

JANAINA PEREIRA DUARTE BEZERRA

**PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO
NA PRÉ-ESCOLA: IMPLICAÇÕES DE UM PROGRAMA
DE INTERVENÇÃO LUDO-PEDAGÓGICO A PARTIR DO
GÊNERO MUSICAL SAMBA**

Presidente Prudente

2015

JANAINA PEREIRA DUARTE BEZERRA

**PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO
NA PRÉ-ESCOLA: IMPLICAÇÕES DE UM PROGRAMA
DE INTERVENÇÃO LUDO-PEDAGÓGICO A PARTIR DO
GÊNERO MUSICAL SAMBA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-graduação em Educação da
Faculdade de Ciências e Tecnologia,
UNESP/Campus de Presidente Prudente,
como exigência parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.º Dr.º Irineu Aliprando Tuim
Viotto Filho

Linha de Pesquisa: Infância e Educação

Presidente Prudente

2015

FICHA CATALOGRÁFICA

Bezerra, Janaína Pereira Duarte.

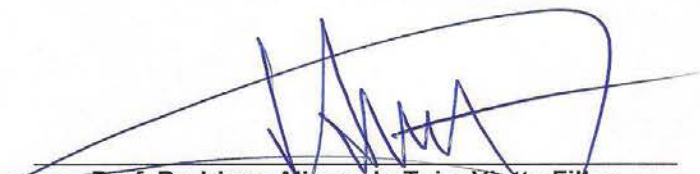
B469p Processo de desenvolvimento da imaginação na pré-escola : implicações de um programa de intervenção ludo-pedagógico a partir do gênero musical samba / Janaína Pereira Duarte Bezerra. - Presidente Prudente : [s.n], 2015
138 f.

Orientador: Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho

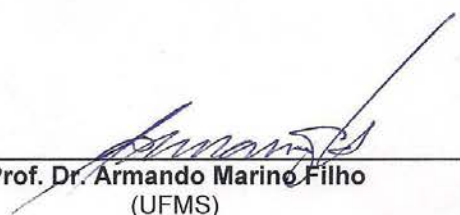
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Imaginação na pré-escola. 2. Samba. 3. Programa de intervenção ludo-pedagógico. I. Viotto Filho, Irineu Aliprando Tuim. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Processo de desenvolvimento da imaginação na pré-escola : implicações de um programa de intervenção ludo-pedagógico a partir do gênero musical samba.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho
(ORIENTADOR)


Profa. Dra. Rosiane de Fátima Ponce
(FCT/UNESP)


Prof. Dr. Armando Marino Filho
(UFMS)


JANAINA PEREIRA DUARTE BEZERRA

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 14 DE AGOSTO DE 2015.

RESULTADO: APROVADO

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Maria e Miguel, e às minhas irmãs, Luana e Bárbara, agradeço por acreditarem em mim, pelo apoio e respeito às decisões que tomei em minha trajetória de vida. MUITO OBRIGADA!

Ao meu querido e amado esposo, Henrique, por todas as vezes que abdicou de seus sonhos para que eu pudesse chegar até aqui, pelo companheirismo, suporte e incentivo nos momentos mais difíceis.

Aos meus sogros, Aparecido e Aparecida, por me proporcionarem momentos de diversão e descontração e por todo carinho e incentivo. Obrigada!

Ao meu orientador e grande amigo Tuim, agradeço por estar ao meu lado e não medir esforços na construção deste trabalho, por me fazer entender o quanto a mediação pode contribuir sobremaneira para o processo de formação do sujeito, como foi comigo. Por mais que relate tudo que proporcionou à minha constituição, não conseguirei expressar ao máximo toda a gratidão que lhe tenho. MUITO OBRIGADA!

Ao GEIPEE, grupo que apoiou toda a realização desta pesquisa, que me acolheu desde o primeiro momento e me possibilitou refletir acerca da educação e de todo o processo que a constitui pelo viés de uma teoria que proporcionou transformações qualitativas, principalmente, em minha atuação como professora.

À Giuglianna (Giu) minha querida: não sei se há palavras para expressar toda minha gratidão pelo apoio durante a realização desta pesquisa. Agradeço pelos momentos de conversa e por toda demonstração de carinho. Obrigada!

À Evelyn, amiga querida, que me incentivou em todos os momentos. Agradeço por nossas conversas sobre a vida, pelos lanches que deixavam nossas tardes mais gostosas, pelos olhares que somente nós conseguimos interpretar e por todo o carinho que me proporcionou. Obrigada!

À Karina, por estar sempre presente, pelo apoio e incentivo. Obrigada!

À Thais (Thaisinha), pelas conversas sobre a vida e pelo apoio que nos dávamos nos momentos de insegurança, ao nos lançarmos à plataforma „Sage“. Agradeço todo incentivo, atenção e momentos em que pude perceber que me proporcionou o seu melhor. Obrigada!

À Kika, Tati, Rodrigo e Rosiane, pelos momentos de discussão teórica em que me permitiram questionar, discordar, me posicionar, direcionando respostas às minhas perguntas sempre de forma paciente e respeitosa, compreendendo minhas limitações e contribuindo sobremaneira para que eu pudesse avançar em direção à compreensões

teóricas cada vez mais elaboradas, demonstrando o que de fato são: profissionais de excelência, militantes de uma educação igualitária e de qualidade. Obrigada!

Agradeço novamente à Kika, por não medir esforços para atender a todos e em todos os momentos, por me ajudar, pelo incentivo e trocas de experiências profissionais. Obrigada pela amizade!

Às Camilas (Camila Rocha e Camila Becegato), pela paixão demonstrada à Educação Infantil, pelos momentos de planejamento das intervenções do projeto de extensão, por se esforçarem para que tudo desse certo em nossas ações junto às crianças. Obrigada!

À Laura (Laurinha) pelas manhãs que passamos na biblioteca buscando compreender textos de Davídov. Muito obrigada pela amizade!

Aos amigos do Colégio Anglo Prudentino, por todo o incentivo.

À Ana Siqueira e Dayene, pela ajuda, incentivo e por acreditarem em meu trabalho, me proporcionando oportunidades que talvez nunca pudesse ter sem o apoio de vocês. Profissionais dedicadas, de excelência, de invejável postura frente às inevitáveis decepções cotidianas no trabalho. Obrigada!

Ao José Ricardo, amigo que fiz no PPGE, pelos momentos de discussão acerca de uma Educação Infantil de qualidade.

À Marisa e Renata Pavesi, pelo apoio, incentivo e por abrir as portas do CCI (Centro de Convivência Infantil – Chalezinho da Alegria), da FCT- UNESP, para que eu, junto a alguns membros do GEIPEE, pudesse realizar a pesquisa.

À banca de qualificação e defesa: Armando Marino Filho e Renata Junqueira, pelas enormes contribuições para a pesquisa.

Aos funcionários da Pós Graduação Ivonete, André e Cintia, por toda a solicitude que demonstram aos alunos do PPGE, em todos os momentos.

À CAPES, pelo financiamento.

*Como pode uma coisa criar outra coisa, a não
ser que a outra coisa crie a primeira?*

J.L. Moreno

BEZERRA, J. P. D. **Processo de desenvolvimento da imaginação na pré-escola:** implicações de um programa de intervenção ludo-pedagógico a partir do gênero musical samba. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender o processo de desenvolvimento da função psicológica superior imaginação de crianças em idade pré-escolar a partir das implicações de um Programa de Intervenção Ludo-pedagógico construído e desenvolvido nas dependências do CCI (Centro de Convivência Infantil) da FCT/UNESP – Presidente Prudente/SP. Para tanto, assume como referencial teórico e metodológico o Materialismo Histórico Dialético e a Teoria Histórico-Cultural, que possibilita uma compreensão diferenciada acerca do processo de desenvolvimento humano. Realizada com um grupo de 15 (quinze) crianças em idade pré-escolar, onde 10 (dez) dessas crianças foram consideradas sujeitos participantes da pesquisa já que foram as mais frequentes e mais participativas, as intervenções efetivaram-se a partir de 16 (dezesesseis) encontros, sendo que as atividades estruturam-se considerando o gênero musical samba como conteúdo principal a ser transmitido aos sujeitos da pesquisa com vistas à compreensão do processo de desenvolvimento da função psicológica superior imaginação. Os sujeitos participantes da pesquisa puderam vivenciar situações sociais e de aprendizagem, ocasiões em que foi possível identificar a passagem de pensamentos mais elementares para modos de pensar mais complexos que engendraram a construção de processos imaginativos mais elaborados por parte dos sujeitos. Certamente a presente pesquisa contribuiu para a melhoria do trabalho do professor, assim como na compreensão científica do processo de desenvolvimento da imaginação de crianças na escola de Educação Infantil.

Palavras-chave: Imaginação na pré-escola, Samba, Programa de intervenção ludo-pedagógico, Teoria Histórico-Cultural.

BEZERRA, J.P.D. **Imagination development process in preschool:** implications of a ludo - educational intervention program from the musical genre samba. 2015. Dissertation (Master of Education) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP.

ABSTRACT

This research aimed at understanding the development process of psychological function higher imagination of children of preschool age from the implications of a Ludo-educational intervention program built and developed on the premises of CCI (Children Living Center) FCT / UNESP - Presidente Prudente / SP. For this purpose, takes over as theoretical and methodological reference the Historical and Dialectical Materialism to Historical and Cultural Theory, which provides a differentiated understanding of the human development process. Held with a group of fifteen (15) children in preschool, where 10 (ten) of these children were considered research participants subject since they were the most frequent and more participatory, interventions they conducted up from 16 (sixteen) meetings, and the activities are structured considering the genre samba as the main content to be transmitted to the research subjects with a view to understanding the development process of psychological function greater imagination. The subjects of the research participants were able to experience social and learning situations, times when it was possible to identify the passage of most basic thoughts to more complex ways of thinking that engendered the construction of imaginative processes more elaborate of the subjects. Certainly this research contributed to the improvement of teachers' work, as well as in the scientific understanding of children's imagination development process in the School of Early Childhood Education.

Keywords: Imagination in pre- school, Samba, Ludo - educational intervention program, Theory Historical- Cultural .

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Cartaz produzido pela pesquisadora com figuras de objetos e situações que os sujeitos participantes da Pesquisa disseram ter na escola.

LISTA DE SIGLAS

CCI	Centro de Convivência Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
FCT-UNESP	Faculdade de Ciências e Tecnologia/ Universidade Estadual Paulista
GEIPEE-thc	Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar - Teoria Histórico-Cultural
LAR	Laboratório de Atividades Ludo-recreativas
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
ZDP	Zona de Desenvolvimento Próximo ou Proximal

SUMÁRIO

I -INTRODUÇÃO	11
1.1 Apresentando justificativas e objetivos e introduzindo princípios teóricos e metodológicos da pesquisa.....	11
1.2 Caminho da pesquisa ou para onde a imaginação me levou.....	23
II – TEORIA HISTÓRICO – CULTURAL E ATIVIDADE: REFLEXÕES ACERCA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	25
2.1 Considerações sobre atividade: compreendendo especificidades.....	28
2.2 O desenvolvimento psíquico e a atividade guia na idade pré-escolar.....	30
2.3 A atividade ludo-pedagógica: reflexões necessárias à educação escolar na infância.....	38
III - O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES E O PROCESSO INTERFUNCIONAL ENTRE REPRESENTAÇÃO, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	56
3.1 A especificidade do processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.....	57
3.2 Singularidades do processo interfuncional da imaginação	65
3.3 Compreensão do desenvolvimento interfuncional da imaginação	73
IV – AÇÕES METODOLÓGICAS: O CAMINHO PERCORRIDO.....	80
4.1 Método materialista histórico dialético e suas contribuições para ações investigativas.....	80
4.2 A pesquisa e o caminho percorrido: Ações do GEIPEE.....	84
4.2.1 Sujeitos da pesquisa, local de realização e aspectos éticos.....	85
4.2.2 Procedimentos metodológicos: Planejamento e execução das intervenções.....	87
4.2.3 Análise dos dados.....	95
V – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS.....	133

I INTRODUÇÃO

1.1 Apresentando justificativas e objetivos e introduzindo princípios teóricos e metodológicos da pesquisa.

A presente pesquisa procurou investigar as implicações de um programa de intervenção ludo-pedagógico apoiado na tanto na teoria quanto no materialismo histórico dialético, com objetivo de compreender o processo de desenvolvimento da imaginação de crianças em idade pré-escolar a partir das implicações de um Programa de Intervenção Ludo-pedagógico construído e desenvolvido nas dependências do CCI (Centro de Convivência Infantil) – Chalezinho da Alegria da FCT-UNESP – Presidente Prudente/SP.

O interesse em estudar o desenvolvimento da imaginação, função psicológica superior, na idade pré-escolar, deu-se a partir da minha atuação como professora de Educação Física na Educação Infantil, momento em que tive contato com essa realidade. O aprofundamento no conhecimento de documentos educacionais norteadores do trabalho pedagógico com crianças da Educação Infantil e minha efetiva participação em reuniões semanais com gestores e demais docentes para a realização de planejamentos de aulas a serem ministradas para as crianças me incentivaram ainda mais a realizar este estudo.

Em meio a diversos conteúdos, objetivos e materiais, entre outros elementos propostos pelos DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil), RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil) e PNQEI (Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil) para orientar o processo de ensino dos alunos, as menções ao desenvolvimento da imaginação, de uma forma ou de outra, estavam sempre presentes, inclusive considerando-a, por muitas vezes, o objetivo principal no direcionamento do trabalho de determinados conteúdos, na Educação Infantil.

Embora a imaginação fosse abordada e concebida como um fator de grande importância para a aprendizagem das crianças na Educação Infantil, sobretudo na pré-escola, onde estas se encontram na faixa etária entre 4 (quatro) anos a 5 (cinco) e 11 (onze) meses, conforme consta no artigo 30, inciso II da LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases), ao planejarmos as aulas, não considerávamos o desenvolvimento da imaginação, até porque não tínhamos conhecimentos para isso, fato que muito me incomodava como professora, pois concordava com a proposição teórica presente nas

DCNEI, RCNEI e PNQEI, que valorizavam a formação da imaginação junto às crianças da Educação Infantil.

A abordagem que realizávamos na escola, voltada à imaginação, não estava apoiada numa orientação teórica consistente, mas apenas e tão somente na experiência empírica e em relatos de professores sobre atividades que, segundo seu entendimento, desenvolviam a imaginação das crianças. Tal realidade muito me incomodava, pois, naquele momento, sentia a necessidade de me apropriar de uma teoria que realmente oferecesse bases para a realização de um trabalho efetivo de educação, aprendizagem e desenvolvimento da imaginação das crianças na escola de Educação Infantil.

Esta situação foi me inquietando mais e mais e, à medida que o tempo passava, o cenário se tornava cada vez mais incômodo, pois não havia questionamento nem aprofundamento acerca do tema durante as reuniões de planejamento; por muitas vezes me perguntei se seria possível afirmar que as crianças imaginavam, pelo simples fato de relatarem acontecimentos ou citarem frases ou expressões verbais inusitadas, consideradas criativas pela maioria dos professores; questionei se as atividades propostas pelos professores estavam de fato desenvolvendo a imaginação das crianças na pré-escola, visto que as proposições legais, como mencionei acima, discutiam a importância da imaginação, mas pouco ofereciam de reflexão teórica e metodológica sobre o tema.

A partir de então, decidi buscar informações a respeito do desenvolvimento da imaginação de crianças na escola de Educação Infantil, além de como isto poderia de fato se efetivar na prática pedagógica do professor.

Deste modo, iniciei buscas na internet sobre esta temática e encontrei trabalhos bastante parecidos com o trabalho que realizávamos na escola, inclusive trabalhos científicos desenvolvidos por alunos de graduação e pós-graduação (*lato sensu* e *strictu sensu*), ou seja, tudo muito baseado em experiências empíricas, produto de relatos de professores e crianças sobre a imaginação.

Em conversas informais com estudantes da FCT-UNESP-Presidente Prudente, instituição onde realizei o curso de graduação em Educação Física, soube da existência do GEIPEE-the (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e teoria histórico - cultural) e da proposta de estudar, pesquisar e intervir pela via das atividades lúdicas, tendo como público as crianças da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, além de estabelecer reflexões sobre o trabalho

pedagógico do professor, com vistas a avançar nas discussões sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na educação escolar.

Fiz contato com o grupo e iniciei participação nos momentos de estudos proporcionados pelo GEIPEE-thc, com intenção de compreender o processo de desenvolvimento humano das minhas crianças na escola, agora sob a luz dos pressupostos teóricos e metodológicos da teoria histórico-cultural e do materialismo histórico dialético, passando, portanto, a reconhecer as crianças numa perspectiva dialética e histórico-cultural. Este entendimento gerou mudanças imediatas na minha prática pedagógica na escola, dada a compreensão de que o ser humano se constrói a partir das relações sociais e apropriações culturais estabelecidas com outros seres humanos e com a humanidade.

Participando destes momentos de estudo, tive a oportunidade de estabelecer e estreitar relações com os pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria histórico-cultural, bem como passar a perceber possibilidades de refletir sobre o desenvolvimento das crianças pelo viés desta teoria. Assim, paulatinamente, à medida que via minha prática mudar em consequência da nova compreensão do processo de desenvolvimento humano, sentia a necessidade de aprofundamento nesses estudos.

Ao frequentar os encontros realizados pelo GEIPEE-thc, que é formado por alunos dos cursos de graduação (licenciaturas) e também da Pós-graduação em Educação da FCT-UNESP de Presidente Prudente (especialização, mestrado e doutorado), além de docentes dos cursos de Educação Física, Pedagogia e da Pós-graduação em Educação, meus horizontes teóricos se ampliaram sobremaneira e, principalmente, pude rever minha prática pedagógica. Os membros do GEIPEE realizam intervenções prático-teóricas e histórico-culturais em diferentes espaços educacionais, tais como o LAR (Laboratório de Atividades Ludo-Recreativas) e o CCI (Centro de Convivência Infantil), situados na FCT-UNESP de Presidente Prudente, e também em uma Escola Pública Municipal de Tempo Integral do Ensino Fundamental, na cidade de Presidente Prudente/SP e, por acompanhar este trabalho de intervenção, pude rever minha atuação como professora de Educação Infantil.

Nos referidos espaços educacionais acima citados, os membros do GEIPEE procuram intervir, por meio de atividades educativas de caráter ludo-pedagógico adequadas ao nível de ensino em que se encontram os participantes, e de acordo com a faixa etária, que varia de 01 ano até 11 anos de idade, visando ao desenvolvimento

dessas crianças. As propostas do GEIPEE viabilizam a realização de trabalhos de pesquisa (TCC, IC, Dissertações e Teses) aliando estudos, produção de conhecimento e a aplicação deste conhecimento em condições de prática social realizada junto às crianças, seus familiares e professores na escola.

As atividades ministradas no interior dos diferentes projetos de intervenção são elaboradas a partir de observação sistemática da realidade dos sujeitos. Parte-se do pressuposto que, ao valorizar a observação sistemática e estruturada da realidade, a pesquisa social de natureza materialista histórico dialética coloca ao pesquisador grande responsabilidade no sentido de ter claro seu referencial teórico de compreensão da realidade e sua forma de intervenção, de forma que não limite seu trabalho na escola a uma mera constatação e descrição do real, mas que possibilite uma leitura crítica e transformadora acerca da realidade objeto da intervenção.

Referente a isto, PÁDUA (2004, p.80) coloca que a observação sistemática é seletiva, pois o pesquisador vai observar uma parte da realidade, natural ou social, a partir de sua proposta de trabalho e das próprias relações que se estabelecem entre os fatos reais, e continua, “a observação é um instrumento que servirá como fonte para a coleta de dados para a pesquisa, e quando estruturada/sistematizada serve para viabilizar a realização de situações controladas para responder propósitos que foram definidos previamente, requerendo, portanto planejamento e necessitando de operações específicas para sua realização”.

Após o processo de observações sistemáticas da realidade, os membros do GEIPEE-thc fazem as devidas análises das observações e planejam coletivamente as atividades a serem desenvolvidas com os sujeitos na escola. As atividades são sistematizadas e registradas em arquivos contendo os objetivos e os conteúdos das propostas, assim como sua finalidade no processo de transformação, tanto dos sujeitos, sejam eles alunos, professores ou familiares, como também nas relações escolares de maneira geral.

Quando as atividades planejadas são aplicadas, os membros do GEIPEE-thc observam, em cada encontro/intervenção, a realização das mesmas e fazem o registro das falas e ações dos sujeitos em diários de campo. Se a atividade é fotografada ou filmada (sob a autorização do CEP – Comitê de Ética e Pesquisa com seres humanos), tais situações são devidamente transcritas e analisadas coletivamente.

Esta metodologia realizada pelo GEIPEE-thc considera os procedimentos oriundos

da pesquisa qualitativa, mas que procuram avançar às constatações qualitativas, sobretudo quando intervêm de forma crítica e transformadora sobre a realidade pesquisada na busca de efetivação de uma práxis social (VAZQUES, 1968) como reza o método materialista histórico dialético.

O referido método possibilita observar e analisar a realidade em seu movimento histórico e social, considerando o processo de desenvolvimento dos sujeitos, tendo em vista uma aproximação o mais radical e fidedigna possível da realidade concreta, a qual, dado o processo de análise materialista histórico dialético, é reconhecida como síntese de muitas determinações (MARX, 1978).

A análise materialista histórico dialético é reconhecida no seu movimento dialético, processo que só torna-se possível se o pesquisador estiver inserido no campo de pesquisa e analisando esse campo e seus sujeitos em movimento histórico, pois somente dessa forma torna-se possível proporcionar condições para o planejamento e organização de todo o processo de intervenção com os sujeitos da pesquisa, fato que acontece de maneira contínua e processual, levando em conta as vivências, relações e todo movimento histórico e social imbricado nestas experiências oriundas da realidade objetiva pesquisada.

O GEIPEE-thc realiza análises coletivas dos relatórios de cada intervenção na perspectiva de compreensão dos sentidos e significados implícitos nas relações estabelecidas entre as crianças durante suas manifestações, estando o pesquisador sempre acompanhado de outros membros do GEIPEE durante todo o processo de intervenção, fato que possibilita ações, discussões e análises contínuas dos dados observados e vivenciados no dia a dia da pesquisa no interior da escola.

Fator importante desse processo coletivo de intervenção, observação, análise e crítica da realidade pesquisada, realizados pelo pesquisador e membros do GEIPEE, e que além dos avanços qualitativos acerca do desenvolvimento dos sujeitos, continuamente observado e discutido, o trabalho coletivo viabiliza, no movimento dialético da realidade pesquisada, a contínua revisão dos procedimentos adotados no processo de intervenção, sua mudança, quando necessário, tendo em vista acompanhar o movimento do real na sua forma mais significativa, sobretudo quando pesquisa-se o processo de aprendizagem dos sujeitos como, por exemplo, das crianças que pesquisamos nessa dissertação.

Enfim, esse procedimento de pesquisa, realizado no interior do GEIPEE-thc,

possibilita um movimento bastante interessante que vai da teoria para a prática e retorna desta para a teoria e, posteriormente, para a prática novamente, movimento esse sempre permeado por análises dialéticas do que foi realizado, como também do que pode e como deve ser encaminhado, na busca de condições mais fidedignas possíveis para a compreensão e análise da realidade pesquisada e que encontra-se em movimento dialético e desenvolvimento histórico e cultural.

Julgamos importante evidenciar que o referido procedimento realizado no interior do GEIPEE-thc, pautado em análises dialéticas da realidade, como citamos, provém dos pressupostos teóricos e metodológicos do materialismo histórico-dialético já que o trabalho do grupo em questão se apoia nesses elementos para a realização dos projetos que desenvolve, como já mencionamos anteriormente.

A análise dialética da realidade efetivada pelo GEIPEE-thc, parte dos estudos desenvolvidos por Marx (1978) sobre o método de análise da economia política, onde descobre que esse método inicia-se sempre pelo real, apresentado empiricamente. Marx entende que um estudo parece ser correto quando se inicia a partir das condições reais do sujeito, ou seja, das suas condições concretas e objetivas de vida, com objetivo de compreender o real pela via da análise dialética, nas suas múltiplas determinações histórico-sociais.

No interior dessa discussão, ainda podemos destacar que para MARX (1978, p.116) “[...] a pesquisa deve captar com todas as minúcias o material, analisar as suas diversas formas de desenvolvimento e descobrir a sua ligação interna. Só depois de cumprida esta tarefa pode-se expor adequadamente o movimento geral”.

O autor julga este método cientificamente correto, colocando-o como seu método dialético, pois se trata de uma formulação que viabiliza uma visão de que o fenômeno pesquisado vai se revelando tal qual é no pensar do pesquisador, sendo que o pensamento pode mover-se por dentro de suas partes, apreender as suas interconexões e o conjunto no qual elas se fundem, tendo em vista uma compreensão mais fidedigna possível do real na sua estrutura e dinâmica.

O GEIPEE-thc toma o referido método para compreender suas ações e analisar os dados oriundos das intervenções coletivas que realiza. Nessa direção, é importante afirmar e reconhecer que o fato de conhecer a sistemática de atuação do GEIPEE-thc motivou-me ainda mais a estudar e buscar uma compreensão diferenciada acerca do meu objeto de estudo para essa dissertação, qual seja, a compreensão do processo de

construção e desenvolvimento da imaginação de crianças pré-escolares por meio de um Programa de Intervenção Ludo-pedagógico estruturado a partir do gênero musical samba.

Além da motivação para a compreensão citada anteriormente, a sistemática do GEIPEE-thc também foi motivo para a produção de novos conhecimentos que possam despertar reflexões diferentes das que vinham sendo feitas sobre a imaginação, principalmente nos espaços escolares onde eu atuava como professora.

Considerando essas experiências no interior do GEIPEE-thc, dispus-me a contribuir efetivamente com o grupo e passei, desde então, a buscar conhecimentos oriundos de autores da teoria histórico-cultural voltados ao processo de construção e desenvolvimento da imaginação, sendo que a efetivação desta dissertação de mestrado dispõe-se a contribuir para com esse processo.

No que se refere especificamente à relação desta dissertação com o trabalho do GEIPEE-thc no interior da escola de Educação Infantil, onde esta pesquisa foi realizada, é importante esclarecer que há alguns anos os membros do grupo realizam um trabalho de intervenção nesta escola, o qual é intitulado “Práticas pedagógicas diferenciadas na escola de Educação Infantil”. O referido trabalho tem como objetivo criar condições de superação da visão assistencialista dos professores presentes nas escolas de Educação Infantil, apostando nas possibilidades de desenvolvimento das crianças pequenas pela via da apropriação de conhecimentos científicos, artísticos e culturais essenciais, buscando possibilitar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores¹ no interior da escola.

O trabalho realizado pelos membros do GEIPEE-thc na escola efetiva-se a partir de uma perspectiva ludo-pedagógica de intervenção em que são desenvolvidos conteúdos e ações lúdicas e pedagógicas como jogos, brincadeiras, dinâmicas, filmes, etc, sendo que tais conteúdos e ações são voltados à efetivação de condições diferenciadas de aprendizagem para as crianças sendo que, para isso, a atividade do

¹ Vigotski se dedicou ao estudo das chamadas funções psicológicas superiores, que são o modo de funcionamento psicológico exclusivamente humano, como a capacidade de planejar, pensar, memorizar voluntariamente, imaginar, entre outras funções. São processos voluntários que geram ações conscientes, controladas e intencionais.

brincar ocupa lugar central na intervenção pedagógica intencionalmente planejada e realizada na escola, viabilizando acesso e apropriação de conteúdos essenciais para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças participantes e em idade pré-escolar.

Salientamos que o processo de desenvolvimento psíquico dos seres humanos, segundo a teoria histórico-cultural, acontece em decorrência de situações diferenciadas de aprendizagem vividas em relações sociais e permeadas por apropriações de objetos culturais fundamentais.

Sendo assim, a escola assume importância central nesse processo, pois como apregoa a THC, o desenvolvimento psíquico de um indivíduo avança de uma condição elementar para uma condição superior e, para isso, é necessário que os indivíduos tenham condições de se apropriar do que foi construído pela humanidade ao longo dos tempos. É por meio da práxis desta apropriação, devidamente mediada pelo professor, um sujeito mais desenvolvido culturalmente, que este processo se efetiva. Referente a isto temos:

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida. (LEONTIEV, 2001, p.63).

Consideramos, portanto, que a escola é parte fundamental da vida objetiva das crianças e, por isso, assume importante papel no desenvolvimento das funções psicológicas dos estudantes, desde o momento que os mesmos se inserem nela. O professor, devidamente preparado, tem possibilidade de proporcionar condições reais de desenvolvimento potencial dos seus estudantes, disponibilizando os objetos da cultura humana que são essenciais para fazer avançar o processo de desenvolvimento dos sujeitos de uma condição psíquica elementar para uma condição psíquica superior.

Deste modo, e por meio dos estudos, reflexões e discussões junto ao GEIPEE-thc, foi possível compreender a importância da atividade do brincar para as crianças, pois como afirma Vigotski² (2008, p.24), "[...] do ponto de vista do desenvolvimento, a

² Na literatura, são encontradas diferentes grafias para o nome Vigotski como Vygotsky, Vygotski, Vigotski. Neste trabalho, optou-se por manter a grafia do nome do referido autor, considerando a referência original de cada obra citada no texto.

brincadeira não é uma forma predominante de atividade, mas, em certo sentido, é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar". Para o autor, a atividade do brincar pode atender necessidades específicas e impulsos da criança pré-escolar:

Isso ocorre porque, na criança dessa idade, emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não – realizáveis imediatamente. [...] Parece-me que, se na idade pré-escolar não houvesse o amadurecimento das necessidades não realizáveis imediatamente, então não existiria a brincadeira. Estudos demonstram que a brincadeira não se desenvolve apenas quando o desenvolvimento intelectual das crianças é insatisfatório, mas também quando o é a esfera afetiva (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

Nesta direção, entendemos o brincar como uma atividade exclusivamente humana, que possibilita aos sujeitos em idade pré-escolar a apropriação de características próprias do mundo adulto, assim como dos objetos materiais e simbólicos produzidos no bojo da cultura humana reproduzindo, nesse processo do brincar, as ações de indivíduos mais desenvolvidos culturalmente. Na escola, o sujeito mais desenvolvido para os alunos é o professor, que realiza atividades de ensino e de transmissão da cultura letrada, além de realizar outras atividades sociais e possibilitadoras de aprendizagens na direção de níveis mais complexos de desenvolvimento.

Este processo efetiva-se porque a brincadeira surge a partir de uma necessidade criada por determinadas condições que encontram nas finalidades das atividades sociais um objeto específico, o que viabiliza a realização de ações e operações por parte da criança em direção à satisfação de uma necessidade, como destaca Marino Filho (2012).

A partir dessas considerações e, ainda sob o apoio das colocações do referido autor, consegui iniciar uma prévia compreensão do desenvolvimento da imaginação, postulando que na brincadeira a criança representa uma situação real e que isso só é possível pela situação imaginária, pois segundo Marino Filho (2012, p.145), a situação imaginária

[...] contribui com a possibilidade de realização da atividade ideacionada pela criança segundo as suas capacidades e condições reais. É assim que na brincadeira se podem “modelar” novas capacidades que se desenvolverão a posteriori MARINO FILHO (2012, p. 145).

Também pude compreender que a atividade do jogo e da brincadeira apresenta-se como conteúdo imprescindível no processo de aprendizagem das crianças na idade

pré-escolar, uma vez que se constitui como atividade guia³ neste período de desenvolvimento (Leontiev, 1989).

Deste modo, respaldados pela THC e, sobretudo pelas reflexões de Leontiev (1978, 1989, 2001), foi possível estruturar o Projeto desta dissertação de mestrado, cujo objetivo principal consiste na compreensão do processo de desenvolvimento da imaginação de crianças em idade pré-escolar, a partir da investigação das implicações de um Programa de Intervenção ludo-pedagógico voltado especificamente para uma determinada turma de crianças da Educação Infantil, turma participante de um dos projetos de extensão desenvolvidos por membros do GEIPEE-thc.

