

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

**A ARTE DA DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDOS PARA A
APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO EM FESTIVIDADES
JUNINAS**

ANA PAULA EVANGELISTA DE ANDRADE

MARINGÁ
2023

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
HUMANO**

**A ARTE DA DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDOS PARA A
APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO EM FESTIVIDADES JUNINAS**

Dissertação apresentada por Ana Paula Evangelista de Andrade, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Prof.^a Dra. Marta Chaves.

MARINGÁ

2023

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

A554a

Andrade, Ana Paula Evangelista de

A arte da dança na educação infantil : estudos para a aprendizagem e o desenvolvimento em festividades juninas / Ana Paula Evangelista de Andrade. -- Maringá, PR, 2023.

104 f.: il., figs.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Chaves.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Teoria Histórico-Cultural. 2. Dança - Educação infantil . 3. Arte - Educação infantil. 4. Festividades juninas . I. Chaves, Marta, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 372.21

ANA PAULA EVANGELISTA DE ANDRADE

**A ARTE DA DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDOS PARA A
APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO EM FESTIVIDADES JUNINAS**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Marta Chaves (Orientadora)
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof. Dr. Ricardo Lopes Fonseca
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.^a Dra. Vanessa Freitag de Araújo
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof.^a Dra. Leonor Dias Paini (suplente)
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof.^a Dra. Mylene Cristina Santiago (suplente)
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

MARINGÁ

2023

Dedico este trabalho a Deus
e à minha família,

Exemplo de fé, justiça, esperança e amor.

AGRADECIMENTOS

No decorrer da minha trajetória pessoal e acadêmica e na elaboração deste estudo, algumas pessoas foram importantes para a conclusão desta etapa.

De maneira especial, agradeço a **Deus**, por ser a razão suprema da minha existência e conceder-me força, esperança na busca dos meus sonhos e por me fazer compreender toda a poesia da vida.

À **Nossa Senhora**, por interceder pelos meus pedidos e acalmar o meu coração.

Aos meus pais, **Paulo Sergio Evangelista e Telma Cristina Evangelista**, e ao meu irmão, **João Paulo Evangelista**, por apoiarem os meus sonhos, por me ensinarem o quanto é importante nos dedicarmos a tudo o que vamos fazer, pensando sempre em colocar à frente os princípios de Deus, e por me darem força, incentivo, carinho e atenção.

Ao meu esposo, **Luis Henrique de Andrade Silva**, pelo carinho, incentivo e motivação nos diferentes momentos, por me apoiar em todos os meus sonhos, pela participação com amor e zelo de todos os meus projetos e por proporcionar com que os meus dias sejam mais felizes.

À minha filha, **Maria Helena**, que, mesmo estando em meu ventre, já me ensinou o que é o amor mais puro e verdadeiro. Agradeço por ser a razão e a força do meu viver, motivo da minha persistência nos estudos.

Às minhas amigas e companheiras de trabalho, especialmente **Elaine Rodrigue Lacotiz, Priscila Cardoso da Silva e Rosimeire Valeria da Silva**, agradeço por toda a compreensão, incentivo aos estudos e diálogo em que compartilhamos sonhos e angústias. Obrigada por sempre torcerem por mim e minhas realizações.

À amiga **Patrícia Laís de Souza**, por sempre estar ao meu lado, fazendo que os momentos de exaustão se tornassem momentos de alegria e por mostrar o que é uma verdadeira amizade. Agradeço pelo incentivo, motivação e risada que, em muitos momentos, tornaram os meus dias mais alegres e especiais.

Às amigas **Paula Gonçalves Felício**, por estar ao meu lado me motivando durante o período da escrita deste trabalho, por emprestar livros e materiais para os estudos; **Heloísa Marques Cardoso Nunes**, pela torcida ao longo da nossa

caminhada, desde a infância, com palavras e gestos incentivadores; e **Mariane Elizabeth da Silva**, pela companhia e diálogos nesse percurso de estudo.

À minha querida orientadora, **Professora Dra. Marta Chaves**, pelo afeto e zelo que tem me dedicado, por proporcionar um direcionamento acadêmico e profissional, por meio de reflexões e das vivências ricas e enriquecedoras de significados, sendo um exemplo de profissional pela sua firmeza, rigor, sensibilidade e competência, e por encaminhar com que estudemos as coisas em que nos deixam felizes, ensinando a lutar por uma educação humanizadora para todas as crianças e por segurar minha mão em momento em que não acreditei que iria conseguir.

Ao **Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII)**, pela longa trajetória de estudos, proporcionando experiências que foram essenciais para minha formação profissional e pessoal, por mostrar que é possível o trabalho em coletividade e com afetividade, pelas inúmeras vivências de enriquecimento e aprendizagem e, principalmente, por estar sempre disposto a ajudar, apoiar e dar força para a realização das conquistas. No GEEII, conheci pessoas que estarão sempre em meu coração.

Aos **professores** com que tive a oportunidade de enriquecer meus conhecimentos durante este processo de estudos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM), pois, com eles, foi possível perceber que uma educação de qualidade faz a diferença;

À banca examinadora deste trabalho, por aceitarem o convite e pela sensibilidade e competência com que realizaram as considerações no processo de qualificação, pois foram essenciais para o aprimoramento desta dissertação.

Ao **Professor Dr. Ricardo Lopes Fonseca** (UEL), pela seriedade e competência com que realizou contribuições significativas para a elaboração deste trabalho; à **Professora Dra. Vanessa Freitag de Araújo** (UEM), pela forma eficiente e sensível de apreciar pesquisas e por contribuir com a formação de pedagogos e outros profissionais; à **Professora Dra. Leonor Dias Paini** (UEM) e à **Professora Dra. Mylene Cristina Santiago** (UFJF), que aceitaram o convite para compor a banca examinadora desta dissertação.

Para aprender

Para aprender a amar
É preciso começar
Para aprender a falar
É preciso imitar

Para aprender a amar
É preciso começar
Para aprender a dançar
É preciso cair e levantar
Isto que é balé?
Balé é

Para aprender a
escrever
É preciso gente ser
Isto sim eu quero ver
A rever o verbo ter

(Chaves, 2021)

ANDRADE, Ana Paula Evangelista de. **A Arte da Dança na Educação Infantil: estudos para a aprendizagem e o desenvolvimento em festividades juninas.** Orientadora: Dra. Marta Chaves. 2023. nº 104. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto analisar o ensino da Dança na Educação Infantil, tendo como base a Teoria Histórico-Cultural. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, com caráter bibliográfico, tendo como respaldo teórico-metodológico o Materialismo Histórico-Dialético, orientada pela questão principal: os momentos festivos com as crianças têm sido para o máximo desenvolvimento infantil? Essa indagação conduz ao objetivo geral: identificar como ocorre o ensino da Dança para as festividades juninas, a fim de apresentar recursos didáticos para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. A pesquisa traz a hipótese de que as conduções didáticas e as realizações das crianças devem ser ricas de sentido e significado, comunicação e afetividade no processo de ensino. Na introdução, discorre-se sobre a motivação, a justificativa, o problema e a metodologia. Na segunda seção, analisa-se o processo de desenvolvimento da imaginação e da criação infantil nos escritos de Vigotski na obra “Imaginação e criação na infância” (2018), a considerar o contexto histórico em que as pesquisas do intelectual foram constituídas. Na terceira seção, busca-se identificar “se” e “como” a Dança se apresenta nos documentos Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (Paraná, 2018), a fim de constatar se mencionam as comemorações escolares. Por fim, expõem-se os recursos didáticos para o ensino da Arte, da Literatura Infantil e da Dança em festividades juninas com os recursos Caixa que Conta História e roteiro didático, para o máximo desenvolvimento das crianças, na perspectiva de uma educação humanizadora. A presente investigação está vinculada aos estudos e às realizações formativas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII/UEM).

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; Educação Infantil; Arte; Dança.

ANDRADE, Ana Paula Evangelista de. The Art of Dance in Early Childhood Education: Studies for Learning and Development in June Celebrations. Advisor: Dr. Marta Chaves. 2023. f. 104. Thesis (Master's in Education) – State University of Maringá, Maringá, 2023.

ABSTRACT

This thesis focuses on the teaching of dance in Early Childhood Education, based on the Historical-Cultural Theory. It is a qualitative investigation with a bibliographic approach, supported by the Historical-Dialectical Materialism, guided by the main question: have festive moments with children been for the maximum development of children? This question leads to the general objective: to study how dance education occurs for June celebrations, in order to present didactic resources for children's learning and development. The research hypothesizes that didactic approaches and children's achievements should be rich in meaning and significance, communication, and affection in the teaching process. In the introduction, motivation, justification, the problem, and the methodology are discussed. In the second section, the development of children's imagination and creation in Vygotsky's writings in the work "Imagination and creation in childhood" (2018) is analyzed, considering the historical context in which the intellectual's research was constituted. In the third section, an attempt is made to identify "if" and "how" dance is presented in the National Common Curricular Base documents (Brazil, 2018) and the Curricular Reference of Paraná: principles, rights, and guidelines (Paraná, 2018), to verify if they mention school celebrations. Finally, didactic resources for the teaching of Art, Children's Literature, and Dance in June celebrations are presented with the Storytelling Box and didactic script, for the maximum development of children, from the perspective of a humanizing education. This research is linked to the studies and formative activities developed by the Research and Studies Group in Inclusive Early Childhood Education (GEEII/UEM).

Keywords: Historical-Cultural Theory; Early Childhood Education; Art; Dance.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cronologia da Revolução Russa (1917).....	36
Quadro 2 - Vivências juninas — Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII/UEM).....	59
Quadro 3 - Roteiro didático para a organização de festividades.....	84

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DTP	Departamento de Teoria e Prática da Educação
GEEII	Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NEP	Nova Política Econômica
NRE	Núcleo Regional de Educação
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNE	Plano Nacional de Educação
PPE	Programa de Pós-Graduação em Educação
POSDR	Partido Operário Social-Democrata Russo
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEM	Universidade Estadual de Maringá
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E VIGOTSKI: PROPOSIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO E A ARTE	25
2.1	ASPECTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS DA RÚSSIA IMPERIAL À LUTA REVOLUCIONÁRIA	26
2.1.1	Vigotski e a Revolução de Outubro de 1917: contribuições para a formação do novo homem comunista	29
2.2	IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO NA INFÂNCIA: PROPOSIÇÕES, ARGUMENTOS E CONCEITOS PARA A FORMAÇÃO HUMANA.....	40
3	A ARTE DA DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO	47
3.1	DOCUMENTOS ORIENTADORES: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	48
3.2	A ARTE DO MOVIMENTAR-SE: CONCEITOS E DEFESA PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA.....	55
3.3	CONTRIBUIÇÕES FESTIVAS: QUADRO DEMONSTRATIVO COM VIVÊNCIAS DO GRUPO DE PESQUISA E ESTUDOS EM EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA.....	57
4.	PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS PARA A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO EM FESTIVIDADES JUNINAS	75
4.1	ENCANTOS E APRENDIZAGEM COM A LITERATURA INFANTIL: CAIXA QUE CONTA HISTÓRIA	76
4.2	A DANÇA E SUAS POSSÍVEIS INTERVENÇÕES DIDÁTICAS NAS FESTIVIDADES JUNINAS.....	84
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
	REFERÊNCIAS	97

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação objetiva estudar o ensino da Literatura Infantil, a Arte e em especial a Dança na Educação Infantil, por meio das festividades juninas, a fim de apresentar recurso para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças durante a Educação Infantil, tendo como amparo a Teoria Histórico-Cultural e os documentos orientadores. A motivação para realizar esta pesquisa com a Arte da Dança concretizou-se ao longo de uma trajetória de estudos e atividade profissional em uma rede municipal de ensino e em uma escola privada de balé.

Nosso interesse por esta pesquisa ocorreu especificamente mediante nossa inserção no Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII¹), coordenado pela Prof.^a Dra. Marta Chaves. Ingressamos no final do ano de 2012, quando cursávamos o primeiro ano de Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), sendo possível nos encantarmos com a Arte, a Literatura Infantil, a Poesia e a Música com as crianças. A participação nesse grupo vem mostrando condições especiais para a nossa formação enquanto profissionais que atuam com crianças com menos de 6 anos², para a Educação Inclusiva e para a formação de professores.

¹ O GEEII é liderado pela Dra. Marta Chaves e foi constituído como desdobramento do Projeto de Ensino “Natureza e Sociedade: conteúdo apresentado às crianças através da Literatura Infantil”, com duração entre 2003 e 2004, realizado junto ao Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Suas linhas de pesquisa são: formação de professores, intervenções pedagógicas e Educação Infantil. Como objetivos, pesquisar e socializar estudos afetos à formação dos profissionais que atuam com crianças dos primeiros meses a 6 anos, bem como investigar práticas pedagógicas realizadas nas instituições escolares. O grupo é composto por professores e membros de Equipes Pedagógicas da rede Básica de diferentes municípios e discentes do curso de Pedagogia e outras licenciaturas da Universidade Estadual de Maringá, professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental e pesquisadores da UEM, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) — Paraná, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) — São Paulo, Universidade Federal Fluminense (UFF) — Rio de Janeiro e da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) (Chaves; Silva; Stein, 2013).

² Nos estudos do Grupo GEEII, não utilizamos a expressão “0 a 6”, comum em textos acadêmicos, ainda que a expressão seja reafirmada em textos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei nº. 9.394/1996) e em documentos orientadores do Ministério da Educação, por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998). Em relação à expressão “primeiros meses”, justificamos, em consonância com Chaves (2017, p. 1), que “nenhuma criança tem zero ano de idade”, ou a criança está em vida intrauterina ou tem dias, meses ou anos de nascimento, defesa que tem sido reafirmada em experiências de capacitação e diversos textos (Chaves, 2007, 2017), bem como em aulas, palestras e cursos de formação de professores.

Os estudos realizados junto ao Grupo GEEII têm como referencial teórico-metodológico a Teoria Histórico-Cultural³, desenvolvida a partir dos anos de 1920, na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), tendo como estudiosos desse percurso Lev Semionovitch Vigotski⁴ (1896-1934), Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977). Nos estudos desenvolvidos pelo grupo, consideramos a necessidade de compreender o contexto histórico em que se constituiu a Teoria Histórico-Cultural, assim como as questões econômicas e políticas da URSS, pautadas no referencial metodológico nominado de Materialismo Histórico-Dialético, desenvolvido pelas elaborações de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), e que fundamentam as elaborações dos estudiosos da Teoria Histórico-Cultural.

Essa forma de conduzir os estudos da obra de Vigotski, Luria e Leontiev vem a ser abordada nas elaborações de pesquisadores contemporâneos como Chaves (2011b), Barroco (2007a, 2007b), Duarte (1999, 2012), Facci (2004), Prestes (2012) e Tuleski (2002), que, em suas pesquisas, se fundamentam nesse referencial teórico-metodológico a considerar a historicidade de seus autores e entendendo suas ideias como expressão das lutas da sociedade soviética em desenvolvimento. Além desses estudos, também nos amparamos nos textos de Brecht (1990, 1993), Mukhina (1996), Lima (2005) e Klein (2002), que fundamentam as intervenções pedagógicas propostas pelo GEEII.

A participação no GEEII ocorreu durante o início dos estudos da graduação, no qual tivemos a oportunidade de participar do III Seminário de Educação Infantil⁵,

³ Prestes (2012), apresentando estudos, afirma que, embora não haja referência direta de Vigotski ao termo “histórico-cultural”, “[...] fica difícil negar o quanto este termo é preciso para revelar a principal tarefa a que ele se propôs” (Prestes, 2012, p. 15). A autora recupera os escritos de Leontiev explicando as implicações dessa denominação. Duarte (1996, 1999, 2010) problematiza as tentativas de atualização das ideias de Vigotski e a classificação de sua teoria como sócio-histórica, concepção interacionista, sociointeracionista e/ou psicologia genética. Em sua análise, essas interpretações retiram de Vigotski a base filosófica e o método que o guiou nas análises dos fenômenos psicológicos, isto é, o Materialismo Histórico-Dialético.

⁴ Utilizamos a grafia Lev Semionovitch Vigotski ao longo de todo o texto, mantendo as formas de transliteração empregadas pelos tradutores de nossas fontes. Esse mesmo procedimento é realizado com os demais nomes russos, o que justifica as diferentes grafias para o nome de uma mesma pessoa. As divergências se devem à necessidade de transliteração do alfabeto cirílico para o alfabeto latino. As pesquisas de Prestes (2012) apresentam reflexões sobre a tradução do russo para o português.

⁵ O III Seminário de Educação Infantil aconteceu no ano de 2012 e teve como objetivo socializar reflexões realizadas por pesquisadores e profissionais da Psicologia, da Educação e da Educação Infantil de diferentes instituições brasileiras. A Teoria Histórico-Cultural, que ampara estudos e ações desses estudiosos, justifica-se por ser o referencial teórico-metodológico que defende a efetivação de intervenções pedagógicas humanizadoras. Salientamos que esse entendimento e essa conduta não desconsideram as condições adversas vividas nestes tempos de miséria, porém este cenário sombrio

em que vivenciamos uma exposição do Coral Encantos⁶ — que é composto de membros do grupo, regidos pela coralista Mariana Ferraz Simões Hammerer⁷ — e duas apresentações com bailarinas que usavam sapatilha de ponta, nas quais o coração palpitou ao perceber que a Dança se faz presente em um ambiente como a universidade, em especial nessa cena, a bailarina Maria Rita Chaves Ayala Brenha, em nome do GEEI, homenageou Zoia Prestes⁸.

Após essa apreciação no referido Seminário, tivemos a oportunidade de participar das disciplinas ministradas pela Dra. Marta Chaves, em que nos aproximamos da Literatura Infantil e dos recursos para as contações de histórias, como caixas para apresentação de expoentes da Arte, da Literatura e das obras. E assim iniciou o desejo de participar e vivenciar momentos de formação contínua de professores, como encontros semanais com os membros e composição de recursos didáticos que encantam e desenvolvem as crianças na Educação Infantil.

Concomitantemente à participação e aos estudos no GEEII, essa perspectiva de estudos e pesquisa chamou a atenção devido a uma aproximação com a Dança, em especial com a experiência e a formação em balé clássico pelo projeto Ballet da

não impede ou elimina possibilidades de conquistas objetivas no cotidiano escolar, ao contrário, motiva e alerta para a necessidade de lutas por uma educação plena e encantante para todos.

⁶ Idealizado no ano de 2010 pela líder Dra. Marta Chaves como uma possibilidade para o desenvolvimento humano, considerando que, para o canto, é necessário desenvolver a disciplina para os ensaios, a coletividade ao cantar em conjunto e as habilidades musicais por meio da leitura de partituras e exercícios vocais. O Coral Encantos é composto pelos integrantes do GEEII e regido pela Ma. Mariana Ferraz Simões Hammerer. Os ensaios são realizados quinzenalmente, e as apresentações acontecem nos momentos de defesa de trabalhos do GEEII, eventos, palestras e cursos junto a professores de rede pública e privada, com objetivo de encantar e mobilizar o apreço à Arte, favorecendo o desenvolvimento das funções psíquicas, como memória, atenção, concentração, raciocínio, linguagem, imaginação e criação. Recentemente, o grupo tem se dedicado a aprender a tocar um instrumento: flauta doce.

⁷ Mestre em Artes pelo programa de Pós-Graduação em Música da ECA-USP. Graduada em Música através da Universidade Estadual de Maringá (UEM), com habilitações em Licenciatura em Educação Musical e Bacharelado em Regência Coral. Atualmente é regente do Coral Fenabb da AABB de Maringá, do Coral do Colégio Objetivo de Maringá, do Coral Diocesano Sagrada Família em Campo Mourão/PR, do Coral Vozes da Inclusão (Sicredi União PR-SP) e também do Coral Encantos (GEEII-UEM). Atua como professora de Música no CE I-MESA do berçário até o 5º ano do Ensino Fundamental. Ministra cursos de formação de professores não especialistas em Música. No Ensino Superior, atuou como professora do curso de graduação em Música da UniCesumar (2016-2017). Participa de três grupos de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas Multidisciplinares nas Artes do Canto (GEPEMAC – USP), do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII – UEM) e do Grupo de Pesquisa em Educação e Prática Musical (GPEP – UFMS).

⁸ Zoia Prestes é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF/Niterói/RJ). Filha de Luiz Carlos Prestes e Maria Prestes, residiu exilada com os pais e o irmão em Moscou (URSS), de 1970 a 1985. Formou-se em Pedagogia e Psicologia Pré-Escolar pela Universidade Estatal de Pedagogia de Moscou, onde obteve o título de Mestre em Ciências da Educação. Em 2010, defendeu a tese de Doutorado “Quando não é quase a mesma coisa” na Universidade de Brasília (UnB) (Prestes, 2021).

Pastoral da Criança⁹, as vivências na Escola de Ballet Pedagógico Heloisa Negri¹⁰, na atuação como professora e supervisora, e o trabalho como educadora infantil no município de Sarandi/PR, onde ocorreram possibilidades de participar de diferentes vivências festivas desde o ano de 2018.

Essas vivências em ambientes escolares e não escolares motivaram a reflexão acerca da Dança e da festividade na Educação Infantil, pois se observou a necessidade de aprimorarmos os estudos a fim de promover o desenvolvimento dos escolares e, assim, proporcionar também, como afirma Chaves (2007, p. 185), “uma educação infantil com arte, com música, com ‘vida’ para todas as crianças”.

Algumas vivências foram determinantes para que este trabalho fosse concebido. Destacam-se, em primeiro lugar, os estudos e as averiguações iniciais com a Dança, que ocorreram durante o Projeto de Iniciação Científica (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica — PIBIC¹¹), nos quais foram analisados documentos norteadores do ensino para a Educação Infantil e, também, das práticas do ensino da Dança em instituições de Educação Infantil de alguns municípios. No Trabalho de Conclusão de Curso (TCC¹²) de Pedagogia, verificamos aspectos referentes ao ensino da Arte nos dois primeiros capítulos da obra “Imaginação e criação na infância¹³” (2009), de Vigotski, intitulados “Criação e imaginação” e “Imaginação e realidade”.

⁹ O projeto Ballet Pastoral da Criança teve início em 1998, com a Professora Cláudia Balen Nanni, com o objetivo de oferecer às crianças e aos adolescentes acesso à cultura com a modalidade de dança balé como uma nova linguagem corporal, a fim de ampliar o seu conhecimento na área da Arte da dança, oportunizando a formação profissional e a interação social entre os participantes e a comunidade.

¹⁰ A Escola de Ballet Pedagógico Heloisa Negri iniciou em 2016 com o objetivo de educar e ensinar a dançar. A diretora e fundadora, Heloisa Negri, criou o método “Ballet Pedagógico” e, desde então, tem crianças, adolescentes e adultos com entusiasmo e apreço as aulas, sendo assim a escola de balé entende que a dança é agente de mudança e que utilizar o pedagógico torna tudo mais lúdico e educativo.

¹¹ EVANGELISTA, A. P. **Estudos e reflexões sobre o ensino e as realizações afetas à dança na Educação Infantil**. Orientadora: Dra. Marta Chaves. Maringá, 2015. Projeto de Pesquisa PIBIC/CNPq. UEM.

¹² EVANGELISTA, A. P. **Dança na Educação Infantil: possibilidades de aprendizagem e encantos**. Orientadora: Dra. Marta Chaves. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2016.

¹³ “Imaginação e criação na infância” teve sua primeira edição em 1930 na então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, fruto de um trabalho coletivo da Casa Central de Educação Artística de Crianças, vinculada ao Comissariado do Povo para Instrução da Rússia, em que Vigotski estava diretamente envolvido e que ganhou sistematização nessa obra. Nela, o autor estabelece relação entre a experiência e a vivência das crianças e a imaginação e a criação como fenômenos psíquicos que se desenvolvem com base na reprodução e na reelaboração de suas próprias experiências, principalmente por meio de uma atividade. Outro aspecto abordado por Vigotski nesse livro é a forma pela qual as crianças expressam seus sentimentos e experiências: oral, escrita, por

Durante este estudo, investigamos como a temática do ensino da Dança foi apresentada nas elaborações educacionais, especialmente no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998). As informações obtidas das instituições junto às Secretarias Municipais de Educação e aos Núcleos Regionais de Educação (NREs) do estado do Paraná, que estão organizados em 32 núcleos, contemplando 399 municípios, foram sistematizadas e registradas no decorrer da pesquisa com a intenção de contribuir com os estudos do GEEII.

Posteriormente, ao cursar a pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia Clínica e Institucional¹⁴, na qual elaboramos um trabalho de conclusão dos estudos intitulado “Literatura Infantil: possibilidades de encantos e aprendizagem em um atendimento psicopedagógico”, tivemos a oportunidade de realizar estudos e compor os recursos Caixa que Conta História¹⁵ — com a obra da Literatura Infantil “O distraído sabido”, de Ana Maria Machado (2010) — e a Caixa Didática, composta de doze intervenções educativas para auxiliar um atendimento clínico especializado.

