

## **DANÇA NA ESCOLA: DESENVOLVENDO A EMOÇÃO, A IMAGINAÇÃO E O PENSAMENTO**

PEREIRA, Sybelle Regina Carvalho<sup>1</sup>; CANFIELD, Marta de Salles<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Este estudo teve como principal objetivo estabelecer princípios didático-pedagógicos para o processo de ensino-aprendizagem da dança em aulas de Educação Física fundamentadas na teoria de desenvolvimento humano de Vygotsky, caracterizando-se como uma pesquisa teórica de abordagem qualitativa. Após construção, análise e interpretação do quadro teórico referencial, fizeram-se as seguintes constatações: a dança promove o desenvolvimento do pensamento e das funções psicológicas superiores por ser capaz de aliar emoção-imaginação-pensamento; a zona de desenvolvimento proximal é uma proposição teórico-prática que fornece indicadores relativos a procedimentos didáticos; o professor pode favorecer a criação de zonas de desenvolvimento proximal em aulas de Educação Física, quando constrói um cenário didático onde o aluno seja envolvido em autênticos contextos sociais, apropriando-se de mediadores instrumentais, e está engajado em tarefas desafio. Este estudo pretende contribuir para o debate pedagógico em torno das proposições vygotskianas no sentido de esclarecer quais as possíveis contribuições à Educação Física escolar.

**UNITERMOS:** Vygotsky, zona de desenvolvimento proximal, Educação Física, dança.

---

---

<sup>1</sup> Profª. Ms. da FEF/UPF - RS.

<sup>2</sup> Profª. Drª. do CEFD/UFSM - RS.

**DANCE AT SCHOOL: DEVELOPMENT THE  
EMOTION - IMAGINATION - THOUGHT**

**ABSTRACT**

This paper had like the main purpose to establish pedagogical principles for the process teaching and learning of the dance in the Physical Education classes underlyed in the Historical Cultural Psychology of Vygotsky, it was characterized for being a theoretical research of qualitative approach. After the construction, analysis and the interpretation of this view point was done the following considerations: the dance assist the development of tough and higher psychological functions for being able to join to its activity didatic process with emotion-imagination-thought; the zone of proximal development is a pratical theoretical purpose that favour the relatives indicators to the didatic process; the dance, in its turnes, may provide the creation of the zones of proximal development when the teacher assist a didatical scenery were the student is involved in the authentional social context, appropriating his self of instrumental mediator and it is engaged in a challenge of task. This paper pretends to contribute to the pedagogical purpose about the Vygotsky's propositions to the effect of clearing to the possible contributions to the school's Physical Education.

**UNITERMS:** Vygotsky – zone of proximal development – physical education – dance.

---

## INTRODUÇÃO

### Problematizando o tema

Os pesquisadores na área da educação têm como um dos principais objetos de estudo a busca da compreensão de como as ações pedagógicas podem vir a participar na formação da personalidade de um sujeito capaz de contribuir para as transformações necessárias em sua sociedade. As características desumanizadoras da vida contemporânea exigem do sujeito uma postura ativa de enfrentamento a essas questões. Como o processo educativo é capaz de influir na formação desse homem? Faz-se necessário que essa práxis reflita sobre os problemas sociais, para, então, poder compor atividades pedagógicas que propiciem a formação de um ser humano e, por conseqüência, de uma sociedade mais humana. Educador e educando devem perceber-se como seres humanos que mantêm uma relação dialética com essa sociedade e devem, juntos, buscar os espaços de intervenção.

Com vista a esses aspectos, observam-se tentativas no sentido de conceber a educação como um processo de crítica, havendo indicadores tanto teóricos como práticos que podem sugerir ações didáticas, os quais já permeiam as discussões escolares.

Um desses referenciais que adentraram o mundo escolar é a proposição da Psicologia Histórico-Cultural russa, em especial a formulada pelo pedagogo e psicólogo Lev Semiónovich Vygotsky e seus seguidores. Esse referencial vêm associado ou não ao paradigma construtivista de educação e pode vir a contribuir para a melhoria da prática educativa, pelo menos no que diz respeito à reflexão sobre essa. São contribuições, no entanto, que até agora permanecem, na sua maioria, no nível teórico visto que as dificuldades de colocá-las em prática são grandes.

Os construtos teóricos desenvolvidos por Vygotsky, de forma geral, são refletidos e estudados em relação às possíveis contribuições para a aprendizagem de conteúdos ditos de "dentro" de sala de aula. Especificamente o professor de Educação Física, quando entra em contato com esse tipo de material, deve-se perguntar: como a Educação Física pode se utilizar desse referencial para propor atividades de movimento? Como trabalhar a cultura de movimento (dança, esporte, jogos, ginásticas...) do homem numa perspectiva psicológica histórico-cultural? Será isso possível? São perguntas que devem ser feitas porque efetivamente as idéias de Vygotsky estão adentrando os meios escolares e necessitam ser refletidas na busca de possíveis contribuições que possam vir a fornecer, sobretudo para uma prática que não dicotomize razão/ação, razão/emoção, sala de aula/atividade no pátio da escola.

A necessidade e o desejo de decifrar o universo de significados que a cerca levam a criança a coordenar idéias e ações a fim de solucionar os problemas que se apresentem.

É a vivência no meio humano, na atividade instrumental, na interação com os outros que desenvolverá na criança um novo e complexo sistema psicológico, ou seja, a elaboração das funções psicológicas superiores (percepção categorial, memória lógica, atenção focalizada, imaginação criadora, ...). O desenvolvimento dessas funções não se dá aprioristicamente, ou como simples movimento reflexo, mas, sim, através da atividade do sujeito, da apropriação e utilização de instrumentos em um contexto de interação no qual os motivos, as intenções e as necessidades do indivíduo estão presentes fazendo parte desses processos de internalização da cultura.

Na escola, quando as crianças se movimentam em aulas de Educação Física e se engajam em atividades com outros parceiros, com diferentes materiais e ambientes, diversas relações são experienciadas, as quais possibilitam intersecções entre a atividade prática e o pensamento, ainda mais se essas crianças forem desafiadas a solucionar problemas.

O pensar faz parte da corporeidade humana, assim como o movimentar, o sentir e o expressar, pois também é uma forma de estar no mundo, numa relação dialética de troca de significados. A dança, como uma forma de expressão e comunicação, estimula as capacidades humanas e pode ser comparada à linguagem oral: assim como as palavras são formadas por letras, os movimentos são formados por elementos, dessa forma, a expressão corporal estimula e desenvolve as atividades psíquicas de acordo com o seu conteúdo e forma de ser vivida, tanto quanto a palavra (Laban, 1990).

O professor de Educação Física, quando desenvolve aulas de dança, geralmente trabalha com seus alunos seqüências coreográficas previamente criadas, não dando espaço para que eles possam explorar o seu movimentar-se; assim, não contribui para a criação de novos movimentos a serem trabalhados, nem coloca o aluno como agente da sua aprendizagem. Às vezes, também, limita o conteúdo da dança ao ensino do estilo folclórico, levando em consideração o rigor exigido pelos centros tradicionalistas. Esses dois aspectos caracterizam, de forma geral, o ensino da dança na escola (ao menos no Rio Grande do Sul).