Tendo decidido o tema e objeto da pesquisa, ou seja, a compreensão do processo de construção e desenvolvimento da imaginação de crianças pré-escolares, iniciamos o trabalho de investigação a partir de uma busca minuciosa nas bases de dados de dissertações e teses das áreas da educação, psicologia e psicologia educacional das universidades USP (Universidade de São Paulo), UNESP (Universidade Estadual Paulista) e UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), acerca do tema imaginação da criança.

Nesta busca foram encontrados nove trabalhos, sendo cinco dissertações e quatro teses realizadas entre os anos de 2006 e 2012. Dos poucos trabalhos encontrados, pude constatar que a maioria deles não considerava a imaginação como uma função psíquica essencial para o desenvolvimento humano das crianças, sobretudo porque a imaginação não era reconhecida como tal, mas colocada como uma condição natural que acontece, principalmente, durante a infância do sujeito, a qual é definida de forma idealista, como percebemos em Oliveira (2011, p. 15), ao afirmar que “[...] é específico da infância, a imaginação, fantasia e criação”.

Na mesma direção da afirmação acima, Gianotti (2008, p. 38) destaca que ao estreitar vínculos afetivos com as crianças, estas permitem que entremos no mundo da sua imaginação, a qual é povoada por mistérios, fantasias, aspirações e dramas, colocando uma ênfase idealista para a compreensão do fenômeno da imaginação nas crianças.

³ Tomamos a compreensão de Leontiev para respaldar a definição de atividade guia que segundo ele “[...] é, portanto aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio de seu desenvolvimento” Leontiev (1978, p.293).

Tais afirmações, ainda que pontuais, possibilitam compreender que na visão idealista dos autores, a imaginação é explicada como uma manifestação própria das crianças, um fenômeno específico da infância, o qual é explicado de forma natural, possibilitando entender que imaginar é fantasiar, criar de forma fantástica, manifestação natural e que sucumbe quando o sujeito chega à vida adulta, uma manifestação que “acontece” involuntariamente no psiquismo humano, sem intenção, contrária à vontade do sujeito, como destaca Ferreira (2009, p. 15) ao mencionar a brincadeira, a percepção, a memória e a imaginação, como elementos incontrolados ou inconscientes, reforçando ainda mais a concepção idealista acerca da questão.

Grande parte dos trabalhos encontrados nas bases de dados das referidas universidades respaldam-se em teorias que priorizam o desenvolvimento psíquico dos indivíduos sob o viés do desenvolvimento biológico, como foi possível identificar na afirmação de Silva (2006, p. 33), principalmente quando coloca que “[...] os processos criativos emergem na criança e a partir daí, é possível verificá-los em suas atividades lúdicas, nos seus desenhos e na produção de suas narrativas”.

Embora alguns trabalhos tenham se aproximado da Teoria histórico-cultural para discutir a questão da imaginação mais especificamente, duas teses de doutorado refletiram sobre o fenômeno da imaginação na infância, no entanto, conforme identificado na colocação de Mascioli (2012, p. 240), onde o autor destaca que o “espaço escolar deve assim permitir que a criança tenha em seu entorno uma riqueza de materiais que suscitem o exercício de sua imaginação”, o mesmo não apresentou a imaginação como um aspecto superior do processo de desenvolvimento psíquico dos sujeitos, mantendo-se na sua compreensão fenomênica e como manifestação do indivíduo.

Diante das constatações acima, nos motivamos ainda mais a encaminhar nossa pesquisa rumo a uma explicação histórico-cultural sobre a imaginação, reconhecendo-a como função psicológica superior essencial ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade humana e, diferentemente das discussões encontradas nos poucos trabalhos que discutiam a questão, iniciei como membro do GEIPEE-thc uma trajetória coletiva de pesquisa, intervenção, reflexões e estudos, pautada nos pressupostos teórico-filosóficos, epistemológicos e metodológicos provenientes do materialismo histórico dialético e da Teoria Histórico-Cultural, que possibilitou recolocar em novas bases as questões acerca da imaginação da criança em idade pré-escolar.

Os estudos histórico-culturais voltados à compreensão do processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, em especial à imaginação, possibilitaram avançar a uma visão idealista e abstrata do conceito, tomando-o como construção histórico-social dos seres humanos e considerando as condições objetivas de vida e apropriações culturais efetivadas pelos sujeitos ao longo de sua vida, principalmente na infância, como elementos essenciais na construção dessa função psicológica superior (VIGOTSKI, 2009).

Assim sendo, reafirmamos que o objetivo principal desta dissertação é a compreensão do desenvolvimento da imaginação de crianças em idade pré-escolar a partir da investigação das implicações de um Programa de Intervenção ludo-pedagógico, permeado pela atividade do brincar na escola de Educação Infantil, um fator essencial para compreender as crianças em idade pré-escolar em ação histórico-cultural e se desenvolvendo a partir das relações sociais e das apropriações de objetos culturais essenciais para a sua aprendizagem e, simultaneamente, para o desenvolvimento de sua imaginação, a partir do trabalho educativo do professor na escola.

Quanto ao trabalho educativo, concordamos⁴ com Saviani (2000) quando afirma que o trabalho educativo consiste em produzir, direta e intencionalmente, nos indivíduos, as máximas produções históricas construídas pela humanidade. Foi nesta perspectiva que realizamos essa pesquisa, entendendo que o trabalho educativo é uma atividade mediadora no seio da prática social escolar, sobretudo quando realizado de forma planejada e organizada, o qual assim poderá, sem sombra de dúvidas, proporcionar reais condições de desenvolvimento e humanização às crianças participantes da escola.

Para a construção e o desenvolvimento do Programa de Intervenção que nos dispusemos realizar nesta pesquisa e considerando a atividade do brincar como atividade guia para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, enfatizamos que é por meio desta atividade que as crianças poderão ter oportunidades de construção e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, enfocando a imaginação como

⁴ Este trabalho foi pensado, construído e executado coletivamente pelo GEIPEE. Dessa forma, julgo necessária a utilização de expressões na primeira pessoa do plural, pois sem as ações coletivas do GEIPEE eu não conseguiria encaminhar esta pesquisa a partir da teoria que a fundamenta.

função essencial e objeto de intervenção intencional no interior da escola de Educação Infantil.

1.2 Caminho da pesquisa ou para onde a imaginação me levou...

A partir das considerações anteriores, é importante esclarecer como realizamos a trajetória de construção desta pesquisa na tentativa de responder às questões levantadas anteriormente, como também outras que foram surgindo durante o processo de realização da intervenção e pesquisa no interior da escola de Educação Infantil.

A dissertação apresenta quatro capítulos, sendo o primeiro destinado a introdução e contextualização da pesquisa; os demais (II, III e IV) são dedicados à discussão teórica, nos quais nos preocupamos em expor os conteúdos fundamentais para respaldar e orientar a discussão do Programa de Intervenção e dos dados coletados ao longo do processo para a construção do trabalho. Nestes capítulos, evidenciamos elementos da Teoria Histórico-Cultural que orientam a compreensão das relações sociais, o processo de apropriação e objetivação da cultura criada pela humanidade e a importância destes elementos para o processo de desenvolvimento humano e das funções psicológicas superiores em geral e, especificamente, da imaginação.

Apresentaremos como foi realizada a construção do Programa de Intervenção Ludo-Pedagógico, efetivado a partir das observações sistemáticas realizadas na escola, o que possibilitou as condições reais e concretas para a investigação das implicações deste programa no que tange ao desenvolvimento da função psicológica superior, imaginação, de crianças em idade pré-escolar.

Nas considerações finais delinearemos algumas contribuições que a pesquisa pode proporcionar à Escola de Educação Infantil de forma geral, bem como aos professores que atuam com crianças em idade pré-escolar, que compreende a faixa etária de 4 (quatro) a 6 (seis) anos, especificamente, no sentido de esclarecer alguns elementos conceituais e também a compreensão científica do processo de desenvolvimento da imaginação de crianças da referida faixa etária na escola de Educação Infantil.

II – TEORIA HISTÓRICO – CULTURAL E ATIVIDADE: REFLEXÕES ACERCA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Como foi anunciado anteriormente, esse capítulo será destinado à apresentação dos pressupostos teóricos que fundamentam este trabalho e sua significativa relação com a teoria da atividade de Alexis Leontiev (Leontiev, 1978), tendo em vista discutir o processo de desenvolvimento psíquico do sujeito na idade pré-escolar e considerando a especificidade da atividade ludo-pedagógica como condição imprescindível para o processo de desenvolvimento humano nesta etapa de vida do indivíduo.

Destacamos de antemão que esta compreensão será apresentada a partir dos pressupostos do materialismo histórico dialético, método desenvolvido inicialmente por Karl Marx (1818-1884) e Frederich Engels (1820-1895), prosseguido por grandes estudiosos do século XX, como Lev Semonovitch Vigotski (1896-1934), Alexis Leontiev (1902-1979) e Alexander Luria (1902-1977) e seus colaboradores, autores que respaldam as discussões da teoria histórico-cultural e da atividade em que a atividade vital humana é assumida como categoria central e possibilitadora das condições para a aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos na direção da sua humanização.

A fim de compreendermos aspectos importantes da Teoria histórico-cultural e da Teoria da atividade, faz-se necessário evidenciar que tal teoria teve sua origem a partir dos estudos desenvolvidos pelo grupo denominado “*Troika*”, composto por Vigotski, Luria e Leontiev, sendo que a constituição deste grupo aconteceu após o II Congresso Psiconeurológico, realizado em Leningrado, na Rússia. Nesse congresso, Vigotski apresentou um trabalho cujo tema se pautava na “relação entre os reflexos condicionados e o comportamento consciente do homem, em um momento em que o termo “consciência” era criticado como subjetivista na psicologia soviética” (TULESKI, 2011, p.47).

Mediante a polêmica exposição de Vigotski no referido congresso, Luria o convidou para integrar a equipe do Instituto de Psicologia de Moscou, onde Vigotski se uniu a seu grupo que também contava com a participação de Leontiev, constituindo, portanto a *Troika* (TULESKI, 2011 p. 47). Segundo Luria (1988) apud ASBHAR (2011, p.22), este grupo de estudos tinha como objetivo construir uma nova psicologia, tendo como propósito, “[...] criar um novo modo, mais abrangente de estudar os processos psicológicos humanos”.

É importante salientar que a construção desta nova psicologia que a *Troika* se dispôs realizar nasce num contexto de questionamentos acerca da ciência multilateral que caracterizava a psicologia na época como já apontamos, a qual se pautava nas concepções idealista e a materialista naturalista/mecanicista de desenvolvimento humano (TULESKI, 2011; ASBHAR, 2011).

A concepção idealista considerava que as características humanas eram somente provenientes do pensamento e das ideias dos sujeitos. Já a concepção materialista naturalista/mecanicista acreditava que as características humanas originavam-se única e exclusivamente por meio da fisiologia do comportamento do sujeito, ou seja, somente

as características físicas e biológicas dos sujeitos tinham condições de determiná-lo como humano (TULESKI, 2011; ASBHAR, 2011).

Com o intuito de avançar estas concepções, Vigotski e seus colaboradores buscaram no materialismo histórico dialético elementos para propor um novo método que fosse capaz de assegurar a conciliação de uma cientificidade na abordagem do psiquismo humano, sem o reducionismo das abordagens positivistas ou naturalistas dominantes. A teoria Vigotskiana teve, portanto, a finalidade de propor uma ciência respaldada em fatores históricos e também um enfoque metodológico (materialista histórico-dialético) que efetivamente consolidasse a nova proposta, a Psicologia Geral (TULESKI, 2011).

Assim, respaldado no pensamento materialista-histórico de Marx, Vigotski (1989) propõe que o desenvolvimento psíquico humano constitui-se como processo não desvinculado do mundo real, social e histórico do qual o sujeito está inserido.

Influenciado por Marx, Vigotski concluiu que as origens das formas superiores do comportamento consciente estavam nas relações sociais do indivíduo com o meio externo. Mas o homem não é só um produto de seu ambiente; também é um agente ativo na criação desse meio ambiente. O vão existente entre as explicações científicas naturais dos processos elementares e as descrições mentalistas dos processos complexos não poderia ser transposto até que descobríssemos como os processos naturais, como a maturação física e os mecanismos sensoriais se interligam com os processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas adultas. Precisávamos, por assim dizer, tomar certa distância do organismo, para descobrir as fontes das formas especificamente humanas de atividade psicológica. (LURIA, 1992 apud TULESKI, 2011, p. 47-48).

Vigotski (1999 apud Nascimento (2014, p. 30) 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. Tal compreensão só pôde ser possível, pois a teoria Vigotskiana assumiu que o psiquismo humano é pautado nos conceitos de historicidade, ou seja, suas características são advindas do contexto social que se constitui a partir de contradições provenientes do movimento histórico.

Neste contexto, ao assumir o psiquismo humano concebido a partir do materialismo histórico-dialético, VYGOTSKY (1997, p. 389) advoga que “[...] a dialética abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência geral e universal até o

máximo[...]”. É importante esclarecer que ao optar pelo materialismo histórico-dialético, Vigotski “[...] não fez uma colagem das citações de Marx na psicologia, mas usou o método marxiano de maneira inovadora de forma a conduzir elementos da teoria que ajudasse no conhecimento do psiquismo humano” (ASBAHR, 2011).

Por meio desta premissa, o intuito de Vigotski, no que diz respeito à edificação da nova psicologia, que incorpora os fundamentos para a explicação de fatos reais, se pautava na real compreensão acerca do movimento histórico e contraditório. O entorno social em que Vigotski estava envolvido caracterizava-se como uma sociedade onde a desigualdade social e política encontravam-se bastante acentuadas, o que impulsionou a população a organizar-se na busca de melhores condições de trabalho e de vida, através de manifestações que deram origem à revolução⁵ que culminou na efetivação do socialismo na Rússia e na constituição da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

Construir uma nova psicologia foi imprescindível, principalmente porque para Vigotski o homem é um ser biológico, da natureza, no entanto, não é resultado de um desenvolvimento natural, como postulava a perspectiva materialista naturalista/mecanicista de base positivista e não dialética.

Nesta direção, o que implicaria na formação do homem enquanto ser humanizado seriam as apropriações culturais efetivas e decorrentes das condições objetivas de vida dos indivíduos, as quais, numa sociedade socialista, ofereceriam de forma igualitária as possibilidades de acesso e apropriação da cultura a todos os indivíduos, contexto histórico social no qual seria construída uma nova psicologia para a construção de um novo homem, ou seja, o homem voltado à construção de uma sociedade socialista.

Deste modo, compreendemos que os indivíduos se constituem a partir das reais condições de apropriação da cultura criada pela humanidade, das relações sociais que estabelecem entre si e, sobretudo, das condições de educação que vivenciam ao longo de sua vida, condições essas que se constituem a partir de sínteses histórico-culturais

⁵ Revolução que aconteceu de fevereiro a outubro do ano de 1917 e que resultou na instalação do regime comunista na Rússia.

decorrentes de processos dinâmicos de aprendizagem e desenvolvimento efetivados desde o seu nascimento até sua morte.

Compreendendo o processo de desenvolvimento humano a partir das condições históricas e culturais possibilitadas aos indivíduos é que queremos compreender as crianças com as quais trabalhamos para construir essa dissertação, enfatizando o processo de aprendizagem escolar como fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, especificamente, da imaginação criativa das crianças pré-escolares, como estaremos discutindo a partir da intervenção prático-teórica realizada na escola de Educação Infantil.

2.1 Considerações sobre atividade: compreendendo especificidades

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente. (MARX, 1985a, p.149-150).

Vimos que a construção da Teoria histórico-cultural de Vigotski, Luria, Leontiev, entre outros colaboradores, lançou as bases teóricas da nova psicologia, amparada em temáticas como origem e processo de desenvolvimento do pensamento, da linguagem, dos sentimentos, da consciência e da personalidade, considerando a atividade social na busca do atendimento das necessidades humanas, criando motivos sociais e motivações na direção da efetivação do processo de desenvolvimento do ser humano na sua totalidade.

Segundo Asbahr (2005), a característica assumida pela atividade, a saber, a categoria central no seio do materialismo histórico-dialético tem origem ainda nos primeiros escritos de Marx, onde ele aponta a atividade enquanto prática sensorial que possibilita o desenvolvimento histórico-social da humanidade e, também, o desenvolvimento individual⁶.

⁶ Desenvolvimento individual refere-se às apropriações que o sujeito singular faz da cultura construída pela humanidade por meio do contato com outro, e das relações que estabelecem entre si. Para Duarte (1993, p. 162) o sujeito **“forma sua individualidade através de sua atividade no interior de determinadas relações sociais”**.

A proposta do conceito de atividade colocado por Marx (2006) garante o caráter materialista da teoria, uma vez que postula que é por meio da atividade prática e sensível que o homem estabelece contato com o mundo circundante e que, nesse mundo, apropria-se dos objetos naturais e culturais.

Portanto, Leontiev (1983) destaca que esta proposta foi a grande transformação delineada pela teoria Marxiana para a teoria do conhecimento e para a teoria histórico-cultural, onde a prática humana é colocada como a base para a construção do conhecimento.

Considerando essa compreensão de atividade humana, qual seja, possibilitada na atividade social concreta, fica evidente que não estamos nos referindo a qualquer atividade, mas sim à atividade humanizadora, aquela realizada de forma intencional pelo indivíduo e que implica no seu desenvolvimento psíquico na direção da sua humanização.

Para elucidarmos ainda mais esse pressuposto, iniciaremos diferenciando a atividade humana e a atividade natural (esta é colocada enquanto uma ação pela ação com fim em si mesmo, fazer algo) e, para isso, tomaremos a epígrafe desse capítulo que busca demonstrar que a atividade natural realizada pelas abelhas que constroem suas colmeias distingue-se significativamente da atividade humana, que se caracteriza pelo fato de engendrar um planejamento, uma ação teleológica, sempre intencionalizada.

Construir uma casa a partir da atividade humana carrega em si uma intencionalidade, a de ter abrigo, por exemplo, porém, a construção desta casa e o planejamento realizado para esta ação não acontece por conta do acaso, não se efetiva de forma espontânea. Para esta construção, para a realização desta atividade, o homem precisou ter a necessidade e também motivos que o impulsionassem na efetivação desta ação. Referente a isto, consideramos importante destacar que,

A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra a sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se “objetiva” nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula. LEONTIEV (2001, p. 68).

Neste contexto, podemos afirmar que a atividade humana, muito diferente da atividade animal, origina-se, realiza-se e modifica-se a partir das necessidades culturais e motivações presentes nas relações e a partir das relações sociais, que por sua vez proporcionam apropriações e objetivações da cultura construída por outros homens em outros momentos, outras necessidades e que, portanto, geram a intencionalidade das ações realizadas ao longo do processo de construção da humanidade pelos homens.

Tais apropriações são realizadas a partir das relações que os homens estabelecem entre si como já mencionamos anteriormente. Portanto, esta ação intencional, permeada por todos estes fatores específicos, designa a essencialidade humana, sua práxis. Desta forma, podemos afirmar que a atividade realizada pela abelha, a atividade natural, não impõe a necessidade de apropriação de como construir uma colmeia a partir das relações e, mediante esta condição, não há mera possibilidade de tratarmos a atividade natural e a atividade humana como sinônimas. A atividade natural é pautada no comportamento típico de cada espécie, não avança para além da experiência individualizada e se expressa por um tipo de inteligência orientada à adaptação ao meio (MARTINS, 2013, p. 25).

Dessa forma, concordamos com Leontiev (1983) quando coloca que a atividade natural “[...] não consiste em identificar a prática com o conhecimento, senão que o conhecimento não existe fora do processo vital, que por sua natureza própria é um processo natural e prático”. (p.15). Então, ao reconhecer a atividade a partir do aparato marxista que a considera como uma ação consciente, transformadora, criativa, perfeitamente capaz de produzir ações que assegurem sua sobrevivência, reconhecemos que o homem é constituído a partir de condições históricas e sociais.

2.2 O desenvolvimento psíquico e a atividade guia na idade pré-escolar

Caminharemos agora em direção à compreensão do desenvolvimento psíquico da criança em idade pré-escolar, destacando o brincar, que é a atividade guia da criança nesta etapa da vida.

A passagem à consciência humana, baseada na passagem a formas humanas de vida e na atividade do trabalho que é social por natureza, não está ligada apenas à transformação de estrutura fundamental da atividade e ao aparecimento de uma nova forma de reflexo da realidade; o psiquismo humano não se libera apenas dos traços comuns aos diversos estágios do

psiquismo animal [...]; o essencial quando da passagem à humanidade, está na modificação das leis que presidem o desenvolvimento do psiquismo. LEONTIEV (1978a, p.68) apud MARTINS (2013, p. 27-28).

A consciência humana tem sua gênese obviamente relacionada às características biológicas e maturacionais dos indivíduos, no entanto o seu processo de desenvolvimento delinea-se através das condições históricas, culturais e sociais, permeado pela atividade coletiva que cria as possibilidades para a construção de uma complexa e dinâmica estrutura cerebral cada vez mais elaborada e capaz de possibilitar aos seres humanos o desenvolvimento de linguagem, pensamento, consciência e personalidade, dentre outras funções psicológicas essenciais para o desenvolvimento do psiquismo humano numa direção superior.

Inerente à atividade social e desenvolvendo-se a partir dela, o psiquismo humano caracteriza-se, portanto, pela práxis realizada no interior das relações sociais, que é permeada por mudanças históricas que aconteceram e acontecem no interior da sociedade. Tais mudanças produzem transformações qualitativas na consciência e no comportamento humano, o qual vem se transformando devido à complexificação do sistema nervoso, que por sua vez contou com a influência do trabalho e da linguagem⁷, considerando, conforme afirma Martins (2013, p. 67), que se encontra na significação do signo o dado essencial para a compreensão do psiquismo como um sistema complexo e interfuncional, onde se identifica “[...] na palavra, o signo dos signos isto é unidade de análise nuclear para a compreensão do comportamento complexo”. A autora ainda afirma que,

[...] os signos e os significados mobilizados nas ações realizadas pelo indivíduo, em sua existência concreta, engendram rearticulações interfuncionais (...) o uso de signos provoca modificações que ultrapassam o âmbito da função específica na qual ocorre, rearticulando completamente o psiquismo. O uso de signos determina rupturas no modo de operar já instalado de uma função específica e, ao fazê-lo, modifica suas articulações com outras funções, inaugurando novas formas de manifestação psíquica (MARTINS, 2013, p. 67).

O aparecimento do trabalho e seu reconhecimento como atividade vital possibilitaram ao homem a apropriação da natureza e a produção dos meios de

⁷ No que se refere à linguagem Petrovski (1980, p. 81) postula que esta possibilitou a cada homem compartilhar a experiência construída e acumulada no seio de sua sociedade, podendo assim adquirir conhecimentos acerca de situações, acontecimentos, entre outras construções com as quais nunca antes teve contato.

satisfação de suas necessidades. Engels (1975, citado por Leontiev, 1978) afirma que o trabalho criou o homem humanizado e salienta tal afirmação, destacando a relação dialética entre o desenvolvimento sócio-histórico da humanidade e o desenvolvimento do psiquismo humano (p. 69). O trabalho é a primeira e fundamental condição para que o homem possa existir e humanizar-se, desenvolver linguagem, consciência e personalidade. Nesse processo, destacamos a linguagem como fenômeno cultural humano que tem na construção do signo o dado essencial para o desenvolvimento do pensamento e da consciência humana durante o processo de transformação da natureza.

A linguagem proporcionou condições de nos apropriarmos de muitas construções humanas, sem que nunca as tivéssemos visto antes; porém, quando mencionamos a linguagem, não estamos nos referindo a qualquer linguagem, mas àquela dotada de elementos históricos e sociais e que se caracteriza por um sistema de signos repleto de sentidos e significados sociais e que viabilizam a comunicação entre os homens, servindo para expressar ideias, pensamentos, representações e reflexões/abstrações.

Ao nos remetemos à consciência, temos a intenção de pensá-la num contexto voltado a ideias, possível somente ao psiquismo humano, dada toda sua complexidade e especificidade, consciência essa que adquire uma forma de existência representada pela imagem psíquica, pela ideia que dela se constrói como postula MARTINS (2013, p. 28).

A autora ainda complementa, referenciando-se a Leontiev, que o desenvolvimento do psiquismo em sua idealidade, como ideia, não dispensa a materialidade da imagem nem tampouco contrapõe matéria e ideia. Isso nos remete pensar que o psiquismo em sua idealidade não acontece ao acaso, sendo, portanto, a ideia constituída no mundo material possibilitado pela atividade, onde o psiquismo se manifesta a partir do que o sujeito em sua realidade e singularidade concreta se apropriou, e por conta disso compreende-se que a ideia é edificada em um contexto objetivo, como afirma Martins (2013).

Desta forma, salientamos que é na relação do sujeito com o objeto cultural⁸, relação essa devidamente mediada⁹, permeada e proveniente de necessidades e motivos,

⁸ Objeto cultural refere-se a criações humanas, sendo elas materiais (aquelas que podemos tocar/perceber/ ter a sensação) , como também, simbólicas (aquelas que não podemos tocar).

⁹ Abordaremos questões acerca da mediação no capítulo IV desta dissertação.

que a atividade se concretiza por meio de ações e operações engendradas pelos indivíduos no seu grupo social.

Ao discutir o papel da cultura no desenvolvimento das capacidades humanas, Leontiev entende que uma atividade distingue-se de outra pelo seu objeto e pela relação que o sujeito estabelece com o objeto, tendo como objetivo atender às suas necessidades ao dirigir sua ação em direção ao objeto. Vale destacar que o psiquismo humano para o referido autor manifesta-se de maneira dupla e concomitante, sendo a primeira revelada na atividade como “forma primária e objetiva de sua existência” e, a segunda, “manifesta-se na construção da ideia, da imagem, enfim, como consciência” (Leontiev, 1978a, p.183).

Esta dupla visão de Leontiev acerca do psiquismo humano nos confere a tarefa de refletir sobre o conceito de internalização e de antemão esclarecemos que não se trata de um processo mecânico que acontece de “fora” para “dentro” e de modo linear e dicotomizado (externo e interno), mas como um processo dialético que desde seu início, embora se mostre externo ao psiquismo humano, por se estruturar num contexto objetivo, carrega consigo componentes internos deste psiquismo.

Martins (2013, p. 30) afirma que Vigotski concebeu a dinâmica da internalização com as características que citamos anteriormente, ou seja, como uma unidade entre atividade individual (externa e interna) e atividade social, coletiva, que se modifica de processos interpessoais em processos intrapsíquicos. Tais processos foram estudados por Vigotski, sobretudo quando constata a existência da “lei genética geral do desenvolvimento psíquico” (1995, p.150), que expressa que toda função psíquica entra em cena a partir de dois planos diferentes: primeiro, como função interpessoal e, segundo, como função intrapsíquica.

Segundo Marino Filho (2011, p. 149) a proposição de Vigotski (2000, p. 150) sobre as transformações das relações interpsicológicas em intrapsicológicas nos fornece um exemplo claro acerca da possibilidade do homem agir motivado e sem que essa motivação denote necessariamente uma expressão da vontade.

O autor ainda destaca que Leontiev (1978, p. 155) esclarece que na referida proposição de Vigotski,

Está contida a ideia de que a “estrutura elementar da ação voluntária” nasce do processo pelo qual inicialmente – nas relações interpsicológicas - o sinal que dá origem às ações de um sujeito e que é emitido por outro indivíduo se

converte em meio psicológico individual de produção da ação, isso é, como meio para o autocontrole (MARINO FILHO, 2011, p. 149).

Com esta reflexão, Marino Filho (2011, p. 149) nos permite entender que o sujeito da ação recebeu, em alguma medida, a consciência acerca da orientação de uma determinada ação e que essa condição possibilita a este sujeito igualmente, em alguma medida, ser a sua própria ação, o que se pode propor como internalização em diferentes níveis de apropriação.

O autor demonstra ainda que da mencionada condição ora apresentada, se pode deduzir que,

[...] em um primeiro momento, o sujeito executa ações que são orientadas externamente por outro indivíduo, visto que não são completamente dominadas, e falta-lhe, por exemplo, conhecimentos específicos, previsão do resultado esperado pela ação, valoração afetivo-emocional ou hierarquização dos motivos, significado social, sentido pessoal, etc (MARINO FILHO, 2011, p. 149).

Podemos afirmar, portanto, que, primeiro, o desenvolvimento humano inicia-se na relação com o outro e que os conteúdos sociais que são compartilhados tornam-se elementos internos do psiquismo do sujeito. Vale ressaltar que esta dinâmica não acontece de forma hierárquica, sequencial, mas de maneira inter-relacional e em um contexto mútuo e dialético, como poderíamos dizer, em movimento histórico e social.

Vigotski ainda afirma que há necessidade de identificar o meio, a condução pelo qual os fenômenos sociais intersíquicos convertem-se em processos intrapsíquicos, sendo que a resposta encontra-se na internalização de signos e seus significados, elementos fundamentais de origem cultural e histórica essenciais para a construção das funções psicológicas superiores (Bezerra e Viotto Filho, 2014).

Os signos, na condição de elementos culturais simbólicos construídos pela humanidade e mediadores das relações sociais entre os homens, convertem-se em instrumentos psíquicos que viabilizam o processo de desenvolvimento humano em direção à construção do pensamento, consciência, sentimentos e da personalidade dos indivíduos, ou seja, são elementos que possibilitam a constituição do complexo psiquismo humano.

Ao compreendemos que o psiquismo humano se desenvolve histórica e socialmente, permeado por signos construídos pela humanidade os quais se apresentam repletos de sentidos e significados sociais, queremos evidenciar as condições materiais e

objetivas das quais depende o psiquismo para se desenvolver, uma vez que signos são construídos a partir da relação material que os homens estabelecem com a natureza e com os outros homens.

Decorrente dessa compreensão focaremos em nosso trabalho a discussão feita por Leontiev (2001), que destaca que o pano de fundo essencial do psiquismo humano é a atividade social humana.

Fomentaremos tal discussão a fim de enriquecer nossa exposição com objetivo de respaldá-la neste capítulo, a qual se propõe evidenciar a atividade guia na idade pré-escolar, a saber, a atividade do brincar e suas implicações para o processo de desenvolvimento humano.

Nesse movimento, Leontiev (2001) ressalta que a atividade de modo geral não se constrói mecanicamente e a partir de tipos separados de atividades, mas, sim, de específicos tipos de atividades que, em cada período do desenvolvimento do sujeito, assumem características principais, sendo mais importantes em determinados momentos da vida do indivíduo e secundárias em outras fases da vida.

Neste contexto, Leontiev (2001, p. 63) coloca que por conta das especificidades destes elementos, deve-se “[...] falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade guia e não à atividade em geral”, discorrendo sobre a posição assumida pela criança no interior das relações sociais e evidenciando que cada período de seu desenvolvimento implica a compreensão dos elementos históricos e culturais que precisam ser por ela apropriados, para avançar no seu processo de desenvolvimento psíquico. Para o autor:

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida. (LEONTIEV, 2001, p.63).

A compreensão do desenvolvimento psíquico da criança implica no reconhecimento da atividade social que ela realiza, ou seja, na análise da atividade construída a partir e por meio das condições objetivas de vida de cada criança, considerando que o seu desenvolvimento psíquico deve ser analisado e estudado como síntese do que ela conseguiu se apropriar/objetivar por meio da prática social vivida e,

sem dúvida, as práticas sociais escolares são fundamentais para a efetivação desse processo.

Vigotski (2001a) se coloca de forma muito clara no estabelecimento da relação estreita e significativa entre o resultado da aprendizagem e a atividade prática realizada pela criança em sociedade. Para o autor, as relações da criança com os objetos e em sociedade é que criam as condições para aprendizagens que possibilitam desenvolvimento e engendram a área de desenvolvimento potencial. Neste contexto de discussão é que esmiuçaremos o conceito de atividade guia que para Leontiev (1978, p.293) “é, portanto aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio de seu desenvolvimento”.

Nesta direção, afirmamos que a atividade guia da criança na idade pré-escolar, concordando com Leontiev (1978), é a atividade do brincar, que possibilita as condições concretas para que a criança possa se apropriar do mundo dos objetos culturais construídos pelos homens, em que ela assume papéis sociais no brincar com o outro, reproduzindo as ações de indivíduos mais desenvolvidos culturalmente e mais experientes, na direção de se apropriar das relações do mundo adulto de acordo com as possibilidades e especificidades do seu psiquismo.