Em paralelo aos estudos, destacamos as vivências profissionais, nas quais observamos que, ao realizar todo um trabalho estratégico e pedagógico entre os professores da área da Dança para com as crianças, adolescentes e adultos que

meio de desenhos ou teatro. Ele analisa as especificidades dessas expressões considerando as diferentes fases de desenvolvimento e amadurecimento. No Brasil, esse livro foi publicado pela primeira vez em 2009 pela editora Ática, com tradução de Zoia Prestes e comentários de Ana Luiza Smolka, e editado pela Martins Fontes em 2014, com a tradução de João Pedro Fróis, sob o título “Imaginação e criatividade na infância” (Vygotski, 2014). Antes dessas edições, além do texto original, em russo, foram publicadas traduções em inglês (Vygotsky, 2004), em italiano (Vygotskij, 1972), em espanhol (Vygotskii, 1982; Vygotsky, 1987; Vygotsky, 2003), em japonês (Vygotsky, 1972), em sueco (Vygotskij, 1995) e em português (Vygotsky, 2009; Vygotsky, 2012; Vygotski, 2018).

¹⁴ EVANGELISTA, A. P. **Literatura Infantil**: possibilidades de encantos e aprendizagens em um atendimento psicopedagógico. Orientadora: Dra. Marta Chaves. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional) — Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2018.

¹⁵ A Caixa que Conta História foi desenvolvida pela Professora Dra. Elieuzza Aparecida de Lima, da Universidade Estadual Paulista – (Unesp, câmpus de Marília/SP), em suas atividades acadêmicas, juntamente com estudantes da graduação e pós-graduação. Esse recurso, metodológico e motivador da aprendizagem da leitura na infância, é desenvolvido por meio de materiais reciclados: uma caixa de sapatos coberta por papel e grude, contendo histórias que as crianças gostam, objetos e imagens que retratem o texto escolhido ou mesmo fantoches e “dedoches”. Além disso, pode contemplar as histórias produzidas pelas crianças, cantigas preferidas e cantadas com o uso da caixa. Em suma, na “caixa” cabe a imaginação, a criação, a reciclagem, a arte manual, as palavras registradas nos livros (agora recontadas) dos adultos e das crianças e permite a mediação e a criação de mediações pedagógicas primordiais à educação potenciadora da humanização na infância (Lima; Giroto, 2007, p. 7). As Caixas que Contam História foram adaptadas pela Professora Dra. Marta Chaves em 2011, e desde então tem sido apresentada nas formações de professores organizadas pela pesquisadora. Ressaltamos que tanto para Lima e Giroto (2007) quanto para Chaves (2011b) há a necessidade da Literatura Infantil para o processo educativo. Sendo assim, esse recurso didático proporciona ao momento de contar histórias se tornar mais prazeroso e com significados, e permite à criança maior envolvimento com a atividade e conseqüente melhoria em suas capacidades mentais e culturais.

estudam e realizam aulas de balé durante o ano, é possível atingir excelentes e adequados resultados durante as apresentações de encerramento anuais.

Durante os nossos estudos com o grupo de pesquisa, organizamos um quadro demonstrativo¹⁶ com relatos e reflexões vivenciadas nas festividades em ambientes escolares, no qual, com as descrições apresentadas pelos membros, observamos que esses momentos de exposições não estavam acontecendo de forma zelosa, prazerosa, significativa, nem desenvolvendo as crianças que estavam apresentando-se. Percebemos que a Dança, se for apresentada de forma apropriada para as crianças, utilizando-se de uma musicalização adequada, acompanhada da explicação do porquê daquela festividade, assim como das escolhas das vestimentas, dos movimentos e dos benefícios atribuídos, de um apreço pela cultura e pela arte, desenvolverá as funções psíquicas, como a memória e a concentração. Esses e outros aspectos referentes à Arte, à Dança e às festividades escolares foram decisivos para a realização desta dissertação.

O cenário observado durante os relatos dos membros na composição do quadro demonstrativo estabelecem relações com momentos vivenciados em alguns Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), em que, por circunstâncias diversas, as apresentações festivas demonstram momentos de tensão e tristeza das crianças, que ocorrem por elas não compreenderem: os figurinos utilizados, que, por muitas vezes, são improvisados, realizados com tecidos desapropriados e desconfortáveis; o ambiente e a decoração que compõe o espaço, no qual as crianças são levadas apenas no dia da apresentação e em alguns momentos, estão repletos de objetos pendurados no teto, luzes refletoras e desconhecidos artefatos que desviam a atenção, além da tensão e da preocupação que os professores demonstram por estar nesse momento de apresentação, marcados pela insegurança e desconforto das crianças.

¹⁶ O quadro demonstrativo elaborado com a coordenação do grupo, está organizado com dados referentes aos procedimentos didáticos afetos à dança nas Instituições de Educação Infantil a partir das vivências dos membros do GEEII durante observações em diferentes instituições de educação de alguns municípios do Estado do Paraná, durante os anos 2012 a 2016. O demonstrativo está organizado em: o ano em que a vivência festiva aconteceu, a instituição em que a mesma ocorreu sendo um ambiente escolar estadual, municipal ou particular; posteriormente, a cidade ou município em que foi realizada, qual a festividade que estava sendo apresentada no dia, a música utilizada, assim como, qual turma estava se apresentado e a idade dos educandos; para finalizar, as observações gerais da descrição da atividade, como a vestimenta utilizada, o comportamento e reação dos alunos durante a apresentação e algumas características dos movimentos realizados.

Ao observarmos as atividades desenvolvidas nas instituições de ensino, por meio das experiências profissionais, da síntese do quadro e dos relatos de colegas, passou-se a compartilhar o entendimento segundo o qual, como afirma Chaves (2010), toda vivência das crianças em todos os tempos e espaços escolares são pedagógicas, isto é, as ações realizadas nas instituições, por mais secundárias que pareçam ser, e em quaisquer que forem o lugar e o tempo em que se realizam, são carregadas de valores e de conteúdo, constituindo-se, assim, como ações educativas.

Para a realização desta pesquisa, procuramos fundamentar-nos nos clássicos do Materialismo Histórico-Dialético, cuja premissa é a de que os homens e suas ideias são resultado de sua existência material (Marx; Engels, 1993). Os pressupostos desse referencial indicam que a educação não se explica por si só, o que equivale a asseverar que os fenômenos são explicados pela organização econômica da sociedade. Assim, nenhum fenômeno é compreendido isoladamente. Nessa medida, considerar o contexto de uma dada época contribui para entender as elaborações de um autor de uma determinada obra.

No tocante à Dança, a compreendemos como uma organização pedagógica, tendo como premissa os estudos da Teoria Histórico-Cultural, de acordo com a qual a atividade criadora do homem o torna capaz de projetar, como afirma Vigotski (2018), fazer o futuro, modificar o presente. Com isso, verifica-se que esse referencial teórico-metodológico se apresenta como humanizador e, conseqüentemente, capaz de oferecer respostas aos desafios e aos enfrentamentos da atualidade, pois torna possível a instrumentalização do educador, mesmo em situação adversa, para alcançar uma educação plena para todos (Chaves, 2010).

A Teoria Histórico-Cultural nos possibilita pensarmos práticas pedagógicas humanizadoras, pautadas em uma organização dos encaminhamentos teórico-metodológicos e estratégias de intervenções ricas com o que temos de mais “encantante”¹⁷ e avançado em diferentes áreas do conhecimento. Além disso, esse referencial potencializa as funções psicológicas superiores por meio do desenvolvimento de estratégias e recursos adequados.

¹⁷ A partir dessa premissa, as práticas educativas devem priorizar a musicalização, procedimentos didáticos com telas, o ensinar a encantar-se por personagens de histórias, pelo ritmo e movimento de poesias e canções. Consideramos que, com estratégias e recursos adequados, seja possível levar as crianças a estágios cada vez mais avançados de aprendizagem e desenvolvimento, como propõem os escritos do referencial teórico referido (Chaves, 2014a, p. 131).

Chaves (2017), considerando os estudos da Teoria Histórico-Cultural, destaca que as instituições escolares são um espaço que podem favorecer o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como: memória, atenção, concentração, raciocínio lógico, linguagem, imaginação e criação dos escolares. As conduções didáticas e as realizações das crianças devem ser ricas de sentido e significado, comunicação, afetividade; as diversas formas de linguagem e a escolha de recursos e procedimentos devem figurar enquanto características essenciais no processo de ensino. Nesse sentido, cabe refletir: os momentos festivos com as crianças têm sido para o máximo desenvolvimento infantil?

Pensando nesse propósito de educação, Blagonadezhina (1969) sustenta a ideia de que os sentimentos estéticos se desenvolvem quando são apresentadas elaborações culturais especialmente compostas para as crianças, como desenhos de qualidade, boa música, ritmos variados. Nesse sentido, estudar e refletir sobre o ensino da Dança na Educação Infantil se apresenta como necessidade à formação e à atuação do pedagogo, favorecendo as vivências encantadoras e elaboradas.

Com isso, Vigotski (2018) afirma a importância de desenvolver a criação artística infantil, que consiste em organizar a vida e o meio ambiente das crianças de maneira tal que isso proporcione a necessidade e a possibilidade da criação infantil. Nesse sentido, Stein e Chaves (2021) salientam que a imitação pode contribuir como um meio para o ensino e a aprendizagem das técnicas artísticas e para o desenvolvimento da criação visual e que a expressão das crianças é resultado das experiências vivenciadas anteriormente.

A realização da pesquisa encontrou amparo nos clássicos de Konstantinov, Savich e Smirnov (1958), Liublinskaia (1973) e Vigotski (2018), além de pesquisadores que versam sobre a necessidade do tema, como Ossona (1988), Pereira (2001), Marques (2003), Santos, Lucarevski e Silva (2005), Chaves, Lima e Hammerer (2011). Diante dessas elaborações teórico-metodológicas, julgamos pertinente incluir alguns estudos que tratam sobre os aspectos históricos da Educação Infantil no Brasil.

Costa (2009), Rocha (1999) e Oliveira (2002) apresentam a necessidade de estudos sobre questões referentes à Educação Infantil desde os anos de 1980 até este início de século XXI. Diante dessa necessidade, cabe ressaltar que a Constituição Federal de 1988 permitiu à Educação Infantil receber mais atenção do Poder Público e da sociedade civil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação

(LDBEN), Lei n. 9.394/1996, define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, o que tem contribuído para que esse nível de ensino seja motivo de discussões em todo o país e de políticas públicas voltadas às necessidades desse segmento educacional (Brasil, 1996).

Vale ressaltar que a disciplina de Arte é conteúdo obrigatório da Educação Básica e tem como finalidade principal promover o desenvolvimento cultural dos alunos por meio da exploração das várias linguagens artísticas: Música, Visual, Dança e Teatro. Com amparo nessas linguagens, destaca-se, aqui, a importância da Dança no que concerne ao desenvolvimento intelectual assim como cultural das crianças.

Assim como Vieira, Rocha-Teixeira e Teixeira (2010), é imprescindível lembrar que a Dança é uma linguagem artística, que abrange um universo de estilos e aspectos que atendem a todos os gostos. Desse modo, pode-se compreender o valor pedagógico que a Dança possui, pois, por meio dela, é possível estabelecer uma ligação com a educação, considerando seu auxílio no desenvolvimento dos alunos e proporcionando sua aprendizagem e a construção do conhecimento.

A esse respeito, Pereira (2001, p. 33) assinala que:

[...] a dança é um conteúdo fundamental a ser trabalhado na escola: com ela, pode-se levar os alunos a conhecerem a si próprios e/com os outros; a explorarem o mundo da emoção e da imaginação; a criarem; a explorarem novos sentidos, movimentos livres [...]. Verifica-se, assim, as infinitas possibilidades de trabalho do/ para o aluno com sua corporeidade por meio dessa atividade.

Sendo assim, observamos as inúmeras possibilidades de aprendizagem às crianças, destaca-se a essencialidade da formação inicial e contínua dos professores e da equipe pedagógica. Tais propostas reafirmam a necessidade de uma formação cuidadosa, rigorosa e atenta com os contínuos estudos e reflexões acerca das vivências das crianças. Acreditamos que é função do professor e da equipe pedagógica organizar o ensino, proporcionando práticas pedagógicas repletas de sentido e significado, e considerando o escolar como indivíduo ativo que constrói novas aprendizagens.

[...] vemos que o papel do professor é fundamental, pois a atividade humana objetivada não se apresenta de forma imediata para a apropriação da criança, mas exige a mediação do adulto: é o professor que explicita os traços da atividade humana objetivada e

cristalizada nos objetos da cultura e forma na criança a atividade adequada (Pasqualini, 2016, p. 121).

Cabe refletir sobre quais vivências e aprendizagens as crianças têm em seus primeiros anos de escolarização, sabendo-se que, neste início de século XXI, as experiências da população em geral se mostram empobrecidas, validando a necessidade de que as vivências das crianças sejam enriquecedoras, reiterando, dessa forma, a necessidade de considerar questões sobre a Dança para a contribuição com o desenvolvimento das crianças.

Com base no RCNEI (Brasil, 1998), foram verificadas diferentes propostas a serem trabalhadas pelos professores com as crianças. Uma dessas sugestões é explorar os movimentos das crianças por meio da Dança, sugerindo que as atividades tenham como ponto de partida um estudo sobre um determinado estilo de Dança tradicional brasileira e que depois, com os conteúdos teóricos adquiridos, fossem desenvolvidos recursos expressivos e aprendidos os passos desse determinado estilo, momento em que ocorre a prática do ensino da Dança.

No Referencial Curricular do Paraná (Paraná, 2018), compreendemos que, durante a Educação Infantil, são aprofundados os estudos dos conceitos dos seus eixos, interações e brincadeiras e campos de experiências, tendo como princípio a busca de afastar-se da disciplinarização que, muitas vezes, antecipa o Ensino Fundamental. Com fundamento na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), destacamos que esse documento anuncia uma definida competência com a mobilização de conhecimentos por meio dos procedimentos e dos conceitos, assim como das práticas socioemocionais e cognitivas em suas habilidades.

O que se verifica é que a Dança está presente nas instituições de Educação Infantil, porém, na maioria das vezes, expressa-se apenas como uma forma de apresentação, sem uma preparação e uma organização didática. Nesse contexto, o presente estudo trata das seguintes questões: O que é a Dança e qual sua função na Educação Infantil? Como tem se apresentado a Dança nos documentos orientadores: BNCC (Brasil, 2018) e Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (Paraná, 2018)? Algumas comemorações escolares estão citadas nos documentos? A Dança está presente na rotina da Educação Infantil? As crianças dançam ao som de quais composições? Quais representações realizam com o corpo? As festividades juninas desenvolvem o apreço cultural, estético e movimentos das crianças? Dançar está reservado às festividades de final de ano?

Como objetivo geral, buscamos estudar como ocorre o ensino da Dança para as festividades juninas, a fim de apresentar recursos didáticos para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Para tal, os objetivos específicos desta pesquisa são:

- 1) Investigar o processo de desenvolvimento da imaginação e da criação infantil nos escritos de Vigotski na obra “Imaginação e criação na infância” (2018), a considerar o contexto histórico em que as pesquisas do intelectual foram constituídas;
- 2) Identificar “se” e “como” a Arte da Dança se apresenta nos documentos: Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (Paraná, 2018), a fim de constatar “se” e “como” mencionam as comemorações escolares;
- 3) Apresentar recursos didáticos para o ensino da Dança em comemorações escolares com o amparo da Teoria Histórico-Cultural para o máximo desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Em termos metodológicos, priorizamos, nesta dissertação, uma investigação bibliográfica documental, de caráter qualitativo. Ruiz (1982) afirma que a pesquisa bibliográfica constitui uma investigação de um acervo de livros para o levantamento e a análise do que se tem elaborado sobre determinada temática a ser estudada. Desse modo, o autor descreve as fases desse tipo de pesquisa: critérios para a escolha do tema, isto é, trajetória pessoal e relevância acadêmica; busca cuidadosa por fontes; especificação do assunto e determinação dos objetivos; elaboração de um projeto de pesquisa; documentação, acervo de textos e obras que versam sobre o tema; organização da biografia e composição de fichamentos; e redação final.

Nesse sentido, Gil (2002, p. 44) compreende a pesquisa bibliográfica como aquela desenvolvida com o amparo de materiais anteriormente elaborados, compostos principalmente de livros, os quais “constituem as fontes por excelência. [...] A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos”.

Diante do exposto, organizamos nosso trabalho em três seções. Na primeira seção, tecemos uma breve exposição dos aspectos econômicos, políticos e culturais do momento histórico vivido por Vigotski, em busca de compreendermos a Revolução Russa de 1917 e a formação de um novo homem comunista. Nosso

objetivo foi discorrer sobre o cenário soviético revolucionário, com destaque para a Educação e a Arte, pensando em apresentar dados essenciais do contexto em que foram desenvolvidas as pesquisas do autor, em especial em sua obra “Imaginação e criação na infância” (2018).

Na segunda seção, estudamos a Dança na Educação Infantil e tivemos como referência a BNCC (Brasil, 2018) e o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (Paraná, 2018), por meio dos quais consideramos as possíveis contribuições para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, pensando na arte do movimentar-se em defesa de uma educação humanizadora nos primeiros anos de vida e de escolarização.

E, na terceira seção, apresentamos a obra da Literatura Infantil “Mês de junho tem São João”, de Fábio Sombra e Sérgio Penna (2012), por meio do recurso didático Caixa que Conta História, e proporcionamos um roteiro didático, pensando em intervenções pedagógicas para o ensino da Arte da Dança em festividades juninas com o amparo da Teoria Histórico-Cultural. Nas considerações finais, expusemos a síntese dos estudos e reafirmamos os posicionamentos defendidos ao longo do texto.

2. TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E VIGOTSKI: PROPOSIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO E A ARTE

Nesta seção, abordaremos o momento histórico vivido por Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), tendo como objetivo apresentar o cenário soviético revolucionário, analisando a Educação e a Arte, a fim de discorrermos sobre o contexto em que foram desenvolvidas as pesquisas do autor. Sendo assim, descrevemos os principais acontecimentos de sua época para buscar compreender a relação dos fatos com os escritos. Essas considerações se fundamentam nas premissas do Materialismo Histórico-Dialético. Sobre isso, Prestes (2012, p. 27) ressalta que:

A ciência é uma atividade estritamente humana. Suas criações refletem a busca por respostas a questões apresentadas num determinado período de tempo. Existe uma relação íntima entre o contexto histórico e a elaboração de teorias. Seria impossível avaliar o desenvolvimento de um pensamento fora do tempo, fora dos fatos, sem levar em conta o *zeitgeist*.

A autora afirma que o final do século XIX e o início do século XX foram intensos e conturbados, especialmente na Rússia, onde ocorre a primeira tentativa de realizar uma Revolução Socialista, em 1905:

Seu fracasso é avaliado como ensaio geral pelos seus líderes, pois a derrota serve de lições para o futuro e o ano de 1917 termina com a instalação do poder dos Sovietes na Rússia. O processo revolucionário, iniciado na capital, Petrogrado, é desencadeado pelo povo em estado de miséria e fome. Mas, além desses fatores, na Rússia do final do século XIX, havia se formado uma intelectualidade, munida das ideias revolucionárias de Marx que foi capaz de organizar um partido político atuante e com liderança entre as classes trabalhadoras (Prestes, 2012, p. 27).

Cabe pontuar ainda que o intenso cenário político, econômico e social da Rússia, após a Revolução de 1917, de acordo com Chaves (2011), teve como consequência uma situação desordenada para a população. Com base nas assertivas mencionadas, enfatizamos que esse contexto:

[...] foi caracterizado por anos de guerra civil, invasões estrangeiras, escassez de alimentos e falta de combustível; mesmo em tais condições, foram implementadas medidas que romperam com a

antiga forma de organização social, política e econômica do regime czarista, se não em sua totalidade de imediato, mas reestruturando as bases da sociedade russa sob uma concepção que, até aquele momento, não havia sido implementada em nenhum outro país (Chaves, 2011, p. 11).

As ideias de Karl Marx foram propagadas nesse período histórico por defenderem a construção da sociedade socialista, com o propósito de superar as diferenças das classes sociais. Sobre esse aspecto, Wood (1991) ressalta que o jovem intelectual Lênin (1870-1924) teve acesso a esses escritos e desempenhou um papel importante nos acontecimentos desse período. Dentre eles, destacamos que o Lênin “[...] fundou um novo jornal revolucionário clandestino chamado *Iska* (A Centelha), através do qual pretendia combater a heresia ‘economista’ e desenvolver uma sólida rede de organização partidária” (Wood, 1991, p. 44).

Trataremos, nesta seção, dos estudos do aspecto histórico do período vivido por Vigotski (1896-1934), com a finalidade de apresentar o cenário soviético revolucionário, de forma especial o da Educação e da Arte, considerando as condições em que foram desenvolvidas as pesquisas, para, assim, apresentarmos os acontecimentos mais importantes de sua época, evidenciando as relações com as suas elaborações teóricas.

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS DA RÚSSIA IMPERIAL À LUTA REVOLUCIONÁRIA

Ao pensarmos no Império Russo, o qual, após a Revolução de 1917, se constituiria na URSS, temos que era formado por um amplo território que se estabeleceu há muitos séculos a partir de reinos coligados que se estendiam desde o leste da Europa até o Oceano Pacífico. Um desses Estados, o Principado de Moscou, no século XIV, impôs seu poder sobre os outros. Em 1547, Ivã, conhecido como “o Terrível”, foi o primeiro governante a assumir o título de czar (uma derivação de “César”), o qual reinou até 1584 (Clark, 1991; Vicentino, 1995).

Conforme Vicentino (1995), no início do século XVII, ocorreu uma nova dinastia no poder, a Romanov (1613-1917). Mikhail III (1613-1645) foi o primeiro czar coroado. Seus sucessores foram Alieksiéi Mikailovitch (1645-1676), Fiódor III (1676-1682); e, com a morte deste, foi coroado sucessor Pedro I, intitulado “o

Grande” (1682-1725). Após a morte do czar Pedro, foram coroados vários de seus descendentes, os quais, em geral, adquiriram amplas conquistas territoriais. No ano de 1762, Catarina Anhalt-Zerbst, proclamada imperatriz pelos soldados, assumiu o trono com o título de Catarina II; em seu governo, que perdurou até 1796, foram criados a Universidade de Moscou, diversas escolas elementares e colégios para professores. Vicentino (1995) afirma que, enquanto o país buscava se integrar ao progressismo capitalista, em seu interior, mantinham-se estruturas do Antigo Regime.

Durante esse período, ocorreu um aumento significativo de servos e escravos. De acordo com Clark (1991), na Rússia era evidente a diferença entre as condições sociais: a riqueza das classes dominantes e a miséria dos camponeses. Com a economia em geral agrária, predominava a servidão no campo, estabelecida no país oficialmente desde 1649. Nesse sentido, desenvolveram-se inúmeras organizações secretas que pretendiam superar o czarismo, bem como as condições de miséria popular.

A história da Rússia no século XIX configurou-se pelas revoltas ocorridas em períodos anteriores, reafirmando os limites e as dificuldades do governo vigente e suas estruturas sociais, oriundas do Antigo Regime oriental. No que se refere às políticas desenvolvidas pelos Romanov, destacamos o envolvimento em consideráveis conflitos internacionais, como as guerras napoleônicas (1803-1815)¹⁸, e a instabilidade econômica do país, a qual se enfraqueceria, severamente, no início do século XX, em meio à Primeira Guerra Mundial (Vicentino, 1995).

No decorrer do século XIX, enquanto as outras potências europeias edificavam enormes impérios na África, na Índia e no Oriente Médio, a Rússia expandia rumo ao leste da Europa e da Ásia. A derrota para os franceses, ingleses e italianos do Piemonte na Guerra da Crimeia (1853-1856)¹⁹ foi um fato implacável contra o expansionismo dos czares; além disso, ocasionou perdas territoriais e meio

¹⁸ As guerras napoleônicas foram conflitos oriundos da Revolução Francesa e liderados por Napoleão Bonaparte entre 1789-1815 contra alguns países europeus, por exemplo a Rússia, em busca de conquistas territoriais (Bertonha, 2011b). No tocante às referidas guerras, destacamos uma elaboração literária que a retrata, sendo o livro intitulado “Guerra e paz” de Tolstói, o qual descreve dezenas de personagens durante a invasão napoleônica à Rússia, de 1812.