Ser professor de Educação Física, entretanto, é ser bem mais do que um instrutor de movimentos; é ser responsável por orientar o aluno a ser mais do que um mero repetidor de gestos, ou seja, a ser uma pessoa consciente do seu corpo, um ser humano no/com o mundo, vivenciando todas as formas de movimentar-se que venham a contribuir para a sua formação global. Assim, realmente, o professor será um mediador no processo educativo.

Portanto, uma ação consciente do professor de Educação Física dá-se com base numa perspectiva que vê a educação como um processo fundamental na "humanização" do homem, processo esse que não dicotomiza homem e mundo e que defende uma visão dialética pela qual eles se constroem; que compreende o movimento com significado, com intencionalidade, como uma característica fundamental do ser humano, e a dança como

parte da cultura de movimento humana, capaz de ser mediadora no processo de construção de um ser humano mais sensível, crítico, criativo e autônomo. Para isso, buscou-se investigar as relações e contribuições pedagógicas da teoria de desenvolvimento humano de Vygotsky para o processo de ensino-aprendizagem da dança em aulas de Educação Física.

## **OBJETIVOS DO ESTUDO**

Partindo-se dos construtos teóricos desenvolvidos por Vygotsky e do processo ensino-aprendizagem em aulas de Educação Física, tendo a dança como componente, pretende-se:

- Delinear a visão pedagógica de Educação Física que mediou a interpretação da teoria de desenvolvimento humano de Vygotsky;
- Estabelecer princípios didático-pedagógicos para o processo ensino-aprendizagem da dança em aulas de Educação Física escolar fundamentados na teoria de desenvolvimento humano de Vygotsky.

## **METODOLOGIA**

Este estudo caracteriza-se por ser uma pesquisa teórica (Demo 1987, 1986) de abordagem qualitativa, que tem por objetivo construir e interpretar um quadro teórico de referência, que constituem-se em contextos essenciais para o pesquisador movimentar-se.

### **Foram tomados os seguintes procedimentos metodológicos**

- 1º - Delimitação da área temática;
- 2º - definição da situação problema de pesquisa;
- 3º - construção do quadro teórico de referência;
- 4º - análise e interpretação do quadro teórico de referência, e
- 5º - ordenamento interno do estudo.

Segundo Demo (1996:23), faz parte da pesquisa teórica "aceitar o desafio criativo de prepor a realidade à fixação teórica, para que a prática não se reduza a prática/teórica, e para que a teoria se mantenha em seu devido lugar, como instrumentação interpretativa e condição de criatividade. Como também, investir na consciência crítica, que se alimenta de alternativas explicativa, do vai e vem entre teoria e prática, dos limites de cada teoria".

## QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

### Psicologia histórico-cultural de Vygotsky

Lev Semiónovich Vygotsky pretendia, juntamente com seus colaboradores, formular uma teoria psicológica marxista, o que o levou a fazer uma análise profunda da psicologia de seu tempo, como também a se preocupar com os aspectos específicos dessa área de estudo e com os aspectos educacionais. Formulações como os conceitos de mediação, signos, ferramentas, aprendizagem, desenvolvimento, zona de desenvolvimento proximal, formação de conceitos, significado e sentido das palavras são algumas das formulações construídas, utilizadas e/ou lançadas à luz pelo materialismo histórico e dialético, do humanismo marxista.

A perspectiva histórico-cultural entende a investigação dos processos psíquicos humanos de forma unitária, como se constata nesta afirmação de Vygotsky (1991: 24): “A separação do aspecto intelectual de nossa consciência e seu aspecto afetivo constitui um dos defeitos mais graves de toda a psicologia tradicional, uma vez que esta transforma o processo do pensamento em um fluxo autônomo de idéias que se pensam em si mesmas, dissociando-a de toda a plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações vitais do sujeito que pensa. Esse pensamento dissociado deve ser considerado como um epifenômeno sem significado, incapaz de modificar qualquer coisa na vida e no comportamento da pessoa”.

Concebe-se, portanto, que as dificuldades são ultrapassadas pelas pessoas quando seus desejos, interesses e motivações aliam-se à percepção, memória, pensamento, imaginação e vontade numa atividade conjunta entre parceiros.

Outra questão de muita importância para Vygotsky é o fato de as emoções infantis diferenciarem-se qualitativamente das dos adultos. Ao longo do processo de desenvolvimento a forma de atuação das funções se transforma, passando de um plano inferior para um superior. Assim para ele, não se pode entender o desenvolvimento das emoções fora do contexto dinâmico da vida humana, pois só desse modo, os processos emocionais alcançam sentido e significado. Vygotsky admite que a manifestação inicial da emoção é parte da herança biológica, entretanto aduz que a emoção, assim como as demais funções psicológicas, nas interações sociais, perde seu caráter instintivo para dar lugar a um nível mais complexo de atuação do ser humano, consciente e autodeterminado.

Relacionando a emoção com a imaginação, diz o autor que essa atividade psíquica está estritamente ligada ao movimento dos sentimentos, a ponto de algumas explicações sobre essas atividades não serem compreendidas a partir de estruturas lógico-rationais, mas serem completamente aceitáveis no plano emocional. Com base em suas investigações, ele ratifica o fato de que “a atividade da imaginação pode ser ao mesmo tempo uma

atividade dirigida, no sentido de que podemos darnos perfeita conta dos fins e dos motivos desta atividade... Se observamos o campo da criação artística, que esta muito próximo do alcance da criança e verificamos os produtos desta criação, por exemplo o desenho, veremos que também ali a imaginação tem caráter dirigido, que não é uma atividade subconsciente” (Vygotsky, 1991: 433).

Vygotsky, observa que a imaginação infantil não é uma forma de atividade mental não consciente, autista, ou uma forma de pensamento não verbal, não dirigida a alguém; pelo contrário, entende que, a cada passo do desenvolvimento da imaginação infantil, ocorre o processo de desenvolvimento das outras funções psicológicas superiores, as quais estão intimamente ligadas a linguagem da criança, à sua comunicação com o outro.

Dessa forma, o desenvolvimento da linguagem constitui um forte impulso no processo de imaginação, o que vem demonstrar o quanto essa libera a criança de suas impressões imediatas, permitindo-lhe agir em um plano desvinculado da realidade, o que é essencial para a atividade da imaginação. Mas não somente a linguagem como também a própria vida da criança. Vygotsky chama a atenção para a influência da escola no desenvolvimento da imaginação, pois essa seria um lugar onde a criança pode pensar minuciosamente algo com sua imaginação, antes de realmente implementá-lo. Durante a idade escolar, a criança tem a possibilidade de entregar-se de forma mais ou menos consciente a determinadas meditações.

Por fim, demonstrando a relação entre o pensamento e a imaginação, Vygotsky afirma que a educação escolar é o ponto crucial no desenvolvimento do pensamento da criança, de tal forma que, tanto o pensamento lógico como o pensamento visionário (imaginativo) se desenvolvem com estreita relação: uma relação de dependência. Assim, observando as formas de imaginação relacionadas com a questão da criatividade, verifica-se que a imaginação é uma forma extremamente necessária ao pensamento realista. “É impossível conhecer claramente uma realidade sem um certo elemento da imaginação, sem distanciar-se dela, das impressões isoladas imediatas, concretas, em que esta realidade esta representada nos atos elementares de nossa consciência. Tomando por exemplo o problema da invenção e da criação artística, neles veremos que a solução das tarefas exige em um grau muito alto a participação do pensamento realista no processo da imaginação, que atuam unidos” (Vygotsky, 1991: 437).

