

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação

Márcia Campos Ferreira

**A COMPREENSÃO DO LETRAMENTO EM DANÇA NA FORMAÇÃO DOCENTE
EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Belo Horizonte
2021

Márcia Campos Ferreira

**A COMPREENSÃO DO LETRAMENTO EM DANÇA NA FORMAÇÃO DOCENTE
EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Stela Maria Fernandes Marques

Linha de pesquisa: Docência: Formação, Trabalho e Práticas Educativas.

Belo Horizonte

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

F383c Ferreira, Márcia Campos
A compreensão do letramento em dança na formação docente em Educação Física / Márcia Campos Ferreira. Belo Horizonte, 2021.
234 f. : il.

Orientadora: Stela Maria Fernandes Marques
Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Universidades e faculdades - Corpo docente - Formação. 2. Dança - Estudo e ensino (Superior) - Brasil. 3. Desenvolvimento organizacional. 4. Arte na educação. 5. Educação física - Estudo e ensino (Superior). 6. Linguagem corporal. 7. Performance (Arte). 8. Letramento - Educação. I. Marques, Stela Maria Fernandes. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 793.3

Ficha catalográfica elaborada por Fernanda Paim Brito - CRB 6/2999

Márcia Campos Ferreira

**A COMPREENSÃO DO LETRAMENTO EM DANÇA NA FORMAÇÃO DOCENTE
EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Docência: Formação, Trabalho e Práticas Educativas.

Profa. Dra. Stela Maria Fernandes Marques – PUC Minas (Orientadora)

Profa. Dra. Lorene dos Santos – PUC Minas (Banca Examinadora)

Prof. Dr Fernando Carneiro Machado Ennes– PUC Minas (Banca Examinadora)

Prof. Dr Admir Soares de Almeida Júnior - UFMG (Banca Examinadora)

Profa. Dra. Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz – UFMG (Banca Examinadora)

Belo Horizonte, 12 de julho de 2021.

Dedico esta tese aos que fazem parte do meu suporte afetivo, essência da minha felicidade:

Iago (meu filho), Beto (meu companheiro) e Eclea (minha mãe).

Ao meu filho por despertar em mim o eterno desejo de ser melhor a cada dia, de ir adiante, de
estar bem.

Ao meu companheiro, pelo investimento partilhado na felicidade mútua.

À minha mãe, pessoa única, pelo exemplo, incentivo e suporte efetivo para que eu fosse bem
sucedida na realização deste projeto.

AGRADECIMENTOS

Foram muitos os que ajudaram a trilhar este percurso e a concluir esta jornada. A todos, os meus sinceros agradecimentos, minha eterna gratidão.

À estimada professora e orientadora, Stela Maria Fernandes Marques, muito obrigada por acolher meu projeto de pesquisa e me acompanhar neste investimento tão precioso. Sua competência, conhecimento, disponibilidade e carinho, a confiança que em mim depositou foram e continuarão a ser fonte de inspiração.

Aos graduandos que compartilharam comigo seus pensamentos, suas emoções, sua aprendizagem, seus modos de dançar e de refletir sobre sua formação docente em Educação Física. A disponibilidade que demonstraram em participar desta pesquisa-ação possibilitou as nossas intervenções no campo e, ainda, aproximar esta tese ao mundo da vida cotidiana da formação docente. A estes graduandos serei sempre grata por esta oportunidade.

Aos colegas do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde - ICBS da PUCMinas, que talvez não saibam o quanto são referências importantes na minha formação docente, o quanto incentivam ir adiante em nossa atividade profissional. Sou grata, em especial, ao Professor Raul de Barros Neto, diretor do ICBS, que sempre apoiou os momentos em que saí do país para desenvolver este doutorado.

Aos colegas e amigos do doutorado, um conjunto afetivo que se construiu por meio da paixão por aprender, por discutir teorias e práticas da educação e por aprofundar nossas convicções e dúvidas acadêmicas. Relações novas (e renovadas) que se construíram também na solidariedade e no socorro mútuo, quando a vida diária nos impediu de dedicar à pesquisa o quanto era desejável.

Aos professores dos Programas de Pós – Graduação em Educação da PUCMinas - PPGE e do Departamento de Dança da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa, que, com seus conhecimentos, nutriram meu crescimento intelectual e humano, possibilitando a efetivação deste meu momento de formação.

Aos funcionários administrativos do PPGE, de forma especial à Valéria das Dores Ermelindo, pela eterna disponibilidade em ajudar nas questões técnicas e formais deste processo.

Aos orientadores que dialogaram comigo no período de meus estudos em Portugal: Prof. Dr. Gonçalo Manoel Tavares (orientador na Universidade de Lisboa) e Prof.^a Dr.^a Alba Vieira Pedreira (co-orientadora pela Universidade Federal de Viçosa), que, mesmo não concluindo comigo o processo de doutoramento, muito contribuíram para meu crescimento.

“As palavras evocam apenas as coisas... e aí entra a dança.
Eu não estou interessada em saber como as pessoas se movem, eu estou interessada no que as
move”.

Pina Bausch

RESUMO

Esta pesquisa-ação descritiva, de abordagem quanti-qualitativa, investigou os processos cognitivos e metacognitivos de graduandos¹ de Educação Física elaborados durante procedimentos de aprendizagem da dança como conteúdo de sua formação docente. O estudo se apoiou em dois campos distintos, permeáveis entre si e com potencial para constituir novos enfoques teóricos e práticos no âmbito da formação docente: o campo das ciências da educação (em específico nas teorias relacionadas ao ensino-aprendizagem); e o campo das neurociências cognitivas (como conjunto de teorias que contribuem para a compreensão das modificações adaptativas do sistema nervoso provocadas pelo processo de aprender a ser professor). Pesquisas no campo da educação indicam que o ensino da dança na graduação tem deixado lacunas na formação de professores de Educação Física, inclusive sendo apontadas como principais justificativas para a frequente ausência do ensino da dança nas escolas de ensino fundamental. Participaram deste estudo 28 graduandos do Curso de Educação Física na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, com idades entre 19 a 38 anos, matriculados na disciplina Introdução à Dança no 4º período, no primeiro semestre de 2017, com carga horária semestral de 85 horas. Estes sujeitos confirmaram que a dança não tem sido ensinada durante o ensino fundamental. Por meio dos conhecimentos cognitivos e metacognitivos expressos pelos sujeitos pesquisados, de modo verbal e não verbal, buscamos compreender a complexidade das experiências vividas durante um processo experimental cognitivo e corporal de letramento em dança, como parte constituinte da formação de professores. Analisamos se o Ensino Superior poderia suspender ou modificar as opiniões pré-estabelecidas dos graduandos que acreditavam “não saber” dançar. Identificamos as estratégias e os enfoques de motivação para aprender destes sujeitos e aplicados por eles enquanto autorregulavam sua inserção em seu momento de formação inicial. O caminho percorrido por esta pesquisa teve início no exame diagnóstico das percepções iniciais sobre dança e sobre “saber dançar” (ou não) que os graduandos traziam consigo ao ingressarem na pesquisa, exame repetido no final do estudo para apreender as percepções dos participantes após a intervenção. Buscamos também apontar, de modo interdependente, as expressões verbais e não verbais dos graduandos sobre a metacognição e a autorregulação empreendidas por estes para aprender a dançar. Consideramos

¹ Optamos por não marcar, de modo recorrente e explícito, a designação de gênero “masculino” e “feminino” (ex: graduandos /graduandas, professores/ professoras, alunos/ alunas....) para tornar a escrita mais fluída. Esta escolha se deve ao fato de que questões de gênero não são foco neste estudo e, de modo algum, significa que deconsideramos a importância e a necessidade de que vários avanços sejam alcançados quanto à equidade de gênero em nossa sociedade.

ainda as situações-problemas que surgiram no processo de pesquisa para verificar como os sujeitos pesquisados, individual e coletivamente, interagiram e interviram nestas situações, se adaptando aos processos formativos vividos. O interesse mais amplo foi verificar durante a formação docente indícios de modificações adaptativas e neuroplásticas alcançadas pelos graduandos. Por fim, a pesquisa evidenciou que a formação docente é um processo holístico de adaptação humana, social e psicológica ao meio, que não pode ser considerado isoladamente de outros aspectos da vida humana: motivação, interesses, história de vida, condições presentes e perspectivas futuras. Nossa pesquisa revelou que conjunto de habilidades desenvolvidas pelos graduandos tem potencial para subsidiar atuações docentes futuras, assim como ações transformadoras do ensino da dança em vários contextos educacionais, principalmente na escola.

Palavras-chave: Formação docente. Processos de aprendizagem. Dança. Educação física. Práticas educativas.

ABSTRACT

This descriptive action-research used a quanti-qualitative approach to investigate the cognitive and metacognitive processes of Physical Education teacher training elaborated during dance learning exercises as part of their teacher training. The study was based on two distinct fields, permeable to each other and with potential to constitute new theoretical and practical approaches within the scope of teacher education: the field of educational sciences (specifically teaching-learning theories); and the field of cognitive neurosciences (as a set of theories that contribute to the understanding of adaptive changes in the nervous system caused by the process of teacher training). A number of educational research indicate that the teaching of dance at undergraduate level has left gaps in the training of Physical Education teachers, which is used as the main justification for the frequent absence of dance teaching in elementary schools. This research engaged 28 graduates of the Physical Education Course at the Pontifical Catholic University of Minas Gerais, aged between 19 and 38, enrolled in the 4th semester subject *Introduction to Dance*, during the first semester in 2017, comprised of 85 credit hours. These subjects were in the age group being themselves the confirmation that dance has not been taught during elementary school. Through the cognitive and metacognitive knowledge expressed by the researched subjects, both verbally and non-verbally, we sought to understand the complexity of the experiences lived during an experimental cognitive and corporal process that aimed to teach dance, as a fundamental part of teacher training. We analyzed whether Higher Education studies could suspend or modify the pre-established opinions of undergraduate students who believed they “did not know” how to dance. We identified these subjects’ strategies and motivational approaches to learn, which they applied while self-regulating their insertion in their initial training course. This research started with the diagnostic examination of the initial perceptions on dance and on “knowing how to dance” (or not) that the students presented when they entered the research, which was repeated after the intervention to ascertain participants’ post-intervention perceptions. We also aimed to point out interdependently undergraduates’ verbal and non-verbal expressions about metacognition and self-regulation undertaken by them to learn to dance. We also examined problem situations that arose during the research process to verify how the subjects researched, individually and collectively, interacted and intervened in these situations, adapting to the formative processes experienced. The main interest was to verify, during the teacher training, evidence of adaptive and neuroplastic changes achieved by the students. Lastly, the research showed that teacher education is a holistic process of human, social and psychological adaptation to the environment, which cannot be considered in isolation

from other aspects of human life: motivation, interests, life history, present conditions and future perspectives. Our research revealed that a set of skills developed by undergraduate students have the potential to support future teaching activities, as well as transformative actions in dance education in various educational contexts, especially in school.

Keywords: Teacher training. Learning processes. Dance. Physical education. Educational practices.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Memória declarativa e não declarativa – estruturas do encéfalo.....	34
FIGURA 2 – Processo de aprender	37
FIGURA 3 - Sistema límbico	39
FIGURA 4 - Emoções humanas básicas.....	40
FIGURA 5 - Estímulos e formação de sinapses	44
FIGURA 6 - Dimensões da aprendizagem de David Kolb	55
FIGURA 7 – Estratégias de aprendizagem na perspectiva de Carrasco.....	63

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Quatro dimensões da aprendizagem, na perspectiva Kolbiana.....	53
QUADRO 2 – Comparação entre autores sobre os estilos de aprendizagem.....	57
QUADRO 3 – Lista de graduandos integrantes da pesquisa-ação	107
QUADRO 4 – Eixos de análise de dados	115
QUADRO 5 – Distribuição de temas por período.....	117
QUADRO 6 – Categorização da Questão Oito – D1	109
QUADRO 7 – Caracterização da Questão Oito – D2	110
QUADRO 8 - Ficha de experiências - período 1 – de 14 a 16 de fevereiro.....	129
QUADRO 9 - Ficha de experiências - período 2 - de 20 a 23 de fevereiro	133
QUADRO 10 - Ficha de experiências - período 3 - de 2 a 9 de março.....	137
QUADRO 11 - Ficha de experiências - período 4 - de 13 a 16 março.....	141
QUADRO 12 - Ficha de experiências - período 5 – de 20 a 24 de março	145
QUADRO 13 - Ficha de experiências - período 6 - de 27 a 30 de março.....	150
QUADRO 14 - Ficha de experiências - período 7 – de 3 a 6 de abril.....	152
QUADRO 15 - Ficha de experiências - período 8 – de 17 a 26 de abril.....	157
QUADRO 16 - Ficha de experiências - período 9 – de 2 a 11 de maio	158
QUADRO 17 - Ficha de experiências - período 10 – de 15 a 25 de maio	160

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 - Diagnóstico inicial <i>versus</i> final sobre ir a apresentações de dança	122
TABELA 02 - Diagnóstico inicial <i>versus</i> final sobre assistir a programas de TV que abordem/mostrem dança	122
TABELA 03 - Diagnóstico inicial <i>versus</i> final sobre ler sobre dança	123
TABELA 04 - Diagnóstico inicial <i>versus</i> final sobre o interesse por vídeos e informações sobre dança na internet	125
TABELA 05 - Diagnóstico inicial <i>versus</i> final sobre o interesse por vídeos e informações sobre dança nas redes sociais.....	126

LISTA DE IMAGENS

- IMAGEM 1 - Questões - problemas identificadas: 1.“Estranhamento” de si na dança; 2. Dificuldade em movimentar-se com liberdade e dançar utilizando repertórios próprios 130
- IMAGEM 2 - Questões- problemas identificadas: 1. Desconforto com o olhar (crítico) do outro; 2. Dificuldade em se perceber como capaz de criar seus próprios movimentos 134
- IMAGEM 3 - Questões - problemas identificadas: 1. Movimentação “mecânica”, pouco expressiva, ainda “presa”. 2. Curiosidade por danças codificadas (demanda por padrões pré-estabelecidos) 137
- IMAGEM 4 – Questões-problemas identificadas: 1. Preocupação recorrente com classificação de movimentos “certos” ou “errados” em detrimento do discernimento de movimentos criados ou interpretados. 2. Demanda “acrítica” por aprender danças codificadas..... 142
- IMAGEM 5 – Questões- problemas identificadas: 1. Adquirir recursos, compreender e desejar criar movimentos a partir de repertórios próprios; 2. Demonstrar pensamentos por meio de movimentos fluídos 146
- IMAGEM 6 - Questões-problemas identificadas: 1. Apropriação cognitiva e corporal da técnica de dança livre..... 151
- IMAGEM 7 - Questões-problemas identificadas: 1. Apropriação cognitiva e corporal da técnica de dança livre; 2. Escolha de temas para elaboração coletiva de composições coreográficas (escritas da dança)..... 153
- IMAGEM 8 - Questões-problemas identificadas: Escolha do tema objeto da composição coreográfica 158
- IMAGEM 9 - Questões-problemas identificadas: Elaboração colaborativa da composição coreográfica (tradução do pensamento na linguagem da dança) 159
- IMAGEM 10 - Questões-problemas identificada: Consolidar a composição coreográfica ... 160
- IMAGEM 11 – Habilidades desenvolvidas na composição coreográfica 2 180

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Níveis de metacognição	168
GRÁFICO 2 – Enfoque da motivação para aprender.....	169

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	O Tema de estudo	17
1.2	O Problema	18
1.3	Objetivos	23
1.3.1	<i>Geral</i>	23
1.3.2	<i>Objetivos específicos</i>	23
1.4	Justificativa	23
2	REFERENCIAIS TEÓRICOS	27
2.1	As neurociências e a educação	28
2.1.1	<i>As memórias e a aprendizagem</i>	32
2.1.2	<i>As emoções e suas relações com a cognição e a aprendizagem</i>	37
2.1.3	<i>A plasticidade cerebral: a base da aprendizagem e da modificação do comportamento</i>	42
2.1.4	<i>Processos metacognitivos da aprendizagem</i>	45
2.2	Processos de aprendizagem	50
2.2.1	<i>Como se aprende?</i>	50
2.2.2	<i>A Teoria da Aprendizagem Experimental de Kolb</i>	51
2.2.3	<i>Habilidades de Aprendizagem</i>	58
2.2.4	<i>Estratégias de Aprendizagem e suas classificações no campo acadêmico</i>	59
2.2.4.1	Estratégias de aprendizagem segundo Carrasco.....	61
2.2.4.2	Estratégias de ensaio/teste	61
2.2.4.3	Estratégias de elaboração	61
2.2.4.4	Estratégias Organizacionais	62
2.2.4.5	Estratégias de controle de compreensão.....	62
2.2.4.6	Estratégias de suporte ou afetivas	62
2.2.4.7	Estratégias de aprendizagem segundo Beltrán	63
2.2.5	<i>Enfoques da aprendizagem</i>	64
2.3	A Dança como linguagem	66
2.3.1	<i>O letramento na linguagem da dança</i>	69
2.3.2	<i>A Dança Educativa de Laban</i>	77
2.3.2.1	Laban: notas sobre sua história de vida.....	77
2.3.2.2	Contribuições de Laban para a dança.....	80
2.3.2.3	Laban e a técnica de dança livre.....	83
2.3.3	<i>A escrita da dança – composições criativas e coreográficas</i>	84
3	METODOLOGIA DESTA PESQUISA-AÇÃO	90
3.1	Pesquisa-ação como método de pesquisa	90
3.1.1	<i>Histórico da pesquisa-ação</i>	92
3.1.2	<i>Características da Pesquisa-ação</i>	95
3.1.3	<i>A relação teoria e prática na pesquisa-ação</i>	96
3.1.4	<i>A experiência na pesquisa-ação</i>	98
3.1.5	<i>A participação na pesquisa-ação</i>	99
3.2	Caracterização da pesquisa	101
3.3	Fases e cronograma de realização da pesquisa-ação	102
3.4	Composição de grupo piloto e grupo-amostra	104
3.5	Instrumentos de pesquisa para coleta de dados	104
3.6	Aspectos éticos relacionados à pesquisa	105

4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	107
4.1	Perfil dos sujeitos e o campo pesquisado.....	107
4.2	Eixos de análise dos dados	112
4.2.1	<i>Eixo 1 - Análise comparativa dos dados diagnósticos inicial e final.....</i>	113
4.2.1.1	Qual a experiência dos graduandos com a dança?	111
4.2.1.2	O que os graduandos sabem sobre dança?	115
4.2.1.3	O que mudou para os graduandos sobre o seu interesse pela dança?.....	118
4.2.1.4	O que mudou para os graduandos sobre a dança a que assistem na TV?.....	122
4.2.1.5	Para os graduandos, o que mudou sobre suas leituras sobre dança?.....	123
4.2.1.6	O que mudou sobre a dança que os graduandos acessam na internet?.....	124
4.2.1.7	O que mudou sobre dança que vemos nas redes sociais	125
4.2.2	<i>Eixo 2 - o conhecimento metacognitivo sobre aprendizagem da dança: questões-problema e intervenções docente e discente – análise qualitativa.....</i>	127
4.2.2.1	As experiências do letramento em dança: questões-problema e intervenções-docente e discente – análise qualitativa	128
4.2.2.2	Níveis de conhecimento metacognitivo relacionados aos conteúdos e habilidades em dança - análise quantitativa geral	166
4.2.2.3	O enfoque da motivação de aprendizagem da dança- análise quantitativa geral	168
4.2.3	<i>Eixo 3- Análise das composições coreográficas (escritas de dança).....</i>	170
4.2.3.1	Composição coreográfica 1	176
4.2.3.2	Composição coreográfica 2	179
4.2.3.3	Composição coreográfica 3	181
5	SÍNTESES CONCLUSIVAS.....	186
	REFERÊNCIAS	190
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	195
	APÊNDICE B - DIAGNÓSTICO DE PERCEPÇÃO EM DANÇA	197
	APÊNDICE C - REGISTRO DA PERCEPÇÃO DISCENTE.....	200
	APÊNDICE D - Análise quantitativa relacional entre níveis de metacognição e enfoque da motivação para a aprendizagem em dança	202
	ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO – CONSELHO DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE DE LISBOA/FMH	231
	ANEXO B –PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC MINAS	232

1 INTRODUÇÃO

1.1 O Tema de estudo

O tema desta pesquisa são os processos cognitivos e metacognitivos de graduandos de Educação Física produzidos em processos de aprendizagem da dança como conteúdo de sua formação docente. O estudo se apoia em dois campos: o campo das **ciências da educação** em específico nas teorias relacionadas ao ensino- aprendizagem; e o campo das **neurociências cognitivas** - conjunto de teorias que contribuem para a compreensão da estrutura e do funcionamento do sistema nervoso, com foco nas possibilidades de modificações deste sistema provocadas pelo processo de aprender.

O diálogo entre estes dois campos tem oferecido elementos importantes para a compreensão de como se aprende, em todos os níveis de ensino, do fundamental ao superior. Este estudo tem lugar no ensino superior, na busca pela compreensão de como a dança pode ser ensinada e aprendida durante a formação docente, em termos teóricos e práticos. Como professores de Educação Física em formação, deverão aprender a dança e sobre a dança para, então, para assumir a responsabilidade de ensiná-la em sua atuação profissional futura, pelo menos no sistema formal de ensino.

Se, por um lado, ensinar e aprender dança, na graduação, é uma experiência essencial na formação de futuros professores, por outro lado, nem sempre é assim percebida pelos discentes. As pesquisadoras-docentes, estando na docência em nível superior desde 2008, em seu fazer acadêmico, vem percebendo muitas tensões, de natureza teórica e prática, relacionadas aos modos com que os graduandos protagonizam o que aprendem durante a sua formação profissional. Os graduandos não raro, demonstram não terem sido apresentados à dança de modo estruturado ao longo de suas vidas, e, talvez, esta seja uma das razões pelas quais expressem preconceitos, desinteresse, receio do olhar do outro, constrangimento por expressar ideias pelo movimento, entre outros aspectos. Muitos chegam com a certeza de que não sabem e não são capazes de dançar.

É fato que os estudos sobre a dança vêm se desenvolvendo em vários campos, como, por exemplo, no campo das artes cênicas (FORTIN, 1998a; MILLER, 2007; MARQUES, 2016; SCIALOM, 2016), no campo da saúde, da psicologia. Entretanto, este estudo se situa no diálogo entre educação (formação docente) e neurociências cognitivas, que muito têm avançado no sentido de apoiarem o surgimento de novos processos de ensino-aprendizagem, assim como de

modificarem processos tradicionais ou, ainda, de reforçarem a continuidade de metodologias de ensino já consolidadas (COSENZA; GUERRA, 2011).

1.2 O Problema

A Educação Física escolar como campo de atuação profissional regulamentado é área recente, mas sua existência no ambiente escolar é antiga. A área vem se modificando ao longo do tempo. Suas origens apresentam marcas da influência militar, médica e higienista: o objetivo era criar corpos saudáveis e fortes para lutarem nas guerras, bem como, manter a saúde e a higiene da população. A década de 1980 foi um período de contradições, pois a área passou a colocar em xeque suas teorias, práticas, papel educativo e função social. Àquela altura, estudos e novas estratégias de ensino surgiram visando a contribuir para a formação de uma verdadeira identidade para a educação do corpo na escola (METZNER, 2012). Contudo, somente na década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, a Educação Física passou a ser considerada como um componente curricular obrigatório da Educação Básica. Desde então, até a atual Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2018), foram criados outros documentos visando nortear a prática pedagógica dos professores de Educação Física. Uma análise destes documentos revela que, hoje, a visão de Educação Física é bem diferente das décadas passadas, principalmente, em relação aos conteúdos que devem ser trabalhados nos diferentes níveis de ensino, entre eles a dança. Na BNCC, a dança é uma das seis temáticas da cultura corporal do movimento, cujo ensino deve ser assegurado ao aluno. Entretanto, há muito, estudos acadêmicos denunciam que a dança, mesmo sendo uma temática constituinte da cultura corporal do movimento, tem sido conteúdo negligenciado na Educação Física. Para além dos vários estudos que já foram realizados denunciando esta realidade, nossa experiência na docência no ensino superior confirma isto: os graduandos que chegam à universidade não relatam memórias sobre a dança em sua formação, exceto em festas juninas e eventos esporádicos realizados na escola (MARQUES, 2011; 2016). Entendemos que estamos diante de um problema que a Educação Física ainda não superou: a omissão do ensino da dança como conteúdo curricular.

Ponto relevante de uma possível superação deste problema é a formação de professores de Educação Física. Sabemos, por meio da literatura e de pesquisas, como as de Marques (2011, 2016) e Ehrenberg (2008), que, na formação dos professores de Educação Física, o conteúdo da dança tem apresentado lacunas, o que prejudica seu ensino nas escolas (PEREIRA; HUNGER, 2009).

Assim, o questionamento que nos move é: Como e o que aprendem sobre dança os graduandos de Educação Física durante sua formação docente? O que aprendem nesta etapa formativa tem potencial para reduzir a ausência da dança na escola ou dá indícios de que esta situação tende a se manter? Se ficam lacunas neste processo formativo, como indicam os estudos, e o que podemos compreender sobre elas, observando as experiências da formação docente?

Temos nos perguntado em que medida a dança no Ensino Superior pode, ou não, suspender opiniões pré-estabelecidas dos graduandos sobre a dança, permitindo-lhes desconstruir, construir e reconstruir saberes e percepções sobre o que seja aprender e ensinar dança. Entretanto, acreditamos que a formação universitária tem que se comprometer com a modificação desta situação. Por esta razão, queremos compreender e problematizar as aprendizagens da dança no processo de formação docente de professores de Educação Física.

A cada novo semestre letivo, quando assumimos uma nova turma de graduandos na disciplina *Introdução à Dança*, percebemos que a maior parte destes demonstra muitos preconceitos em relação à dança, como: de gênero, de estereótipos culturais, de grupo social, etc. O interesse que demonstram sobre dança parece se restringir aos conteúdos que a mídia de massa propaga, e, como reprodutores de cultura de massa, tendem a apresentar dificuldades para dançar de modo livre, criar movimentos próprios. Dançar com liberdade, criar dança, muitas vezes, deixa-os inseguros. Estes pontos que aqui mencionamos aparecem nas falas, de modo mais ou menos consciente, e, também, nas atitudes dos acadêmicos durante as aulas de introdução à dança na graduação. É importante assinalar que nos referimos ao que é mais recorrente, embora existam aqueles, uma pequena parte, que já experimentaram a dança antes de chegar à universidade e se sentem mais à vontade com o tema e ainda outros que demonstram interesse por manifestações culturais para além do que a mídia de massa veicula.

No início de cada semestre, sempre perguntamos aos graduandos o que conhecem sobre dança, se sabem e se gostam de dançar. Frequentemente, dizem: “eu não sei dançar”, “só danço se beber”, “sou duro”, “sou descoordenado”, “sou desajeitado e sem ritmo”, “não tenho jeito para dançar não”, “tenho vergonha”, “dançar é muito difícil”... As justificativas que aparecem em suas falas muitas vezes carregam tamanha convicção que nos parece configurar quase um veredito, um “atestado de incapacidade” de dançar. Poucos afirmam que tiveram experiências dançantes anteriores, ou concomitantes, ao ingresso na universidade, e que aconteceram mais comumente em estúdios, academias e grupos independentes (igreja, bairro, rua...). Raramente a escola é apontada como um lugar onde tiveram contato com a dança, muito menos que “aprenderam” a dançar como um conteúdo ou atividade organizada dentro de processos de

aprendizagem. Dizendo “eu não sei dançar”, se percebem como “analfabetos”, “não letrados” nesta linguagem corporal (DILS, 2009). E, talvez, realmente o sejam.

Assim, a resposta “simples” – “eu não sei dançar” - parece previsível, pois, como dissemos antes, o sistema de educação brasileiro, há muito tempo não oferece boas condições para aprendizagens artísticas, especialmente para a dança.

