTTO FILHO, I. A. LIMA NUNES, R. SANTOS, A. A. N., FÉLIX, T. S. P. (Orgs.). *Processo grupal e práxis científica educativa: a história do GEIPEEthc.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 294p.

VIOTTO FILHO, I. A. T. *Pensando a escola pública como comunidade: contribuições teórico-críticas da filosofia de Agnes Heller.* In: *Educação e Humanização* (Miller, S; Barbosa, M.V.; Mendonça, S.G.L.). Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

VIOTTO FILHO, I. A., **Psicologia Histórico-cultural:** contribuições para a ação do educador numa escola em transformação. *Educare Educere*, v. 01, p. 45-64, 2007

VIOTTO FILHO, I.A.T. **Escola-comunidade: Educação escolar crítica na direção da humanização e transformação social.** Tese de Livre docência. Presidente Prudente: UNESP, 2020.

VYGOSTSKY, L.S. **Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas.* Tomo II, Machado Grupo de Distribución, S.L., Madrid, 2014.

WERTSCH, J. V.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. **Estudos socioculturais da mente.** Porto Alegre: Artmed, 1998.