Vygotsky afirma que a conexão interna existente entre a imaginação e o pensamento realista está estreitamente ligada à liberdade na atividade do homem, na atividade da consciência humana. Assim, explica que as possibilidades de atuar com liberdade que surgem da consciência estão estreitamente ligadas à imaginação.

## O ensino escolar e a zona de desenvolvimento proximal

Vygotsky, no sexto capítulo do livro *Obras escogidas (1993)*, intitulado "Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil", faz uma análise crítica dos tópicos relacionados ao desenvolvimento e à importância da aprendizagem de conceitos científicos na infância, enfocando a instituição escolar como a principal responsável pelo ensino dos conhecimentos produzidos culturalmente, ou seja, os conhecimentos científicos.

Outro conceito de fundamental importância para a educação escolar definido na obra de Vygotsky é o conceito de zona de desenvolvimento proximal, em torno do qual se originam várias questões de ordem pedagógica.

As investigações na área psicológica relacionadas à instrução, na época, limitavam-se a detectar o nível de desenvolvimento mental da criança, o que, para Vygotsky, era insuficiente para determinar o seu nível de desenvolvimento mental. Para verificar esse nível, é solicitado à criança que resolva uma tarefa sozinha, isto é, de forma independente: estabelecendo-se assim apenas o que já está maduro na sua mente. Mas será suficiente só o conhecimento desse nível para realmente ter uma visão clara do desenvolvimento mental da criança? Vygotsky afirma que não, pois o estado de desenvolvimento não se determina somente através das funções maduras num momento. O autor dá, a respeito, exemplo bastante esclarecedor: se um agricultor deseja conhecer o verdadeiro estado de sua horta, ele não pode deter-se apenas nos vegetais que já tenham amadurecido, mas deve também levar em consideração aqueles que estão em fase de amadurecimento.

E é exatamente na zona de desenvolvimento proximal que se encontram as funções em fase de amadurecimento. Portanto, além do nível de desenvolvimento atual, psicólogos e educadores devem levar em consideração, quando quiserem ter uma visão real do desenvolvimento mental da criança, a zona de desenvolvimento proximal, com o que, realmente, a instrução pode ter algum efeito sobre as funções psicológicas superiores.

Na escola há muitas diferenças entre as crianças, muito mais condicionadas pela divergência entre suas zonas de desenvolvimento proximal do que por semelhanças em seu nível de desenvolvimento atual. Isso se reflete, em primeiro lugar na dinâmica de sua evolução mental durante a instrução e no relativo êxito dessa. A investigação vygotskiana demonstra que a zona de desenvolvimento proximal tem um valor mais direto para a dinâmica da evolução intelectual e para o êxito da instrução que o nível de desenvolvimento atual (Vygotsky, 1991: 239).

Fica claro que a criança pode resolver tarefas mais difíceis em colaboração com alguém do que atuando por si mesma, desde que as tarefas propostas não ultrapassem demais a sua zona de possibilidades. Se a criança atua com outro, ela pode trabalhar imitando esse outro. Isso, para a velha psicologia, não passa de um ato mecânico, uma vez que, considera que a criança pode imitar tudo o que quer. Em oposição, Vygotsky



defende o ponto de vista de que a criança não pode imitar o que quiser, mas só aquilo que está em sua zona de possibilidades intelectuais.

Em colaboração, a criança resulta mais forte e mais inteligente do que sozinha, eleva-se mais no que diz respeito ao nível das dificuldades intelectuais que supera, ainda que sempre exista uma determinada distância, estritamente regulada, que determina a divergência entre o trabalho independente e o realizado em cooperação. A maior ou menor possibilidade que tem a criança de passar do que pode fazer por si mesma ao que é capaz de fazer em colaboração constitui o sintoma indicador mais sensível para caracterizar a dinâmica do desenvolvimento e o êxito em sua atividade mental. Esse processo coincide plenamente com a zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1991: 240).

Verifica-se, assim, que a instrução e o desenvolvimento na escola guardam a mesma relação que existe entre a zona de desenvolvimento proximal e o nível de desenvolvimento atual. Na infância, somente é boa a instrução que está à frente do desenvolvimento. O processo de ensino-aprendizagem deve orientar-se no nível já maduro de desenvolvimento da criança, mas muito mais no que ela pode vir a fazer. Quando Vygotsky (1991) sugere que a zona de desenvolvimento proximal, na escola, seja levada em consideração para a organização e elaboração de métodos a serem utilizados junto aos alunos, ele está dizendo que a escola deve libertar-se da visão de que, primeiramente, o desenvolvimento deva ter completado todo o seu ciclo para que, então, a instrução possa agir sobre ele. Para ele, os métodos de ensino que se embasam nessa questão orientam-se pela debilidade da criança, e não pelo seu potencial, não levando em conta a zona de desenvolvimento proximal.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é essencial para compreender o indivíduo dentro de uma situação social concreta de aprendizagem e desenvolvimento; constituindo um constructo teórico decisivo; representa uma transformação importante na própria teoria, uma mudança de foco que se desloca da atividade mediada pelo signo para a atividade socialmente mediada. Essa transição adicionou à pesquisa um contexto social real, mudou a ênfase no uso do signo para a do desenvolvimento da prática social. Entretanto, com isso, Vygotsky não descartou a ênfase sobre a importância dos instrumentos, isto é, o conceito de zona de desenvolvimento proximal integrou a atividade social na teoria, enquanto retém o significado da mediação do signo na compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Práticas pedagógicas de caráter mecânico, em que a instrução é calcada em exercitação prática, modelos de práticas atomísticas baseados no desenvolvimento de habilidades, que caracterizam a maioria das práticas instrucionais, com certeza, não representam o que Vygotsky entendia por zona de desenvolvimento proximal. As habilidades são sempre parte das atividades e cenários, mas apenas ganham significado em termos de sua organização, portanto, em lugar de habilidades básicas, uma abordagem histórico-cultural concebe atividades básicas, padronizando aquelas que se mostram necessárias e

suficientes para integrar todo o processo de aprendizagem (Moll, 1996).

Os professores que desejam seguir ou seguem essa abordagem rejeitam a instrução mecânica e enfatizam a criação de contextos sociais na instrução e a forma como essa produz uma maneira especial de socialização do pensamento das crianças: assim, o professor não deve apenas analisar o ensino e a aprendizagem como parte de práticas instrucionais existentes, mas deve criar atividades fundamentalmente novas e avançadas. Em outras palavras, essa abordagem vygotskyana deve produzir aprendizagem ao facilitar novas formas de mediação.

Segundo Tudge (1996), deve-se pensar no conceito de zona de desenvolvimento proximal inserido num sistema geral. Se não se trabalha com essa visão, fica difícil diferenciar o conceito proposto por Vygotsky de qualquer técnica instrucional que sistematicamente conduza as crianças, com ajuda de um adulto, a progredirem na aprendizagem de um determinado conjunto de habilidades. A principal diferença é que, para Vygotsky, o contexto no qual a interação ocorre é de importância crucial. A colaboração com uma outra pessoa, um adulto ou colega, na zona de desenvolvimento proximal conduz ao desenvolvimento de formas culturalmente apropriadas e à obtenção em conjunto de um significado.