Incomoda-nos pensar que nosso problema de pesquisa, para além das questões atuais da área, remete às memórias da pesquisadora docente sobre sua graduação, quando questões muito próximas às que encontramos hoje já estavam presentes. Àquela altura, início da década de 1980, os graduandos de Educação Física se posicionavam de maneira similar: resistentes e convictos de que não eram capazes de dançar. Incomoda-nos, ainda, perceber que, três décadas depois de graduação em Educação Física, as pesquisadoras-docentes continua a receber graduandos que não dançaram ao longo de suas vidas. Continuam chegando às universidades pessoas que foram pouco estimuladas a desenvolver sua linguagem corporal por meio da dança, que tendem a se sentir despreparadas para ensinar a dança, compromisso profissional que terão que enfrentar futuramente. Estaria aí um ciclo vicioso? O professor de Educação Física não ensina a dança durante o Ensino Fundamental, o graduando de Educação Física que não aprende a dançar acredita que não será capaz de ensinar, e se tornará um professor que se esquivava de desenvolver este conteúdo, e assim por diante? Pensamos que sim.

Portanto, parece-nos que ainda são tensas, e intensas, as relações entre a dança e a Educação Física, tensões estas que aparecem nas escolas, e também no processo de formação de professores (TENÓRIO, 2009).

Por outro lado, entendemos que prevalece nas escolas, entre os graduandos e também na sociedade, um conceito restrito de dança, mas acreditamos que modificar esta perspectiva é possível, e necessário (MARQUES, 2011). O imaginário sobre dança parece ser formado quase que exclusivamente pela mídia, cultura pop e de massa, e pelo que se conhece sobre danças codificadas (ballet clássico, dança de salão, funk, danças urbanas principalmente). A ausência de estímulos ao consumo e (re)produção de artes durante o processo de educação é uma questão que se relaciona com os problemas que temos enfrentado na formação dos acadêmicos.

Acrescentamos ao problema desta pesquisa o fato de que as escolas ainda parecem impermeáveis ao que acontece no mundo das artes, entre elas a dança (MARQUES, 2016). Não dialoga com as expressões das diversas artes, nem com as manifestações contemporâneas que acontecem em efervescência na sociedade. Noutra via, as famílias populares brasileiras podem ter poucos recursos para estimular o interesse dos seus filhos pelas artes. Assim, percebemos

desinteresse e receio de muitos graduandos em relação à dança, como se fosse esta uma experiência para poucos, inalcançável para muitos.

Neste sentido, com a prática docente, fomos percebendo que a certeza de “não saber dançar” interfere no processo de ensino-aprendizagem na formação de professores de Educação Física. Não podemos esquecer que os graduandos serão profissionais que deverão ensinar a dança nas escolas, e, em boa parte dos ambientes, fora dela (academias, estúdios de dança, por exemplo). Como desenvolverão suas ações educativas futuras se não ampliarem seus conceitos sobre dança ou se não se perceberem capazes de aprender e ensinar a dança?

Se percebendo “não letrados” na linguagem da dança, muitos graduandos oferecem resistência aos trabalhos propostos na disciplina onde passam por um letramento na linguagem da dança: recusam-se a participar, ironizam a participação daqueles que se expõem aos trabalhos, tendem a rir do movimento que esteticamente “foge” ao que lhes é familiar. Nunca foi simples construir ambiente receptivo e acolhedor da dança entre graduandos. Há tensões, e, principalmente no primeiro mês letivo, aparecem muitas e barreiras iniciais.

Entre as tantas barreiras que encontramos para ensinar e aprender a dança, destacamos a de que muitos acreditam que a dança não deveria fazer parte do currículo da Educação Física, que os professores desta área jamais serão capazes de ensinar a dança, uma vez que eles próprios não aprenderam a dançar. Não aprenderam este conteúdo da cultura corporal do movimento que, na verdade, é obrigação do professor de Educação Física ensiná-lo (BRASIL, [2019]; CÂMARA, 2015). De acordo com a BNCC, a Educação Física está no conjunto das linguagens e a dança é uma das seis unidades temáticas de práticas corporais a serem desenvolvidas (BRASIL, 2018).

Nesta direção, defendemos que é necessário compreender mais profundamente as questões teórico-práticas envolvidas na aprendizagem da dança durante a formação docente em Educação Física. O desejo de saber mais sobre a dinâmica da experiência viva da aula nos estimulou a pesquisar, a compreender melhor este momento formativo, quem sabe, contribuir com novas reflexões científicas sobre a formação docente e sobre compromissos da Educação Física escolar com o ensino da dança.

Não vemos como compreender a dança, senão dançando. A experiência da dança é condição para que se ampliem conceitos, percepções, possibilidades, até mesmo para o reconhecimento de limites e dificuldades. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, que nos toca (BONDIA, 2002). Nesta direção, focalizamos nosso problema de pesquisa na experiência formativa dos graduandos. Queremos entender o que aprendem quando experimentam a dança, superando nossas percepções e certezas baseadas no empirismo da sala

de aula. Sabemos como é grande desafio do professor entender o que acontece ao aluno durante o seu processo de aprender. O que o aluno aprende, como aprende, há muito tem sido discutido pelas grandes correntes pedagógicas, e, mais recentemente, pelas descobertas das neurociências. Sabe-se que aprender é uma capacidade neuroplástica que temos, pois somos capazes de adquirir novos comportamentos, novas habilidades psicomotoras, atitudes e conhecimentos (GUERRA, 2011) a partir de experiências vividas.

Diante do exposto, defendemos que ainda há muito que se pesquisar sobre a dança na formação docente de professores de Educação Física, posto que a experiência acadêmica terá consequências no desenvolvimento da dança nas escolas de Ensino Fundamental e médio, e na sociedade como um todo. Assim, considerando nosso problema de pesquisa, elaboramos algumas hipóteses:

- a) O letramento em dança no ensino superior pode contribuir para que os graduandos ampliem seus conceitos sobre dança e migrem da posição restritiva de reprodutores à de criadores de textos na linguagem da dança;
- b) É possível desconstruir a “certeza de não saber dançar” que os graduandos tendem a apresentar quando iniciam sua formação como professores de Educação Física;
- c) A experiência teórica e prática podem revelar os enfoques da motivação e as estratégias que os graduandos aplicam para aprender a dança, assim como as lacunas, que venham a ser constituídas durante a formação docente;

Deste modo, nesta pesquisa queremos investigar e compreender a dinâmica cotidiana de um processo de ensino e aprendizagem de dança na formação docente de professores de Educação Física, conhecendo e reconhecendo as situações-problema que surgirem como parte integrante do processo formativo e os aspectos teóricos e práticos que vão fundamentando esta caminhada.

1.3 Objetivos

1.3.1 Geral

Compreender o processo de aprendizagem em dança de graduandos de Educação Física, por meio dos conhecimentos metacognitivos que constituem durante o seu processo de formação docente, ou seja, como percebem e como processam estas informações.

1.3.2 Objetivos específicos

- a) Examinar as percepções iniciais e finais sobre dança e sobre “saber dançar” (ou não) que os graduandos têm;
- b) Apontar, de modo interdependente, as expressões verbais e não verbais dos graduandos sobre: o seu conhecimento sobre o conhecimento (metacognição) e a sua autorregulação (capacidade para avaliar a execução das atividades didáticas e fazer correções, quando necessário) para aprender a dançar;
- c) Verificar como os sujeitos pesquisados, individual e coletivamente, interagem e intervêm nos processos de aprendizagem, considerando-se as situações-problemas identificadas nestes processos;
- d) Captar as possíveis relações entre metacognição e o enfoque da motivação que os graduandos aplicam para aprender a dançar;
- e) Discutir criticamente o conceito de dança como linguagem no contexto da formação docente em Educação Física;
- f) Problematizar a formação docente como possibilidade de ação transformadora do ensino da dança, em futuros contextos educacionais.

1.4 Justificativa

A formação inicial de professores de Educação Física exerce significativa importância na forma como o futuro docente abordará e desenvolverá a dança em sua prática educativa por vir. Entendemos que, neste processo de formação, mais importante do que o saber fazer (ou seja, ser bailarino virtuoso) é o entender como e por que ensinar dança no Ensino Fundamental. Esse futuro professor terá a responsabilidade legal e ética, como descrito nas diretrizes da educação brasileira, de propiciar aos seus educandos as mais diversas experiências educativas e não limitar-se a ensinar aquilo que somente ele considera como importante, como

habitualmente tem acontecido com a maioria dos professores de Educação Física em ação pedagógica. Portanto, independente de gostar ou não gostar de dança, o graduando de Educação Física deve ter claro que a dança é um conteúdo da área e, sendo assim, deve estar preparado para socializar este conhecimento na escola (EHRENBERG, 2008).

A partir de nossas análises do campo científico da dança, identificamos que, prioritariamente, os estudos se interessam mais por aspectos artísticos, de composição coreográfica, de estéticas corporais, de performances espetaculares que envolvem a fruição da dança. Os aspectos sociais, educacionais e culturais da dança também aparecem no ambiente de investigações em dança, em especial no contexto das danças escolares (MARQUES, 2016). Percebemos que o universo da pesquisa em dança é amplo, diverso e riquíssimo. Entretanto, poucos estudos se iluminam pelas neurociências para discutir processos de aprendizagem em dança. Não encontramos estudos sobre a dança na formação docente na graduação em Educação Física que estivessem consistentemente referenciados nos saberes sobre como o sistema nervoso aprende.

Acreditamos que as descobertas sobre o sistema nervoso, sobretudo sobre o cérebro e seu funcionamento, poderiam contribuir tanto na formação teórica, quanto na prática dos professores, de modo a acrescentar-lhes informações científicas relevantes para melhor compreensão e manejo de processos de aprendizagem (COSENZA; GUERRA, 2011). Contudo, percebemos também ser crucial a cautela em relação ao diálogo entre as neurociências e a educação, considerando ser necessário o estabelecimento de uma metodologia de pesquisa que permitisse a aproximação entre as duas áreas. Guerra (2011) destaca a importância do incentivo à produção científica relacionada ao diálogo entre neurociências e educação, como possível estratégia de comunicação e contribuições entre áreas tão distintas. Temos presente que as neurociências cognitivas não propõem uma pedagogia inovadora, tampouco prometem soluções definitivas para as dificuldades de aprendizagem e os inúmeros desafios relacionados ao sistema educacional e à prática docente. Na verdade, entendemos que estudos que articulem estas duas áreas científicas podem contribuir para a formação docente mais reflexiva e hábil no manejo dos mais diversos processos de aprendizagem possíveis. Já dissemos que muitos graduandos acreditam que não sabem e que não são capazes de dançar. Portanto, aprender a dançar é um problema que se coloca na formação de futuros professores de Educação Física. Neste sentido, algumas perguntas que rondam nosso cotidiano como docentes e pesquisadoras tornam as justificativas para a realização deste estudo mais robustas:

- a) Que conjunto de habilidades os graduandos demonstram aplicar para resolver o principal problema que se coloca: aprender a dançar para ensinar a dança?

- b) Quais são as principais situações-problemas de adaptação às aprendizagens que perpassam o letramento em dança, um processo da formação docente de graduandos de Educação Física?
- c) Quando vão resolvendo, ou não, os problemas de aprendizagem que comportamentos os graduandos adquirem, ou são deflagrados?
- d) Sabendo que o processo de aprender percorre o caminho de: recebermos uma informação, a ela dispendermos atenção, a codificarmos e por fim a registrarmos na memória (de curto ou longo prazo), o que o momento presente da formação docente nos permite vislumbrar sobre a futura atuação profissional dos graduandos?

Avançando nas razões que mobilizam para esta pesquisa, observamos que os estudos sobre dança, não raro mencionam a dança como linguagem não verbal, corporal, artística (DILS, 2007; MARQUES, 2016; MILLER, 2007). Entretanto, poucos estudos se ocupam em deixar claro ou problematizar o que seria “dança como linguagem” no contexto da educação física, não aprofundam o que seria esta dimensão da dança do ponto de vista teórico e prático, e nem a formação do professor de Educação Física. Como indica o dicionário Aurélio, a linguagem é a expressão do pensamento pela palavra, pela escrita ou por meio de sinais, signos. Qualquer linguagem para ser comunicada e compreendida terá que ser aprendida por quem a utiliza. Referindo-se à linguagem escrita, vários autores afirmam que o ganho de habilidades neste campo interfere nas leituras de mundo, de sociedade dos sujeitos inseridos em processos nesta perspectiva ampliada (SOARES; BATISTA, 2004; FREIRE, 2004, 2008; 2011). Indo mais além, acreditamos que, na contemporaneidade, as linguagens são cada vez mais diversas, sincréticas, como há muito indicam os estudos no campo da semiótica. No plano cultural, político e social, interagimos com diversas linguagens. Portanto, também a formação universitária, pode, ou deve, ser local de apropriação crítica e consciente de distintos modos de comunicação, sendo a dança um destes modos. Consideramos que é relevante contribuir com a produção científica sobre processos do aprender dança como linguagem, especificamente no Ensino Superior em Educação Física.

Os graduandos são sujeitos que vivem e aprendem a ser professores de Educação Física lidando com a complexidade das múltiplas linguagens que circulam no mundo contemporâneo.

Por razões como as que mencionamos nesta escrita, justificamos nosso desejo de investigar a percepção dos graduandos sobre seus próprios processos de aprender a dançar. Sabemos que terão o compromisso profissional de ensinar a dança em outros ambientes educacionais. Acreditamos que investigar estas percepções certamente nos remeterá a questões

de natureza por vezes epistemológicas, por vezes axiológicas e, também, ontológicas da formação docente. Nosso esforço nesta pesquisa é não fragmentar as questões em termos de sua natureza, pois, sob nosso ponto de vista, cada uma destas análises, em separado, fica limitada. Ao contrário, buscamos, na experiência formativa dos sujeitos desta pesquisa, contribuir para a construção de bases científicas para compreender o que e como se aprende, tanto em termos teóricos quanto práticos, e, a partir destas experiências, (re)pensar as relações entre dança e educação física na formação de professores.

2 REFERENCIAIS TEÓRICOS

Para o desenvolvimento desta pesquisa, que tem como foco a investigação dos processos cognitivos e metacognitivos de aprendizagem em dança, que graduandos de Educação Física desenvolvem durante a sua formação docente, trazemos como principais referenciais dois conjuntos teóricos. Um, que se baseia nas neurociências e suas contribuições para a educação; e outro, que dá suporte à discussão da dança como linguagem expressiva.

O primeiro conjunto é desenvolvido com nosso olhar nas contribuições das neurociências para o campo da educação de modo mais amplo. Abordamos aspectos anatômicos e funcionais do sistema nervoso para, nos termos desta pesquisa, compor a compreensão sobre as contribuições mútuas destes dois campos para com o objeto de estudo, em específico, quanto aos processos de aprendizagem. Por sua relevância na compreensão sobre o que acontece quando se aprende, tomamos como prioridade o estudo das memórias e das emoções de quem experimenta um processo de aprendizagem. O aprender modifica quem aprende, uma vez que aprendemos nos adaptando a novas relações e contextos formativos. Assim, sabendo da capacidade adaptativa que nosso sistema nervoso central, no movimento de (re)conhecer, processar novas informações e acumular conhecimentos que podem nos modificar, discutimos a plasticidade cerebral (BEAR *et al.*, 2017). Ajustando ainda mais o foco do objeto de estudo, jogamos luz sobre a metacognição e os processos de aprendizagem. Desafiamos-nos a compreender, em profundidade, como se aprende (KOLB, 1984), como a metacognição (conhecimento sobre o saber) é processada pelos aprendizes e o que significa a relação como o saber (CHARLOT, 2003) que aflora durante processos de aprendizagem. Nosso recorte teórico priorizou discutir a produção de conhecimentos cognitivos e metacognitivos, tendo como referência as habilidades, as estratégias, os estilos e os enfoques que podem desenvolver e desempenhar os sujeitos que aprendem (COSENZA; GUERRA, 2011; PORTILHO, 2011).

No segundo conjunto teórico, abordamos processos de ensino e de aprendizagem específicos da dança, de que dança é linguagem (DILS, 2007; SAUSSURE, 2012) e movimento expressivo (LABAN, 1978), uma manifestação passível de ser aprendida e comunicada por meio de experiências e escritas próprias: composições criativas e coreográficas (BUTTERWORTH, 2004).

2.1 As neurociências e a educação

As contribuições das neurociências têm resultado em avanços científicos em várias áreas como a medicina, a psicologia e também no campo da educação (BEAR *et al.*, 2017, COSENZA; GUERRA, 2011). Mais recentemente, os conhecimentos científicos produzidos neste campo passaram a alcançar até mesmo o público leigo, quando produções científicas passaram a ser divulgadas em livros de linguagem acessível, em programas de televisão e de veiculação via internet ².

As neurociências têm estreita ligação com a Teoria de Evolução do biólogo inglês Charles Darwin que, em 1859, publicou *A Origem das Espécies*, afirmando que cada espécie de organismo evoluiu de um ancestral comum.

De acordo com essa teoria, as diferenças entre espécies surgem por um processo que Darwin denominou seleção natural. Como resultado do mecanismo de reprodução, os traços físicos dos filhos algumas vezes são diferentes dos traços de seus pais. Se esses traços assegurarem uma vantagem para a sobrevivência, a própria prole apresentará maior probabilidade de sobreviver e reproduzir, assim aumentando as chances de que os traços vantajosos sejam passados para as próximas gerações [...] Hoje, evidências científicas em muitos campos, da antropologia à genética molecular, apoiam de forma esmagadora a teoria da evolução pela seleção natural (BEAR *et al.*, 2017, p. 11).

Assim, a partir de Darwin, é comparando as evoluções adaptativas com as especializações dos encéfalos de diferentes espécies que os neurocientistas vêm desenvolvendo ampla base científica e identificando quais partes do encéfalo são responsáveis pelas diferentes funções comportamentais.

As neurociências estudam o sistema nervoso: estrutura biológica que recebe e processa os estímulos ambientais e reage a estes estímulos elaborando respostas adaptativas para garantir, em última análise, a sobrevivência do indivíduo e a preservação da espécie (BEAR *et al.*, 2017).

Diversos são os ramos das ciências que se dedicam a estudar o sistema nervoso central e as neurociências

estudam as moléculas que constituem os neurônios, os órgãos do SN e suas funções específicas e o comportamento humano resultante da atividade dessas estruturas. Os avanços das técnicas de neuroimagem e eletrofisiologia e aqueles obtidos pela genética e pela neurociência cognitiva possibilitaram o estudo das áreas cerebrais envolvidas em funções cognitivas específicas e esclareceram muitos aspectos do funcionamento do SN (Albright; Kandel; Posner, 2000; Geake; Cooper, 2003). Embora os processos cognitivos ainda não sejam integralmente conhecidos, devido às

² Concordamos que dados extraídos de estudos científicos sejam organizados em matérias direcionadas ao público leigo, entretanto fazemos ressalvas para o necessário zelo com a qualidade e confiabilidade de seu conteúdo, o que, por vezes, deixa a desejar.

limitações técnicas e éticas que o estudo do comportamento humano impõe, grande progresso já foi alcançado, incluindo descobertas que permitiram uma abordagem mais científica do processo ensino-aprendizagem porque esclarecem alguns dos mecanismos cerebrais responsáveis por funções mentais importantes na aprendizagem (GUERRA, 2011, p. 2).

O desenvolvimento deste campo científico é recente. Os anos 1990 foram apelidados de “Década do Cérebro”, período marcado pelo surgimento de muitos conhecimentos sobre o funcionamento deste sistema, o que resultou em avanços expressivos às neurociências. Segundo Guerra (2011), no final da década de 2000, estabeleceu-se a interface ente as neurociências e a educação, denominada “mind, brain and education” (MBE) ou “mente, cérebro e educação” (MCE). A partir daí, tem sido possível discutir a educação também do ponto de vista neurobiológico, ou seja, para além da relação da aprendizagem apenas com as ciências humanas, sociais, culturais e da filosofia.

Se verificarmos as pesquisas³ mais recentes na área da Educação Física, observaremos que prevalece o enfoque humanista – voltado para a compreensão do sujeito em movimento nas suas diversas dimensões, como: sociais, culturais, políticas, ou tecnicistas - voltado para discussão sobre performances, desempenho, tecnologias do movimento. Já as pesquisas na área da dança avançam com prevalência nos eixos: artísticos, culturais e históricos. Deste modo, o enfoque que adotamos nesta pesquisa, aproxima as contribuições das neurociências e formação docente, ao discutir processos de ensino-aprendizagem do letramento em dança no Ensino Superior.

As neurociências e educação são, sem dúvida, campos autônomos, todavia, permeáveis entre si. Um exemplo da permeabilidade entre estes dois campos é a possibilidade de que aprendizagem seja estudada por meio das mudanças neurobiológicas que a caracterizam (COSENZA; GUERRA, 2011). As neurociências pertencem ao campo das ciências naturais, estuda os princípios da estrutura e o funcionamento neural. Já a educação apresenta outra natureza, buscando compreender e discutir as condições de aprendizagem, as estratégias pedagógicas, competências do aprendiz entre outros aspectos que influenciam contextos educacionais particulares (GUERRA, 2011). Mais recentemente, temos percebido o aprofundamento profícuo da permeabilidade entre estes dois campos. Como afirmam Cosenza e Guerra (2011), a inclusão das neurociências na formação inicial do educador é necessária. Na

³ Um dos movimentos que realizamos para elaboração do estado da arte desta pesquisa foi a investigação dos ambientes virtuais das bibliotecas das principais IES do Brasil e de Portugal quanto a publicações de teses de doutorados, defendidas nos últimos 5 anos, disponíveis em seus acervos. É este procedimento que fundamenta esta afirmativa.

prática, vários cursos de formação docente assim têm feito, a exemplo da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, em seu curso de Pedagogia.

A educação acontece por meio de processos de aprendizagem. Para as neurociências, a aprendizagem é:

[...] consequência de uma facilitação da passagem da informação ao longo das sinapses. Mecanismos bioquímicos entram em ação, fazendo com que os neurotransmissores sejam liberados em maior quantidade ou tenham uma ação mais eficiente na membrana pós-sináptica. Mesmo sem a formação de uma nova ligação, as já existentes passam a ser mais eficientes, ocorrendo o que já podemos chamar de aprendizagem. Para que ela seja mais eficiente e duradoura, novas ligações sinápticas serão construídas, sendo necessária, então, a formação de proteínas e de outras substâncias. Portanto, trata-se de um processo que só será completado depois de algum tempo. Resumindo, do ponto de vista neurobiológico, a aprendizagem se traduz pela formação e consolidação das ligações entre as células nervosas. É fruto de modificações químicas e estruturais no sistema nervoso de cada um, que exigem energia e tempo para se manifestar. Professores podem facilitar o processo, mas, em última análise, a aprendizagem é um fenômeno individual e privado e vai obedecer às circunstâncias históricas de cada um de nós (COSENZA; GUERRA, 2011, p.38).

Os comportamentos que adquirimos ao longo de nossas vidas são resultado de modificações estruturais provocadas pelo que aprendemos. Estes comportamentos representam o acúmulo de nossas apropriações sobre as coisas com as quais interagimos com os mais diferentes ambientes onde vivemos.

Como docentes, acreditamos na educação como direito que proporciona aos sujeitos a oportunidade de desenvolver novos comportamentos, de adquirir recursos que lhes permitam transformar sua ação no mundo em que vivem. Todos os dias educadores atuam como agentes nas mudanças neurobiológicas que levam à aprendizagem, embora conheçam muito pouco sobre como o cérebro funciona (NEUROCIÊNCIA..., 2016) ⁴.

Aprender é interagir, assevera Guerra (2011). Aprender é uma característica intrínseca do ser humano, essencial para sua sobrevivência (KOLB, 1984; CHARLOT, 2003). Guerra (2011, p. 2) afirma que aprender é adquirir:

atitudes, habilidades, conhecimentos, competências para se adaptar a novas situações, para resolver problemas, para realizar tarefas diárias importantes para a sobrevivência e para implementar estratégias em busca de saúde, de realização pessoal e em sociedade, de melhor qualidade de vida, enfim, em busca de viver bem e em paz.

A aprendizagem é um processo complexo, que demanda várias funções mentais, como atenção, memória, percepção, emoção, função executiva, entre outras, e estruturas neurais, que têm o cérebro como órgão principal.

⁴ Leonor Guerra em entrevista realizada em 13 de junho de 2016, onde aborda as aproximações entre neurociência e educação na formação do professor.

Guerra (2011) alerta que as descobertas em neurociências não se aplicam direta e imediatamente na escola e, ainda, que a educação inclui também aspectos humanos que incluem sala de aula, a cultura, a família, a escola, as políticas públicas, as mídias, etc. Neste sentido, reforçamos que a aplicação do conhecimento produzido no campo das neurociências no contexto educacional tem limitações. As neurociências oferecem a possibilidade de informar o campo da educação, mas não tem alcance para explicar plenamente os fatos educacionais e da aprendizagem, muito menos deve ser tomada como receitas ou garantias de sucesso. Na verdade, as teorias educacionais baseadas nos mecanismos cerebrais envolvidos na aprendizagem podem inspirar objetivos e estratégias educacionais mais adequados e felizes. Por consequência, a ação do educador pode ser mais eficaz se ele conhecer o funcionamento cerebral e usar este conhecimento para propor estratégias pedagógicas mais bem sucedidas. Conhecer como o cérebro aprende não é o suficiente para o enfrentamento de todos os problemas relativos do ensinar e aprender.

Temos presente que as neurociências não representam uma nova pedagogia, e nem representam a solução para todas as dificuldades da aprendizagem que educadores e educandos enfrentam cotidianamente. Cosenza e Guerra (2011) nos lembram que:

As neurociências não propõem uma nova pedagogia e nem prometem solução para as dificuldades da aprendizagem, mas ajudam a fundamentar a prática pedagógica que já se realiza com sucesso e orientam ideias para intervenções, demonstrando que estratégias de ensino que respeitam a forma como o cérebro funciona tendem a ser mais eficientes (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 146).

Embora a aprendizagem ocorra no cérebro⁵⁵, nem sempre ele é a causa original de dificuldades que podem surgir em processo de ensino, pois trata-se de um processo subjetivo de grande complexidade. Nutrindo-se no campo das neurociências, o educador pode adquirir conhecimentos científicos sobre o sistema nervoso e seu funcionamento para melhor fundamentar sua prática pedagógica diária e orientar ações educativas mais eficazes, interessantes e significativas para os sujeitos envolvidos. Compreendendo melhor como acontece a aprendizagem, o educador pode reunir um conjunto teórico mais abrangente, modificar a forma como atua, encontrar alternativas eficazes para dilemas do seu cotidiano docente.

⁵⁵ Cérebro, como se fala correntemente no Brasil corresponde apenas ao prosencéfalo. Em neurociências a denominação científica correta o principal órgão do sistema nervoso é “encéfalo” (BEAR *et al.*, 2017). Entretanto, para aproximar a escrita do universo da educação utilizarei também o termo “cérebro” também para me referir ao encéfalo.

Sob nosso ponto de vista, como educadoras e como pesquisadoras, sempre se pode (re)qualificar os recursos de que lançamos mão para interferir nos processos de ensino-aprendizagem, na intenção de que sejam mais eficientes e promovam a felicidade que o ensinar-aprender pode gerar.

Portanto, a educação, o aprender, nos modifica, implica mudança de comportamento, Também por esta razão é relevante que o educador conheça aspectos da anatomia e da funcionalidade do sistema nervoso que é determinante nos processos de ensino-aprendizagem em qualquer nível, em qualquer situação, em qualquer contexto.

Como docentes, não temos a certeza do *quanto* e de *como* nossos graduandos ativarão seus mecanismos bioquímicos, se aumentarão o aporte de neurotransmissores em seus circuitos nervosos envolvidos nas atividades de aula, se as ligações existentes se tornarão mais eficientes ou se novas ligações serão estimuladas ao participarem de nossas aulas. Entretanto, a convicção de que as nossas intervenções pedagógicas têm potencial para deflagrar todo este processo bioquímico nos estimula a trabalhar. Temos a intenção de que a aprendizagem seja eficiente e duradoura, que novas ligações sinápticas sejam construídas, e que, neste sentido, nossos alunos sejam modificados pelo ambiente encontrado em nossas aulas e evoluam na sua formação superior.

Nesta direção, apresentamos a seguir aspectos relacionados à memória nos processos de aprendizagem.