Deste modo, é importante enfatizar que durante a infância a atividade do brincar, configurada numa brincadeira, num jogo, numa atividade coletiva ludo-pedagógica, ou em outras situações lúdicas coletivas, a criança encontra as condições de efetivar o processo de apropriação-objetivação da sua individualidade e, nesse sentido, construir a sua personalidade.

No processo de desenvolvimento de uma atividade social a criança opera com os objetos culturais variados, os quais são normalmente utilizados pelos adultos e, dessa forma, toma consciência de cada objeto e das ações necessárias para operar com eles e objetivar-se. Considerando o postulado de Leontiev (1998b, p. 121), o que ocorre no processo de desenvolvimento da consciência do mundo concreto, através do brincar pela criança é uma forma dela tentar “integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto” e tal possibilidade se configura pela atividade do brincar.

Desta forma, as possibilidades de realizar ações possíveis somente realizadas pelos adultos, ações essas que a criança ainda não é capaz de conduzir sozinha, devido às condições reais de determinada ação, como por exemplo, a ação de apagar um incêndio, ser um chefe de cozinha, pilotar um avião ou costurar uma roupa, efetivam-se no plano da atividade do brincar de bombeiro, cozinheiro, piloto e costureiro. São situações assim que criam condições favoráveis para um desenvolvimento psíquico humanizador, sobretudo porque para a efetivação desse processo, além dos objetos, a criança se apropria das palavras que denominam os objetos e suas funções, condições essenciais para a construção do processo de significação por parte da criança.

A condição de atuar numa atividade do brincar com outras crianças, assumindo diferentes papéis sociais, permite à criança a realização das mais diferentes ações, situação que, além de contribuir para a compreensão da contradição entre a necessidade de ação e a impossibilidade de sua execução nos moldes adultos, implica formas diferenciadas de elaboração psíquica permeadas pela imaginação engendrada na atividade do brincar, para que possa sentir-se parte integrante das relações e atividades próprias do mundo adulto.

Ainda discutindo a importância do brincar, VIGOTSKI (1989, p. 106 apud ARCE e DUARTE, 2006, p. 56) afirma que:

No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos [...]. E continua [...] Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente [...].

As considerações que fizemos a respeito da atividade do brincar na idade pré-escolar até o presente momento nos apresentam a obrigação de esclarecer que uma brincadeira de criança não pode ser reconhecida como uma condição de acesso aos objetos culturais que remeta a criança a um mundo irreal, de objetos irreais e improváveis, como se costuma pensar. Ao contrário, na atividade do brincar há uma operação real com imagens e objetos reais, o que determina que essa atividade, em sua estrutura e dinâmica, permitindo o acesso a situações imaginárias que por sua vez representam, como já vimos, uma particularidade da atividade consciente.

Assim, podemos afirmar que a atividade do brincar, configurada por uma brincadeira, não provém de uma situação imaginária autista e inconsciente, mas, que a ação do brincar com objetos e relações provenientes do mundo adulto permitem o avanço e o desenvolvimento de uma situação imaginária. Podemos afirmar, portanto, que, desta forma, a imaginação estrutura-se nas condições concretas vividas pela criança durante uma brincadeira e, como todas as funções da consciência, segundo afirma Vigotski (1989), a imaginação surge originalmente na ação.

Mediante isto defendemos a atividade do brincar como instrumento para o desenvolvimento psíquico da criança em idade pré-escolar e tomamos como ponto importante no que se referem a este tipo de atividade as colocações de Marino Filho (2012, p. 136), que postula como fundamental a valorização da inclusão da atividade do brincar como perspectiva ao desenvolvimento humano, compreendendo-a a partir da teoria histórico-cultural, sobretudo porque as perspectivas tradicionais de educação não têm conseguido suprir, de forma adequada, as necessidades de desenvolvimento da criança na escola, justamente porque não priorizam essa importante forma de objetivação da criança em idade pré-escolar.

2.3 A atividade ludo-pedagógica: reflexões necessárias à educação escolar na infância

Vimos que o processo de apropriação-objetivação dos objetos culturais criados pela humanidade implica no desenvolvimento do psiquismo humano. Porém, este processo não acontece de forma espontânea, mas edifica-se numa condição de apropriação mediatizada, a qual já mencionamos anteriormente, estruturando-se numa relação social, situação essencial para o processo de humanização e que iremos tratar com maior ênfase a partir de agora.

Para que o psiquismo humano se desenvolva é necessário que muitos fatores estejam presentes, sendo um deles, de caráter essencial, a mediação. Entendemos assim que, para que um sujeito avance de sua condição elementar para uma condição superior de desenvolvimento psíquico, há a necessidade que um sujeito mais desenvolvido culturalmente proporcione condições objetivas de apropriação dos objetos culturais (materiais e simbólicos) para mediar o processo de desenvolvimento de outro sujeito.

Assim, consideramos que na atividade social, devidamente mediada, encontram-se as possibilidades de apropriação e de objetivação da cultura, fator essencial para compreendermos a importância dos instrumentos construídos pelo homem, tanto os instrumentos materiais, quanto os simbólicos, no processo de construção e desenvolvimento das funções psicológicas superiores humanas.

Segundo MARINO FILHO (2011, p. 162-163) deve-se

[...] produzir no processo de mediação, um constante processo de significação que orienta as ações do pensamento dos sujeitos inter relacionados em uma atividade, de forma que haja concatenação nos processos de ordenação psicológica das operações de uma tarefa, porque quando ela ocorre, há indícios de que os sentidos dos significados de orientação se encontram coordenados por uma mesma finalidade que tem o suporte de conhecimentos específicos e afetos comuns.

O autor ainda salienta que,

A possibilidade de que um agente se transforme em mediador depende de que se forme nele aquelas qualidades que representam uma possível afinidade das unidades em relação, por exemplo, entre a criança e o conhecimento. No caso do professor, é necessário que ele tenha domínio do conhecimento, mas, da mesma forma, domínio sobre o processo de aprendizagem como desenvolvimento psicológico. Só dominando as interdependências da aprendizagem com o conhecimento é que o professor pode mediar a fusão do conhecimento já produzido com o homem menos experiente.

Faremos, então, uma reflexão acerca da apropriação mediatizada, da atividade mediadora, em que o professor assume uma função essencial como detentor do conhecimento a ser transmitido e também como conhecedor do processo de desenvolvimento psicológico da criança pela via da apropriação das objetivações humanas, tendo em vista enfatizar como a atividade ludo-pedagógica, a qual será definida mais à frente, estrutura-se enquanto elemento essencial no que tange o desenvolvimento psíquico da criança em idade pré-escolar, sobretudo quando tal atividade estrutura-se a partir da ação intencional e planejada pedagogicamente pelo professor e orientada para a construção e desenvolvimento das diferentes funções psicológicas superiores junto aos alunos.

Nesta dissertação, como já mencionamos, enfatizaremos a importância das atividades ludo-pedagógicas planejadas pelo professor e mediadas por signos, para o desenvolvimento da imaginação da criança em idade pré-escolar.

De acordo com Martins (2013, p. 45), a atividade mediadora é um tipo de atividade diferenciada que possibilita acesso aos objetos e à sua essência; é um tipo de

relação que “ultrapassa a relação aparente entre as coisas”, penetrando na esfera das intervinculações entre as propriedades essenciais das coisas.

Para a autora, a atividade mediadora não é, portanto, aquela que se transmite de uma pessoa a outra de forma simplista, direta e superficial, mas aquela que norteia, direciona e agrega elementos que proporcionem transformações qualitativas no pensamento e nas ações dos seres humanos no mundo, engendradas pelo processo de significação dos signos através das linguagens sociais.

Defendemos que no interior da escola o sujeito imprescindível no processo de mediação é o professor, um sujeito mais desenvolvido culturalmente que os alunos e em condições de criar as condições de aprendizagem adequadas para que o processo de apropriação-objetivação seja efetivado e concretize-se na construção do psiquismo dos estudantes. O professor é o sujeito que precisa criar as condições de apropriação cultural, desde à ciência, às artes, à cultura corporal, à filosofia e à ética, dentre outras objetivações presentes na escola.

Referente a isso podemos afirmar que:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo SAVIANI (2007, p. 154).

Considerando que a formação do homem depende de um processo educativo para acontecer, como vimos na citação acima, é importante enfatizar que sem o trabalho educativo seria impossível a continuidade do progresso histórico.

É importante esclarecer que o progresso histórico é a continuidade das produções, elaborações e construções humanas, uma vez que só se apropriando dos objetos culturais construídos pela humanidade no decurso de sua vida e a partir das relações que os homens estabelecem com outros homens é que cada indivíduo adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas essenciais para a manutenção e continuidade da vida em sociedade e, portanto, do progresso histórico.

O progresso histórico do gênero humano e sua relação com o trabalho educativo nos permitem evidenciar a definição formulada por Saviani acerca dessa relação, pois a

nosso ver, tal definição ilustra a importância da apropriação e objetivação da cultura criada pelo homem em direção ao desenvolvimento do ser humano e da humanidade. Para Saviani (1997, p.17) "O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens".

No entanto, para efetivar um trabalho educativo qualitativamente superior e diferenciado, torna-se necessário, segundo Saviani (1997, p.17) "[...] à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo" e isso implica, portanto, a construção de processos educativos planejados e que proporcionem atividades educativas voltadas ao atendimento das necessidades dos sujeitos.

Nesse sentido, evidencia-se a identificação entre os pressupostos da teoria histórico-cultural que enfatiza o processo de desenvolvimento humano efetivando-se a partir das relações sociais e apropriação dos objetos culturais e a pedagogia histórico-crítica, que enfatiza a necessidade da escola proporcionar as condições adequadas, as metodologias e procedimentos didático-pedagógicos fundamentais para que os sujeitos possam apropriar-se dos objetos culturais, sobretudo aqueles oriundos das objetivações genéricas como a ciência, as artes, a filosofia, dentre outros, pois somente pela via da apropriação de tais objetos será possível aos sujeitos avançarem ao senso comum e desenvolverem uma consciência crítico-filosófica e humanizarem-se nesse processo educativo.

Nesta dissertação trabalharemos especificamente questões relativas ao processo de desenvolvimento infantil e à Teoria histórico-cultural, que levanta questões relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança, destacando o trabalho educativo como principal promotor desse desenvolvimento. Sobre isso, Nascimento (2014, p. 44) destaca que Vygotsky e Luria (1996) enfatizam que não se devem diminuir as habilidades das crianças e fazê-las um pouco menos inteligentes que um adulto para que seu desenvolvimento seja compreendido, mas, que deve-se considerar que a criança é um sujeito que precisa se apropriar e se objetivar das construções humanas pelo viés da mediação sendo que, como temos discutido, as atividades ludo-pedagógicas podem criar tais condições para a criança na escola.

Temos enfatizado o quanto uma proposta devidamente organizada pelo professor configurando-se, portanto, como uma atividade ludo-pedagógica, pode criar condições para articular os objetivos pedagógicos. Assim, a mediação do professor e a diversidade de atividades da criança, tendo em vista a efetivação da atividade guia do período de desenvolvimento em que a criança encontra-se, qual seja, a atividade do brincar, vão ao encontro do que salienta Leontiev (1989,1978).

Ao refletir sobre esta questão no desenvolvimento infantil, mais precisamente no período de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, Leontiev (2001, p.64) destaca o quanto a brincadeira assume importante papel no desenvolvimento psíquico dos sujeitos e que “[...] a articulação entre a instrução, no sentido mais estreito do termo, que se desenvolve em primeiro lugar já na infância pré-escolar, surge inicialmente no brincar”, e complementa “a criança começa a aprender na brincadeira”. A partir dessa compreensão do processo de desenvolvimento humano poderão ser criadas condições de aprendizagem mais adequadas e que efetivamente atendam às necessidades dos sujeitos, criando condições para um processo de desenvolvimento psíquico diferenciado e na direção da construção de funções psicológicas superiores junto às crianças.

Segundo Vigotsky (1991, p.101):

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).

Diante disso, defendemos que a aprendizagem das crianças, principalmente na Educação Infantil, deve ser caracterizada por um trabalho pedagógico que priorize a organização de formas de aprendizagem, sendo que uma correta organização dessas formas de aprendizagem possibilita aos sujeitos a ativação de um grupo de processos psicológicos promotores de desenvolvimento (VYGOTSKY ET AL., 1998).

Acreditamos que a compreensão da teoria Vigotskiana, que enfatiza a relação entre processo de desenvolvimento e aprendizagem, poderá proporcionar aos professores condições diferenciadas para se compreender os alunos, possibilitando uma visão mais ampla e dinâmica do seu processo de desenvolvimento, com vistas à

construção de intervenções educativas mais coerentes com a realidade histórica e social e, portanto, coerentes com as necessidades concretas dos alunos presentes na escola.

Ao iniciarmos este item do presente capítulo, apontamos que o processo de apropriação-objetivação da cultura criada pela humanidade tem implicações no desenvolvimento do psiquismo humano e que estas implicações não acontecem espontaneamente, necessitando, portanto, de uma condição de apropriação mediatizada.

As considerações que fizemos até aqui contribuem para delinear a especificidade da atividade ludo-pedagógica em relação ao desenvolvimento da criança na escola, sobretudo porque a atividade ludo-pedagógica apresenta-se como o instrumento mediador que utilizamos no processo de intervenção junto aos sujeitos da pesquisa para a efetivação desta dissertação de mestrado.

Os elementos que atribuem especificidades à atividade ludo-pedagógica evidenciam-se a partir de determinada atividade educativa coletiva, de natureza lúdica, devidamente planejada e orientada, visando por parte do professor um ensino direto, que procure atender às necessidades dos alunos pela via da apropriação, por cada sujeito singular de objetos culturais (materiais e simbólicos) essenciais e vinculados aos conhecimentos/conteúdos presentes nos currículos da escola, os quais são trabalhados em diferentes espaços escolares, tais como a sala de aula, quadra, sala de vídeo, informática e outros espaços educativos.

Ao afirmarmos que à apropriação de objetos culturais deve aliar-se a conhecimentos/conteúdos veiculados nos currículos da escola, estamos evidenciando uma questão relacionada à especificidade da função escolar, sobretudo porque não estamos nos referindo à apropriação de qualquer tipo de conhecimento pela criança na escola e tampouco que esse processo possa acontecer espontaneamente, mas estamos nos referindo à apropriação de conhecimentos científicos, os quais devem ser devidamente organizados pelos professores para que, ao serem apropriados, contribuam efetivamente com o desenvolvimento das crianças numa direção humanizadora humano-genérica (HELLER, 1978; DUARTE, 1996).

Considerando, então, a importância da educação escolar, assim como a função da instituição escolar no processo de formação e desenvolvimento das crianças, Saviani (2000) é categórico ao postular que à escola deve-se a função de “transmissão - assimilação do saber sistematizado”, que se compõe dos conteúdos científicos, do saber metódico, elaborado e sistematizado ao longo da história da

humanidade. Deste modo, o autor demarca muito claramente a real função e o sentido de existência de uma instituição como a escola, a qual existe para transmitir, não o senso comum, não somente vivências cotidianas ou conteúdos e opiniões simplistas, mas o conhecimento científico que possibilite o processo de apropriação-objetivação (DUARTE, 1993) dos alunos na direção da construção de sujeitos conscientes e críticos, em condições de superar a consciência de senso comum própria do cotidiano.

Esta discussão a respeito da função da escola e da aprendizagem que propicia formação e desenvolvimento das crianças nos leva a salientar a importância do professor neste processo, reconhecendo-o como um sujeito que vai proporcionar as atividades de transmissão, discussão e apropriação pela criança, do legado histórico-cultural construído pela humanidade.

Enfatizamos que o professor é o sujeito que tem condições de organizar uma intervenção pedagógica de caráter direto e intencional na direção do desenvolvimento psíquico das crianças, sobretudo quando cria condições adequadas de aprendizagem a partir do acesso e apropriação a objetos culturais essenciais para os sujeitos.

Diante dessas reflexões, podemos afirmar que aprender é a mola propulsora do processo de desenvolvimento psíquico e, sobretudo, aprender a partir da apropriação de objetos materiais e simbólicos construídos pela humanidade e na escola, tais objetos constituem-se em conteúdos teórico-práticos presentes nas diferentes disciplinas do currículo escolar. É importante salientar que o processo de aprendizagem, devidamente mediado pelo professor e pelos objetos culturais, principalmente os signos e símbolos da cultura humana, proporciona à criança avanço em seu pensamento, dentre outras funções psicológicas.

A partir dessas considerações é que encontramos justificativa para engendrarmos condições diferenciadas de aprendizagem para os alunos na escola, refletindo sobre a qualidade das aprendizagens, considerando, da mesma forma, a qualidade dos objetos culturais transmitidos e possibilitados pelo professor e a sua apropriação pelos alunos no sentido de compreender as implicações desse processo no desenvolvimento dos sujeitos na escola.

Acreditamos ser fundamental compreender a relação entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem dos alunos na escola e, sobre isso, Vigotsky (1991a; 2001b) salienta que devemos definir pelo menos dois níveis de

desenvolvimento, sendo um nível denominado de desenvolvimento atual, também conhecido por desenvolvimento real ou efetivo e o outro nível compreendido como potencial e definido pela Zona de Desenvolvimento Próximo ou Proximal (ZDP).

O nível de desenvolvimento atual mostra a atividade autônoma dos sujeitos, mas não determina por completo o seu estado de desenvolvimento; define apenas as funções psicológicas que os sujeitos estabeleceram como resultado de construções efetivadas ao longo do tempo, porém não demonstra o potencial do sujeito. Já o nível de desenvolvimento (o proximal) permite conhecer o potencial, ou seja, o que cada sujeito terá condições de desenvolver a curto/médio prazo, desde que sejam criadas as condições de aprendizagem mediadas por um sujeito mais desenvolvido.

A Zona de Desenvolvimento Proximal define, portanto, que as funções psicológicas ainda não se completaram, mas que estão potencialmente em construção, a partir das relações sociais e apropriações culturais estabelecidas no meio social e histórico dos indivíduos (VIGOTSKY, 1991a; 2001b).

Para Vigotski (2001b), a possibilidade de desenvolvimento potencial afirma a condição da possibilidade humana de aprender por transmissão, por orientação e imitação de outro ser humano, pois, segundo o autor, na medida em que o sujeito humano interage e aprende com outros seres humanos, vão se garantindo as condições para fazer avançar seu processo de desenvolvimento, o qual, espontânea e naturalmente, não teria condições de se desenvolver como já apontamos. É a aprendizagem por transmissão social que possibilita ao homem avançar no desenvolvimento de suas potencialidades e tudo o que um sujeito faz hoje, com auxílio e orientação de outro, poderá fazê-lo amanhã de forma independente.

Como vimos, o ensino planejado, organizado e intencional, que se coloca à frente do desenvolvimento real/atual da criança, viabiliza a criação de novas funções psicológicas, contribuindo para a transformação qualitativa do seu psiquismo. Contudo, apesar da aprendizagem e do desenvolvimento estarem inter-relacionados, eles não se produzem de modo simétrico, proporcional e paralelo. Referente a isso, Vygotsky (2010, p. 116) afirma que o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem; o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que engendra a área de desenvolvimento potencial.

Esta discussão a respeito do desenvolvimento e da aprendizagem já nos possibilita afirmar a importância das experiências humanas que proporcionam

condições para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, em especial, a imaginação, como estamos discutindo neste trabalho.

Reconhecemos que experiências diferenciadas e baseadas na ciência, nas artes e na filosofia, assim como nos conhecimentos históricos e culturais, devem ser proporcionadas na escola, de forma intencional e planejada. Diante dessa importante tarefa da escola no processo de desenvolvimento humano é que propomos a ampla realização de atividades de natureza ludo-pedagógicas que engendrem condições de elaboração, reelaboração e criação do novo a partir de experiências vividas, tendo em vista a construção de novos conhecimentos e de novas formas de expressão e manifestação por parte dos alunos na escola.

Na direção da construção desse processo diferenciado de desenvolvimento na escola faz-se necessário articular, ainda que brevemente, sobre a especificidade da formação de conceitos na criança, sobretudo os conceitos científicos, que como podemos evidenciar, são essenciais ao desenvolvimento do psiquismo humano.

Para iniciarmos esta apresentação, vale destacar que para Vygotsky (2005):

Os anos escolares são, no todo, o período ótimo para o aprendizado de operações que exigem consciência e controle deliberado; o aprendizado dessas operações favorece enormemente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Isso se aplica também ao desenvolvimento dos conceitos científicos que o aprendizado escolar apresenta à criança VYGOTSKY (2005, p.131).

Neste cenário, onde a especificidade da escola é a transmissão de conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados pela humanidade, os quais contribuirão de forma significativa para o processo de desenvolvimento psíquico humano como vimos, teceremos considerações importantes a respeito do pensamento conceitual de Vigotski.

Sabemos que as crianças têm saberes empíricos construídos na interação com seu meio social, aos quais Vygotsky denominou de conceitos cotidianos. As informações apresentadas às crianças na escola, que são os conhecimentos científicos, artísticos, históricos e filosóficos, articulam-se e relacionam-se às informações já adquiridas nas experiências cotidianas, no entanto é especificidade da escola trabalhar conceitos essenciais e que contribuirão para que cada aluno supere a sua condição de pensar cotidianamente para aprender a pensar de forma filosófica, artística e cientificamente.

Sobre isso, Fontana (2005, p. 22), baseado em Vygotsky, coloca que “[...] apesar das diferenças existentes entre os conceitos espontâneos (dominados pela criança) e os conceitos sistematizados (propostos pela escola), no processo de elaboração da criança articulam-se dialeticamente”.

É importante salientar que a criança não esquece os conhecimentos (espontâneos) que já adquiriu e nem os deixa de lado quando entra em contato com os conhecimentos científicos proporcionados na escola. O que acontece é uma transformação a partir da percepção que a criança faz das diferenças entre os conhecimentos espontâneos e os científicos.

Os conceitos científicos desenvolvem-se na criança diferentemente dos conceitos espontâneos, sobretudo porque os conceitos científicos não surgem do nada, conforme afirma Vygotsky (2001), mas têm um lastro baseado na pesquisa e estrutura-se a partir de metodologias e linguagens específicas as quais desempenham função essencial na construção de novos conhecimentos socialmente referenciados.

Podemos tomar como exemplo a palavra avião; antes de ingressar na escola, a criança tem pré-conhecimentos sobre este objeto cultural de transporte, pois por algum meio já entrou em contato com ele em algum momento de sua vida cotidiana, contato este que pôde ser feito a partir de brincadeiras, imagens, desenhos, filmes ou livros, por exemplo. A criança já tem algumas informações acerca do objeto avião, sabe seu nome, sua função, dentre outros conhecimentos, situação que resulta, ainda que de forma simplificada, em uma imagem mental deste meio de transporte.

À medida que a criança vai se apropriando de determinado círculo de conhecimentos, o conceito que está tendo contato deixa de ser novo, simplista e superficial, e avança ao ser comparado com os outros conhecimentos que ela já possuía antes de trabalhar com o conceito novo, possibilitando avanços significativos e qualitativos em seu processo de desenvolvimento.

Como vimos, é essencial ao desenvolvimento humano a apropriação do que já foi construído pela humanidade ao longo do tempo, o que possibilita avanços no desenvolvimento, pois o ser humano nunca parte do zero, mas daquilo tudo que a humanidade já construiu e do que o indivíduo tem acesso.

Desta forma, salientamos a importância da criança, no caso da escola, sob mediação do professor, elaborar alternativas, hipóteses e trabalhar com conceitos, desde o que conhece e vivenciou objetiva ou subjetivamente. Portanto, quando uma criança

consegue elaborar hipóteses explicativas sobre o motivo pelo qual os aviões voam é em consequência de ter vivenciado, de alguma forma, esse conhecimento, o qual já faz parte de suas aprendizagens, possibilitando-lhe manifestar os conceitos dos quais já se apropriou e/ou construiu sobre o objeto/tema/assunto.

A ausência de uma metodologia experimental que pudesse aprofundar e desvelar o processo de formação de conceitos, assim como sua natureza psicológica, colocou a Vigotski a necessidade realizar alguns experimentos para sanar esta situação. Assim, com os experimentos realizados, Vygotsky (2001) percebeu que “(...) a força dos conceitos científicos manifestou-se onde se revelou a fraqueza dos conceitos espontâneos, e vice-versa” (p. 536). Ou seja, quando um conceito espontâneo não é suficiente para tecer a determinada condição uma explicação, o conceito científico surge para suprir esta falta de conhecimento. Para o autor, “[...] o conceito tem uma história de desenvolvimento muito longa [...] o próprio ingresso na escola significa para a criança um caminho interessantíssimo e novo no desenvolvimento de seus conceitos” (VYGOTSKY, 2001, p. 523-524).

Um conceito não se desenvolve de forma simples e rápida, tornando-se completo e significativo para a criança. Deste modo, apresentaremos a partir de agora como a formação de conceitos, ou melhor, a real formação de conceitos implica na categorização e generalização avançadas e caracterizadas pelos processos de abstração e tomada de consciência do próprio conceito.

Para tanto, faremos esta apresentação nos apoiando na perspectiva Vigotskiana como temos feito até o presente momento, pois esta perspectiva parte do pressuposto que o pensamento conceitual ainda não tem condições de ser inteiramente acessível às crianças na Educação Infantil, contudo é neste período que segundo Vigotski (2001) há o estabelecimento das bases em direção ao desenvolvimento do pensamento conceitual, que acontece por meio da utilização que a criança faz de equivalentes funcionais, a saber, o pensamento sincrético e o pensamento por complexo, os quais apresentaremos mais adiante.

Os equivalentes funcionais aos conceitos são, para Vigotski, formações intelectuais originais que em sua aparência externa se assemelham aos conceitos e desempenham função efetivamente semelhante na resolução de problemas. O autor enfatiza que “[...] pela sua natureza psicológica, a composição, a estrutura e o modo de

atividade, têm tanta relação com os conceitos quanto um embrião com o organismo maduro” (VIGOTSKI, 2001, p. 168).

Assim, no início da Educação Infantil, a criança realiza ações e operações com os chamados agrupamentos sincréticos constituintes da primeira fase do desenvolvimento do pensamento conceitual, que são agregações desorganizadas dos objetos, conforme explicita Vigotski (2011). Nesta fase, não há formação efetiva de conceitos, mas a predominância de conexões subjetivas frente às relações objetivas.

Na expectativa de ilustrar esta discussão, destacamos a afirmação de Vigotski (2011, p. 7):

Na percepção, no pensamento e na ação a criança tende a misturar os mais diferentes elementos em uma imagem desarticulada, por força de alguma impressão ocasional [...] Essas relações sincréticas e o acúmulo desordenado de objetos agrupados sob o significado de uma palavra também refletem elos objetivos na medida em que esses últimos coincidem com as relações entre as percepções ou impressões das crianças.

Assim, considerando as reflexões de Vigotski (2009), podemos afirmar que o primeiro estágio de formação do conceito, e que se apresenta junto à criança de tenra idade, é a formação de uma pluralidade, um amontoado não ordenado de vários objetos quando a criança depara-se com um problema que os adultos resolvem com a inserção de um novo conceito. Para o autor:

Esse amontoado de objetos a ser discriminado pela criança, a ser unificado sem fundamento interno suficiente, sem semelhança interna suficiente e sem relação entre as partes que o constituem, pressupõe uma extensão difusa e não direcionada do significado da palavra (ou do signo que a substitui) a uma série de elementos externamente vinculados nas impressões da criança, mas internamente dispersos" (VIGOTSKI, 2009, p.175).

Esclarece o autor que neste estágio de desenvolvimento do conceito, o significado da palavra para a criança "é um encadeamento sincrético não enformado de objetos particulares que, nas representações e na percepção da criança, estão mais ou menos concatenados em uma imagem mista", ou seja, na formação dessa imagem realizada pela criança, tem papel decisivo o sincretismo da percepção infantil, fato que torna essa imagem sumamente instável para a criança (VIGOTSKI, 2009).

Na sua percepção, no seu pensamento e na sua ação, a criança revela uma tendência a associar e realiza essa associação, dos diversos elementos internos e desconexos, fundindo-os em forma de uma imagem. É a carência de nexos objetivos,

como afirma Vigotski (2009), que cria a necessidade de possibilita uma superabundância de nexos subjetivos, sendo que esse processo tem enorme importância no sucessivo desenvolvimento do pensamento infantil, pois é o fundamento para a seleção de nexos presentes na realidade e serão verificados pela criança na sua ação prática.

É interessante perceber, conforme esclarece Vigotski (2009), que:

O significado atribuído a alguma palavra pela criança que se encontra nesse estágio de desenvolvimento dos conceitos pode, pela aparência, lembrar de fato o significado dado à palavra pelo adulto [...] Através de palavras dotadas de significado a criança estabelece a comunicação com os adultos; nessa abundância de laços sincréticos, nesses amontoados sincréticos de objetos desordenados, formados com o auxílio de palavras, estão refletidos, consideravelmente, os laços objetivos, uma vez que coincidem com o vínculo entre as impressões e as percepções da criança VIGOTSKI (2009, p.176).

Vigotski (2009) ainda afirma que a criança se encontra no significado das suas palavras com os adultos; isso quer dizer que o significado de uma mesma palavra utilizada tanto pela criança quanto pelo adulto se referem ao mesmo objeto e isso possibilita a comunicação entre eles, no entanto, "são bem diferentes os caminhos que levam ao cruzamento do pensamento do adulto e da criança" e, mesmo onde o significado da palavra da criança coincide parcialmente com o significado da palavra do adulto, isto decorre de operações psicológicas diferentes e originais sendo que, na criança, é produto da mistura sincrética de imagens que se encontram por trás da palavra emitida pela criança, fato que, para nós, torna-se relevante ao pensarmos as intervenções ludo-pedagógicas na pré-escola.

Nesse primeiro estágio do processo de desenvolvimento do pensamento conceitual, a primeira fase é de formação da imagem sincrética ou amontoados de objetos em que a criança atua diante do significado das palavras. Posteriormente, na segunda fase, a percepção desempenha papel decisivo na criação de vínculos subjetivos e no desenvolvimento de impressões por parte da criança. Na terceira fase desse estágio, a imagem sincrética toma apoio numa base mais complexa e atribui um único significado aos objetos captados pela percepção da criança, quando ela despede-se do amontoados como de uma forma básica do significado das palavras e avança em direção à formação de complexos, o próximo estágio do desenvolvimento do pensamento conceitual.

O estágio denominado pensamento por complexos caracteriza-se por generalizações criadas e que representam, pela estrutura, "complexos de objetos particulares concretos, não mais unificados à base de vínculos subjetivos que acabaram de surgir e foram estabelecidos nas impressões da criança" (VIGOTSKI, 2009, p.178-179), mas sim complexos decorrentes dos vínculos objetivos identificados nos objetos.

Vigotski (2009, p.179) esclarece que nesse novo estágio, mais complexo e qualitativamente diferenciado e que representa um tipo superior de pensamento na criança, em vez do "nexo desconexo" que serve de base à imagem sincrética, "a criança começa a unificar objetos homogêneos em grupo comum, a complexificá-los segundo as leis dos vínculos objetivos que ela descobre em tais objetos".

É interessante perceber, como nos orienta Vigotski (2009), que quando a criança atinge essa forma de pensamento, por complexos, ela de certa forma, já superou o seu egocentrismo e já não confunde as relações entre as suas próprias impressões com as relações entre os objetos, fato que possibilita a superação do sincretismo na direção da construção do pensamento objetivo. O autor nos esclarece, portanto, que o tipo de pensamento por complexos já se estabelece como uma forma de pensamento coerente e objetivo da criança, demarcando a superação do pensamento sincrético, no entanto, ainda distancia-se do pensamento conceitual que será conquistado somente na adolescência.