### **Educação Física - Movimento e corporeidade humana**

Observa-se que a maior parte das aulas de Educação Física nas escolas têm sido orientadas para a prática de modalidades esportivas, sendo a execução do gesto técnico o objetivo final. Em torno desse objetivo-fim, giram todos os procedimentos didáticos tomados pelo professor, reduzindo-se, assim, o mundo de movimento da criança apenas à interpretação técnica. A ênfase está em conseguir executar e aprimorar o gesto técnico-esportivo, num trabalho com/do corpo numa visão de corpo-objeto, em que a importância centra-se na mecânica do movimento. O sentido do movimento é aquele que o professor imprime à aula, o qual a criança acaba assimilando como seu; por consequência, o seu sentido do movimento não é privilegiado, e ela nem toma consciência que esse exista (esse fato é muito reforçado pelos meios de comunicação de massa).

A partir do humanismo marxista, as concepções de homem e corporeidade sofreram uma grande evolução. Pode-se dizer que até o séc. XIX a visão do homem estava calcada numa concepção idealista abstrata. A partir daí, começou-se a pensar um homem como um ser de essência histórica, que se desenvolve em condições concretas e materiais de vida; um ser total que se constrói no mundo como razão, sensibilidade e corpo. No conceito de práxis (categoria central do humanismo marxista), Marx procura identificar o homem como um ser eminentemente ativo, que se relaciona com o mundo em todas as suas dimensões, criando a realidade social e material na qual se insere e sofrendo suas consequências (Gonçalves, 1997). Em Marx citado por Gonçalves (1997: 60-61), tem-

se: "Não é apenas em pensamento, mas por intermédio de todos os sentidos, que o homem se afirma no mundo objetivo... No trabalho criador evidencia-se a unidade entre consciência e corpo... O corpo do homem é um corpo que se torna humano por sua atividade produtiva. Seus sentidos são sentidos humanos, pois seus objetos são objetos humanos, criados pelo homem e a ele destinados".

Essa forma de Marx pensar o ser humano e a sua relação no mundo aproxima-se da concepção de Merleau-Ponty (fenomenologia existencial), pois também para esse o homem está no/com o mundo operando com todos os seus sentidos; nosso corpo somos nós no mundo, nosso movimentar-se nos incorpora a este mundo.

Em aulas de Educação Física não se tem apenas formas, tipos e dinâmicas de movimentos, mas, sim, crianças se movimentando, experienciando e criando diferentes formas, tipos, dinâmicas e sentidos de movimento, travando, assim, com o seu ambiente um diálogo corporal. Essa relação dialógica entre homem e mundo está sempre carregada de sentidos e intenções: não há lugar para a dicotomia corpo/espírito, pensamento/ação. Quando se compreende o movimento humano como mais uma das formas de apreensão das coisas do mundo, talvez a mais completa, as aulas oferecidas à criança devem propiciar espaços de ação com liberdade para que ela viva o seu corpo-próprio na relação de estar e ser-no-mundo. O ser humano se faz presente no mundo pela sua corporeidade, e é essa que o identifica na relação com o outro (Hildebradt, 1994; Trebels, 1992; Kunz, 1991). Tamboer, citado por Trebels (1992: 339), explica melhor essa relação: "O se-movimentar adquire a forma de uma compreensão do mundo pela ação. O se-movimentar se apresenta em si mesmo pela sua estrutura fundamental já como diálogo".

Na prática diária, observa-se entretanto, uma despreocupação dos professores em oferecer à criança espaço para que vivencie e/ou experencie o seu "movimentar-se". Nesse contexto de movimento, a criança seria considerada como sujeito do seu movimento; receberia do ambiente diferentes sentidos/significados que, no seu interior, após percebidos, sentidos e refletidos, seriam devolvidos ao mundo recriados, transformados, expressando, assim, sua subjetividade.

A aula de Educação Física representa, na escola, o espaço dedicado ao trabalho com a corporeidade humana, que deve ser compreendida como um espaço de ação onde o aluno possa explorar o seu movimentar-se, vindo a tomar consciência deste, e, na relação com a cultura de movimento do homem, não só a execute movimentos, mas também compreende-os e reelabore-os.

### **A dança e seus elementos**

O movimento humano é considerado a linguagem do corpo, um meio de comunicação emocional, de expressão no mundo, uma unidade orgânica de elementos

materiais e espirituais que se integram numa totalidade. E a dança sintetiza tudo isso, pois o homem, ao dançar, é capaz de se encontrar e de encontrar-se na relação com os outros. Assim, segundo Fahlbusch (1990:13), "...dançar é transmitir um certo estado de espírito, uma maneira de se ver e de ver o mundo, de sentir plenamente seu corpo e utilizar para conhecer outros sentimentos e sensações".

A dança, através do movimento, é capaz de transmitir uma determinada idéia: por não ser uma linguagem explícita, não é eficiente como um discurso engajado numa idéia "fechada". A política do corpo é a sua vitalidade, o pleno domínio de suas possibilidades físicas, a liberdade de ocupar espaços, expressar-se, comunicar-se, ultrapassando a si mesmo. A técnica da dança não pode ser confundida com atividade-fim. A dança pode usar a técnica do condicionamento físico como meio para ampliar o vocabulário dos movimentos dos "dançarinos", os quais, porém, para se tornar significativos, não dependem apenas de sua perfeição técnica corporal, e, sim, da sua intenção gestual, da sua expressão, da sua forma estética (Robatto, 1994).

O movimento na dança pode ocorrer em diferentes intensidades no tempo e no espaço, numa composição de valores formais e significativos dos gestos elaborados com uma combinação de técnica corporal e de expressividade. Pode-se caracterizar qualquer forma de linguagem considerando-se dois fatores fundamentais que regem qualquer relação no universo: o tempo e o espaço. Na dança, o tempo é explorado de forma intencional, por meio da duração, acento, intervalo, intensidade, velocidade de seus movimentos. O tempo de cada gesto passa a ser um elemento fundamental no processo expressivo na dança.

Pode-se distinguir e trabalhar estimulando diferentes tipos de tempo: o tempo interior, que consiste no ritmo próprio da pessoa; o tempo exterior, que tem por base as fontes sonoras que se encontram fora do indivíduo e, no nexo entre eles, encontra-se o tempo próprio, singular da cada indivíduo. O tempo é fundamental a tudo o que diz respeito à vida. Pode-se dizer que nós vivemos o tempo, fator que é fundamental na dança, o qual, sem esse elemento, não existe.

O espaço refere-se às relações dos movimentos entre si, onde esses se projetam. Na relação com o espaço, a dança cria diversas formações e desenhos expressivos. A dimensão espacial deve ser sentida, percebida e explorada por quem dança. Pode-se estimular o sentido do espaço interior, ou seja, todo o conteúdo que é envolvido pela pele e o espaço exterior, compreendido pelo âmbito físico que rodeia o ser, seja numa sala de aula, seja num salão, num parque, num palco; o espaço deve ser vivido pelo sujeito. Os principais fatores que integram o movimento no espaço são: a direção, a distância, os planos, os níveis. "O grau de esforço necessário a realização do movimento no espaço e tempo gera uma determinada intensidade que resulta inevitavelmente, numa qualidade dinâmica e esses elementos esteticamente organizados geram a forma da dança"

(Robatto, 1994: 97).