2.1.1 As memórias e a aprendizagem

Aprendemos uma enorme quantidade de coisas, algumas simples e diretas, outras de grande complexidade. O conjunto do que aprendemos, e lembramos, é essencialmente o resultado de nossa constituição genética, modificada pelas adaptações de nossos circuitos encefálicos, por influência de nossas interações com o ambiente. Ao longo de toda a vida, vamos adquirindo novos conhecimentos e habilidades porque vamos aprendendo, registrando experiências em nossa memória (BEAR *et al.*, 2017). Vários são os conceitos de memória, mas nesta pesquisa nos baseamos principalmente no de Bear *et al* (2017) que afirmam que memória é a retenção da informação com a qual entramos em interação. Precisamos operar memórias para aprender, portanto,

Aprendemos e lembramos de muitas coisas diferentes, e é importante dar-mo-nos conta de que cada uma dessas coisas pode não ser processada e armazenada pela mesma maquinaria neural. Não existe uma única estrutura encefálica ou apenas um mecanismo celular capaz de, individualmente, dar conta de tudo que se aprende. Além

disso, a forma como determinado tipo de informação é armazenado pode mudar com o tempo (BEAR *et al.*, 2017, p. 824).

A memória não é tema simples, mas imprescindível para compreendermos a aprendizagem em dança. Existem várias formas de classificar as memórias. A mais tradicional considera sua duração: curto, médio, longo prazo. Memórias de longo prazo são aquelas que podem ser avivadas dias, meses ou anos após terem sido originalmente armazenadas. A informação que constitui a memória de longo prazo representa, naturalmente, apenas uma fração daquilo que experimentamos diariamente. A maior parte da informação que processamos é mantida no encéfalo apenas temporariamente, na ordem de horas, ou seja, são de curto prazo, são por isto vulneráveis, logo se apagam. Há evidências de que fatos e eventos são armazenados primeiramente na memória de curto prazo e que um subconjunto deles é convertido em memórias de longo prazo por meio de um processo chamado de consolidação (BEAR *et al.*, 2017):

Na consolidação ocorrem alterações biológicas nas ligações entre os neurônios, por meio das quais o registro vai se vincular a outros já existentes, tornando-se mais permanente. Essas alterações envolvem a produção de proteínas e outras substâncias que são utilizadas para o fortalecimento ou a construção de sinapses nos circuitos nervosos, facilitando a passagem do impulso nervoso. Trata-se de um processo que não ocorre instantaneamente, que demora algum tempo para ocorrer. Terminado o processo, novas memórias estarão consolidadas e serão menos vulneráveis ao desaparecimento do que as lembranças recentes” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 63).

Para além do prazo de fixação da informação, o avanço das pesquisas no campo das neurociências permitiu traçar um quadro bem mais complexo, resultando no aparecimento de outras classificações que explicam melhor o funcionamento de nossa memória (COSENZA; GUERRA, 2011).

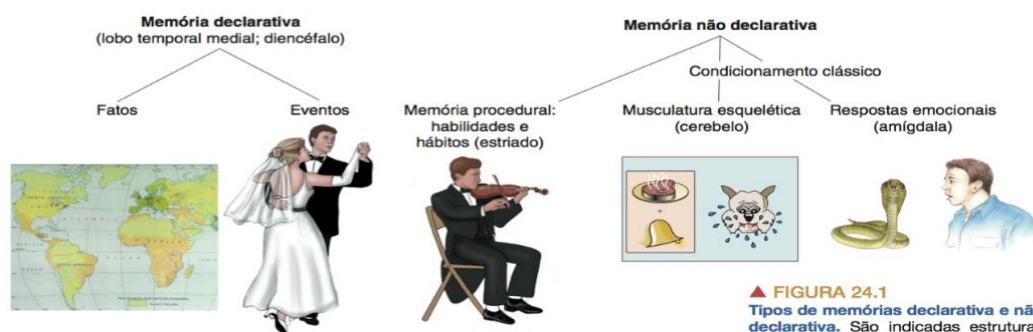
As informações não são armazenadas na nossa memória como em pastas de arquivos eletrônicos organizadas por temas, datas. Cosenza e Guerra (2011) esclarecem que o registro da memória é fragmentário, ou seja, diferentes particularidades da informação são armazenadas em sistemas e circuitos localizados em diferentes regiões do cérebro.

Quanto à consolidação da memória, há uma distinção importante a se assinalar. Existem conhecimentos adquiridos, lembrados e utilizados conscientemente, e outros em que a memória se manifesta sem esforço ou intenção consciente. Os conhecimentos mobilizados por meio da consciência são operados pela memória explícita, ou declarativa. É aquela processada por mecanismos conscientes, percebemos como ela funciona e nos serve. Por esta razão, é a

memória explícita a que mais interessa a esta pesquisa. Por outro lado, os conhecimentos mobilizados de modo automático são operados pela memória implícita, ou não declarativa (COSENZA; GUERRA, 2011). Lembrar o nosso endereço é exemplo do processamento que a memória explícita nos presta. A habilidade de utilizar talheres para comer ou pentear os cabelos já nos é possível por meio do processamento da memória implícita.

A memória implícita é a memória de procedimentos, e ocorre de maneira independente dos processos conscientes. Da mesma maneira como a memória explícita, a implícita também acontece por diferentes processos. Entretanto, o tipo mais importante, e também mais observável no nosso cotidiano, é a memória sensorio-motora. Esse tipo de memória se manifesta quando executamos procedimentos rotineiros ou expressamos habilidades cotidianas, é mobilizada a todo o momento. Sua consolidação acontece essencialmente por meio do processo de repetição e, diferentemente da memória explícita, não se organiza em redes, mas se limita ao aperfeiçoamento ou reforço das conexões em circuitos específicos. Por exemplo: quando treinamos uma habilidade motora, não estamos melhorando outras habilidades motoras não relacionadas. É um tipo de memória coordenada no cérebro pelo corpo estriado, agrupamentos de neurônios situados profundamente nos hemisférios cerebrais que estão envolvidos também na regulação da motricidade. É fundamental em algumas atividades humanas, como os esportes, em muitas manifestações artísticas, como a dança, ou em profissões que envolvem habilidades motoras, como a cirurgia, por exemplo (COSENZA; GUERRA, 2011). Abaixo o esquema de Bear *et al.* (2017) nos ajuda a compreender a memória declarativa, ou explícita, e a não declarativa, ou implícita, com atividades que executamos cotidianamente.

FIGURA 1 - Memória declarativa e não declarativa – estruturas do encéfalo



▲ FIGURA 24.1
Tipos de memórias declarativa e não declarativa. São indicadas estruturas do encéfalo que, acredita-se, estejam envolvidas em cada tipo de memória *

Fonte: (BEAR *et al.*, 2017).

Muitas das tarefas motoras que adquirimos, bem como reflexos e associações emocionais que estabelecemos, são operadas por nós sem demanda da percepção consciente. Caminhar é um exemplo disto, pois certamente não nos lembramos do primeiro dia que

conseguimos nos equilibrar sobre nossas pernas e andamos, que constitui memória declarativa relacionada ao fato. Nosso encéfalo, sabe exatamente o que fazer quando estivermos caminhando, que expressa o componente “procedural” da memória não declarativa.

Bear *et al.* (2017) nos explicam diferenças entre as memórias:

as declarativas são frequentemente fáceis de formar e, também, facilmente esquecidas. Em contrapartida, a formação de memórias não declarativas exige repetição e prática durante um período mais longo, mas essas memórias são menos prováveis de ser esquecidas (BEAR *et al.*, 2017, p. 825).

Um bom exemplo para pensar esta diferença é: esforçarmo-nos para memorizar os nomes de todos os nossos alunos no primeiro dia de aula (declarativa) e saber dançar tango (não declarativa).

Na memória explícita, as informações são organizadas sob a forma de redes e só podem ser acessadas por meio da ativação integrada de diversos componentes. Um determinado estímulo trará à consciência os registros de que precisamos, além de ter o potencial de se espalhar, trazendo a um nível de ativação mais alto outros registros em redes relacionadas. Ou seja, como a memória explícita se organiza por meio de redes semânticas, um determinado registro pode ativar outros relacionados a diferentes contextos.

O encéfalo recebe vários tipos de informação por meio de sistemas sensoriais. Mas, não somos capazes de processar todas as informações ao mesmo tempo. Prestamos atenção apenas a uma fração das informações que nos chegam. Memorizamos as experiências que passam pelo filtro da atenção:

Atenção é importante função mental para a aprendizagem, pois nos permite selecionar, num determinado momento, o estímulo mais relevante e significativo, dentre vários. Ela é mobilizada pelo que é muito novo e pelos padrões (esquemas mentais) que já temos em nossos arquivos cerebrais. Daí, a importância da aprendizagem contextualizada. (GUERRA, 2011, p. 6).

Uma informação considerada relevante, para ser memorizada, deve passar pelo filtro da atenção e, em seguida, por um processo de codificação. Detalhes do ambiente podem ser percebidos pelos alunos e mobilizar sua atenção, ainda que não passem por processos conscientes - o que complica a vida do educador que, neste sentido, não dispõe de mecanismos concretos para identificar ao certo que detalhes seriam estes.

Dependendo da relevância da experiência, ou da informação, poderão ocorrer alterações estruturais em circuitos nervosos específicos, cujas sinapses se tornarão mais eficientes, permitindo o aparecimento de um registro (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 62). Para que se

forme o registro, ou traço permanente, é necessário um trabalho adicional, que depende de processos de repetição, elaboração e consolidação da memória (BEAR *et al.*, 2017).

Existe ainda o que é denominado de memória episódica para o conjunto de lembranças que temos sobre os eventos de nossa vida pessoal, de nossa biografia (“quando” e “onde” em relação a nossas vidas pessoais), e de memória semântica sobre as lembranças que guardamos acerca do que nos rodeia (“quê”, “como” e “por quê”) (COSENZA; GUERRA, 2011). Talvez a afirmação “*eu não sei dançar*” que um graduando seja resultado de uma consulta à sua memória semântica.

Outra forma de armazenamento de que dispomos é a memória de trabalho ou operacional. Ela é ativada para atender a necessidades comportamentais imediatas e requer repetição para ser processada (BEAR *et al.*, 2017). Pelo uso constante e pela repetição, há uma conservação da informação por mais tempo. Repetir uma sequência de movimentos de uma coreografia de dança é exemplo de ativação da memória de trabalho. Isso é feito por meio da ativação de registros já armazenados no cérebro, tornando-os acessíveis à consciência para o uso na ocasião necessária:

Se uma informação for reativada um número suficiente de vezes, ou se puder ser associada a sinais e pistas que levam a registros já disponíveis, a memória operacional poderá conservá-la em disponibilidade por um período bem maior, que pode chegar a horas ou mesmo dias (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 54).

O bom funcionamento da memória operacional é fundamental nos processos de aprendizagem, em especial em combinado com a memória sensorial, aquela que é sensível a perturbações percebidas no ambiente, pode ser armazenada temporariamente na memória de curto prazo. A memória sensorial e o sistema de repetição são componentes essenciais da memória operacional.

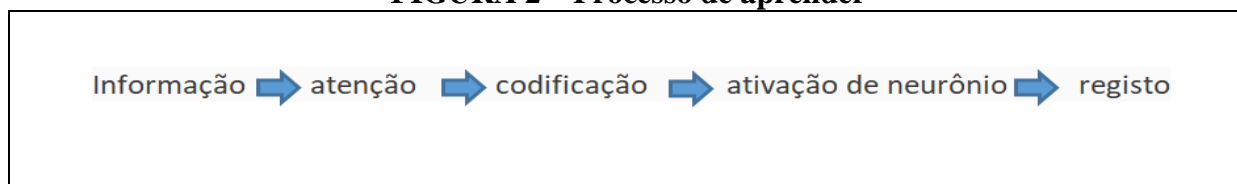
Os sistemas neurais responsáveis pela memória operacional, ou de trabalho, constituem uma unidade de processamento que lida com vários tipos de informação, como sons, imagens e pensamentos, mantendo-os disponíveis para que possam ser utilizados para atividades como a solução de problemas, o raciocínio e a compreensão. Portanto, sabemos que “a informação mantida na memória de trabalho pode ser convertida em memórias de longo prazo, mas a maior parte dela é descartada quando não mais for necessária” (BEAR *et al.*, 2017, p. 831).

Vários estudos sobre memórias, a exemplo dos de Bear *et al.* (2017), demonstram que nossa memória não se relaciona exclusivamente ao passado, às coisas já conhecidas por nós. Existe também a memória propositiva. Recorremos a ela continuamente para o “planejamento de

nossas estratégias comportamentais, que levem a um objetivo definido, ou mesmo para a supervisão de nossa agenda diária” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 55).

Em suma, adotamos como referência teórico-prática neste estudo, o esquema do processo de aprender como um movimento cognitivo que parte do contato com a informação até o registro permanente desta informação, percorrendo o seguinte caminho:

FIGURA 2 – Processo de aprender



Fonte: Adaptado pelas autoras de Cosenza e Guerra (2011).

2.1.2 As emoções e suas relações com a cognição e a aprendizagem

O universo da dança é muito amplo: inúmeros são os modos de dançar, assim como os locais onde se dança, as pessoas que dançam e também como, por quê, com quem e para quem se dança. Seja onde ou como for, são as emoções que marcam a dança. Dançar sempre mobiliza emoção.

As emoções são essenciais. Para não duvidar disto, basta pensar o que seria de nossas vidas sem elas. Como perceberíamos o nascimento de nossos filhos, a perda de entes queridos, como escolheríamos nossa profissão ou nos lembraríamos de nossas viagens e amores? Provavelmente, sem os altos e baixos que as emoções nos causam, nossa vida seria um caminhar cinza, insípido e inodoro, com pouco significado.

Em razão de sua complexidade e subjetividade, muito ainda há por descobrir sobre as emoções. Certamente, muitas áreas (a psicologia, a filosofia, a medicina, a neurociência, etc...) poderão se integrar e contribuir para a elaboração de novas teorias sobre as emoções. Até o momento, as descobertas científicas nesta área provêm de estudos realizados em animais e em seres humanos:

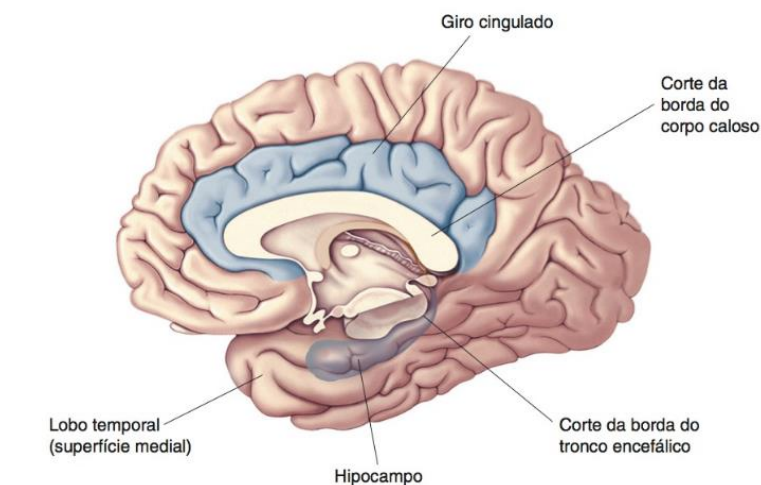
Em animais, a atividade encefálica e os efeitos de lesões no encéfalo sobre o comportamento foram observados e interpretados no contexto de emoções e alguns estudos em seres humanos têm examinado a atividade encefálica associada a experiências emocionais e, em outros estudos, ao reconhecimento de emoções. Ainda não estamos no estágio em que possamos mapear um sistema emocional da mesma maneira que os sistemas sensoriais têm sido delineados. [...] As neurociências afetivas investigam as bases neurais da emoção e do humor (BEAR *et al.*, 2017, p. 616).

Assim, as referências teóricas que informam esta pesquisa se nutrem das teorias das neurociências nas quais as emoções são baseadas em redes de atividade encefálica distribuída, como veremos mais adiante. Tomaremos as emoções observando sua importância biológica, seu processamento pelas estruturas nervosas, bem como suas relações com a cognição e a aprendizagem (COSENZA; GUERRA, 2011).

Ainda não existe consenso teórico sobre o processamento das emoções humanas, mas, desde a década de 1930, alguns cientistas têm argumentado que o sistema de vias nervosas responsável pelas emoções é o *sistema límbico*. Quanto à base neural das emoções, ainda não se conhece, ao certo, se cada emoção é representada por atividade em uma área especializada do encéfalo, por uma rede de áreas ou por uma rede mais difusa de neurônios. Embora pesquisas mais recentes venham apontando que não existe um sistema único e bem delimitado para as emoções, o termo “sistema límbico” ainda é a nomenclatura que melhor referenda os mecanismos encefálicos da emoção (BEAR *et al.*, 2017).

A origem do conceito de sistema límbico está em um artigo publicado em 1878 pelo neurologista francês Paul Broca, que

observou que todos os mamíferos possuem, na superfície medial do cérebro, um grupo de áreas corticais que são bastante distintas do córtex circundante. Utilizando a palavra latina para “borda” (*limbus*), Broca designou essa coleção de áreas corticais como lobo límbico, uma vez que elas formam um anel, ou borda, ao redor do tronco encefálico (BEAR *et al.*, 2017, p. 622).

FIGURA 3 - Sistema límbico

Fonte: (BEAR *et al.*, 2017).

É curioso saber que àquela altura Broca não relacionou a estrutura observada às emoções. Isto só aconteceu posteriormente, nos anos de 1930. “O neurologista norte-americano James Papez propôs que houvesse, na parede medial do encéfalo, um “sistema da emoção”, que ligaria o córtex ao hipotálamo” (BEAR *et al.*, 2017, p. 622), sistema de estruturas que veio a ser chamado de Circuito de Papez.

O termo “sistema límbico” foi, então, popularizado em 1952 pelo fisiologista norte-americano Paul MacLean. Segundo este cientista, foi a evolução do sistema límbico que permitiu aos animais experimentar e exprimir emoções. Como mencionamos antes, no campo das neurociências ainda permanece a dificuldade de mapear e definir, com rigor e precisão científica, qual é o sistema das emoções humanas, seja ele único ou multimodal integrado:

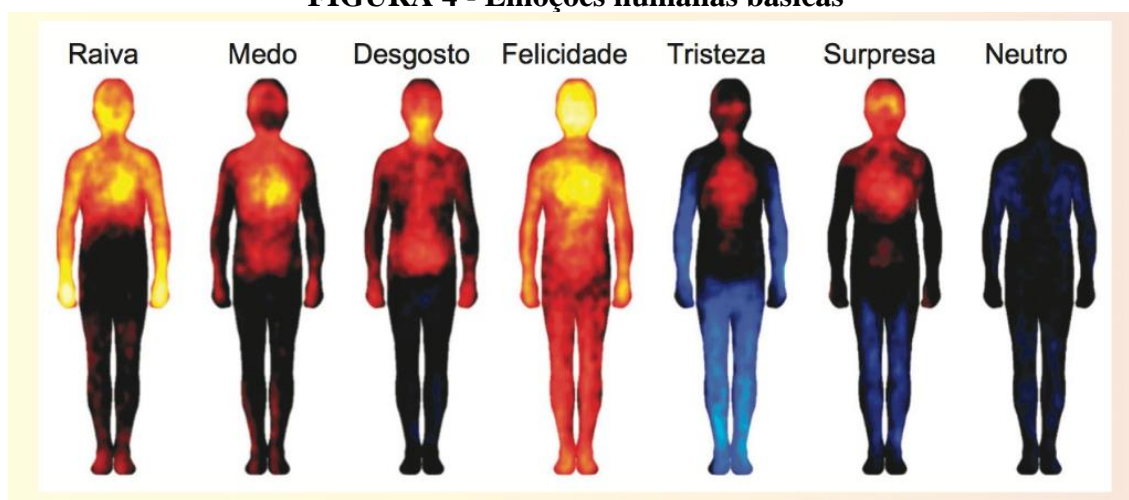
O ponto crítico parece ser conceitual, considerando a definição de um sistema emocional. Dada a diversidade das emoções que experimentamos e a diferente atividade encefálica associada a cada uma delas, não há uma razão forte que nos faça pensar que apenas um sistema esteja envolvido, em vez de diversos sistemas. Por sua vez, evidências sólidas indicam que algumas estruturas envolvidas no processamento da emoção estão também envolvidas em outras funções; não há uma relação “uma estrutura, uma função” neste caso. Embora o termo sistema límbico seja ainda comumente utilizado em discussões acerca dos mecanismos encefálicos da emoção, está se tornando cada vez mais claro que não existe um sistema único e bem delimitado para as emoções (BEAR *et al.*, 2017, p. 625).

Vemos, portanto, que há uma grande diversidade de perspectivas acerca da natureza das emoções. Antônio Damásio, neurocientista da Universidade do Sul da Califórnia, que há muito investiga a natureza das emoções, as distingue de sentimento da seguinte maneira:

Emoções são programas de ações que rapidamente modificam o estado de diversos componentes de nosso corpo em resposta, por exemplo, a uma ameaça ou a uma oportunidade. Os sentimentos seriam bem diferentes e estariam relacionados às experiências mentais dos estados corporais, incluindo, é claro, aqueles causados pelas emoções (DAMÁSIO, 2017, p. 629).

Existe um conjunto denominado de emoções básicas: certas emoções são experiências indivisíveis, únicas, inatas e universais entre culturas. O conceito de emoção básica é “uma ideia que parece uma extensão lógica das observações iniciais de Darwin sobre a universalidade de um pequeno número de emoções” (BEAR *et al.*, 2017, p. 626). Seriam consideradas como emoções básicas a raiva, o desgosto, o medo, a felicidade, a tristeza e a surpresa.

FIGURA 4 - Emoções humanas básicas



Fonte: (BEAR *et al.*, 2017).

Os fenômenos emocionais têm raízes biológicas muito antigas na nossa história evolutiva e foram mantidos exatamente por seu valor para a sobrevivência das espécies e dos indivíduos.

Pelo senso comum, nem sempre sabemos definir nossas emoções ou explicar para que elas servem, mas podemos inferir a importância das emoções na nossa vida pessoal, profissional e artística. No mínimo intuitivamente, sabemos que:

as emoções são fenômenos que assinalam a presença de algo importante ou significativo em um determinado momento na vida de um indivíduo. Elas se manifestam por meio de alterações na sua fisiologia e nos seus processos mentais e mobilizam os recursos cognitivos existentes, como a atenção e a percepção. Além disso, elas alteram a fisiologia do organismo visando a uma aproximação, confronto ou afastamento e, frequentemente, costumam determinar a escolha das ações que se seguirão. As emoções atuam como um sinalizador interno de que algo importante está ocorrendo, e são, também, um eficiente mecanismo de sinalização intragrupal, já que podemos reconhecer as emoções uns dos outros e, por meio delas, comunicar

situações e decisões relevantes aos demais indivíduos ao nosso redor (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 75).

Em nossa vida diária, somos bombardeados por informações sensoriais que podem ser percebidas por nós como neutras, ou vir acompanhadas de uma carga emocional, negativa ou positiva. Isto certamente acontece em nossas aulas.

Um determinado estímulo, que tenha valor emocional, pode afetar o cérebro de duas maneiras distintas:

A primeira, que é mais lenta, segue as vias sensoriais até o córtex cerebral, sendo a informação depois enviada à amígdala [...]. Nesse caso, podemos dizer que o cérebro primeiro identifica o estímulo – “o que é?” – e depois o avalia – “qual a importância para mim?”. Ao mesmo tempo, porém, existe uma segunda via nervosa que, após seguir inicialmente as mesmas vias sensoriais, segue direto à amígdala antes de chegar ao córtex cerebral. Nesse caso, as respostas emocionais periféricas são desencadeadas antes que o córtex cerebral tome conhecimento do estímulo (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 78).

Se um estímulo com valor emocional captado pode mobilizar a atenção dos sujeitos, pode também ser percebido e torna-se consciente. Não me parece raro que a atenção que os alunos dispensam às práticas educativas que propomos nos preocupe. Sempre perguntamos: como mobilizar a atenção dos alunos? Podem se sentir felizes em nossas aulas?

Há evidências de que as emoções interferem nos processos de memorização (COSENZA; GUERRA, 2011) e deflagram processos motivacionais no aluno. A motivação intrínseca para aprender é resultante de uma atividade cerebral que processa as informações vindas do meio interno (ex.: desejo, interesse pelo assunto,...). A motivação extrínseca (ex.: oportunidades profissionais presentes e futuras, receio de reprovação, etc) determina o comportamento que o aluno exhibe.

O conjunto dos processos motivacionais não se refere apenas a comportamentos reflexos ou localizados. A maioria dos comportamentos motivados é estruturada por meio de aprendizagens anteriores. Outros processos cognitivos já elaborados se encarregam da organização das ações que garantam a melhor resposta pretendida no momento presente. O aluno pode pensar, por exemplo: Sei que preciso alcançar pontos para ser aprovado na disciplina, como tirar boas notas neste semestre? Sei que estou na universidade para me qualificar profissionalmente, o que preciso aprender agora para ser um professor competente no futuro?

Geralmente, mais de uma alternativa comportamental está disponível e o sujeito deve ser capaz de fazer escolhas e priorizar o(s) comportamento(s) mais adequado(s) para a situação

que enfrenta (COSENZA; GUERRA, 2011). Parece-nos, então, que a motivação, movida pela emoção, é essencial aos processos de aprendizagem que pretendam ser significativos e estimuladores da autonomia dos alunos quanto ao seu processo de autoeducação (FREIRE, 2011; KOLB, 1984). É a motivação de cada um que define a presença, ou ausência, do seu desejo de aprender. No cotidiano das aulas, por certo, já percebemos em nossos alunos atitudes que revelam uma “motivação emocionada”, em uns, e a “emoção motivada” em outros.

As neurociências têm mostrado que os processos cognitivos e emocionais estão profundamente entrelaçados no funcionamento do cérebro e têm tornado evidente que as emoções são importantes para que o comportamento mais adequado à sobrevivência seja selecionado em momentos importantes da vida dos indivíduos (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 75). Ou seja, por meio das emoções, fomos aprendendo a lidar e a interagir com os ambientes onde vivíamos, nos adaptando, acumulando saberes que nos permitiram sobreviver aos desafios que cada modo de vida, em cada momento histórico e cultural, nos ofereceu.

Em termos científicos, ainda permanecem questões não resolvidas sobre a emoção e suas relações com a cognição e com a aprendizagem. Entretanto, nossa experiência como docentes nos leva a supor que as emoções são parte integrante dos processos educacionais e interferem no modo como se ensina e se aprende.

2.1.3 A plasticidade cerebral: a base da aprendizagem e da modificação do comportamento

A plasticidade cerebral, ou neuroplasticidade, é a propriedade de ativar e desativar conexões entre neurônios que acontece no sistema nervoso quando aprendemos. A neuroplasticidade

possibilita a reorganização da estrutura do SN e do cérebro e constitui a base biológica da aprendizagem e do esquecimento. Preservamos as sinapses e, portanto, redes neurais relacionadas aos comportamentos essenciais à nossa sobrevivência. Aprendemos o que é significativo e necessário para vivermos bem e esquecemos aquilo que não tem mais relevância para o nosso viver (GUERRA, 2011, p. 5).

As neurociências já dispõem de recursos científicos suficientes e seguros para afirmar que nosso sistema nervoso se modifica ao longo da vida, por influência do ambiente, pelas nossas experiências e aprendizagens. Estas modificações moleculares acontecem em termos biológicos, físicos e funcionais revelando a capacidade neuroplástica do encéfalo.