É importante destacar que o pensamento por complexos se processa em cinco subfases, embora não iremos apresentar os elementos que compõe cada uma delas, julgamos necessária citá-las: tipo associativo; coleções; complexos em cadeia; complexo difuso e pseudoconceito. Após a efetivação dessas fases, as quais se complexificam e tornam-se qualitativamente diferenciadas, chegamos ao pensamento por conceitos que, como salientamos é conquistado efetivamente na adolescência, quando os sujeitos têm pleno domínio dos conceitos e se desprenderam totalmente dos objetos concretos, discutindo o homem, a natureza e o mundo a partir de abstrações conceituais.

Torna-se importante esclarecer que nesse processo de complexificação qualitativa do pensamento da criança, a mesma encontra-se submetida às possibilidades que lhe são oferecidas pelos adultos. É importante salientar, como afirmou Vigotski (2009), que na idade pré-escolar a forma de pensamento por complexos mais

generalizada e predominante entre as crianças é o tipo pensamento por pseudoconceitos, pois,

Os complexos infantis, que correspondem ao significado das palavras, não se desenvolvem de forma livre, espontânea, por linhas traçadas pela própria criança, mas em determinados sentidos, que são previamente esboçados para o desenvolvimento do complexo pelos significados das palavras já estabelecidos no discurso dos adultos" (VIGOTSKI, 2009, p.191).

Para o autor, é possível afirmar que "na prática, a criança não é livre no processo do desenvolvimento dos significados que recebe da linguagem dos adultos", ou seja, ela está submetida ao repertório verbal e de comunicações proporcionado pelos adultos à sua volta e, continua o autor, "o discurso dos circundantes, com os seus significados estáveis e permanentes, predetermina as vias por onde transcorre o desenvolvimento das generalizações na criança". Podemos afirmar que a orientação discursiva dos adultos encaminha o processo de desenvolvimento da atividade da criança e, simultaneamente, os caminhos para a construção do seu pensamento. Para nós, tais afirmações são decisivas para planejarmos e executarmos o programa de intervenção ludo-pedagógica, considerando a importância da fala do professor na orientação do pensamento das crianças na escola.

No entanto, é importante esclarecer, como afirma Vigotski (2009, p.193), que "ao enveredar por esse caminho, a criança pensa da maneira própria ao estágio de desenvolvimento do intelecto em que ela se encontra", ou seja, pela via da comunicação verbal, o adulto determina o caminho de desenvolvimento das generalizações, mas "os adultos não podem transmitir à criança o seu modo de pensar. Destes, ela assimila os significados prontos das palavras, não lhe ocorre escolher por conta própria os complexos e os objetos concretos", fato que comprova a necessidade do professor dominar na unidade o significado e o uso que a criança faz deste nas ações que realiza, como uma forma de manifestação da significação possibilitada pelo professor na atividade educativa e ludo-pedagógica.

Podemos compreender, portanto, que a criança recebe dos adultos o legado dos significados das palavras por meio do processo de comunicação verbal e, embora se aproprie de tais significados e os assimile, a criança não assimila de imediato o modo de pensamento dos adultos, porém recebe "um produto semelhante que é obtido por intermédio de operações intelectuais inteiramente diversas e elaborado por um método de pensamento também muito diferente". O autor afirma que é isto que denominamos

de pseudoconceito, ou seja, "obtem-se algo que, pela aparência, praticamente coincide com os significados das palavras para os adultos, mas no seu interior difere profundamente delas" (VIGOTSKI, 2009, p.193).

Finalizando esse capítulo queremos salientar, portanto, que na aparência, refletida no significado das palavras transmitidas pelos adultos, as quais são assimiladas pelas crianças, parecem similares os pensamentos do adulto e da criança, no entanto, como alerta Vigotski (2009, p.194) isso é um equívoco, pois

A criança aprende muito cedo um grande número de palavras que significam para ela o mesmo que significam para o adulto. A possibilidade de compreensão cria a impressão de que o ponto final do desenvolvimento do significado das palavras coincide com o ponto inicial, de que o conceito é fornecido pronto desde o princípio e que, conseqüentemente, não resta lugar para o desenvolvimento.

Por fim, esclarece Vigotski que:

A julgar pela aparência, o pseudoconceito tem tanta semelhança com o verdadeiro conceito quanto a baleia com um peixe. Mas se recorrermos à "origem das espécies" das formas intelectuais e animais, o pseudoconceito deve ser tão indiscutivelmente relacionado ao pensamento por complexos quanto a baleia aos mamíferos (VIGOTSKI, 2009, p.195).

Para o autor, a existência dos pseudoconceitos torna-se um problema para as pesquisas acerca do processo de desenvolvimento do pensamento conceitual, pois se evidencia uma contradição, qual seja o pseudoconceito que revela o pensamento por complexos, em termos funcionais, no processo de comunicação verbal do adulto com a criança, equivale ao conceito, no entanto, o pseudoconceito é apenas "uma sombra do conceito, do seu contorno [...] é antes um quadro, um desenho mental do conceito, uma pequena narração sobre ele" (VIGOTSKI, 2009, p.195). Na verdade, afirma o autor, que com o pseudoconceito estamos diante de um complexo, ou seja, diante de uma generalização que a criança constrói baseada em leis inteiramente diferentes daquelas que o adulto utiliza para construir o verdadeiro conceito.

Conforme afirmamos anteriormente, a criança não escolhe o significado das palavras das quais apropria; isto lhe é transmitido no processo de comunicação verbal com os adultos e, na escola, o professor tem importância fundamental na socialização das significações sociais das palavras. Isso implica afirmar que a criança não é livre para construir seus complexos, mas os encontra construídos e os assimila ao compreender o significado da palavra do outro, não de forma linear, mas dialeticamente,

ou seja, a criança recebe prontos os significados dos objetos, assim como sua função social. Desta forma, nesse processo, encontra caminhos para suas elaborações e generalizações na efetivação do processo de construção do seu pensamento (VIGOTSKI, 2009).

A criança, para Vigotski (2009, p.197), não cria a sua linguagem, mas assimila a linguagem pronta dos adultos que a rodeiam, sendo importante afirmar que o seu pensamento se encontra de fato nos complexos-conceitos que coincidem e é justamente essa relação que permite a sua comunicação e compreensão mútua, apesar de pensarem de forma diferente.

Enfim, durante nossa pesquisa com as crianças em idade pré-escolar, apesar de identificarmos que as mesmas compreendem, emitem e assimilam muitas das palavras e reproduzem os significados de palavras que utilizamos para orientá-las durante o processo de intervenção, foi possível identificar, de certa forma, a manifestação do pensamento por complexos trajado de pseudoconceitos, sobretudo porque muitas das crianças, de forma bastante evidente, assimilaram palavras e expressões por nós utilizados durante as atividades que realizamos na escola e, desta forma, encontraram condições de ampliar o seu repertório de palavras e significados verbais e, simultaneamente, tiveram a oportunidade de trabalhar com equivalentes funcionais dos conceitos por nós abordados, fato que, segundo nossa interpretação, criou condições de avanços qualitativos no seu processo de pensamento conceitual.

Assim, queremos enfatizar, concordando com Vigotski (2009, p.198), que a comunicação verbal do professor com as crianças na escola de Educação Infantil torna-se um poderoso fator de desenvolvimento dos conceitos junto às crianças e que o processo que evidencia a "passagem do pensamento por complexos para o pensamento por conceitos se realiza de forma imperceptível para a criança, porque seus pseudoconceitos praticamente coincidem com os conceitos dos adultos" e, portanto, devem ser estimulados e devidamente trabalhados na escola.

No trabalho que realizamos junto aos sujeitos da pesquisa na escola de Educação Infantil, buscamos compreender a atividade ludo-pedagógica como uma atividade educativa de natureza lúdica e intencional, que possibilita a apropriação e objetivação do legado cultural construído pela humanidade. No caso da nossa pesquisa, a atividade artística musical foi trabalhada durante os encontros de intervenção na escola, tendo em vista possibilitar apropriação de conteúdos essenciais e que podem contribuir para o

avanço qualitativo das funções psicológicas superiores dos alunos, principalmente seu pensamento, tendo em vista a efetivação de condições de desenvolvimento dos seus processos imaginativos, reconhecidos como fatores essenciais do processo de humanização das crianças na escola.

III – O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES E O PROCESSO INTERFUNCIONAL ENTRE REPRESENTAÇÃO, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO

Nesse capítulo, serão retomados e enfatizados com o objetivo de aprofundar os elementos que delineiam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores brevemente apresentados no capítulo II desta dissertação. Posteriormente, nos debruçaremos na compreensão da relação entre representação, pensamento e imaginação.

Desta forma e, referente ao estudo do psiquismo e sua funcionalidade, destacamos Vigotski, que orientou suas investigações sobre as funções psíquicas a partir de um enfoque sistêmico, pois para ele “conceber o psiquismo como sistema determinava revisões metodológicas radicais no âmbito da psicologia, posto que o traço específico de um sistema jamais poderia ser captado pela decomposição dos elementos que o constituem” (MARTINS, 2013).

É neste contexto que entendemos que a compreensão acerca do psiquismo enquanto sistema funcional e em sua totalidade respaldará a exposição dos elementos teóricos que julgamos necessários às análises dos dados coletados junto às crianças em idade pré-escolar, sujeitos da pesquisa ora apresentada.

Assim, iniciaremos o processo de compreensão do desenvolvimento das funções psicológicas superiores partindo de uma breve apresentação a respeito do que compõe o psiquismo humano na condição de sistema funcional como foi compreendido por Vigotski, sob a luz do método materialista histórico dialético, passando efetivamente pelo desenvolvimento das referidas funções. Em seguida, apresentaremos discussão específica sobre o processo de desenvolvimento das representações psíquicas da realidade e, posteriormente, faremos discussão sobre a relação entre o processo de desenvolvimento do pensamento humano e sua relação com o processo de desenvolvimento da imaginação.

Construiremos um item neste capítulo para abordar a especificidade da imaginação, especialmente por toda importância atribuída a esta função psicológica superior no processo de desenvolvimento psíquico das crianças em idade pré-escolar.

3.1 A especificidade do processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores

No início do capítulo II, vimos que o desenvolvimento do psiquismo humano contou com o aparecimento da práxis realizada no interior das relações sociais, com a

influência do trabalho e da linguagem que culminaram em mudanças na consciência e no comportamento do homem, sendo que esse processo deve ser compreendido de forma dialética obviamente, não acontecendo de forma linear e sequencial.

Estes elementos resultaram na complexificação evolutiva do sistema nervoso humano, possibilitando ao homem uma forma diferenciada de comunicação com seus pares, num processo de adaptação e transformação do meio natural em que se encontravam, tendo em vista o atendimento das necessidades engendradas no grupo social e efetivadas a partir do trabalho coletivo de transformação da natureza.

Esta colocação nos remete novamente à reflexão de que o desenvolvimento do psiquismo humano não acontece naturalmente, embora se edifique também a partir de condições biológicas, orgânicas e maturacionais de desenvolvimento, juntamente a elementos imbricados no contexto histórico-cultural.

Retomamos esta discussão a fim de que seja possível compreender o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, principalmente porque VIGOTSKI (1995, p.18 citado por MARTINS, 2013, p. 118) destaca que “[...] é impossível estudar a história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores sem haver estudado a pré-história de tais funções, suas raízes biológicas e inclinações orgânicas”.

Desta forma, ao destacarmos a característica biológica/orgânica acerca da pré-história das funções psicológicas superiores, salientamos que Vigotski se debruçou no estudo deste assunto pelo motivo de que a “velha psicologia” não estaria dando conta de diferenciar o desenvolvimento cultural do desenvolvimento orgânico, entendendo-os enquanto fenômenos de mesma natureza e colocando a formação dos comportamentos complexos como síntese deste fenômeno.

Com o objetivo de superar esta proposição, Vigotski se debruçou nesta compreensão e destacou que é no contexto da unidade dialética estabelecida entre os dois processos distintos de desenvolvimento, os quais já citamos anteriormente, que resultam no comportamento humano complexo (Martins, 2013, p. 119).

Estas considerações a partir de estudos feitos por Vigotski o levaram a estabelecer dois grupos de funções psicológicas, sendo um grupo denominado elementar e, o outro, superior. O grupo elementar volta-se ao contexto orgânico/biológico de desenvolvimento, e o superior refere-se ao contexto histórico-cultural de desenvolvimento.

Antes de nos direcionarmos à compreensão das funções psicológicas superiores de forma isolada, é importante destacarmos que realizaremos uma breve compreensão do grupo de funções elementares, a fim de esclarecer pontos específicos acerca deste grupo, pois o entendimento do grupo superior requer esclarecimento de pontos específicos sobre cada um.

É importante destacar também que, ao definir os dois grupos, cada um com suas especificidades, Vigotski buscou compreendê-los a partir da natureza relacional estabelecida entre si. Neste contexto, Martins (2013, p. 79) destaca que o percurso do desenvolvimento das funções superiores não ascende de uma condição natural a uma condição cultural e social, mas se dá num processo contínuo e permanente dessas condições.

Assim, vale salientar que embora Vigotski tenha concebido os estudos das funções psicológicas superiores com a intenção de explicar o psiquismo humano sem desvinculá-lo do mundo material, estas não anulam a formação e permanência, ainda que em menor escala das funções psicológicas elementares, e sobre isso temos,

Uma das leis básicas que regem o desenvolvimento do sistema nervoso e da conduta se estrutura na medida em que o desenvolvimento dos centros ou estruturas superiores ganham uma parte essencial cedida pelos centros ou estruturas inferiores, e suas antigas funções ganham formações novas, [...] graças as quais as tarefas de adaptação, que nas etapas mais inferiores de desenvolvimento correspondem aos centros ou funções inferiores e passam a ser desempenhadas, nas etapas superiores, pelas funções superiores¹⁰. VYGOTSKY (2010, p.116).

Referente ao grupo de funções psicológicas elementares, a teoria do desenvolvimento de Vigotski parte da concepção de que todo organismo é ativo e estabelece contínua interação entre as condições sociais, que sofrem constantes modificações, e a base biológica do comportamento humano. Ele observou que o ponto de partida para o desenvolvimento do comportamento humano são as estruturas orgânicas elementares, determinadas pelo desenvolvimento maturacional do organismo.

Contudo, é a partir das características deste grupo de funções elementares que acabamos de mencionar que se formam novas e cada vez mais complexas funções mentais, inteiramente dependentes das condições das experiências históricas e sociais vivenciadas pela criança.

¹⁰ A citação ora apresentada encontrava-se na língua espanhola, e foi por nós traduzida.

[...] às características biológicas asseguradas pela evolução da espécie são acrescidas *funções* produzidas na história de cada indivíduo singular por decorrência da interiorização dos signos, às quais chamou de *funções psíquicas superiores*. Considerou que o desenvolvimento do psiquismo humano e suas funções não resultam de uma complexificação natural evolutiva, mas de sua própria natureza social (MARTINS, 2013, p. 43).

Com esta afirmação fica claro que, desde o nascimento, o cérebro do sujeito se organiza a partir de estruturas e sistemas neurais mais elementares e que, desde a mais tenra idade as funções psicológicas encontram-se nas crianças, porém ainda como funções elementares, primitivas, as quais precisam, como vimos anteriormente, a partir das relações sociais que os sujeitos estabelecem com seus pares e com outros sujeitos mais desenvolvidos, superar esta condição elementar, avançando na construção de funções psicológicas cada vez mais complexas e, portanto, superiores.

Martins (2013, p. 104) destaca que na análise referente ao psiquismo do humano feita por Vigotski das funções psicológicas superiores, enquanto uma categoria expressa as características do homem, o colocando como pertencente ao gênero humano, revela que houve a superação do legado natural disponibilizado à espécie por incorporação.

Assim, podemos afirmar que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores acontece em decorrência das condições concretas de vida do sujeito, das relações sociais com as quais o sujeito se envolve, além da apropriação e objetivação da cultura construída pelos homens ao longo do tempo. Este é, portanto, o contexto possível à incorporação da superação das características biológicas no que se refere à formação do psiquismo humano.

Além das características já apontadas sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, vimos no capítulo II que outros elementos igualmente importantes e fundamentais para a formação das referidas funções se dão a partir da “*lei genética geral do desenvolvimento psíquico*”, onde estes elementos são os fenômenos sociais intersíquicos que se convertem em processos intrapsíquicos por meio da internalização de signos.

Os signos, por sua vez também já mencionados no capítulo II como elementos construídos pelos homens e que são a representação abstrata da realidade concreta, convertem-se em instrumentos psicológicos que viabilizam o processo de desenvolvimento humano em direção a construção dos pensamentos, sentimentos,

consciência e personalidade humana, enfatizando a significação como atividade social essencial nesse processo.

Nesta direção, as funções psíquicas superiores – sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento terão condições de se desenvolver mediante a aquisição de conhecimentos transmitidos historicamente, os quais, necessariamente, para serem apropriados pela criança, precisam da mediação dos indivíduos mais desenvolvidos culturalmente sendo que a palavra, os conceitos e seus respectivos signos orientarão esse processo de desenvolvimento subjetivo humano.

Com as considerações feitas até o presente momento, é importante destacar que a constituição das funções psicológicas superiores delinea-se pela mediação dos signos, oriundos do processo de linguagem social, repleto de significados, cujo elemento cultural mais importante e diferenciado é o signo, um instrumento cultural favorecedor do processo de construção do pensamento humano.

Facci (2004) afirma que as formas superiores de comportamento “[...] formaram-se graças ao desenvolvimento histórico da humanidade e originam-se na coletividade em forma de relações entre os homens, e simultânea e dialeticamente, convertem-se em funções psíquicas da personalidade” FACCI (2004, p.66).

Esta compreensão das funções psicológicas superiores permitiu a Vigotski um novo olhar sobre os avanços no processo de desenvolvimento das referidas funções, a partir do qual ele coloca que “o que muda não são tanto as funções [...], nem sua estrutura, nem sua parte de desenvolvimento, mas o que se modifica são precisamente as relações, ou seja, o nexos das funções entre si, de maneira que surgem novos agrupamentos desconhecidos no nível anterior” VIGOTSKI (2004, p. 105).

Tais mudanças, alterações, e todas as conexões estruturais que se encontram no processo de desenvolvimento e de avanço das funções de uma condição elementar para uma condição superior foram os elementos que possibilitaram a compreensão das funções superiores no interior de um sistema.

Vigotski (2004, p. 106) destaca que “denominaremos sistema psicológico o aparecimento dessas novas e mutáveis relações nas quais se situam as funções, dando-lhe o mesmo conteúdo que se costuma dar a esse conceito – infelizmente amplo demais”.

Por meio dessas afirmações de Vigotski, podemos salientar que os estudos tecidos por ele buscaram a compreensão da relação entre as funções elementares e

superiores, relação esta que culmina no sistema interfuncional e, a respeito desta condição de compressão do sistema em questão destacamos Martins (2013, p. 119), que coloca que o desenvolvimento em conjunto das referidas funções formam uma terceira condição de desenvolvimento psíquico, a *imagem subjetiva da realidade objetiva*.

Cabe colocar que nenhuma função psicológica isolada tem condições de “contribuir” para a formação da imagem subjetiva, mas sua condição interfuncional/sistema interfuncional, e por este motivo é que Vigotski chegou ao estudo da inter-relação das funções psicológicas elementares e superiores.

Martins (2013, p. 120) enfatiza que “[...]a formação cultural da referida imagem corresponde à transformação da estrutura psíquica natural, primitiva, em direção a novas e mais complexas estruturas”. Esta colocação da autora nos remete refletir que o psiquismo humano é, portanto, instituído como a imagem subjetiva da realidade objetiva e que se edifica conquistando um atributo bastante complexo, a orientação consciente do comportamento humano, considerando o sujeito humano em atividade social, conforme afirma Leontiev (1978).

Mediante estas considerações, colocamos o seguinte questionamento: Como a realidade que existe objetivamente conquista também no psiquismo humano uma existência subjetiva?

Para responder a esta questão é importante evidenciar as etapas que viabilizam o processo de abstração, que se inicia no objeto que tem uma imagem que é, então, nomeada por uma palavra, cuja significação é social, a qual, por sua vez, carrega consigo tais significados e no processo de apropriação dessa significação forma-se a ideia, sendo que este processo é parte fundamental para a formação de conceitos.

No processo de construção da percepção do mundo exterior objetivo, o ser humano internaliza, em forma de imagem, um reflexo subjetivo das coisas que o rodeiam. Essas imagens refletem na consciência do ser humano as particularidades exteriores dos objetivos percebidos, já que as imagens concretas que surgem como resultado da percepção do mundo exterior mantêm-se na consciência dos seres humanos, sendo que estas imagens e fenômenos do mundo exterior conservadas na consciência e que foram formadas sobre a base de percepções e sensações anteriormente vividas, denominam-se representações.

Podemos dizer segundo Marx e Engels (2006) que as representações engendram a base sensorial do conhecimento do mundo circundante, proporcionando-nos os

conhecimentos sobre as particularidades da forma em que os objetos que nos rodeiam atuam sobre os órgãos do sentido.

Segundo os autores, as representações, ao conservarem a imagem dos objetos, assumem um caráter concreto e relacionado ao aspecto externo da realidade. No entanto, em alguns casos isolados, as representações podem refletir também aspectos da realidade que não são alcançados diretamente pelos órgãos dos sentidos, mas compreendidos por meio do pensamento.

É importante salientar que as representações acerca do mundo exterior formam sobre a base de uma interação ativa do ser humano com seu meio circundante e esse movimento implica em compreender que as representações constituem o vínculo que une a percepção com o conceito. Pode-se afirmar que nas representações são refletidas as experiências individuais de cada ser humano; nos conceitos são refletidos os resultados do conhecimento da realidade adquiridos pela humanidade em seu conjunto (KRIVENKO; SHERSTNIOV, 1974).

As representações apresentam-se como complexas formações psíquicas que abarcam as manifestações exteriores e mais aparentes de determinado objeto e/ou da realidade e, por sua vez, fazem parte das representações as características dos objetos e fenômenos da realidade. No entanto, é importante salientar que a plenitude das representações é sempre relativa, uma vez que é impossível que a consciência humana possa abarcar todas as combinações e qualidade e características dos objetos e fenômenos presentes na realidade (KRIVENKO; SHERSTNIOV, 1974).

Para os autores, a representação assume diversas funções no psiquismo humano e sua essência consiste em que a imagem formada de um objeto contém informações variadas, as quais, iluminadas por ações concretas, transformam-se em um sistema de sinais que, por sua vez, contribui para o controle da conduta humana.

É importante salientar que as representações estão organicamente relacionadas a todos os processos psíquicos, sem distinção, desde a percepção, a sensação, desejos, pensamentos, sentimentos, consciência e ações, dentre outras manifestações humanas. As representações que surgem do processo de associação com as imagens da percepção e avançam no sentido de atuar sobre os órgãos dos sentidos no momento da percepção, ou seja, a participação das representações, que completam as impressões já existentes com conteúdos já conhecidos e presentes na memória, sobre percepções anteriores de

determinado objeto contribuem para a consolidação da imagem desse objeto (KRIVENKO; SHERSTNIOV, 1974).

Os autores ainda afirmam que as representações são algumas das importantes formas de reflexo subjetivo do mundo objetivo, pois têm uma significação muito grande na atividade psíquica dos seres humanos. Se fosse possível pensar numa pessoa que não construísse representações, o conteúdo de sua consciência, certamente, limitar-se-ia às percepções imediatas dos objetos e da realidade. Sem as representações, os seres humanos não produziriam funções psicológicas em sua condição superior, tais como sensação, percepção, pensamento e tampouco imaginação. As representações constituem um importante componente das vivências emocionais, influem sobre o seu conteúdo, podem aumentar ou diminuir sua intensidade e são um meio eficaz de regulação dos estados emocionais humanos (KRIVENKO; SHERSTNIOV, 1974).

Pode-se afirmar que as representações possibilitam o conteúdo relativo aos conhecimentos construídos pelos seres humanos e que uma variada gama de representações acerca da realidade cria as condições necessárias para o encaminhamento do processo de desenvolvimento das particularidades individuais da personalidade humana. É notório perceber que as representações constituem-se como a etapa de transição das imagens concretas dos objetos aos conceitos abstratos desses objetos, desde a sensação e percepção ao pensamento. Ademais, salientam os autores, devido à ampla variabilidade que caracteriza as representações e que possibilitam a construção de novas imagens do objeto, que as mesmas desempenham um papel primordial e necessário na efetivação da atividade criadora humana (KRIVENKO; SHERSTNIOV, 1974).

Para Rubinstein (1967), as representações oferecem grande variedade de generalizações e engendram uma hierarquia de ideias cada vez mais generalizadas, as quais por um lado podem estruturar-se como conceitos, como também, por outro lado, podem limitar-se a constituírem-se como figuras mnemônicas. Quando a imagem representada reproduz o previamente percebido, estruturam-se as figuras mnêmicas e, quando a representação se forma sem relação direta com o percebido, mas em virtude da transformação daquilo que foi percebido, supera-se a figura mnêmica e estrutura-se a figura imaginativa.

Para o autor, a representação não é uma reprodução mecânica daquilo que foi percebido e que se conserva em algum lugar isolado e invariável para mais tarde

aparecer na superfície da consciência. É, por sua vez, uma configuração dinâmica variável, que cada vez se constitui nova diante de determinadas condições, refletindo a complexa vida da personalidade humana. Podemos compreender que a realização das representações tem grande significado para toda a vida consciente, pois se houvesse somente a percepção, sem a representação, o ser humano ficaria preso às situações imediatas da sua existência (RUBINSTEIN, 1967).

Enfatizamos a importância das representações no processo de construção e desenvolvimento dos indivíduos, pois conforme apregoa o método Marxiano, há que se compreender as percepções e representações imediatas da realidade como ponto inicial de sua análise, uma vez que a apreensão do real imediato pelo homem nada mais é do que a representação caótica do todo, a qual, ainda que limitada, apresenta elementos empíricos para engendrar a análise dos fenômenos percebidos, por meio de processos de abstração, que resultarão numa apreensão de tipo superior, expressa no concreto pensado. Podemos afirmar, portanto, que a partir da percepção inicial e da representação são criadas as condições para o avanço do pensamento humano.

Podemos compreender, portanto, que este processo que parte da realidade empírica e imediata avança das percepções para as representações, construindo figuras mnêmicas que avançam na direção da estruturação de figuras imaginativas e, nesse movimento, possibilitam a construção de mediações abstratas cada vez mais complexas, que por sua vez, engendram pela via dos conceitos, a estruturação do pensamento, o qual estabelece complexas relações analíticas com os objetos e fenômenos da realidade, de forma a captá-la nas suas múltiplas determinações, sendo que, diante destas condições, a realidade objetiva conquista uma existência subjetiva.

A exposição apresentada neste capítulo já nos permitiu entender que as funções psicológicas superiores se constituem a partir do aparato biológico da espécie humana, obviamente, pois sensações e percepções são funções elementares essenciais ao indivíduo representante da espécie humana. No entanto, tais funções necessitam de implicações histórico-culturais, como as relações sociais e a mediação de signos apreendidos no bojo das situações e atividades sociais, que viabilizarão o processo de internalização dos objetos culturais e que, por sua vez, permitirão o processo de desenvolvimento psíquico dos sujeitos em direção à efetivação de suas funções psicológicas superiores e eminentemente humanas.

Passaremos agora à compreensão da especificidade da imaginação, de seu processo de desenvolvimento funcional e, posteriormente, de seu processo interfuncional.

3.2 Singularidades do processo interfuncional da imaginação

[...] imaginar algo e, em conformidade com as exigências reais, implementá-lo, praticamente é um trabalho ancorado em domínios objetivos e subjetivos resultantes de experiências que exigem a inteligibilidade do objeto percebido e do projeto que visa transformá-lo. Esse trabalho não resulta de propriedades metafísicas disponibilizadas aos indivíduos na forma de dotes especiais, mas da natureza da atividade que realiza no atendimento às demandas reais, fundamentalmente objetivas. (MARTINS 2013, p. 232).

Antes de explicarmos porque este item da dissertação foi iniciado com a epígrafe que evidencia características importantes acerca da imaginação e que, sem sombra de dúvidas, merecem nossa atenção, é importante evidenciar que a velha psicologia, aquela que Vigotski e seus colaboradores buscaram avançar as compreensões de desenvolvimento a uma psicologia (nova psicologia) que considerasse o desenvolvimento histórico social do indivíduo para assim considerá-lo pertencente ao gênero humano, como já mencionamos no capítulo II deste trabalho, considerava “todos os aspectos da atividade psíquica do homem como conhecidas combinações associativas das impressões acumuladas anteriormente [...]”¹¹ (VYGOTSKI, 2001, p. 423).

Esta compreensão acerca da atividade psíquica, postulada por estudiosos da velha psicologia, nunca conseguiu explicar a imaginação considerando sua singularidade, nem sua diferença das demais funções. Sobre isso, MARTINS (2013, p. 226) coloca 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”.

Na busca por avançar os estudos sobre a imaginação postulados por psicólogos da velha psicologia, Vigotski reconhece que o trabalho realizado por alguns deles foi muito importante, sobretudo porque “[...] esses psicólogos descobriram o substrato real da imaginação, a conexão desta com a experiência anterior e com as impressões acumuladas” (VYGOTSKI 2001, p. 425).

¹¹ A citação original encontra-se em língua espanhola; a tradução foi por nós realizada.

De certa forma, podemos afirmar que estes psicólogos caminhavam em direção à compreensão da imaginação, mas ainda estavam num processo bastante primitivo acerca disso, principalmente porque, ao postular considerações sobre a imaginação, Vigotski (2001, p. 423) destaca que esta “não repete em iguais combinações e formas as impressões isoladas, acumuladas anteriormente, senão que constrói novas séries, a partir das impressões acumuladas anteriormente”.

É necessário evidenciar que este esclarecimento sobre as características da imaginação foi possível principalmente quando esta passou a ser diferenciada das demais funções e compreendida nas relações estabelecidas junto às outras funções, condição que veremos com maior ênfase mais adiante.

Nesta direção, destacamos um aspecto importante a respeito da imaginação e que a diferencia das outras funções e também a singulariza: os atributos de reprodução e criatividade.

Trata-se de atributos que contam com características específicas, que delineiam o processo de desenvolvimento da imaginação do sujeito, evidenciando uma imaginação inicialmente mais elementar e, posteriormente, mais superior, o que acontece à medida que o sujeito vai se apropriando e se objetivando dos objetos culturais construídos pela humanidade, a partir de uma mediação devidamente intencional e organizada.

Bezerra e Viotto Filho (2014, p. 6) mencionam que, ao discutir sobre a atividade de reprodução e sua importância na construção da imaginação, Vigotski (1998, p.7) assegura o estreito vínculo 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 concebe.

Antes de aprofundarmos nossa compreensão acerca deste atributo da imaginação, é importante destacar, ainda que brevemente, que as condições para o desenvolvimento da imaginação, assim como para o desenvolvimento das demais funções psicológicas superiores, é possível obviamente pelas condições histórico-culturais, como temos defendido, mas também devido à capacidade de conservação da experiência anterior, respaldada pela base orgânica dessa atividade reprodutiva.

Segundo SMOLKA (2009, p. 12) isso é possível graças “[...] à 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”.

Podemos compreender, portanto, que nesse processo de transformação qualitativa da plasticidade do cérebro humano e da relação entre as diferentes funções psicológicas nesse sistema interfuncional, a relação entre memória e imaginação possibilita, de acordo com Martins (2013, p. 228), a reprodução do que foi vivenciado sob a forma de imagens (memória) e, simultaneamente, a modificação das experiências sob a forma de imagens em imagens novas (imaginação).

Assim, a memória se dá exatamente na reprodução mais fidedigna possível da ação e seu traço reprodutivo consiste na conservação da imagem com a máxima e mais fiel correspondência. Este é um dos elementos que evidencia a diferença entre memória e imaginação, além de que, "a diferença entre a memória e a imaginação não consiste na atividade em si desta última, senão nos motivos que provocam essa atividade"¹². VYGOTSKI (2001, p. 424).

Vale destacar também que, embora à memória seja conferida a reprodução das imagens, Martins (2013, p. 229) salienta que a vivência participa desse processo e que, para refletirmos de forma mais ampla sobre a função psicológica superior memória, há que se compreender que apesar de 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”, fato que implica compreender que a memória humana é seletiva e pode voltar-se para a conservação daquelas características que se constituíram relevantes para a orientação psicológica do sujeito e relacionada a dado objeto e situação social, fato que possibilita pensarmos no caráter semântico da memória voluntária humana.