A dança é uma arte dinâmica; as formas construídas são formas dinâmicas construídas no tempo. Ao criar uma forma para ser percebida, constrói-se com ela uma visão direta dos sentimentos. É impossível descrever sucintamente os sentimentos através do discurso, porém, em qualquer atividade artística, os sentimentos se concretizam na forma que pode ser percebida. A dança é compreendida como arte porque é capaz de criar formas expressivas dos sentimentos humanos, comunicando-os aos outros (Duarte Jr., 1995).

No espaço e no tempo é que ocorre o movimento, numa composição de valores formais, gestos, signos e símbolos que comunicam um significado. O movimento é a expressão particular de cada pessoa. Dançando, ela é capaz de revelar suas mais íntimas características. Para quem dança, chegar ao movimento criativo requer conscientização através da sensibilidade e da vivência do movimento; o que se procura é que o corpo se projete para fora e para dentro. A pessoa que se move fica num âmbito de permanente renovação e se torna lúcida para perceber o que lhe acontece em nível corporal, mental e emocional. Isso, no entanto, só ocorre se tem por objetivo que emerge do movimento uma intenção, um pensamento, um desafio e que tudo passe à ação.

Rudolf Laban (1990), entre suas tantas contribuições para o estudo e ensino da dança, afirma que dançar é um “mergulho” no fluxo do movimento, caracterizado sempre por um esforço da pessoa que dança. O autor apresenta os fatores que interferem e fazem parte do movimento: peso, espaço, tempo e o fluxo. Sobre esses fatores, propõe oito ações básicas de esforço (golpear, flutuar, chicotear, deslizar, torcer, atacar, pressionar, sacudir), as quais considera como imprecindíveis para serem experienciadas pela pessoa que deseja dançar (bailarino ou não), para que realmente possa vir a viver e sentir o fluxo do movimento, o que também permite descarregar tensões internas e favorece a comunicação. Essas experiências de movimento têm por principal objetivo estimular e provocar respostas de todo o ser de maneira variada e integral. O movimento na dança, como também fora dela, constitui uma unidade orgânica de elementos materiais e espirituais que se integram numa totalidade.

Constata-se na dança um grande potencial educativo, visto que o seu ensino prevê a utilização consciente do movimento para expressar idéias, sentimentos, emoções, pensamentos ou, ainda, princípios filosóficos, sociais e políticos. Por sua essência integradora dos domínios humanos a atividade, é capaz de levar o aluno a descobrir e redescobrir sua corporeidade e sensibilidade. As aulas de dança na escola devem ainda levar em consideração princípios da arte-educação (Barbosa, 1996), propiciando ao aluno oportunidades de:

- **perceber** sensações, sentimentos próprios e da dança no mundo;
- **transformar** expressão pessoal, cotidiana em dança através do pensamento,

imaginação, verbalização e problematização:

- **expressar** sentimentos, idéias, pensamentos sobre e através da dança, e

- **julgar** danças próprias e de outras culturas e épocas através do conhecimento, entendimento e sensibilidade.

Nesse processo de aprendizagem, o aluno é levado a analisar, considerar, lembrar, compreender, elaborar, criar, discriminar, improvisar, desenvolver habilidades físicas e motoras. Também se procura resgatar no ensino da dança a educação global do homem e a educação estética. Aparece aí o desenvolvimento da consciência estética, tão importante pela capacidade crítica que proporciona, pois "a índole estética tem por fim desenvolver em máxima harmonia o todo de nossas faculdades sensíveis e espirituais, o impulso sensível (estético) precede o racional na atuação, pois a sensação precede a consciência, e nessa prioridade do impulso sensível, encontramos a chave do todo: a história da liberdade humana" (Schiller apud Santin, 1993:61).

Deve-se educar o sentido do movimento, partindo do estilo pessoal da pessoa, das características do seu movimento. A dança não deve ser um fim em si mesmo: é um meio de desenvolver a expressão artística de maneira criativa e apropriada à fase de desenvolvimento dos alunos. Trabalha-se na educação com o aluno buscando estimular sua subjetividade, e não sobre a performance externa do movimento, pois somente assim ele conseguirá desenvolver sua expressividade na linguagem do dançar.

O trabalho com estilos e técnicas na dança deve ter por objetivo levar a pessoa a tomar consciência de sua própria potencialidade; melhorar sua capacidade de se comunicar; incentivar a sua criatividade, o conhecimento dos estilos, a história e a compreensão da função social que esses estilos tiveram ao longo dos tempos; servir como instigadora de pesquisa sobre o entendimento das dinâmicas das diversas danças e das formas que o corpo e o movimento assumiram e assumem no tempo e no espaço.

Haselbach (1989) enfatiza que a educação para a dança, assim como a improvisação, não pode apenas fechar-se dentro do seu conteúdo específico, mas deve contribuir para a formação da personalidade; não deve trabalhar somente sobre o seu caráter pragmático, mas atuar no campo emocional, social e cognitivo, enfatizando a sensibilização e a conscientização corporal, a elaboração e correção da postura, elaboração de um repertório de danças e criações; a autonomia, responsabilidade, cooperação; o aprofundamento da capacidade de sensibilização e capacidade de expressão; a detecção e solução de problemas, criação, concentração, memória, e, ainda, levar ao conhecimento de formas tradicionais de dança e à reflexão sobre elas.

Para que esses objetivos sejam alcançados em aulas de dança na escola, o conteúdo desenvolvido deve caracterizar-se por uma lógica didática com relação a seus objetivos, à organização dos conteúdos, à escolha metodológica, aos procedimentos a serem tomados. Sobretudo, todas essas decisões devem ser tomadas sob uma concepção de educação e,

portanto, de Educação Física, para que efetivamente o professor venha a escolher o caminho correto para a consecução dos seus objetivos educacionais.

Como se pode observar nessas colocações, 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 (colaboração em grupos); a explorarem o mundo da emoção e da imaginação; a criarem; a explorarem novos sentidos, movimentos livres e técnicos. Verificam-se assim, as infinitas possibilidades de trabalho do/para o aluno com sua corporeidade por meio dessa atividade, o que ocorrerá, é óbvio, caso o professor não se deixe cegar pelo trabalho de performance técnica.

Dessa forma, acredita-se que a área da psicologia do desenvolvimento, em especial a vertente histórico-cultural, representada neste estudo pela obra de Vygotsky, pode fornecer mediadores pedagógicos, já que apresenta subsídios para um melhor entendimento da relação entre emoção, imaginação e pensamento, que possam auxiliar a compor aulas ou seqüências de aulas de dança em que o aluno realmente seja sujeito do seu processo de aprendizagem.

#### **PRINCÍPIOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA DANÇA**

O professor é o grande responsável pela mediação entre o conhecimento e o processo de assimilação do aluno na instituição escolar, ou seja, o responsável por organizar o processo de ensino, que, ao mesmo tempo, é um processo educativo. O desenvolvimento do conteúdo e o domínio de habilidades só terão valor se também desenvolverem no aluno atitudes que orientem suas atividades diante da realidade escolar e da realidade da vida cotidiana.