Durante o desenvolvimento pré-natal, existem várias etapas que devem ser cumpridas rigorosamente para que as conexões entre as células nervosas sejam feitas de forma correta. O bebê humano nasce bastante imaturo, pois a maior parte das conexões em seu cérebro será feita

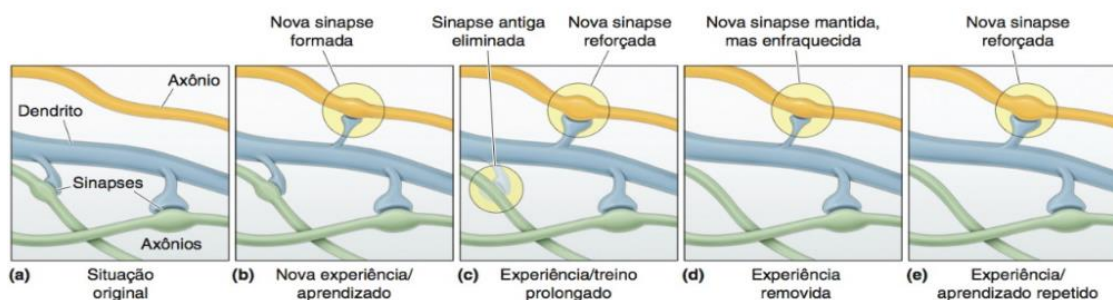
com a ajuda das interações com o meio ambiente. Isto inclui o desenvolvimento da percepção sensorial e a habilidade motora que, como outros processos neurais, deverão passar por longos períodos de aprendizagem. Ao nascer, nosso sistema nervoso está construído e organizado por um imenso conjunto de circuitos neuronais. Estes circuitos, entre eles o da habilidade motora, vão sendo modificados por nossa interação com o ambiente, ao longo da vida. A estimulação ambiental pode induzir à formação de conexões nervosas e, portanto, à aprendizagem e ao aparecimento de novos comportamentos que decorrerem destas estimulações. A aprendizagem e a mudança comportamental têm um correlato biológico, que é a formação e a consolidação das ligações sinápticas entre as células nervosas. É a formação de novas ligações sinápticas entre as células no sistema nervoso que vai constituindo novas conexões, novas capacidades funcionais. A plasticidade é maior nos primeiros anos de vida, mas, ainda que diminuída, acontece por toda a vida. Com o envelhecimento, as modificações podem exigir mais tempo e esforço para que o aprendizado ocorra de fato.

Em sua maioria, nossos comportamentos são aprendidos e não programados pela natureza (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 34). Embora nosso cérebro esteja planejado para desenvolver certas capacidades, necessitamos de um aprendizado mesmo para capacidades bem simples. A estimulação pelas condições do ambiente é essencial para o desenvolvimento do sistema nervoso. Portanto, a privação sensorial e o ambiente empobrecidos são prejudiciais ao desenvolvimento cerebral.

A forma como aprendemos e nos comportamos está condicionada por uma gama imensa de redes nervosas estruturadas geneticamente e que, dentro de determinados limites, são modificáveis pela nossa interação com o ambiente. Essas modificações, que podem ocorrer ao longo de nossa vida social e educacional, resultam da reorganização de nossas capacidades cerebrais e revelam a plasticidade de que nosso sistema nervoso é capaz (COSENZA; GUERRA, 2011).

As conexões que constituem as redes nervosas são reforçadas pelo estímulo repetido (que fortalece as memórias) ou enfraquecidas quando não há estímulo (o que pode levar ao esquecimento de informações). Se a entrada do estímulo for mantida, as redes tendem a se manter ativas. Portanto, quando cessa determinado estímulo que ativa nossas redes nervosas, o que foi aprendido pode se perder. Na via contrária, se as entradas continuam, o que aprendemos se consolida e novas aprendizagens surgem. Então, o que aprendemos, memorizamos e adotamos como comportamento em nossas vidas é resultado das entradas que tivemos e que permanecem ativas.

FIGURA 5 - Estímulos e formação de sinapses



Fonte: (BEAR *et al.*, 2017).

De acordo com Bear *et al.* (2017), a organização do cérebro de todos os vertebrados, entre eles o do Ser Humano, obedece a um plano comum organizado por meio de um projeto evolutivo de milhões de anos. Como humanos, todos temos cérebros semelhantes, mas não iguais. Em nossa trajetória de vida vamos adquirindo características próprias. A história de vida que cada um constrói, desfaz e reorganiza permanentemente as conexões sinápticas entre os bilhões de neurônios que constituem o cérebro (COSENZA; GUERRA, 2011).

A plasticidade neuronal é um processo que se inicia quando determinado estímulo muda a atividade elétrica do encéfalo, altera mensageiros intracelulares e modifica proteínas sinápticas preexistentes. Podem ser mudanças temporárias ou permanentes:

Essas mudanças temporárias são convertidas em permanentes, e em memórias de longo prazo, pela alteração da estrutura da sinapse. Em muitas formas de memória, isso requer a síntese de novas proteínas e o estabelecimento de novos microcircuitos. Em outras formas de memória, os circuitos existentes podem ser rearranjados. Em qualquer caso, o aprendizado requer muitos dos mesmos mecanismos que foram utilizados para refinar a circuitaria do encéfalo durante o desenvolvimento (BEAR *et al.*, 2017, p. 898).

É fato que nem toda modificação se estabelece como permanente, pois isto dependerá da revocação do estímulo (BEAR *et al.*, 2017).

A aprendizagem pode levar não só ao aumento da complexidade das ligações em um circuito neuronal, mas também à associação de circuitos independentes, até então. É o que acontece quando aprendemos novos conceitos a partir de conhecimentos já existentes.

As possibilidades e limites referentes à neuroplasticidade devem ser do conhecimento do educador para que se utilize deste conhecimento para fundamentar com maior eficiência e eficácia as ações de ensino que propõe e orienta.

2.1.4 Processos metacognitivos da aprendizagem

Até a década de 1970, as pesquisas em educação centravam-se na compreensão das capacidades cognitivas e nos fatores motivacionais implicados nos processos de aprender. Com os avanços de outras áreas, entre elas as neurociências, uma terceira categoria de variáveis ganhou relevância e passou a ser objeto de estudos: os processos metacognitivos que coordenam as aptidões cognitivas envolvidas na memória e relacionadas ao aprender (RIBEIRO, 2003).

Portilho (2011) informa que o termo “metacognição” tem origem no campo da psicologia infantil aplicada à memória, linguagem, comunicação e a outros processos mentais, no início dos anos de 1970, com Flavell:

A metacognição se refere ao conhecimento que alguém tem sobre seus próprios processos e produtos cognitivos ou qualquer outro assunto relacionado a eles, por exemplo, as propriedades da informação relevantes para a aprendizagem. Pratico a metacognição (metamemória, meta-aprendizagem, meta-atenção, metalinguagem,...) quando me dou conta de que tenho mais dificuldade em aprender A que B; quando compreendo que devo verificar pela segunda vez C antes de aceitá-lo como fato... (FLAVELL *apud* PORTILHO, 2011, p. 106).

Trata-se do conhecimento autorreflexivo. É a expressão da cognição sobre a cognição, ou seja, o conhecimento é o objeto da atividade metacognitiva (PORTILHO, 2011).

Sobre o conceito de metacognição, a despeito de enfoques diferentes entre os autores que pesquisam este campo, já existem estudos consistentes o suficiente para que se afirme que “é inegável a sua contribuição para a aprendizagem, uma vez que os treinos que contemplam atividades metacognitivas têm produzido melhores resultados no que se refere à realização escolar” (RIBEIRO, 2003, p. 109).

Os estudos iniciais sobre metacognição, a exemplo de Flavell e Brown, levaram a conclusões de que “os bons alunos são mais aptos tanto na utilização de estratégias para adquirir, organizar e utilizar o seu conhecimento, como na regulação do seu progresso cognitivo” (RIBEIRO, 2003, p. 109) e ainda a desenvolvem com mais eficiência habilidades relacionadas ao “aprender a aprender”. Do ponto de vista do aluno, logo de início, os estudos deram indícios de que a metacognição tem relações com a motivação e com a ampliação da consciência destes sujeitos sobre como aprendem, e também sobre suas dificuldades em aprender. Quanto a isto, Ribeiro (2003) afirma que:

é suposto que a prática da metacognição conduz a uma melhoria da atividade cognitiva e motivacional e, portanto, a uma potencialização do processo de aprender. Isto é, o conhecimento que o aluno possui sobre o que sabe e o que desconhece acerca do seu

conhecimento e dos seus processos parece ser fundamental, por um lado, para o entendimento da utilização de estratégias de estudo, pois presume-se que tal conhecimento auxilia o sujeito a decidir quando e que estratégias utilizar e, por outro, ou conseqüentemente, para a melhoria do desempenho escolar (RIBEIRO, 2003, p. 110).

Ribeiro (2003) explicita, entre as tantas perspectivas adotadas por estudiosos, duas formas essenciais de entendimento da metacognição: a) conhecimento sobre o conhecimento (ampliação da consciência dos processos e das competências necessárias para a realização de uma tarefa); e b) controle ou autorregulação (capacidade para avaliar a execução da tarefa e fazer correções quando necessário). Estas duas formas devem ser tomadas de modo relacional, ou seja, são interdependentes.

O conhecimento sobre o conhecimento é aquele que se desenvolve por meio da consciência do sujeito, ao perceber o modo como ele opera determinadas variáveis e como elas influenciam os resultados das suas atividades cognitivas. É resultado de reflexões pessoais sobre os conhecimentos e competências cognitivas próprias, considerando as características da tarefa e as estratégias de que dispõe para a realização da tarefa. Isto significa que, em atividade de aprender, o sujeito deve aprender a identificar e a considerar as situações de aprendizagem, relacionando-as às ações e às estratégias que utilizará. O aluno pode desenvolver a consciência de que seu processo de aprender é modificável por ele, e que pode, portanto, ser controlado e autorregulado, pois o sujeito (re)conhece que suas aprendizagens são influenciadas por variáveis referentes à sua pessoa, assim como à tarefa e à estratégia escolhidas.

A autorregulação é resultado das reflexões pessoais sobre a organização e planificação da ação. Pode acontecer antes do início da tarefa, durante (nos ajustamentos feitos enquanto se realiza a tarefa) e nas revisões necessárias (quando da verificação dos resultados obtidos). A utilização de “mecanismos auto-regulatórios durante a realização de uma tarefa, incluem: a planificação, a verificação, a monitorização, a revisão e a avaliação das realizações cognitivas” (RIBEIRO, 2003, p. 112). A autorregulação é também resultado do acionamento de mecanismos de controle do processo. Sabemos que este controle depende da dinâmica entre a situação e a tarefa e, somente quando o sujeito regula ou monitora suas atividades cognitivas é que terá a oportunidade de se beneficiar dos fracassos, pois perceberá o que não deu certo e poderá abandonar as estratégias inapropriadas em novo momento de desenvolvimento da tarefa.

Mas qual seria a natureza do conhecimento metacognitivo? Que tipo de processo de aprendizagem tem lugar na metacognição?

Ribeiro (2003, p. 111), a partir dos pressupostos de Flavell, afirma que a metacognição pode ser compreendida em quatro aspectos interrelacionados: 1) conhecimento metacognitivo

(que aglutina os componentes sensibilidade e conhecimento das variáveis da pessoa, da tarefa e da estratégia); 2) experiências metacognitivas; 3) objetivos; e, 4) ações (ou estratégias).

O conhecimento metacognitivo é aquele que expressa o que sabe o aluno, ou acredita saber, sobre si próprio; sobre as variáveis relativas: à sua forma de pensar e aprender; à operação da tarefa demandada; e à estratégia que utiliza para resolver a situação de aprendizagem. É resultado de suas reflexões sobre o modo como percebe o que afeta seus processos cognitivos. Portanto, o conhecimento metacognitivo é decorrente dos processos cognitivos experimentados na aprendizagem e do conhecimento cognitivo produto destes processos. Este tipo de conhecimento é aquele que “contribui para o controle das condutas de resolução, permitindo ao aprendiz reconhecer e representar as situações, ter mais fácil acesso ao repertório das estratégias disponíveis e selecionar as suscetíveis de se poderem aplicar” (RIBEIRO, 2003, p. 111). Permite que o aluno elabore avaliações sobre os resultados (finais e/ou intermediários) e modifique, ou reforce, a estratégia que escolheu para realizar a tarefa.

As experiências metacognitivas são de natureza afetiva e se relacionam às impressões conscientes percebidas pelos alunos em todas as fases do processo de aprendizagem: antes, durante ou após a atividade de aprender. Segundo Ribeiro (2003), as experiências metacognitivas habitualmente tem a ver com o nível de sucesso que o aluno alcança e “ocorrem em situações que estimulam o pensar cuidadoso e altamente consciente, fornecendo oportunidades para pensamentos e sentimentos acerca do próprio pensamento” (RIBEIRO, 2003, p. 111). Estas experiências metacognitivas são importantes porque, por meio delas, o aluno tem reforçada sua autoestima e confiança de sucesso, ou pode avaliar suas dificuldades, encontrando novas estratégias de superação.

Para que seja compreendida a metacognição, os objetivos das tarefas também devem ser considerados. As tarefas do aprender têm seus objetivos explícitos, mas que também podem estar implícitos. São os objetivos da atividade que apontam aonde chegar e provocam o aluno a escolher os caminhos que percorrerá e as estratégias que aplicará para cumprir o que lhe é demandado. Como orientador e mediador de processos, o professor tende a sugerir os objetivos, que podem também ser selecionados pelos alunos, quando é facultado espaço para isto. Vale ressaltar que o objetivo inicial, imposto ou não pelo professor, pode modificar-se no decorrer da realização da tarefa.

As ações “correspondem às estratégias utilizadas para potencializar e avaliar o processo cognitivo” (RIBEIRO, 2003, p. 112). As ações podem acontecer de duas maneiras: como estratégias cognitivas ou como estratégias metacognitivas: “enquanto as estratégias cognitivas são destinadas simplesmente a levar o sujeito a um objetivo cognitivo, as estratégias

metacognitivas propõem-se avaliar a eficácia das primeiras” (RIBEIRO, 2003, p. 112). Ou seja, a primeira se refere à realização da tarefa em si, e a segunda, a avaliar ou modificar a primeira. Portanto, a utilização de estratégias metacognitivas é, geralmente, operacionalizada como monitoramento da compreensão, pois vai considerar os objetivos propostos para a aprendizagem, avaliar o grau de alcance destes objetivos e, se necessário, a aplicar novas estratégias que tenham sido percebidas como mais adequadas ao cumprimento dos objetivos da tarefa.

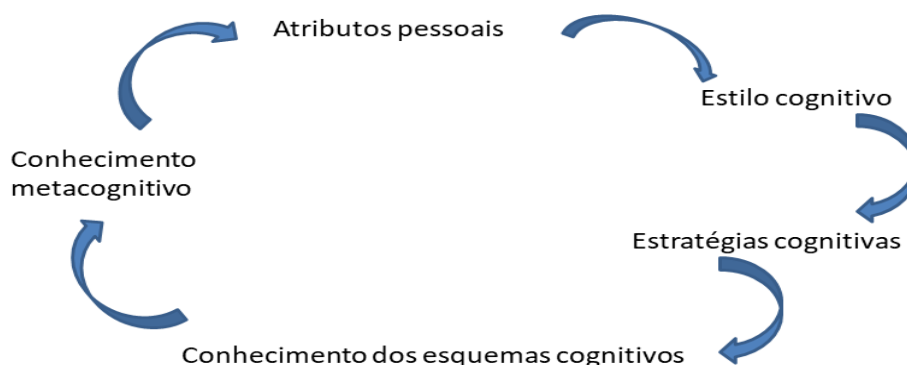
Por fim, apoiadas em Ribeiro (2003), podemos dizer que a metacognição é uma habilidade que envolve três aspectos: a) o conhecimento dos processos cognitivos e do produto desses processos; b) o conhecimento das propriedades pertinentes relativas à aprendizagem da informação ou dos dados; e c) a regulação dos processos cognitivos. Para Ribeiro (2003),

a designação metacognição deve ser aplicada ao conhecimento metacognitivo, visto como distinto e resultante da operação dos processos executivos, que, por sua vez, estão relacionados com o controle da cognição. A aplicação deste conceito à aprendizagem sugere que a aquisição do conhecimento metacognitivo deve ser vista como um processo controlado, que requer uma constante e consciente monitorização (p. 112-113).

Diante do exposto, reconhecemos que o conhecimento metacognitivo somente é elaborado se houver envolvimento ativo e consciente do aluno com seus processos cognitivos e suas funções executivas. Embora este tipo de conhecimento seja definido pelos estudiosos como “consciente”, não podemos negar que, nos processos de reflexão humana, aspectos não conscientes também fazem parte. Entretanto, para os fins desta pesquisa, estaremos circunscritos aos aspectos revelados de modo consciente pelos sujeitos pesquisados, sem ignorar que aspectos menos conscientes podem estar presentes nas reflexões apresentadas.

Ribeiro (2003) nos mostra que a produção consciente do conhecimento metacognitivo percorreria o seguinte fluxo de reflexão pelo aluno:

FIGURA 6 - Produção consciente do conhecimento metacognitivo



Fonte: Adaptado de Ribeiro (2003, p. 113).

Ainda salientando a natureza consciente da metacognição, podemos identificar três níveis de conhecimento metacognitivo como produtos de processos de aprendizagem: a) *declarativo* (aquele pautado na consciência sobre o que se sabe e quais as estratégias foram utilizadas); b) *executivo* (aquele que expressa o conhecimento sobre como determinada estratégia foi aplicada); e c) *condicional* (conhecimento relacionado ao quando e onde uma estratégia particular deve ser aplicada). Segundo Ribeiro (2003), a produção de conhecimentos metacognitivos acontece em termos graduais, ou seja, “num primeiro nível, somente declarativo, e, posteriormente, declarativo, executivo e condicional, simultaneamente” (RIBEIRO, 2003, p. 114).

Há vários estudiosos da educação, entre eles Freire, sugerem que autonomia e a consciência sobre o que se aprende devem ser estimuladas como princípios educacionais fundamentais. Acreditamos que se pode ensinar o aluno a ganhar consciência sobre seu processo de aprendizagem e que certos processos de aprendizagem podem estimular os aprendizes a refletir sobre sua maneira de pensar e agir reflexivamente sobre o que pode fazer de melhor para sua aprendizagem.

Nesta direção, cremos que seja necessário que escolas formais, entre elas universidades, não se circunscrevam a ser, apenas, espaços de “transmissão de conhecimentos” ou difusão de conteúdos e saberes previamente determinados por currículos. Defendemos que estes ambientes formativos constituam contextos estimulantes para os alunos, que os encorajem a apropriar-se e a construir, de uma forma progressiva, o seu acervo pessoal de metaconhecimentos, ou seja,

de conhecimentos sobre o modo como adquirem, gerenciam, utilizam e ampliam o seu campo de saberes.

Como docentes, para além das estratégias que propomos e dos resultados demonstrados pelos alunos que aprendem, consideramos importante aprofundar a discussão sobre como os alunos ganham conhecimento e operam suas próprias estratégias aplicadas ao aprender, como percebem a utilidade, eficácia e oportunidade destas em seu processo de aprendizagem. De modo amplo, para nós, a metacognição é o movimento de pensar sobre o conhecimento e sobre os saberes acumulados por meio de processos de aprendizagem, neste caso, a dança como linguagem como conteúdo da formação de professores de Educação Física.

2.2 Processos de aprendizagem

2.2.1 Como se aprende?

Vimos em Cosenza e Guerra (2011) que aprender é um processo que pode ser descrito de modo simples: acessamos a informação, dispendemos atenção, codificamos o conteúdo comunicado, ativamos toda a nossa rede neural e registramos o objeto de aprendizagem. Professores podem pensar, de modo pouco crítico, que aprender é acumular informações, memorizar dados e reproduzir conteúdos. Isto faz parte de processos de aprendizagem, mas aprender vai muito além disso.

A aprendizagem como acúmulo de conhecimentos, memorização e de reprodução de informações parece ter sido o foco de pedagogias tradicionais até há bem pouco tempo (SAVIANI, 1999). Como docentes e pesquisadoras, sabemos que um certificado de escolaridade, um diploma de formação superior, por exemplo, é importante pré-requisito para determinadas colocações na vida produtiva da sociedade. Em nossa sociedade, tão desigual, contraditória e cada vez mais complexa, a habilitação profissional, baseada em pedagogias tradicionais e não-críticas (SAVIANI, 1999), não dá conta ao papel do professor de Educação Física no contexto maior, e de extrema complexidade, da educação na sociedade brasileira. “Se a complexidade não é a chave do mundo, mas o desafio a enfrentar, por sua vez o pensamento complexo não é o que evita ou suprime o desafio, mas o que ajuda a revelá-lo, e, às vezes, mesmo a superá-lo.” (MORIN, 2011). Portanto, aprender hoje demanda muito mais que acumular e reproduzir conteúdos, mas pensar e agir de modo complexo. É inclusive aprender a aprender, e sempre. Guerra (2011) diz que:

Comumente, diz-se que alguém aprende quando adquire atitudes, habilidades, conhecimentos, competências para se adaptar a novas situações, para resolver problemas, para realizar tarefas diárias importantes para a sobrevivência e para implementar estratégias em busca de saúde, de realização pessoal e em sociedade, de melhor qualidade de vida, enfim, em busca de viver bem e em paz. (GUERRA, 2011, p. 3).

Para a autora, e concordamos com ela, um sujeito que aprende é aquele que adquire novos comportamentos e desenvolve habilidades que lhes proporcionem recursos para transformar sua prática e o mundo em que vive.

Na condição de docentes e pesquisadoras, sabemos que aprendemos sempre, dentro e fora de instituições de ensino formais, e que há particularidades nos diferentes ambientes, entre eles, a graduação, momento de formação docente, portanto, profissional. Muitos são os autores e teorias que procuram entender e explicar como aprendemos, como assimilamos as informações, como solucionamos problemas e tomamos decisões autogovernando nossos processos de aprender. Para desenvolver este estudo, encontramos a Teoria da Aprendizagem Experiencial, abordagem que se debruça sobre o desenvolvimento do adulto que aprende no contexto de seu desenvolvimento profissional, e que discutiremos, a seguir por entender que ela nos ajuda a fundamentar esta pesquisa, juntamente com as perspectivas de Charlot e as descobertas do campo das neurociências já apresentadas.

2.2.2 A Teoria da Aprendizagem Experimental de Kolb

Encontramos na Teoria da Aprendizagem Experimental (TAE) de Kolb (1984) conjunto de referências que permite analisar, de modo amplo, a dinâmica do que acontece em sala de aula, na graduação em Educação Física, um campo de formação profissional. A TAE foi constituída com foco em processos de aprendizagem de adultos e com ênfase na formação de um profissional.

Pimentel (2007) lembra que Kolb entendia a formação profissional como um percurso permanente de aprendizagem, no qual o sujeito se apropria de suas experiências voltadas para sua atuação profissional futura. A formação acadêmica universitária constitui a parte inicial desta caminhada contínua apontada pelo autor:

A perspectiva holística e integrativa da aprendizagem experiencial se aproxima das tendências contemporâneas que destacam o papel do pensamento reflexivo para melhoria da qualificação profissional. Contudo, a acepção kolbiana segue um caminho próprio, original, com grande potencial de aplicação para estudos e propostas formativas no campo do desenvolvimento profissional (PIMENTEL, 2007, p. 159).

A Teoria da Aprendizagem Experimental coloca a aprendizagem como um processo holístico de adaptação humana, social e psicológica ao meio, que não pode ser considerado isoladamente de outros aspectos da vida humana. Para Kolb, o processo de aprendizagem deriva de transações integradas e constantes, entre o indivíduo e o meio, de acordo com os modos predominantes pelos quais aprendem e lidam em situações em que estão inseridos. Para este autor, o conhecimento é adquirido por meio da transformação do sujeito pela experiência.

Esta perspectiva muito interessa a esta pesquisa-ação, em especial quando nos revela pelo menos três proposições sobre aprender:

- a) a aprendizagem é um processo, não centrado apenas em resultados, mas como um percurso formativo que pode ser constantemente formulado ou reformulado;
- b) a aprendizagem é contínua e experimental, ou seja, todo conhecimento é derivado de uma experiência de aprender;
- c) a aprendizagem é uma busca de adaptação ao mundo, isto é, a aprendizagem busca a resolução de conflitos entre a experiência concreta (“o sentir”) e a conceituação abstrata (“o conceituar”), e conflitos entre observação reflexiva (“o observar”) e a experimentação ativa (“o fazer”).

Lima (2007) informa-nos o que significa cada uma das quatro dimensões da aprendizagem, na perspectiva kolbiana:

QUADRO 1 - Quatro dimensões da aprendizagem, na perspectiva Kolbiana

<p>Experiência Concreta (EC)</p> <p>Etapa do Ciclo de Aprendizagem que enfatiza a relação pessoal do estudante com outras pessoas nas situações diárias. Nessa etapa, o estudante tende a confiar mais em seus sentimentos do que em um enfoque sistemático dos problemas e das situações. Em uma situação de aprendizagem, o estudante confia mais em seu critério amplo e em sua capacidade de adaptação às mudanças.</p>	<p>Aprendizagem como resultado dos sentimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprender como resultado de experiências específicas. • Relacionar-se com as pessoas. • Ser sensível aos sentimentos e às pessoas.
<p>Observação Reflexiva (OR)</p> <p>Etapa do Ciclo de Aprendizagem, em que se compreendem as idéias e as situações provenientes de diferentes pontos de vista. Em uma situação de aprendizagem, o estudante confia na paciência, na objetividade e em um juízo cuidadoso, porém, não toma necessariamente nenhuma ação. Confia nos próprios pensamentos e sentimentos para formular opiniões.</p>	<p>Aprendizagem por meio da observação e da audição</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observar cuidadosamente antes de fazer um juízo. • Ver as coisas de diferentes perspectivas. • Buscar o significado das coisas.
<p>Conceitualização Abstrata (CA)</p> <p>Nessa etapa, a aprendizagem compreende o uso da lógica e das idéias, mais que o uso dos sentimentos, para o estudante compreender os problemas ou as situações. Em geral, confia na planificação sistemática e desenvolve teorias e idéias para resolver os problemas.</p>	<p>Aprendizagem por meio de Raciocínio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar com lógica as idéias. • Planificar sistematicamente. • Atuação baseando-se na compreensão intelectual de uma situação.
<p>Experimentação Ativa</p> <p>A aprendizagem, nessa etapa, toma a forma ativa – o estudante experimenta com a intenção de influenciar ou modificar situações, e tem um enfoque prático e um interesse pelo que realmente funciona, em oposição à mera observação de uma situação. Aprecia o cumprimento das coisas e gosta de ver os resultados de sua influência e generosidade.</p>	<p>Aprendizagem por meio da ação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilidade para cumprir as tarefas. • Envolver riscos. • Influenciar pessoas e acontecimentos por meio da ação.

Fonte: Lima (2007, p. 64).

Kolb (1984) propõe que a aprendizagem acontece por via de um conjunto integrado de estruturas que tendem a alcançar determinados resultados. Segundo o autor, quando aprendiz aprende mobilizando aspectos que dão ênfase a uma estrutura afetiva de experiência concreta, o resultado da aprendizagem tende a ser relacionado a sentimentos maiores. Quando predomina

a estrutura perceptual na observação reflexiva, o resultado recai sobre observações mais aguçadas e em diferentes perspectivas. De outro modo, se o aprendiz percorre a experiência do aprender via uma estrutura simbólica na conceituação abstrata, tenderá a elaborar de conceitos mentais mais apurados. Por fim, se a ênfase for a estrutura comportamental na experimentação ativa, devem ser originadas ações maiores e mais complexas.

Sobre este ponto da TAE, Lima (2007) ressalta que estes estágios são percorridos pelo aprendiz de modo experimental, cíclico e não linear, e comenta:

Nos estágios iniciais da aprendizagem, a progressão, ao longo de cada uma das quatro dimensões, pode ocorrer com relativa independência; nos estágios mais elevados, porém, o comprometimento adaptativo para o aprendizado produz uma necessidade de integração destes quatro modos de aprendizagem (LIMA, 2007, p. 65-63).

Portanto, a TAE enfatiza a relação entre características internas dos indivíduos e as circunstâncias externas, entre o conhecimento pessoal e o social, sem, no entanto, desconsiderar a realidade da maturação biológica e as realizações do desenvolvimento (LIMA, 2007). Aprender é, então, o processo no qual a experiência desenvolve o sujeito, quando este se “envolve” na experiência de aprender.

O sujeito aprende por meio de características próprias, subjetivas, a partir de estilos próprios. Portilho (2011) informa:

O conceito de estilos de aprendizagem de Kolb denota que algumas habilidades de aprendizagem destacam-se sobre outras, como resultado do aparato hereditário das experiências vitais, próprias de cada pessoa, e das exigências do meio ambiente em que vive hoje (PORTILHO, 2011, p. 97).

Kolb (1984) explicita que a aprendizagem é um processo dialético e que o aprendiz experimenta duas situações ao aprender: a primeira se refere a **como percebem** a nova experiência ou informação a ser aprendida; e a segunda a **como processam** o que foi percebido. Mesmo inseridos numa mesma atividade do aprender, os alunos, não passam por este processo da mesma maneira. Portanto, um dos aspectos que precisamos lembrar é que o estilo de aprendizagem de cada sujeito faz parte da imensa gama de aspectos que nos permite reconhecer que os alunos jamais serão iguais.