¹⁹ A Guerra da Crimeia foi um conflito ocorrido entre o Império Russo e o Império Turco-Otomano, a Grã-Bretanha e a França pela disputa territorial e o reino da Sardenha, pelas disputas por territórios do Império Turco-Otomano, no qual a Rússia pretendia uma saída para o mar aberto e uma significativa influência na bacia do Mediterrâneo. A maioria das batalhas se realizaram na península da Crimeia (Clark, 1991; Bertonha, 2011b).

milhão de mortes. Sendo assim, a instabilidade econômica e política se acentuou (Clark, 1991; Bertonha, 2011b).

Durante a década de 1880, iniciou-se pelo governo um projeto de industrialização e a construção de um sistema de ferrovias, a maior era a Ferrovia Transiberiana, a qual possibilitava o acesso da Rússia europeia aos territórios da Ásia, que quase foi finalizada na década de 1890. O governo nomeou para o Ministério das Finanças, no ano de 1892, Serguei Yulevitch Witte, ministro que buscou o investimento estrangeiro, assim como aumentou consideravelmente os impostos (Clark, 1991; Fitzpatrick, 2017).

Com a industrialização, que resultou no enriquecimento dos capitalistas (proprietários das fábricas), se desenvolveu uma nova classe social: os operários das cidades (proletariado). Estes, em sua maioria, eram camponeses que haviam deixado o trabalho no campo motivados pelas dívidas ou pequena produção, contudo parte significativa retornava ao campo no período de colheita. Nas cidades, a maioria dos operários vivia na miséria, expostos às doenças por trabalharem em locais sem o mínimo de salubridade (Felicio, 2018, p. 37).

Os escritos de Clark (1991) afirmam que, apesar do desenvolvimento econômico por meio da industrialização, o país era predominantemente agrário. O autor elucida que, nos dias que precederam à Revolução de 1917, “[...] a ópera, os balés e os teatros de São Petersburgo apresentavam grandes espetáculos para a classe dominante, que, é lógico não estava disposta a contribuir para melhorar a vida da população” (Clark, 1991, p. 5). Pensando nessa situação, Wood (1991) descreve que as insalubres e precárias condições de trabalho do proletariado industrial levaram à disseminação do descontentamento entre as massas, que logo se consolidou nos movimentos grevistas e na agitação dos revolucionários. Entre estes, os amparados pelas teorias marxistas começaram a observar na classe operária maior possibilidade de mudança revolucionária no país.

2.1.1 Vigotski e a Revolução de Outubro de 1917: contribuições para a formação do novo homem comunista

Lev Semionovitch Vigotski nasceu em 17 de novembro de 1896²⁰ em Orsha, na Rússia. Durante sua infância, o Império Russo passava pelas primeiras iniciativas de um processo revolucionário²¹. E nesse período destacamos que czar Nicolau II (1868-1918) assumiu o trono em 1894; entretanto, mesmo sendo proibido, havia alguns partidos políticos. Durante o governo de Nicolau II, as dificuldades econômicas e políticas se intensificaram, assim como as discussões dos militantes para a superação do poder vigente. Em 1903, no II Congresso do Partido Operário Social-Democrata Russo (POSDR) realizado em Londres, houve desacordos afetos a questões estratégicas e sobretudo em relação às tarefas do partido, conforme discutido por Lênin (1979).

Dessa forma, o POSDR se dividiu em dois grupos: os mencheviques²², liderados por George Plekhanov e Iulii Martov, que pregavam a luta pelo amadurecimento capitalista da Rússia, para então depois os bolcheviques²³, liderados por Lênin. Estes defendiam a Revolução Socialista e a instalação de uma ditadura do proletariado. Vicentino (1995, p. 54) descreve:

Em 1903, os opositores ao czarismo dividiram-se basicamente em dois grandes grupos, fato definido no Congresso da Social-democracia dos Trabalhadores Russos, reunião feita em Londres: os bolcheviques e os mencheviques. Tais designações derivaram da

²⁰ Data de acordo com o calendário gregoriano. Se considerarmos o calendário juliano, vigente na época em que Vigotski nasceu, a data correta seria 5 de novembro de 1896. Segundo Narzikulov (1985, p. 11), “[...] até a passagem, em fevereiro de 1918, para o calendário Gregoriano (novo estilo) utilizava-se na Rússia o calendário Juliano (estilo velho). A diferença entre eles é de 13 dias”.

²¹ Mencionamos alguns filmes que retratam o período em questão, como: “As aventuras extraordinárias de Mr. West no país dos Bolcheviques” (1924); “Réquiem a Lenin” (1934); “Lenin em outubro” (1937); “Cossacos de Kuban” (1950); “Anastácia: a princesa esquecida” (1957); “Doutor Jivago” (1965); “Reds” (1981); “Encouraçado Potemkin” (2005); e os documentários: “Bandeira vermelha” (2019) e “Eles se atreveram” (2019).

²² Mencheviques significa minoria: “[...] defensores da tese de que a sociedade deve atingir o socialismo num processo de evolução natural, devendo a classe operária conquistar previamente o poder político. [...] de orientação nacionalista, congregava os intelectuais socialistas, os quais, formados num sistema de ensino dominado pelas classes proprietárias, tendem a identificar-se com os interesses delas” (Reed, 2017, p. 37).

²³ Bolcheviques significa maioria. Eles “adotam a denominação de ‘Partido Comunista’, para enfatizar sua completa ruptura com a tradição do socialismo moderado ou parlamentar, predominante entre os mencheviques na Rússia e nas tendências assemelhadas. Os bolcheviques propuseram a imediata insurreição proletária e a tomada das rédeas do governo como meios de apressar a passagem para o socialismo, assenhoreando-se, à força, da indústria, da terra, dos recursos naturais e das instituições financeiras. Esse expressa notadamente os interesses do operariado das fábricas e também de uma grande parcela dos camponeses pobres” (Reed, 2017, p. 37).

presença majoritária ou minoritária dos opositores ao czarismo naquele congresso: *bolshe*, que em russo significa “mais”, e *menshe*, que significa “menos”.

O czar Nicolau II, apesar de as questões econômicas se agravarem, dedicava atenção à expansão dos territórios do Império. Em 1904, cabe destacar, iniciou-se uma guerra contra o Japão, a Guerra Russo-Japonesa (1904-1905), em que os territórios de disputa eram a Manchúria e a Coreia, em sua busca pela expansão no Extremo Oriente. Os russos foram derrotados pelo Japão, o que motivou a intensificação das manifestações contra o governo czarista (Fitzpatrick, 2017; Vicentino, 1995).

Os trabalhadores, com o apoio do padre Gapon, realizaram uma manifestação no dia 9 de janeiro de 1905, com aproximadamente 200 mil pessoas, na qual estas seguiram pelas ruas cobertas de neve de São Petersburgo até o Palácio de Inverno, a fim de entregar ao czar uma petição, com mais de cem mil assinaturas, reivindicando melhores condições de trabalho, direito de greve, reforma agrária e instituição de uma Assembleia Nacional. Os manifestantes foram reprimidos violentamente pelas tropas do czar, massacre que se denominou “Domingo Sangrento”²⁴ (Clark, 1991; Reis Filho, 1983). Wood (1991, p. 48) explica que:

Os manifestantes, encabeçados por um sacerdote, haviam planejado apresentar uma humilde petição ao czar enumerando seus problemas; em vez disso, foram recebidos por uma rajada de balas e atacados por cossacos a cavalos. Centenas de manifestantes morreram, e a carnificina ficou conhecida como “Domingo Sangrento”, chocando o mundo.

²⁴ “Domingo Sangrento”, lançado em 2002, é um filme de drama histórico dirigido por Paul Greengrass. O filme retrata os eventos do “Domingo Sangrento” ocorrido em 30 de janeiro de 1972, em Derry, Irlanda do Norte, durante os conflitos entre republicanos católicos e as forças de segurança britânicas. A trama segue Ivan Cooper, interpretado por James Nesbitt, um ativista que organiza uma marcha pacífica pelos direitos civis na cidade. No entanto, a situação rapidamente se deteriora quando as tropas britânicas abrem fogo contra os manifestantes desarmados, resultando em treze mortes e dezenas de feridos. O filme procura recriar os eventos com detalhes e autenticidade, adotando um estilo de câmera documental para transmitir uma sensação de realismo. “Domingo Sangrento” é aclamado por sua representação vívida e poderosa dos eventos, explorando as ramificações políticas e emocionais do conflito na Irlanda do Norte. Ele destaca as tensões entre as comunidades católicas e protestantes, bem como as consequências de uma resposta militar violenta a uma manifestação pacífica.

Conforme Reis Filho (1983), a tentativa de revolução, no início do século, motivou ações posteriores. As greves e os protestos aumentaram de forma significativa, assim como os conflitos internos. Como a Revolta dos Marinheiros, em 1905, no Mar Negro, em que atiraram ao mar oficiais que haviam ordenado o fuzilamento de seus líderes no encouraçado Potemkin²⁵, o mais moderno navio de guerra da frota russa.

Com os movimentos revolucionários, várias regiões se motivavam na formação dos sovietes, conselhos de trabalhadores que ampliaram a participação popular. Concomitantemente, o czar Nicolau II, após resistência, anunciou a instalação da Duma Estatal (Parlamento), em 1906, com deputados originários das elites nacionais. A Duma era formada por “500 deputados eleitos, representando todas as classes sociais rurais, e o Conselho de Estado continha igual proporção de membros eleitos e indicados, representando as principais instituições sociais, religiosas, educacionais e financeiras” (Wood, 1991, p. 51).

Cabe ressaltar que, no período que antecede à Revolução Russa de 1917, a economia russa se constituía de diferentes modos de produção: existiam formas avançadas de produção capitalista e, ao mesmo tempo, formas atrasadas na agricultura pouco produtiva. O país estava marcado pela miséria e pelo atraso econômico, e a maior parte da população vivia no campo. A Rússia, no início do século XX, ainda vivia sob o governo absolutista do czar Nicolau II, que administrava o país com uma aristocracia ociosa e corrupta, alheia aos problemas do povo.

Vigotski estava crescendo em meio à revolução. Logo após seu nascimento, mudou-se para Gomel, cidade na Bielorrússia, próximo à fronteira com a Ucrânia e a Rússia (Blanck, 2003; Prestes, 2012). Seus pais eram judeus e teriam se mudado

²⁵ “Encouraçado Potemkin” é um filme silencioso soviético dirigido por Sergei Eisenstein e lançado em 1925. O filme é uma dramatização dos eventos da Revolta do Encouraçado Potemkin, um episódio crucial durante a Revolução Russa de 1905. A trama se desenrola a bordo do navio de guerra Potemkin, em que os marinheiros se rebelam contra as condições deploráveis e as brutalidades impostas pelos oficiais superiores. A revolta culmina em um confronto tenso na escadaria de Odessa, onde as forças czaristas respondem com violência desmedida aos manifestantes pacíficos. O filme é notável por sua inovadora técnica de montagem, que se tornou um marco no desenvolvimento da linguagem cinematográfica. Eisenstein utiliza cortes rápidos e montagem dinâmica para criar tensão e transmitir emoções. “Encouraçado Potemkin” é elogiado não apenas por seu impacto visual e político, mas também por seu papel na evolução da linguagem cinematográfica. O filme é considerado uma obra-prima do cinema e um exemplo seminal do poder da montagem como ferramenta narrativa.

para Gomel para evitar conflitos com o regime czarista. Com frequência, os judeus eram perseguidos e vítimas de ataques violentos em massa — *pogroms* —, acusados de conspirar contra o tsar (Achcar, 2009). Vigotski não frequentou a escola primária, tendo recebido instrução em casa. Seu pai, Semion Lvovitch Vigotski (1869-1931), foi incentivador da organização de uma biblioteca pública em Gomel, e sua mãe, Cecília Moiseevna (1874-1935), responsável por parte de sua formação inicial (Prestes; Tunes, 2011), juntamente com tutores particulares. Realizou exames indicativos aos conteúdos das séries iniciais e, no ano de 1911, ingressou na 6ª série do ginásio masculino de Gomel.

Tendo como amparo os escritos de Japiassu (1999, p. 35-36), destaca-se que, “[...] quando adolescente, seus interesses se concentraram na literatura e nas artes, iniciando nessa época estudos sobre o Hamlet de Shakespeare [...]”, que posteriormente seria o tema de seu trabalho de conclusão do curso de Direito na Universidade de Moscou. Há registros de que produziu espetáculos amadores e, inclusive, interpretou o papel de Hamlet (Prestes; Tunes, 2011).

Concluiu o Ensino Médio no ano de 1913, com 17 anos, recebendo medalha de ouro. Blanck (2003) destaca que Vigotski possuía um saber enciclopédico e conhecia nove idiomas. Segundo Prestes (2012), nesse mesmo ano, cedendo às recomendações de seus pais, ingressou na faculdade de Medicina da Universidade Imperial de Moscou. O ingresso de Vigotski no Ensino Superior, apesar de seu excelente desempenho acadêmico, foi decorrente de um sorteio, pois, segundo Blanck (2003), naquela época 3% das vagas eram destinadas a alunos judeus escolhidos por esse procedimento. A escolha pela Medicina também foi subordinada à origem judaica do intelectual, uma vez que os formandos dos cursos de História e Filosofia, áreas que lhe interessavam, eram encaminhados para o serviço público nos ginásios e escolas técnicas, e os judeus não podiam exercer funções em instituições públicas (Prestes, 2012).

Porém, em menos de um mês, Vigotski deixou o curso de Medicina e transferiu-se para a faculdade de Direito. Paralelo aos estudos, frequentou a faculdade de História e Filosofia da Universidade Popular de A. L. Chaniavski (Blanck, 2003; Prestes, 2012). Blank (2003, p. 17-18) assinala que:

a instituição, fundada em 1906 e sem reconhecimento oficial, “[...] era um reduto de revolucionários anticzaristas, organizada por

iniciativa do militante pela educação popular, general A. L. Chaniavski (1837-1905) que tinham renunciado ou sido expulsos da Universidade Imperial, depois da derrota da revolução de 1905". Na instituição, eram admitidos estudantes independentemente da nacionalidade, da religião ou das posições políticas.

No ano de 1914, Vigotski produziu e publicou resenhas de livros de Literatura. No período de férias do ano seguinte, elaborou a primeira versão da análise da tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca, de William Shakespeare (1564-1616). Esse material foi apresentado como monografia de final de curso e utilizado pelo autor no livro publicado em 1925, "Psicologia da Arte" (Vygotsky, 2001). Conforme Dellari Junior (2010), Vigotski analisa a especificidade estética da linguagem e observa que a constituição da obra, em suas contradições entre forma e conteúdo, pode provocar determinadas emoções. As suas argumentações propõem a superação das análises psicologistas, as quais ora priorizavam a vivência subjetiva criadora do autor, ora a vivência subjetiva de fruição do leitor.

Nesse período em que Vigotski concluía seus estudos no Ensino Superior, a instabilidade política da Rússia era crescente. Os embates que levaram à Revolução de 1917 impactaram as relações econômicas, políticas e culturais e, por extensão, a Psicologia, a Educação e a Arte, áreas pesquisadas por Vigotski.

A disputa entre as nações, a exacerbação do nacionalismo e a rigidez do sistema de alianças revelavam a instabilidade internacional. A perspectiva de um confronto de maiores proporções lançou os países envolvidos em uma disputa militar em 1912-1914. Chaves (2011a) destaca que o momento de insatisfação se agravou quando o governo russo, em 1914, entrou na Primeira Guerra Mundial, que eclodira (1914-1918) e envolveu todas as grandes potências e todos os Estados europeus, com exceção da Espanha, dos Países Baixos, dos três países da Escandinávia e da Suíça. Os países envolvidos criaram uma política de alianças, a qual foi dividida em dois blocos: do lado das potências centrais estavam a Alemanha, a Áustria-Hungria, o Império Turco-Otomano e a Bulgária; do lado dos Aliados, a França, a Inglaterra, a Rússia e, posteriormente, a Itália e os Estados Unidos, além de uma série de pequenos países, como a Sérvia, Portugal, Bélgica e outros (Bertonha, 2011a).

A Rússia, após ter declarado guerra à Alemanha e à Áustria-Hungria, em agosto de 1914, mobilizou recursos para o conflito. A ausência de infraestrutura ferroviária e a distância faziam, inevitavelmente, a mobilização russa mais lenta em

comparação aos outros países. O analfabetismo também comprometia os planos de guerra, a maioria dos recrutas não sabia ler os bilhetes ferroviários, as ordens de movimento ou os manuais de manutenção do escasso equipamento mecanizado disponível. Em geral, as instruções e ordens precisavam ser decoradas (Bertonha, 2011a, 2011b).

Diante disso, Oliveira (2017) afirma que, em três anos de guerra, foram consecutivas as derrotas russas e a miséria, por isso a revolta contra o governo czarista era crescente. Posteriormente a esse acontecimento no final de 1916 e início de 1917,

A Rússia encontrava-se arrasada militarmente e desorganizada economicamente. Com mais de 1,5 milhão de mortos na guerra e um crescente desabastecimento urbano, com boa parte do território ocupada pelos alemães, enquanto Finlândia, Estônia, Bessarábia e Ucrânia proclamavam-se independentes, o czarismo atingia o limite da sua decadência (Vicentino, 1995, p. 57).

No dia 23 de fevereiro de 1917, marcado pelo movimento socialista como o “Dia da Mulher”, ocorreu “a jornada das operárias”. Às mulheres que se manifestavam somaram-se os trabalhadores, em especial os da metalúrgica Putilov, que organizaram uma greve geral e ocuparam o centro da capital basicamente para exigir pão. “A fragilidade do regime se revelou quando as tropas do czar, mesmo os leais cossacos de sempre, hesitaram e depois se recusaram a atacar a multidão, e passaram a confraternizar com ela” (Hobsbawm, 2011, p. 66-67). Após quatro dias de lutas, o czar abdicou, grão-duque Miguel, seu irmão, recusou-se a assumir o trono e foi substituído por um Governo Provisório (Felicio, 2018).

O Governo Provisório, representado pelo príncipe George Lvov (1861-1925), de orientação liberal, desenvolveu um programa de reformas, dentre as quais constaram a diminuição da jornada de trabalho para os operários e a liberdade de imprensa e de organização política. No que se refere à educação, praticamente não foi desenvolvido nenhum plano para criar um sistema educacional, sobretudo para a classe trabalhadora. Os bolcheviques exigiam mais pão, paz e terra para todo o povo. “Os agitadores revolucionários explicavam aos soldados que o governo do czar os enviara sem objetivo ou razão clara para o matadouro; e que os sucessores do czar não conseguiam mudar o caráter da guerra nem empreender a luta pela

paz” (Trótski, 2017, p. 27), isto é, o Governo Provisório não resolvia os problemas mais urgentes, como a guerra, a fome e a miséria.

Com o czarismo atingindo o seu limite de decadência, em março de 1917, Nicolau II foi deposto e substituído por uma República Parlamentar, mais conhecida como a República da Duma, cuja frente estava ocupada pelo menchevique Kerensky. Esse novo governo parlamentar, estando comprometido com as potências aliadas, os principais investidores capitalistas do país, acaba mantendo a Rússia na guerra, fazendo com que não se produzisse uma mudança significativa no quadro da crise nacional. Sobre os efeitos da guerra,

Líderes revolucionários, tendo à frente Lênin e Trótski, cresciam em popularidade e liderança nacional com as suas “Teses de Abril”, princípios políticos dos bolcheviques fundados no *slogan* “Paz, Terra e Pão”. Defendiam a saída da Rússia da Primeira Guerra Mundial, a divisão das propriedades rurais entre os camponeses e a regularização do abastecimento interno (Vicentino, 1995, p. 57).

Os líderes que se encontravam contra a Duma de Kerensky pregavam “todo poder aos soviéticos”. Nesse mesmo período, Lênin buscava apoio internacional e Trótski²⁶ organizava uma milícia armada de trabalhadores e soldados desertores, com o intuito de formar a Guarda Vermelha, enfrentar e derrubar o governo menchevique.

Em outubro de 1917, eclodiu a Revolução Russa, considerada por muitos pesquisadores marco histórico do século XX por ser uma tentativa de construção socialista e pela queda do czarismo. Löwy (2009, p. 113) explica:

[...] Sob um olhar mais atento e distanciado, esses registros que forjam nossa memória do século XX revelam a aspereza do contexto social, político e mesmo geográfico dessa revolução: o frio, a miséria, a guerra, a repressão. Em primeiro lugar, o frio, porque o clima tem uma importância particular nessas regiões, dá o ritmo da vida cotidiana russa, envolve as multidões de soldados e operários que se vestem com casacos pesados, cobrem a cabeça com uma *chapa*, calçam com botas os pés que afundam na neve meses a fio [...].

²⁶ Leon Trótski nasceu em Liev Davídovitch Bronstein, na Ucrânia, em 1879. Presidente do Soviete de Petrogrado, em 1917, Comissário do Povo para Negócios Estrangeiros após a vitória da revolução. Principal organizador e dirigente do Exército Vermelho na guerra civil. Na luta pelos rumos do partido e da União Soviética, Trótski acabou expulso do partido, em 1927, e da União Soviética, em 1929. A mando de Stálin, foi assassinado em agosto de 1940 em seu exílio no México, dois anos depois ter fundado a IV Internacional (Trótski, 2017).

Apresentamos, no quadro 1, a cronologia da Revolução Russa no ano de 1917, neste elencamos as principais datas e aspectos históricos até o dia em que os bolcheviques tomaram o poder no Palácio de Inverno. Posteriormente, descrevemos alguns dos mencionados marcos históricos.

Quadro 1 – Cronologia da Revolução Russa (1917)

Período	Aspectos históricos
Janeiro e fevereiro	Escassez de alimentos e combustíveis na capital. Greves contínuas e protestos contra a Primeira Guerra Mundial e por melhores condições de vida.
23 de fevereiro (8 de março)	Manifestação em Petrogrado: greve de fome no Dia Internacional da Mulher.
27 de fevereiro (12 de março)	O czar Nicolau II dissolve a Duma e ordena que as manifestações sejam reprimidas. No Palácio Tauride, o Soviete dos Operários de Petrogrado é formado, sob influência menchevique, seu líder é Nikolai Cheidze, seus representantes são Aleksandr Kérenski e Matvei Skobelev.
28 de fevereiro (13 de março)	O Comitê Provisório da Duma anuncia que assumirá o poder. Os ministros do governo czarista são removidos.
2 de março (15 de março)	Na estação ferroviária de Pskov, o czar Nicolau II recebe os representantes da Duma. Abdica em favor do grão-duque Mikhail. O Governo Provisório é liderado pelo príncipe Gueórgui Lvov, que também assumirá o posto de ministro do Interior. O grão-duque Mikhail abdica no mesmo dia.
4 de março (17 de março)	Em Kiev, a separatista Rada Central Ucraniana (Assembleia Nacional) é constituída. Os membros são social-democratas ucranianos e partidos pequeno-burgueses.
8 de março (21 de março)	Por exigência dos soviets, Nikolai Romanov é mantido em prisão domiciliar enquanto o Governo Provisório se prepara para a ida do czar à Inglaterra.

9 de março (22 de março)	O Governo Provisório forma o Comitê Especial em Tiflis a fim de governar os territórios transcaucasianos.
17 de março (30 de março)	O governo reconhece a separação da Polônia.
4 de abril (17 de abril)	Lênin chega do exílio suíço a Petrogrado. Imediatamente, participa do controle dos processos revolucionários e delinea as tarefas da revolução proletária nas "Teses de Abril".
18 de abril (1º de maio)	Miliukov, ministro das relações exteriores, envia uma nota aos aliados prometendo guerra até a vitória nos velhos termos.
24-29 de abril (7-12 de maio)	Início da Conferência de Toda a Rússia do partido bolchevique em Petrogrado. Lênin declara que a revolução burguesa terminou.
4-28 de maio (17 de maio-10 de junho)	I Congresso dos Representantes Camponeses de Toda a Rússia é aberto em Petrogrado.
8 de maio (19 de maio)	Forma-se o primeiro gabinete de coalizão do Governo Provisório, com seis ministros "socialistas".
18 de junho (1º de julho)	Kerenski, ministro da Guerra, ordena que o Exército inicie uma ofensiva na Galícia.
3-4 de julho (16-17 de julho)	O fracasso da ofensiva de Kerenski motiva milhares de pessoas a tomar as ruas em protesto.
24 de julho (6 de agosto)	Kerenski forma um novo governo de coalizão. A maioria dos ministros é de mencheviques.
26 de julho-3 de agosto (8-16 de agosto)	VI Congresso (clandestino) do partido bolchevique, em Petrogrado, a fim de adotar os planos de uma insurreição armada e a conquista de uma revolução proletária, com a nacionalização das terras.