A intenção de identificar princípios didático-pedagógicos para o processo de ensino-aprendizagem da dança, em aulas de Educação Física, se justifica pelo fato de se compreender a educação como um processo crítico de apreensão das “coisas” do mundo e dessa disciplina como componente de uma proposta pedagógica envolvida numa dinâmica curricular.

Os princípios construídos neste estudo são fundamentados na análise e interpretação da teoria de desenvolvimento humano de Vygotsky, que compreende a educação escolar como responsável pela aquisição e ampliação dos conceitos científicos acumulados culturalmente pelo homem. Consiste principalmente em ensinar a criança a pensar fazendo com que as funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória lógica, imaginação criativa...) se desenvolvam, assim como, os signos e símbolos culturais sejam internalizados.

Primeiramente serão apresentados os princípios de cunho geral, que têm por objetivo nortear o processo de reflexão mais amplo relativo à prática pedagógica

(concepção de homem, sociedade e educação); após, os princípios didático-pedagógicos específicos, mais direcionados ao desenvolvimento do conteúdo e à organização dos procedimentos didáticos de uma aula propriamente dita.

### **Princípios didático-pedagógicos gerais**

#### **Princípio Histórico-social**

A visão de homem defendida neste princípio é a de um ser humano que, na relação com o outro, é capaz de criar e recriar sua cultura ao longo do processo histórico, interferindo na natureza de forma intencional. O termo histórico-social é pensado como um processo no qual o mundo criado pelo homem, ou seja, o mundo da cultura no decorrer do processo histórico, apresenta-se ao indivíduo como o outro indivíduo. Isso quer dizer que, sem a relação com os outros homens, o homem não se constrói como humano.

Também é inegável a presença de premissas biológicas no desenvolvimento humano, contudo os limites biológicos são sobrepostas por novas formas de relação com o mundo, distintas e qualitativamente superiores; são formas essas que diferenciam os homens dos outros animais. O curso natural do desenvolvimento é entendido como fornecedor das condições necessárias, embora não suficientes, para criar e lidar com os fatores culturais. O que se tem de mais importante nesse aspecto, que se refere precisamente à educação, é a concepção de homem como sujeito de sua vida. Aqui não cabe, então, uma visão de aluno como receptor passivo, mas, sim, como um indivíduo capaz de elaborar e reelaborar sua cultura, de reconstruir os significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural. A capacidade humana de conseguir recriar sua cultura é a base do processo histórico, sempre em transformação nas sociedades.

#### **Princípio da mediação**

Toda a relação do homem com o mundo é uma relação indireta mediada por meios instrumentais e sociais, de forma que é a partir do manejo com esses mediadores que o indivíduo começa a controlar seu próprio comportamento. Esse controle ocorre, portanto, de fora para dentro. Os processos mediadores não facilitam o desenvolvimento cultural; eles próprios o produzem.

Desse modo, constata-se que as funções do pensamento são fruto da interiorização dos processos de mediação desenvolvidos pela cultura. A história da construção desses instrumentos pelo homem e das operações com esses equivale à construção da própria mente humana.

Deve-se fazer a distinção entre o sistema de atividade dos nossos antecessores na



escala evolutiva e o sistema resultante do processo que faz aparecer o homem como espécie nova, isto é, a atividade caracterizada pela mediação de instrumentos psicológicos. Dessa forma, a atividade prática socioinstrumental se converte no explicativo da natureza humana e do seu mecanismo central na construção da cultura, e o processo de apropriação desse novo sistema de atividade é exatamente a educação, tanto a informal como a formal. Entre esses, estão a linguagem falada e a escrita, os símbolos matemáticos, formas de posturas corporais, entre outros sistemas simbólicos.

Além da mediação instrumental que ocorre fundamentalmente pela criação de signos, tem-se a mediação social, que ocorre entre duas ou mais pessoas que cooperam em uma atividade conjunta; juntas, essas duas formas mediadoras articulam-se uma à outra e constroem o processo de mediação que mais tarde o indivíduo utilizará como atividade individual.

No sistema educativo é que ocorre o emprego consciente das formas de mediação, especialmente quando é dada a devida importância às formas de relações sociais que se estabelecem nas interações educativas (quem ensina, para quem ensina e como ensina), como também quando se verificam quais são os mediadores instrumentais que poderão ser utilizados na relação entre aluno e conteúdo. O foco está no sistema social propiciado na atividade pedagógica escolar, que é mutuamente e ativamente criado por professores e alunos (Moll, 1996). Portanto, o principal papel da escola na abordagem vygotskyana é criar contextos sociais para o domínio consciente do uso de instrumentos culturais.

### **Princípio da interiorização cultural**

Para Vygotsky, a lei geral da origem do desenvolvimento cultural da criança aparece em dois planos: primeiramente, no plano social e, em segundo lugar, no plano psicológico. A princípio, ocorre na interação entre homens em nível intersíquico e, somente após, no interior do indivíduo em nível intrapsíquico.

O processo de interiorização que ocorre a partir dos processos interativos não consiste apenas na transferência de uma atividade externa (com signos) para um plano de consciência interna; ele é o próprio processo em que se forma esse plano da consciência. Por sua vez, não deve ser concebido como um processo perfeito, sempre terminado e de uma só direção de fora para dentro. Esse princípio tem relevância nas atividades que se estabelecem na escola, porque nela sempre ocorrem interações sociais, seja entre alunos, seja entre professor-aluno; por isso, precisa-se estar sempre atento a qualidade desse processo.

Um estudo em grupo não deve servir apenas como um momento de proximidade dos alunos, digamos de socialização, mas, sim, como um momento em que eles possam trabalhar compreendendo, criando e engajando-se no significado da atividade com a

finalidade de atingir juntos um objetivo comum. Se se almeja, no processo educativo escolar, influir no desenvolvimento da personalidade do educando, devemos ter consciência de que esse processo não corresponde somente a um processo espontâneo de maturação e que a aprendizagem não é fruto apenas da relação entre indivíduo e meio. A interação que se dá na aprendizagem é essencial para esse processo, que nunca ocorre no indivíduo isolado.

Para Vygotsky, o processo de ensino-aprendizagem não é a soma de partes isoladas (ensino+aprendizagem=desenvolvimento); é, sim, um processo global de relação interpessoal que envolve, ao mesmo tempo, alguém que aprende, alguém que ensina e a própria relação ensino-aprendizagem. Verifica-se, nessas colocações, a importância depositada na atuação dos membros do grupo social que estão envolvidos no processo educativo mais específico, que atuam na mediação entre a cultura e o indivíduo, o que, por sua vez, favorecerá a ocorrência dos processos interpsicológicos que serão posteriormente internalizados.

As funções psicológicas superiores que se referem a processos voluntários, ações intencionais e conscientemente dominadas, caracterizam-se por pertencer à esfera da subjetividade humana. A passagem do nível interpsicológico ao nível intrapsicológico envolve relações interpessoais densas, mediadas simbolicamente (linguagem e gestos), e não trocas mecânicas limitadas ao nível intelectual (Oliveira, 1995).