Desta forma, podemos afirmar que a atividade reprodutiva não é isenta de imaginação, ainda que esta se manifeste de forma involuntária, sobretudo por que ela é além de reprodução, transformação do real.

Assim, defendemos que no interior deste atributo da imaginação, o seu desenvolvimento ainda é bastante elementar e não podemos sob esta compreensão confundir o desenvolvimento da imaginação com o desenvolvimento da memória,

¹² A citação original encontra-se em língua espanhola; a tradução foi por nós realizada.

igualando-os e, muito menos, reduzindo-os no que tange às suas características isoladas. Temos que compreender essas funções psicológicas em suas singularidades, considerando que as duas funções se desenvolverão de formas diferentes, embora estejam inter-relacionadas.

Esta particularidade da imaginação, condição para o desenvolvimento desta função psicológica superior, nos remete pensar na importância de criarmos situações de aprendizagem que impliquem rever, retomar, repetir, imitar, dentre outras atividades humanas, que proporcionem a reprodução de conhecimentos, conceitos e experiências, tendo em vista a construção do processo de imaginação junto às crianças.

Fica claro que este processo de reprodução deve ser sempre mediado pelas orientações do professor, num trabalho educativo qualitativo e diferenciado na escola.

É importante evidenciar que a atividade que conta com a relação entre a imaginação e a reprodução, traduzida no processo imaginativo reprodutivo, foi destacada por RUBINSTEIN (1967) e VIGOTSKI (2003a, 2004) quanto “[...] a ampla participação da imaginação na atividade humana, afirmando que de fato existe uma estreita conexão entre ela e a experiência prévia”.

Estas considerações feitas por Rubinstein e Vigotski em relação ao processo imaginativo e ao segundo atributo componente para o processo de desenvolvimento da imaginação da criança nos impõem a necessidade de evidenciar que a atividade de reelaborar uma imagem, a partir da imagem existente e criar o novo, decorre de uma relação significativa do sujeito com o objeto social, seja ele material ou simbólico, e considerando as ações e impressões que resultam em novas elaborações a partir dessa relação repleta de significação social.

Assim, e mediante o que já foi apresentado até o momento, ressaltamos que é na atividade, na ação, que a criança tem condições de se apropriar dos objetos culturais, reproduzir ações dessas apropriações na condição de objetivações e avançar em direção à criação do novo para satisfazer sua necessidade. Concordamos com MARTINS (2013, p. 230), quando destaca que “[...] toda imaginação “cria” algo novo e exatamente por isso não é, meramente, um desdobramento da memória”.

A fim de compreender o atributo criativo da imaginação, tomaremos neste momento a epígrafe deste capítulo como elemento para auxiliar nosso entendimento.

Um dos aspectos que já evidencia características importantes acerca da imaginação, ou melhor, as características desta função psicológica superior no final de

seu desenvolvimento, é que esta imaginação não “brota” da cabeça de ninguém, mas é construída a partir das apropriações e objetivas da cultura, assim como as demais funções psicológicas superiores.

Outro importante aspecto demonstrado na epígrafe é que a imaginação, justamente por ser uma função psicológica superior, também tem seu processo de desenvolvimento perpassado por elementos sociais intersíquicos que se convertem em processos intrapsíquicos, onde há a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva e que atendem, segundo Martins (2013, p.111) "[...] aos objetivos de domínio da realidade cultural externa e interna, isto é, dos processos intersíquicos e intrapsíquicos", e referidos por Vigotski como processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural.

Em direção à compreensão deste atributo da imaginação, o da reelaboração de imagens e da criação do novo, destacamos Martins (2013, p.229), que traça duas importantes expressões sobre a imaginação na condição de antecipação mental, a imaginação representativa e a imaginação criativa, considerando o processo social de apropriação dos objetos e significados sociais dos mesmos num processo educativo.

A imaginação representativa permite que o sujeito supere os limites de sua experiência particular e, ao fazer isto, participa de maneira ativa nos processos de aprendizagem e na compreensão de experiências que outras pessoas acumulam ao longo de sua vida. Martins (2013, p. 230) destaca que se trata de uma imaginação fundamentalmente requerida no trabalho com a literatura, bem como dos conteúdos escolares de modo geral, que se justifica por ter condições de “libertar do imediatamente dado pela experiência particular, promovendo elaborações de ideias imaginativas, cujos produtos são as novas representações”.

Esta expressão da imaginação nos remete refletir sobre as atividades de intervenção que propusemos às crianças, sujeitos da pesquisa. As atividades propostas e efetivamente realizadas com as crianças procuravam proporcionar condições para que as mesmas pudessem, a partir de suas particularidades e experiências com a temática samba, objeto cultural musical escolhido para nortear o Programa de Intervenção Ludo-Pedagógico, apreender os conteúdos veiculados e seus significados e, nesse processo, desenvolver seu pensamento, situação social de aprendizagem que apresentaremos no próximo capítulo desta dissertação.

Quanto à segunda expressão que se volta à imaginação criativa, VYGOTSKI (2001, p. 426) coloca que esta “[...] embora seja em certo modo uma imaginação reprodutora, mas como forma de atividade não se funde com a memória, já que é considerada como uma atividade especial, que constitui um aspecto peculiar da atividade da memória”.

Desta forma, podemos afirmar que a imaginação criativa conta com a memória para se estabelecer e, para compreendê-la melhor, é importante evidenciar que Martins (2013, p. 230) destaca que Rubinstein (1967) atribuiu três características à imaginação criativa, sendo que a primeira compreende o estabelecimento de novas conexões entre elementos que integram imagens produzidas pelas experiências e por conhecimentos prévios.

Esta característica demonstra que a capacidade de criar não se estabelece do acaso, nem tampouco provém única e exclusivamente de um acúmulo de experiências, mas são, portanto, transformadas em novas imagens, o que possibilita o desenvolvimento da imaginação.

A segunda compreende projeções que apontam um futuro distante, ideias imaginárias de algo que nunca existiu “e ao tempo de seu anúncio parecem absurdas”, como afirma Martins (2013, p. 230). A autora ainda coloca que mediante esta característica podemos refletir sobre as grandes invenções feitas ao longo do tempo pela humanidade e destaca a criação do avião, que durante muito tempo não passou de um sonho na cabeça de alguém.

Quanto à terceira característica da imaginação criativa, esta se volta à imaginação artística, onde o contexto real prévio se expressa de forma concreta e plástica. De acordo com Rubinstein (1967), esta característica se diferencia das outras características, pois é uma especificidade que não cria uma nova situação alterando o que está disposto na realidade, mas se direciona à materialização estética desta realidade.

Essas três características da imaginação criativa nos remetem a pensar quantos elementos estão envolvidos para que a possibilidade de criar se faça presente, já que o processo de criação depende diretamente das condições de apropriação dos objetos culturais e das possibilidades de objetivação dessas apropriações.

Com as características ora apresentadas, podemos afirmar que a imaginação criativa pode manifestar-se em várias ações, diferentemente da imaginação reprodutiva,

onde o sujeito manifesta ações tal como se apropriou delas, não tendo condições de no interior deste atributo da imaginação criar algo novo.

Mediante estas compreensões, vale destacar que, de acordo com Smolka (2009),

[...] 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 (SMOLKA, 2009, p. 15).

Nessa direção de compreensão da atividade criativa da imaginação vale colocar, em acordo com Smolka (2009, p. 16), que expressões superiores de criação são até os dias atuais atribuídas, assim como acessíveis, apenas a determinados "gênios" eleitos pela humanidade, fato que, numa perspectiva histórico-cultural precisa ser questionado e superado, pois todo ser humano que encontrar condições adequadas de desenvolvimento poderá imaginar de forma criativa.

No entanto, na vida cotidiana que pressupõe estarmos em relação com o outro, e com a cultura criada pela humanidade, a criação torna-se condição para nossa sobrevivência no contexto social em que estamos inseridos, sobretudo porque a todo momento temos necessidades diferenciadas e, portanto, resoluções diferenciadas, o que nos exige vasta apropriação do que já foi criado para que as objetivações deem conta de elaborar situações para sanar tais necessidades.

Desta forma, nos afastamos da compreensão de que a criação é uma condição dada apenas a determinados sujeitos e a compreendemos como um atributo de todos os sujeitos de nosso entorno social.

Seguindo este raciocínio, podemos destacar que os processos de criação já se manifestam na mais tenra infância. Nesta direção, concordamos com Smolka (2009, p. 16), principalmente quando destaca que “Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras”¹³.

Na atividade do brincar, a criança tem plenas condições de realizar ações que ainda não pode realizar, justamente por ser criança, como já apontamos no capítulo II desta dissertação. Ao brincar, ela realiza ações, repete, imita, reelabora imagens já

¹³ “Em seus trabalhos, Vigotski refere-se a diversas idades: primeira infância, que seria a criança até três anos, e a idade pré-escolar, que seria a criança acima de três e até seis ou sete anos”. SMOLKA (2009, p. 16)

apropriadas e tem, portanto, condições de criar, principalmente porque na atividade estas possibilidades estão postas.

O fato de se apropriar de um objeto cultural, sendo ele material ou simbólico, e manifestar esta apropriação num outro momento, é possível na imaginação criativa, pois há possibilidade de uma manifestação diferenciada e que de fato atenda a necessidade do sujeito, ou seja, pode-se ter uma apropriação simbólica, abstrata num primeiro momento e, posteriormente, uma manifestação material acerca do que se foi apropriado, e vice-versa, num contexto de realização, de expressão de sua imaginação.

MARTINS (2013, p. 231) destaca ainda que estes aspectos 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, subjulga-se ao próprio desenvolvimento do psiquismo, especialmente pelas alianças que estabelece com o pensamento e com os sentimentos.

As considerações acerca da imaginação tecidas até aqui já nos deram condições de compreender sua singularidade, sua importância em relação às experiências humanas que proporcionam condições para seu desenvolvimento, além de entender que se trata de um produto da consciência desenvolvida, de caráter altamente complexo e que estabelece estreitas relações com todos os processos funcionais, especialmente com o pensamento abstrato.

A partir de agora, nos esforçaremos para compreender o processo de desenvolvimento da imaginação no interior de seu sistema interfuncional, buscando entender como esta função avança para uma condição superior de desenvolvimento, visto que já evidenciamos as possibilidades para esta efetivação, além do ponto de partida desta construção, o que, sem dúvida, contribuirá para a análise dos dados da pesquisa que será apresentada no próximo capítulo desta dissertação.

Faremos este exercício porque já evidenciamos que nenhuma função psicológica tem condições de contribuir para a formação da imagem subjetiva isoladamente, condição que permitirá ao sujeito a construção de seu pensamento abstrato e de sua consciência. Por ser assim, Vigotski buscou compreender as funções psicológicas superiores numa condição interfuncional, a fim de entender a construção do pensamento humano em suas máximas possibilidades.

3.3 Compreensão do desenvolvimento interfuncional da imaginação

Sobre a imaginação, MARTINS (2013, p. 231) afirma que esta “[...] não é nenhuma função abstrata e alheia à realidade objetiva, mas 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”, ou seja, podemos afirmar que a imaginação decorre de situações concretas e objetivas de vida.

Estas considerações da imaginação feitas pela autora nos remetem a refletir novamente que imaginar algo é representar uma imagem antecipada, o que sem sombra de dúvidas conta com inteligibilidade do objeto percebido e do que se anseia transformar, produzir, criar. Esta situação só é possível graças à natureza da atividade que se realiza no atendimento às demandas reais, fundamentalmente objetivas.

Referente a isso temos 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).

Torna-se importante, portanto, enfatizar os processos de aprendizagem da imaginação humana, função psicológica superior que se encontra cristalizada nos objetos culturais apropriados pelos seres humanos, a qual não se desenvolveria espontaneamente, sem a participação ativa do sujeito no processo de aprendizagem das funções sociais dos objetos e suas significações, considerando a relação entre apropriação-objetivação vivida pelo sujeito na sua relação com os objetos culturais.

Diante desta colocação, fica claro o quanto o processo de imaginar se afasta da condição de “dom especial”, de fruto do inconsciente, como era concebido pelos estudiosos da velha psicologia, que consideravam a imaginação “[...] 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”¹⁴ (VYGOTSKI, 2001, p. 430).

Segundo Ignatiev (1960) apud Martins (2013, p.232), a estreita relação entre a imaginação e a realidade revela que o conhecimento da realidade torna-se um dos seus

¹⁴ A citação original encontra-se em língua espanhola; a tradução foi por nós realizada.

principais condicionantes, sendo que "o desenvolvimento de processos imaginativos supõe, então, um trabalho constante e tenaz associado à esfera da aprendizagem". A autora ainda se remete a Dostoievski, que citado por IGNATIEV (1960, p.317), afirmava que

É equivocado considerar a capacidade criadora como resultado de uma inspiração que permite ao escritor, ao artista e ao inventor criar suas obras sem trabalho. Na realidade, a inspiração é a tensão imensa de todas as forças psíquicas do homem. É a concentração máxima dessas forças para solucionar a tarefa planejada. "Quando escrevo algo, penso sobre isso quando como, quando durmo e quando converso com alguém" (Dostoievski).

Buscando avançar aos enfoques tradicionais com relação à compreensão da imaginação no interior de um sistema, Vygotski (2001, p. 436) postulou que a imaginação deveria ser considerada como um elemento mais avançado e complexo da atividade psíquica, como uma real união entre várias funções psicológicas e suas relações específicas, e que obviamente necessita da mediação para ser aprendida pelo sujeito.

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 propriedades.

Nesta direção, Martins (2013, p. 235) afirma que Vigotski dedicou-se a entender o desenvolvimento da imaginação partindo do pressuposto que esta subordina-se à aquisição da linguagem e conquista suas propriedades graças ao vínculo com ela, e no interior do processo de comunicação entre os indivíduos, encontrando na atividade social e coletiva a condição de sua origem.

Deste modo, Vygotski (2001, p. 431) destaca a necessidade de esclarecer a verdadeira relação entre o desenvolvimento da linguagem da criança e de sua imaginação, que é diferente das relações de outras funções. E na análise desta relação, o autor destaca que a linguagem possibilita à criança representar o objeto tal como tenha visto e pensado sobre ele.

Assim temos,

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)¹⁵.

A linguagem torna-se, portanto, uma função essencial no processo de desenvolvimento da imaginação, porém ela não é um elemento isolado capaz de garantir este desenvolvimento. Nesta direção, Martins (2013, p. 235) aponta que Vygotski (2001) destacou um elemento importante que contribui sobremaneira para esta ação, o papel desempenhado pela escola, ambiente onde as crianças têm oportunidade de pensar nos objetos, nos fenômenos de forma minuciosa, antes de compreendê-los em sua essência.

Dessa forma, não é possível considerar que somente a expressão de determinada linguagem está proporcionando o desenvolvimento da imaginação, pois o que se espera é que a mesma deva ser dotada de sentido e significado para o sujeito, sendo que, para tanto, a criança no seu processo de desenvolvimento deve ter garantidas as possibilidades de contato mediado com os objetos da cultura para efetivar o processo de apropriação e objetivação, essencial na sua formação humana, sendo que na escola, o objeto cultural fundamental deve ser o conhecimento científico, a filosofia, as artes, dentre outras objetivações universais, como afirma Saviani (2000).

Defendemos que o conhecimento proporcionado pelo contexto cotidiano não consegue ampliar e desenvolver o pensamento humano numa direção qualitativamente superior, impondo à imaginação uma condição de desenvolvimento com poucas possibilidades de se avançar a uma condição superior, como temos defendido na Educação Infantil, em que as crianças precisam se apropriar de objetos culturais mais desenvolvidos e que suplantem a linguagem cotidiana.

Tais reflexões nos ajudam entender que estamos tratando da base do processo de desenvolvimento da imaginação, a qual deve ser estruturada para viabilizar a capacidade de “sonhar no sentido próprio da palavra, quer dizer, a possibilidade e a faculdade de entregar-se mais ou menos consciente a determinadas elucubrações mentais, independentemente da função relacionada ao pensamento realista” VIGOTSKI (2001, p.433) apud Martins (2013, p.235).

¹⁵ A citação original encontra-se em língua espanhola; a tradução foi por nós realizada.

Estas considerações nos permitem estreitar os laços entre o desenvolvimento da imaginação e do pensamento, sobretudo porque evidenciam 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.

Nessa direção, MARTINS (2013, p. 191) destaca que “o pensamento, visando à 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*”.

Tomando os sujeitos participantes da pesquisa, crianças em idade pré-escolar, e considerando as colocações feitas até o momento, é possível afirmar que o desenvolvimento do sujeito se transforma e avança a patamares cada vez mais complexos e superiores e que possibilitam modos de atividade psicológica mais complexa. Compreende-se, portanto, que tais mudanças implicam na reorganização do próprio sistema psicológico, no sentido de que cada sujeito singular penetre no ser social, reconhecendo-o como forma de orientação da sua atividade.

Neste processo, à imaginação infantil são conferidas expressões desde o pensamento sincrético até o pensamento por complexos estruturados no bojo das relações sociais, assunto já abordado no capítulo II desta dissertação. São tipos de pensamentos preponderantes durante a infância do sujeito, principalmente porque esses tipos de pensamento antecedem e compõem a construção do pensamento conceitual, extremamente importante para o desenvolvimento de consciência e personalidade humanas.

Nesta direção, a imaginação, enquanto uma função psicológica superior, desenvolvendo-se na relação com outras funções, contribui sobremaneira para o desenvolvimento deste pensamento. Martins (2013, p. 239) coloca que no interior desta compreensão, a esta função é concedida a característica subjetiva e fundamentalmente emocional, imbricada em elementos associados por indução subjetiva.

A autora ainda destaca que as elaborações mais complexas da imaginação não se expressam na infância, mas na adolescência, momento social e histórico em que se efetiva a formação de conceitos, onde o pensamento abstrato tem condições de organizar formas mais complexas de representação da realidade (MARTINS, 2013).

No interior desta 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.

Assim, podemos afirmar que estes elementos (fantasia, contexto emocional e subjetivo), que ainda em condições de desenvolvimento mais elementar, vão cedendo espaço às condições mais superiores, ultrapassando os limites da experiência sensorial e conquistando as possibilidades para estabelecer primeiro, mentalmente, novas conexões entre os elementos da realidade.

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 e complementa

A nosso juízo, essa distinção, 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, p. 240).

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 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.

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

Vimos que esta compreensão se dá pelo fato de que na infância o sujeito “dá asas à sua imaginação”, manifestando a partir da linguagem, por exemplo, vivências e experiências, tal qual as concebe.

Isso é um fator bastante comum, no qual 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.

Como já defendemos, para que o desenvolvimento da imaginação aconteça depende-se das apropriações e objetivações do que foi construído pela humanidade ao longo da história. Assim, 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, porém não menos importantes.

Sobre isso, Vigotski (2003a, p. 40) destaca

[...] essa afirmação não reside em exames científicos, pois sabemos que a experiência da criança é muito mais pobre que a do adulto. Sabemos também que seus interesses são mais simples, mais pobres, mais elementares, por último, sua atitude em relação ao meio ambiente carece de complexidade, de precisão e da variedade que caracterizam a conduta do adulto, tudo o que constitui os fatores básicos, determinantes da função imaginativa. A imaginação da criança, como se deduz claramente de tudo isso não é mais rica, mas mais pobre que a do adulto; no processo de desenvolvimento da criança se desenvolve também a sua imaginação, que alcança sua maturidade só na vida adulta VIGOTSKI (2003a, p. 40).

Se uma criança imaginasse mais que um adulto, o processo de desenvolvimento da imaginação seria, portanto, involutivo e em hipótese alguma poderia ser tratado como uma concepção de desenvolvimento.

A partir das considerações realizadas neste item do capítulo, procuramos evidenciar a relação que a imaginação estabelece com outras funções psicológicas superiores, para que compreendêssemos melhor suas especificidades. Partindo de um contexto mais primitivo em direção a um contexto mais elaborado de desenvolvimento, temos como intenção estudar o processo de desenvolvimento da imaginação sob a luz da teoria histórico-cultural e do método materialista histórico dialético, e por este motivo é que realizamos o exercício exposto até aqui.

Acreditamos que devemos considerar as mudanças fundamentais que ocorrem no funcionamento psicológico interno dos sujeitos como resultantes de apropriações

culturais, reprodução da história e resultado de maneiras socialmente mediadas em prol do processo de desenvolvimento da imaginação.

Assim, toda compreensão exposta nos remete às discussões feitas anteriormente, quando destacamos a importância da atividade vital humana relacionada aos motivos, sentidos e significados, referentes à realização de determinada atividade/tarefa. Nesse sentido é que devemos planejar as atividades que serão apropriadas pelas crianças de forma intencional, buscando mediar os conhecimentos mais elaborados construídos pelo homem ao longo da história, visando à construção qualitativa da imaginação dos sujeitos em idade pré-escolar, pois, como vimos, é no período da Educação Infantil que o processo de desenvolvimento da imaginação se inicia, assim como as demais funções psicológicas superiores.

Apresentaremos as formas de planejamento intencional, mediações das atividades elaboradas com intencionalidade e também as observações das intervenções que realizamos junto às crianças, sujeitos da pesquisa, no próximo capítulo deste trabalho, além da discussão acerca destes elementos e sobre as implicações do programa de intervenção para o processo de desenvolvimento da imaginação, evidenciando o quão importante é o papel desempenhado pelo professor na mediação desse processo.

IV – AÇÕES METODOLÓGICAS: O CAMINHO PERCORRIDO

Nesse capítulo, enfatizaremos alguns princípios teóricos e epistemológicos do método materialista histórico dialético que, como já comentamos na introdução desta dissertação, fundamentou a realização deste trabalho. Para isso, iniciaremos com a apresentação dos pressupostos do MHD, que se encontram presentes na teoria histórico-cultural, reflexão necessária para nos posicionarmos frente à análise dos dados da pesquisa. Posteriormente, e contando com as implicações da teoria histórico-cultural,

apresentaremos os procedimentos metodológicos realizados para a coleta e respectiva análise dos dados coletados junto aos sujeitos participantes da pesquisa, discutindo os seus resultados no processo de desenvolvimento da imaginação.

4.1 – Método materialista histórico dialético e suas contribuições para ações investigativas

[...] a pesquisa deve dominar a matéria até o detalhe; analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e descobrir a conexão íntima que existe entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que o movimento real pode ser adequadamente exposto. Quando se consegue isto e a vida da matéria se reflete no plano ideal, seu resultado pode até parecer alguma construção a priori. (MARX, 1984, p. 15).

Na introdução desta dissertação divulgamos que as bases epistemológicas da Teoria histórico-cultural e os procedimentos teóricos e metodológicos do materialismo histórico dialético nortearam todas as ações do trabalho ora apresentado. Desta forma, nos esforçaremos para explicar o método MHD e em evidenciarmos o quanto sua compreensão foi essencial para a construção dos procedimentos metodológicos desta pesquisa, sobretudo porque nosso objetivo visou garantir uma compreensão fidedigna da realidade concreta vivida pelos sujeitos na escola.

Antes de nos direcionarmos à compreensão do método materialista histórico-dialético construído por Karl Marx e Frederick Engels, como já mencionamos neste trabalho, julgamos importante evidenciar que a concepção marxista é uma ciência denominada pelo pensador alemão K. Marx de materialismo histórico, que tem como objeto de estudo as transformações econômicas e sociais determinadas pela evolução dos meios de produção (ALVES, 2010).

No que se refere ao materialismo dialético, este pode ser definido como o corpo teórico que pensa a ciência da história e, desta forma, possibilita uma compreensão dos processos constituintes do ser humano no bojo das relações sociais e históricas que estabelece ao longo de sua vida. Embora não seja nossa intenção aprofundarmos essa discussão relativa aos princípios fundamentais do materialismo dialético, elencaremos quatro dos seus princípios fundamentais, a fim de que possamos possibilitar certa familiarização com o método que estamos apresentando.

O primeiro se volta à história da filosofia, aparecendo como uma sucessão de doutrinas filosóficas contraditórias que disfarça um processo em que se enfrentam o princípio idealista e o princípio materialista; o segundo aborda que o ser determina a consciência e não inversamente. Já o terceiro afirma que toda a matéria é essencialmente dialética, e o contrário da dialética é a metafísica, que entende a matéria como estática e contraria a história; o quarto e último princípio pressupõe que a dialética é o estudo da contradição na essência mesma das coisas (ALVES, 2010).

Segundo afirmação de Lukács (1978), a proposição materialista histórico dialética assume a tarefa fundamental de investigar e descrever, de um modo historicamente concreto, sem preconceitos esquemáticos e com veracidade, as relações estabelecidas pelos homens em sociedade, assim como o seu movimento de transformação.

O método materialista histórico-dialético, portanto, assume caráter complexo devendo ser compreendido em sua totalidade, conforme afirmam TANAMACHI & VIOTTO FILHO (2012, p. 26), que o colocam “como método de compreensão da realidade, oferece caminhos para se chegar a um novo homem na sociedade atual, um homem entendido nas suas múltiplas determinações históricas e sociais”.

É justamente por considerar o todo como uma unidade complexa e multideterminada, nunca captada inteiramente pela constatação imediata, que Marx (1978) aponta a análise como importante via de acesso para a superação da visão caótica do todo e aprofundamento acerca do dado empírico, que é para (DAVIDOV, 1988, p. 122) “[...] o aspecto direto, externo da realidade”. Portanto, o dado empírico é captado quando da observação e constatação inicial e sensorial da realidade.

Duarte (2000) elucida mais detalhadamente essa complexa definição Marxiana ao afirmar que o estudo da essência concreta da realidade “não se apresenta ao pesquisador de forma imediata, mas sim de maneira mediatizada e essa mediação é realizada pelo processo de análise”, que é justamente o exercício intelectual do pesquisador ao analisar os dados coletados, respaldado numa teoria científica, para livrar-se de compreensões pseudoconcretas (abstratas e superficiais) e de senso comum acerca da realidade.

Vygotsky (1991), ao discutir os pressupostos teórico-filosóficos e metodológicos Marxianos e sua importância na construção do conhecimento científico, afirma que é a própria realidade que determina a experiência humana e, portanto, essa mesma realidade

objetiva é que determina o objeto da ciência, o qual deve se investigado desde a sua raiz, que está fincada na própria realidade histórica e social de cada sujeito humano.

Uma questão fundamental a ser esclarecida acerca do método materialista histórico dialético é que cada unidade pesquisada é parte do todo da realidade (do fenômeno investigado), e o processo de conhecimento desse todo não prevê a mera soma dessas partes (MINAYO, 1994), o que seria um distanciamento do próprio método. O conhecimento da realidade na sua totalidade implica na análise dialética das partes, sem perder a relação com a totalidade, para assim se chegar à essência do fenômeno investigado.

Estas características do método materialista histórico dialético nos remetem a entender que se trata de uma concepção de ciência que busca explicar e transformar a realidade a partir do esforço de apropriação, pelo pensamento, das determinações do objeto investigado, assumindo uma apropriação analítica e reflexiva do objeto pesquisado antes de sua exposição metódica.

Concordamos com Nascimento (2014, p. 76) quando afirma o quão interessante é a teoria Marxiana por ser materialista, pois o conhecimento não deve ser reduzido à sua idealidade, à sua atividade de pensamento, uma vez que todo conhecimento surge como decorrência da prática social e como produto da reflexão sobre essa prática (MARX, 2011).

A teoria Vigotskiana ressalta que a dialética opera com categorias abstratas que são apropriadas para qualquer campo do saber, no entanto, o autor destaca que se comete um tremendo erro epistemológico ao se tentar aplicar a dialética de modo direto a uma determinada área do conhecimento, sem antes estabelecer princípios metodológicos intermediários que respondam, simultaneamente, às diretrizes dialéticas gerais e às especificidades da área em questão.

Assim, a partir das considerações expostas, destacamos que Vigotski (2009) construiu na psicologia uma concepção metodológica que tem como proposta uma investigação realista do processo de desenvolvimento humano, principalmente no que tange ao psiquismo humano. Asbahr (2011) nos lembra de que o autor defende que a análise de processos e não de partes isoladas é que contribui para a explicação dos fenômenos nas suas multideterminações, e não a mera descrição dos fatos sociais.

Neste contexto, há a necessidade de compreender o caráter histórico, postulado por Vigotski (1995), principalmente em relação à investigação do processo de desenvolvimento humano, pois, como afirma o autor,

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando, numa pesquisa, aproximamo-nos do processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surge até que desaparece, isto implica em desvelar sua natureza, conhecer sua essência, já que só em movimento demonstra o que existe [na realidade]. Assim, pois, a pesquisa histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, mas [sim] que constitui seu fundamento (VIGOTSKI, 1995, p. 67-68).

Martins (2008) esclarece que para que uma análise seja realizada a partir do método materialista histórico dialético é necessário pressupor como ponto de partida a apreensão do real empírico/imediato, que posteriormente será convertido em objeto de análise e por meio dos processos de apropriação e abstração da teoria, o que tornará esse objeto um “concreto pensado”, para que seja possível analisá-lo em sua totalidade concreta e, de fato, compreendermos o fenômeno.

Assim, a partir das afirmações de Tanamachi & Viotto Filho (2012, p.32), para realizarmos uma análise dialética da realidade pesquisada, devemos tomar como ponto de partida o todo caótico, ou seja, aquilo que é percebido de forma imediata pelo pensamento. Posteriormente, ao ser alcançada essa condição, os autores defendem que “[...] há que se realizar o caminho inverso e ascender novamente ao todo, ao ponto de partida, que foi representado inicialmente de forma caótica e reconhecê-lo, após sucessivas análises que implicam decomposição e composição, como uma totalidade composta de múltiplas relações e determinações” (TANAMACHI & VIOTTO FILHO, 2012, p.32).

Deste modo, no que se refere a nossa pesquisa, entendemos que as compreensões superficiais veiculadas pelos professores a respeito do processo de desenvolvimento da imaginação das crianças em idade pré-escolar representa uma compreensão difusa sobre essa importante função psicológica das crianças.

Na maioria dos casos, as crianças são compreendidas e caracterizadas exclusivamente a partir de situações e manifestações aparentes, da sua linguagem manifesta, das suas expressões mais imediatas, dados que são tomados, sobretudo pelos professores e pais, como indicadores para se afirmar a fértil imaginação desses sujeitos.

No entanto, numa visão científica histórico-cultural, essa forma de compreensão empírica e imediata da imaginação das crianças deve ser questionada e devidamente esclarecida, tarefa que nos propomos realizar, ainda que de forma introdutória, neste trabalho de mestrado.

Esclarecemos que a partir da teoria histórico-cultural que ilumina os nossos dados de pesquisa estamos buscando superar essa compreensão difusa apresentada por muitos professores e pais, tendo como objetivo realizar as primeiras aproximações acerca de uma análise materialista histórico dialética deste processo e suas manifestações nas crianças, sujeitos da pesquisa, na tentativa de compreendermos a função psicológica imaginação e seu processo de desenvolvimento no interior da escola de Educação Infantil, desde a sua natureza concreta e como síntese de muitas determinações sociais e históricas.

Nesse sentido, torna-se também nosso objetivo possibilitar uma reflexão crítica e histórico-cultural acerca da compreensão da imaginação presente no contexto educacional da escola de Educação Infantil, tornando-a científica e histórico-cultural, evidenciando a importância de compreensão desta função psicológica superior para além das visões de senso comum tão presentes na escola e na sociedade de forma geral.

Baseado no método Marxiano, Vigotski (1996) salienta a importância de compreensão da realidade vivida pelos seus sujeitos de pesquisa e enfatiza a realização de situações experimentais sociais, com o objetivo de investigar e compreender o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores em seu movimento histórico e social, situação que procuramos construir ao longo de nossas intervenções na escola, tendo como objetivo criar condições de desenvolvimento da imaginação das crianças sujeitos da pesquisa e, desta forma, discutir o seu processo de formação e desenvolvimento, dentro dos limites, é claro, das reflexões possibilitadas numa dissertação de mestrado.