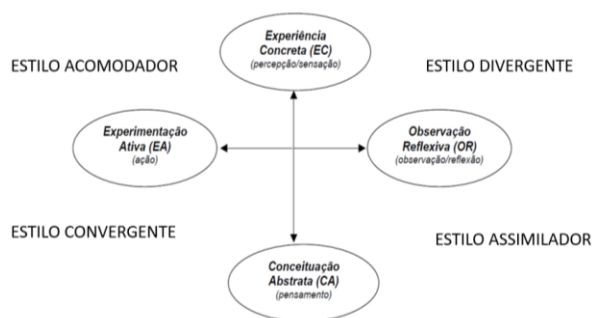
Para entender o conceito de estilos de aprendizagem de Kolb, é necessário relacioná-lo ao conceito das dimensões da aprendizagem mencionado anteriormente neste estudo. Vimos que Kolb (1984) entende a aprendizagem como uma vivência experimental cíclica que transita em quatro dimensões: a) a experimentação concreta; b) a observação reflexiva; c) a

conceitualização abstrata; e d) a experimentação ativa. A primeira implica aprender por meio da experiência; a segunda por meio da reflexão; a terceira, por meio da elaboração do pensamento; e a quarta por aprender fazendo. Ao serem desenvolvidas de modo dinâmico, as aprendizagens evocam as diferentes dimensões. É a combinação entre elas que revela o(s) estilo(s) de aprendizagem predominante(s) entre os aprendizes. Sobre esta dinâmica, Lima (2007) afirma:

Kolb (2004) propõe que experiência adquirida por meio dos sentimentos (Experiência Concreta) e transformada por meio da observação da experiência em várias perspectivas (Observação Reflexiva) resulta no que pode ser denominado Estilo Divergente. A experiência adquirida por meio da compreensão e análise das informações (Observação Reflexiva) e transformada por meio de uma lógica teórica resulta no Estilo Assimilador. Ao passo que a experiência obtida por meio do pensamento e compreensão intelectual de uma situação ou de informações (Conceitualização Abstrata) e transformada por meio da ação, tem como resultado o Estilo Convergente; quando essa experiência é alcançada pela habilidade em fazer coisas (Experimentação Ativa) e transformada com base em experiências específicas (Experiência Concreta), resulta no Estilo Acomodador (LIMA, 2007, p. 68).

Estabelecendo uma lógica de quadrantes, Kolb (1984) organizou o seguinte gráfico de extremidades para representar seu pensamento sobre a combinação entre as dimensões da aprendizagem:

FIGURA 7 - Dimensões da aprendizagem de David Kolb



Fonte: Adaptado de Lima (2007).

Seguindo a teoria de Kolb, processo de aprendizagem é totalmente ligado ao entendimento da aprendizagem individual e aos estilos de aprendizagem (LIMA, 2007; PORTILHO, 2011; PENA, 2014) que os alunos apresentam. Além disso, o autor preconiza que há uma separação entre continuum de percepção (experimentar e pensar) e continuum de processamento (observar e fazer).

Segundo Kolb (1984) há, então, características prevalentes que definem os quatro estilos de aprendizagem, assim denominados por ele: convergente, divergente, assimilador e acomodador.

O estilo convergente é resultado da combinação dinâmica entre conceitualização abstrata e a experimentação ativa. É próprio de alunos que apresentam habilidades destacadas no uso de raciocínio hipotético- dedutivo para solucionar uma questão. São aqueles que tendem a definir bem os problemas e também a tomada de decisões quando há uma escolha correta a ser feita (PORTILHO, 2011). As pessoas que se utilizam mais deste estilo de aprendizagem se destacam quando se trata de encontrar o uso prático das ideias e teorias, pois são habilidades de aprendizagem importantes por serem eficazes atividades técnicas e especializadas (LIMA, 2007).

O estilo divergente é resultado da combinação dinâmica entre experiência concreta e observação reflexiva. É próprio de alunos que tendem a se afastar de soluções convencionais e apresentar soluções alternativas, preferindo discussões de ideias e trabalhos coletivos (PENA, 2014), e ainda que tenham como pontos fortes em sua aprendizagem a habilidade de imaginar, estando atentos a significados e valores das coisas (PORTILHO, 2011). Os alunos que demonstram afinidade com esse tipo de aprendizagem tendem a desempenhar melhor papel “quando se trata de observar situações concretas de diferentes pontos de vista, e sua maneira de enfrentar as situações consiste em observar em vez de atuar” (LIMA, 2007, p. 69).

O estilo assimilador é resultado da combinação dinâmica entre conceitualização abstrata e da observação reflexiva. É comum quando o aluno parece se interessar mais pelas ideias que pelas pessoas. São hábeis no uso do raciocínio indutivo e na elaboração de modelos teóricos e assimilam observações diferentes integradas de modo racional e relacional (PORTILHO, 2011). Priorizam sempre a teoria (PENA, 2014). Os alunos que apresentam predominância neste estilo de aprendizagem se destacam quando se trata de entender uma ampla gama de informações e dar-lhe uma forma concisa e lógica. Tendem a considerar que é mais importante uma teoria tenha um sentido lógico que um valor prático (LIMA, 2007).

Por fim, o estilo acomodador é resultado da combinação dinâmica entre a experiência concreta e a experimentação ativa. As pessoas que preferem este estilo de aprendizagem demonstram afinidade por aprender, principalmente, por meio da experiência prática. Provavelmente, apreciem envolver-se com experiências novas e desafiadoras. Tendem a agir guiadas por seu instinto mais do que pela análise lógica (LIMA, 2007). Tendem a priorizar seus sentimentos no momento de tomarem suas decisões (PENA, 2014). Portilho (2011) prefere denominar este estilo de “*criativo*”, acreditando que o termo traduz melhor as características do

estilo propostas por Kolb. Para esta autora, os alunos que agem por meio deste estilo aceitam bem correr riscos, gostam de ousar e atuam mais pelo que sentem do que pelo uso do raciocínio lógico. Aprendem por ensaio e erro, tendendo a buscar em outros colegas apoio para buscar informações, tomar suas decisões.

Para além de perspectiva Kolbiana, encontramos uma extensa literatura sobre estilos de aprendizagem, e percebemos que muitas e distintas são as abordagens propostas. Lima (2007), por exemplo, percorre vários conjuntos teóricos, que estão sintetizados no quadro abaixo:

QUADRO 2 – Comparação entre autores sobre os estilos de aprendizagem

Autor (es)	ESTILOS DE APRENDIZAGEM					Dunn (1986)
	Reynolds e Gerstein (1992)	Keefe (1988)	Curry (1983)	Schmeck (1982)	Entwistle (1988)	
Ênfase conceitual	Forma multidimensional, envolvendo preferências perceptuais; um meio físico; um meio social. Pode-se preferir aprender individualmente ou em grupos; ou em diferentes horas do dia.	Comportamentos cognitivos e afetivos, que se apresentam relativamente estáveis indicando a via de como os aprendizes compreendem, interagem e respondem ao ambiente de aprendizagem	Analogia com as camadas de uma cebola (compreensão das múltiplas facetas deste conceito). 1ª <i>camada externa</i> = preferências instrucionais/escolhas individuais do meio no qual se aprende. 2ª <i>camada</i> = processamento das informações (durante o processamento não há envolvimento direto do meio). 3ª <i>camada</i> = modo utilizado pelo indivíduo para adaptar e assimilar as informações.	Predisposição do aluno em adotar uma estratégia particular de aprendizagem, independentemente das exigências específicas das tarefas.	A consistência na abordagem que um aprendiz demonstra na realização de tarefas específicas de aprendizagem	Meio pelo qual as pessoas concentram-se, absorvem, processam e retêm informações e habilidades.

Fonte: Adaptado de Lima (2007).

Podemos observar que as distintas ênfases conceituais sobre estilos de aprendizagem muitas vezes não significam perspectivas opostas, mas sobreposições ou complementos entre si. Não nos interessa concluir se há uma abordagem melhor que a outra, mas explicitar que existem distintas perspectivas. O que nos é relevante é compreender e discutir as diferenças de estilo de aprender manifestadas por alunos, e que podem explicar dificuldades, ou facilidades, de aprendizagem que acontecem em sala de aula. Acreditamos que, se não houver

permeabilidade entre a proposta de ensino e os estilos que os alunos apresentam, pode haver desalinhos entre as tarefas de ensino propostas pelo professor e o desempenho dos alunos.

Independente da ênfase teórica que os vários autores propõem, entendemos que os estilos de aprendizagem são a configuração de como os sujeitos que aprendem interagem com o ambiente e com o conhecimento, mediante as condições que englobam aspectos cognitivos, afetivos, biológicos, ambientais e psicológicos (KOLB, 1984). Os estilos são, então, o modo como os alunos se colocam e resolvem suas questões quando desenvolvem sua aprendizagem. Próximo à ideia de estilos, Portilho (2011) denomina de “modalidade de aprendizagem” “o conjunto de habilidades, estratégias e estilos colocado em funcionamento a partir de relações intrapsíquicas e interpssíquicas e construído na interação com o meio, no decorrer da história do aprendiz e daquele que ensina” (PORTILHO, 2011, p. 79). Entendemos que a modalidade de aprendizagem, ou estilo, representa as características que cada pessoa usa para desenvolver seus processos cognitivos na hora de aprender.

Estes autores nos ajudam a ressaltar a importância de os processos de aprendizagem serem planejados, gerando espaço para que o aluno possa fazer escolhas estratégicas sobre os caminhos que vai seguir para aprender. Devem, ainda, gerar estímulo para que o aluno alcance, e aprofunde, a consciência sobre as escolhas que faz.

Portanto, Kolb traz sua maneira de explicar as razões pelas quais, numa sala de aula, os alunos não aprendem de uma mesma maneira. Por consequência, as propostas de ensino devem considerar este fato e permitir guardar tempo e espaço para que envolvidos façam suas próprias escolhas, importante ainda se as fizerem de modo consciente. Sabemos que, nem sempre, o docente cria estratégias para que os discentes se conscientizem sobre como aprendem. Neste sentido, Portilho (2011) aponta a existência de habilidades de aprendizagem.

2.2.3 Habilidades de Aprendizagem

Portilho (2011) distingue a “capacidade” da “habilidade”⁶. Capacidade seria “a disposição inata de todo ser humano para a aprendizagem, isto é, toda pessoa é capaz de aprender” (p. 81); e “habilidade”, as atitudes e respostas que podem ser expressadas em qualquer momento da experiência de aprendizagem. Apoiando-se em outros autores Portilho (2011, p.81-82) *apud* Monereo Font (2000), amplia o conceito de habilidades afirma que estas “são desenvolvidas por meio da prática, isto é, por via procedimental, de maneira que, detrás

⁶ Nesta pesquisa, adotaremos esta mesma distinção conceitual.

de todo procedimento humano, existe uma habilidade que possibilita que tal procedimento seja realizado”. A autora recorre a Prieto (1993) para afirmar que a habilidade é “toda atividade mental que se quer aprender” e, ainda, uma “destreza do sujeito para realizar uma determinada tarefa que poderá repetir-se uma ou outra vez até converter-se em uma atividade mecânica” (BELTRÁN LLERA, 1998 *apud* PORTILHO, 2011). Deste modo, na perspectiva de Portilho (2011), entendemos que a habilidade do sujeito em determinada área, depende de sua capacidade potencial e do domínio de alguns procedimentos envolvidos no processo de aprender.

2.2.4 Estratégias de Aprendizagem e suas classificações no campo acadêmico

A identificação das estratégias utilizadas para aprender é fundamental para docentes e discentes, pois permite que se conheça melhor o processo de aprendizagem que compartilham e, ainda, obtenham melhores resultados. Que estratégias os graduandos utilizam para aprender a dança? O que seus comportamentos, atitudes e produções acadêmicas nos dizem sobre as estratégias de aprendizagem de que lançam mão?

Na literatura, encontramos várias perspectivas de diferentes autores sobre como entendem as estratégias implicadas em processos do aprender. Alguns têm como referência o tipo de aprendizagem (de revisão, de elaboração, de organização); outros a abrangência da aprendizagem (holística, serialista, versátil); outros o modo de atuar dos aprendizes. Sem desconsiderar a complementaridade das diversas perspectivas teóricas circulantes, em termos de estratégias utilizadas para aprender, focaremos nossas discussões e análises em Carrasco (2004) e Portilho (2011), que entendem que estratégias são os modos de atuar das quais os aprendizes lançam mão para facilitar, e personalizar, a aprendizagem.

Portilho (2011) entende estratégias como o conjunto ordenado de ações, ou procedimentos, que o sujeito adota para aprender, sendo que estes requerem planificação e controle da execução das tarefas. O sujeito deve compreender por que está inserido em determinado processo de aprendizagem, para que tenha subsídios para embasar suas escolhas estratégicas.

Nenhuma estratégia pode desenvolver-se sem um mínimo de planejamento, controle e avaliação, o que quer dizer que, ao nos referirmos ao conceito de estratégias, estamos falando de uma atividade consciente e intencional por parte do sujeito, sobre o que e como ele encaminha os procedimentos apropriados para conseguir uma determinada meta (PORTILHO, 2011, p. 108).

Os resultados das aprendizagens são intencionais, mas não os mesmos para todos os alunos, como já discutimos anteriormente. Carrasco (2004) afirma que as diferenças de resultados quanto ao nível de conhecimento alcançado pelos alunos se devem, significativamente, à quantidade e à qualidade das estratégias que utilizam em seus processos de aprendizagem. Para este autor as estratégias são as escolhas feitas pelo aluno e as técnicas⁷ já conhecidas que aplica para aprender. O autor nos alerta que a simples execução mecânica de certas técnicas não representa uma manifestação de aplicação de uma estratégia de aprendizagem.

Para que a estratégia seja produzida, é necessário um planejamento dessas técnicas em uma sequência direcionada a um fim. Isso só é possível quando há METACONHECIMENTO. Metacognição é, sem dúvida, uma palavra chave quando se fala em estratégias de aprendizagem e envolve pensar em pensamentos. Isso inclui a capacidade de avaliar uma tarefa e, assim, determinar a melhor maneira de fazê-la e a maneira de acompanhar o trabalho realizado (CARRASCO, 2004, p. 2, tradução nossa)⁸.

Carrasco (2004, p. 3) afirma que para que o desempenho do aluno seja considerado estratégico ele deve:

- a) Fazer uma reflexão consciente sobre o objetivo da tarefa;
- b) Planejar o que vai fazer e como vai realizá-lo: é óbvio que o aluno tem que ter um repertório de recursos para escolher;
- c) Executar a tarefa ou atividade confiada;
- d) Avaliar seu desempenho;
- e) Acumular conhecimento sobre quais situações ele pode reutilizar essa estratégia, como ela deve ser usada e qual é a qualidade desse procedimento (tradução das autoras)

Podemos identificar qual, ou quais, estratégias o aluno utiliza por meio da observação de como ele ajusta seu comportamento às exigências e às circunstâncias em que a tarefa é proposta, em termos do que pensa e faz, assim como solicitar que explicita como resolveu a tarefa, por meio de um exercício de metacognição.

⁷ Técnicas são procedimentos que se aplicam de modo controlado, não planejado e rotineiro (POZO *apud* PORTILHO, 2011, p. 82)

⁸ Proceso mediante el cual el alumno elige, coordina y aplica los procedimientos para conseguir un fin relacionado con el aprendizaje. Resumiendo: no puede decirse, que la simple ejecución mecánica de ciertas técnicas, sea una manifestación de aplicación de una estrategia de aprendizaje. Para que la estrategia se produzca, se requiere una planificación de esas técnicas en una secuencia dirigida a un fin. Esto sólo es posible cuando existe METACONOCIMIENTO. El metaconocimiento, es sin duda una palabra clave cuando se habla de estrategias de aprendizaje, e implica pensar sobre los pensamientos. Esto incluye la capacidad para evaluar una tarea, y así, determinar la mejor forma de realizarla y la forma de hacer el seguimiento al trabajo realizado (CARRASCO, 2004, p. 2).

Em processos de aprendizagens o uso das estratégias é dinâmico e pessoal de cada aluno, o que nos permite afirmar que cada processo de aprendizagem é único e está ligado a uma série de estratégias específicas que são mobilizadas e operadas pelos alunos inseridos nas atividades do aprender. Esta perspectiva reforça a ideia de que os sujeitos são ativos e responsáveis pela quantidade e qualidade do que aprendem (CARRASCO, 2004; PORTILHO, 2011).

A seguir, apresentaremos as classificações de estratégias conforme Carrasco (2004) e Beltrán (1993), porque entendemos que são estudos referências que contribuem para o desenvolvimento desta pesquisa, tomando como referência principal, além das obras originais dos referidos autores, as análises de Portilho (2011) sobre estes.

2.2.4.1 Estratégias de aprendizagem segundo Carrasco

Carrasco (2004) propôs que existem cinco tipos de estratégias gerais no campo educacional: de ensaio (ou teste), de elaboração, organizacionais, de controle de compreensão e de suporte (ou afetivas). As três primeiras são aquelas que ajudam o aluno a conhecer, elaborar e organizar os conteúdos tornando mais fácil a aprendizagem, o processamento das informações. O quarto tipo é aquela que expressa o controle da atividade mental pelo aluno na busca ao direcionar de seu aprendizado. Finalmente, o quinto tipo é a estratégia que serve de apoio para que a aprendizagem ocorra nas melhores condições possíveis.

2.2.4.2 Estratégias de ensaio/teste

Refere-se ao modo como o aluno se posiciona no contato inicial com a atividade. Como foca sua atenção, se repete ativamente do conteúdo (dizendo palavras-chave, tomando notas, repetindo movimentos novos, etc.), se concentra nas partes principais do que pretende aprender (foco nas partes do texto, ou do movimento, que são desafiadoras aos olhos do aluno). São exemplos destas estratégias: repetir termos em voz alta, regras mnemônicas de memorização, copiar textos, reproduzir passos de dança, etc.

2.2.4.3 Estratégias de elaboração

São estratégias utilizadas pelos alunos quando eles fazem conexões entre o conhecimento novo e o familiar. Por exemplo: criar analogias entre ideias e fatos estudados, descrever como se pode relacionar a nova informação ao conhecimento já adquirido, buscar em

seu próprio repertório de movimentos modos de realizar tarefas de criação de novos movimentos.

2.2.4.4 Estratégias Organizacionais

São as estratégias que o aluno cria para elaborar esquemas, agrupar as informações para que seja mais fácil lembrar-se delas futuramente. Geralmente, estas estratégias requerem a construção de uma estrutura do conteúdo de aprendizagem, dividindo-o em partes e atribuindo relacionamentos significativos e hierarquias. São exemplos destas estratégias: resumir textos, fazer esquemas ou mapas mentais, construir uma rede semântica, compor pequenas tiras coreográficas a partir dos conteúdos e passos de dança apresentados em aula.

2.2.4.5 Estratégias de controle de compreensão

Estas estratégias representam o sistema de supervisão da ação e do pensamento do aluno. São caracterizadas por um alto nível de consciência e controle voluntário do processo de aprender.

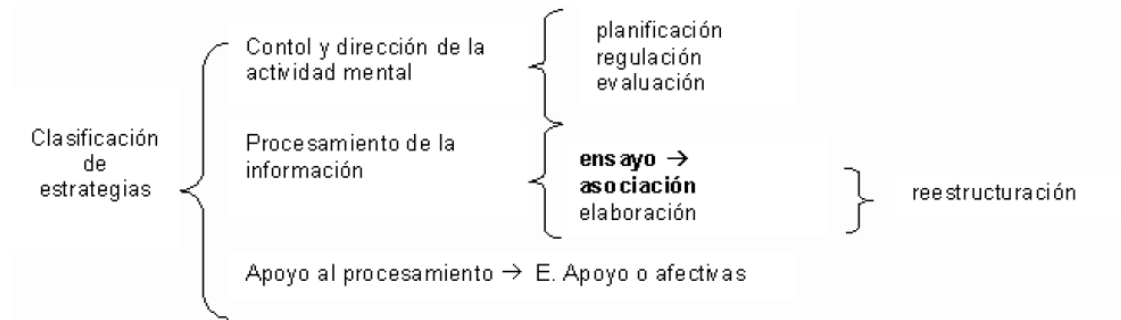
Estão ligadas à metacognição, pois implicam: permanecer consciente do que está a aprender, monitorar as estratégias em uso (e o nível de sucesso alcançado com elas), adaptar o comportamento aos propósitos da atividade, etc. Se compararmos a mente humana a um computador, essas estratégias seriam o processador central do computador.

2.2.4.6 Estratégias de suporte ou afetivas

Os níveis de motivação para as tarefas do aprender, a concentração, a atenção, a ansiedade e a gestão do eficaz do tempo de trabalho dão indícios de como estas estratégias estão sendo operadas pelo aluno no que se refere às condições implicadas no processo, bem como suas emoções estão fluindo. Essas estratégias não são direcionadas ao aprendizado do conteúdo propriamente dito, mas às condições em que o processo de aprendizagem ocorre, no sentido de que sejam as melhores possíveis.

Em síntese, as estratégias de aprendizagem, de acordo com Carrasco (2004), obedecem à seguinte classificação:

FIGURA 8 – Estratégias de aprendizagem na perspectiva de Carrasco



Fonte: Carrasco (2004, p. 4).

2.2.4.7 Estratégias de aprendizagem segundo Beltrán

Para Beltrán (2002), as estratégias servem para melhorar a qualidade do desempenho dos alunos, e estas, logicamente, baseiam-se sempre em alguma concepção de aprendizagem (tradicional, construtivista, etc), tenha o aluno a consciência disto, ou não.

Na perspectiva de Beltrán, as escolhas estratégicas que os alunos fazem devem ser observadas pelo docente, no sentido de apoiar mudanças, sempre que necessário, com vistas ao melhor desempenho do aluno. Isto seria possível uma vez que as estratégias são operações mentais circunstanciais, que acontecem no momento da interação em sala, e, como dinâmica viva, pode ser transformada a qualquer momento (PORTILHO, 2011).

Quanto às estratégias de aprendizagem, Beltrán (1993) afirma que estas podem ser de natureza cognitiva ou metacognitiva.

As estratégias cognitivas são aquelas que o aluno utiliza para operar as atividades de aprendizagem quando as executa. Relacionam-se às estratégias utilizadas para captar, selecionar, organizar e elaborar os resultados cognitivos a partir das conexões internas e externas do aprendiz que empreende a aprendizagem. Depende da compreensão que ele tem sobre as informações em questão, como investe atenção na tarefa, como codifica os fatos para memoriza-los, como e que tipo de emoções mobiliza enquanto aprende (BELTRÁN, 2002, p. 10).

As estratégias metacognitivas são as que controlam e regulam as cognitivas. As principais estratégias metacognitivas são: o planejamento, a regulação e a avaliação.

As estratégias metacognitivas de planejamento são aquelas utilizadas previamente à preparação do direcionamento e do controle de seu comportamento no processo de aprendizagem. Acontecem, portanto, antes dos alunos realizarem qualquer ação relacionada às atividades do aprender. São exemplos destas estratégias de planejamento:

- a) Estabelecer o objetivo de aprendizagem
- b) Selecionar o conhecimento prévio necessário para realizá-lo
- c) Decompor a tarefa em etapas sucessivas
- d) Programar um cronograma de execução
- e) Prever o tempo necessário para executar essa tarefa, os recursos e o esforço necessário
- f) Selecionar a estratégia a seguir:

As estratégias metacognitivas de regulação e avaliação são aquelas utilizadas durante e ao final da execução tarefa, e que indicam a capacidade que o aluno tem para seguir o plano previsto e verificar sua eficácia. Estas podem ser percebidas pelo docente se este observar no comportamento dos alunos, como por exemplo:

- a) Como seguem as orientações descritas
- b) Como ajustam tempo e esforço requeridos pela tarefa
- c) Quais os meios que utilizam para modificar e encontrar estratégias alternativas no caso em que as selecionadas anteriormente não forem eficazes.

2.2.5 Enfoques da aprendizagem

Nossa experiência na docência há muito já nos mostrou que as maneiras como os alunos participam, e consideram, as propostas de aprendizagem dependem do foco que despendem a elas, da maneira como as consideram e o que lhes é mais evidente nestas experiências.

O enfoque, a “energia” que cada aluno ajusta para aprender são escolhas que revelam a sua relação com o saber (CHARLOT, 2003), e com o aprender. Portilho (2011) nos diz que

[...] o pouco ou muito que um estudante possa aprender está diretamente vinculado ao processo de ensino e, se o professor modifica este processo, deve adequá-lo ao enfoque de aprendizagem do aluno. Isto vale dizer, por exemplo, que, se o professor insistir somente em trabalhar com seus alunos de forma grupal, estará excluindo aqueles que apresentam preferência pelo trabalho individual e vice-versa (PORTILHO, 2011, p. 95).

Assim, os enfoques são aplicados pelo aprendiz “em virtude das demandas da cultura de aprendizagem a que pertence, cultura transmitida sobretudo pelos professores” (PORTILHO, 2001, p. 93), lembrando ainda a influência dos pais sobre a educação dos filhos.

Isto nos faz pensar na importância de que as propostas de ensino permitam que a diversidade de enfoques dos discentes tenha lugar, pois as escolhas que os aprendizes fazem

revelam muito sobre como interpretam seu processo de aprender e os significados que atribuem a estes processos. Podem envolver-se de modo mais profundo ou superficial com o contexto da aprendizagem. De outras maneiras já discutimos neste estudo que, ao aprenderem, os sujeitos fazem sempre escolhas particulares e únicas, e é relevante que ganhem consciência de que são ativos para encontrarem seus próprios caminhos e modos de aprender. Melhor ainda se descobrirem o prazer nestes percursos de aprendizagem (PORTILHO, 2011).

Identificar os conteúdos e os argumentos que os aprendizes são capazes de expressar a partir dos temas de aprendizagem, nas mais diferentes formas de expressão que se demande destes, pode revelar o tipo de enfoque que aplicaram na tarefa realizada.

O que o aluno aprende está relacionado ao nível de compreensão que alcança (MARTON *apud* PORTILHO, 2011) e ao tipo de motivação que cria o movimento de aprendizagem (ENTWISTLE *apud* PORTILHO, 2011).

Podemos relacionar o enfoque ao nível de compreensão alcançado pelos sujeitos expostos, pois tendem a apresentar patamares distintos. Em termos decrescentes, esses níveis vão do enfoque profundo ativo; depois ao enfoque profundo passivo; em seguida, ao enfoque superficial ativo e, por fim, ao enfoque superficial passivo (MARTON *apud* PORTILHO, 2011).

Noutra via, relacionando o enfoque ao nível de motivação alcançada pelos sujeitos expostos aos conteúdos de aprendizagem, também estes podem apresentar características distintas. No *enfoque profundo*, o aprendiz estabelece uma relação significativa com o conteúdo, demonstra a intenção de aprender e se esforça para relacionar as novas ideias ao conhecimento que já possui. No *enfoque superficial*, o aprendiz demonstra apenas a intenção de cumprir a tarefa, encarando a atividade como uma imposição externa. No *enfoque estratégico* o aprendiz com a intenção de obter os melhores resultados na sua aprendizagem, se esforça para variar seus métodos de estudos (ENTWISTLE *apud* PORTILHO, 2011).

Portanto, observar e identificar as diferentes motivações e modos pelos quais os aprendizes ajustam suas perspectivas para aprender um conteúdo e se autorregulam para desempenhar tarefas propostas no processo de aprendizagem do qual participa é uma parte importante da docência. Este tipo de conhecimento sobre a experiência de ensinar e de aprender, talvez auxilie o docente interessado em melhorar sua práxis, propondo experiências mais abertas às escolhas que o aluno possa vir a fazer a partir de suas perspectivas, compondo uma relação como saber (CHARLOT, 2003) mais significativa.

2.3 A Dança como linguagem

Entendemos que faz parte do objeto desta pesquisa elucidar qual é a dança que é desenvolvida na graduação em Educação Física, campo desta pesquisa-ação. Deste modo, é parte estruturante deste estudo, e acreditamos que também para o ensino-aprendizagem da dança em outros contextos de natureza similar à que ora serve de campo pesquisado, ampliarmos conhecimentos sobre o que seja a dança como linguagem. Sem a pretensão de apresentar conceitos, ou receitas prontas e formatadas, desejamos apresentar nesta sessão sobre o que estamos falando quando abordamos a dança como linguagem.