5 de setembro (18 de setembro)	A maioria dos sovietes de Moscou se constitui bolchevique.
10 de outubro (23 de outubro)	Tendo obtido maioria nos sovietes de Moscou e Petrogrado, o Comitê Central Bolchevique tem dez votos a favor (dois contra) da proposta de Lênin de tomar o poder.
24 de outubro (6 de novembro)	No período da noite, o Exército Vermelho ocupa prédios-chave da capital.
25 de outubro (7 de novembro)	Durante as primeiras horas da manhã, unidades relacionadas ao Comitê Revolucionário Militar ocupam pontos-chave, como: agências do correio, telégrafo, estações ferroviárias e o banco estatal. Às 10h25, esse Comitê, liderado por Trótski, proclama que foi derrubado o Governo Provisório. Às 13h, soldados da Guarda Vermelha ocupam o porto e a sede da Marinha. Às 21h40, o sinal dado indica o cerco do Palácio de Inverno, sede do Governo Provisório. Às 22h40, Lênin anuncia que os sovietes têm em mãos o poder do governo. Representantes mencheviques abandonam o congresso.
26 de outubro (8 de novembro)	Às 2h10, revolucionários ocupam o Palácio de Inverno. O Congresso dos Sovietes aprova decretos sobre paz e reforma agrária. O presidente é Vladimir Lênin.

Fonte: Adaptado de Maringoni (2017).

Com a tomada do poder do governo de Lênin, as primeiras medidas foram a nacionalização de indústrias e bancos, a reforma agrária e a assinatura de um acordo de paz em separado com a Alemanha, o qual recebeu o nome Tratado de Brest-Litovsk em 1918, fazendo com que saíssem da guerra. Por sair da guerra, a Rússia perdeu muitos territórios e precisou pagar uma pesada indenização em ouro e em trigo.

A partir de algumas decisões revolucionárias, ativou-se a oposição, que levou os mencheviques e os czaristas a se aliarem, dando início a uma resistência militar a esse novo governo, compondo, assim, os Russos Brancos. Desse modo, aliaram-se com as tropas francesas, inglesas, japonesas e norte-americanas com o intuito de socorrer aos Brancos contra os bolcheviques, que eram considerados o Exército

Vermelho, proporcionando que a Rússia mergulhasse em uma sangrenta guerra civil (1917-1921).

Na madrugada do dia 25 de outubro, foi tomado o Palácio de Inverno e destituído o Governo Provisório sem reação ou conflito armado. O II Congresso dos Sovietes de Operários e Soldados Marinheiros ocorreu no mesmo dia. Quando as notícias da tomada do Palácio de Inverno se propagaram e de que as tropas enviadas por Kerenski para combater os revolucionários se passaram à insurreição, a minoria menchevique abandonou o palácio. Os primeiros decretos foram: pão, paz e terra, além de eleger os Comissários do Povo (Vianna, 2017).

Essa guerra civil teve como vitorioso o Exército Vermelho, que herdou uma Rússia em situação de caos político, esgotamento e sob uma economia arruinada, tendo que enfrentar diversas divergências internas e contestações de camponeses. Lênin, diante das monumentais dificuldades, estabeleceu a Nova Política Econômica (NEP) de 1921 a 1928, com o intuito de realizar possíveis medidas, “[...] muitas delas impostas segundo as circunstâncias, as quais envolviam planejamento estatal socialista e práticas capitalistas de mercado, contando com a atuação de importantes economistas russos [...]” (Vicentino, 1995, p. 59). Era estimada uma pequena manufatura privada, o livre-comércio, cabendo ao Estado cerca de 10% da produção camponesa, e o restante poderia ser dirigido livremente ao mercado, sendo estimuladas, assim, a produtividade e a normalização do abastecimento.

No dia 26 de outubro de 1917, ocorreu a sessão do Soviete de Petrogrado. O governo soviético formulou os Decretos de Paz e Terra, apresentados por Lênin, os quais, após uma breve discussão, foram aprovados por unanimidade. “Na mesma sessão foi constituído um novo governo central sob a forma de Conselho dos Comissários do Povo”²⁷ (Trótski, 2017, p. 87). A lista pronunciada era composta, integralmente, dos bolcheviques, tendo Lênin na presidência, Trótski no comando dos Negócios Externos e Stálin (1878-1953) nos Negócios Internos (Clark, 1991; Wood, 1991; Vicentino, 1995). Cabe pontuar que, em meio a inúmeras transformações, a União Soviética desempenhou papel de potência mundial. Desse

²⁷ Os Comissariados do Povo substituíam os antigos ministérios, alguns exemplos: Abastecimento; Agricultura; Assistência Social; Assuntos Estrangeiros; Assuntos Internos; Comércio; Comércio Exterior; Controle do Estado; Defesa; Finanças; Indústria; Instrução Pública; Interior; Justiça; Saúde Pública; Segurança do Estado; Trabalho; Vias de Comunicação (Saviani, 2000).

modo, a população russa contou com melhorias, dentre elas na saúde e na educação.

2.2 IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO NA INFÂNCIA: PROPOSIÇÕES, ARGUMENTOS E CONCEITOS PARA A FORMAÇÃO HUMANA

Posteriormente à Revolução Russa, houve um significativo avanço para o povo russo e toda a humanidade, pois era possível o crescimento de atividades criadoras do homem, e havia muitas possibilidades para artistas, cientistas e educadores, ou seja, todos que se dispunham a contribuir com a sua capacidade intelectual.

Nesse sentido, compreendemos que as elaborações de Vigotski afetas à Educação, à Psicologia e à Arte são resultados dos desafios postos no âmbito econômico, político, social, cultural e intelectual em que viveu. Barroco (2007a, p. 36-37) considera:

Teatro, cinema, literatura, artes plásticas, enfim, todos os ramos da arte foram sacudidos pela Revolução de Outubro de 1917 e era preciso encontrar uma nova expressão, um novo desenho de um novo homem que precisa ser formado: o homem socialista. A arte burguesa carregava ou expressava, por sua temática (de modo geral feitos heroicos de personalidades burguesas, a nobreza, a família, a religião) e forma (figurativa, romântica, etc.), valores que precisariam ser superados; mas não estava posto o caminho para essa superação. Era preciso criá-lo. Esse processo de busca e de proposição foi produtivo, mas turbulento e combativo.

Ainda a esse respeito, Toledo (2007, p. 108) afirma:

A atividade revolucionária em si mesma, a aplicação do método marxista e o apoio material por parte do Estado operário foram impulsos imprescindíveis para que a cultura na Rússia desse um salto adiante. Também colaborava a nova consciência que começava a tomar corpo com a construção do socialismo. A arte, a ciência e todos os frutos do conhecimento humano haviam deixado de ser mercadoria para deleite e enriquecimento da elite, e passava a assumir uma missão mais nobre e grandiosa, a de estar a serviço do desenvolvimento de toda a humanidade.

Desse modo, Chaves (2011a) assegura que as investigações e pesquisas se intensificaram com o propósito de fortalecer a nova ordem que se intencionava

instituir. Nessa perspectiva, os escritos de Vigotski apresentavam importantes reflexões, uma vez que favoreceram reformulações referentes à Educação do período histórico em estudo.

Em meio a esse momento histórico, Vigotski participou, de forma efetiva, das discussões sobre a Arte, como destaca Prestes (2012), pois, de 1919 a 1921, ocupou cargo de diretor no subdepartamento teatral do Departamento de Gomel para Instrução, acompanhando de perto produções para o teatro e escrevendo resenhas teatrais. De acordo com Stein (2014) baseado nos estudos de Vigotski, assim como a Arte, a Educação deveria se expandir para as províncias e chegar a todos os trabalhadores. Stein (2014, p. 41-42) pontua que:

Na concepção dos dirigentes soviéticos, a educação apresentava-se como possibilidade de avanço para a consolidação de uma nova ordem econômica, política e social e para a formação do novo homem comunista. Essa situação era expressa tanto nos discursos dos comandantes quanto nas orientações propostas pelo Governo.

Chaves (2011a) destaca que, naquele período, deveria ser dedicada uma atenção significativa à educação das crianças pequenas, as quais representavam a nova geração. A preocupação com a formação do novo homem comunista priorizava a educação e a cultura, atribuindo atenção especial a questões relacionadas com o ensino e a aprendizagem.

Prestes (2012), a partir dos estudos, apresenta dados estatísticos que ilustram avanços: “Em 1923, havia 913 instituições que atendiam a 44.164 crianças; em 1927, já eram 1.373 instituições atendendo a 70.930 crianças”. Nessa perspectiva, pensando nos professores que atendiam essas crianças, Chaves (2011a, p.14) nos apresenta que, nos anos posteriores a 1918, foram criados institutos científicos e escolas superiores. Conforme a autora:

[...] entre os anos de 1966 e 1975, foram diplomados 630.000 professores em estudos superiores. Os professores liceais eram formados em 204 escolas normais e 50 universidades. Esses dados contrastam com o cenário da Rússia czarista, na qual havia tão somente 18 estabelecimentos voltados à formação de professores, frequentados por 24.900 estudantes em um contingente de aproximadamente 160 milhões de habitantes. Nas décadas posteriores à Revolução Bolchevique, o país passou a contar com 228 institutos técnicos, atendendo por volta de dois milhões de estudantes.

Com esses dados, é possível observarmos uma preocupação com a educação, visto que uma das metas se constituía na superação do analfabetismo. Por isso, destaca-se a necessidade de formar os professores. Assim, Chaves (2012, p. 14-15) descreve que:

Dentre seus desafios estava fazer com que as elaborações e manifestações de dirigentes, educadores e artistas (escritores particularmente) transmitissem uma ideia complexa e valiosa de maneira simples e, ao mesmo tempo, sem perder a riqueza da arte. A educação e a cultura, estratégicas para o processo de construção da sociedade comunista, deveriam ser pensadas objetivando o bem comum de trabalhadores e camponeses. Assim, os livros, as escolas, os teatros e os museus deveriam favorecer a educação, não apenas em seu aspecto formal de aprendizagem da escrita e de conteúdos técnicos, mas o contexto daquele período histórico clamava por uma educação cultural.

Ao considerarmos o cenário soviético, buscamos demonstrar que os escritos de Vigotski procuravam contribuir para a edificação da sociedade comunista de sua época. Conforme afirma Barroco (2007b), Vigotski sistematizou suas pesquisas numa época de efervescência cultural e buscou encaminhamentos ideológicos próprios da nova sociedade socialista soviética. Após a Revolução de Outubro de 1917, os dirigentes da URSS intensificaram as ações no âmbito educacional com intuito de fortalecer o estabelecimento de uma nova ordem econômica, política e social.

A obra “Imaginação e criação na infância” (2018) é composta de oito capítulos, nos quais discorre sobre o trabalho pedagógico no desenvolvimento de condições e na abertura de novas formas de participação das crianças na cultura, ressalta as funções e as características da atividade criadora para a existência humana. Em seu estudo, Vigotski (2018, p. 13) define: “Chamamos de atividade criadora do homem, aquela em que se cria algo novo”. Sendo assim, o estudioso argumenta que há dois tipos principais de atividade criadora: reconstituidora ou reprodutora e combinatória ou criadora.

A primeira, nominada reconstituidora ou reprodutora, está intimamente ligada à memória, “[...] sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes” (Vigotski, 2018, p. 13). Isto é, conserva e reproduz marcas das

impressões, vivências ou experiências anteriores, nada se cria de novo, mas se repete o que já existe.

Nesse sentido, Vigotski (2018) afirma que sua base orgânica é constituída pela plasticidade da nossa substância nervosa, propriedade que permite que a estrutura do cérebro seja alterada e, se os estímulos são significativamente fortes ou repetidos com frequência, que conserve as marcas dessas modificações. “[...] Em nosso cérebro, estímulos fortes ou que se repetem com frequência abrem novas trilhas” (Vigotski, 2018, p. 15). Ao pensarmos sobre a plasticidade, Vigotski (2001, p. 181-182) considera que a “plasticidade constitui uma das propriedades básicas e primárias de qualquer matéria” e que “nossa matéria nervosa é, ao que tudo indica, o que há de mais plástico de tudo o que conhecemos na natureza”.

Com isso, a constituição cerebral por si mesma não é suficiente para o desenvolvimento da memória, pois essa capacidade é determinada pelas vivências dos sujeitos, ou seja, a atividade reprodutora só é possível a partir de bases materiais que permitam seu desenvolvimento, e, por sua vez, essas experiências são historicamente determinadas. Vigotski (2018) considera, assim, que o cérebro é o órgão que conserva nossas experiências anteriores e facilita sua reprodução, mas não se limita somente à conservação, possui ainda outra função, o segundo tipo de atividade, a combinatória ou criadora, a qual combina e reelabora elementos anteriores construindo novas situações, imagens ou ações.

Para Vigotski (2018, p. 16), é “[...] exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente”. Segundo o autor, se o homem apenas reproduzisse o já existente, suas ações sempre estariam voltadas para o passado e seu comportamento seria somente de adaptação ao futuro, no entanto a atividade criadora possibilita que o ser humano projete seu futuro a partir do que já conhece, lançando novas ideias e criando condições para a transformação de sua realidade.

Podemos considerar, em nosso entendimento, que a imaginação é desenvolvida, e não inata ou natural. De acordo com Vigotski (2018), a ciência obriga-nos a olhar para a criação mais como regra do que como exceção, notamos facilmente que os processos de criação se manifestam já na mais tenra infância. Assim, “[...] já na primeira infância²⁸, identificamos nas crianças processos de

²⁸ Primeira infância: crianças até três anos; idade pré-escolar: a criança acima de três anos e até seis ou sete anos (Vigotski, 2018).

criação que se expressam melhor em suas brincadeiras” (Vigotski, 2018, p. 18). Desse modo, cabe ao professor criar bases sólidas, apresentando elementos e propostas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento dessa capacidade. Conforme o autor:

As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseadas nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança, para criar é a imaginação em atividade (Vigotski, 2018, p. 18).

Após as problematizações sobre a questão da criação humana, Vigotski (2018) busca princípios explicativos ou leis gerais que possibilitem a compreensão da imaginação como atividade humana. Desse modo, indaga como ocorre a atividade criadora de combinação. O autor afirma que essa atividade é complexa e desenvolvida, a cada período da infância possui sua forma característica de criação, que depende do acúmulo de experiências. Para compreender o mecanismo psicológico da imaginação como função vital necessária e da atividade de criação a ela ligada, o estudioso sugere a análise das quatro formas principais de relação entre imaginação e realidade no comportamento humano.

“A primeira forma de relação entre imaginação e realidade consiste em que toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (Vigotski, 2018, p. 22). A partir dessa assertiva, o autor elabora a primeira lei que subordina a atividade da imaginação — a atividade criadora da imaginação depende da riqueza e da diversidade da experiência anterior, e esta constitui o material com que se criam as construções da fantasia, ou seja, quanto mais rica a experiência, mais elementos disponíveis para a imaginação, por isso a necessidade de se ampliar as experiências das crianças objetivando criar bases sólidas para a criação.

A segunda forma de relação entre fantasia e realidade é mais complexa, diz respeito à articulação entre o produto final da fantasia com um fenômeno real, a experiência se apoia na imaginação, o que é possível graças à experiência alheia,

histórica ou social, por meio da narração e da descrição daquilo que não foi visto ou vivenciado diretamente.

A terceira forma de relação entre imaginação e realidade é de caráter emocional. Manifesta-se de dois modos. Vigotski (2018) afirma que a emoção parece possuir capacidades de selecionar ideias, impressões e imagens que nos dominam num determinado instante, por exemplo, vemos as coisas com olhares diferentes conforme estamos felizes ou tristes.

A última relação entre imaginação e realidade consiste no fato de que a construção da fantasia pode ser algo completamente novo — imaginação cristalizada — por meio da complexa reelaboração de elementos hauridos da realidade, isto é, a imaginação torna-se realidade. Os estudos das elaborações de Vigotski, no conjunto de sua obra, ressaltavam a importância da criação de necessidades, o que nos permite trabalhar com a defesa de disponibilizar às crianças elementos da riqueza cultural existente. Ampliar e enriquecer vivências aos escolares implica, necessariamente, não as limitar às experiências da história individual e local, únicas vivências que a sociedade capitalista reserva às crianças e aos homens em geral.

Portanto, para Vigotski, o ensino deve privilegiar conteúdos e habilidades que o educando não consegue aprender sozinho. Fica a cargo do educador, assim, mediar conhecimentos, funções, habilidades, conceitos e valores, com o intuito de contribuir para a formação da criança. As instituições de ensino precisam disponibilizar às crianças o que há de mais avançado no desenvolvimento científico, cultural e artístico da humanidade, para que suas funções psicológicas superiores, como memória, atenção, criatividade, linguagem, atinjam o máximo desenvolvimento.

Nesse contexto, observamos que os espaços escolares devem disponibilizar aos educandos músicas de excelência, tais como os clássicos, e não os restringir a composições musicais sem sentidos e com significados, por vezes, inapropriados tendo em vista que o ensino na Educação Infantil precisa desenvolver na criança noções básicas de ritmo, altura e timbre. Ao contrário do que se observa em geral nas instituições, as quais, muitas vezes, fazem uso de repertórios das canções veiculadas pelas estações de rádio e programas de televisão, internet e redes sociais. Segundo Oliveira (2002, p. 102), “a escola não faz uma crítica à cultura massificada, mas acaba reforçando os valores impostos pela mídia”.

Portanto, o ensino da Arte, da Música, do Teatro e, em especial, da Dança deve possibilitar práticas pedagógicas que levem a criança a conhecer o que a humanidade produziu de mais elaborado em cada uma das linguagens artísticas. E, partindo desse conhecimento, propõem-se vivências que possibilitem às crianças a expressão e a realização de suas produções artísticas.

3. A ARTE DA DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO

A Dança é uma forma de expressão corporal que tem um papel importante na Educação Infantil. Além de ser uma atividade que pode ser divertida e prazerosa, a Dança contribui para o desenvolvimento físico, emocional e intelectual das crianças. Ao dançar, as crianças têm a oportunidade de conhecer seu corpo, desenvolver a coordenação motora, aumentar a confiança em si mesmas e ter a possibilidade de manifestar suas emoções.

Além disso, a Dança também contribui para o desenvolvimento da memória, da concentração e da criatividade, pois exige que as crianças memorizem passos e coreografias e tenham imaginação para criar novas danças. Na Educação Infantil, é importante que a Dança seja apresentada de forma lúdica e significativa, para que as crianças possam desfrutar do processo de aprendizagem e desenvolver sua potencialidade artística. A Dança também pode ser utilizada para ensinar valores éticos e sociais, como respeito, tolerância e solidariedade por meio da interação com outras crianças durante as experiências artísticas e de convivência.

Ao mesmo tempo, a Dança é uma forma de conhecer e valorizar a diversidade cultural. Ao apresentar diferentes tipos de danças e músicas, as crianças têm a oportunidade de conhecer novas culturas e tradições, além de ampliar seus horizontes e compreender a riqueza da diversidade cultural. Por isso, é fundamental que a Dança seja incorporada à rotina escolar como uma forma de estimular o desenvolvimento integral da criança.

Nesta seção, os escritos priorizam considerar a Dança, como uma forma de expressão pedagógica que pode contribuir para o desenvolvimento de diversas habilidades nas crianças em especial memória, atenção e concentração. Na Educação Infantil, a Dança pode ser utilizada como uma forma de ensinar conceitos importantes de forma lúdica e divertida. Por exemplo, ao dançar, as crianças aprendem sobre ritmo, coordenação motora, espaço e direção, o que auxilia em seu desenvolvimento físico e intelectual. Além disso, a Dança também pode ser uma forma de estimular a imaginação e a criação das crianças, fazendo com que desenvolvam suas funções psicológicas superiores.

A Dança também pode ser utilizada para desenvolver a autoconfiança e a autoestima, para ensinar valores importantes, como respeito, tolerância e inclusão.

Ao dançar com outras crianças, as crianças aprendem a reconhecer e valorizar as diferenças. Além disso, a Dança contribui para que as crianças compreendam a importância da diversidade cultural e respeitem as tradições de outras sociedades.

3.1 DOCUMENTOS ORIENTADORES: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em se tratando da Educação Infantil, mais especificamente do ensino da Dança para criança dos primeiros meses a menos de 6 anos, faz-se necessário estudarmos o Referencial Curricular Nacional (RCNEI) (BRASIL, 1998), composto de três volumes: I volume — Introdução, II volume — Formação Pessoal e Social, e III volume — Conhecimento do Mundo. Esses volumes, segundo Arce (2010, p. 14),

[...] possuem como objetivo instrumentalizar os educadores de creches e de pré-escolas a realizarem seu trabalho educativo junto às crianças atendidas, a formação de cidadãos, além de se propor a contribuir para a socialização e o aprendizado de conhecimentos da realidade social e cultural.

A autora acrescenta que, ao analisar, os três volumes apresentam primeiramente,

[...] a concepção de criança. Em seguida, destacar-se-ão as ideias de professores, mostrando como este é caracterizado. Por fim, será mostrado a compreensão em relação ao conhecimento, indicando como deve ser considerado pelos profissionais e como é construído pelas crianças nas instituições (Arce, 2010, p. 16).

Observamos, assim, duas preocupações com as crianças: a primeira diz respeito ao cuidado para com todas; a segunda, à preparação para o ingresso na então 1ª série do Ensino Fundamental. Iniciaremos uma breve reflexão sobre como se apresenta o ensino da Dança no documento orientador da Educação Infantil e as possibilidades de ensino e aprendizagem por meio dos movimentos, expressões e encantamentos da Dança.

Na carta do ministro destinada ao professor de Educação Infantil que compõe o RCNEI, Paulo Renato Souza, então ministro da Educação, declarou que o RCNEI

(Brasil, 1998) foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando suas concepções pedagógicas e a diversidade cultural brasileira.

No que concerne ao movimentar, é possível observarmos a sua presença no III volume – Conhecimento do Mundo, no primeiro eixo de trabalho, intitulado Movimento, mais especificamente da página 17 à 41. Arce (2010, p. 25) destaca:

Em relação ao movimento, o RCNEI o caracteriza como uma cultura corporal da qual as crianças se apropriam com imitações, jogos e ritmos ao interagirem com o mundo desde o nascimento, expressando sentimentos, emoções e pensamentos, aumentando as possibilidades de uso significativo de gestos e posturas corporais através da experimentação de novas sensações e do desenvolvimento de criatividade através do movimento. O Referencial assinala que é considerado como empecilho ao bom desenvolvimento do aluno exigir disciplina corporal, já que, ao suprimir seus movimentos naturais ou manifestações motoras, impede-se o conhecimento espontâneo do mundo e as trocas com o ambiente. Provoca-se uma atitude de passividade do aluno em relação ao professor, resultando em um sentimento de antipatia entre as partes, já que o professor tem que conter a todo custo as manifestações do aluno.

O que verificamos, diante do exposto, é que é papel das instituições de Educação Infantil favorecer um espaço físico e social para que as crianças se sintam protegidas, acolhidas e seguras para se arriscar e vencer desafios, pois, quanto mais rico de significados for esse ambiente, maior será a possibilidade da ampliação dos conhecimentos. Assim como a organização do ambiente, os materiais e o tempo auxiliam as manifestações motoras das crianças. Sendo assim, todos os espaços, tanto externos quanto internos, devem ser amplos e suficientes para acolher as manifestações da motricidade infantil.

Em se tratando da consciência corporal na Educação Infantil:

A criança começa a reconhecer a imagem de seu corpo, o que ocorre principalmente por meio das interações sociais que estabelece e das brincadeiras que faz diante do espelho. Nessas situações, ela aprende a reconhecer as características físicas que integram a sua pessoa, o que é fundamental para a construção de sua identidade (Brasil, 1998, p. 23).

Ao proporcionar a Dança nas instituições de ensino, serão trabalhados: coordenação motora, postura e movimentos com o corpo; entretanto, devemos pensar a Dança não apenas como um exercício, mas sim como uma possibilidade de arte e desenvolvimento, visto que ela é uma articulação entre movimento, dançarinos, som e um espaço. Cabe destacar:

O Referencial apresenta que “ a dança é uma das manifestações da cultura corporal dos diferentes grupos sociais que está intimamente associada ao desenvolvimento das capacidades expressivas das crianças. Desse modo, a aprendizagem da dança pelas crianças, porém não pode estar determinada pela marcação e definição de coreografias pelos adultos” (Brasil, 1998, p. 30).