Vigotski (1996) ainda explica que somente as formas organizadas, intencionais, direcionadas de intervenção na realidade é que possibilitam a compreensão de determinações sociais presentes nesse processo, já que se busca compreender o desenvolvimento humano em sua totalidade.

Deste modo, ao nos apoiarmos nos pressupostos do materialismo histórico dialético, as atividades desenvolvidas pelo GEIPEE-thc (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e teoria histórico-cultural), utilizam metodologias de

intervenção variadas e que buscam compreender as múltiplas determinações presentes na vida dos sujeitos.

Neste processo de intervenção, construindo condições diferenciadas de aprendizagem e desenvolvimento para os sujeitos, o pesquisador e membros do GEIPEE-thc procuram, por meio de observação sistemática, entrevistas e conversas, assim como de filmagens e fotografias e, sobretudo, pela vivência efetiva e afetiva com os sujeitos da pesquisa, as crianças, sem negligenciar a participação dos seus professores, criar condições concretas para a análise dessa realidade em sua estrutura e dinâmica, no sentido de apreender, pela via do pensamento, as múltiplas determinações deste processo.

No caso desta pesquisa, o objetivo foi compreender o processo de desenvolvimento da imaginação das crianças sujeitos da pesquisa, não se limitando a uma compreensão formal e imediata, mas procurando adentrar nas suas múltiplas determinações concretas, como apregoa o método materialista histórico dialético.

4.2 – A pesquisa e o caminho percorrido: Ações do GEIPEE

Como já sinalizamos na introdução desta dissertação, o GEIPEE-thc é formado por alunos de cursos de graduação (licenciaturas), da Pós-graduação em Educação da FCT/UNESP de Presidente Prudente (especialização, mestrado e doutorado) e coordenado por docentes que ministram aulas na graduação e pós-graduação em Educação. O GEIPEE-thc realiza um trabalho multidisciplinar em diferentes esferas educacionais, como o LAR (Laboratório de Atividades Ludo-Recreativas) e o CCI (Centro de Convivência Infantil), situados na FCT/UNESP de Presidente Prudente, e também realiza intervenções numa Escola Pública Municipal de Tempo Integral do Ensino Fundamental da cidade de Presidente Prudente/SP.

As propostas educativas do GEIPEE junto às crianças se constituem a partir de jogos, brincadeiras coletivas e atividades de caráter ludo-pedagógicas que são desenvolvidas e elaboradas de forma intencional, buscando transformar as ações das crianças nas suas relações escolares, bem como de seus familiares e professores, igualmente envolvidos no processo, tomando o trabalho ludo-pedagógico do professor como central.

É importante enfatizar que as atividades são pensadas a partir de observação sistemática da realidade dos sujeitos aos quais são dirigidas as ações de intervenção desenvolvida pelos membros do GEIPEE. Parte-se da observação sistemática da realidade, identificando os sujeitos envolvidos no processo, seus comportamentos, falas e manifestações e expressões verbais e corporais, com objetivo de identificar a realidade objetiva a que estão submetidos, suas necessidades e motivações sociais.

Assim, de acordo com as afirmações de FELIX (2013, p.41) apud Nascimento (2014, p.80), a observação participante deve ser considerada elemento imprescindível quando se pretende desenvolver uma pesquisa pautada nos pressupostos teóricos e metodológicos da teoria histórico-cultural e do materialismo histórico dialético, principalmente porque na efetivação do processo de pesquisa “[...] o pesquisador, tomado de teoria, adentra ao campo para melhor conhecê-lo e compreendê-lo no seu movimento histórico e social”, tornando-se, portanto, condição imprescindível para o pesquisador materialista histórico dialético estar no campo, adentrar a ele para compreender os sujeitos que vivenciam a realidade nas suas complexas e multideterminadas relações.

Deste modo e, considerando a metodologia de pesquisa-intervenção materialista histórico dialética efetivada pelo GEIPEE, que como já evidenciamos, tem sido historicamente construída coletivamente, delineamos os procedimentos para a realização da nossa pesquisa, com vistas a intervir na realidade dos sujeitos participantes da pesquisa, as crianças em idade pré-escolar, as quais apresentaremos a seguir.

4.2.1 Sujeitos da pesquisa, local de realização e aspectos éticos

A realização da pesquisa, assim como das atividades de intervenção aconteceram nas dependências do CCI (Centro de Convivência Infantil), da FCT/UNESP – Presidente Prudente.

O CCI "Chalezinho da Alegria", localizado na Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, Câmpus de Presidente Prudente, foi inaugurado em 27 de maio de 1987, com a finalidade de atender crianças de 3 (três) meses a 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses, filhos de servidores (técnico-administrativos e docentes) e de alunos que estejam no exercício de suas funções na Universidade, visando cuidar e educar essas

crianças, assegurando-lhes uma formação indispensável para o exercício da cidadania e para o pleno desenvolvimento.

Trata-se de um espaço constituído também para a realização de pesquisa, ensino e extensão, facilitando, desenvolvendo e participando de atividades no campo da Educação Infantil, em articulação com as diversas áreas de conhecimento presentes no interior da UNESP.

A presente pesquisa é vinculada à FCT/UNESP, sendo aprovada pelo Comitê de Ética da referida Universidade. Foram sujeitos da pesquisa 15 (quinze) crianças em idade pré-escolar, sendo que 4 (quatro) crianças tinham entre 3 (três) anos e 6 (seis) meses e 4 (quatro) anos de idade, 5 (cinco) crianças com 5 (cinco) anos de idade e 6 (seis) crianças com 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses, todas estudantes do CCI.

No entanto, somente 10 (dez) crianças, sendo 5 (cinco) com idade entre 5 (cinco) anos e 5 (cinco) crianças com 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses, participaram efetivamente das atividades de intervenção, tendo noventa por cento de frequência nas propostas. Estas crianças foram, portanto, consideradas os sujeitos participantes da pesquisa.

Destacamos também que os pais e/ou responsáveis autorizaram a participação dos sujeitos a partir da assinatura no TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) para a realização do estudo, os quais se encontram arquivados com o orientador da pesquisa.

Os trabalhos desenvolvidos, bem como todos os passos desta pesquisa, foram pensados de modo a não expor os sujeitos pesquisados a nenhuma forma de constrangimento, sendo seguidas todas as recomendações éticas para a pesquisa com seres humanos.

É importante salientar que em nossa metodologia e, também, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que as identidades e imagens (de forma íntegra) dos sujeitos participantes seriam mantidas em sigilo, por isso, para identificar os sujeitos da pesquisa, omitimos seus nomes e utilizamos os nomes de pessoas renomadas¹⁶ no campo do gênero musical samba.

¹⁶ Foram personagens dessa Pesquisa: **Cartola**: 3 anos e 9 meses, **Jorge Aragão**: 4 anos, **Aracy de Almeida**: 3 anos e 8 meses, **Dorival Caymmi**: 4 anos, **Noel Rosa**: 5 anos, **Martinho da Vila**, **Ary Barroso**, **Clementina de Jesus**, **Clara Nunes**, todos com 5 anos, **Beth Carvalho**, **Ivone Lara**, **João Bosco**, **Leci Brandão** e **Adoniram Barbosa** todos com 5 anos e 11 meses de idade.

A opção em denominar os sujeitos da pesquisa é de certa forma uma maneira divertida de apresentar os dados coletados junto às crianças, principalmente porque o gênero musical samba foi abordado no Programa de Intervenção Ludo-pedagógico que desenvolvemos junto às crianças na escola para a realização da pesquisa, o qual será apresentado mais adiante.

4.2.2 Procedimentos metodológicos: Planejamento e execução das intervenções

Foram realizadas 6 (seis) observações das atividades feitas pelas crianças junto à professora na escola, sendo uma por semana. A pesquisadora foi responsável pelas observações e registro das ações das crianças durante as atividades propostas pela professora na escola. Vale salientar que tais observações nortearam a criação do Programa de Intervenção Ludo-pedagógico aplicado durante a pesquisa.

Nesta ação, a pesquisadora buscou observar as manifestações verbais, corporais, comportamentos e atitudes (verbais e corporais) que mais motivavam a participação das crianças nas propostas, com o objetivo de apreender a realidade delas naquele ambiente.

Foi possível constatar que em um total de 6 (seis) aulas, 3 (três) propunham atividades voltadas à música e à dança. Estas aulas direcionavam-se à elaboração e execução de uma coreografia, além de cantar a música que dançariam. Tais atividades fizeram parte do conteúdo programático de aulas da professora da sala, cujo eixo norteador do conteúdo era o conhecimento sobre plantas, pela abordagem do plantio, crescimento e desenvolvimento, entre outras características relacionadas, de acordo com relato da professora. A docente acrescentou que o objetivo geral das aulas, cujo eixo já fora citado, era que as crianças pudessem expor suas opiniões, o que segundo ela, contribuiria sobremaneira para o processo de aprendizagem do conteúdo em questão.

Foi possível perceber que as crianças participaram muito mais das propostas que continham músicas e danças. Manifestavam o que já sabiam, como passos de dança, que o crescimento acontece de baixo para cima, expressando esta ação (corporalmente) na construção da coreografia e, juntas, conseguiram compor a coreografia solicitada pela professora, a partir das opiniões de todos, expressando o que conseguiram aprender sobre as plantações, tudo por meio de manifestações verbais e corporais.

As demais atividades não tiveram participação efetiva por parte das crianças, que pouco demonstraram interesse às propostas mencionadas pela professora,

aproveitando este momento da aula para realizar outras tarefas, tais como manipular os brinquedos dispostos na sala, conversar com os colegas, recortar figuras, mexer no baú de fantasias, sair e entrar na sala durante muitos momentos da aula.

Na maioria das vezes, as crianças ficavam sentadas, em cadeiras ou dispostas em roda, no chão da sala, ouvindo a professora e observando o quadro com as etapas de desenvolvimento das plantas. Não havia possibilidade de manifestação de movimentos, como nas atividades com dança e música, o que aparentemente não as motivava a participar e responder às indagações da professora sobre o conteúdo trabalhado.

Por termos percebido que as propostas voltadas à música e à dança motivavam a participação das crianças na sala de aula, refletimos acerca dos motivos que a proposta de trabalho engendrava junto às crianças e, em decorrência dessas observações, foi possível pensarmos nosso processo de intervenção também nessa perspectiva, envolvendo a música e a dança junto aos sujeitos participantes da pesquisa em busca dos motivos sociais para a sua participação efetiva no processo.

Com as observações sistemáticas e também a partir das conversas com a professora, buscamos apreender a realidade vivenciada pelas crianças, a fim de não “idealizarmos” uma condição de aprendizagem que pouco favoreceria seus processos de desenvolvimento, além do que, como nos baseamos nos pressupostos do materialismo histórico dialético, a observação sistemática da realidade dos sujeitos ora citados foi uma ação imprescindível e que possibilitou a definição de nossa estratégia de intervenção na escola.

Assim, concluímos que as crianças em idade pré-escolar que frequentavam aquele espaço educacional tinham plenas condições de vivenciar situações onde pudessem reproduzir e replicar ações, pensar sobre tais ações e se manifestar, se expressar livremente em decorrência das apropriações que seriam possibilitadas ao longo do processo de intervenção que estávamos planejando, tendo em vista que constatamos, por meio das observações sistemáticas realizadas, o quanto as aulas propostas pelos professores abarcavam conteúdos culturais diversificados e que possibilitavam às crianças discutir, vivenciar e se expressar, a partir das diferenciadas atividades educativas.

As crianças seriam valorizadas nas suas opiniões e ideias, além de serem estimuladas a se expressar e realizar diferentes movimentos, representações, expressões verbais e corporais, dentre outras formas de manifestação humana, tendo em vista

alimentar a sua experiência anterior decorrente das aulas regulares vividas na escola, como também em decorrência da sua atuação nas atividades ludo-pedagógicas propostas nos encontros de intervenção realizados, sobretudo por considerarmos a importância e a necessidade que todo o ser humano apresenta de integrar-se no seu grupo social e dele ser sujeito histórico.

As palavras de Marx (2011) nos auxiliaram na compreensão da necessidade de propor situações onde os sujeitos da pesquisa pudessem, de fato, sintetizar a significação de objetos materiais e ideais, manifestando, portanto, o resultado da significação de elementos internos em suas consciências que foram externos. Tal processo é decorrente da transformação qualitativa ocorrida nos pensamentos dos sujeitos, cuja raiz encontra-se nas relações sociais, signos, significados e sentidos, fato que resulta no avanço do desenvolvimento das funções psicológicas superiores humanas.

Nesta direção e, após as observações sistemáticas realizadas acerca da realidade das crianças, começamos pensar como seria o Programa de Intervenção Ludo-pedagógico e o que criaríamos para identificar possibilidades de desenvolvimento da imaginação, considerando a atividade guia da criança neste período de desenvolvimento, a atividade do brincar, já abordada no capítulo II desta dissertação e, simultaneamente, trabalhar as formas de expressão das crianças pela via da música e da dança na escola.

Assim, na intenção de nos aproximarmos das propostas trabalhadas na escola, propostas estas que utilizam documentos como as DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), nos dispusemos a estudar as DCNEI e constatamos que tratam-se de orientações nacionais para as ações de elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares junto às crianças da Educação Infantil (Brasil, 2010).

Nesse documento, o Art. 9º afirma que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular do ensino na Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências, e complementa, no inciso XI, que tais experiências devem propiciar a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras.

Como este documento somente orienta as ações a serem desenvolvidas junto às crianças na escola, mas não sugere as propostas de conteúdos, encontramos no RCNEI

(Referencial Curricular Nacionais para a Educação Infantil)¹⁷, mais precisamente no volume 3, intitulado “*Conhecimento de Mundo*”, um conjunto de sugestões de conteúdos para o trabalho com as crianças e dentre eles destacamos a música e o movimento, que trazem em suas definições sugestões de trabalho voltados ao folclore, à expressividade, além da representação de experiências conforme explica o RCNEI (Brasil, 1998).

Decidimos, então, construir um Programa de Intervenção Ludo-pedagógico que considerasse um aspecto da cultura brasileira e que envolvesse música e movimento. Optamos por trabalhar com o objeto cultural samba, pois de acordo com Gonçalo Júnior (2005), por mais que o samba tenha enfrentado a concorrência de vários modismos e não seja muito evidenciado na mídia atualmente, foi o gênero musical brasileiro mais popular e duradouro do século 20, além de uma das mais expressivas manifestações culturais do Brasil, sendo indissociável do Carnaval – evento conhecido por muitos brasileiros.

Julgamos importante difundir este gênero musical junto às crianças sujeitos da pesquisa para que as mesmas possam ampliar seu conhecimento acerca da história do país onde moram, a partir da apropriação deste objeto cultural, o samba: manifestação cultural brasileira que carrega importantes aspectos que compõem a história do Brasil (Gonçalo Júnior, 2005).

Na construção e efetivação do Programa de Intervenção Ludo-pedagógico, buscamos abordar alguns estilos de samba, seus principais aspectos, entre outras especificidades deste gênero musical e, simultaneamente, integrar a dança, também elemento componente do referido gênero musical neste processo.

Assim, realizamos 16 (dezesesseis) encontros de intervenção com as crianças sujeitos da pesquisa, os quais foram devidamente planejados e discutidos com o orientador da pesquisa, e ministrados na escola pela própria pesquisadora, sempre contando com a participação e apoio de membros do GEIPEE para a efetivação do processo de intervenção.

¹⁷ Tem como objetivo auxiliar os educadores da Educação Infantil no que se volta ao trabalho educacional com as crianças pequenas, atendendo às determinações da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96), que por sua vez determina a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica brasileira.

Vale destacar que a pesquisadora estabeleceu e provocou conversas com os sujeitos da pesquisa, visando a estimular aspectos como a linguagem verbal e a memorização das crianças acerca de elementos referentes ao samba, como alguns estilos e suas principais características, instrumentos musicais, vestimentas, danças, frases melódicas, enfim, aspectos que, como vimos no capítulo III desta dissertação, são essenciais ao processo de desenvolvimento da imaginação.

É importante destacar que os encontros de intervenção aconteceram duas vezes por semana, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada, e foram realizados no CCI. As intervenções ocorreram por meio de recursos, como exposição de vídeos com conteúdo dos estilos de samba, instrumentos musicais, vestimentas, entre outros que viabilizassem a apropriação do gênero musical samba por parte dos sujeitos da pesquisa.

Todos os encontros foram devidamente filmados pelos membros do GEIPEE, com objetivo de identificar a atuação dos sujeitos da pesquisa nas atividades propostas, bem como as manifestações verbais e corporais realizadas por eles durante as atividades do programa de intervenção.

Os dados obtidos por meio das filmagens foram transcritos, e nas transcrições a pesquisadora pôde salientar os aspectos mais evidentes relativos à manifestação dos sujeitos e que denotavam compreensão, elaboração e expressão dos conteúdos abordados na intervenção.

As atividades ludo-pedagógicas realizadas também foram devidamente registradas pela pesquisadora, assim como aquelas que mais estimulavam as crianças ao longo dos encontros de intervenção, sendo confeccionado um planejamento para cada encontro, com conteúdos devidamente descritos.

Nos planejamentos citados constam aspectos relacionados ao Programa de Intervenção Ludo- pedagógico, as atividades propostas, as manifestações verbais e corporais dos sujeitos, as estratégias metodológicas utilizadas para a realização das intervenções, os principais aspectos relacionados ao processo de desenvolvimento da imaginação dos sujeitos, além de outras considerações relevantes acerca de cada encontro de intervenção.

Os dados coletados objetivaram, portanto, subsidiar a análise do processo de intervenção vivenciado pelos sujeitos ao longo dos encontros, enfatizando os avanços no processo de desenvolvimento das crianças de forma geral e, especificamente,

procurando olhar de forma mais rigorosa as situações que denotavam manifestação de processos imaginativos ao longo do processo.

Optamos por estruturar o Programa de Intervenção Ludo-pedagógico em três momentos diferentes, da seguinte forma: o primeiro, constituído pelo encontro inicial, o segundo momento, do segundo ao décimo segundo encontro e, o terceiro momento, do décimo terceiro ao décimo sexto e último encontro. Decidimos assim, pois o primeiro encontro foi o contato inicial com os sujeitos e com a temática escolhida a ser desenvolvida na intervenção; do segundo ao décimo segundo encontro, a estrutura pôde se efetivar dentro de um rigor metodológico com vistas à coleta dos dados principais da pesquisa; os quatro últimos encontros foram destinados à avaliação da atuação dos sujeitos da pesquisa nas fases inicial e final do processo de intervenção.

Assim sendo, no início do processo de intervenção, ou melhor, no primeiro encontro, fizemos um levantamento por meio de conversa sobre o que os sujeitos da pesquisa sabiam sobre o samba, explicamos que o samba é um gênero musical brasileiro e que esta seria nossa temática de trabalho por algumas semanas, dentre outras explicações que decorreram de perguntas das crianças sobre nossa presença na escola junto a elas, assim como para responder perguntas relativas aos membros do GEIPEE, que também estariam participando do trabalho.

Do segundo ao décimo segundo encontro, traçamos a seguinte estrutura metodológica:

1ª etapa - Breve conversa a respeito do que foi visto no encontro anterior;

2ª etapa - Vídeos com o novo conteúdo preparado para o encontro;

3ª etapa - Conversa a respeito dos vídeos assistidos (características observadas, instrumentos musicais, papéis assumidos pelas pessoas nos vídeos);

4ª etapa - Apresentação de alguns instrumentos musicais utilizados no estilo de samba abordado;

5ª etapa - Manuseio dos instrumentos musicais pelos sujeitos da pesquisa;

6ª etapa - Momento para manifestação corporal com representação de papéis sociais a partir das músicas apresentadas nos vídeos e momentos de danças das músicas apresentadas.

7ª etapa - Conversa sobre o que cada sujeito da pesquisa mais gostou na intervenção.

A partir da estrutura metodológica ora apresentada, foram trabalhados os estilos de samba de acordo com uma cronologia histórica, ou seja, apresentamos os estilos de samba aos sujeitos da pesquisa de acordo com o seu surgimento ao longo da história.

Desta forma, iniciamos com a apresentação do primeiro samba gravado no Brasil, “Pelo telefone”, efetivando assim o primeiro dos três momentos estruturais do Programa de Intervenção Ludo-pedagógico.

Informamos aos sujeitos da pesquisa que esta música foi composta no ano de 1916, no estado do Rio de Janeiro, por Ernesto Joaquim Maria dos Santos, mais conhecido como Donga¹⁸, e Mauro de Almeida¹⁹. Também foi explicado aos sujeitos da pesquisa que esta música foi composta em uma roda de samba, onde acontecem improvisações e criações colaborativas, parecido com que eles haviam feito nas aulas sobre plantas, ministrada pela professora da sala, além de que a canção em questão marcou também a transição do maxixe²⁰ para o samba e o reconhecimento deste como um novo gênero musical.

No decorrer dos demais encontros de intervenção, efetuando o segundo momento estrutural do Programa de Intervenção e também a segunda etapa, fomos incluindo outros estilos de samba a cada intervenção, pois nossa intenção era ampliar o conhecimento dos sujeitos da pesquisa acerca do samba. Assim, apresentamos a marchinha de carnaval, o samba carnavalesco, o samba de choro, samba de morro, samba de breque, samba de gafieira e o sambalanço (Perna, 2001).

A partir do segundo encontro, seguimos a estrutura metodológica que havíamos determinado, de maneira que cada estilo de samba citado fosse apresentado aos sujeitos da pesquisa por meio de vídeos. Posteriormente, estabelecia-se uma conversa a respeito do que fora assistido, momento em que as crianças eram indagadas sobre as características do estilo de samba, o que os diferenciava, quais instrumentos musicais eram utilizados para produzir determinado estilo de samba e quais papéis as pessoas assumiam nos diferentes estilos. Nesses momentos, brincava-se de dançar e sambar, assumindo os papéis dos sambistas, conforme observado nos vídeos.

Após isso, de acordo com a quarta etapa do Programa de Intervenção, mostrávamos aos sujeitos da pesquisa os instrumentos musicais utilizados no estilo de

¹⁸ Músico, compositor e violonista brasileiro.

¹⁹ Teatrólogo, jornalista e compositor brasileiro.

²⁰ Maxixe ou tango brasileiro é um tipo de dança de salão brasileira criada por negros, que esteve em alta nos períodos voltados ao fim do século XIX e o início do século XX.

samba apresentado e, logo em seguida, disponibilizávamos os instrumentos para que pudessem manusear, cumprindo a quinta etapa do Programa de Intervenção, momento em que todos tinham a oportunidade de "tocar" determinado instrumentos e brincar de sambistas.

Efetando a sexta etapa do Programa, colocávamos as músicas referentes ao estilo de samba apresentado e solicitávamos que os sujeitos da pesquisa representassem as características do estilo de samba por meio de manifestação corporal, assumindo os papéis dos cantores e das pessoas presentes nos vídeos que assistiram na determinada intervenção, sempre enfatizando o caráter lúdico da atividade realizada.

Por fim, efetivando a sétima e última etapa do Programa de Intervenção, estabelecíamos uma conversa, abordando o que cada sujeito da pesquisa mais gostou na intervenção, momento em que todos tinham a possibilidade de manifestar verbalmente suas opiniões a respeito das atividades, sendo ouvidos no grupo. A pesquisadora procurava fazer questionamentos, buscando estimular a manifestação verbal dos sujeitos.

É importante destacar que todas as atividades desenvolvidas ao longo dos encontros de intervenção foram descritas, detalhadamente, quando da transcrição das filmagens de cada encontro no seu respectivo diário de campo. Alguns detalhes dessas atividades, aqueles considerados mais significativos e relacionados ao objeto de preocupação dessa pesquisa, serão apresentados e discutidos detalhadamente no item de análise dos dados.

Para finalizar, queremos enfatizar que todo o processo de intervenção, desde a sua concepção, planejamento, metodologias de intervenção e ensino e a respectiva avaliação, foi pensado a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural, com objetivo de colocar os sujeitos da pesquisa em atividades motivadas socialmente, superando concepções mecanicistas de desenvolvimento e valorizando atividades pedagógicas em que os sujeitos são ativos e participantes ativos do processo de apropriação dos bens culturais a eles disponibilizados.

Esclarecemos que para a avaliação qualitativa do processo de desenvolvimento da imaginação dos sujeitos da pesquisa realizamos 4 (quatro) intervenções específicas – do décimo terceiro ao décimo sexto encontro, voltadas à construção de uma apresentação de "escola de samba", intitulada de “Escola de Neve”, com tema e estilo de samba escolhido pelos sujeitos da pesquisa, considerando que a criação, por parte

dos sujeitos, devidamente orientados pela pesquisadora, dessa "escola de samba", que reproduz os conteúdos vivenciados nos vídeos apresentados ao longo do processo, denota um importante momento de construção e desenvolvimento de processos imaginativos pelos sujeitos participantes da pesquisa.

A apresentação da escola de samba "Escola de Neve" contou com a participação de todos os sujeitos da pesquisa, desde a concepção, planejamento e estruturação da apresentação, com a finalidade de observar cada um dos sujeitos em atividade social, identificando possíveis resultados para o seu processo de desenvolvimento, principalmente no que tange ao desenvolvimento e manifestações da sua imaginação.

4.2.3 Análise dos dados

As pesquisas realizadas sob a luz da teoria histórico-cultural e do método materialista histórico dialético têm como característica a intensa busca pela compreensão dos fenômenos sociais em sua totalidade, pautado no entendimento científico e concreto da realidade, a qual deve ser reconhecida no seu movimento dialético, fato que diferencia a pesquisa materialista histórica dialética de muitas outras. Os pesquisadores histórico-culturais realizam intervenções no meio social com o objetivo de transformá-lo qualitativamente.

Nessa direção, partindo das observações realizadas no processo da pesquisa, buscamos nos distanciar amplamente da mera descrição dos fatos observados e analisar aquilo que é real e caótico, considerando o movimento dialético da realidade, a partir de uma compreensão materialista histórico dialética dos fenômenos pesquisados para compreendê-los em sua essência, que por sua vez é composta de múltiplas determinações, fato que diferencia a pesquisa ora apresentada daquelas que se preocupam em apresentar meras descrições e comparações empíricas dos dados da realidade.

Assim, de acordo com o referencial materialista histórico dialético escolhido para respaldar a presente pesquisa, concordamos com Nascimento (2014, p. 93) quando destaca que o método instrumental, proposto por Vygotski (1997), tem a finalidade de avançar analisando elementos do processo de intervenção desde os seus conteúdos, significados e sentidos, assim como as atividades propostas, suas ações e operações,

como também a mediação do pesquisador no desenvolvimento das relações de ensino-aprendizagem efetivadas junto aos sujeitos da pesquisa.

Portanto, o método instrumental possibilita o estudo da atividade psicológica da criança a partir de diferentes metodologias de pesquisa, como observações, intervenções e experimentos educacionais (VYGOTSKI, 1997), condição que nos permitiu justificar o caminho metodológico de pesquisa do presente trabalho.

Utilizaremos as transcrições das filmagens para descrevermos todo o processo de intervenção e pesquisa e, concomitantemente, apresentarmos nossas compreensões teóricas acerca dos fenômenos sociais identificados durante o processo da pesquisa.

Das 16 (dezesseis) intervenções realizadas junto aos sujeitos da pesquisa, escolhemos aquelas cujos episódios apresentam dados qualitativos diferenciados e referentes aos conteúdos que pretendemos analisar, ou seja, escolhemos para a discussão determinadas situações, dentre os vários encontros de intervenção, que nos mostraram dados relevantes para análise e investigação relativas às implicações do Programa de Intervenção Ludo-pedagógico e sua relação com o processo de desenvolvimento da imaginação de crianças em idade pré-escolar.

Com a análise do processo de intervenção realizada, discutiremos as situações vivenciadas à luz de uma perspectiva dialética, com a finalidade de compreender o movimento engendrado junto ao processo de desenvolvimento da imaginação das crianças da pré-escola participantes da pesquisa, destacando a importância da construção de situações de aprendizagens que possibilitem o desenvolvimento desta função psicológica superior.

É importante evidenciar que para a realização da análise escolhemos aqueles sujeitos mais frequentes e que tiveram uma participação diferenciada no processo, seja pelas suas falas, manifestações e expressões orais e corporais, como também pelos seus questionamentos ao longo do processo, sendo eles, Dorival Caymmi (4 anos), Noel Rosa (5 anos), Ary Barroso (5 anos), Clementina de Jesus (5 anos), Clara Nunes (5 anos), Beth Carvalho, Ivone Lara, João Bosco, Paulinho da Viola e Leci Brandão (todos com 5 anos e 11 meses).

O primeiro encontro de intervenção junto aos sujeitos da pesquisa aconteceu na semana seguinte à semana de comemorações referentes ao carnaval, fato que possibilitou maior afinidade, por parte dos sujeitos, com o tema do encontro, pois muitos haviam acompanhado pela televisão toda a movimentação acerca do carnaval no

país. Como já evidenciamos no início deste capítulo, o objetivo nesse momento era levantar o que os sujeitos da pesquisa sabiam sobre o gênero musical samba, temática escolhida pela pesquisadora para a construção do Programa de Intervenção Ludo-pedagógico que estava se iniciando.

Neste primeiro encontro, o objetivo era informar aos sujeitos participantes da pesquisa que gêneros musicais compartilham elementos em comum, apresentam determinados instrumentos musicais típicos, assim como uma forma de dançar específica, sendo que os gêneros são definidos pelas suas características mais evidentes, dentre outros diversos elementos, como, por exemplo, o seu local de origem, dentre outros elementos que definem os diferentes gêneros musicais. Obviamente, essa tarefa foi realizada adequando a transmissão dos conteúdos à linguagem compreensível pelas crianças, pois a pesquisadora acumula longa experiência didática no trabalho com crianças na faixa etária dos sujeitos da pesquisa.

Foi explicado que trabalharíamos com o gênero musical samba e que este gênero fazia parte de uma região do Brasil. Então foi questionado aos sujeitos, em geral:

- *Quem sabe ou já ouviu falar sobre regiões do Brasil?*

Beth levantou a mão e disse:

- *Eu sei que tem...*

E não disse mais nada.

Pesquisadora: *Você sabe o que é o Brasil, Beth?*

Beth: *Brasil é... onde que a gente tá!*

Pesquisadora: *É onde que a gente tá? Mas a gente tá aqui na escola!*

Beth: *É que tem vários outros países, que tem São Paulo e às vezes eu vou lá.*

Pesquisadora: *Ah, sim! Às vezes você vai a São Paulo?*

Beth: *É vou, e também tem o Rio de Janeiro.*

Pesquisadora: *Rio de Janeiro e São Paulo são estados do Brasil!*

Pesquisadora: *Vocês sabiam que o Brasil é o país onde a gente mora?*

Paulinho: *É?*

Pesquisadora: *E dentro do Brasil, Paulinho, tem cinco regiões diferentes.*

Paulinho: *É?*

Pesquisadora: *Quem sabe o nome das regiões do nosso país?*

Beth: *No Brasil tem São Paulo e Rio de Janeiro.*

Pesquisadora: *As regiões que têm no nosso Brasil se chamam Regiões Norte, Nordeste, Centro Oeste, Sudeste e Sul.*

Expliquei que as regiões são agrupamentos, grupinhos dos estados em regiões, e que cada região é diferente da outra, sendo que uma das principais características das regiões do Brasil é que cada uma delas apresenta o seu gênero musical.

Pesquisadora: *Vocês sabem em qual região nós moramos? Na região Sudeste, é a região onde esta nossa cidade, Presidente Prudente.*

Paulinho: *Ai, eu nasci lá em Presidente Prudente.*

Pesquisadora: *E vocês sabiam que em cada região as pessoas fazem músicas, danças diferentes? Qual dança vocês acham que as pessoas dançam aqui na região Sudeste?*

Paulinho: *Carnaval.*

Pesquisadora: *Carnaval? O que mais?*

Clara: *Samba*

Todas as crianças começaram a falar que se pode dançar de bailarina, de Batman e foi possível observar que alguns sujeitos participantes da pesquisa tinham informações a respeito do gênero musical samba e ajudariam no processo de construção das intervenções.