As formas de dançar são muitas: em espetáculos, em festas sociais, em celebrações religiosas, em eventos escolares, em folguedos populares, em rituais de agradecimento à fartura (como fazem tribos indígenas brasileiras após as colheitas), em velórios (como fazem algumas nações africanas), em celebração à morte (como fazem os mexicanos), em casa (quando ninguém nos vê) entre tantas outras situações. Dentre as inúmeras possibilidades, existem as danças codificadas como: ballet clássico, danças de salão, danças urbanas, danças parafolclóricas, entre outras que requerem a reprodução de passos e gestos que precisam ser aprendidos, repetidos inúmeras vezes para fazerem parte do repertório de movimentos da respectiva dança. Entretanto, uma dimensão transversal a qualquer forma de dançar é a natureza expressiva e de comunicação de ideias e emoções que a dança pode alcançar.

Dils (2007) nos ensina que dança é linguagem, expressão do pensamento, e que as criações, interpretações e reproduções do ato de dançar trazem sempre dimensões cognitivas, poéticas e estéticas.

Buscando novos olhares e mais profundidade científica sobre a locução “dança como linguagem”, visitaremos a teoria do linguista Ferdinand de Saussure (1859- 1913), professor na Universidade de Genebra, entre 1906 e 1911, considerado o fundador da linguística moderna (ALTMAN, 1998). Os tradutores da obra de Saussure afirmam que este linguista revolucionou os estudos da linguagem principalmente por libertar a língua de uma abordagem meramente histórica, comparativista e instrumental e propor uma dimensão estrutural para a língua, até então ignorada nos estudos linguísticos de seu tempo. Foi o primeiro estudioso a falar em semiologia e acredita-se que seu pensamento tenha sido referência para os futuros trabalhos de Barthes, Foucault e Lacan. Mesmo assim, a obra de Saussure só foi realmente reconhecida e admirada no final do século XIX, talvez por ele mesmo não ter se ocupado em registrar seu pensamento em obras de autoria própria. O registro do pensamento do linguista foi feito em livro organizado por seus pares e discípulos a partir das escritas e cursos ministrados por ele.

Suas contribuições têm sido aplicadas e estudadas em várias áreas do conhecimento, como filosofia e antropologia. Diante do exposto, e pela qualidade e atualidade de suas contribuições, tomaremos de Saussure alguns conceitos-referência para situar a dança como linguagem nesta pesquisa: a linguagem, a língua e os signos.

Saussure (2012) nos mostrou que a linguagem é um campo científico autônomo, extremamente complexo e heteróclito. Para ele, todas as manifestações da linguagem humana, desde o início das civilizações, constituem a matéria do campo da linguística⁹. O linguista propôs que esta ciência autônoma, a linguística, deveria estudar a linguagem humana e oferecer elementos para produção de conhecimentos científicos sobre esta faculdade humana. O autor dividiu o mundo da linguagem em “*Langue*” e “*Parole*”. Definiu “*langue*”, como o sistema linguístico inconsciente presente no imaginário social coletivo, e “*parole*” como a palavra, a variabilidade observada nas evoluções linguísticas (ALTMAN, 1998).

A linguagem humana se manifesta por meio de línguas diversas. A linguagem verbal é uma habilidade exclusivamente humana, e, como diz Tavares (2013), “conhecer e perceber a linguagem, saber manipulá-la, é saber pensar” (p. 45). De acordo com o tipo de registro ou mídia utilizada, existem distintas formas de expressão também denominadas de linguagem, como: linguagem do cinema, linguagem corporal, linguagem visual, linguagem da dança, etc. A linguagem é um conjunto de signos, é um sistema de comunicação.

Para Saussure (2012), signo é a entidade global composta pela associação de *significante* e *significado*, par que ainda hoje norteia as discussões em torno dos signos na linguagem. Embora relacionados, um significante não está colado a um significado, sendo isto o que permite que a língua se transforme, que os sons e sentidos das palavras se modifiquem. Signo é o que marca a relação entre a imagem a um conceito. Depende, portanto, desta relação indissociável. A língua une a imagem acústica, ou gráfica, a um conceito e cria o signo. Saussure vai adiante e nos mostra que também o pensamento é indissociável do signo.

A associação entre significante e significado não se reduz a uma relação direta, sonora e de forma. É uma relação que implica inclusive o pensamento abstrato e o reconhecimento da existência de um sistema de valores socialmente compartilhado: a língua (SAUSSURE, 2012).

No pensamento de Saussure, a língua é um sistema de signos que nada representa se não forem percebidos pelos falantes como realidade. Entretanto, o linguísta não fechava a ideia de realidade em “verdade concreta e absoluta” sobre fatos e acontecimentos. Para ele, a realidade

⁹ A linguística faz parte da semiologia, a ciência geral que estuda os signos no contexto social: o que são, as leis que os regem (SAUSSURE, 2012).

incluía também os valores constituídos e circulantes na relação entre sujeitos de um mesmo grupo social de comunicação. Por essa razão, “a língua da reflexão saussuriana não é um espelho da realidade, nem mesmo um espelho opaco do mundo das idéias” (CUNHA, 2008). Conclui-se, assim, que a língua é um sistema relacional entre sujeitos e que depende da percepção e de certo grau de consciência destes sobre os valores abstratamente compartilhados. Ou seja, é

um sistema baseado na percepção de sujeitos, que se forma a cada momento que se fala, não pode ser homogêneo ou parado. Um sistema assim não pode ser fechado, pronto e acabado, mas é um sistema plural, em constante movimento de mudanças e transformações que caminham lentamente dia-a-dia (CUNHA, 2008, p. 12).

Entendemos que é o sujeito que se comunica, que dá vida semiológica aos signos e que tem a capacidade de transmiti-los entre si no cotidiano da comunicação humana. A capacidade comunicativa humana é uma habilidade dinâmica tão viva quanto os próprios acontecimentos sociais.

A língua é a manifestação concreta de uma capacidade universal, humana e abstrata de elaborar e comunicar pensamentos, sentimentos, expressividades corporais, atribuir sentido às coisas, se situar no mundo (SAUSSURE, 2012).

A língua é social e abstrata, e a fala é individual e concreta. Em conjunto, ambas compõem a linguagem, que é multiforme: é física, é fisiológica e é psíquica. Para Tavares (2013), “a linguagem, antes de ser a capacidade de um ser pensante, de um ser racional que dá sentido aos sons, é uma capacidade física, orgânica, muscular” (p. 518). Para este autor, falar é um movimento, pensar é um movimento, entender é um movimento.

Acreditamos que haja uma tendência de maior valorização da linguagem escrita, em detrimento de outras. Como somos capazes de desenvolver várias formas de linguagem, a supervalorização de determinada linguagem, e até mesmo a negação e desconhecimento de outras, pode tornar empobrecida nossa capacidade de pensar, de sentir e até mesmo de expressar. A linguagem transforma o pensamento humano, que é transformado pela linguagem (ALTMAN, 1998).

Sob nosso ponto de vista, a linguagem corporal é uma das menos valorizadas socialmente, em especial em contextos escolares, que dissociam a aprendizagem intelectual da corporal, corpo e mente (DAMÁSIO, 2017), e ambiente que, historicamente, tem negligenciado a condição corporal dos sujeitos escolares (ARROYO, 2004).

Portanto, os ensinamentos de Saussure nos permitem entender que também o movimento humano é linguagem presente em toda parte de nossa vida: como caminhamos, gesticulamos, trabalhamos, representamos, exercitamos, dançamos, etc. Fazemos leitura, até mesmo julgamos outros, observando seus movimentos. Chegamos a entender as intenções, pensamentos e atitudes de alguém “lendo” seus movimentos. Neste sentido, percebemos a dança como uma das linguagens que emanam da nossa capacidade de nos comunicar e expressar corporalmente, ou seja: para nós dançar é pôr o corpo, pensamento e emoções em movimento.

Nesta direção, pensar a dança como linguagem é tomá-la como fala e escrita não-verbal. Uma linguagem corporal que nos permite expressar pensamentos e emoções por meio de gestos-signos que dão contorno aos movimentos e às estéticas que criamos. Dançar se faz por meio de sistema de signos e significados expresso em textos coreográficos que comunicam o que pensamos, imaginamos e sentimos, textos estes que podem ser compartilhados social e culturalmente.

Assim como vários autores (MARQUES, 2016; MILLER, 2007; VIANA, 2012), pensamos que a imaginação, as habilidades expressivas e criativas estão, ou deveriam estar, presentes no universo da dança, indo para além em busca do domínio virtuoso de técnicas de danças codificadas.

Tavares (2013) diz que “a imaginação aplicada à linguagem pode ser um meio para pensar o corpo, novas frases, novos movimentos podem pensar novos corpos” (TAVARES, 2013, p. 522). Diz, ainda, que há uma imaginação pública, coletiva, e há uma imaginação individual; uma diz respeito ao nosso mundo particular e outra aos imaginários que grupos compartilham, e nem sempre são coincidentes. Pensamos que, na dança, a imaginação tem potencial para mobilizar pensamentos e gerar conhecimentos sobre nós e sobre o mundo. Tem o poder de abrir novos espaços para (re) inventarmos o aprender “a” e “sobre a” dança. Não seriam estas habilidades importantes a serem desenvolvidas num processo de aprendizagem da dança como linguagem, em especial no ensino superior em Educação Física?

2.3.1 O letramento na linguagem da dança

Quando entendemos a dança como linguagem, necessariamente pensamos que existem processos para aprender e dominar esta linguagem. Deste modo, é o processo de aprendizagem inicial da dança que nesta pesquisa assumimos como “letramento”. Para elucidar esta perspectiva de aprendizagem da dança na graduação, primeiramente abordaremos o letramento no campo da pedagogia e, em seguida, buscaremos relações acerca deste tema no campo da

dança. Na literatura, identificamos que há uma distinção entre os termos “alfabetização” e “letramento”.

De modo geral, entende-se que o sujeito alfabetizado é aquele que é capaz de decodificar e codificar os símbolos linguísticos e alfabéticos compartilhados em seu grupo social. A alfabetização é, então, a ação de alfabetizar, ou seja, é a habilidade de reconhecer as letras de determinado alfabeto em suas diferentes formas gráficas, e, com o tempo, dominar a escrita e a leitura com fluência dentro do sistema a que pertencem.

Entretanto, como explicam Soares e Batista (2005, p. 47), “já não se considera alfabetizado aquele que apenas declara saber ler e escrever genericamente, mas, aquele que sabe usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária”. Os autores condicionam à alfabetização a habilidade do letramento também. Nesta perspectiva, a alfabetização e o letramento andam juntos, uma vez que a alfabetização fica responsável por desenvolver o sistema de leitura e escrita convencional, e o letramento, a prática social que envolve a compreensão da linguagem e da escrita. Embora sejam termos distintos, Soares (2004) defende a “indissociabilidade desses dois processos – alfabetização e letramento tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva da prática pedagógica” (SOARES, 2004, p. 5).

Para Freire, a alfabetização sempre foi mais que ler e escrever. Mesmo usando o termo “alfabetização”, este educador sempre defendeu que se trata de um processo muito mais profundo que apenas decifrar símbolos linguísticos e decodificar palavras. Para ele, a alfabetização é fundamental para a emancipação do sujeito, para sua participação social, para sua atuação política e transformadora na sociedade em que vive. Este educador deu luz à compreensão crítica de que há uma relação direta entre a linguagem, o poder e a cultura. Para ele, a leitura da palavra implica a leitura da “palavramundo”.

O conceito ampliado de alfabetização que Freire sempre defendeu acabou se antecipando a um movimento maior que ocorreu em vários países, em razão da crítica à alfabetização como era desenvolvida até então, e introduziu o conceito de letramento no contexto da educação. Soares (2004) comenta que “é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil; do illetrisme, na França; da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, alphabétisation” (SOARES, 2004, p. 6).

O que passa a pautar as discussões no campo da educação é a necessidade de que se ensine a leitura e escrita para uma prática social, pois “já não se considera alfabetizado aquele que apenas declara saber ler e escrever, genericamente, mas aquele que sabe usar a leitura e a

escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária” (SOARES; BATISTA, 2005, p. 47).

Assim, o ponto chave colocado àquela altura, anos 1980, foi o grau de ênfase que se colocava nas relações entre as práticas sociais de leitura e de escrita, como sendo o “*letramento*” e a aprendizagem do sistema de escrita, como sendo a “*alfabetização*” (SOARES, 2004). O que aconteceu foi uma progressiva extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de *letramento*: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita.

Sem pretender uma discussão mais extensa dessas diferenças [...] a diferença fundamental, que está no grau de ênfase posta nas relações entre as práticas sociais de leitura e de escrita e a aprendizagem do sistema de escrita, ou seja, entre o conceito de *letramento* (*illetterisme, literacy*) e o conceito de *alfabetização* (*alphabétisation, reading instruction, beginning literacy*). (SOARES, 2004, p. 6).

Isto é relevante porque ficou em evidência que é o letrado que consegue participar efetivamente de uma cultura letrada, uma vez que exige diferentes usos da leitura e da escrita no cotidiano (SOARES; BATISTA, 2005). Estes autores consideram que existem duas dimensões para o *letramento*: a individual e a social. A individual é caracterizada pelas habilidades peculiares do indivíduo em ler e escrever, considerando desde o domínio do código até o entendimento e significação de um texto. A dimensão social caracteriza-se pelo que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita dentro de uma prática social.

Mais que o *letramento* linguístico, somos desafiados a compreender muitas outras linguagens. O mundo contemporâneo, cada vez mais, se constitui por novas linguagens: nascem do hibridismo cultural que o desaparecimento de fronteiras entre culturas e grupos permite, da liberdade de expressão que se conquista, das novas tecnologias, etc. Vivemos a crescente necessidade de aprender, nos letrar em novas linguagens. Kleiman (2014), por exemplo, é um dos autores que defendem que o ensino deve favorecer o *multiletramento*, processo este que consiste na aquisição de habilidades relativas às mais diversas representações de significados, aos textos multimodais, aos diferentes sistemas semióticos que nos afetam. As práticas de *letramento* intersemióticas contemporâneas exigem de leitores e produtores de textos cada vez mais competências e capacidades de leitura e escrita, nas mais diversas linguagens, pois lida-se com uma infinidade de informações, cuja interpretação e produção textual acionam uma combinação de mídias distintas (KLEIMAN, 2014). Nesse sentido, discutir a dança como linguagem, e o processo inicial de aprender dança como *letramento*, sob nosso ponto de vista,

pode favorecer a apropriação da dança como uma das muitas possibilidades da comunicação cognitiva não-verbal.

Percebemos, então, que o domínio de uma linguagem não se restringe à compreensão de sua forma física, pois alcança a dimensão psíquica do que representa. A habilidade de reconhecer os códigos e os signos de uma linguagem implica, também, a habilidade de desenvolver o pensamento abstrato, ou seja, implica o reconhecimento da existência de um sistema de valores socialmente compartilhados que constitui esta linguagem (SAUSSURE, 2012) como um sistema este que se possa aprender.

Pesquisas sobre a temática do letramento, a exemplo da tese de doutorado de Teodora (2017), mostram que escolas ainda se preocupam pouco com o ensino da escrita numa perspectiva social ampliada. Esta autora reconhece que, por um lado, existem avanços teórico-metodológicos, mas, por outro, permanecem práticas escolares que ainda perpetuam concepções sobre a língua escrita, e de seu uso, como algo que independe do sujeito, do momento histórico e do contexto em que é empregada, o que é um equívoco. Neste sentido, percebemos que as questões que envolvem o letramento linguístico são muito próximas às que envolvem o letramento em dança. Todo o processo depende das relações que os sujeitos participantes estabelecem consigo, com o conhecimento sobre dança, com o outro, com o ambiente, com a sociedade. É nas conexões entre sujeitos e ambiente dançante que as habilidades do dançar são desenvolvidas.

O ambiente escolar é, por excelência, o *locus* privilegiado para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes, em que pese a todas as críticas que possam ser feitas aos resultados acadêmicos alcançados por aqueles que passam pelo sistema formal de ensino brasileiro. Não deveria também ser *locus* para o desenvolvimento da dança como linguagem? Pensamos que sim. Entretanto, é necessário que novos estudos e práticas sejam desenvolvidos no Ensino Superior, para estimular aquisição de habilidades docentes para este fim.

Como docentes do Ensino Superior, não raro percebemos que os graduandos trazem consigo fragilidades em suas habilidades linguísticas: demonstram pouco interesse por leituras robustas, apresentam superficialidade na capacidade crítica e reflexiva, elaboram produções escritas com vários problemas de articulação de ideias ao se expressarem por meio da escrita. Dão indícios de que seu repertório de leitura e de escrita é restrito. Numa analogia com o repertório que trazem sobre linguagem da dança, sob nosso ponto de vista, os contextos defasados se aproximam.

Deste modo, são estas perspectivas ampliadas, que aqui chamamos de letramento, que nos encoraja a desenvolver esta pesquisa na perspectiva da dança como sistema de linguagem

corporal, simbólico e específico, que pode ser compreendido e aprendido a partir de suas lógicas próprias, seus códigos, signos, significantes (SAUSSURE, 2012). Entendemos, e propomos, a dança como linguagem não-verbal, corporal cognitiva por meio da qual comunicamos nossos pensamentos e emoções.

Temos visto algumas teorias pedagógicas contemporâneas incluindo maior liberdade de movimentos e mais experiências corporais e artísticas dos educandos como possibilidades metodológicas. Entretanto, temos dúvidas sobre o quanto escolas tradicionais têm estimulado o movimento, a criatividade, a interdisciplinaridade, e o interesse pelas artes de modo geral, e, em específico, sobre as danças. Marques (2016) afirma que as escolas parecem impermeáveis à dinâmica extremamente diversa das artes no mundo contemporâneo. Não trazem para dentro da escola conhecimentos sobre a pluralidade das manifestações dos mais variados campos artísticos que acontecem fora dela, muito menos os seleciona como conteúdo de estudos. Defendemos que a dança deve ser estimulada e desenvolvida no sentido de repensar e recriar o mundo que acontece para além das janelas das salas de aula.

Nesta pesquisa, tomamos de Ann Dils¹⁰ o conceito de “Dance literacy”, que traduzimos para letramento em dança.

Dils (2007; 2014) usa esta locução “dance literacy”, para nós "letramento em dança", afirmando que existem habilidades corporais e intelectuais amplas e interdependentes, sensibilidades e conhecimentos a serem aprendidos, assim como se aprende a ler e a escrever na escola. Ela diz:

Eu vejo a leitura e a escrita, aquelas atividades mais associadas com o termo alfabetização, como vital para nossas habilidades de pensar, criar e compartilhar informações, e participar da sociedade. Acredito que dançar oferece essas mesmas possibilidades¹¹ (DILS, 2007, p. 2, tradução nossa).

A autora faz, portanto, relação direta entre as atividades de letramento em dança e as de letramento na leitura e na escrita. Como a leitura e a escrita, a dança desenvolve atividades vitais para o desenvolvimento de nossas habilidades de pensar, criar, compartilhar informações e participar da sociedade, afirma a autora.

Apoiando no conceito de inteligências múltiplas, de Howard Gardner (1983, 1993), Dils compõe a ideia de que “letrar” implica reconhecer a dança como linguagem e como campo de

¹⁰Professora da Universidade da Carolina do Norte e historiadora de dança, que tem boa parte de sua obra dedicada à análise de movimento, métodos de pesquisa e estudos culturais.

¹¹I see reading and writing, those activities most associated with the term literacy, as vital to our abilities to think, create and share information, and to participate in society. I believe that dancing affords those same possibilities.

realização humana que tem conhecimentos, textos e práticas próprias a serem aprendidos e compreendidos. O letramento em dança levaria o sujeito ao que a autora denomina de "dança inteligente".

Não estamos sozinhas no interesse pelo letramento de jovens e adultos, em especial na linguagem da dança. Vieira *et al.* (2013b, p. 01), por exemplo, informam que

[...] há uma crescente preocupação em relação à alfabetização em dança, o que alguns autores (por exemplo, Bucek, 1998) nomeiam de educação estética em dança, outros somaesthetics (Arnold, 2005) e ainda há aqueles que chamam este processo de educação para apreciação da dança. Ann Dils (2007, p. 563) ainda usa o termo 'alfabetização em dança,' que é aplicado ao trabalho em que os 'estudantes são familiarizados com a dança', ou seja, em que eles participam ativamente da construção do próprio conhecimento em Arte/ Dança. Como corpo é a mídia da dança, e o corpo também faz parte do que se conceitua como 'letramento midiático' (GALLO COELHO, 2011/2012), ao ampliarmos o conhecimento corporal dos sujeitos, estaremos também trabalhando para que eles aumentem ambos os letramentos – em dança e midiático.

Dils (2007) propõe ainda que processos de letramento em dança sejam multidimensionais, ou seja, que combinem fontes primárias (práticas, vídeos, leituras...) com uma série de exercícios em sala de aula e trabalhos de redação para ajudar a ampliar e aprofundar o que os grupos pensam sobre a dança hoje (DILS *et al.*, 2014).

Dils (2007) lembra que Henry Giroux e Elliot Eisner discutem o letramento como a habilidade de formar e compreender significados disponíveis em qualquer número de sistemas expressivos, incluindo a linguagem, a mídia de comunicação, as artes e a cultura popular. Portanto, aprender a dança é importante também porque põe em causa determinadas formas de letramento na escola, indo além da visão circunscrita à escrita e à leitura.

Referindo-se a processos de letramento de jovens de modo geral, seja em qual for a linguagem, Dils (2007) afirma que

[...] uma forma primária de alfabetização de adolescentes é ler a informação referenciada, socialmente carregada em novelas gráficas, filmes, televisão e similares. Essas habilidades podem ser transferidas para a observação de danças, com os adolescentes fazendo um rico diálogo crítico sobre os corpos criados na mídia contemporânea, os vistos em várias formas de prática de dança e movimento e os valores sociais que representam. Considerando a natureza restritiva da maioria dos comportamentos corporais sancionados pela escola e as imagens e comportamentos sem limites apresentados através dos meios de comunicação contemporâneos, parece importante que os jovens aprendam a pensar de maneiras nuançadas sobre seus corpos

e o potencial de seus corpos como ferramentas de transformação e representação¹² (DILS, 2007, p. 5, tradução nossa).

Outro ponto importante para a utilização do termo "letramento" levantado por Dils (2014) é que a ideia de letrar em dança “dignifica uma prática artística que tem sido tradicionalmente ignorada dentro das escolas americanas¹³ e nos chama a fazer perguntas sobre sua contribuição potencial como forma de conhecimento e campo de pesquisa na educação geral”¹⁴ (DILS, 2007, p. 2, tradução nossa). Embora se refira ao contexto de escolas americanas, nossa experiência na docência, assim como extensa produção acadêmica da área, as artes, entre elas as danças, têm vindo ocupar espaço secundário em nossas escolas (MARQUES, 2011).

Como linguagem corporal, o processo de letramento em dança implica a experiência do movimento, uma experiência que deve ser significativa para quem experimenta dançar. Dils (2007) considera que, para atribuir significado a uma experiência e torná-la significativa, integramos informações sensoriais, pensamento, emoções e ações, sugerindo que as experiências iniciais com a dança mobilizem o sujeito na sua totalidade. A autora defende que, deste modo, a experiência da dança é um acontecimento simultaneamente perceptivo, cognitivo, emocional e operacional:

Pensamentos e percepções têm concomitantes emocionais; Emoções e percepções são eventos mentais; Pensamentos e emoções são muitas vezes induzidos por percepções; Muitas percepções, pensamentos e emoções pressupõem ou levam à ação (DISSANYAKE *apud* DILS, 2007, p. 2, tradução nossa).¹⁵

Ainda sobre o lugar da experimentação em dança, Vieira (2016) sugere que se aprenda e se crie em dança, tomando o corpo como conhecimento, e a prática como pesquisa, pois “acredita que reflexões sobre experiências vividas em processos criativos estão sempre em progresso, como toda obra em arte” (VIEIRA, 2016, p. 118).

¹² [...] contend that a primary form of teen literacy is reading the cross referenced, socially laden information in graphic novels, movies, television, and the like. These skills can be transferred to observing dances, with teens undertaking a rich critical dialogue about the bodies imaged in contemporary media, those seen in various forms of dance and movement practice, and the social values these represent. Considering the restrictive nature of most school-sanctioned bodily behaviors and the no holds barred imagery and behaviors presented through contemporary media, it seems important that young people learn to think in nuanced ways about their bodies and the potential of their bodies as tools for transformation and representation.

¹³ podemos dizer que o mesmo acontece em escolas brasileiras.

¹⁴ On the other, applying the term ‘literacy’ to dance dignifies an arts practice that has been traditionally ignored within American schools and calls us to ask questions about its potential contribution as a way of knowing and field of inquiry in general education.

¹⁵ Thoughts and percepts have emotional concomitants; emotions and percepts are mental events; thoughts and emotions are often induced by perceptions; many percepts, thoughts, and emotions presuppose or lead to action.

Assim como Dils (2007; 2014), cremos que a dança tem potencial para desenvolver o interesse do educando por linguagens artísticas e pela liberdade do movimento criativo, contribuindo para que estabeleçam conexões inovadoras, corporais e criativas, entre ideias de campos de conhecimento distintos. Nesta direção, aprender a dançar poderia contribuir para leituras de mundo via estímulo do pensamento criativo e crítico.

Dils (2007; 2014) afirma que valorizar a criatividade e o pensamento interdisciplinar é importante para os processos de iniciais em qualquer linguagem ou área do conhecimento: na escrita, na geometria, na geografia, etc. Desta maneira, a autora sugere que o letramento em dança não estimule apenas a aprendizagem dos aspectos específicos da inteligência ligada à prática da dança (aspectos cinestésicos, espaciais e musicais, por exemplo). Ao contrário, sugere que se promovam experiências integrativas internas ao sujeito, suas relações com o ambiente e com o conhecimento. É importante que aos educandos sejam permitidas experiências que mobilizem criatividade, autoconhecimento e conhecimento de mundo.

Aos nossos olhos, foi-nos interessante perceber em Dils, aproximações à ideologia do educador Paulo Freire. Para ambos, alfabetizar, ou letrar, são processos que vão além do desenvolvimento da capacidade de decifrar e decodificar símbolos de linguagem, verbal escrita ou não-verbal corporal. Devem desenvolver o pensamento crítico, criatividade, emoção, participação social, ética e estética. Freire defende que a educação seja uma experiência “criadora” que busque a libertação, a humanização e a conscientização dos sujeitos sobre sua participação política e em sociedade. O filósofo diz que somos curiosos, criativos e que, como seres incompletos, estamos em constante transformação, num processo de autoconstrução mediado pelo educador (DOCUMENTÁRIO..., 2015).

Sob nosso ponto de vista, as possibilidades “criadoras”, do desenvolvimento do pensamento, da participação crítica na sociedade, a formação humana ética e estética aparecem também na proposta de letramento em dança de Dils. Por meio do letramento em dança, na perspectiva colocada por Dils (2007), a criatividade e pensamento crítico devem ser desenvolvidos. Enquanto se aprende a dançar, os posicionamentos sociais, os interesses culturais, as visões de corpo e de arte são revistas e reformuladas, modificando nossas percepções corporais e nossas expectativas culturais.

Importante como são as novas ideias, a capacidade de avaliar, refletir e pensar sobre as suposições subjacentes de ideias e práticas - pensamento crítico - é igualmente importante para os alunos. Uma discussão crítica bem estabelecida em estudos de

dança é a dança como uma maneira de pensar sobre as expectativas sociais e culturais do corpo (DILS, 2007, p. 5, tradução nossa)¹⁶.

Nossa prática docente vem nos mostrando que o letramento em dança pode ser um momento importante para que, sendo letrados aos textos desta arte, os graduandos consigam estabelecer conexões cognitivas corporais potentes entre os contextos em que circulam, outros contextos históricos, entre questões sociais e culturais presentes em seu universo pessoal e coletivo. Talvez, a formação universitária como parte do processo de autoeducação dos educandos os ajude a ressignificar sua formação humana e artística, e por consequência profissional, a contribuir para a presença da dança em outros contextos educacionais.