O ensino da Dança nas instituições formais de ensino proporciona parâmetros de apropriação no crescimento da criança, por meio dos quais seria possível trabalhar a espontaneidade, a coordenação motora, ter experiências concretas com outras áreas de conhecimento por meio da instrumentalização de conhecimentos específicos e propícios. Tendo em vista que a cultura popular infantil é uma riquíssima fonte na qual se podem buscar cantigas e brincadeiras de cunho afetivo para apresentar às crianças na instituição, destacamos que:

Participar de brincadeiras de roda ou de dança circulares, como “A Galinha do Vizinho” ou “Ciranda, Cirandinha”, favorecem o desenvolvimento da noção de ritmo individual e coletivo, introduzindo as crianças em movimentos inerentes à dança. Brincadeiras tradicionais como “A Linda Rosa Juvenis”, na qual a cada verso corresponde a um gesto, proporcionam também a oportunidade de descobrir e explorar movimentos ajustados a um ritmo, conservando fortemente a possibilidade de expressar emoções (Brasil, 1998, p. 31).

Ainda a esse respeito:

No Brasil existem inúmeras danças, folguedos, brincadeiras de roda e cirandas que, além do caráter de socialização que representam, trazem para a criança a possibilidade de realização de movimentos de diferentes qualidades expressivas e rítmicas. A roda otimizada a percepção de um ritmo comum e a noção de conjunto. Há muitas brincadeiras de roda como o coco de roda alagoano, o bumba-meu-boi maranhense, a catira paulista, o maracatu e o frevo pernambucanos, a chula rio-grandense, as cirandas, as quadrilhas, entre tantas outras. O fato de todas essas manifestações expressivas serem realizadas em grupo acrescentam o movimento em sentido socializador e estético (Brasil, 1998, p. 34).

A prática da Dança no ambiente escolar vai além de uma função artística, pois ela favorece o desenvolvimento cognitivo, físico e afetivo, propicia autoconhecimento, relacionamentos estéticos com a sociedade e um incentivo às expressividades, pois a Dança promove uma integração entre o corpo e a mente.

Ao estudarmos o RCNEI (1998), compreendemos a riqueza do documento em apresentar a importância do movimentar-se, trazendo elementos consideráveis sobre a Arte e, em especial, a Dança, porém, em alguns momentos, a responsabilidade é toda do professor sem ao menos serem apresentadas propostas e formações para realizar os trabalhos sobre as tradições culturais entre as crianças e a comunidade escolar. A esse respeito, os escritos no terceiro volume destacam:

é preciso que o professor desenvolva atividades variadas relacionadas a festas, brincadeiras, músicas e danças da tradição cultural da comunidade, inserindo-as na rotina e nos projetos que desenvolve junto com as crianças. Por meio dessas atividades, elas poderão conhecer e aprender a valorizar sua cultura. Vale lembrar que os valores se concretizam na prática cotidiana e são construídos pelas crianças também por meio do convívio social. Assim, o professor e a instituição devem organizar sua prática de forma a manter a coerência entre os valores que querem desenvolver e a ação cotidiana (Brasil, 1998, p. 204).

Ao pensarmos em documentos orientadores, temos como amparo a BNCC (Brasil, 2018), documento de caráter normativo que define o conjunto progressivo e orgânico de aprendizagem que todos os alunos devem desenvolver durante a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Esse documento está organizado em 600 páginas, sendo dividido em três partes principais: a introdução, na qual apresenta os fundamentos, objetivos e características gerais da BNCC, além de contextualizar a importância desse documento para a Educação Básica no país; a segunda é denominada como parte geral, em que define as competências gerais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica, independentemente da etapa; e a última parte é marcada pelas especificidades das aprendizagens essenciais para cada etapa da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Em nossos estudos, temos como fundamento a parte destinada à primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, a qual é contemplada no início do documento, em especial nas primeiras 55 páginas. O documento descreve que:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens (Brasil, 2018, p. 36).

Pensando nisso, a BNCC é:

Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 7).

Sendo assim, a BNCC integra a Política Nacional da Educação Básica, a qual contribuirá para ações nos âmbitos federais, estaduais e municipais, atentos à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. Pensando na organização das competências, temos definida a mobilização de conhecimentos em seus conceitos e procedimentos, sendo as habilidades divididas entre: práticas, cognitivas e socioemocionais, além de atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana.

Com isso, ao estudarmos a Dança nos documentos orientadores, compreendemos que ela é uma das manifestações da cultura corporal que possibilitam a formação integral do sujeito a partir das vivências e experimentações oportunizadas por meio da aplicação dos seus conteúdos no contexto escolar. A Dança, enquanto um conteúdo a ser contemplado na Educação Infantil, possibilitará às crianças, por meio da linearidade do movimento, diferentes experiências com o corpo, contribuindo para a significação e a compreensão dos gestos, os movimentos, o reconhecimento da cultura e da história e a socialização.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 41), as diferentes linguagens, como a Música, a Dança, o Teatro e as brincadeiras de faz de conta, comunicam-se e expressam-se no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. Essas informações destacam o trabalho com a Dança nas instituições como sendo uma

dimensão pedagógica que possibilita ao estudante usufruir dela com um planejamento²⁹ composto de: conteúdo, recurso e estratégia, o qual pode favorecer a formação integral.

Marques (2003) afirma que, além de reconhecer o corpo que dança, deve-se considerar a técnica, mas sem esquecer o processo criativo, traçando relações diretas entre a Dança, a educação e a sociedade. Na Educação Infantil, a Dança não deve ter como centralidade da ação pedagógica a busca pela perfeição técnica, mas a vivência e a experimentação por meio de processos de criação e socialização de experiências.

Trabalhar a Dança nas instituições significa refletir a forma como são distribuídos os conteúdos. A BNCC define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver durante a Educação Básica, sendo regidas por princípios éticos, políticos e estéticos, definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), buscando a formação humana integral (Brasil, 2018). De acordo com a BNCC na Educação Infantil, os campos de experiências se dividem em: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação.

Os estudos destacam que, ao pensarmos a Dança no ambiente escolar, devemos ter uma perspectiva artístico-cultural, possibilitando ao estudante o seu desenvolvimento enquanto ser criativo e autônomo. Reforçando a autonomia do estudante apresentada na BNCC, nesse contexto se observam a efetivação e a inserção da Dança como conteúdo a ser tratado no contexto das atividades na Educação Infantil.

Para tanto:

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria

²⁹ O planejamento do trabalho, ou seja, a eleição do ponto de partida — que pode ser a exposição de determinado conteúdo (o quê), a estratégia de intervenção (como) ou os recursos didáticos envolvidos no processo de ensino —, estaria, necessariamente, vinculado àquilo que há de mais avançado em diferentes áreas do conhecimento — regra que se aplica também ao universo da arte (Chaves, 2011b, p. 98). Consideramos que aqui se firma a importância da Arte, da Literatura Infantil e da Dança, pois entendemos que há uma tríplice condição no trabalho pedagógico. Isso significa afirmar que Dança é, ao mesmo tempo, conteúdo, estratégia e recurso didático-pedagógico.

(coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos (Brasil, 2018, p. 41).

Com isso, observamos a Dança como uma das artes presentes na educação escolar, reconhecendo-a como uma forma de expressão e de desenvolvimento de competências e habilidades importantes para a formação integral da criança, incluindo-a como uma das áreas de conhecimento da Educação Infantil e destacando sua importância para o desenvolvimento corporal, emocional, cognitivo, social e cultural da criança. Além disso, a BNCC destaca a importância de proporcionar às crianças o acesso a diferentes tipos de danças e a oportunidade de experimentar e criar suas próprias danças.

Temos como amparo o documento orientador Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (Paraná, 2018), o qual segue uma mesma estrutura da BNCC (Brasil, 2018), porém traz para a realidade do estado do Paraná, apresentando discussões sobre os direitos dos currículos no estado e reflexões sobre as etapas da aprendizagem.

Esse referencial está estruturado em três partes: princípios em que estabelece os fundamentos e os valores norteadores que orientam a prática educativa do estado; os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, no qual detalha os direitos essenciais que os estudantes devem adquirir ao longo de sua trajetória educacional, abrangendo aspectos cognitivos, sociais e emocionais; e as orientações curriculares, em que fornecem diretrizes específicas para a elaboração e a execução dos currículos nas escolas paranaenses, delineando abordagens pedagógicas e conteúdos relevantes.

O documento inicia com um texto introdutório e a apresentação das duas etapas de ensino, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o material é composto de 901 páginas, sendo que a Educação Infantil é contemplada nas 58 páginas iniciais. Pensando nos estudos das crianças menores de 6 anos, o referencial:

está organizado em cinco seções, nas quais se apresentam: Considerações históricas da Educação Infantil, Princípios básicos da Educação Infantil e os direitos de aprendizagem, Concepções norteadoras do trabalho pedagógico na Educação Infantil, Articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental e Organizador Curricular (Paraná, 2018, p. 35).

Sendo assim, a prática pedagógica desenvolvida nessa etapa deve identificar e considerar as especificidades educacionais das crianças, assim como as necessárias intervenções no ambiente de ensino e aprendizagem para o atendimento de todos. Dessa forma, os dois documentos orientadores do ano de 2018, BNCC e Referencial Curricular do Paraná, apresentam a necessidade de estudos dos fundamentos que amparam as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Pensando no ensino da Arte, em especial da Dança, o referencial (Paraná, 2018,) afirma que a criança deve vivenciar experiências diversas, que estimulem sua sensibilidade e valorizem seu ato criador. Por isso, a criança vai se apropriar das qualidades humanas à medida que se relaciona com a cultura e com os outros, sendo de grande importância a relação dela com a cultura acumulada historicamente e com a natureza. Com isso, ao pensarmos nos movimentos realizados pela criança, compreendemos que:

O corpo é, para a criança, um meio de expressão e comunicação que a auxilia em sua relação com o mundo. As experiências e vivências com o corpo são progressivas e emancipatórias, na medida em que são possíveis a percepção e o domínio do funcionamento do próprio corpo, reconhecendo seus limites e possibilidades. As diferentes linguagens são manifestadas por meio do corpo, onde a criança revela sua compreensão de mundo, sentimentos, necessidades (Paraná, 2018, p. 51).

Sendo assim, documentos orientadores destacam a Dança na Educação Infantil como uma forma de expressão e de desenvolvimento de competências e habilidades importantes para a formação integral da criança. Eles reconhecem a Dança como uma Arte fundamental e destacam a necessidade de incluí-la na educação escolar de forma equilibrada e com a presença de profissionais capacitados.

3.2 A ARTE DO MOVIMENTAR-SE: CONCEITOS E DEFESA PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

Ao pensarmos nas possibilidades de desenvolvimento que a criança adquire ao se movimentar, o RCNEI afirma que as crianças expressam sentimentos,

emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais.

[...] O movimento humano é, portanto, mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo (Brasil, 1998, p. 15).

Nessa perspectiva, dá-se importância aos estudos contínuos acerca do ensino da Dança na Educação Infantil, o qual pode favorecer a avaliação e a recondução da prática educativa no tocante às vivências que as crianças podem ter nos espaços escolares formais. Santos, Lucarevski e Silva (2005) afirmam que, ao unir a ludicidade e a Dança, será possível desenvolver no público da Educação Infantil os valores artísticos e culturais, proporcionando a aprendizagem sobre a necessidade do cuidado com a saúde e o corpo. Sendo assim, faz-se necessário discutir a função da escola enquanto espaço de aprendizagem de máximas elaborações humanas.

A Dança, nesse contexto, torna-se uma importante ferramenta para promover o movimento, o conhecimento do corpo e a inserção no mundo da arte e da cultura. Sendo assim, Vieira (2015) destaca a importância de acreditar que, por meio da Dança, será possível promover práticas pedagógicas que viabilizem a ação e a reflexão da criança sobre o desenvolvimento cultural por meio da Arte. A Dança, no ambiente regular de ensino, busca desenvolver não apenas as habilidades motoras das crianças, mas também a capacidade de criação e imaginação.

Sendo assim, os professores precisam possibilitar e favorecer à criança dançar, potencializando os conceitos e movimentos que a Dança oferece com sentido e significado. Ou seja, trata-se de edificar, segundo Marques (2010, p. 36):

[...] três campos de significação da dança: intérprete, movimento e espaço cênico que não fazem sentido até que sejam relacionados, até que encontremos e estabeleçamos relações entre eles, até que compreendamos o nexos entre os signos da dança dançada. Este nexos aponta para as necessárias relações de coerência entre esses campos de significação da dança se quisermos compreendê-la e vivenciá-la como arte.

Por isso, o professor, no decorrer da sua rotina escolar com as crianças, precisa estimular não só as danças individuais, mas sobretudo as criações coletivas.

Elas proporcionam a integração entre as crianças em torno da observação da cultura. Trata-se de um trabalho no qual se desenvolverá a expressividade na criança, pois esta “[...] se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o corpo” (Brasil, 1998, p. 18).

Compreendemos que a Dança, no ambiente escolar, deve ser compreendida como parte do conhecimento afetivo, humano, cognitivo ou social, sendo assim apresentado como uma linguagem corporal, uma forma da representação do conhecimento.

Para Ossoona (1988, p. 18), “a dança é uma disciplina que se deve começar quando se é bem pequeno, sobretudo quando os dotes físicos não são excepcionais”, isto é, na primeira infância, período em que as maneiras de movimentações das crianças são diversificadas e criativas. E, principalmente, elas estão abertas ao mundo e sentem a necessidade de sempre estar aprendendo.

Pensando nisso, a Educação Infantil desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento da criança como um todo em suas respectivas atividades e vivências realizadas diariamente. Essas atividades oportunizam situações desafiadoras, as quais permitem que as crianças possam encontrar respostas mediante as suas curiosidades; dentre essas atividades, está relacionada a Dança como um instrumento pedagógico indispensável.

3.3 CONTRIBUIÇÕES FESTIVAS: QUADRO DEMONSTRATIVO COM VIVÊNCIAS DO GRUPO DE PESQUISA E ESTUDOS EM EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

Os estudos com a Dança na Educação Infantil possibilitam observarmos a presença dela em alguns momentos nas instituições de Educação Infantil, porém a Dança não se apresenta como constante, mas sim em apresentações e festividades, sendo que frequentemente não acontece em um tempo significativo na elaboração e na sistematização das coreografias, assim como os ensaios, os figurinos adequados e os momentos de estudos, com o intuito de que a apresentação ocorra de forma prazerosa e significativa para as crianças.

Sendo assim, organizamos um quadro demonstrativo com dados referentes às festividades, em especial às juninas, nas instituições de Educação Infantil a partir das vivências dos membros do GEEII durante observações em diferentes instituições de

educação de alguns municípios do estado do Paraná. O referido quadro foi composto de forma coletiva durante os encontros de estudos do grupo.

O demonstrativo está organizado em: instituição em que a festividade ocorreu, sendo um ambiente escolar estadual, municipal ou particular; posteriormente, região do estado em que foi realizada; música utilizada, quando possível, com a identificação do intérprete; qual turma estava se apresentando e a idade das crianças; e, para finalizar, as observações gerais da descrição da atividade, como a vestimenta utilizada, o comportamento dos alunos durante a apresentação e algumas características dos movimentos realizados, assim como a forma com que a equipe pedagógica conduziu os momentos das apresentações.

Quadro 2 — Vivências juninas — Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII/UEM)

Nº	Instituição	Mesorregião	Música	Turma e idade	Descrição da apresentação
01	Municipal	Noroeste	“Quadrilha popular”	Infantil 2 1 ano e meio a 2 anos e meio	As crianças foram vestidas com uma roupa identificada como “caipira” (calça jeans, camisa xadrez, vestidos de chita) e usavam adereços (chapéu de palha, laços no cabelo e tiaras), estavam maquiadas com pintinhas no rosto e bigode. Os lugares foram demarcados por uma fita adesiva no chão, sobre os quais as crianças foram colocadas de acordo com uma organização anterior. As professoras estavam posicionadas de frente para a turma e realizavam os gestos que as crianças foram imitando.
02	Municipal	Noroeste	“Na festa do arraial”	Maternal 2 a 3 anos	Um grupo de quinze alunos foi organizado em um círculo para dançar a música. No início, as crianças, junto com três professoras, rodavam em círculo de mãos dadas, fechavam e abriam a roda (indo para frente e para trás); depois, no final da música, as crianças dançaram em pares de meninos e meninas. Os professores e alunos estavam vestidos a caráter, com roupas e maquiagens compatíveis com a festividade junina.
03	Privada	Noroeste	“Toca o pandeirinho”	4 a 7 anos	Os alunos dançaram e realizam a coreografia olhando a professora, que dançava no canto. As crianças seguravam o pandeirinho. Muitas vezes, apesar dos ensaios, a professora precisou sair de sua posição para “arrumar” as crianças no “lugar certo”.

					As maiores conseguiram e as menores ainda ficaram um “pouco perdidas”. Uma criança chorou no meio da apresentação e precisou ser levada para os pais.
04	Privada	Noroeste	Músicas sertanejas atuais	Infantil 2 3 anos	A turma estava enfileirada entre meninos e meninas, sendo que algumas crianças dançavam a coreografia que a professora realizava e outra não, pois estavam visivelmente nervosas e assustadas.
05	Privada	Noroeste	“Rindo à toa”, Falamansa	Infantil 5 5 anos	A turma realizou uma coreografia, estando eles divididos em pares e depois se separaram em grupos de meninos e meninas; depois se reuniram com seus respectivos pares e dançaram em círculo. As crianças se mostraram um “pouco confusas” para localizar seus pares e representar os gestos/passos na música.
06	Privada	Noroeste	“Cai, cai, balão”, Eliana	Infantil 3 3 anos	Os alunos estavam com roupas “caipiras” e, durante a realização da coreografia, algumas crianças pulavam e realizavam partes da coreografia e outras estavam chorando por “estarem assustadas”. A apresentação ocorreu em um palco montado na instituição, no dia festividade. Destacamos que o palco era alto e um pouco irregular.
07	Privada	Noroeste	“Requebra requebradinho”, Arraiá do Zé	Infantil 4 4 anos	A turma estava organizada em uma única fila na qual realizavam movimentos com os braços e agachavam em alguns momentos; posteriormente, as professoras organizaram uma roda e ficaram girando até a música finalizar. As crianças estavam vestidas

					com roupas caipiras e se mostravam seguras de estarem dançando.
08	Privada	Noroeste	Quadrilhas populares	Infantil 5 5 anos	A turma estava organizada em pares. Os alunos realizavam a coreografia de acordo com o que a professora dizia; posteriormente, faziam movimentos em círculo e voltaram para a colocação inicial.
09	Privada	Noroeste	“Trem junino”, Marcelo Serralva	Infantil 5 5 anos	As crianças vestiam roupas típicas da festividade junina, além de utilizar um tambor encapado com folhas de EVA, fitas de cetim e tecidos. Portavam, em suas mãos, baquetas para compor o arranjo musical. Os espaços estavam demarcados com fitas. No decorrer da apresentação, em horários específicos, um trem confeccionado com caixa de papelão passava entre as crianças, e a professora regente da turma representava o maquinista do trem. As crianças estavam organizadas e não foram observados momentos de choros ou desconfortos vivenciados por elas.
10	Privada	Noroeste	“Planta Bambolê”, Palavra Cantada	Infantil 5 5 anos	As crianças foram organizadas com o auxílio das professoras nos espaços identificados com fitas no chão no teatro da cidade. Os alunos vestiam roupas típicas da festividade junina e seguravam um bambolê com fitas de cetim penduradas. Durante a apresentação, as professoras mantiveram-se ao lado direito do palco, quase sem serem vistas, para acompanhar a apresentação.

11	Privada	Noroeste	“A vida é uma dança”, Ó do Forró	Infantil 5 5 anos	As crianças foram organizadas com o auxílio das professoras nas fitas demarcadas no espaço da praça do bairro. Os alunos utilizavam roupas típicas da festividade junina e, em seus punhos, havia pequenos arcos com fitas de cetim coloridas, as quais estavam penduradas. Durante a apresentação, as professoras mantiveram-se fora do local da apresentação, acompanhando os alunos e incentivando com palavras, tais como: “Isso, vamos girar”; “Vamos levantar”, “Que sorriso lindo”, entre outras.
12	Privada	Noroeste	“Roda Pião”, Grupo Tiquequê	Infantil 4 4 a 5 anos	A vestimenta dos alunos eram “roupas caipiras”. Os meninos usavam calça, camisa xadrez, bota e chapéu; as meninas, vestidos de quadrilha ou shorts e camisa xadrez. Para a apresentação, os alunos estavam organizados em três grandes filas, sendo meninos e meninas misturados. A professora, durante a apresentação, ficou de frente para a turma, conduzindo a dança com orientações coletivas, como: “Todos nos lugares”, “Preparados?”, “Sapateia”, “Roda pião” e outros. Ao longo da apresentação, as crianças dançavam e cantavam a música com propriedade.
13	Estadual	Noroeste	“Assovia”, Edson e Hudson	Infantil 5 5 a 6 anos	O tema da festa era <i>country</i> , por isso todas as turmas escolheram uma música nesse ritmo. A vestimenta

					orientada para as turmas seguia o ritmo da festa: <i>country</i> . Alguns alunos foram de shorts, camisa, bota e chapéu. Outros usavam calça, camisa xadrez e bota. Cabe destacar que outros ainda estavam de vestidos xadrez. No momento da apresentação, os alunos estavam em duas grandes filas. Em um determinado momento da música, as duas filas trocaram de lugares, os que estavam atrás vieram para a frente e os que estavam na frente foram para trás. Ao iniciar a apresentação, a professora ficou ao lado cantando e observando os alunos. Os alunos dançavam, mas não cantavam.
14	Municipal	Noroeste	“Planta Bambolê”, Palavra Cantada	Infantil 4 4 anos	As crianças estavam vestidas com roupas consideradas “caipiras”, sendo calça jeans, camisa xadrez, vestidos de chita, e usavam também adereços, como chapéu de palha, laços no cabelo e tiaras. Elas estavam maquiadas com pintinhas no rosto e bigode. A turma estava enfileirada, sendo os menores na frente e os maiores atrás. Durante a apresentação, as crianças estavam olhando fixamente para a professora, a qual fazia os gestos para os alunos imitarem.
15	Municipal	Noroeste	“Pula a fogueira”,	Infantil 2 2 anos	As crianças foram organizadas em cima das

			Eliana		marcações realizadas previamente no chão. Durante a apresentação, as crianças apenas pularam e demonstravam estar alegres. Usavam vestimentas caipiras, sendo calça jeans, camisa xadrez, vestidos de chita e adereços, como chapéu de palha, laços no cabelo e tiaras, bem como estavam maquiadas com pintinhas no rosto e bigode.
16	Municipal	Noroeste	“Asa branca”, Luiz Gonzaga	Infantil 5 4 e 5 anos	As crianças estavam vestidas com roupas organizadas pelo CMEI, pois eram todas feitas com a mesma estampa de tecido. As meninas estavam de vestidos de chita com estampas verdes, e os meninos com calça verde e as camisetas com estampas verdes similares às roupas das meninas. As crianças se organizaram nas marcações feitas previamente no chão e demonstravam segurança para realizar a coreografia.
17	Privada	Noroeste	“Sanfoneir o só tocava isso”, Xuxa	Infantil 4 4 anos	As crianças estavam vestidas com roupas consideradas “caipiras”, sendo calça jeans, camisa xadrez, vestidos de chita, e usavam também adereços, como chapéu de palha, laços no cabelo e tiaras. Estavam maquiadas com pintinhas no rosto e bigode. Os meninos tinham uma “sanfona” pendurada nos ombros. A turma estava organizada em três fileiras. No decorrer da apresentação, realizavam

					<p>muitos gestos e movimentos que demonstravam ser complexos para a turma, como rodopiar, dançar em pares, sozinhos, em roda e, em alguns momentos, os meninos simulavam tocar a sanfona e as meninas balançavam os vestidos. Às vezes, as crianças olhavam para a professora, a qual orientava o passo seguinte da coreografia. A professora também estava vestida com trajes considerados “caipiras” e participou da apresentação ficando no meio das crianças segurando uma sanfona.</p>
18	Privada	Noroeste	“Galera coração”, Edson e Hudson	Infantil 5 5 anos	<p>As crianças estavam vestidas com roupas consideradas <i>country</i>, sendo calça jeans, camisa xadrez, botas e chapéu. No início da música, dançaram todas posicionadas uma ao lado da outra e finalizaram divididas em dois grupos, um de meninos e outro de meninas. As crianças demonstraram conhecer toda a coreografia, pois a professora estava ao lado observando.</p>
19	Privada	Noroeste	“Carolina”, Luiz Gonzaga	Infantil 5 5 anos	<p>Para a apresentação, a turma foi dividida em meninos e meninas. Cada grupo dançou uma música. A música “Carolina”, de Luiz Gonzaga, foi apresentada pelas meninas, que estavam vestidas com calça jeans e camisa xadrez. Os cabelos estavam soltos com adereço de flor ao lado. As crianças</p>

					foram organizadas em duas fileiras e demonstravam estar “confusas” com os gestos, pois se olhavam na intenção de copiar os gestos que as colegas estavam fazendo. A professora não realizou os gestos junto com as crianças. Ao final da apresentação, dançaram em duplas.
20	Estadual	Noroeste	“Sebastian a”, Luiz Gonzaga	Infantil 3 3 anos	As crianças estavam vestidas com roupas consideradas “caipiras”, sendo calça jeans, camisa xadrez, vestidos de chita, e usavam também adereços, como chapéu de palha, laços no cabelo e tiaras. Estavam maquiadas com pintinhas no rosto e bigode. A turma foi organizada em quatro fileiras, e as crianças foram dispostas de acordo com o tamanho, sendo as menores na frente e as maiores atrás. A maioria das crianças dançaram e demonstraram estar felizes, mas havia algumas que apenas balançavam o corpo, outras pareciam procurar pelos familiares no momento da apresentação. No momento em que a música menciona as vogais, as crianças imitavam o traçado de cada letra com o corpo.
21	Municipal	Noroeste	“Arraiá do Bento”, Bento e Totó	Infantil 1 1 ano	As crianças estavam vestidas com roupas consideradas “caipiras”, sendo vestido de chita, calça jeans, camisa xadrez e usavam tiaras, laço no cabelo e chapéu. Foram maquiadas previamente