Pesquisadora: *Então, nós vamos ver a dança que mais se dança na nossa região que é o samba. Quem já ouviu falar de samba?*

Ary: *O prô, eu sei o que é samba, a gente dançou o samba aqui ó.*

Pesquisadora: *Como que vocês dançaram o samba?*

Paulinho: *Assim ó.*

Sentado fez um gesto com corpo mexendo o tronco.

Pesquisadora: *Gente, que roupa podemos usar para dançar o samba?*

Noel: *Eu uso de Cowboy e de Batman.*

Ary: *E eu uso de fantasia.*

Paulinho: *Eu uso de chapéu, de palhaço e de jacaré.*

Pesquisadora: *E quais são os instrumentos que usamos para tocar o samba?*

Leci: *Tambor.*

Ivone: *Chocalho.*

Paulinho: *Violão, violão, violão, violão.*

Beth: *Eu ia falar de tambor.*

Cartola: *Violão.*

Noel: *Flauta.*

Clementina: *Piano.*

Paulinho fez gestos com as mãos, como se tivesse segurando baquetas e batendo em uma bateria, e fazendo estes gestos disse:

Paulinho: *E tem aquele que bate assim.*

A pesquisadora perguntou: *Como chama este que bate assim?*

Paulinho: *Bateria.*

Pesquisadora: *Muito bem. E quando se dança o samba, a gente dança rápido ou devagar?*

Com certo receio em responder, algumas crianças disseram em voz baixa: devagar, e a pesquisadora falou: Devagar? Então as crianças disseram "Rápido", com volume bem mais alto.

Pesquisadora: *Rápido?*

Pesquisadora: *E para tocar o samba, tem que tocar alto ou baixinho?*

As crianças responderam "alto".

Leci: *Um pouco alto.*

Pesquisadora: *Por que um pouco alto?*

Paulinho: *Se não ninguém vai ouvir.*

A partir das manifestações verbais dos sujeitos da pesquisa já nesta primeira parte do primeiro encontro, foi possível perceber de forma clara, pelas manifestações verbais e corporais, que os sujeitos, na sua maioria, apresentavam respostas aos questionamentos da pesquisadora, demonstrando certa compreensão acerca da temática samba e das regiões do Brasil.

Considerando, portanto, os dados apresentados acima é possível afirmar que, de modo geral, os participantes manifestaram verbal e corporalmente experiências vivenciadas anteriormente sobre os assuntos abordados no encontro. Tal evidência empírica, como foi possível observar, possibilita compreender que as crianças carregam consigo as experiências vividas no mundo adulto, interpretando-as e dando significados específicos para as situações vividas ao lado dos adultos. Foi interessante perceber que muitos sujeitos recordaram experiências com certa riqueza de detalhes.

Como pudemos ver no capítulo III desta dissertação, a memória é uma função psicológica essencial para o processo de desenvolvimento da imaginação, e por esse motivo optamos por evidenciar estas falas ocorridas já na primeira parte do primeiro encontro de intervenção, as quais denotam a reprodução de ações por parte dos sujeitos, a partir da memorização de alguns elementos, obviamente já vivenciados na relação com os adultos em sociedade.

Ao evidenciarmos que o caminho metodológico que percorremos teve início com o levantamento de dados a respeito do que os sujeitos da pesquisa já sabiam sobre o gênero musical samba, vale destacar que ao pensarmos na primeira etapa de cada encontro da intervenção e que retomava o que os sujeitos da pesquisa já haviam visto sobre o samba no encontro anterior, tivemos a intenção de proporcionar situações para que as crianças pudessem reproduzir algumas vivências do encontro anterior como veremos mais adiante.

Buscamos criar condições para que as crianças se lembrassem do que foi vivenciado anteriormente na intervenção, pois de acordo com Luria (1991b, p.39) apud (MARTINS, 2013, p. 154), a memória é “[...] o registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior, registro esse que dá ao homem a possibilidade de acumular informações e operar com os vestígios da experiência anterior após o desaparecimento dos fenômenos que provocam tais vestígios”.

A partir das falas apresentadas, foi possível perceber que os sujeitos da pesquisa não precisariam, no encontro de intervenção, vivenciar novamente as experiências para manifestarem-se verbalmente, mas lançarem mão do recurso da memória na direção de reproduzir vestígios da experiência anterior, que tratou do assunto questionado, comprovando, portanto, a afirmação Luriana acerca da memória, que se estrutura a partir do registro, conservação e reprodução de experiências vividas anteriormente.

Ainda neste primeiro encontro, foi apresentado aos sujeitos um vídeo para sabermos de onde o samba apareceu, e questionei:

Pesquisadora: *De onde vocês acham que o samba apareceu?*

Paulinho: *Do Rio de Janeiro.*

Pesquisadora: *Do Rio de Janeiro? E por que de lá?*

Olhando para Paulinho, a pesquisadora perguntou: E por que você acha que o samba veio do Rio de Janeiro?

Paulinho respondeu: *Porque eu já vi um samba lá na televisão, muito legal.*

Pesquisadora: *Gente, quantas pessoas vocês acham que podem dançar o samba?*

Noel: *Muitas!*

Pesquisadora: *Muitas? A gente pode dançar o samba juntos? Assim ó (a pesquisadora chamou Clementina para demonstrar).*

A pesquisadora segurou nas mãos de Clementina e começou simular uma dança em par. Depois soltou as mãos de Clementina e perguntou para aos sujeitos da pesquisa se é possível dançar samba sem segurar no parceiro e as crianças responderam “sim” e “não”.

Pesquisadora: *Não? Por quê?*

Paulinho: *Pode.*

Pesquisadora: *E por que pode, Paulinho?*

Paulinho: *Porque no carnaval já vi pessoas dançando sem dar as mãos.*

Nesta conversa, é possível notar que o fato de Paulinho ter assistido apresentações de carnaval, ou seja, um único estilo de samba, o fez mencionar que se dança o samba separadamente. Isto se deve às influências das particularidades individuais sobre a recordação e, referente a isso, LURIA (1991b, p.83) apud MARTINS (2013, p. 159) postulou dois padrões para esta particularidade: “a predominância de modalidades (visual, auditiva, motora etc) e o próprio nível de organização da atividade”.

Podemos afirmar, portanto, que nesta conversa e por meio da modalidade visual, Paulinho atribuiu ao samba, e não a um estilo de samba, a característica de uma dança que não se realiza em pares ou em grupos, o que demonstra o não conhecimento de

outros estilos do gênero musical em questão e a relação direta de traços característicos da memória imbricados às modalidades citadas por Luria, sendo, “[...] ao mesmo tempo, causa e consequência de sua natureza e organização” (Martins, 2013, p. 159).

Pesquisadora: *E quem sabe cantar alguma música de samba?*

Clementina: *Eu sei.*

Pesquisadora: *Então, cante para nós.*

Clementina ficou tocando com dedo indicador na cabeça como se estivesse pensando, dizendo que estava se lembrando. Então, começou a cantar a música descrita a seguir e aos poucos todas as crianças acompanharam:

Borboletinha,

Tá na cozinha,

Fazendo chocolate,

Para madrinha,

Poti poti,

Perna de pau,

Olho de vidro e

Nariz de pica pau,

Pau, pau.

Pesquisadora: *Alguém mais conhece outra música? Mas de samba?*

Clementina disse que conhecia outra música de samba e começou a cantar a seguinte música, sendo que aos poucos todas as crianças a acompanharam:

Borboletão,

Tá no fogão

Fazendo macarrão,

Para o seu irmão,

Poti poti,

Perna de pau,

Olho de vidro e

Nariz de pica pau,

Pau, pau.

Nota-se, na fala de Clementina, que houve compreensão, ainda que parcial, sobre o questionamento da pesquisadora, uma vez que respondeu à questão, cantando uma música. Sobre isso, podemos afirmar que Clementina estabeleceu uma associação entre o eixo música, cantando a música “Borboletinha” e o questionamento da pesquisadora, que obviamente não foi atendido integralmente.

Apoiando-nos em Vigotski (2009, p.183), é possível afirmar que nesta manifestação a criança se utiliza do pensamento do tipo coleções do pensamento por complexo, “[...] que consiste em combinar objetos e impressões das coisas em grupos especiais que, estruturalmente, lembram o que costumamos chamar de coleções” e complementa “[...] os diferentes objetos se baseiam em qualquer vínculo associativo com qualquer dos traços observados no objeto que, no experimento, é o núcleo de um futuro complexo”.

No entanto, ainda nesta manifestação, percebe-se que o pensamento também está avançando para fase complexo em cadeia, a fase seguinte ao pensamento por complexo do tipo coleções, sobretudo porque a pesquisadora solicita que cantem “*outra música? mas de samba*” e Clementina canta outra música, porém com elementos que se ligam à música cantada anteriormente; enquanto a primeira tinha um grau de substantivo diminutivo, a segunda fora apresentada com grau de substantivo aumentativo.

Antes de mencionar o que Vigotski postulou sobre esta fase do pensamento por complexo, a fase em cadeia, é importante evidenciar que o mesmo autor (2009, p. 185) destaca que “No processo de formação do complexo ocorre o tempo todo a passagem de um traço a outro”.

No que diz respeito à especificidade da fase em cadeia do pensamento por complexo, VIGOTSKI (2009, p. 185) afirma que o significado da palavra se desloca pelos elos da cadeia complexa, e cada elo está unido, por um lado, ao anterior e, por outro, ao seguinte, conforme foi possível observar durante a intervenção, considerando o movimento interno do pensamento por complexo em cadeia.

Prosseguindo para a segunda parte do primeiro encontro, com o intuito de encerrar a primeira etapa, a pesquisadora inicia questionando se os sujeitos da pesquisa

conheciam algum cantor que cantasse samba. Eles, na sua maioria, responderam que não conheciam.

Pesquisadora: *Então, pessoal, vamos assistir ao vídeo para sabermos de onde o samba apareceu!*

Foi colocado o vídeo de domínio público da internet, intitulado “*História do samba*”, e todas as crianças demonstraram prestar atenção nas imagens. Algumas delas faziam gestos com o corpo quando no vídeo apareciam danças, e esses gestos corporais geralmente reproduziam os gestos do vídeo.

Houve um momento no vídeo em que foram mostrados alguns instrumentos musicais, momento em que Beth, Ivone e Noel falaram seus nomes (tambor, pandeiro, chocalho, violão), só não souberam nomear instrumentos como agogô, reco-reco e um chocalho de formato diferente.

Ao final do vídeo, a pesquisadora questionou as crianças de onde o samba apareceu.

Beth: *Das pessoas que tocavam.*

Pesquisadora: *Quem eram as pessoas que tocavam o samba?*

Ivone: *Os índios.*

Pesquisadora: *Havia mais pessoas?*

Paulinho: *Aqueles pretos!*

Pesquisadora: *Ah!*

Pesquisadora: *E quais instrumentos nós vimos no vídeo?*

Ivone: *Tambor e a frigideira.*

Pesquisadora: *E o que eles faziam com as frigideiras?*

Beth: *Batiam igual tambor.*

Beth: *Eu vi outro instrumento.*

Ivone: *Tinha um chocalho cinza.*

Pesquisadora: *Olha o que a Ivone viu, pessoal, outro tipo de chocalho.*

Com a mão erguida, Clementina disse “piano” e Paulinho disse “maracá”.

Depois, a pesquisadora disse que entregaria alguns instrumentos de samba para eles conhecerem, o que os deixou bastante agitados, querendo pegar todos os instrumentos ao mesmo tempo. A pesquisadora organizou a entrega de instrumentos

dando um para cada sujeito, sendo que os instrumentos entregues foram violão, tambores, pandeiros, chocalhos e tamborins (de brinquedo).

Somente Ivone e Beth sabiam manusear corretamente o violão e o tambor, respectivamente. As demais crianças demonstram não saber manusear corretamente os instrumentos musicais. Dorival, Clara, Aracy e Cartola exploravam os instrumentos com ações muito distantes de tocá-los, visando à produção de som.

Esclarecemos que o primeiro encontro de intervenção foi permeado, em sua maioria, na primeira e na segunda parte, por conversas acerca da temática escolhida para a construção do Programa de Intervenção Ludo-pedagógico “Samba”, a fim de que fosse possível apreender o que as crianças tinham de conhecimento a respeito da temática em questão com vistas na elaboração e realização do Programa de Intervenção Ludo-pedagógico para o desenvolvimento da função psicológica superior imaginação.

A segunda parte do primeiro encontro, em especial, denotou que as crianças não tinham muitas informações acerca dos atributos da temática Samba, abordados nas conversas, no vídeo apresentado e nas características dos instrumentos. As situações de manifestação corporal em que as crianças “simulavam” tocar os instrumentos sem os manusear, as danças, assim como as respostas dadas aos questionamentos da pesquisadora acerca do samba, evidenciaram uma compreensão bastante voltada à reprodução de ações, às lembranças de experiências vivenciadas anteriormente em uma condição de representação *mnêmica*²¹, inicial, primitiva, elementar da temática ora abordada.

Esta compreensão acerca da segunda parte do primeiro encontro de intervenção nos possibilita afirmar que funções como representação, percepção, sensação e memória, dentre outras, estão presentes de forma integral e efetiva no psiquismo dos sujeitos, principalmente porque os sujeitos reproduzem falas decorrentes de ações e experiências sociais passadas, vivências perceptivas com diferentes objetos naturais e culturais, assim como com os significados das palavras que definem tais objetos, dentre outras situações sociais possibilitadoras de aprendizagens sociais e desenvolvimento de suas funções psicológicas.

²¹ Que se volta à memória, à capacidade de conservação das experiências por mecanismos biológicos, retenção de experiências.

As funções representação, percepção, sensação e memória, as quais são engendradas pela linguagem social, podem ser compreendidas em processo e avançando de condições elementares para condições superiores de desenvolvimento, enfatizando uma condição inter-relacional que implica contato com objetos naturais, culturais e a respectiva linguagem que os denomina, implicando significados e sentidos diferenciados para cada objeto e sua função social, conforme foi possível observar a partir das falas dos sujeitos participantes da pesquisa.

Diante dessa compreensão, podemos afirmar que durante o processo de intervenção a compreensão da temática samba, como apresentada aos sujeitos, foi paulatinamente internalizada e entendida a partir de modos primários, elementares de reflexo da realidade como afirma Martins (2013, p. 130), para avançar a modos mais complexos.

A autora ainda destaca que, segundo Luria, no início do processo de percepção que para se efetivar, utiliza-se de elementos sensitivos e mnêmicos:

[...] há que se discriminar, do conjunto de estímulos atuantes, aqueles que são básicos e determinantes, abstraindo, simultaneamente, os indícios secundários. Unificando-se os indícios básicos, a despontarem como figura sobre o fundo “despercebido” (indícios secundários), coteja-se a imagem unificada com conhecimentos prévios acerca do objeto. MARTINS (2013, p. 131).

Assim, identifica-se que a compreensão das crianças no que se refere aos elementos abordados no primeiro encontro esteve permeada por condições elementares de entendimento dos mesmos e sobre isso Vigotski (1996, p. 201) destaca que a criança apresenta um “pensamento concreto de ponta a ponta; e a representação abstrata de uma quantidade, qualidade ou signo ainda se encontra nela sob as formas mais rudimentares”.

Percebemos, assim, que para proporcionar condições reais para desenvolvimento da função psicológica superior imaginação, teríamos que ampliar as possibilidades de internalização de significados e determinação de sentidos sociais das palavras, signos e símbolos, a partir de apropriações e objetivações efetivas dos objetos culturais, pois, “o significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala e só é um fenômeno da fala na medida que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele” (VIGOTSKI, 1993, p.104). Durante as intervenções foi possível perceber o aumento significativo da linguagem das

crianças a partir de novas palavras e expressões para explicar determinadas situações ou responder às questões da pesquisadora, fato que nos possibilita afirmar a relação entre fala e pensamento discutida por Vigotski (1993).

Somente pelo processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, os quais têm a palavra como unidade de análise, há a regulação e abstração das formas de pensamento, para que os sujeitos possam se comunicar e se relacionar em seu meio social (VIGOTSKI, 1993) e, desta forma, como temos procurado enfatizar, desenvolver sua imaginação, além de outras funções psicológicas superiores.

Destacamos que a relação entre linguagem e pensamento é essencial, quando nos referimos ao desenvolvimento da imaginação, uma vez que ao se apropriar da linguagem e seus significados sociais na direção da apropriação do conceito, o sujeito tem maior possibilidade de abstração e, portanto, de imaginar, já que esta função psicológica superior é um produto da consciência desenvolvida e estabelece relação intrínseca com todos os processos funcionais e em especial com o pensamento abstrato e conceitual. Conforme Martins (2013, p.230), “[...] a imaginação orienta as referidas operações à vista do não vivido, portanto do futuro”.

Como já apontamos, do segundo ao décimo segundo encontro de intervenção, seguimos uma estrutura metodológica para a efetivação do Programa de Intervenção Ludo-pedagógico e todos estes encontros foram iniciados com o questionamento da pesquisadora para os sujeitos da pesquisa sobre o que haviam visto no último encontro.

Ivone: *Samba.*

Ary: *Os homens tocar.*

Noel: *O samba de escola.*

Pesquisadora: *Nós assistimos ao vídeo com a história do samba, vimos instrumentos, roupas que as pessoas usavam... E vocês se lembram quando começou o samba?*

Beth e Noel: *Não.*

Leci: *Ah, tem muito tempo!*

João: *No Brasil.*

Pesquisadora: *Isso, João! E quando o samba apareceu aqui no Brasil havia pessoas que faziam assim :*

- Uh! Uh! Uh! Uh!

A pesquisadora fez esta expressão, batendo na boca como um índio.

Pesquisadora: *Quem eram essas pessoas?*

Crianças: *Os índios!*

Pesquisadora: *E somente os índios estavam no Brasil quando o samba começou?*

Noel: *Negros.*

Pesquisadora: *Isso! Eram os africanos, lembram?! Vocês se lembram que os africanos tinham muitos instrumentos? E que um deles se chamava Moçamba? Vocês se lembram do nome deste instrumento?*

A pesquisadora pegou um chocalho e mostrou para as crianças. Depois, falou que a moçamba foi o nome que os africanos deram ao instrumento que era bem parecido com um chocalho e, mexendo o chocalho, disse às crianças que algumas pessoas acham que o nome samba tem a ver com a moçamba, pois rima com samba.

Pesquisadora: *Vocês acham que o nome samba tem a ver com isto aqui? (falou isto balançando o chocalho).*

João: *Não*

Pesquisadora: *Por quê?*

João: *Porque o samba é música.*

Pesquisadora: *E o que é isto aqui?*

Paulinho: *Instrumento.*

É possível notar que estes sujeitos da pesquisa, os com idades entre 5 (cinco) anos e 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses, já conseguiram responder com maior riqueza de detalhes e coerência aos questionamentos da pesquisadora, pois durante as brincadeiras as expressões verbais dos sujeitos apresentavam-se bastante amplas e repleta de detalhes.

Também é possível perceber que a retomada dos conteúdos durante as intervenções, estratégia que utilizamos em todos os encontros e que compôs a estrutura metodológica do Programa de Intervenção Ludo-pedagógico que construímos contribuiu para que os sujeitos da pesquisa se recordassem a cada nova intervenção do assunto/conteúdo antes abordado, fator imprescindível para o desenvolvimento da imaginação, como já apontamos no capítulo III desta dissertação.

Dessa forma, podemos afirmar que sem a presença da memória seria impossível que um sujeito se manifestasse a partir de relatos, descrições, dentre outras formas de expressão verbal, fato que inviabilizaria o processo de desenvolvimento da imaginação, pois, segundo Vigotsky (2003 apud Abrantes, 2011, p. 53), “[...] a imaginação não trabalha de forma livre, é guiada por relatos e descrições, convertendo-se em meio de ampliar a experiência humana na medida em que o indivíduo pode imaginar o que não viu a partir de experiências alheias”. Para o autor, “o indivíduo se liberta do círculo de sua própria experiência individual”.

Pesquisadora: *Bom, agora nós vamos conhecer o primeiro samba que foi tocado aqui no Brasil.*

As crianças se sentaram em frente ao telão e a pesquisadora colocou o vídeo com música “Pelo telefone”, cantada por Donga e Chico Buarque.

Beth e João começaram mexer seus corpos mesmo sentados no chão. Em um dado momento, o vídeo mostrou as pessoas batendo palmas e as crianças começaram a imitar as palmas.

No momento em que estavam assistindo ao vídeo, Paulinho começou a cantar junto com vídeo e todas as crianças começaram a bater palmas, imitando as pessoas do vídeo, e cantaram, dançando o refrão da música que dizia:

“Ai, ai, ai,

Deixa as mágoas para trás, ó rapaz”

Pesquisadora: *Agora, nós vamos cantar e tocar a música que acabamos de ouvir. Quem aprendeu a música?*

Paulinho: *Eu.*

Pesquisadora: *Então, cante um pouquinho para nós.*

Paulinho: *“Ai, ai, ai, quero ver se é capaz”.*

Pesquisadora: *Alguém mais quer cantar?*

Crianças: *Não.*

A pesquisadora sugeriu que as crianças tocassem os instrumentos, cantassem e dançassem a música que tinham acabado de conhecer. As crianças tocaram os

instrumentos e cantaram somente o refrão da música, além de realizar esta ação organizando-se como os cantores do vídeo, reproduzindo suas ações.

Compreendemos esse episódio apoiando-nos em Vygotsky (1993), principalmente quando destaca que o único bom ensino é o que transmite ao aluno aquilo o que ele não pode descobrir sozinho. No interior deste contexto, o autor em questão defende o caráter essencialmente humanizador da imitação, avançando ideias errôneas associadas ao processo de imitação, como a velha psicologia e a consciência cotidiana, que aprofundaram a ideia de que a imitação constitui uma atividade unicamente mecânica.

VYGOTSKY (1993, p. 239 e 241) destaca que a criança pode imitar somente o que se encontra na zona de suas possibilidades intelectuais próprias. [...] Para imitar é preciso ter alguma possibilidade de passar do que sei ao que não sei. [...] A imitação, se a interpretarmos no sentido amplo, é a forma principal na qual se leva a cabo a influência da instrução sobre o desenvolvimento.

Paulinho: *Vimos Samba*

Pesquisadora: *Mas, qual samba Paulinho?*

Paulinho: *Aquele do Ai ai.*

Pesquisadora: *Ah, o primeiro samba gravado no Brasil, não é?*

João: *É.*

Pesquisadora: *Como ele se chamava mesmo?*

As crianças não responderam nada. Então, a pesquisadora falou novamente que o samba chama-se "*Pelo Telefone*" e foi gravado por um compositor chamado Donga, mas no vídeo que assistiram quem cantava a música era Chico Buarque.

Em meio a esta conversa, Ivone começou cantar:

- *Ai, ai, ai...*

Pesquisadora: *Isso. E hoje nós vamos falar de um samba que aconteceu um pouquinho antes do primeiro samba tocado no Brasil e que chamava Marchinha de carnaval. Vamos assistir a um vídeo para vocês conhecerem uma marchinha de carnaval?*

A pesquisadora colocou o vídeo de Emilinha Borba, com a música *Chiquita Bacana*. As crianças começaram ver o vídeo e ouvir a música, e Ivone e Noel perguntaram:

- *Banana nanica?*

Noel: *A gente pode dançar?*

Pesquisadora: *Claro! Podem dançar.*

As crianças levantaram e começaram a dançar. Em meio à dança, e quando a música dizia “[...] *se veste com uma casca de banana nanica...*”, as crianças repetiam esta expressão.

Beth se virou para a pesquisadora e disse:

-*Mas, como veste uma casca de banana?*

Pesquisadora: *Como você acha?*

Beth: *Abre a banana, tira a casca, pega uma cordinha põe assim e amarra.*

Foi interessante perceber que enquanto explicava sua compreensão de como se veste de casca de banana, Beth gesticulava para ilustrar sua fala.

De acordo com Vigotski (2009), podemos notar que este episódio elucida a passagem do pensamento por imagens sincréticas para o pensamento por complexos e que nessa passagem a criança de maneira geral já superou seu egocentrismo e não mais confunde “as relações entre suas próprias impressões com as relações entre os objetos – um passo decisivo para se afastar do sincretismo e caminhar em direção à conquista do pensamento objetivo” (VIGOTSKI, 2009, p. 179).

Outros episódios que também denotaram elementos relacionados à passagem do pensamento por imagens sincréticas para o pensamento por complexos se deram em duas situações onde prevaleceu o momento da conversa, sendo o primeiro:

Ivone: *Cartola?*

Pesquisadora: *Sim, é o nome do cantor.*

Paulinho: *Ah, pensei que era cartola de mágico.*

O segundo deu-se quando a pesquisadora informou que apresentaria mais um tipo de samba, o samba de choro.

Ivone: *Nós vamos chorar?*

Estes momentos aconteceram depois que expliquei que as músicas de carnaval, mais precisamente as marchinhas, eram tocadas somente em uma determinada época do

ano, a época de carnaval, e depois que esta época acabava e, com o intuito de atender aos consumidores de samba até o carnaval acontecer novamente, foram criados espaços para as pessoas continuarem ouvindo samba. Também expliquei que com o advento do rádio apareceu o samba canção (samba + canção), e que conheceríamos músicas de dois representantes deste estilo de samba, *Noel Rosa* e *Cartola*.

No que tange ao samba de choro, esta explicação aconteceu para que os sujeitos da pesquisa pudessem se apropriar do estilo de samba que apareceu logo após o samba canção.

Seguindo a estrutura metodológica do Programa de Intervenção ludo-pedagógico, mais precisamente na primeira etapa, onde acontece a breve conversa a respeito do que foi visto no encontro anterior, identificamos o quanto os sujeitos da pesquisa, em especial os sujeitos com idade entre 5 (cinco) anos e 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses, avançaram de uma condição elementar acerca da compreensão de características dos estilos de samba para uma condição superior, mais elaborada e complexa.

Enfatizamos a importância dessa primeira etapa do Programa de Intervenção, pois constituiu-se como um momento de expressão verbal por parte dos sujeitos, os quais expressaram os conteúdos/conhecimentos que foram efetivamente apropriados a partir das intervenções, recordando os fatos e situações vividas. Percebemos que funções psicológicas, tais como atenção, memória e linguagem, dentre outras, são evidenciadas neste momento em que as crianças comentam verbalmente os episódios vividos, recordam as músicas aprendidas e demonstram compreensão dos conteúdos e das ações realizadas durante as intervenções, explicitando a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, conforme apregoa a teoria histórico-cultural.

Sabemos que segundo Vygotski (2001 p. 431), o desenvolvimento da linguagem tem relação estreita com o desenvolvimento da imaginação e que a sua expressão, quando decorrente de ricas apropriações de objetos culturais diferenciados, implica em um amplo e elaborado desenvolvimento das crianças nas mais variadas direções e atingindo as diferentes funções psicológicas superiores, sendo que no caso da nossa pesquisa, nos preocupamos e focamos nossos olhos para as manifestações de desenvolvimento da imaginação dos sujeitos. Para o autor:

As investigações têm manifestado que no desenvolvimento da imaginação infantil relaciona-se de forma significativa com o processo de assimilação da linguagem, e que as crianças que apresentam atraso no desenvolvimento da sua linguagem apresentam, simultaneamente uma queda extraordinária na evolução de sua imaginação (VYGOTSKI, 2001, p.431)²².

Podemos compreender, portanto, o quanto a atividade pedagógica do professor no que se refere a apresentar e discutir com seus alunos conteúdos ricos em palavras, expressões, dentre outras manifestações verbais, torna-se essencial, pois possibilita aos alunos apropriações de tais conteúdos e seus significados sociais, como também engendra condições para a sua expressão no grupo manifestando a forma/conteúdo de pensamento dos sujeitos.

Referente a isso, ABRANTES (2011, p. 27) destaca que:

No pensamento humano está pressuposta uma relação ativa com os objetos ou fenômenos do real. O ato de pensar encontra-se em unidade com o conteúdo do que é pensado. Esse vínculo não se dá ao ser humano apenas na forma imediata do fenômeno percebido pelo indivíduo, mas, fundamentalmente, pela mediação de conhecimentos acumulados pela história que integram determinada atividade social na qual está inserido o objeto ou o fenômeno pensado.

Identificamos a condição ora evidenciada nas seguintes falas:

Pesquisadora: *A música Chiquita Bacana, da cantora Emilinha Borba que fala da banana nanica pertence a qual estilo de samba?*

Beth: *Marcha.*

Pesquisadora: *Isto, Beth. É uma marchinha de carnaval.*

Pesquisadora: *Quais tipos de roupas as pessoas usavam para ir às marchinhas de carnaval?*

Clementina: *Fantasia, ué!*

Pesquisadora: *E o que mais?*

João Bosco: *Só fantasia.*

Pesquisadora: *E quais instrumentos eram tocados nas marchinhas de carnaval?*

²² A referida citação encontra-se em espanhol e foi por nós traduzida.

As crianças responderam: *tambor, violão, pandeiro.*

Pesquisadora: *E foi só isso que nós vimos aquele dia?*

Ivone: *A gente viu o Cartola.*

Pesquisadora: *Isso. E que samba o Cartola cantava? Era o samba canção, lembra pessoal?*

Pesquisadora: *E era só o Cartola que cantava samba canção?*

Ivone: *Noel Rosa.*

Pesquisadora: *Muito bem. E por que teve o samba canção?*

Paulinho: *Teve samba canção enquanto não tinha carnaval.*

Sobre o samba de choro, a pesquisadora perguntou o que eles haviam percebido naquele samba que era diferente dos outros sambas que eles já tinham ouvido.

Ivone: *Ninguém fala nessa música.*

Ary: *Não fala nada, só toca música.*

A pesquisadora enfatizou que no *samba de choro* não há fala, e explicou que por isso trouxe alguns instrumentos diferentes. Também solicitou que as crianças mostrassem quais instrumentos são utilizados para tocar o *samba canção*, dispondo os seguintes instrumentos no chão da sala: pandeiro, violão, saxofone, tamborim, xilofone, flauta e tambores.

Beth, Ivone e Leci disseram que eram todos, menos o xilofone, porém, como não sabiam nomeá-lo, apontando para o xilofone perguntaram:

- *Como chama esse?*

Pesquisadora: *Este aqui é o xilofone.*

A fim de refletirmos acerca das possibilidades de desenvolvimento dos processos imaginativos, pelas vias do processo de desenvolvimento do pensamento infantil, nos apoiaremos nas reflexões de Abrantes (2011, p. 50), sobretudo quando destaca que Vigotski (2003) afirma que os processos ligados à imaginação têm que ter vinculação necessária com a realidade e, ao mesmo tempo, a realidade produzida pela práxis humana se liga aos processos imaginativos presentes na criação.

Identificamos essa condição quando da apresentação do estilo de samba denominado *Samba de Morro*, que aconteceu no sétimo encontro do Programa de

Intervenção junto às crianças sujeitos da pesquisa. Naquele encontro, a pesquisadora evidenciou que o *Samba de Morro* foi um samba criado onde os autores compunham letras de músicas para exaltar fatos (naturais, sociais e históricos) relativos ao Brasil, destacando que ouviriam a música chamada *Aquarela do Brasil*, composta por Ary Barroso e gravada pelo cantor Martinho da Vila.

Após a exposição do vídeo com a música citada, a pesquisadora propôs que as crianças criassem um *samba de morro*.

Beth: *Ah, já sei. A gente faz assim ó, a gente vai falando e você vai escrevendo aí.*

Beth: *A gente pode falar do Brasil.*

Ivone: *Vamos falar da escola, prô?*

Pesquisadora: *Das coisas que tem na escola?*

Ivone: *É.*

A pesquisadora perguntou se todos concordavam em falar sobre a escola, e mediante a aceitação das crianças, solicitou que cada uma falasse algo para que pudessem criar o *samba do morro* da turma.

Todas as crianças presentes no encontro de intervenção em questão participaram da atividade citando algo de seu cotidiano escolar. Foram mencionadas situações como o fato de escovar os dentes após a alimentação, a contação de histórias, o campo de futebol, o ensaio do dia das mães que seria surpresa para elas, a casinha de boneca e o cantinho do livro, as crianças dançando, jogo de dominó e cadeira.