Pensamos que superar visões dicotômicas que dissociam arte e educação é ponto importante para trabalhos que desenvolvam letramentos em dança, uma vez que podem interferir na maneira como aprendemos e ensinamos dança na universidade, e, por consequência, futuramente nas escolas. Defendemos que a formação superior deve ampliar o interesse pelas artes e pela noção da dança como mais que movimento, ou seja, também como expressão linguística crítica e como arte. Sabemos que nas escolas, muitas vezes, a presença da dança se dá com ênfase na reprodução de gestos pré-estabelecidos e no produto (coreografias prontas), e não em processos educativos e artísticos de criar e interpretar as várias possibilidades da dança.

2.3.2 A Dança Educativa de Laban

A Dança Educativa de Laban é referencial teórico fundamental para esta pesquisa. Laban, por suas contribuições revolucionárias para a dança, desde o início, primeira metade do século passado, até a atualidade, representa a referência teórico-prática mais robusta (SCIALOM, 2016), posto que fundamenta a metodologia de letramento em dança que experimentaram os sujeitos pesquisados. Assim, apresentaremos um breve histórico sobre a vida e contribuições centrais de Rudolf von Laban para a dança.

2.3.2.1. Laban: notas sobre sua história de vida

¹⁶Important as new ideas are, the ability to assess, reflect on, and think about the underlying assumptions of ideas and practices – critical thinking – is equally important for students. One well established critical discussion in dance studies is dance as a way of thinking about social and cultural expectations of the body.

Rudolf Von Laban, nome artístico de Rezső Keresztelő Szent János Attila Lábán, foi educador-artista húngaro, que nasceu em 15 de dezembro de 1879 em Bratislava, na antiga Eslováquia, e faleceu em 1 de julho de 1958 em Weybridge, Reino Unido. Desenvolveu uma forma de dança expressionista em que o objetivo principal residia na expressão das emoções. Toda a sua vida foi dedicada à dança: como dançarino, coreógrafo e também como teórico da dança (GUIMARÃES, 2006).

Em 1930, foi coreógrafo na Ópera de Berlim e, durante este tempo, também observou operários da indústria. Estudando movimentos relacionados ao trabalho industrial e ao cotidiano de trabalhadores, compôs teorias inovadoras sobre movimentos humanos.

Suas ideias revolucionárias atraíram o interesse de vários outros artistas e bailarinos de seu tempo que se abriram estúdios de dança onde as ideias de Laban pudessem ser desenvolvidas. Ele próprio abriu algumas escolas de dança. Sua maior escola foi aberta no Reino Unido, nos anos de 1930, período em que desenvolveu o que chamou de “Dança Expressiva” (GUIMARÃES, 2006). Infelizmente, assim como outros artistas e intelectuais de sua época, Laban teve que encerrar suas atividades e se refugiar em locais seguros da perseguição nazista.

Em 1942, começou aplicar seus princípios aos modos de trabalho dos operários, na indústria, a fim de favorecer um melhor rendimento com menos esforço físico. Ao mesmo tempo, no início do século XX, já era considerado o grande mestre da dança e do movimento criativo.

No Brasil, a chegada do trabalho de Laban, por um lado, abriu portas para novas formas de pensar o movimento, mas, por outro, estabeleceu a grande dicotomia entre a Arte e a Educação. Por Maria Duschenes, Laban é disseminado primeiramente no ambiente educacional o que de saída já costura profundas alianças com o ensino-aprendizado e com os processos educacionais (NAVAS; DIAS *apud* MARQUES, 2016, p. 277).

Laban colocou a arte e a educação como campos distintos ao afirmar que “a função da dança na escola não é formar artistas, ou mesmo “danças sensacionais”, mas pessoas livres e capazes de expressar em atitudes criativas e conscientes o fluxo natural do movimento humano” (ULLMANN *apud* MARQUES, 2016, p. 277). Esta perspectiva dicotômica foi aprofundada pelo trabalho de Lisa Ullmann, discípula de Laban e principal disseminadora de seu trabalho no Brasil. Marques (2016), ao pensar sobre aquele momento, entende que a dicotomia entre a arte e a educação era perfeitamente aceitável e até mesmo louvável, pois o mundo da dança apresentava-se até então altamente codificado, pronto, inabalável, o que feria profundamente seus ideais de criação e transformação do ser humano por meio da dança. Gerando o

entendimento de que, para Laban, assim como para muitos educadores da época, processo criativo e apreciação/produção eram mutuamente excludentes (MARQUES, 2016).

É curioso que, como estudioso da arte do movimento humano, Laban originalmente não se dirigia prioritariamente às escolas e aos educadores, mas foi no ambiente educacional que suas ideias se propagaram primeiro e mais rapidamente (GUIMARÃES, 2006).

O mesmo movimento que parece ter aprofundado a dicotomia entre educação e arte, guarda elementos que permitem uma atualização dos princípios de Laban em sentido exatamente oposto como argumenta Marques (2016, p. 278):

Percebemos que, para Laban, a articulação de conteúdos específicos atua como elemento gerador do processo criativo. Infere-se, portanto, que a compreensão corporal e intelectual da linguagem da dança é elemento crucial no processo de educação, quer do indivíduo, como afirma em seu livro, quer do profissional de dança. Poderíamos, assim, inverter esse olhar pedagogizante que tomou conta das propostas de Laban, se entendermos hoje seus princípios não somente como uma proposta de dança na educação/escola, mas, principalmente, de educação na dança. Educar-se em dança necessariamente implica conhecer e apropriar-se corporalmente de suas estruturas formativas (sua ‘sintaxe’, sua linguagem) e não somente reproduzir seus estilos, códigos, passos, princípios anatômicos e cinesiológicos.

A forma de Laban pensar, entender e criar movimentos, que chamava de “expressivos” em dança, modificou esta arte em boa parte do mundo, a partir da década de 1940. Seus questionamentos à lógica rígida da dança clássica abriu possibilidades para uma dança mais livre e expressiva a partir de então.

Como mencionado anteriormente, Laban fundou várias escolas em toda a Europa, dirigiu os estudos iniciais na Escola de Belas Artes de Paris, onde estudou música, anatomia e fisiologia. Recebeu bailarinos do mundo todo, inclusive brasileiros e estrangeiros radicados no Brasil, como Maria Duschenes e Lisa Ullmann – seguidoras responsáveis por disseminar o trabalho e as ideias de Laban no Brasil (GUIMARÃES, 2006).

As questões de Laban na Europa de sua época, cultura branca e dominante, certamente não eram exatamente as mesmas do Brasil, cultura miscigenada negra dominada, como são hoje. Parece que, no Brasil, além de não ter havido uma apropriação cultural crítica das ideias de Laban, pouco material escrito havia sido produzido naquela altura.

A difusão e desenvolvimento dos trabalhos e das ideias de Laban no Brasil, portanto, fizeram-se principalmente pelo corpo-a-corpo, pelos contatos e buscas individuais de artistas e educadores: termos foram cunhados, interpretações pessoais foram passadas adiante nem sempre com o rigor necessário, práticas frequentemente foram alicerçadas em conceitos imprecisos, deixando hiatos teóricos e práticos que persistem ainda hoje (MARQUES, 2016, p. 277).

Possivelmente, seja essa uma das principais razões para apropriações tão diversa, e, muitas vezes, equivocadas sobre seu trabalho. Ele defendia uma forma de movimento estimuladora da consciência e da expressão individual do ser humano, o que, naquele momento, representava oposição aos treinamentos ginásticos e à padronização de corpos que tanto interessava ao poder dominante: o nazismo.

Contrapondo à lógica da submissão do corpo a modos de “educar e reproduzir” técnicas específicas ou coreografias prontas, a dança pensada por Laban era libertadora, abriu possibilidades para a descoberta de formas expressivas próprias, para a criação de movimentos por meio da liberdade de investigar a própria mobilidade do corpo de quem dança. Na verdade, ele enfatizava processos de ensino da arte do movimento e da liberdade expressiva na dança e não dispensava atenção ao produto deste processo, ou seja, às coreografias. Sua intenção era ensinar às pessoas e não ensinar a dança, esta era a essência de seu pensamento.

Não podemos dizer que esta dicotomia esteja atualmente superada, em especial na dança que eventualmente encontramos nas escolas brasileiras. Vários autores, entre eles Marques (2011; 2016), apontam isto.

Não há como entender a dança contemporânea, e na contemporaneidade, sem considerar a influência deste artista, e também educador, nos modos de ensino, criação, reprodução e interpretação nesta linguagem.

2.3.2.2 Contribuições de Laban para a dança

Várias foram as interpretações sobre a dança de Laban e diversos foram os desdobramentos destas interpretações no cenário da interpretação e da criação da dança a partir daquele tempo. Alguns bailarinos brasileiros, e estrangeiros exilados no Brasil, tiveram contato com o trabalho de Laban na Europa, mas somente em 1950 suas ideias foram publicadas em português, no livro “Rudolf Laban: Domínio do Movimento”. Esta obra foi organizada por Lisa Ullmann, discípula de Laban por mais de vinte anos.

As contribuições Laban sobre o corpo em movimento ainda permanecem vivas e em desenvolvimento, sendo centrais referências teórico-práticas para a dança no mundo, e bem como no Brasil (MARQUES, 2016; SCIALOM, 2016).

O ponto de partida é a oposição de Laban à “tirania” da dança clássica e aos movimentos estereotipados das ginásticas europeias. Ele inovou quando apresentou um modo mais amplo e significativo para compreender e criar movimentos. Buscou formas naturais orgânicas para inspirar movimentos. Propôs uma dança na qual o movimento deveria ser compreendido e

experimentado, fazer significado para quem dançava, e não ser resultado de forma mecânica e “copiada de outros”.

Laban, em sua visão holística, entendia que o movimento era a origem de todo ser e o elemento básico da vida, considerando a dança como o retrato puro da vida. Era apaixonado pelo movimento humano e se considerava um artista, não um educador (MARQUES, 2016). “Foi um professor intuitivo, dedicado e observador, no entanto, repousava primordialmente um artista, preocupado com as questões de sua época, com a expressividade do ser humano, com a espiritualidade da arte” (MARQUES, 2016). Na verdade, Laban propunha experimentações que visassem à incorporação de estruturas formativas da dança como linguagem artística, criativa e contextualizada, em oposição à reprodução acrítica de gestos técnicos de danças codificadas. Também neste sentido, Laban permanece muito atual, estimula que sejam criadas formas de dançar que não estejam submissas aos modos de dançar formatados tecnicamente, ou que circulem nas mídias populares.

Valorizava a capacidade de compreender e usar o corpo expressivamente. Propunha que o treinamento corporal devia estimular a consciência das relações corpo-espço, as diferenças rítmicas e a fluência, tanto no âmbito das ideias quanto da experiência prática (GUIMARÃES, 2006).

Marques (2016, p. 278) entende que ter Laban como referência não significa buscar nele métodos para se ensinar dança, mas se nutrir de um sentido de dança “como linguagem, como conteúdos educacionais”. Significa, portanto, desenvolver a dança como uma linguagem corporal artística e que favoreça a compreensão dos participantes sobre si, sobre o outro e sobre a sociedade contemporânea na qual estão inseridos (GUIMARÃES, 2006).

Laban desenvolveu técnicas de exercícios de coordenação, flexibilidade, controle e versatilidade rítmica. Sua ideia era criar e recriar a capacidade os movimentos via improvisação. Devido à importância do seu trabalho no estudo do movimento, na formação de bailarinos, atores, coreógrafos, diretores, professores de dança e de teatro, suas ideias continuam sendo estudadas, divulgadas e expandidas até hoje, no mundo inteiro (SCIALOM, 2016).

Uma outra contribuição importantíssima de Laban foi o desenvolvimento de uma leitura da qualidade do movimento quando propôs que se pode combinar um repertório básico de ações de movimento (socar, flutuar, pontuar, pressionar, talhar, torcer, sacudir e deslizar) com características da execução destes movimentos: peso, tempo, espaço e fluência (LABAN, 1978). Esta forma de ler a qualidade do movimento permitiu não só o aprimoramento da observação e compreensão do movimento executado por outros, quanto desenvolver modos de criar

movimentos próprios (MILLER, 2007; SCIALOM, 2016), tendo como foco a experiência do sujeito e sua relação com o mundo.

Como Laban, centralizava a aprendizagem na experiência no sujeito que dança e aprende, independentemente de sua posição social: se aluno, se professor ou se bailarino, acabou por compor conjunto de conteúdos e temas da dança que estimulava a liberdade para a criação de danças próprias. No nosso modo de ver, esta maneira de desenvolver a dança permanece extremamente atual, quando buscamos a autonomia, a liberdade, a criatividade e a criticidade como dimensões fundamentais nos processos de ensino- aprendizagem. Defendemos que a dança no ambiente da graduação em Educação Física deve favorecer a formação de professores que encontrem “sua própria maneira de estimular os movimentos, e, posteriormente, a dança” (LABAN *apud* MARQUES, 2016), como propôs Laban.

Para Laban, “coreologia” significa o estudo acadêmico da dança em sentido erudito, sistemático, metodológico (MOTA, 2012), que inclui vários aspectos da dança: a performance, a criação, a apreciação da dança e suas relações com o ambiente social de quem aprende. Nesta perspectiva, o letramento constitui um estudo coreológico sobre a linguagem da dança que experimentam os graduandos em Educação Física pesquisados. Trata-se de um processo que não visa à formação de bailarinos, mas professores de Educação Física, que deverão desenvolver formas criativas de dançar, uma vez que a reprodução de formas prontas não deverá ser objetivo primeiro de sua ação educativa. Atuando no contexto escolar, deverão ser capazes de estimular a liberdade criativa de movimentos e a expressão de pensamentos. Nesta direção, Marques (2016) reafirma:

Mesmo com ênfase na criação individual e intransferível da movimentação e escolha individual, Laban não deixa em momento algum de estabelecer parâmetros para criação. Como faz questão de lembrar Lisa Ullmann no posfácio de Dança educativa moderna, “de maneira alguma [a dança] deve ser caoticamente livre” (1990, p. 114). Esses parâmetros, no entanto, não são parâmetros metodológicos e, sim, de conteúdo. A ferramenta de trabalho que Laban oferece aos pais e professores são os **temas de movimento** [...]. Laban oferece os elementos da linguagem para que cada um crie sua aula, seu programa, seu currículo, sua dança, sua vida, enfim (MARQUES, 2016, p. 279).

Por fim, valorizando a dança, que é parte do sujeito e criada por ele, Laban defende que mais importante que o domínio de uma técnica codificada é a “técnica de dança livre”, como discutiremos a seguir.

2.3.2.3 Laban e a técnica de dança livre

Desde o início, Laban reconhecia o poder do movimento e da dança na formação do caráter, da personalidade e da cidadania. Ele entendia que a dança, para alcançar seus objetivos de libertação e desenvolvimento humanos, que ele defendia, deveria ser uma “dança livre”, ou se basear numa “técnica de dança livre” (MARQUES, 2016), em oposição às danças codificadas de sua época: ballet e dança de salão. Com o olhar no presente, a estes dois estilos codificados, acrescentaríamos pelo menos mais três: as danças disseminadas pela mídia (exemplo: “passinhos”), as danças urbanas (extremamente acrobáticas, performáticas e complexas) e o funk (certamente o estilo mais dançado em festas na atualidade). Mas o que seria a “técnica de dança livre” de Laban?

Marques (2016) afirma que, para Laban e seus discípulos, na dança:

a técnica é necessária à aquisição de experiência, mas deve estar necessariamente ligada à compreensão do conteúdo do movimento. Ou seja, dentro de conceitos específicos determinados e claros – e, não, de formas externas impostas de fora para dentro – cada um pode criar e desenvolver sua própria maneira de dança (MARQUES, 2016, p. 280).

Mais uma vez, encontramos em Laban aspectos originais que permanecem importantes na atualidade: o estímulo ao aprendizado autônomo e libertador, que não prioriza a aquisição de habilidades técnicas codificadas e virtuosismos muitas vezes impossíveis a todos e incompatível com ambientes educativos democráticos.

Portanto, a proposta da “técnica de dança livre” de Laban (1978; 1990) permitiu trazer a experiência de cada um para as criações em dança e, assim, abrir a possibilidade de se dançar de modo próprio. Trouxe a perspectiva de que quem dança crie movimentos a partir de seu esforço pessoal, que use sua energia corporal para realizar transferências de peso e ativar fluxos do movimento no espaço, e, assim, adquirir habilidades próprias na dança. Estas habilidades da dança destacariam as pessoas por sua capacidade de expressão e a comunicação pessoal, que é intransferível de cada um (MARQUES, 2016, p. 280), e, não, pela valorização quase que exclusiva de seu virtuosismo técnico.

Quanto a isso, Marques (2016) informa que

contemporaneamente, as propostas de Laban, se entendidas como linguagem, podem ter um papel primordial até mesmo na compreensão e execução das próprias técnicas codificadas, desconstruindo-as. Os estudos de Laban permitem a observação, análise e percepção corporal e intelectual dos elementos de movimento embutidos nos

diferentes estilos de dança e, conseqüentemente, dos aspectos sócio-político-culturais dessa dança. Ou seja, ao estudarmos, vivenciarmos e compreendermos a linguagem da dança, compreenderemos também suas mensagens subliminares, pois a linguagem tem significação (MARQUES, 2016, p. 280).

Comungando com a perspectiva da técnica da dança livre de Laban (1978; 1990), várias escolas de dança foram desenvolvidas e constituíram-se como referência da dança moderna e contemporânea, no Brasil e no mundo, entre elas, a do mineiro Klaus Viana (MILLER, 2007). Fortin (1998b) analisa possibilidades para o desenvolvimento de

uma técnica de dança sem estilo, fundada em princípios anatômicos funcionais na qual é dada prioridade à sensação do corpo através do trabalho de educação somática. Sem a intenção de estar prescrevendo modelos ou até mesmo ditando novas regras para o ensino de dança, a autora a ponta em sua conclusão dados que podem ser transportados e adaptados para o ensino de qualquer técnica de dança codificada. Com isto, acredita estar expandindo as fronteiras do que hoje se reconhece como ensino de dança (FORTIN, 1998b, p. 79).

Percebemos, então, que, mais recentemente, os princípios de Laban (1978; 1990) têm se ampliado em diferentes contextos de dança, mesmo em locais onde não se tenha a consciência da gênese e da autoria das propostas de Laban (DOMENICI, 2010). Vemos iniciativas, inclusive em projetos sociais e grupos de dança contemporânea, que incentivam o sujeito a experimentar e (re) conhecer os elementos de seus próprios movimentos, e não apenas a se submeter a condicionamentos técnicos que pretendem a codificação de seu corpo em função de determinado estilo de dança (MARQUES, 2016).

Por fim, retomando a concepção holística da aprendizagem da língua escrita de Soares e Batista (2005), que tem como princípio que aprender a ler e a escrever é aprender a construir sentido para e por meio de textos escritos, usando experiências e conhecimentos prévios, esclarecemos, a seguir, como a escrita da dança é assumida nesta pesquisa.

2.3.3 A escrita da dança – composições criativas e coreográficas

No processo de ensino aprendizagem da dança como linguagem, entendemos que a escrita da dança, os textos escritos criados e interpretados pelos graduandos devem ser compreendidos em termos teóricos e práticos. Assim, discutiremos concepções e processos relacionados a composições e a criações coreográficas em dança. Tem centralidade o modelo didático-democrático de composições coreográficas de Butterworth (2004), uma vez que representa teoria e prática fundamentais para construir sentido para e por meio de textos da

dança (coreografias), usando experiências e conhecimentos prévios.

Na literatura, e entre produtores de espetáculos artísticos, não há um conceito único de coreografia, nem um consenso sobre como uma ideia é concretizada em termos coreográficos proveniente do grego, a palavra coreografia significa literalmente “a escrita da dança”: koreos = dança, movimento, e grafia = escrita (MARQUES; XAVIER, 2013).

Para Forsythe (2017), por exemplo, coreografia reside na “classe das ideias”, não é possível encerrar o termo “coreografia” em um conceito. Este artista afirma que reduzir a coreografia a uma única definição é não compreender o mais crucial de seus mecanismos: resistir e reformar concepções anteriores à sua criação. Para o artista, a coreografia e a dança são duas práticas distintas. Entretanto, quando se entrelaçam, a coreografia serve de canal organizar o texto e o desejo de dançar. Forsythe entende a coreografia como obra efêmera e sempre única, pois não persiste no tempo como uma escultura, por exemplo.

Não há coreografia, pelo menos não para ser entendida como uma instância particular, que represente um universal ou padrão para o termo. Cada época, cada exemplo de coreografia, está idealmente em desacordo com suas encarnações definidoras anteriores, na medida em que se esforça para testemunhar a plasticidade e a riqueza de nossa capacidade de re-conceber e desapegar-nos de posições de certeza (FORSYTHE, 2017, p. 32)¹⁷.

Forsythe vê a coreografia como plasticidade histórica, como um pensamento ou sugestão de uma possível ação estética na dança, que se descola de concepções anteriores e explora a capacidade de desapegar das certezas presentes para criar novas questões. Entende o objeto coreográfico como transição de um estado de ideias e pensamentos imaginativos para outro espaço qualquer imaginável pelo coreógrafo. Neste sentido, lembramo-nos de Tavares (2013) quando diz que o pensamento imaginativo é aquele que avança, não como na marcha, mas como na dança: com saltos, piruetas e outros elementos imprevisíveis (TAVARES, 2013, p. 518).

No letramento em dança que desenvolvemos na graduação em Educação Física, como docentes, não assumimos a priori a função de coreógrafas, nem os graduandos de bailarinos passivos reprodutores de coreografias prontas, elaboradas por outras pessoas. Na maior parte das experiências, lidamos com composições coreográficas compostas pelo grupo de graduandos de modo autoral, individual ou coletivo. Na menor parte das vezes, trabalhamos com a

¹⁷There is no choreography, at least not as to be understood as a particular instance representing a universal or standard for the term. Each epoch, each instance of choreography, is ideally at odds with its previous defining incarnations as it strives to testify to the plasticity and wealth of our ability to re-conceive and detach ourselves from positions of certainty (FORSYTHE, 2017).

interpretação de escritas (textos prontos) elaboradas por outras pessoas. Quando este caminho é a escolha, o fazemos no sentido de ampliar repertórios e vocabulários somáticos, trabalhar conteúdos específicos da dança como tempo, espaço, ritmo, etc. As composições variam de pequenas células de movimentos, improvisados ou estabilizados, a uma composição coreográfica semiestruturada.

Denominamos de composição criativa as atividades de menor porte, individuais ou coletivas, que acontecem cotidianamente nas atividades da disciplina, que começam e se encerram em um ou dois dias letivos. E de composição coreográfica nomeamos a experiência de maior porte, elaborada coletivamente durante vários dias letivos e apresentada pelos graduandos no palco da universidade, ao final do semestre. Sob nosso ponto de vista, as composições criativas e coreográficas representam a síntese artística das aprendizagens realizadas na disciplina. Propomos as definições de composições criativas e coreográficas apenas para garantir entendimento didático sobre o esforço necessário e as características básicas deste tipo de experiência. Entretanto, ambas são textos coreográficos, expressões corporais não verbais, organizações criativas do pensamento, das ideias e da imaginação dos graduandos.

Davenport (2006) identifica seis objetivos pedagógicos que considera fundamentais para desenvolvimento de textos coreográficos: Reflexão crítica, Razão da dança, Exploração e experimentação, Agenda estética, Integridade temática, Expressão e experiência¹⁸ (C.R.E.A.T.E). Este autor afirma que em uma dinâmica saudável de aulas de dança, os dançarinos aprendem a compor e a refletir sobre seus textos e escritas coreográficas, sendo o C.R.E.A.T. E comum no meio acadêmico e em contextos educacionais.

Em outra direção, Larry Lavender (2006) propõe as operações que considera básicas para compor textos em dança: Improvisação - Desenvolvimento - Avaliação – Assimilação¹⁹ (I.D.E.A). Inicialmente, o estímulo oferecido como ponto de partida seria vivência de laboratórios de improvisação em função de determinado tema. As descobertas surgidas nestes laboratórios seriam desenvolvidas, aprimoradas, modificadas pela observação, pela repetição, pelo treino, pela discussão com outros bailarinos e coreógrafo. Via avaliação de processo, as células de movimento são refinadas e elementos de ligação entre células vão sendo acrescentados aos textos coreográficos. Por fim, o treino (a repetição) favorece a assimilação da coreografia pelos dançarinos.

¹⁸ Critical reflection, Reason for dance making, Exploration and experimentation, Aesthetic agenda, Thematic integrity, Expression and experience (C.R.E.A.T.E.).

¹⁹Improvisation – Development – Evaluation – Assimilation (I.D.E.A)

Na orientação aos graduandos, tanto para as composições criativas quanto para as coreográficas, transitamos por várias teorias, propostas didáticas de elaboração de coreografias e células coreográficas, pois acreditamos que cada uma delas nos oferece possibilidades ao mesmo tempo em que apresentam limites teórico-práticos. Entretanto, encontramos no modelo “didático-democrático”, de Butterworth (2004), elementos para dialogar com várias perspectivas teóricas e práticas, que orientam a composição de coreografias.

Como informam Marques e Xavier (2013)

Butterworth propõe a construção de um novo paradigma para o ensino-aprendizagem da coreografia no âmbito da formação superior. Baseando-se na lógica de que o currículo do ensino da coreografia no século XXI deve ser amplo e equilibrado, e que os estudantes irão beneficiar de um vasto leque de competências (skills), conhecimento e compreensão, que, de forma pertinente, lhes possibilitará uma perspectiva complexa e mutável da realidade artístico-profissional (p. 55).

O modelo de Butterworth (2004) para além de ser uma sistematização do ensino da coreografia considera diferentes métodos de ensino e aprendizagem de composição coreográfica e os prováveis papéis de coreógrafo e de bailarino, evoluindo de uma condição totalmente submissa do bailarino ao coreógrafo, para uma relação democrática e colaborativa. Por suas características, a proposta pode ser aplicada em diversos contextos educacionais. A autora propõe um trabalho flexível, organizado de forma a demonstrar o aspecto didático como valor essencial à aprendizagem da dança. Não apenas como elemento de instrução, mas também como desenvolvimento das várias competências adquiridas pela prática (MARQUES; XAVIER, 2013).

Quanto à **liderança do processo de criação**, o papel do coreógrafo vai de expert, passando a autor, depois a piloto, em seguida, facilitador, e, finalmente, colaborador, enquanto a função do dançarino, no mesmo sentido, vai evoluindo de instrumento a intérprete, passando por colaborador, criador e, por fim, coautor.

Quanto ao **desenvolvimento de habilidades do coreógrafo e do bailarino**, Butterworth (2004) demonstra que o coreógrafo transita de um papel inicial de controlador exclusivo de todas as etapas do processo de criação: do conceito, do estilo, do conteúdo, da estrutura e das formas de interpretação em relação às habilidades dos dançarinos; a de diretor, que compartilha estas etapas com os bailarinos. Em sintonia com a mudança de papel do coreógrafo, o bailarino vai deixando de ser apenas um reproduzidor das ideias do coreógrafo, e passa a desenvolver habilidades de intérprete, de oferecer boas respostas às tarefas colocadas pelo coreógrafo, até alcançar competências para colaborar na criação como um todo. Chega a

compartilhar com o coreógrafo a capacidade de interferir desde a intenção criativa até as tomadas de decisões em relação a toda a estrutura da composição coreográfica.

Também a **natureza relacional entre coreógrafo e bailarino** é discutida por Butterworth (2004), implicando deferentes métodos de ensino coerentes ao modo como essas relações são estabelecidas. Do ponto mais básico, o bailarino é passivo, diante das determinações emanadas do coreógrafo. A relação entre sujeitos é pessoal. Não há espaço para o diálogo, uma vez que o método de ensino tende a ser autoritário. A evolução deste processo vai se abrindo à maior participação do bailarino ao mesmo tempo em que os métodos de ensino avançam de autoritário, para diretivo, em seguida, para orientador, e, depois, um trabalho nutrido/ alimentado pelos sujeitos envolvidos até alcançar em o nível de autoria compartilhada.

Por fim, a autora analisa que as abordagens de aprendizagens propostas nestes processos são distintas e também se modificam. Partem de abordagens diretivas nas quais as informações são recebidas pelo bailarino, que deve apenas processá-las, e seguem para outro nível em que, além de processar a instrução recebida, o bailarino tem espaço para incluir suas experiências como performer. Em processos mais democráticos, ao bailarino é permitido investir em descobertas guiadas e participar ativamente destas descobertas.