					<p>pelas professoras com pintinhas no rosto e bigode. Tinham como adereço um pandeiro nas mãos com fitas de cetim penduradas. A turma estava organizada em uma fila, na qual uma criança ficava ao lado da outra. As professoras se organizaram atrás e ao lado das crianças. Ao iniciar a música, as crianças balançavam os pandeiros e giravam no lugar. Em um determinado momento da apresentação, a professora falava “vamos pular”, e toda a turma começava a pular e “gritar”. Algumas crianças não realizaram os movimentos e ficaram brincando com o painel da decoração e as luzes coloridas que estavam compondo o ambiente.</p>
22	Municipal	Noroeste	“Dança do balancê”, Festa de São João	Infantil 2 2 a 3 anos	<p>A apresentação aconteceu de forma interna na instituição. As famílias foram avisadas com antecedência para encaminhar as crianças vestidas com roupas “caipiras”, porém algumas vieram com os uniformes, então as professoras “improvisaram” figurinos com retalhos de tecido e Tecido não Tecido (TNT) que estavam disponíveis na instituição. Todos estavam com algum adereço na cabeça, sendo: laços, tiaras ou chapéu de palha. As professoras realizaram pintinhas nas bochechas das meninas e bigode no rosto</p>

					<p>dos meninos. No momento da apresentação, as crianças foram organizadas em seus lugares de acordo com os ensaios de uma forma com que todos aparecessem. As professoras estavam caracterizadas de roupas “caipiras” e se organizaram para duas ficarem na lateral do palco e uma embaixo, em um local no qual todas as crianças conseguissem visualizar a professora. Ao iniciar a música, todos realizavam os gestos de acordo com a professora que estava dançando embaixo do palco. Em alguns momentos, algumas crianças se distraíram com as luzes que estavam no palco. Destacamos que a iluminação não foi um recurso apresentado antes para as criança; com isso, estavam “empolgadas” em correr atrás das bolinhas de luz colorida.</p>
23	Municipal	Noroeste	<p>“Coco do rala coco”, Alceu Valença</p>	Infantil 4 4 anos	<p>As crianças estavam vestidas com roupas consideradas “caipiras”, sendo calça jeans, camisa xadrez, vestidos de chita, e usavam também adereços, como chapéu de palha, laços no cabelo e tiaras. Estavam maquiadas com pintinhas no rosto e bigode. A turma foi organizada em duas fileiras, em que as crianças foram dispostas de acordo com o tamanho, sendo as menores na frente e as maiores atrás.</p>

					<p>Ao iniciar a música, realizaram os gestos de acordo com os ensaios e não apresentaram dificuldade em executar a coreografia. A professora acompanhava toda a apresentação ao lado do som e, em alguns momentos, verbalizava com as crianças dizendo: “Vamos trocar de fila”, “Agora as meninas irão girar”, “Meninos, vamos tirar o chapéu”.</p>
--	--	--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: GEEII (2023).

Diante das contribuições dos integrantes do GEEII, os quais são constituídos por estagiários, professores e coordenadores pedagógicos de instituições de ensino em Educação Infantil, podemos observar que as intervenções artísticas, especificamente com a Dança na Educação Infantil, predominantemente demonstram uma ausência de sistematização, cuidado e organização, uma vez que, com frequência, as canções não são adequadas, pois acabam sendo as mesmas músicas a que as crianças têm acesso em suas casas e na mídia.

No decorrer da observação do quadro, percebemos que os movimentos realizados durante a apresentação, por inúmeras vezes, eram repetitivos e não apresentavam uma quantidade de ensaios suficiente para que as crianças se sentissem preparadas para estarem em cima do palco realizando uma coreografia. Em decorrência disso, algumas crianças choravam, enquanto a professora ficava na lateral do palco realizando a coreografia para auxiliar.

Ressaltamos a importância de as crianças conhecerem o local no qual vão apresentar-se, assim como ser demarcado o espaço para que cada uma fique posicionada, pois dessa forma não ocorrerão episódios nos quais uma criança ficará na frente da outra. Enfatizamos, ainda, a necessidade dos diálogos com as famílias, sobre como será esse dia para as crianças, de forma que os familiares se responsabilizem para que as crianças venham para a apresentação vestidas de acordo com o solicitado; com isso, elas não se sentirão desconfortáveis e diferentes umas das outras.

Outro ponto que observamos na coluna da descrição da apresentação e durante os diálogos com os membros do Grupo de Pesquisa é que as crianças demonstravam estar assustadas; portanto, algumas, ao invés de terem momentos prazerosos, de encanto e de aprendizado, acabavam experienciando tristeza e preocupação. Sendo assim, elencamos seis motivos pelos quais as crianças demonstravam essa insegurança.

1. **Local estranho:** ao analisarmos o quadro, observamos que, por muitas vezes, as crianças eram levadas ao local da apresentação apenas no dia da festividade; com isso elas, por não conhecerem o ambiente, ficavam dispersas, chorando e preocupadas. Isso pôde ser observado em alguns relatos de apresentações que aconteceram em outros ambientes sem ser a instituição, como teatros, casa da cultura e ambientes externos, como ruas e praças.
2. **Aglomerado de pessoas:** nos dias das festividades, observamos que os familiares comparecem, sendo os pais, irmãos, avós, tios e amigos da família. Com isso, o ambiente no qual acontece a apresentação fica marcado por um grande número de pessoas, incomodando as crianças que estão realizando a dança, pois, em muitos momentos, não é explicado para elas que naquele dia haveria a presença de convidados e que estes vão querer tirar fotos e aplaudir.
3. **Retirada dos pais e responsáveis:** observamos que as apresentações, em sua maioria, acontecem durante um dia festivo, no qual as famílias estão participando das barracas de alimentos e brincadeiras, se divertindo e confraternizando. Em um determinado momento, são convidados a deixarem as crianças com os professores para a realização da dança junina, porém as crianças não compreendem o porquê de estarem se separando dos familiares, gerando, assim, tristeza e desconforto durante o momento da apresentação, uma vez que, em muitas vezes, a criança chora pedindo pelo responsável e este precisa retirar a criança da apresentação.
4. **Som, decoração e iluminação:** no dia da festividade, é possível observamos a dedicação da equipe pedagógica e dos professores em organizar todo o ambiente para que esteja belo. Porém, no decorrer dos relatos, observamos que a decoração do ambiente, o som e a

iluminação só são apreciados pelas crianças no dia da apresentação, mais precisamente no momento da dança; com isso, as crianças acabam desviando a atenção para apreciar os painéis montados, a iluminação colorida e até mesmo o som que precisa estar mais alto para comportar o ambiente.

5. **Mudanças na rotina e no horário:** destacamos que as festividades juninas, em sua grande maioria, acontecem no período do final da tarde e início da noite, no qual as crianças, por vezes, vêm para a instituição durante o dia e retornam no período da noite. Porém, em alguns momentos, os alunos não compreendem esse retorno para a instituição na parte da noite, assim como a mudança da rotina dos horários.
6. **Figurino:** observamos, com os relatos que compõem o quadro demonstrativo de festividades juninas, que as crianças, na maioria, estavam vestidas com roupas que caracterizavam “caipiras” e com maquiagem no rosto, mas, para muitos, esse estava sendo o primeiro momento com uma fantasia e até mesmo com pinturas no rosto, e isso não agradava a todos por não compreenderem. Além disso, em alguns momentos, os figurinos eram compostos de materiais que não eram confortáveis ao vestir.

Em nossos estudos, podemos refletir sobre alguns aspectos que constam no quadro, considerando os estudos que estamos realizando. Compreendemos que todas as experiências das crianças precisam ser com sentido e significado; assim, salientamos a impropriedade que em geral se tem em relação a esses momentos festivos. A esse respeito, Oliveira (2001, p. 102) afirma que “[...] a escola não faz uma crítica a cultura massificada, mas acaba reforçando os valores impostos pela mídia (sexualidade, violência e preconceito)”.

Assim, cabe ao professor levar um repertório diversificado para que as crianças conheçam músicas que apresentem o que de melhor a humanidade produziu e, para que esse momento de aprendizagem e desenvolvimento psíquico aconteça, é necessário considerar as letras das músicas, os ritmos e a faixa etária dos alunos.

Ressaltamos que a Dança deve ser apresentada de forma adequada para as crianças pelos professores e pela equipe pedagógica, viabilizando a compreensão da importância dela, bem como dos ensaios e das apresentações. Dessa forma, será entendido que a Dança constitui a rotina da instituição, sendo essencial que os

estudos e as reflexões que contemplam a Dança e a Arte apontem para uma perspectiva de máximo desenvolvimento e aprendizagem. Nesse sentido, defendemos os escritos da Teoria Histórico-Cultural.

Sendo assim, é fundamental que, nas oportunidades de cursos, nas experiências formativas e contínuas de professores³⁰, a temática Dança seja contemplada. Em geral, esse conteúdo, estratégia e recurso não constam nas propostas das capacitações, seja na rede privada, seja na pública. Com isso, cabe refletirmos sobre um dos desafios da atualidade na Educação, que Chaves (2014a, p. 82) evidencia:

Nas unidades escolares, o cenário de miséria econômica se expressa de inúmeras formas: escassez de materiais didático-pedagógicos, fragilidade dos textos que compõem os livros de Literatura Infantil, jogos inapropriados, brinquedos ora escassos, ora quebrados e/ou com partes faltantes e na fragilidade da formação e capacitação de profissionais da educação. No tocante à estrutura física, lembro das salas cuja metragem é imprópria à quantidade de educandos, banheiros cujos utensílios internos não correspondem à idade das crianças [...].

Conforme apresentado por Chaves (2014a), podemos compreender que atualmente, em geral, o cenário das instituições educativas é entristecedor. Por esse motivo, é necessário avançar em práticas humanizadoras que desenvolvam as capacidades humanas das crianças. Para tanto, reiteramos a essencialidade da formação contínua dos professores para que possam instrumentalizar-se e refletir sobre as intervenções pedagógicas realizadas na Educação Infantil, com destaque para o trabalho com a Literatura, a Arte e a Música junto às crianças.

Pensando no que se refere à formação contínua de professores, Chaves (2014b) afirma que o professor é o modelo, referência, quem orienta, organiza,

³⁰ “Fazemos referência aqui a alguns municípios em que tivemos experiências como organizadores de propostas de capacitação ou assessoria à Secretaria de Educação. Indianópolis, Região Noroeste, formação intitulada ‘Desafios da Prática Educativa: diálogos e conquistas de professores e crianças’, iniciada em 2002; Presidente Castelo Branco, Região Noroeste, formação intitulada ‘Professores Repensando a Prática: propostas, objetivos e conquistas coletivas’, nos anos de 2005 e 2006; Alto Paraná, Região Noroeste, formação intitulada ‘Teoria Histórico-Cultural e Práticas Educativas: conquistas de professores e crianças da Educação Infantil’ no ano de 2006; Telêmaco Borba, Região Sul, formação intitulada ‘Práticas Pedagógicas e Literatura Infantil: conquistas de professores e crianças’ em 2006; Lobato, Região Noroeste, com a capacitação denominada ‘Letras, números, pincel e tinta: sempre é hora de brincar e aprender’, no ano de 2009. Planaltina do Paraná, Região Noroeste, com a capacitação intitulada ‘Estudos e Práticas Educativas: desafios e conquistas de Educadores e Crianças’, iniciada em 2009; Terra Rica, Região Noroeste, com a capacitação intitulada: ‘Teoria Histórico-Cultural e Práticas Educativas Humanizadoras: o desafio da formação continuada’ no ano de 2010 e Santo Inácio, Região Norte Central, com a formação denominada: ‘Teoria Histórico-Cultural: contribuições à formação pedagógica e às práticas Educativas’, iniciada em 2010” (Chaves, 2011b, p. 100).

oportuniza, mobiliza, instiga, possibilita o acesso ao conhecimento e, por conseguinte, o desenvolvimento das capacidades especificamente humanas. A equipe pedagógica e o professor consistem naquele que oferece elementos para que as crianças possam desenvolver suas funções psíquicas superiores.

A conclusão pedagógica que se pode chegar com base nisso, consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade que ela dispõe em sua experiência; sendo as demais circunstâncias as mesmas, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação (Vigotski, 2018, p. 25).

Porém, acreditamos que, para que os professores realizem um trabalho de excelência junto às crianças, faz-se necessário que estes participem de programas de formação contínua, em que possam desenvolver atividades de estudo, ações necessárias para preservar os princípios políticos e didáticos da Teoria Histórico-Cultural. Chaves, Stein e Bezerra (2019) destacam que as ações são as quais determinam e favorecem as condições objetivas para a realização do trabalho do professor. Nessa perspectiva, Elkonin (2017) reafirma a defesa de que os professores devem oportunizar situações de aprendizagem em que a criança possa manipular e conhecer diferentes objetos, como também seus usos sociais, com o objetivo de construir novos significados. Em seus escritos, Elkonin (2017, p. 160) explicita:

[...] as crianças comparam seu nível e suas possibilidades com o nível e as possibilidades de outras crianças e dos adultos. Nessa comparação, o adulto aparece, perante a criança, não só como portador dos procedimentos sociais de ação com os objetos, mas também como um indivíduo que realiza determinadas tarefas sociais.

Nesse sentido, acreditamos que a função do professor é possibilitar e oferecer às crianças condições objetivas para que se apropriem do conhecimento histórico, aquilo que há de mais elaborado e belo nos campos do conhecimento, como pontua Leontiev (2004). Por essa razão, devemos propiciar às crianças vivências de aprendizagem repletas de sentido e significado, a fim de contribuir para o desenvolvimento das habilidades humanas superiores, tais como memória, atenção, concentração, linguagem, raciocínio, imaginação e criação.

Nessa perspectiva, Chaves (2011a, p. 101) salienta que:

[...] avaliamos que tratar dessas questões com propriedade está diretamente condicionado à formação consistente do educador, cuja ação sistematizada e intencional pode possibilitar às crianças a apropriação dos bens culturais da humanidade; mas antes disso, ele próprio (o educador) precisa ter acesso às grandezas da arte, da literatura e das ciências. No atual contexto, a estratégia mais eficaz para a apropriação dos bens culturais (por ora) é o estudo, o fortalecimento de sua própria formação.

Os escritos da Teoria Histórico-Cultural constituem-se como essenciais para orientar a prática dos profissionais que se dedicam ao ensino formal, uma vez que precisam entender como as capacidades intelectuais são desenvolvidas. Para o professor realizar o trabalho pedagógico, é essencial que ele se aproprie desse conhecimento, participe de programas de formação contínua e potencialize o desenvolvimento dos escolares. Assim, durante o processo de preparação de uma festividade, o docente conseguirá escolher uma musicalização adequada, movimentos e um preparo com os alunos antes, durante e após as apresentações, explicando o porquê daquela festividade.

Além disso, o professor será capaz de justificar a escolha do repertório, dos movimentos, das vestimentas, da forma como a apresentação ocorrerá, quem estará no dia da vivência, assim como os benefícios atribuídos à Dança, promovendo um apreço pela cultura e pela Arte, e habilitando as funções psicológicas superiores como a memória e a concentração.

4. PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS PARA A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO EM FESTIVIDADES JUNINAS

Ao pensarmos nas festividades juninas, observamos a riqueza que estas apresentam em todo o território nacional, com suas especificidades em cada região; porém, não conseguimos observar a presença delas nos documentos orientadores como uma forma de proporcionar momentos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

As festividades juninas têm raízes profundas na tradição religiosa católica, inicialmente ligadas às celebrações dos santos populares, especialmente Santo Antônio (13 de junho), São João (24 de junho) e São Pedro (29 de junho). Essas festas começaram a ser celebradas no Brasil durante o período colonial e, ao longo do tempo, incorporaram elementos das culturas indígena, africana e europeia. As festas juninas têm forte influência portuguesa, mas também refletem a diversidade cultural do país.

As festividades juninas apresentam variações significativas em cada região do Brasil. No Nordeste, por exemplo, as celebrações tendem a ser mais grandiosas e tradicionais, com danças como forró e quadrilha, além de pratos típicos como canjica e bolo de milho. Já no Sudeste, as festas podem ter uma abordagem mais contemporânea, trazendo elementos urbanos e músicas mais modernas. No Norte e no Centro-Oeste, as festividades podem carregar elementos das culturas indígenas locais.

Nas instituições de Educação Infantil, as festividades juninas são frequentemente exploradas como oportunidades de enriquecer o aprendizado das crianças por meio de atividades lúdicas e culturais. Isso pode incluir a realização de apresentações de danças típicas, confecção de enfeites juninos, contação de histórias relacionadas à tradição, preparação de alimentos típicos e participação em brincadeiras tradicionais.

É comum que as instituições busquem uma abordagem educativa, promovendo a compreensão das tradições culturais brasileiras, estimulando a criatividade das crianças e incentivando a interação social por meio de atividades coletivas. Além disso, as festividades juninas podem ser incorporadas ao currículo pedagógico,

proporcionando oportunidades para desenvolver habilidades motoras, cognitivas e sociais de maneira integrada.

4.1 ENCANTOS E APRENDIZAGEM COM A LITERATURA INFANTIL: CAIXA QUE CONTA HISTÓRIA

A Teoria Histórico-Cultural concebe que as características humanas podem ser desenvolvidas mediante a apropriação das experiências e dos conhecimentos humanos que aconteceram no decorrer da história. Isso nos leva a apresentar as capacidades humanas como a imaginação, a criação, a autonomia, a fala e o pensamento, conceitos importantes para o desenvolvimento do homem no âmbito de sua inteligência e personalidade.

Vigotski nos propicia reflexões em torno da aprendizagem e do desenvolvimento do ser humano. Assinalamos que, embora seus escritos tenham sido destinados às reflexões de sua época, é possível relacioná-los ao nosso cotidiano. Ao tratar do ser humano e de seus processos criativos, Chaves (2011b, p. 23) afirma:

Em sua exposição Vigotski defende que a criação é um processo tão necessário à vida humana quanto o é o de reprodução do que já existe e já tenha sido vivenciado pelo indivíduo. Tanto a criação quanto a reprodução são próprias à atividade humana de transformação da realidade (o trabalho). O cérebro humano, com sua grande plasticidade, possibilitaria, do ponto de vista biológico, tanto a reprodução quanto a criação, mas a existência dos mesmos e seu desenvolvimento explica-se, segundo Vigotski, pela natureza social da atividade humana.

Diante do exposto, conseguimos compreender quão importante o processo criativo é para o desenvolvimento, especialmente o contato social e as vivências com o outro. Ao considerarmos a possibilidade e a necessidade de desenvolvimento intelectual para as crianças, acreditamos que a Literatura Infantil figura como essencial.

Até o século XVII, a Literatura Infantil era destinada apenas aos adultos; as crianças, ao acompanhá-los, aproximaram-se dessas leituras, as quais não eram apropriadas para suas idades. Em um momento histórico posterior, a sociedade

percebeu que as crianças eram diferentes dos adultos, com características próprias, daí surgiu a necessidade de ter uma educação voltada a essa fase. Sobre essa questão, Carvalho (1982, p. 86) escreve:

A criança, que começa a existir como criança a partir de sua separação dos adultos, com a criação das primeiras Escolas e a formação escolar que se desenvolve no século XVII, tem, na segunda metade do século XVIII, com a revolução industrial e a conseqüente ascensão da burguesia, o seu lugar definitivamente conquistado na família e na sociedade burguesa. Na verdade, embora a Literatura da Criança tenha nascido com o conto de Fadas, a preocupação da Literatura dirigida à criança vai realizar-se com a sociedade burguesa, porque só então se descobre a criança como um ser especial. [...] Na família burguesa a criança conquista seu espaço, onde se encontram também os livros.

Podemos verificar que a Literatura Infantil era destinada às crianças nobres, sendo concedido o contato com os clássicos. As crianças da outra classe social considerada inferior, por sua vez, tinham contato com histórias de aventuras e cavalaria, como descreve Cunha (2006). Salientamos que nesse período se formava uma literatura de cordel de grande interesse da classe popular.

Com a Revolução Industrial (1760-1840), a Literatura Infantil tem o seu marco no século XVIII, primeiramente nos países europeus. Enfatizamos que suas intenções eram fundamentalmente formativas, informativas e enciclopédicas, e alguns expoentes são Comenius (1592-1670), Basedow (1724-1790), Fénelon (1651-1715), dentre outros (Cunha, 2006). No Brasil, Monteiro Lobato (1882-1948) deu início a esse gênero literário, apresentando-o assim:

Uma obra diversificada quanto a gêneros e orientação, cria esse autor uma literatura centralizada em algumas personagens, que percorreram e unificam seu universo ficcional. No Sítio do Picapau Amarelo vivem Dona Benta e Tia Nastácia, as personagens adultas que “orientam” crianças (Pedrinho e Narizinho), “outras criaturas” (Emília e Visconde de Sabugosa) e animais como Quindim e Rabicó (Cunha, 2006, p. 24).

A Literatura Infantil assume seu espaço, pois é de suma relevância para a formação humana e para seu desenvolvimento intelectual, social e emocional. Coelho (2000) alega que a Literatura Infantil é compreendida como agente formador por excelência e pontua que o docente precisa estar em harmonia com as transformações do momento presente, a fim de “[...] reorganizar seu próprio conhecimento ou

consciência do mundo, orientado em três direções principais: da literatura [...], da realidade social que o cerca [...] e da docência [...]" (Coelho, 2000, p. 18).

Coelho (2000) acrescenta que a Literatura Infantil pertence a duas áreas distintas, à arte literária e à pedagogia, uma vez que provoca emoções, modifica a consciência de mundo, diverte e proporciona prazer e intervenções educativas.

Sendo assim, compreendemos que as práticas pedagógicas humanizadoras poderiam ser caracterizadas como aquelas em que os encaminhamentos teórico-metodológicos expressam a ideia de capacidade plena das crianças no processo de ensino e aprendizagem (Chaves, 2011b). A autora complementa:

[...] a Literatura Infantil pode ser considerada expressão de conteúdo, estratégia e ao mesmo tempo recurso didático, fatores que permitem apresentar às crianças elaborações humanas significativas e assim contribuir decisivamente para ampliar o universo de conhecimento das crianças (Chaves, 2011b, p. 99).

Chaves (2011b) menciona ainda a necessidade de vencer a ideia inicial que se tem de Literatura Infantil, como se estivesse limitada às histórias. Segundo a autora, "[...] é essencial lembrar músicas, poesias, histórias e as mais diversas formas de expressão e registro popular [...]", por exemplo, "[...] advinhas, parlendas e os brinquedos cantados — compõem o que chamamos de literatura infantil" (Chaves, 2011b, p. 98). Nessa acepção, ela acrescenta que "[...] a sensibilidade, a curiosidade, a atenção, a memória e a percepção podem ser desenvolvidas com conteúdos, estratégias e recursos de ensino adequados", por isso a Literatura Infantil é compreendida como fundamental em um processo educativo humanizador (Chaves, 2011b, p. 99).

A referida pesquisadora indica ainda que é primordial que as instituições escolares constituam o espaço em que, intencionalmente e de forma rigorosamente planejada, os conteúdos e valores serão ensinados e apresentados aos educandos, sendo preciso atentar a "[...] um elemento essencial da Teoria Histórico-Cultural, qual seja, a negação da espontaneidade" (Chaves, 2011b, p. 101).

Concordamos com Chaves (2011b, p. 103) que "[...] a literatura infantil pode assumir uma tríplice condição: ser conteúdo, estratégia e ao mesmo tempo (se necessário for) recurso em favor de práticas educativas plenas de aprendizagem e encanto". Portanto, defendemos uma educação que possibilite aos escolares o máximo conhecimento das diferentes áreas do conhecimento.