### **Princípio da educação que produz desenvolvimento**

A relação entre o processos de desenvolvimento e o de ensino-aprendizagem é uma questão central para Vygotsky. Dada a atribuição à dimensão histórica e cultural do funcionamento psicológico e à interação social na construção do ser humano, o processo de aprendizagem formal ou informal é igualmente importante para a formação humana, podendo-se afirmar que homens aprendem com outros homens.

A aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento desde o início da vida humana. O processo de desenvolvimento humano é, em parte, direcionado pelos processos de maturação do organismo, mas é a aprendizagem que possibilita o despertar de processos internos que ainda não estão amadurecidos, os quais, se não fosse o contato do indivíduo com determinada cultura, não ocorreriam (Oliveira, 1995).

Há os conceitos imersos em um ambiente cultural, com os quais a criança entra em contato de maneira informal e naturalmente assimila, como os conceitos de “mãe”, “pai”, “irmão”, “mesa”, “cadeira”, “roupa”, os chamados conceitos cotidianos. Por outro lado, a aprendizagem também pode ocorrer de forma intencional e deliberada, pela intervenção pedagógica que se dá no ambiente escolar. Essa é a instituição formal de ensino da sociedade “intelectualizada”, onde são organizadas as atividades de ensino, que

têm por objetivo transmitir determinados conhecimentos (conceitos científicos), habilidades e formas de ação no mundo. Esse processo, que irá ocorrer pela intervenção do professor junto ao aluno com o objetivo de interferir na sua aprendizagem e, por conseqüência, em seu desenvolvimento, provocará avanços que, espontaneamente, não ocorreriam. Isso vem demonstrar que a aprendizagem deve sempre se adiantar ao desenvolvimento. Na educação escolar, o processo de ensino-aprendizagem, cada qual, guardando sua característica, forma um todo único, indissociável.

O desenvolvimento da criança somente será privilegiado se o professor se detiver nas funções que ainda estão por amadurecer, as quais são detectadas em atividades que proponham a resolução de uma tarefa em colaboração com outros. Tais funções estão em sua zona de possibilidades em estado embrionário, esperando apenas ser estimuladas para poderem se desenvolver. Procedendo dessa maneira, estar-se-á trabalhando com a criança em sua zona de desenvolvimento proximal. Esse aspecto imprime uma abordagem dinâmica ao processo de ensino-aprendizagem, pois procura compreendê-lo no próprio curso do desenvolvimento, trabalhando com o aparecimento do que é novo na trajetória do indivíduo.

Quando Vygotsky (1991) sugere que a zona de desenvolvimento proximal seja levada em consideração na escola para a organização e elaboração de métodos de ensino a serem utilizados com os alunos, ele está dizendo que a escola deve libertar-se da visão de que, primeiramente, o desenvolvimento deva ter completado todo o seu ciclo para que, então, a instrução possa agir sobre ele. Para Vygotsky os métodos de ensino que se embasam nessa questão orientam-se pela debilidade da criança, e não pelo seu potencial, não levando em conta a zona de desenvolvimento proximal.

### **Princípios didático-pedagógicos específicos (construídos a partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal)**

#### **Princípio da atividade total**

Na visão da psicologia histórico-cultural, o homem deve ser compreendido como um ser inteiro, total, de forma que o fluxo do pensamento e a consciência não estejam dissociados de toda a plenitude da vida, das necessidades e interesses pessoais, de inclinações vitais do sujeito que pensa e age. As dificuldades são ultrapassadas pelas pessoas quando seus desejos e motivações, ou seja, seus aspectos subjetivos, aliam-se à percepção, à memória, ao pensamento, à imaginação. Esses aspectos são privilegiados principalmente quando se desenvolve o conteúdo em atividades conjuntas com parceiros, em tarefas que não enfoquem apenas o fazer mecânico da instrução.

Nesse sentido globalizador, o desenvolvimento da dança pode, em muito, favorecer

este processo, pois, nela, a emoção, imaginação, pensamento e ação são aspectos privilegiados, quando se incentiva em aula a expressividade espontânea através de atividades de improvisação, exploração de temáticas e tarefas desafios, como também a reflexão relativa a um determinado estilo de dança. Verifica-se que a palavra muitas vezes não consegue expressar o que vivemos e sentimos, mas a expressão do corpo ou o gesto podem, e é exatamente esse gesto expressivo que deve ser privilegiado em aulas de dança na escola.

Quando a criança se envolve em atividades totais juntamente com outros membros do grupo (professor e/ou outros colegas), ou seja, em atividades que não visam apenas ao desenvolvimento de habilidades principais e auxiliares para a execução de determinado gesto no dançar, forma-se um espaço que é favorecido o desenvolvimento e trocas de significados/sentidos, o que favorece o desenvolvimento da imaginação.

As experiências de movimento favorecidas pela dança podem ser tematizadas ou se tornarem tarefas-desafios que podem ser vivenciadas por meio de técnicas de improvisação para a solução de problemas, provocando o surgimento da zona de desenvolvimento proximal. As aulas de dança devem ser espaços onde os alunos possam explorar seus movimentos, possam vir a perceber, a criar, a avaliar, a expressar sentimentos e a elaborar movimentos. Determinados conteúdos podem favorecer o desenvolvimento desses aspectos, tais como:

- experiências relacionadas à concientização e sensibilização corporal (exploração de sensações e sentidos);
- experiências relacionadas à percepção espacial (espaço pessoal ou cinesfera, espaço total, direções, níveis, simetria, assimetria...);
- experiências relacionadas à percepção do tempo (pulsação, aceleração, movimento continuado, interrompido, ritmização, simultaneidade, seqüência, movimento métrico e amétrico...);
- experiências relacionadas às dinâmicas do movimento (forte/fraco, leve/solto, acentuação);
- experiências relacionadas às formas básicas de esforço;
- experiências relacionadas às formas que o “dançar” toma no cotidiano do aluno;
- experiências relacionadas aos diversos estilos de dança.

### **Princípio da criação de contextos sociais**

Interações produtivas ocorrem em cenários de atividades dirigidas para alcançar determinados objetivos, os quais devem ser buscados por alunos e professores. Esses “cenários” constituem contextos sociais e físicos que oportunizam contribuições e descobertas dos alunos, sob mediação e assistência de um colaborador.

Na visão vygotskyana, o ensino somente é válido quando acorda e dá vida às funções que se encontram em estágio de maturação e que residem na zona de desenvolvimento proximal; por isso, faz-se necessário que o aluno seja assistido pelo professor que orienta suas vivências de ensino.

Quando ocorrem em aula autênticos contextos sociais, formam-se grupos em que indivíduos com diferentes vivências e entendimentos encontram-se, e é esse aspecto das “diferenças” entre indivíduos que é fundamental para o movimento na zona de desenvolvimento proximal. Acredita-se que o aluno com maior dificuldade beneficie-se na troca com o colega que apresenta maior experiência e compreensão da tarefa. É através do jogo da comunicação e da cooperação que todos se desenvolvem, alguns mais em determinados momentos, outros menos; esse processo não acontece de forma linear, nem na mesma intensidade para todos. Por isso, deve-se prestar atenção à qualidade das interações que acontecem nesses contextos sociais.