Para elaborar o samba em questão, a pesquisadora procurou figuras das situações pertencentes à realidade da escola citadas pelas crianças, colou-as em um cartaz e expôs na sala de aula, a fim de que as crianças pudessem ver, recordar momentos do processo de intervenção já vividos e pensar possibilidades para a elaboração do *samba de morro*.



Figura 1 - Cartaz produzido pela pesquisadora com figuras de objetos e situações que os sujeitos participantes da pesquisa disseram ter na escola.

Optamos por utilizar o referido instrumento auxiliar, pois de acordo com Nascimento (2014, p. 32), o uso dos signos, instrumentos culturais possibilitados pela linguagem e utilizados exclusivamente pelos seres humanos, apoia-se na compreensão Vigotskiana de que o signo é um estímulo criado artificialmente, e que se torna um meio para orientar/controlar o comportamento humano, contribuindo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Nessa direção, destacamos que os sujeitos participantes da pesquisa puderam elaborar o samba de morro, a partir do planejamento de suas ações à medida que conseguiram controlar sua memória, pois como já dissemos os sujeitos conseguiram recordar dos momentos do processo de intervenção vivenciado, e a partir da utilização de instrumentos sociais no decorrer da referida atividade, conseguiram elaborar novas ações planejadas e compor a letra do *samba de morro*, sendo que as frases foram ditadas pelos sujeitos e organizadas pela pesquisadora:

Jogar bola no campo e fazer roda para saber

Como será o nosso dia

Escovar os dentes para não vir cáries

Deixar os dentes bem limpinhos e sem placas bacterianas

Sentar na cadeira para ver a TV e se esconder para aparecer gritando surpresa

Na escola tem livros para ler e para ver

Boneca para brincar

E dominó para jogar e ganhar

As crianças dançando e brincando de casinha

Na apresentação do dia das mães tem que ensaiar, cantar, as mães não podem ver a gente ensaiar.

É importante esclarecer que o processo de composição pelos alunos do samba em questão aconteceu a partir da exposição que a pesquisadora fez dos cartazes contendo as figuras cotidianas da escola. As crianças olhavam os cartazes e falavam os nomes das figuras, e com a mediação da pesquisadora foram se manifestando:

João: *Jogar bola...*

Pesquisadora: *Jogar bola onde?*

Dorival, Beth, Ivone e Leci: *No campo.*

Pesquisadora: *Então podemos deixar assim ó:*

- Jogar bola no campo?

Crianças: *Sim.*

Pesquisadora: *O que mais?*

Ivone disse cantarolando:

- Jogar bola no campo...

João olhou as figuras expostas e, cantarolando, disse:

- Fazer roda...

Pesquisadora: *Fazer roda para quê?*

Ivone: *Pra saber como vai ser nosso dia.*

Pesquisadora: *Certo. Vou colocar aqui. Ficou assim:*

- Jogar bola no campo de fazer para saber como será o nosso dia.

Vocês gostam assim?

Ivone: *É.*

João continuou olhando as figuras expostas e, cantarolando, citava todas as figuras.

Pesquisadora: *O que mais, gente?*

João: *Escovar os dentes.*

Pesquisadora: *Vou falar novamente como está ficando nossa música:*

- Jogar bola no campo de fazer para saber como será o nosso dia.

João repetiu a frase escovar os dentes.

Pesquisadora: *Escovar os dentes para quê?*

Beth: *Para não ter cáries, e para ter os dentes limpinhos.*

João: *E também para não vir placa bacteriana.*

Ary: *Sentar na cadeira.*

Pesquisadora: *Sentar na cadeira para quê?*

Ary: *Para sentar para ver.*

Pesquisadora: *Pra ver o quê?*

Noel: *TV.*

Ary: *Olha, lá tem uma boneca.*

Pesquisadora: *Sentar na cadeira para ver a TV, o que mais?*

João: *Alguém se esconde e depois aparece para gente gritar surpresa.*

Pesquisadora: *Ah, tá. Então, como vai ficar?*

João: *A gente grita surpresa.*

Ary: *E o livro? É para ler.*

Pesquisadora: *Para ler?*

João: *É para ler e para ver. A boneca para brincar.*

Ary: *E o jogo de dominó é para jogar.*

Pesquisadora: *Então, a boneca é para brincar e o dominó é para jogar?*

Ivone: *Para ganhar? Mas nem sempre a gente ganha.*

João: *Mas é para ganhar.*

Pesquisadora: *Olhem nos cartazes, pessoal! Estão faltando algumas coisas.*

Ivone: *As crianças dançando e brincando de casinha.*

Pesquisadora: *Muito bem. Está faltando falar do ensaio do dia das mães.*

Pesquisadora: *O que tem na apresentação do dia das mães?*

Beth: *Ensaiai.*

Pesquisadora: *No dia das mães, tem que ensaiar... o que mais?*

Leci: *Cantar (cantando).*

João: *Sentar (cantando).*

Pesquisadora: *Tem que cantar, as mães têm que sentar.*

Ary: *E a gente ensaiar (cantando).*

Pesquisadora: *Pronto, gente?*

Crianças: *Pronto.*

Após o término de composição da letra do *samba de morro*, a pesquisadora disse para as crianças que representariam sambistas e apresentariam o samba que acabaram de criar. Para tanto, a pesquisadora entregou os instrumentos musicais aos sujeitos.

A pesquisadora começou a cantar a letra da música composta pelo grupo e as crianças foram acompanhando, repetindo cada estrofe, tocando e dançando.

Leci resolveu mexer na caixa onde a pesquisadora guardava os instrumentos, dizendo que precisaria do xilofone. Neste momento Beth, Ivone, João e Noel disseram para que Leci não pegasse este instrumento, pois não era um instrumento para tocar samba e, portanto, não poderia usá-lo.

João, Ivone e Beth cantaram três estrofes seguidas, os outros repetiam as últimas palavras das estrofes cantadas. Após esta situação e, ao apresentarem com segurança e tendo memorizado a letra da música, as crianças quiseram cantá-la novamente. Representaram esta ação, colocando-se umas ao lado das outras, segurando os instrumentos como viram no vídeo do primeiro samba tocado no Brasil, "**Pelo Telefone**".

É possível compreender esta ação voluntária das crianças apoiando-nos em VIGOTSKI (1989) apud ROSSLER (2006, p.58), principalmente quando destaca que:

Sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato. [...] A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo da percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e situações reais VIGOTSKI (1989, p.118).

Nesta direção, podemos afirmar o quanto o pensamento das crianças vem se ampliando e se complexificando, demonstrando realizações cada vez mais conscientes acerca do conteúdo abordado no Programa de Intervenção ludo-pedagógico, evidenciando importante avanço no desenvolvimento dos elementos que caracterizam o pensamento por complexos, como já apresentamos no capítulo II desta dissertação.

Identificamos essa condição, principalmente quando os sujeitos participantes da pesquisa se organizaram de uma forma específica para cantar o *samba de morro* que criaram e decorrente das situações reais vividas ao longo do processo de intervenção e presentes no cotidiano da escola. Sobre isso Vigotski (1989, p. 117) afirma que “[...] como todas as funções da consciência, ela [a imaginação] surge originalmente na ação”, em que os sujeitos ao se apropriarem da linguagem e suas diferentes significações, avançam na construção do conceito fator essencial para o desenvolvimento da imaginação criativa.

É importante esclarecer que para Vigotski (1989) o pensamento por complexos constitui-se como um pensamento coerente e objetivo, no entanto, obviamente essa coerência ainda não se aproxima da coerência do pensamento conceitual do adolescente, momento em que os verdadeiros produtos da imaginação começam a se expressar como postula Martins (2013, p. 239). Vale destacar que ao mencionar os “verdadeiros produtos da imaginação”, a autora se remete à discussão da debilidade imaginativa da criança, que muitos acreditam ser fator superior e pertencente única e exclusivamente a ela, como já mencionamos no capítulo III desta dissertação.

Na autora destaca ainda, que a imaginação se adianta ao desenvolvimento do pensamento abstrato, à formação de conceitos plenos, assumindo o estabelecimento de conexões entre objetos, fatos e fenômenos que não se apoiam em relações objetivas entre os mesmos e a realidade (MARTINS, 2013, p.239).

Como já apontamos anteriormente, realizamos 04 (quatro) encontros de finalização do processo de intervenção - do décimo terceiro ao décimo sexto encontro -, com objetivo de realizar uma avaliação qualitativa do processo de desenvolvimento da imaginação dos sujeitos participantes da pesquisa.

Para a efetivação dessa etapa final das intervenções, a pesquisadora propôs aos sujeitos que relembassem todos os estilos de samba que conheceram, para que pudessem organizar a apresentação de um samba. Após terem mencionado todos os estilos de samba que conheceram, evidenciando algumas características de cada um dos estilos, a maioria das crianças optou por fazer uma apresentação de uma *escola de samba*.

Pesquisadora: *O que tem que ter na nossa escola de samba?*

Ivone: *Tem que cantar.*

Pesquisadora: *Mas o que vamos cantar?*

Paulinho: *O samba que nós inventamos.*

A pesquisadora perguntou se todos concordavam e as crianças disseram que sim.

Pesquisadora: *O que mais vamos precisar para fazer nossa escola de samba?*

Paulinho: *Pessoas.*

Pesquisadora: *E quem serão as pessoas?*

Paulinho: *Nós.*

Pesquisadora: *O que mais?*

Noel: *Dançar.*

Pesquisadora: *E nós vamos dançar o quê?*

Noel: *A música.*

Pesquisadora: *Muito bem. O que mais vamos precisar? Podemos dançar com qualquer roupa?*

Beth e Ivone: *Não.*

Pesquisadora: *O que nós vamos precisar então?*

Noel: *De fantasias e de instrumentos.*

Beth: *Tem que ter brilho.*

João: *Uma bexiga que solta brilho.*

Ivone: *Eu posso trazer minha sapatilha que tem brilho?*

Pesquisadora: *Claro!*

Pesquisadora: *Gente, lembra aquela apresentação de escola de samba que assistimos?*

Ivone: *Ai, eu sei! Tinha uns carrinhos lá!*

Pesquisadora: *E como se chamavam esses carrinhos?*

Ivone: *Carro alegórico.*

Pesquisadora: *Muito bem, Ivone. E como era o carro alegórico?*

Paulinho: *Tinha pessoas lá dentro.*

Pesquisadora: *Isso. E gente, como vamos fazer nosso carro alegórico?*

Beth levantou a mão e disse que precisariam de brilhaço para enfeitar.

Pesquisadora: *Ah, pessoal, e como vai chamar nossa escola de samba?*

João: *Escola de Neve.*

Noel: *Mas onde tem neve é muito longe. Daí a gente fica com frio.*

Beth: *Daí a gente pode colocar algodão para enfeitar.*

Como forma de ampliar as possibilidades de pensar nos elementos que compõem uma *escola de samba*, a pesquisadora fez uma nova apresentação do vídeo da escola de samba em desfile de carnaval.

Durante a exibição do vídeo, as crianças manifestavam-se verbalmente e corporalmente:

Ary: *Olha lá o carro alegórico.*

Noel virou-se para os colegas e disse:

Noel: *Tem certeza que a gente vai conseguir fazer o carro alegórico? É muito difícil.*

Paulinho: *Olha lá, não falei que tem que empurrar o carro.*

Pesquisadora: *Quem são aqueles dois passando ali no meio, gente?*

Paulinho: *Porta bandeira.*

Pesquisadora: *E quem mais?*

Paulinho: *Não sei.*

Pesquisadora: *O mestre sala.*

Paulinho: *É.*

Após a apresentação do vídeo, a pesquisadora propôs que as crianças começassem confeccionar o carro alegórico e, para tanto, disponibilizou alguns materiais como papel crepom, barbante, emborrachado e.v.a., algodão, papel celofane e alguns tecidos.

É importante esclarecer que a pesquisadora, durante todo processo, interveio junto aos sujeitos, orientando-os verbal e praticamente, de forma a dirigir o processo criativo. A mediação verbal da pesquisadora foi fundamental no desenvolvimento dessa atividade e, sem ela, as crianças dificilmente alcançariam os objetivos.

Pesquisadora: *Com esses materiais vocês terão que construir os enfeites do carro.*

Paulinho: *Eu vou fazer o volante.*

Noel: *Eu vou montar o pneu.*

Leci: *Eu quero enfeitar.*

Ivone, Beth e Clementina: *Eu também.*

Ary: *Eu quero ajudar o Noel.*

Dorival: *Eu também.*

Assim que receberam os materiais, as crianças começaram a rasgar os papéis e conversar sobre os enfeites.

Noel: *Estou fazendo flocos de neve.*

Beth: *Eu já fiz um lacinho.*

Dorival pegou os papéis celofane e foi colocar no carro, então a pesquisadora perguntou:

Pesquisadora: *Por que colocaremos estes papéis no carro?*

Clementina: *É o teto.*

Pesquisadora: *Mas se cobrirmos o carro como vamos entrar nele?*

João: *Gente não pode cobrir tudo.*

À medida que as crianças iam construindo os enfeites, a pesquisadora questionava o que estava faltando nos enfeites, em qual local da caixa de papelão cada

enfeite e objetos componentes do carro alegórico, construídos pelos sujeitos da pesquisa, seriam colocados.

Pesquisadora: *Onde colocará este volante, Paulinho?*

Paulinho: *Na frente do carro.*

Pesquisadora: *E onde é a frente do carro?*

Paulinho: *Vai ser aqui, porque eu vou fazer o farol e colocar aqui.*

Aos poucos as crianças foram colocando os enfeites que construíram na caixa de papelão para fazer o carro alegórico, com a ajuda da pesquisadora. Ao terminarem, a pesquisadora propôs que organizassem a apresentação.

Pesquisadora: *Nós já temos o carro alegórico, e agora precisamos do quê?*

Noel: *Precisa de pessoas para levar.*

Pesquisadora: *Então, quem levará nosso carro?*

Noel: *Eu não.*

Partindo das manifestações verbais das crianças, foi possível organizar como a apresentação aconteceria. As crianças disseram que na *escola de samba* deveria ter pessoas cantando, dançando, pessoas tocando instrumentos e outras para levar o carro alegórico, reproduzindo a situação identificada no vídeo do desfile da escola de samba durante o carnaval. Após terem definido o que teria na apresentação, as crianças escolheram os papéis sociais que assumiriam no desfile da escola de samba.

Pesquisadora: *Vamos organizar como será nossa apresentação. O que precisa acontecer primeiro? Podemos chegar todos ao mesmo tempo?*

As crianças decidiram que o desfile da escola de samba que organizaram aconteceria com a entrada dos dançarinos, depois o carro alegórico, em seguida os cantores e finalmente o grupo de crianças que tocariam os instrumentos. Decidiram também o espaço de apresentação quando foram questionados pela pesquisadora a respeito do mesmo.

A pesquisadora disponibilizou os instrumentos e solicitou que as crianças pegassem fantasias na caixa de fantasias. Deixaram de pegar instrumentos como saxofone, xilofone e sanfona e pegaram os tambores, tamborins, pandeiros, chocalhos e violas, o que denotou certo conhecimento sobre os instrumentos específicos a serem utilizados para tocar o samba e realizar o desfile da escola de samba.

Ao perceber que tudo estava organizado, a pesquisadora disse que começariam a apresentação:

Pesquisadora: *E com vocês, a escola de samba Escola de Neve!*

As crianças entraram no espaço que determinaram, na sequência que haviam combinado. Cantaram o *samba de morro* que criaram, realizaram movimentos corporais distintos, que por sua vez representou a dança, “tocaram” os instrumentos e carregaram o carro percorrendo todo espaço indicado pela pesquisadora.

Enfim, considerando as condições de aprendizagem engendradas durante os encontros de intervenção, o papel da pesquisadora na orientação das atividades e sua mediação verbal na orientação das crianças ao criar as condições de ensino dos conteúdos e apropriação dos diferentes objetos culturais (materiais e simbólicos) veiculados no processo de intervenção e, considerando ainda, a participação ativa da maioria das crianças no processo e o interesse das próprias crianças na realização das atividades, podemos concluir que o conjunto de todos esses fatores foram essenciais para que cada sujeito participante do trabalho pudesse se apropriar, de acordo com suas possibilidades psíquicas.

Tendo em vista a apropriação dos conteúdos transmitidos (letras de músicas e história do samba e do Brasil), dos diferentes objetos culturais (instrumentos musicais), das expressões corporais e linguagens veiculadas nos encontros, somadas às experiências vividas por cada um ao longo do seu processo histórico e às condições educativas criadas na escola, considerando as diferentes formas de expressão verbal dos sujeitos, sobretudo a ampliação do seu repertório de palavras, o estabelecimento de relações entre palavras, objetos e significados na construção dos sentidos pessoais de cada sujeito, é possível afirmar, ainda que de forma introdutória, o quanto tais situações contribuíram para fazer avançar o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos sujeitos participantes da pesquisa e, principalmente, na

construção de processos imaginativos qualitativos e diferenciados, ainda que tais processos apresentem-se elementares, tendo em vista a necessidade de construção efetiva de conceitos na direção da viabilização do pensamento conceito e da imaginação criativa.

V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando todo o processo de intervenção e os resultados obtidos a partir da coleta e análise de dados, podemos destacar a importância da realização de um trabalho apoiado nos pressupostos teóricos e metodológicos do Materialismo Histórico Dialético

e da Teoria Histórico-Cultural na escola de Educação Infantil, sobretudo, porque, para tornar-se humano, todo sujeito precisa vivenciar situações educativas essenciais ao seu processo de aprendizagem.

Como afirma Leontiev (1961, p. 243), é somente pela aprendizagem em suas formas especificamente humanas, isto é, quando há transmissão das ações práticas e teóricas de indivíduo para indivíduo, construídas socialmente, que esse processo humanizador, impressionante em sua complexidade e repleto de contradições dialéticas é de fato efetivado.

A apropriação que ocorre durante o processo de aprendizagem também resulta em transformação da atividade, que não é somente resposta às características específicas da existência humana, mas atividade que responde à possibilidade de apropriação no mundo material e das relações humanas, permeado por ideias, conceitos e conhecimentos em que a experiência da atividade social geral é refletida.

Entendemos que o caminho percorrido ao longo do processo de intervenção possibilitou que os sujeitos participantes da pesquisa vivenciassem situações sociais e de aprendizagem durante o processo de intervenção na escola, que os fizeram avançar em seu processo de desenvolvimento e na construção de seu pensamento.

O Programa de intervenção realizado demonstrou que o pensamento das crianças, inicialmente sincrético, avançou para processos imaginativos ainda que caracterizados pelo pensamento por complexo, não tendo atingindo a imaginação em sua formação integral e totalitária, como orienta as DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil).

A ênfase das DCNEI na importância da formação efetiva dessa função psicológica superior mostrou-se questionável e incipiente, uma vez que constatamos a partir da análise dos dados coletados com a realização do Programa de intervenção que elaboramos, que as crianças, no máximo, desenvolvem operações mentais imaginativas a partir de suas representações do real, ao engendrarem processos imaginativos relacionados aos temas abordados durante a intervenção, como foi possível identificar ao compararmos o início do processo de intervenção e suas intercorrências ao longo do tempo.

Tal condição pode ser respaldada ao nos remetermos novamente à fala de Beth, quando questionou à pesquisadora como se vestia uma casca de banana. Sua explicação, assim como suas ações com corpo para ilustrar e complementar sua fala nos fizeram

notar que se utilizava do pensamento imagens sincréticas para descrever como achava que se veste de casca de banana.

Pudemos identificar a passagem do pensamento por imagens sincréticas para o pensamento por complexos em que, paulatinamente, Beth não mais confundiu suas próprias impressões com as relações entre os objetos, demonstrando ter entendido que é possível colocarmos fantasias para representar pessoas e situações e não que deve se usar/vestir, literalmente, determinado objeto, como a casca de uma banana.

Esse movimento aconteceu, principalmente, nas propostas do programa de intervenção em que as crianças puderam conhecer características de novos estilos de samba e mencionavam as vestimentas específicas dos estilos.

A sexta etapa do programa de intervenção, direcionada à manifestação corporal com representação de papéis sociais a partir das músicas apresentadas nos vídeos e momentos de danças das referidas músicas evidencia esta condição:

Beth: *Tô de cantor de samba de morro.*

Pesquisadora: *E de qual cantor você se vestiu?*

Beth: *O cantor Martinho da Vila.*

Beth estava com uma calça jeans, um pano estampado com flores como se fosse blusa e pegou um pandeiro.

Identificamos que o processo de construção do pensamento e os respectivos processos imaginativos têm sua gênese na construção de representações, as quais foram percebidas desde o início das intervenções, principalmente quando os sujeitos questionavam determinadas situações, relacionavam sua fala a objetos, representavam a partir de objetos do seu cotidiano, dentre outras expressões verbais que denotavam a construção de representações variadas acerca da realidade.

É importante esclarecer que no estabelecimento da relação entre pensamento e linguagem os processos imaginativos também se encontram em desenvolvimento, pois juntos compõem as demais funções psicológicas, o sistema psíquico do indivíduo, fato que nos possibilita compreender que essas funções desenvolvem-se em processo de determinadas atividades sociais como as que foram efetivamente criadas durante os encontros de intervenção na escola.

Enfatizamos a importância da construção das representações, pois são elas a imagem reproduzida dos objetos, baseada na experiência dos sujeitos, considerando a experiência direta com os objetos pela via das sensações e que engendra percepções.

As representações, ainda que fragmentárias, possibilitam um importante grau de generalização. Para Rubinstein (1967), as representações podem oferecer um variado grau de generalização, sobretudo porque representam uma hierarquia de ideias cada vez mais generalizadas, que passam a ser conceitos, enquanto que de outra parte reproduzem a percepção em sua singularidade.

Quando a imagem reproduz aquilo que foi previamente percebido, temos as figuras mnêmicas. Para o autor, “a representação não é nenhuma reprodução mecânica da percepção, que se conserva em qualquer lugar como um elemento isolado e invariável (...) é uma configuração dinâmica, variável, que cada vez se torna nova diante de determinadas condições, refletindo a complexa vida da personalidade [...] a realização das representações tem grande significado para toda vida consciente. Se houvesse somente a percepção, e não existisse a representação, nos sentiríamos acorrentados à situação imediata existente” (RUBINSTEIN, 1967, p.322 - 323).

Neste contexto, identificamos, principalmente, a passagem de situações mais elementares para situações mais complexas e elaboradas do próprio pensamento da criança, como mostramos há pouco, ao evidenciarmos algumas falas e ações de *Beth*.

É importante afirmar que na idade pré-escolar manifestam-se elementos de um processo imaginativo e não propriamente manifesta-se a imaginação criativa, como pudemos constatar empiricamente por meio das expressões verbais manifestas nas atividades propostas ao longo desse trabalho de intervenção e pesquisa.

Desde a manifestação do pensamento por imagens sincréticas da realidade, identificado, sobretudo no início do processo de intervenção, até manifestações do pensamento por complexos, em que os sujeitos tomaram um novo passo em direção ao domínio do conceito, evidenciou-se uma mudança qualitativa nas formas de pensar dos sujeitos, conforme identificamos na fala de Ivone, que em um primeiro momento, ao ouvir o nome do cantor Cartola, relatou que pensou que este nome se referia a cartola de mágico, como evidenciamos no capítulo IV, mais precisamente no item intitulado Análise dos dados.

Em outro momento da intervenção, mais precisamente quando apresentamos o samba de Morro e falamos que a música que iríamos ouvir era de Martinho da Vila, Ivone seguiu com a seguinte expressão:

Ivone: *Martinho da Vila era o nome do cantor, né prô?*

Pesquisadora: *Sim, é o nome do cantor. Você achou que fosse outra coisa?*

Ivone: *Não, é que os cantores têm nome engraçado, igual o nome do Cartola, o do Noel Rosa que não é o papai Noel.*

Como afirma Vigotski (2009), “Essa passagem para o tipo superior de pensamento consiste em que, em vez do “nexo desconexo” que serve de base à imagem sincrética, a criança começa a unificar objetos homogêneos em um grupo comum, a complexificá-los segundo as leis dos vínculos objetivos que ela descobre em tais objetos” (p.179).

Foi interessante perceber que durante essa passagem e pela complexificação do pensamento, o quanto as crianças, como afirma Vigotski, superam de certa forma o seu egocentrismo, avançando ao sincretismo e caminhando em direção à construção de uma forma de pensamento objetivo.

Isso implica afirmar que ao atingirem o pensamento por complexo, ainda que em uma fase elementar desse estágio do pensamento, muitos sujeitos constituíram uma forma coerente e objetiva de pensar a realidade. No entanto, é importante destacar que a coerência e a objetividade conquistadas pelo pensamento dos sujeitos em idade pré-escolar, ainda não se manifestam coerentes como o pensamento conceitual, que será conquistado somente em estágios posteriores do seu desenvolvimento psíquico, próximos da adolescência Vigotski (2010).

Caminhando para a finalização de nossas reflexões, podemos afirmar que no topo do processo de desenvolvimento humano, de forma geral e especificamente no processo de construção do seu pensamento, e formas complexas de compreensão da realidade, reside o processo educativo, o ensino, sobretudo o ensino de conteúdos que de fato possibilitem aos indivíduos a ascensão de uma compreensão prática e sensorial da realidade, para uma compreensão captada pelo pensamento conceitual que se aproprie da realidade para além das aparências empíricas. Isto implica em afirmar como salienta Martins (2013, p.225), no desenvolvimento da capacidade de pensar

abstratamente a realidade, capacidade eminentemente humana, que possibilita aos seres humanos planejar suas ações em direção à sua concretização.

Foi possível perceber que a música aborda temas de forma imaginativa, fato que possibilita uma relação com a atividade guia que caracteriza o momento de desenvolvimento vivido pelas crianças sujeitos da pesquisa. Mediante a riqueza imaginativa presente, no caso da pesquisa, o samba, ser considerado um importante mediador das atividades educativas proporcionadas às crianças.

Considerando que as músicas possibilitam às crianças vivências de situações relacionadas aos conhecimentos humanos e, por isso, importantes de serem veiculados na escola, salientamos que quanto mais elaboradas forem as músicas e seus conteúdos poéticos, compostos de rimas, metáforas e riqueza vocabular, tanto mais interessante será para as crianças a sua apropriação e respectiva oralidade, mesmo que sofrendo a mediação do professor, sobretudo porque estes sujeitos encontram-se em fase de conhecimento de uma cultura mais elaborada/letrada.

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 sendo, a forma básica psicológica e social, pela qual se dá a relação entre o mundo e a consciência humana tem suas origens no momento em que a criança torna-se capaz de romper com seu campo perceptivo imediato e construir sua consciência e não mais se limitando aos objetos imediatos à sua volta, mas pela via da construção do seu pensamento, desde os estágios mais elementares (sincrético e por complexos) até conquistar estágios paulatinamente superiores e atingir o pensamento conceitual, na sua adolescência e, por conta disso, lançar-se no projeto eminentemente humano de imaginar criativamente a realidade.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A. A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil. 2011. 245f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2011.

ALVES, G. A. P. **A condição de proletariedade: a precariedade do trabalho no capitalismo global**. Bauru: Praxis, 2010.

ASBAHR, F.S.F. **“Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural**. 2011. 220f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

BEZERRA, J. P. D.; VIOTTO FILHO, I. A. T.; Programa de Intervenção Ludopedagógica 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.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 14 jul de 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010. p.81.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

DAVÍDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Progreso, 1988.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **Sobre o Construtivismo**. Campinas: Autores Associados, 2000.

FACCI, M. G. D. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004.

FELIX, 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.

FERREIRA, P.N. **O espírito das coisas: Um estudo sobre a assemblage infantil.** 2009. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FONTANA, Roseli Ap. Cação. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. IN: SMOLKA & GÓES, Ana Luisa e Maria Cecília Rafael de. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento.** Campinas, SP: Papirus, 10ª ed., 2005.

GIANOTTI, S. **Dar forma é formar-se: Processos criativos da arte para a infância.** 2008. 235f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GONÇALO, J. **Esse danado do samba.** Pesquisa FAPESP, São Paulo, v. 111, p. 90-93, maio/ 2005.

HELLER, A. **O cotidiano e a história.** São Paulo: Paz e Terra, 1978.

KRIVENKO, M.; SHERSTNIOV, A. **Psicologia.** Tomado de la Editorial Fiskultura y sport, Moscú, 1974.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. **Actividad, conciencia e personalidad.** Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.p. 23.

LEONTIEV, A. N. e outros. **Psicologia.** Havana: Imprensa Nacional de Cuba, 1960.

LEONTIEV, A. N.; LURIA, A.R; VIGOTSKII, L. S **Linguagem, desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo: Ed. Ícone, 1989.

LEONTIEV, A.N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.** In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 9ª ed. São Paulo: Ícone, 2001.

LUKÁCS, G. **As Bases Ontológicas da Atividade e do Pensamento do Homem.** Revista Temas, São Paulo: Ciências Humanas, nº 4, 1978.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx.** São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988. p.19.

MARINO FILHO, A. **A Atividade de estudo no ensino fundamental: necessidade e motivação.** 2011. 237f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista. Marília/SP, 2011.

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.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Boitempo, 2006.

MARX, K. **Grundrisse.** São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Introdução à Crítica da Economia Política.** Coleção os Pensadores (Marx). São Paulo: Abril, 1978.

_____. **O Capital.** Livro I. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

_____. **O Capital: Crítica da economia política.** Vol. I, Tomo II. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MASCIOLI, S.A.Z. **Cotidiano escolar e infância: interfaces da Educação Infantil e do ensino fundamental nas vozes de seus protagonistas.** 2012. 311f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, 2012.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social.** São Paulo: Vozes, 1994.

NASCIMENTO, A. A. S. A atividade da dança como possibilidade de inclusão social e desenvolvimento da função psicológica superior memória em crianças com síndrome de down. 2014. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

OLIVEIRA, R.C.D. **“Agora Eu”: Um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância.** Dissertação de mestrado, Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PÁDUA, E.M.M.de. **Metodologia da Pesquisa. Abordagem Técnica.** Campinas – SP: Papirus, 2004.

PERNA, M.A. **Samba de Gafieira:** a história da dança de salão brasileira. Rio de Janeiro: O Autor, 2001.

RUBINSTEIN, J.L. **Princípios de Psicologia Geral**. Editorial Grijalbo, S.A. Mexico, D.F. 1967. p. 322 – 323.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 31. ed. Campinas: Autores Associados, 1997. (Polêmicas do Nosso Tempo) v. 5.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SILVA, D. N. H. **Imaginação, Criança e Escola: processos criativos na sala de aula**. 2006. 155f. Tese (Doutorado em educação) não publicada, - Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2006.

TANAMACHI, E.R.; VIOTTO FILHO, I. A. Materialismo histórico dialético: atualidade do método e implicações à educação e à psicologia. In: PONCE, R. de F., VIOTTO FILHO, I. A. Tuim (Org.) **Psicologia e Educação: perspectivas críticas para a ação psicopedagógica**. Birigui: Boreal, 2012, pp.26-46.

TULESKI, S. C., **A relação entre texto e contexto na obra de Luria**: apontamentos para uma leitura marxista. Maringá: Eduem, 2011, p.47.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Praxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

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.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L.S; LURIA, A.R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Artes Médicas, Porto Alegre. 1996.

_____. Imaginación y realidad. In: **La imaginación y el arte en la infancia**: ensayo psicológico. 4. ed. Ediciones Alcal: Madrid - España, 1998.

_____. **Imaginação e Criação na infância**. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Editora Ática, 2009.

_____. **Pensamento e Linguagem.** Editora Martins Fontes. São Paulo. 2011.

_____. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A.R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo: Ed. Ícone, 1989.

VIGOTSKY, L.S. **Obras escogidas.** Tomo I. Madrid: Visor, 1997.

_____. **Obras escogidas.** Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

_____. **Pensamento e linguagem.** Tradução Jéferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Psicologia e Pedagogia.** Lisboa: Editorial Estampa, 1991. p.73.

_____. **Teoria de las emociones: Estudio Histórico-Psicológico.** Madrid: Akal, 2004.

_____. **La imaginación y arte em la infancia: Ensaio psicológico.** Madrid: Akal, 2003a.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 10. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-118.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 3ª Ed., 2005. Tradução Jefferson Luiz Camargo.

_____. **Obras Escogidas** Tomo III. Madrid: Visor, 1995.