Nesse sentido, defendemos um ensino pleno e não espontâneo, “[...] que dê à criança o que ela necessita e garanta seu pleno desenvolvimento”; com isso, é preciso conhecer a relação “[...] entre o ensino e o desenvolvimento e, baseando-se nessa relação, determinar o que e como ensinar à criança nas várias etapas da infância” (Mukhina, 1996, p. 50).

Sendo assim, objetivamos uma prática educativa humanizadora, o que significa a defesa do desenvolvimento de intervenções pedagógicas com Arte e Literatura Infantil, as quais, em nosso entendimento, são capazes de ampliar o conhecimento e favorecer o desenvolvimento intelectual, linguístico e as habilidades humanas das crianças (Chaves *et al.*, 2015). Enfatizamos que

[...] apresentar músicas, histórias e poesias às crianças configura-se como uma possibilidade de organizar o trabalho pedagógico tendo como ponto de partida o que há de mais elaborado, devendo os textos caracterizarem-se pelo rigor na escrita, argumentação e, necessariamente, por sua condição de encantar [...] (Chaves *et al.*, 2015, p. 66).

Essas defesas estão em harmonia com os escritos de Leontiev (1978) de que as produções humanas devem ser herdadas por todos. Nesse raciocínio, a harmonia entre as “[...] práticas educativas e o encanto por autores, personagens, canções populares, poesias e histórias [...]” são indissociáveis e podem viabilizar uma aprendizagem que favoreça a promoção humana; em outras palavras, significa levar os escolares a estágios cada vez mais avançados de desenvolvimento (Chaves *et al.*, 2015).

A partir do exposto, consideramos que a Literatura Infantil é de suma importância para o desenvolvimento e o estímulo da criança nos anos de escolarização, principalmente nos primeiros anos de vida. Defendemos que na escola se devem trabalhar as obras literárias com a intenção de levar as crianças a adquirir o desenvolvimento de suas potencialidades, propiciando a humanização, pois, por meio da Literatura Infantil, é possível conhecer o mundo, bem como promover o desenvolvimento emocional, social e intelectual.

Nesse sentido, Chaves, Stein e Silva (2014) destacam que os procedimentos amparados nas elaborações da Teoria Histórico-Cultural, referencial teórico que se caracteriza pela defesa de apresentar às crianças aquilo que há de mais elaborado pela Ciência, Literatura, Arte e Educação, possibilitam não apenas o contato com o

saber elaborado, mas a superação da realidade, em geral marcada pela miséria material e cultural de adultos e crianças.

Uma das formas de se trabalhar a Dança com as crianças é por meio da Literatura Infantil. Segundo Corrêa (2012), a Literatura Infantil apresenta-se como um recurso importante para a formação humana e, conseqüentemente, para o desenvolvimento emocional, social e intelectual da criança. Nessa direção, acreditamos que os estímulos da criança são de suma importância para o desenvolvimento, propiciando, de certa forma, a humanização.

Temos como objetivo apresentar o título da Literatura Infantil “Mês de junho tem São João”, de Fábio Sombra e Sérgio Penna, por meio do recurso didático Caixa que conta História e proporcionaremos intervenções pedagógicas para o ensino das festividades juninas e da Dança com o amparo da Teoria Histórico-Cultural.

Ao pensarmos que a criança pode aprender ao mesmo tempo em que se encanta e desenvolve, compreendemos que os primeiros anos de vida constituem os momentos a marcam, pois está aberta a descobrir o mundo de pessoas e objetos que a cercam. Esse é um período propício para aprendizagens que subsidiarão o desenvolvimento posterior do homem (Lima; Girotto, 2007).

Por conseguinte, ao se apropriar de qualidades humanas, o sujeito se humaniza, portanto é necessário se apropriar de uma herança social, já que o homem não nasce com uma herança genética que o informe sobre o que deve fazer, como se portar, ou o conhecimento dos objetos culturais. As qualidades humanas são caracterizadas por capacidades, habilidades e aptidões culturalmente constituídas, dentre as quais a capacidade de recordar, a memória voluntária, a percepção voluntária, a atenção voluntária, as diferentes formas de linguagem e de pensamento, a imaginação, as emoções, os sentimentos; todas externas ao sujeito no momento de seu nascimento (Leontiev, 1978).

Ao pensar nas inúmeras possibilidades de desenvolvimento da criança, a Prof.^a Dra. Elieuzza Aparecida de Lima, da Universidade Estadual Paulista (Unesp, câmpus de Marília/SP), em suas atividades acadêmicas, juntamente com estudantes da graduação e pós-graduação, desenvolveu um recurso didático afeto à Literatura Infantil, as Caixas que Contam Histórias. Esse recurso metodológico e motivador da aprendizagem da leitura na infância é desenvolvido por meio de

[...] materiais reciclados: uma caixa de sapatos coberta por papel e grude, contendo histórias que as crianças gostam, objetos e imagens que retratem o texto escolhido ou mesmo fantoches e “dedoches”. Além disso, pode contemplar as histórias produzidas pelas crianças, cantigas preferidas e cantadas com o uso da caixa. Em suma, na “caixa” cabe a imaginação, a criação, a reciclagem, a arte manual, as palavras registradas nos livros (agora recontadas) dos adultos e das crianças e permite a mediação e a criação de mediações pedagógicas primordiais à educação potenciadora da humanização na infância (Lima; Girotto, 2007, p. 7).

As Caixas que Contam História foram adaptadas pela Prof.^a Dra. Marta Chaves em 2011, e desde então têm sido apresentadas nas formações de professores organizadas pela pesquisadora. Ressaltamos que, tanto para Lima e Girotto (2007) quanto para Chaves (2011b), há a necessidade da Literatura Infantil para o processo educativo. Sendo assim, esse recurso didático viabiliza que o momento de contar histórias se torne mais prazeroso e com significados, permitindo à criança maior envolvimento com a atividade e conseqüente melhoria em suas capacidades mentais e culturais. A finalidade é o desenvolvimento de suas emoções, linguagem, memória, atenção e das funções simbólicas da consciência. Segundo os autores,

[...] a criança leitora requer concebê-la como alguém capaz de compreender o mundo a sua volta, estabelecer relações nesse mundo e, a partir dessas vivências, aprender a sentir, imaginar, pensar e criar. Daí a necessidade de atribuir à literatura infantil um outro papel: o de objetivação humana, de possibilitar a ampliação das referências infantis. O diálogo e a interação entre indivíduos — autor e leitor —, que, de fato, enriqueçam as vivências que a criança já tem como sujeito, sem a presunção de colocar-se como “modeladora” de comportamentos e formar de compreensão (Girotto; Lima; Chaves, 2012, p. 98).

Ao ter acesso aos textos literários, a criança

[...] tem a possibilidade de se apropriar da cultura e da especificidade desse gênero, de sua identidade e, ainda, da diversidade de gêneros literários abrigados sob a mesma categoria: a poesia, o conto, a novela, a crônica e outros. Para ampliação das referências estéticas na infância, desse ponto de vista, o livro não precisa, necessariamente ser criado com o objetivo de educar, formar comportamento, atitudes. Toda obra artística é, em última instância, formadora da consciência daqueles que dela se apropriam (Girotto; Lima; Chaves, 2012, p. 99).

Para a criança, quanto mais diferente, “encantante” e com a utilização de recursos for contada a história, maior será o sentido e o significado desta. Dessa

maneira, as histórias podem ser contadas ou lidas, e cada uma dessas possibilidades de contação pode ser desenvolvida a partir de um recurso simples em que se tenha narrativa, com o uso do livro, com gravuras, com desenhos, com interferências do narrador e dos ouvintes, com dramatização, teatro de bonecos, dentre outros, lembrando sempre de utilizar uma voz clara em que a intensidade acontecerá de acordo com as dependências da própria história (Coelho, 2000).

Nesse sentido, com amparo nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, o GEEII compõe as Caixas que Contam Histórias sob orientação da Prof.^a Dra. Marta Chaves, tendo como referência os autores contemporâneos da Literatura Infantil. O objetivo é proporcionar aos escolares, aos professores em serviço e aos demais profissionais da Educação o acesso às máximas elaborações humanas, em harmonia com a Arte e Literatura, fundamentado na Ciência.

Ao pensarmos na importância de se encantar as crianças com o que temos de mais avançado e elaborado, desenvolvemos a Caixa que Conta História do livro “Mês de junho tem São João”, cuja data da primeira edição aconteceu no ano de 2012 pelos autores Fábio Sombra e Sergio Penna.

Para a composição do referido recurso didático, consideramos as orientações da pesquisadora Prof.^a Dra. Marta Chaves; para a composição da caixa, utilizamos caixa de sapato (papelão)³¹, tecidos³², pincéis, tinta para tecido, tesouras, régua, cola para tecido, cola quente, espátula plástica, canetas permanentes e aviamentos (sianinhas; fitas de gorgorão, cetim; pérolas).

Para encapar o exterior da caixa, deve haver harmonia entre o tecido e a Literatura. Na parte interna da caixa, é preciso tecido na cor branca, pois em geral se pinta o cenário da história, e, para essa composição, utilizamos as tintas de tecido. As arestas da parte frontal da caixa poderão se abrir, de forma a permitir a visualização de seu interior ao término da leitura da história. Com a caixa encapada, o professor deve proceder à identificação desse recurso didático. Para tal, orientamos que, na parte frontal, o título de história seja escrito preferencialmente em madeira, admitindo-

³¹ A caixa de papelão deverá ter as medidas de 35 a 40 cm de comprimento, 28 a 30 cm de largura e 12 a 15 cm de altura, não excedendo tais medidas. Dessa forma, será favorecido o manuseio do recurso pelas crianças e os adultos, assim como o acondicionamento do material, de forma prática e organizada.

³² Nossos recursos didáticos são confeccionados com tecido devido ao cuidado com o senso estético, a fim de desenvolver sensibilidade e apreço à Arte em quem os aprecia, como tem orientado a líder do GEEII.

se também tecido, feltro, cortiça ou outros materiais. A inscrição do título deve ser em caixa-alta.

O interior das Caixas que Contam Histórias contém elementos que mantêm relação imediata com a literatura escolhida, possibilitando que os cenários e personagens encantem o olhar das crianças, trabalhando a atenção, a concentração, a elaboração, a imaginação e a compreensão da história ouvida. Para a confecção das vestimentas dos personagens, devem ser utilizados tecidos de algodão, com estampas delicadas em tons neutros, de modo que as figuras não sejam estereotipadas. Na composição dos personagens e dos cabelos, sugerimos utilizar feltro ou EVA; na face dos personagens, recomendamos usar pequenas miçangas pretas ou caneta permanente de cor preta; e, para compor a boca e nariz, tinta de tecido nas cores correspondentes.

Na contação dessa história, elaboramos duas caixas encapadas com tecido - representação de uma das cenas apresentadas na história e, em outra caixa, colocamos elementos presentes na história. Nossa intenção foi encantar as crianças por meio da utilização de miniaturas de alimentos, vegetação e personagens, materiais que podem ser manipulados por elas sem apresentar nenhum perigo.

A literatura conta a história de que, quando chega o mês de junho, é hora de a gente começar a preparar uma verdadeira festa junina, afinal, é mês de São João! Conhecemos todos os detalhes de um verdadeiro “arraiá”: os músicos, as comidas típicas, as brincadeiras, o casamento e os enfeites. Os autores, Fábio Sombra e Sérgio Penna, são violeiros e nos convidam para um fascinante passeio pelo universo das tradições populares, lembrando — com imagens e versinhos bem rimados — as festas juninas que conheceram na infância. A partitura está disponível no livro.

Após a apresentação e a contação da história, é possível realizar inúmeras atividades com as crianças como uma forma de contribuir para a compreensão da festividade junina: as brincadeiras presentes nessa festividade, os alimentos típicos, as decorações utilizadas, as músicas, os instrumentos musicais, assim como a realização dos ensaios de danças para as apresentações nas instituições.

4.2 A DANÇA E SUAS POSSÍVEIS INTERVENÇÕES DIDÁTICAS NAS FESTIVIDADES JUNINAS

Em nossos estudos iniciais relativos à Teoria Histórico-Cultural e à importância da Literatura Infantil, da Arte, em especial a Dança, para o processo de aprendizagem e desenvolvimento, objetivamos desenvolver atividades junto às crianças que poderão contribuir para a compreensão das festividades juninas. Para tanto, elaboramos um roteiro didático, com amparo do livro “Mês de junho tem São João”, de Fábio Sombra e Sérgio Penna.

Quadro 3 — Roteiro didático para a organização de festividades

Nº	Tema	Festa junina
01	Título de referência	“Mês de junho tem São João”, de Fábio Sombra e Sérgio Penna.
02	Músicas	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar cantigas juninas. - Expor os instrumentos musicais por meio da demonstração destes ou por imagens impressas, sendo: viola, sanfona, pandeiro, triângulo e zabumba. - Exibir vídeos de apresentações de quadrilha em diferentes regiões do país nas festividades juninas.
03	Atividade lúdica/brincadeira	- Apresentar as brincadeiras presentes no livro, proporcionando que as crianças possam brincar e se divertir, sendo elas: pau de sebo, pescaria e dobradura de balão.
04	Alimentos	- Proporcionar momentos culinários com os alimentos típicos presentes na literatura, sendo eles: canja, caldinho de mandioca e feijão, pipoca, paçoca e milho-verde.
05	Composição do ambiente	- Ao apresentarmos a Literatura Infantil “Mês de junho tem São João”, dialogar sobre as imagens presentes na obra, as decorações

		<p>que compõem as festividades juninas, em especial as barracas típicas, as bandeirinhas e a fogueira.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em um momento posterior, mostrar a obra “Grande fachada festiva”, de Alfredo Volpi, para que possam conhecer, apreciar e auxiliar na composição da Caixa que Mostra Tela³³ dessa obra.
06	Figurino	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar imagens dos figurinos, oportunizar momentos em que possam ter o contato com as vestimentas. - Organizar, com antecedência, os figurinos caso as professoras forem confeccioná-los, lembrando-se de usar materiais confortáveis e que estabeleçam relação com a temática. - Ensaiar com o figurino, pelo menos nos ensaios finais.
07	Considerações sobre a coreografia	<ul style="list-style-type: none"> - Escolher uma melodia na qual seja possível desenvolver uma coreografia para a idade das crianças, sugestão: “Pout-Pourri Arraial”, de Palavra Cantada. - Apresentar a música para as crianças apreciarem. - Pensar em gestos e movimentos que lembrem o que está sendo descrito na canção. Exemplo: no trecho “[...] O céu fica todo iluminado. Fica o céu todo estrelado [...]”, sugerir que as crianças levantem os braços

³³ As Caixas que Mostram Telas constituem um recurso didático composto de uma caixa (papel, madeira ou material similar) em cujo interior é reproduzida uma tela em três dimensões de um expoente das Artes Plásticas Visuais. Conjuntamente à reprodução, há uma imagem da tela original para que as crianças possam observar a imagem e o resultado do trabalho. O período de realização — incluindo o planejamento, a organização e a elaboração — pode chegar a um semestre, indicando que nesse período a criança tem inúmeras vivências até a finalização da caixa. Todo o processo de desenvolvimento desse recurso didático é proposto, organizado e conduzido pelo professor; as crianças participam ativamente da elaboração da caixa sob a orientação e a condução do educador.

		em direção ao céu e, posteriormente, realizem o movimento de abrir e fechar as mãos como se fossem estrelas brilhando.
08	Considerações sobre os ensaios	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar os ensaios três vezes na semana. - Na semana da festividade, reconhecer o local da apresentação e realizar o ensaio nele. - Demarcar os lugares. É importante que cada criança saiba o seu lugar e reconheça o espaço desde os primeiros ensaios.
09	Considerações sobre a apresentação	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a história da festividade e suas especificidades por meio da Caixa que Conta História. - Dialogar com as crianças sobre como será o dia da apresentação, como acontecerá, se haverá convidados e o local.

Fonte: Adaptado de Chaves e Andrade (2023).

Ao compor o quadro anterior com o roteiro didático para a organização de festividades, pensamos que esse material poderá ser utilizado por professores e equipes pedagógicas em situações de planejamento e organização de trabalhos em diferentes festividades. Sendo assim dividimos o roteiro em nove partes com a intenção de realizar um trabalho com antecedência e excelência.

Temos como primeiro item o título de referência, no qual destacamos a importância da escolha de um livro de excelência. Sugerimos que seja escolhida uma obra da Literatura Infantil. Recomendamos, ainda, como afirmam Lima e Valiengo (2011, p. 63), que o momento da contação seja motivado pelo uso da Caixa que Conta História, pois

[...] essa maneira de contar histórias é uma alternativa metodológica para que a criança seja efetivamente envolvida nessa atividade e, sobretudo, por buscar mobilizar o emprego de capacidades mentais essenciais ao seu desenvolvimento cultural: a memória, a atenção e a percepção voluntárias, a imaginação, a linguagem oral, o pensamento, as emoções, a função simbólica da consciência, a vontade [...].

As autoras mencionam o desenvolvimento das capacidades mentais por intermédio da contação da história. Considerando as especificidades das crianças que

frequentam a Educação Infantil, Mukhina (1996) destaca a necessidade de estar atento ao tempo de atenção voluntária da criança; por isso, a mobilização dos infantes é imprescindível. Nesse sentido, as Caixas que Contam Histórias traduzem-se em possibilidades para potencializar o desenvolvimento de funções psíquicas superiores.

No segundo item, músicas, enfatizamos a importância de a equipe pedagógica e os professores atentarem à escolha das canções para não serem cantigas do cotidiano das crianças, as quais fazem parte do repertório que elas acompanham por vídeos na internet, redes sociais e aparelhos telefônicos, mas sim músicas ricas em sentido e significado.

Com isso, queremos salientar as palavras de Chaves (2011b, p. 99):

para apresentar às crianças uma música, uma poesia, uma história, e/ou para favorecer-lhes que criem e brinquem com sons, ritmos, letras e palavras, o que servirá de base ou apoio para o planejamento não serão todos os materiais didáticos — livros, revistas, discos, figuras, CDs, DVDs. Vamos mais uma vez pensar juntos. Falamos aqui da necessidade de critério e rigor para eleição do “quê” e “como” ensinar e dos recursos que devem ser utilizados nas aulas ou encontros organizados para as crianças, sejam estas da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental.

Os termos “critério” e “rigor” para realizar um planejamento significam que a definição do conteúdo e a escolha do material devem estar amparadas em uma intervenção educativa afeta à Literatura Infantil e, fundamentalmente, no pressuposto teórico-metodológico que sustenta o fazer do professor.

Chaves (2011b) acentua que as escolhas do que será apresentado às crianças para verem, sentirem e ouvirem expressam a responsabilidade e a conduta política docente.

Trazemos a questão da responsabilidade e da conduta política, porque nossa sociedade (a sociedade capitalista, que somos ensinados a chamar de nossa), no que diz respeito à formação intelectual e cultural das crianças, concede “obras insignificantes”, ou, como costumamos dizer, autoriza a caída de migalhas que se convencionou chamar de música para crianças ou “baixinhos”, como bem sabemos. Aí se inclui o descaso representado por textos reduzidos ou apressadamente traduzidos, o que, em geral, os torna empobrecidos — isto para não falarmos dos hits das últimas semanas que as crianças (de tanto ouvirem) chegam cantando nas instituições educativas (Chaves, 2011b, p. 101).

Sendo assim, ao pensarmos no terceiro item, atividade lúdica/brincadeira, precisamos oportunizar às crianças momentos de diversão, aprendizagem e desenvolvimento, sendo de grande importância retornar às brincadeiras antigas e

realizar o jogo de papéis sociais com a criança. Com isso, defendemos que o brincar não pode ser concebido como uma simples recordação do que a criança viveu. Vigotski (2018) define que a brincadeira é uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas, sendo uma combinação dessas impressões e, com base nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança.

É por meio do jogo de papéis que a criança começa a controlar o seu comportamento, uma vez que tem de se submeter às regras impostas por ele. O desejo da criança precisa ser freado de modo a cumprir as regras determinadas pelo jogo. Neste, criam-se continuamente situações que fazem o infante recuperar-se pela linha de maior resistência e que não são devidas a um impulso imediato. “O prazer específico do jogo está relacionado com a superação dos impulsos imediatos, com a subordinação à regra implícita no papel” (Elkonin, 2009, p. 200).

Nosso quarto item é marcado pelos alimentos. Trata-se do momento de viabilizar para as crianças vivências com a culinária. É de suma importância que o professor, ao planejar esse momento, desenvolva estudos sobre os alimentos da determinada festividade a fim de que, assim, a criança compreenda, com riqueza de detalhes, as possibilidades ao se trabalhar uma festividade, independentemente de ser festa junina, festa do milho, festa da primavera ou um auto de Natal.

O quinto item aborda a composição do ambiente para as festividades. É de grande importância que a criança participe desse momento da composição do ambiente no qual irá se apresentar, seja na composição dos painéis, seja na decoração das barras, seja na composição dos convites, amparados nos expoentes das Artes Visuais e suas obras. Para o desenvolvimento da capacidade de imaginação, as instituições de ensino devem ampliar a experiência das crianças para além daquilo que está disponível na sua realidade imediata. É preciso que os infantes conheçam as produções artísticas, a fim de que, a partir delas, possam desenvolver seus sentimentos estéticos.

Com base nisso, para a realização de intervenções pedagógicas com a Arte na Educação Infantil, é necessário realizarmos variações nas técnicas utilizadas. Em nossos estudos, é importante que as crianças conheçam os artistas e suas produções, pois, assim, teriam a possibilidade de familiarizar-se com diferentes formas de produzir Arte, ampliando suas experiências e, por extensão, desenvolvendo sua capacidade de imaginação e criação.

Para Vigotski (2003), o aspecto relativo ao nível cultural de apreensão estética era o menos desenvolvido pelos pedagogos de seu tempo, pois estes não consideravam a questão em sua complexidade. Para eles, “olhar e escutar, obter um prazer, parecia um trabalho psíquico tão simples que não requeria de forma alguma um ensino especial [...]”, mas, para o referido autor, “[...] constitui justamente o objetivo e a tarefa fundamental da educação geral” (Vigotski, 2003, p. 238).

Temos como o sexto item os figurinos. A criança precisa conhecer a história da festividade para compreender o porquê de serem usadas determinadas estampas nos tecidos, ou adereços no cabelo, além de representações com maquiagem e os demais acessórios. Cabe ao professor proporcionar, de forma lúdica, a compreensão desses conceitos. Ainda pensando no figurino, é de suma importância que o docente leve para a instituição imagens de diferentes figurinos e as peças de roupas para as crianças as conhecerem e terem a oportunidade de sentir as texturas, ampliando, desse modo, seus conhecimentos.

Ao pensarmos nos itens sétimo, oitavo e nono — considerações sobre a coreografia, considerações sobre os ensaios e considerações sobre a apresentação, respectivamente —, devemos atentar para eles como um conjunto, cujo início ocorre com uma preparação de mais ou menos dois meses antes da apresentação, pois, ao terem o conhecimento do calendário escolar e das propostas das festividades nas instituições, é necessário que professor e equipe pedagógica iniciem as pesquisas pelas músicas para, assim, desenvolverem as coreografias.

Quanto à coreografia, esta precisa estar composta em tempo hábil para que as crianças consigam se apropriar dos movimentos e executá-los. A coreografia deve ser marcada por gestos e movimentos que lembrem a letra da melodia e sejam fáceis de serem realizados.

No que se refere aos ensaios, precisam acontecer de forma prazerosa, e não como uma regra na qual ocorrem várias repetições em um mesmo dia. É de suma importância que tenhamos, durante os ensaios, uma constância, acontecendo pelo menos três vezes na semana a fim de que as crianças possam sentir confiança para realizar os movimentos sem que precisem do auxílio dos professores.

E temos como o último item o dia da apresentação. Em relação a isso, destacamos que esse dia só acontecerá de forma prazerosa, com sentido e significado, se todos os outros itens forem realizados com o maior desempenho. Ao considerarmos o dia da apresentação, é necessário que as crianças entendam o que

vai acontecer nesse dia, quem estará presente e como será, a fim de que tenha sentido a vivência e a experiência da criança, proporcionando segurança, afetividade e bem-estar durante o momento da apresentação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados junto ao PPE da UEM e ao GEEII fortaleceram nossa defesa por uma educação humanizadora para todas as crianças, a começar pela Educação Infantil, o que temos discutido ser possível tendo por base estratégias e recursos didáticos que contemplem a Literatura Infantil, a Arte e, em especial, a Dança.