O professor que pretende trabalhar com o conteúdo dança em aulas de Educação Física escolar e que pretende beneficiar o aluno desenvolvendo seu trabalho na zona de desenvolvimento proximal, facilitando a criação de autênticos contextos sociais, deve procurar tomar algumas atitudes, como: criar um ambiente de liberdade, despojando-se da posição de comando das atividades; promover os processos criativos de reflexão e ação; estimular o comportamento autônomo; auxiliar e estimular o aluno a se engajar no desenvolvimento de uma temática e na identificação de novas situações problema.

### **Princípio da apropriação de mediadores instrumentais**

Os mediadores instrumentais referem-se aos meios auxiliares que podem ser utilizados em aulas de dança para estimular a apropriação dos conteúdos da dança, tendo por objetivo fazer a mediação entre esse conteúdo e o aluno. Podem ser também chamados de estímulos-meio, e podem ser os seguintes:

- o som e a música: diferentes instrumentos e músicas, sons no ambiente e no seu próprio corpo;
- objetos: brinquedos em geral, aparelhos convencionais da Educação Física (arco, bola, bastão, corda) e não convencionais;
- formas, cor e a plástica: quadros de arte, esculturas, gravuras;
- os próprios corpos humanos (diferenças de tamanho, peso, forma);
- a linguagem falada e escrita: palavras, versos, textos;
- aparelhos de vídeo: filmes sobre história da dança, sobre estilos de dança.

Esses estímulos-meios servem como auxiliares do desenvolvimento psicológico; primeiramente, devem ser explorados na interação grupal, quando ocorrerão trocas e/ou confrontos de experiências e significados, realizando-se, assim, o processo intersubjetivo,

que, após, será transferido para nível intrasubjetivo.

O professor, ao mediar a apropriação dos conteúdos relativos à dança pelo aluno, deve levar em consideração, além dos princípios citados, a necessidade de criar situações que desafiem, que desequilibrem e desacomodem o aluno de um comportamento passivo frente à sua aprendizagem. É essencial que, no cenário educativo, criem-se "situações desafios" que coloquem o aluno em confronto com suas vivências, dificuldades, emoções, idéias. Somente unindo esses princípios (princípio da atividade total, princípio da criação de contexto social e o princípio da apropriação de mediadores instrumentais), estar-se-á criando um cenário educativo apoiado no conceito teórico/prático de zona de desenvolvimento proximal.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim deste estudo, torna-se relevante esclarecer que a temática de pesquisa surgiu a partir de percepções da pesquisadora na práxis educativa escolar, como também da sua experiência com a dança propriamente dita. São questionamentos que partiram da realidade vivida e que foram se solidificando como objeto de pesquisa à medida que avançavam os estudos na área.

Assim, após análise, interpretação e reflexão sobre o referencial teórico deste estudo, acredita-se ser possível fazer as seguintes considerações:

- as proposições vygotskianas favorecem muito mais um processo de reflexão sobre a prática pedagógica do que propriamente fornecem um suporte teórico para a construção metodológica; por isso, considera-se que os princípios didático-pedagógicos deste estudo fornecem indicadores de uma proposta de ação, e não uma metodologia de ensino para a dança;

- a dança, nessa perspectiva, deve ser compreendida como um fenômeno histórico-cultural, portanto, com conhecimentos científicos que devem levar à apropriação ativa por parte dos alunos.- a dança favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores porque é capaz de aliar no seu processo didático os aspectos subjetivos do indivíduo à sua percepção, memória, imaginação criativa e pensamento. Desses, emoção-imaginação-pensamento são aspectos psicológicos humanos que, na perspectiva vygotskiana, encontram-se intimamente ligados;

- o papel do professor, nessa perspectiva, é considerado essencial; a sua assistência ao aluno é fundamental no sentido de provocar avanços que não aconteceriam espontaneamente, fazendo surgir zonas de desenvolvimento proximal em sua turma;

- a zona de desenvolvimento proximal constitui uma proposição teórico-prática que fornece indicadores relativos aos procedimentos didáticos e dinâmicas de aula.

- as aulas de dança podem favorecer a criação de zonas de desenvolvimento

proximal quando o professor constrói um cenário didático onde o aluno seja considerado em sua globalidade (não favorecer somente a execução de gestos técnicos); onde ele venha a experienciar o seu movimentar-se, o movimentar-se na relação com o outro; na exploração de mediadores instrumentais e na solução de tarefas- desafios que o levem a analisar, avaliar, criticar, criar e interpretar;

- as aulas de dança, ao favorecerem o surgimento de zonas de desenvolvimento proximal, permitem que o desenvolvimento passe do nível intersicológico, ou pode-se dizer, intersubjetivo, para o nível intrasubjetivo (no interior do ser humano), por estimularem exatamente as trocas entre as impressões que o indivíduo trazem consigo do mundo exterior com as do seu mundo interior, que necessitam ser comunicadas. Esse processo de interiorização, de apreensão das coisas do mundo corresponde à própria formação da consciência humana.

Pretendeu-se, com este estudo, fazer uma análise e interpretação do referencial da teoria de desenvolvimento humano Vygotsky e do processo de ensino-aprendizagem da dança mediado por uma concepção de processo educativo, porém, sem dúvida, outras formas e olhares existem; não se deseja, de forma alguma, apresentar esta proposta como a única, pois, assim, o debate em torno da questão estaria fechado. Pelo contrário, sente-se a necessidade de estimular um debate pedagógico com relação às proposições vygotskianas no sentido de esclarecer quais são suas possíveis contribuições para a educação física escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, A.M.T.B. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1995. 115 p.
- \_\_\_\_\_. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1996. 134 p.
- DUARTE Jr., J.F. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas, SP: Papirus, 1995. 150 p.
- FAHLBUSCH, H. **Dança moderna-contemporânea**. Rio de Janeiro : Sprint, 1990. 96p.
- GONÇALVES, M.A.S. **Sentir, pensar, agir - corporeidade e educação**. Campinas: Papirus, 1997. 195 p.
- HASELBACH, B. **Dança, improvisação e movimento**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1989.127p.
- HILDEBRANDT, R. **Visão pedagógica do movimento**. In: Revista da Educação Física / UEM. Maringá, vol. 4, 1994. p.22-24.
- KUNZ, E. **Educação Física - ensino e mudança**. Ijuí: Unijuí Editora, 1991. 197 p.
- LABAN, R.V. **Dança educativa moderna**. São Paulo : Ícone, 1990. 128 p.

- MOLL, L.C. **Vygotsky e a educação**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1996. 432 p.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**. São Paulo : Scipione, 1995. 111 p.
- ROBATTO, L. **Dança em processo**. Salvador : Centro Editorial e Didático da UFBA, 1994. 349 p.
- SANTIN, S. **Educação Física - uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí : Unijuí, 1987.
- TREBELS, A.H. Playdoyer para um diálogo entre teorias do movimento humano no esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte: aprendizagem motora**. Imprensa universitária, Unijuí, v. 13, n. 13, junho/1992.
- TUDGE, J. Vygotsky, a Zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1996. p. 151-170.
- VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas I**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1991. 447 p.
- \_\_\_\_\_. **Obras escogidas II**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993. 470 p.