Conforme relatamos na introdução do trabalho, nossas motivações e argumentações ocorreram a partir da nossa trajetória acadêmica e profissional, bem como pelos estudos e pesquisas realizados juntamente ao GEEII. Nas situações mencionadas, pudemos presenciar estratégias didáticas que nos fizeram refletir sobre outras possibilidades de ensino que mais pudessem desenvolver as crianças, possibilidades essas vislumbradas nas pesquisas e nos estudos realizados no referido grupo de pesquisa.

Assim, centramos nossa dissertação nas questões afetas à Arte da Dança, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, para pensarmos em possibilidades de recursos didáticos que potencializem o desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças, especialmente aquelas da Educação Infantil. Destacamos o objetivo principal de identificar como ocorre o ensino da Dança para as festividades juninas, a fim de apresentar recursos didáticos para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Nessa investigação, atribuímos especial atenção às possibilidades de intervenções pedagógicas para o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil.

Como desdobramento dessa questão, nossos objetivos específicos foram: investigar o processo de desenvolvimento da imaginação e da criação infantil nos escritos de Vigotski na obra “Imaginação e criação na infância” (2018), a considerar o contexto histórico em que as pesquisas do intelectual foram constituídas; identificar “se” e “como” a Arte da Dança se apresenta nos documentos: Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (Paraná, 2018), a fim de constatar “se” e “como” mencionam as comemorações escolares; apresentar recursos didáticos para o ensino da Dança em comemorações escolares com o amparo da Teoria Histórico-Cultural para o máximo desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Sendo assim, ao escrevermos sobre o tema apresentado, tendo como fundamentos os estudos da aprendizagem e do desenvolvimento em uma perspectiva de emancipação e humanização, tivemos como amparo os escritos e as argumentações da Teoria Histórico-Cultural com a intenção de compreender como as crianças aprendem e se desenvolvem, especialmente na idade pré-escolar.

Com isso, constatamos que essa teoria nos instrumentaliza a partir de seus pressupostos filosóficos para entendermos que a aprendizagem e o desenvolvimento decorrem não apenas de processos hereditários e biológicos, mas também dos processos culturais e históricos, bem como das relações e das interações sociais que fazem parte do contexto do indivíduo. Respaldamos nossa pesquisa na Ciência da História por indicar que a educação e os fenômenos são explicados pela organização política e econômica, sendo eles resultado de sua existência material e do acúmulo das experiências vivenciadas no decorrer de suas vidas. Com base nessas premissas, organizamos os objetivos específicos de nossa pesquisa em quatro seções. A primeira é composta pela introdução.

Na segunda seção, com o objetivo de identificar as elaborações da Teoria Histórico-Cultural para a aprendizagem e o desenvolvimento, por meio de proposições, argumentos e conceitos para a formação humana, contextualizamos o cenário político e econômico da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), época em que se edificaram os escritos dos intelectuais Luria, Leontiev e Vigotski a respeito da Teoria Histórico-Cultural.

Pensando nesse cenário, verificamos que conhecer o contexto histórico da constituição desse referencial teórico nos permite identificar elementos fundantes para pensarmos na organização do ensino em favorecimento do desenvolvimento humano. Diante disso, reafirmamos a importância do ensino para estabelecer objetivos que desenvolvam as funções psíquicas superiores. Por esse motivo, acreditamos que as intervenções pedagógicas realizadas nas instituições de ensino, proporcionando vivências e experiências em contato com a Literatura, a Arte e, em especial, a Dança mobilizam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, sobretudo na Educação Infantil.

Seguindo nos estudos dessa seção, apresentamos as contribuições dos escritos de Vigotski para o desenvolvimento infantil. Verificamos, no que se refere ao seu método de estudo, que o autor considera todos os aspectos da personalidade da criança. Embora os estudos tenham sido desenvolvidos a partir das questões

ideológicas na URSS, constatamos, mediante a Ciência do Desenvolvimento da Criança, que eles estabeleceram princípios essenciais para aprofundarmos nosso entendimento acerca de como a criança aprende e se desenvolve.

Na terceira seção, trouxemos estudos que tratam sobre os documentos orientadores para o ensino na Educação Infantil, em especial os escritos para a Arte e a Dança em defesa de uma educação humanizadora, nos quais observamos que a Dança tem importância na Educação Infantil pelas possibilidades de executar movimentos corporais, expandir o conhecimento do corpo e experienciar novas culturas. O RCNEI mostra os benefícios que a Dança possui, como conhecer novas culturas por meio das danças tradicionais ou populares, cirandas e brincadeiras de roda. Quando a BNCC se refere ao movimento na Educação Infantil, a Dança está presente nos campos de experiência “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos” e “Traços, sons, cores e formas”. É por intermédio do movimento, da Dança e das brincadeiras dançantes que a criança desenvolve o componente motor, as expressões, o aspecto emocional e interage com outras crianças e adultos, aprendendo a construir seu lugar na sociedade e na cultura que a permeia.

Seguindo nessa seção, observamos as contribuições festivas por meio do quadro demonstrativo organizado pelo GEEII, no qual estudamos os relatos dos estagiários, dos professores e dos coordenadores pedagógicos que compõem os membros do grupo a partir das suas experiências em festividades juninas, sendo que estas acontecem nas instituições de ensino. Entretanto, tais vivências, em sua maioria, não oportunizam às crianças um momento prazeroso, de aprendizagem e desenvolvimento, sendo possível refletirmos sobre a importância de os estudos afetos à Arte da Dança estarem presentes nas formações continuadas para os professores e equipes pedagógicas.

Na quarta seção desta pesquisa, refletimos sobre as proposições didáticas para a aprendizagem e o desenvolvimento por meio das festividades juninas, tendo como amparo o recurso didático Caixa que Conta História e o roteiro didático para a organização de festividades. Nessa acepção, compreendemos que a Literatura Infantil favorece o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A proposta dos recursos didáticos reitera o entendimento que a Literatura Infantil, a Arte e a Dança assumem uma tríplice condição, conforme salienta Chaves (2011b): conteúdo, estratégia e recurso. Para tal, é de suma importância a formação e os estudos contínuos dos profissionais da educação, uma vez que estão cotidianamente com as

crianças, a fim de desenvolver um trabalho junto a estes com intencionalidade, amparado na Ciência, na Arte e na Literatura, visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem com as crianças.

Diante dos estudos apresentados, reafirma-se a necessidade dos estudos afetos à Dança, pois estes dialogam com uma proposta de educação que discute as potencialidades das crianças e a intencionalidade educativa em favor da emancipação. Em oposição à ideia de assistencialismo que educa para a subserviência, os referidos estudos denotam-se como condição elementar para uma educação humanizadora, capaz de romper os limites impostos pela carência de recursos.

Desse modo, favorece-se a compreensão de que a Dança nas instituições educativas deve ser repleta de sentido e significado, em oposição às instituições nas quais as realizações artísticas passam a ser um momento de constrangimento e tristeza. Podemos observar, ainda, que, em geral, a Dança está presente como recreação, sendo reproduzido o que a mídia veicula, como ocorre com a música, “muitas vezes, em suas criações, as crianças reproduziam gestos oriundos de grupos vistos na televisão” (Strazzacappa, 2001, p. 4).

Portanto, ressaltamos que este estudo nos permitiu pensar sobre a prática pedagógica desenvolvida no interior das instituições de ensino da Educação Infantil, bem como refletir a respeito das possibilidades de intervenções pedagógicas com intencionalidade que devem se efetivar com as crianças nas escolas.

Em nossos estudos iniciais realizados, constatamos, também, que a memória e a imaginação são funções psíquicas superiores que, apesar de terem suas especificidades, estão dialeticamente relacionadas com o processo de desenvolvimento infantil. Assim, o professor pode contribuir para o desenvolvimento dessas capacidades à medida que realiza intervenções pedagógicas que articulem as experiências imediatas das crianças com modelos e referências artísticas. Desse modo, os escritos de Vigotski (2018) são elucidativos, pois, quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência [...], mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.

Nessa perspectiva, consideramos que as elaborações desse referencial teórico são relevantes aos pedagogos que defendem a educação em favor da humanização e da emancipação. Chaves (2011b) afirma, nessa vertente, que compreender a

organização do ensino e tratar da formação e da educação da criança implicam a necessidade de considerar a criação na infância como passível de ser desenvolvida e ensinada.

Chegamos, afinal, ao entendimento de que a Dança é um instrumento fundamental para a prática educativa; isso significa que, para cada trabalho realizado junto às crianças, deve-se planejar de acordo com o projeto e a necessidade do grupo específico de infantes. Além disso, é primordial, para a formação do pedagogo, o conhecimento sobre a influência que a Dança pode exercer no desenvolvimento e na emancipação das crianças.

A Dança é vista, portanto, como prática educativa importante para os momentos de estudos e formações dos professores, pois faz parte da instituição e contribui para o processo de ensino e aprendizagem. Porém, durante a realização deste estudo, observou-se a falta de bibliografia especializada que busca contribuir para a discussão dos temas de Dança na educação. Isso evidencia que, em geral, alguns fatores têm impedido que a Dança se efetive enquanto prática humanizadora, dentre eles destacamos: a ausência desse objeto de estudo em formações de professores, seja de graduação, seja de formação em serviço; a pouca atenção ao assunto nos planejamentos pedagógicos das instituições; e a interferência da mídia no trabalho escolar.

Nesse sentido, encontramos na Teoria Histórico-Cultural, em especial nos escritos de Vigotski (2018), os subsídios adequados para entender a importância das artes no desenvolvimento psíquico da criança. Assim, promover a Dança como prática, ação e recurso educativo significa romper com práticas mecânicas e descontextualizadas, que não fazem sentido para a criança. Além disso, estimular o contato com a Dança como prática pedagógica é oferecer às crianças elementos culturais artísticos que lhes possibilitem conhecer e refletir a respeito do mundo, de si próprias e das pessoas com que convivem.

Na mesma direção, Dona (2008) afirma que esse referencial demonstra ser, dentre tantas outras fontes teóricas possíveis, aquele que mais pode proporcionar às crianças e aos seus professores um ensino realmente emancipador.

Concluimos, portanto, que o ensino da Dança, ao ser inserido nas instituições de Educação Infantil, deve ser compreendido como a arte de expressão em movimentos, a qual contribui para o processo de ensino-aprendizagem, auxiliando na construção de seus conhecimentos sobre a arte, o desenvolvimento da

expressividade, da sensibilidade e da criatividade, assim como das capacidades motoras e cognitivas, ampliando, assim, a interação afetiva e social.

REFERÊNCIAS

- ACHCAR, G. 1905: a Revolução Russa. *In*: LÖWY, M. (org.). **Revoluções**. Tradução: Yuri Martins Fontes. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ARCE, A. **O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo**: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. Campinas: Alínea, 2010.
- BARROCO, S. M. S. **Psicologia educacional e arte**: uma leitura histórico-cultural da figura humana. Maringá: Eduem, 2007a.
- BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2007b.
- BERTONHA, J. F. **A Primeira Guerra Mundial**: o conflito que mudou o mundo. Maringá: Eduem, 2011a.
- BERTONHA, J. F. **Rússia**: ascensão e queda de um império: uma história geopolítica e militar da Rússia, dos czares ao século XXI. Curitiba: Juruá, 2011b.
- BLAGONADEZHINA, L. V. Las emociones y los sentimientos. *In*: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicologia**. Tradução: Florencio Villa Landa. 3. ed. México, DF: Editorial Grijalbo, 1969. p. 355-381.
- BLANCK, G. Prefácio: para ler a Psicologia Pedagógica de Vigotski. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução: Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 3.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 8 mar. 2023.
- BRECHT, B. **Histórias do Senhor Keuner**. Lisboa: Hiena, 1993.
- BRECHT, B. **Teatro completo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

CARVALHO, B. V. de. **A literatura infantil: visão histórica e crítica**. 2. ed. São Paulo: Edart, 1982.

CHAVES, M. **A formação e a educação da criança pequena: os estudos de Vigotski sobre a arte e suas contribuições às práticas pedagógicas para as instituições de Educação Infantil**. 2011. 72 f. Trabalho (Pós-Doutoramento) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2011a.

CHAVES, M. Enlaces da Teoria Histórico-Cultural com a literatura infantil. *In*: CHAVES, M. (org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: EDUEM, 2011b.

CHAVES, M. Intervenções pedagógicas humanizadoras: possibilidades de práticas educativas com artes e literatura para crianças na Educação Infantil. *In*: CHAVES, M.; SETOGUTI, R. I.; MORAES, S. G. P. de (org.). **A formação do professor e intervenções pedagógicas humanizadoras**. Curitiba: Instituto Memória, 2010. p. 59-69.

CHAVES, M. Makarenko: uma proposta para educação do homem comunista. *In*: I Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural e 11ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília. Marília. **Anais...** Marília, [s.n.], 2012, v. 1. p. 1-14. Disponível em: <<http://www.inscricoes.fmb.unesp.br/publicacao.asp?codTrabalho=NTM3NQ==>>. Acesso em: 2 ago. 2023.

CHAVES, M. Práticas educativas e formação em serviço: reflexões e desafios que se apresentam aos profissionais da infância. *In*: RODRIGUES, E.; ROSIN, S. M. (org.). **Infância e práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007. p. 175-186.

CHAVES, M. Leontiev e Blagonadezhina: estudos e reflexões para considerar a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 17, n. 3, p. 81-91, jan./abr. 2014a.

CHAVES, M. Formação contínua e práticas educativas: possibilidades humanizadoras. *In*: CAÇÃO, M. I.; MELLO, S. A.; SILVA, V. P. (org.). **Educação e desenvolvimento humano: contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar**. Jundiaí: Paço Editorial, 2014b. p. 119-139.

CHAVES, M. A Teoria Histórico-Cultural e a Linguagem Escrita na Educação Infantil: estudos e reflexões. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 1, n. 3, p. 47-66, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/40203/21028>. Acesso em: 2 set. 2023.

CHAVES, M. **Versos para brincar e aprender**. Maringá: Girassol, 2021.

CHAVES, M.; LIMA, E. A.; HAMMERER, M. F. S. Música na Educação Infantil: indagações e possibilidades de intervenções pedagógicas. *In*: CHAVES, M.; SATEGUTI, R. I.; VOLSI, M. E. (org.). **A função social da escola: das políticas públicas às práticas pedagógicas**. Maringá: Eduem, 2011. p. 85-97.

CHAVES, M.; SAITO, H. T. I.; SANTOS, C. V. dos; MAIDL, R. L. L.; MAKAI, Z. Autores, personagens, letras, pincéis e tintas é hora de brincar e aprender na Educação Infantil. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Orientações pedagógicas da educação infantil**: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico. Curitiba: SEED/PR, 2015.

CHAVES, M.; SILVA, A. A.; STEIN, V. **Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI)**: contribuições para a formação do pedagogo. Maringá: [s. n.], 2013.

CHAVES, M.; STEIN, V.; BEZERRA, J. P. D. Intencionalidade e organização na educação infantil: possibilidades para desenvolvimento da imaginação na infância. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 98-106, jan./abr. 2019.

CHAVES, M.; STEIN, V.; SILVA, C. A. Literatura Infantil e a formação de professores e crianças criadores e criativos. *In*: YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; CAETANO, Luciana Maria. **A psicopedagogia e o processo de ensino-aprendizagem**: da educação infantil ao ensino superior. Curitiba: CRV, 2014. p. 15-26.

CLARK, P. **A Revolução Russa**. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: Teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

CORRÊA, V. da S. S. **Aprendizagem e desenvolvimentos**: uma perspectiva pedagógica e psicopedagógica com literatura infantil. Maringá, 2012.

COSTA, E. A. P da. O primeiro leitor e a formação dos profissionais da Educação Infantil. *In*: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (org.). **Territórios da Infância**: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009. p. 45-56.

CUNHA, M. A. A. **Literatura Infantil**: teoria e prática. 18. ed. São Paulo: Ática, 2006.

DELARI JUNIOR, A. **Lev Vigotski**: bibliografia comentada. Traduções publicadas no Brasil (1984-2010). São Paulo: Segmento, 2010.

DONA, J. M. **O ensino de artes na Educação Infantil**: algumas possibilidades de práticas humanizadoras. 2008. 42f. Monografia (Especialização em Teoria Histórico-Cultural) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

DUARTE, N. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 17-50, 1996.

DUARTE, N. **Educação escolar**: teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da Teoria Vigotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

DUARTE, N.; FONTE, S. S. D. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção Educação contemporânea).

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino desenvolvimental Antologia**. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 160-169.

EVANGELISTA, A. P. **Dança na Educação Infantil: possibilidades de aprendizagem e encantos**. 2015a. 49f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Marta Chaves. Maringá, 2016.

EVANGELISTA, A. P. **Estudos e reflexões sobre o ensino e as realizações afetivas à dança na Educação Infantil**. 2015b. 30f. Projeto de Pesquisa PIBIC/CNPq. (Graduanda em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

EVANGELISTA, A. P. **Literatura Infantil: possibilidades de encantos e aprendizagens em um atendimento psicopedagógico**. 46 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Marta Chaves. Maringá, 2018.

FACCI, M. G. D.. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FELICIO, Paula Gonçalves. **ANATOLI VASSILIEVITCH LUNATCHARSKI: A EDUCAÇÃO NA RÚSSIA REVOLUCIONÁRIA (1917-1929)**. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profa. Dra. Marta Chaves. Maringá, 2018.

FITZPATRICK, S. **A Revolução Russa**. Tradução de José Geraldo Couto. São Paulo: Todavia, 2017.

GIL, A. C. Como delinear uma pesquisa bibliográfica? *In*: GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. p. 59-86.

GIROTTO, C. G. G. S.; LIMA, E. A.; CHAVES, M. Intervenções Pedagógicas e realizações humanizadoras com professores e crianças. *In*: CHAVES, M. (Org.). **Intervenções pedagógicas e educação infantil**. Maringá: Eduem, 2012.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

JAPIASSU, R. O. V.. As artes e o desenvolvimento cultural do ser humano. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano 10, n. 69, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a03v2069.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2023.

- KLEIN, L. R.. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** São Paulo: Cortez, 2002.
- KONSTANTINOV, N. A.; SAVICH, A. L.; SMIRNOV, M. T. **Problemas fundamentais de la pedagogia:** conferencias para estudiantes universitários. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos, 1958.
- LÊNIN, V. I. **Que fazer?** São Paulo: Hucitec, 1979.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Mores, 1978.
- LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo.** Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.
- LIMA, E. A.. **Infância e teoria histórico-cultural:** (des) encontros da teoria e da prática. 2005. Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira)-UNESP, Marília, 2005.
- LIMA, E. A.; GIROTTO, C. G. S. **Leitura e Leituras na Educação Infantil:** reflexões sobre as caixas que contam histórias. In: 16º COLE – Congresso de Leitura do Brasil, 2007, Campinas.
- LIMA, E. A. de; VALIENGO, A.. Literatura infantil e caixas que contam histórias: encantamentos e envolvimento. In: CHAVES, M. (Org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil.** Maringá: Eduem, 2011. p. 55-68.
- LIUBLINSKAIA, A. A. **O desenvolvimento psíquico da criança:** dos 3 aos 7 anos. 3. ed. Tradução de Luis Marques Silva. Lisboa: Editorial Estampa, 1973 (Biblioteca Básica de cultura, 2).
- LÖWY, M. **Revoluções.** São Paulo: Boitempo, 2009.
- MACHADO, A. M. **O distraído sabido.** São Paulo: Salamandra, 2010. (Ilustrado por Cris Eich)
- MARINGONI, G. (Curadoria). **1917:** o ano que abalou o mundo. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MARQUES, I. I. **Dançando na escola.** São Paulo: Cortez, 2003.
- MARQUES, I. **A Linguagem da dança:** arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.
- MARX, K.; ENGELS, F.. **A ideologia alemã:** (I-Feuerbach). São Paulo: Hucitec, 1993.
- MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar.** Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Psicologia e Pedagogia).
- NARZIKULOV, V.. **Como surgiu a direcção planificada da economia.** Moscovo: Progresso, 1985.

OLIVEIRA, D. A. Musicalização na Educação Infantil. **EDT – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 3, n. 1, p. 80-110, out./dez. 2001.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Docência em Formação).

OLIVEIRA, Dennison de. Uso de periódicos para o ensino de História na Educação Básica, projeto 1917: mídia, guerra, greve e revolução. **Revista Intersaberes**, [s. l.], v. 12, n. 25, p. 98-105, jan./abr.2017.

OSSONA, P. **A educação pela dança**. São Paulo: Summus, 1988.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações. Curitiba, PR: SEED/PR, 2018.

PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 101-121

PEREIRA, S. R. C. Dança na escola: desenvolvendo a emoção e o pensamento. **Revista Kinesis**, Porto Alegre, n. 25, p. 10-35, set./nov. 2001.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**. Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PRESTES, Z. L. S. **Vigotsky**: presença e atualidade. São Paulo: Lavrapalavra, 2021.

PRESTES, Z. R.; TUNES, E.. Notas biográficas e bibliográficas sobre L. S. Vigotski. **Universitas**: Ciências da Saúde, Brasília, DF, v. 9, p. 101-135, 2011.

REED, J. **Os dez dias que abalaram o mundo**: a história da Revolução Russa. Tradução de Denise Tavares Gonçalves. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017 (Clássicos de Ouro).

REIS FILHO, D. A. **Rússia (1917-1921)**: anos vermelhos. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva da consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. 1999. 290f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, Florianópolis, 1999.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 1982.

SANTOS, J.; LUCAREVSKI, J.; SILVA, R. M. **Dança na Escola** – Benefícios e Contribuições na Fase Pré-Escolar. Centro Universitário Filadélfia – UniFil (Brasil). 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo, 40).

SOMBRA, F.; PENNA, S. **Mês de junho tem São João**: Zit, 2012

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 21, n. 53, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 20 nov. 2023.

STEIN, V. **A educação Estética**: contribuições dos estudos de Vigotski para o ensino da Arte na Educação Infantil. 2014. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

STEIN, V.; CHAVES, M. As crianças são artistas natas? Reflexões sobre a atividade criadora e as artes visuais na Educação Básica. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria: UFSM, v. 14, n. 2, p. 30-41, mai./ago. 2021.

TOLEDO, C. A Revolução Russa e a cultura. **Marxismo Vivo**, v. 16, p. 105-119, out./nov. 2007.

TRÓTSKI, L. **A revolução de outubro**. Tradução de Daniela Jinkings. São Paulo: Boitempo, 2017.

TULESKI, S. C. **Vygotski**: A construção de uma psicologia marxista. Maringá: Eduem, 2002.

VIANNA, Marly. A revolução nos é dada pelos desesperados. In: MARINGONI, Gilberto (Curadoria). **1917**: o ano que abalou o mundo. São Paulo: Boitempo, 2017.

VICENTINO, C. **Rússia**: antes e depois da URSS. São Paulo: Scipione, 1995.

VIEIRA, A. P; ROCHA-TEIXEIRA, G. F; TEIXEIRA, L. O. **Dança na Educação Infantil**: analisando a influência da ludicidade na construção do conhecimento artístico. Viçosa; FUNARBIC 2010.

VIEIRA, M.S. A dança na arte e na educação física: diálogos possíveis. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v. 13, p. 177-185, maio/ago. 2015. ISSN: 2358-1425. <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/3266/2885>. Disponível em: Acesso em 2 de Nov. 2023.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009 (Ensaio Comentado).

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S.. **Psicologia pedagógica**: edição comentada. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escolhidas**: problemas teóricos y metodológicos de la Psicología. v. I. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Gráficas Rogar, 1991.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escolhidas**: problemas del desarrollo de la psique. v. III. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Gráficas Rogar, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. Trad. João Pedro Fróis. Revisão técnica e da tradução: Solange Affeche. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014. (Textos de psicologia).

VYGOTSKY, L. S. **Imagination and creativity in childhood**. Journal of Russian and East European Psychology, Germantown, v. 42, no. 1, p. 7-97, Jan./Feb. 2004.

VIGOTSKY, L. S. **Kodomo no sozoryoku**. Tokyo: Shin Dokusoha. 1972.

VIGOTSKII, L. S. **La imaginacion y el arte en la infancia**. Madrid: Akal, 1982.

VIGOTSKY, L. S. **Imaginación y creación en la edad infantil**. Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1987.

VIGOTSKY, L. S. **Imaginación y creación en la edad infantil**. Buenos Aires: Nuestra América, 2003.

VIGOTSKIJ, L. S. **Immagine e creatività nell'età infantile**. Roma: Editori Riuniti, 1972.

VYGOTSKIJ, L. S. **Fantasi och kreativitet I barndomen**. Göteborg: Dailados, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A imaginação e a arte na infância**. Tradução: Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água, 2009. (Obras escolhidas).

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**: ensaio de psicologia. Tradução: João Pedro Fróis. Lisboa: Dinalivro, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WOOD, A. **As origens da Revolução Russa de 1861 a 1917**. Tradução: Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1991.