A perspectiva de Butterworth (2004), sob nosso ponto de vista, tem potencial para permitir que o aluno se vincule mais intensa e profundamente ao processo de aprendizagem, assumindo-se como protagonista na produção de conhecimentos. Meirieu (1998) considera que é imprescindível que o aluno “crie vínculos” com as coisas que deverá aprender e que “esse vínculo é precisamente constituído pela ideia que delas tenho, pelo projeto e pelas informações que já tinha sobre elas” (MEIRIEU, 1998, p. 58). A interação entre sujeitos e projetos de aprendizagem não se limitam a “o que” e “como” o professor propõe conteúdos e os apresenta em sala. A interação entre o sujeito e o projeto de aprendizagem é influenciada por aspectos que vão muito além do tempo e das condições presentes no momento de sala de aula. Depende de todo o acervo intelectual e cultural que dispõem os alunos. É a partir das representações sobre o que sabem e pensam os alunos que são constituídas as aprendizagens (MEIRIEU, 1998).

Para Meirieu (1998), aprender é reorganizar as representações que já tem.

O sujeito faz progresso quando nele se estabelece um conflito entre duas representações, sob pressão do qual é levado a reorganizar a antiga para integrar elementos trazidos pela nova... este conflito só é desencadeador de progresso se a sociabilidade for de alguma forma interiorizada, se o sujeito fizer a sua contradição para vencê-la [...] é preciso coloca-lo em situação de experimentá-la pessoalmente (MEIRIEU, 1998, p. 59).

Se queremos que o aluno evolua, então é necessário colocá-lo em desequilíbrio quanto às suas representações prévias e estimulá-lo a reelaborações noutra sentido.

Acreditamos que o modelo didático-democrático tem possibilidade para desequilibrar a certeza de que só podemos dançar os passos criados por outros, danças coreografadas por outros e estimular a emergência e a reconfiguração das novas ideias, vinculando-as de maneira mais profunda ao projeto de letramento em dança baseado na técnica da dança livre (LABAN, 1978; 1990) que experienciam.

3 METODOLOGIA DESTA PESQUISA-AÇÃO

3.1 Pesquisa-ação como método de pesquisa

Percorrendo a literatura sobre o tema, fomos percebendo que a natureza do problema e os objetivos do estudo indicaram que a pesquisa-ação poderia ser caminho científico adequado.

Assim, para realizar esta investigação, mergulhamos profundamente no estudo sobre pesquisa-ação: seu histórico, suas características, as relações teoria e prática nesta modalidade de pesquisa, como a experiência e a participação dos sujeitos participantes é considerada. Nesta seção compartilhamos o resultado deste mergulho na literatura, nosso estado da arte.

A pesquisa-ação é um método de estudo no qual a concomitância, a intercomunicação e a interfecundidade entre a pesquisa e a ação são inerentes à proposta da pesquisa. Thiollent (2011) define pesquisa-ação como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação a uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Em certa medida, o conceito de pesquisa-ação de Thiollent (2011) nos remete ao conjunto da obra Paulo Freire, que defendia a importância do pensamento crítico-transformador por meio do engajamento intelectual de todos os envolvidos na construção do conhecimento, através de uma educação transformadora, estimuladora da autonomia e da libertação. Na obra de Freire encontramos a “*prática dialética com a realidade*” do ensino da dança na universidade, a convicção de que mudanças culturais e sociais podem ser gestadas e implementadas através da educação, que ensinar-aprender é uma forma de intervenção no mundo, um processo de autoconstrução pautado pelo diálogo, pelo comprometimento, pela liberdade, pela felicidade como elementos de uma educação crítica e cidadã (FREIRE, 2004; 2008; 2011).

Creswell (2010) informa que os estudos científicos se baseiam em concepções filosóficas que representam o "conjunto de crenças básicas que guiam a ação de pesquisar" (p. 28). As concepções filosóficas são estruturadoras de todo o desenvolvimento de uma pesquisa, desde o problema até a escolha do método, estruturação das hipóteses, dos objetivos e resultados pretendidos (THIOLLENT, 2011; SANTORO, 2005; TRIPP, 2005).

Entre as infinitas concepções filosóficas que existem, percebemos convergência desta pesquisa-ação com o construtivismo social. O construtivismo social tem origem nas ideias de

Mannheim e em obras como *The Social Construction of Reality*, de Berger e Luckmann (1967) e de *Naturalistic Inquiry*, de Guba (1985), e, ainda hoje, continua a ser desenvolvido por vários outros pesquisadores, como afirma Creswell (2010):

Os construtivistas sociais defendem suposições de que os indivíduos procuram entender o mundo em que vivem e trabalham. Os indivíduos desenvolvem significados subjetivos de suas experiências, significados dirigidos para alguns objetos ou coisas. Tais significados são variados e múltiplos, levando o pesquisador a buscar a complexidade dos pontos de vista em vez de estreitá-los em algumas categorias ou ideias. O objetivo da pesquisa é confiar o máximo possível nas visões que os participantes têm da situação a qual está sendo estudada. As questões tornam-se amplas e gerais, para que os participantes possam construir o significado de uma situação caracteristicamente baseada em discussões ou interações com outras pessoas (CRESWELL, 2010, p. 29).

Sob nosso ponto de vista, o processo de formação docente é uma experiência subjetiva complexa, que contribui para novas leituras de mundo pelos discentes, que serão confrontados a aprender a dançar e a modificar seu estado inicial, predominante, de “eu não sei dançar”, para, talvez, “eu posso ensinar a dança”. Independente da bagagem de dança que apresentam no momento em que chegam à graduação, restrita ou ampla, na sua ação profissional futura, deverão enfrentar os desafios e dificuldades de ensinar a dança no contexto da Educação Física, ainda hoje um conteúdo ausente em grande parte das escolas (MARQUES, 2011). Na experiência de dançar, serão expostos a teorias e práticas que têm por objetivo desenvolver criticamente a aprendizagem da dança, serão desafiados a elaborar reflexões individuais e a participar de discussões coletivas, a caminho de construir suas próprias visões sobre o papel do professor de Educação Física no ensino desta linguagem e sobre o lugar da dança na educação.

Como docentes, concordamos com os construtivistas sociais que acreditam que os indivíduos procuram entender o mundo em que vivem e trabalham, e que desenvolvem significados subjetivos de suas experiências, como confirma Creswell (2010). Assim, como docentes e pesquisadoras do campo da educação, percebemos a riqueza das contribuições que possam apresentar estudos que tenham como base a experiência prática. A pesquisa-ação é essencialmente referenciada na prática.

A expressiva base empírica que informa esta modalidade de pesquisa, a certa altura, gerou questionamentos sobre o seu valor e alcance científico. Tripp (2005) discorda dos questionamentos desta natureza e entende que a pesquisa-ação é uma forma de pesquisa que utiliza técnicas de estudo consagradas para informar ações que visem a melhorar a prática e afirma:

Embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática [...] A pesquisa-ação fica entre os dois, porque é pró-ativa com respeito à mudança, e sua mudança é estratégica no sentido de que é ação baseada na compreensão alcançada por meio da análise de informações de pesquisa. (TRIPP, 2005, p. 447).

Portanto, para este autor, a pesquisa-ação, além de constituir método de pesquisa, é também uma forma de interação e engajamento social, construtiva e participativa²⁰. É pesquisa e também ação transformadora, porque aceita questionamentos e negociação entre sujeitos envolvidos, superando os limites da observação participante. Pode configurar um método de construção social em que os sujeitos envolvidos - pesquisador e pesquisados - assumem papel ativo em todas as etapas do estudo, podendo intervir em todas as fases do processo de pesquisa. Ser sujeito de pesquisa neste método não se reduz a observar ou participar, pois pode também ser sujeito partícipe de teorizações que partem do campo, ou objeto em estudo, e a ele se referem.

3.1.1 Histórico da pesquisa-ação

Tripp (2005) afirma que a origem da pesquisa-ação é difusa. O termo “pesquisa-ação” foi cunhado, e começou a aparecer na literatura nos anos 1940. Entretanto, desde o seu nascedouro, a pesquisa-ação vem se apresentando como modalidade científica feita pelo prático, adaptada às exigências (formais) de trabalhos acadêmicos na academia.

Parece unânime considerar que a pesquisa-ação tem suas origens nos trabalhos de Kurt Lewin, em 1946, num contexto de pós-guerra, dentro de uma abordagem de pesquisa experimental, de campo. Suas atividades com pesquisa-ação foram desenvolvidas quando trabalhava junto ao governo norte-americano. Suas pesquisas iniciais tinham por finalidade a mudança de hábitos alimentares da população e também a mudança de atitudes dos americanos frente aos grupos étnicos minoritários. Pautava-se por um conjunto de valores como: a construção de relações democráticas; a participação dos sujeitos; o reconhecimento de direitos individuais, culturais e étnicos das minorias; a tolerância a opiniões divergentes; e, ainda, a consideração de que os sujeitos mudam mais facilmente quando impelidos por decisões grupais. Suas pesquisas caminhavam paralelamente a seus estudos sobre a dinâmica e o funcionamento dos grupos (SANTORO, 2005, p. 485).

Historicamente, este método tem sido empregado no estudo de situações de problemas

²⁰Em razão desta característica de engajamento a pesquisa-ação foi, e ainda é, um método bastante utilizado em intervenções comunitárias de natureza política, de agendas sociais ideológicas, etc (THIOLLENT, 2011).

sociais e educacionais, guerras, conflitos inter-raciais, principalmente. Entretanto, Tripp (2005) considera pouco provável saber exatamente as origens deste método porque as pessoas sempre investigaram a própria prática com a finalidade de melhorá-la. Na pesquisa-ação “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 445).

Ainda na década de 1940, a pesquisa-ação foi denominação utilizada em quatro processos diferentes: pesquisa-diagnóstica, pesquisa participante, pesquisa empírica e pesquisa experimental. Mais adiante, ao final do século XX, esta modalidade de pesquisa alcançou outros campos de aplicação: administração, desenvolvimento comunitário, mudança organizacional, ensino, mudança política e agricultura. Existem, portanto, várias modalidades de pesquisa-ação em vários campos de conhecimento (TRIPP, 2005).

Por suas características, entre os anos 1940 e 1960, a pesquisa-ação teve grande acolhimento nas empresas, quando muito se investiu em desenvolvimento organizacional. Entretanto, foi na década de 1980 que a pesquisa-ação sofreu influência da teoria crítica de Habermas, passando a incorporar uma perspectiva mais dialética. Esta é uma das razões pelas quais estudos organizados nesta linha de pesquisa passaram a ser desenvolvidos com a finalidade de melhorar a prática educativa docente²¹ (SANTORO, 2005). Este aspecto nos é relevante, pois acreditamos que processos de aprendizagem acontecem realmente numa relação dialética com a realidade. Cremos que a teoria e a ação prática podem nutrir-se mutuamente, e, neste sentido, gerar resultados profícuos para atualizar leituras de contextos sociais e apoiar mudanças positivas nos contextos educacionais.

Santoro (2005) afirma que, no campo educacional, as pesquisa-ações configuraram estratégias significativas para a qualificação de professores e pesquisadores, que utilizaram suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, aprimorar o aprendizado de seus alunos.

Para Santoro (2005, p. 483), a pesquisa-ação é uma pesquisa eminentemente pedagógica quando assumida na perspectiva de “*ser*” o ato pedagógico e configurar ação que “cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática”. É nesta perspectiva que desenvolvemos esta pesquisa.

²¹ Os trabalhos de Elliot e Adelman, do Centro de Pesquisa Aplicada em Educação, da Grã-Bretanha, junto ao Ford Teaching Project (1973-1976) foram fundamentais na definição deste novo foco da pesquisa-ação (SANTORO, 2005).

3.1.2 Características da Pesquisa-ação

Vimos que, com o tempo, uma diversidade de modalidades de pesquisa-ação foi surgindo. Deste modo, hoje há muitos tipos de pesquisa-ação registrados. Entretanto, a existência das várias modalidades de pesquisa não significa que os estudos sejam propriamente distintos entre si. Na verdade, a diversidade de modalidades que foi surgindo, tem, sim, relação com os problemas pesquisados, mas também reflete o fato de que alguns estudiosos, ao desenvolverem suas pesquisas, foram concebendo termos e procedimentos próprios, sem considerar as demais versões já existentes.

A despeito da diversidade de modalidades já registradas para este tipo de investigação, pode-se observar que há semelhanças quanto aos ciclos da pesquisa apresentados. O planejamento, a implantação monitorada, a avaliação e o novo planejamento (ação) frequentemente são sinalizados como etapas da investigação.

Se por um lado a diversidade enriqueceu o conjunto das pesquisas produzidas, por outro lado elevou o grau de exigência para que pesquisadores caracterizem sua pesquisas-ações com mais rigor, sob pena de que a identidade e seu lugar no campo científico fique comprometido. Deste modo, a certa altura histórica, houve a necessidade de agrupar didaticamente as pesquisas-ações por “*família de atividades*” (TRIPP, 2005, p. 445), considerando-se a aproximação entre os paradigmas que as organizavam.

De modo geral, a pesquisa-ação é um tipo de investigação científica experimental desenvolvida no contexto pesquisado. Por esta razão, as intervenções não são realizadas por via de variáveis controladas, como pretendem as pesquisas científicas tradicionais, mas, sim, a partir de informações da prática. A pesquisa-ação é sempre deliberativa porque, quando se intervém na prática rotineira, está-se aventurando no desconhecido, de modo que é preciso fazer julgamentos competentes, como a respeito daquilo que, mais provavelmente, vá de aperfeiçoar a situação de maneira mais eficaz, por exemplo.

Na pesquisa científica tradicional, o objetivo é construir redes de explicações teóricas, o cientista faz teorização indutiva e/ou dedutiva. Esses processos são, por certo, utilizados na pesquisa-ação, porém não para se produzirem conclusões e previsões positivistas, mas para se compreenderem o problema e para se projetarem mudanças que melhorem a condição prática.

Santoro (2005) explica que, no Brasil, para os trabalhos de pesquisa-ação, há pelo menos três conceituações diferentes:

- a) **pesquisa-ação colaborativa** - aquela solicitada pelo grupo a ser pesquisado, demandando do pesquisador que torne científico o processo de mudança desencadeado

- pelo grupo;
- b) **pesquisa-ação estratégica** – aquela em que a transformação é previamente planejada e apenas o pesquisador acompanhará os efeitos e avaliará os resultados de sua aplicação;
- e
- c) **pesquisa-ação crítica**, quando,

a transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas (SANTORO, 2005, p. 486).

Analisando o contexto desta pesquisa, entendemos que ela transita entre a estratégica e a crítica. Estratégica porque o graduando não solicita, voluntariamente, aprender a dançar. Há um plano de ensino previsto que tem por finalidade introduzir os graduandos à dança para que, no futuro, desenvolvam com sucesso seu papel de professores de Educação Física, que têm a obrigatoriedade de ensinar a dança nas escolas. Ao se inscreverem na disciplina, e alcançarem sucesso na sua conclusão, transformarão a sua condição de leigo a profissional da Educação Física. Também deverão modificar a perspectiva de “eu não sei dançar” para “eu posso ensinar a dança”, como muitas vezes afirmam. Mas, na condição de pesquisadoras, não nos colocamos apenas no lugar de acompanhar e monitorar os resultados investigados. O processo de condução da disciplina, e da pesquisa realizada, valoriza a construção cognitiva da experiência sustentada por reflexão crítica coletiva. Estas construções vão sendo incorporadas, deliberada e permanentemente, ao processo de aprendizagem da dança, contribuindo para que os graduandos se emancipem. Defendemos que há, sim, um processo de emancipação quando percebem que todos podem dançar a seu modo, com sua técnica de dança livre (LABAN, 1978).

3.1.3 A relação teoria e prática na pesquisa-ação

Mesmo sendo eminentemente pragmática, na pesquisa-ação a teoria não deixa de ser fundamental. O pesquisador recorre a referenciais teóricos como recurso para reflexão e desenvolvimento das práticas. Entretanto, não se trata de que na prática sejam feitas adaptações de “teorias já prontas”. O que acontece é que a teoria é problematizada ao ser aplicada na prática contextualizada, vai permitindo que se elabore conhecimento sobre essa prática. É significando as ações que na prática se apropria da teoria de outros.

Tripp (2005) sugere que o que acontece é uma ‘teorização-ação’. Nesta direção, os práticos se utilizam de processos de teorização indutiva, mas tendem a fazê-lo como meio de

melhorar a prática. Como os seus interesses se voltam prioritariamente para as práticas, os pesquisadores, nesta linha de investigação, não percebem o sentido em elaborar a teorização como teorias disciplinares, como questões “puras”, uma vez que tendem a problematizar a aplicação prática de teorias apropriando-se delas na própria ação transformadora da prática (THIOLLENT, 2011).

Quanto à relação entre teoria e prática, Santoro (2005) entende que as pesquisas-ações têm três dimensões:

- a) a dimensão ontológica: referente à natureza do objeto a ser conhecido;
- b) a dimensão epistemológica: referente à relação sujeito-conhecimento; e
- c) a dimensão metodológica: referente a processos de conhecimento utilizados pelo pesquisador.

De acordo com a autora, em termos ontológicos, as pesquisas-ações se ocupam em produzir conhecimentos que visam à compreensão da práxis; tornar científicos os conhecimentos sobre a prática - estabelecer as mudanças desejáveis com a finalidade de a prática - e (re) estruturar os processos formativos na direção dos fins coletivamente desejados.

Em termos epistemológicos, Santoro (2005) afirma que a pesquisa-ação deve adotar como pressupostos fundamentais:

- a) a priorização da dialética da realidade social; da historicidade dos fenômenos; da práxis; das contradições, das relações com a totalidade; da ação dos sujeitos sobre suas circunstâncias;
- b) a práxis concebida como mediação básica na construção do conhecimento, pois, por meio dela, se veicula teoria e prática; pensar e agir; e pesquisar e formar;
- c) a indissociabilidade entre sujeito, que conhece; e o objeto a ser conhecido;
- d) o conhecimento não restrito à mera descrição, porque almeja a explicação e que parte do observável e, vai além, por meio dos movimentos dialéticos do pensamento e da ação;
- e) a interpretação dos dados que só pode se realizar em contexto;
- f) o saber produzido que é necessariamente transformador dos sujeitos e das circunstâncias.

Por fim, sobre a dimensão metodológica, Santoro (2005) aponta que esta deve garantir que:

- a) o estudo não recorra a noções positivistas de racionalidade, de objetividade e de verdade;
- b) o conhecimento seja produzido e reconstruído a partir das vivências práticas (ela é ponto de partida e de chegada);
- c) o processo de construção do conhecimento se construa nas múltiplas intersubjetividades também em dinâmica de construção;
- d) o ambiente acadêmico seja ambiente natural da realidade pesquisada;
- e) os procedimentos metodológicos sejam flexíveis e a metodologia permita ajustes de acordo com as sínteses provisórias que forem se estabelecendo no grupo pesquisado.

Em suma, Santoro (2005) afirma que

uma importante característica da pesquisa-ação é seu processo integrador entre pesquisa, reflexão e ação, retomado continuamente sob forma de espirais cíclicas, dando tempo e espaço para que a integração pesquisador-grupo vá se aprofundando, permitindo-se que a prática desse processo vá, aos poucos, se tornando mais familiar, como também o tempo para que o conhecimento interpessoal se aprofunde e, ainda, por meio de tais espirais, dá-se o tempo e espaço para apreensão cognitiva/emocional das novas situações vividas por todo o grupo – práticos e pesquisadores (SANTORO, 2005, p. 493).

3.1.4 A experiência na pesquisa-ação

Defendemos que a docência é uma ação em que teoria e prática são indissociáveis, e que esta percepção é conhecimento fundamental na formação do professor. Para nós, é na experiência que teoria e prática se tornam vivas, a vida acontece. Bondia (2002) nos diz que a "experiência"

é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (BONDIA, 2002, p. 20).

A maneira como a pesquisa-ação se apoia na experiência e na articulação teoria-prática, fortalecem a nossa escolha por este método de pesquisa.

Na pesquisa-ação, os sujeitos são incentivados a reconhecer o campo social do qual

participam como local de pesquisa, e, nesta condição, podem se reconhecer como sujeitos ativos que modificam sua ação e forma de participação. A possibilidade de modificar o contexto dependerá da participação de todos – pesquisador e pesquisados. Desenvolvemos, então, uma pesquisa teórico-prática, na qual tomamos a prática como pesquisa e o corpo como conhecimento (VIEIRA, 2016).

3.1.5 A participação na pesquisa-ação

A pesquisa-ação é sempre participativa. Tanto melhor será se a participação acontecer por cooperação e colaboração, porque os efeitos da prática de um indivíduo sobre uma organização jamais se limitam àquele indivíduo, mas alcançam o coletivo. Tripp (2005) aponta quatro formas de participação: por obrigação, por cooptação, por cooperação, por colaboração.

A **obrigação** é a participação compulsória por força superior ao sujeito que não tem escolha sobre participar ou não. A **cooptação** acontece quando o sujeito é “convencido” a participar da pesquisa. A **cooperação** é possível quando um pesquisador consegue a concordância do sujeito em participar de seu projeto. Assim, a participação é cooperativa e em parceria sob muitos aspectos, pois há permanente diálogo e incorporação das opiniões dos integrantes do grupo, embora o projeto continue a pertencer ao pesquisador (o “dono” do projeto). A **colaboração** acontece quando as pessoas trabalham juntas como co-pesquisadores em um projeto no qual têm igual participação (TRIPP, 2005, p. 454), sem perder de vista as particularidades dos papéis de educador e educando.

Colaborativamente pesquisados e pesquisadores regulam suas atuações a partir das situações-problemas identificadas. Situação problema é a questão que coloca o sujeito que aprende em ação, surge na interação ativa deste sujeito na realidade vivida e seus projetos de vida, num processo não estável. Meirieu (1998) lembra que estas interações que o aprendiz faz ora desestabilizam e ora reestabilizam o processo de aprendizagem graças às ações introduzidas pelo educador. Essas interações instáveis resultam no que se aprende, no que se constrói, muitas vezes irracionalmente, em outras racionalmente.

Identificamos as situações-problema (MEIRIEU, 1998) que nasciam no campo pesquisado, e compartilhada e, coletivamente, fomos programando as intervenções de pesquisa no sentido de modificar o campo, ao mesmo tempo em que fomos sendo modificados pelas experiências de aprendizagem ali vividas. Nesta pesquisa-ação, as intervenções representaram o modo como os sujeitos envolvidos perceberam suas experiências de aprendizagem e regularam suas participações. As situações-problemas identificadas serviram para identificar

obstáculos ou pontos de maior tensão percebidos pelos graduandos quando das atividades de aprender e as intervenções no campo a partir delas pretenderam apoiar os graduandos a reconfigurar suas ideias e ações nos diferentes níveis demonstrados.

Neste sentido, a participação dos graduandos nesta pesquisa, sendo ponto relevante, consumiu boa parte das preocupações sobre o método e a metodologia a serem escolhidos, uma vez que nos mantivemos atentos para preservar os aspectos éticos e metodológicos imprescindíveis a um estudo científico. Trabalhamos exclusivamente com a colaboração e com a cooperação dos graduandos. Nenhum dos processos da pesquisa foi estruturado como participação obrigatória, assim como nenhuma estratégia de cooptação foi desenvolvida para que houvesse adesão ao estudo, ou mesmo para que a permanência fosse mantida.

Garantindo o compromisso ético desta pesquisa, o projeto foi submetido a dois comitês de ética: da Universidade de Lisboa/ Faculdade de Motricidade Humana e na Plataforma Brasil, conforme critérios de pesquisa brasileira.

O Conselho de Ética da Faculdade de Motricidade Humana (CEFMH) emitiu parecer (anexo A) positivo favorável à realização da pesquisa (CEFMH n. 16/2017), em 27/05/2017, quando atestou que o projeto havia sido analisado por aquele Conselho e que estava em conformidade com as diretrizes nacionais e internacionais para a investigação científica que envolve seres humanos, incluindo a Declaração de Helsínquia sobre Princípios Éticos para a Investigação Médica em Seres Humanos (2013) e a Convenção de Direitos do Homem e a Biomedicina (“Convenção de Oviedo”, 1997). A Plataforma Brasil emitiu parecer de aprovação do projeto desta pesquisa, CAAE: 62164916.9.0000.5137, em 03/02/2017 (anexo B).

Diante do volume de dados coletados, optamos por organizar e discuti-los por meio do processo de triangulação. Para Günther (2006) a triangulação é a utilização de diferentes abordagens metodológicas para prevenir possíveis distorções relativas tanto à aplicação de um único método quanto a uma única teoria ou um pesquisador. Lançamos mão de diferentes procedimentos de pesquisa, assim como de abordagens complementares entre si, acreditando que a fragilidade ou limitação, de cada procedimento ou método isoladamente, pode ser compensada, ou suplementada, com o potencial de outro. A escolha da triangulação de métodos para apresentarmos nossa interpretação do campo, e nossa análise dos dados da pesquisa, refletem nosso esforço de assegurar a compreensão em profundidade do fenômeno pesquisado. Para nós, podemos capturar a complexidade do fenômeno pesquisado, assim como apresentar um caminho seguro para a validação e confiabilidade da pesquisa.

3.2 Caracterização da pesquisa

Para desenvolver a pesquisa que aqui apresentamos, consideramos a pesquisa-ação descritiva, de abordagem quanti-qualitativa, (CRESWELL, 2010; THIOLENT, 2011; ANGUERA *et al.*, 2014; GOLDENBERG, 2015) como caminho científico mais adequado. O problema de pesquisa e a natureza do campo pesquisado, aos nossos olhos, demonstraram grande potencial para uma análise mista de fatos e dados.

Goldenberg (2015) nos ensina que o olhar do pesquisador deve ser capaz de enxergar o novo, ler de maneira nova o mundo e que este olhar deve ser indagador, curioso, criativo sem deixar de ser científico. Para a autora;

[...] o ‘olhar científico’ deve mostrar que a pesquisa não se reduz a certos procedimentos metodológicos. A pesquisa científica exige criatividade, disciplina, organização e modéstia, baseando-se no confronto permanente entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância (GOLDENBERG, 2015, p.13).

O olhar científico, para concretizar-se, precisa ser guiado por métodos científicos e por procedimentos metodológicos coerentes com ele. É o olhar que mira a realidade pela lupa da ciência. O método, aos olhos do pesquisador, constitui “o caminho possível” para este conhecer os fatos, compreender e refletir sobre eles, e por fim, elaborar sua interpretação particular sobre a realidade. Sabemos que a pesquisa não é a realidade em si, mas a interpretação que o pesquisador faz acerca da realidade pesquisada (GOLDENBERG, 2015), em termos de quantidade e qualidade dos fenômenos observados.

Historicamente as pesquisas quantitativas e qualitativas foram colocadas como incompatíveis entre si, porque eram organizadas a partir de lógicas absolutamente distintas, muitas vezes apontando uma suposta superioridade qualitativa em detrimento da quantitativa, ou vice-versa. Contudo, vários pesquisadores, entre eles Creswell (2010), têm se posicionado contra a tese da dicotomia e incompatibilidade entre estudos quantitativos e qualitativos, apontando para a possível complementaridade o que qualificaria produto científico.

Mais recentemente, os métodos mistos de pesquisa, aqueles que utilizam tanto metodologias quantitativas quanto qualitativas como complementares em um mesmo estudo, se tonaram mais que alternativa de pesquisa. Goldenberg (2015) aponta para a importância da representatividade numérica dos fatos pesquisados, mas sugere que as investigações aprofundem na qualidade do estudo científico como um todo, gerando produções científicas críticas e com potencial de revelar a pluralidade dos fatos e fenômenos.

Na verdade, as metodologias mistas representam a superação de posicionamentos anteriores que tomavam metodologias de pesquisa qualitativa e quantitativa como dicotômicas, e até mesmo antagônicas entre si, como expressam os estudos realizados principalmente os anos de 1980 e 1990 (ANGUERA *et al.*, 2014). Atualmente, há uma tendência no campo da educação fortalecida por pesquisadores que “defendem que a complementaridade deve ser reconhecida, considerando os distintos e variados desideratos da pesquisa nas ciências humanas, cujos propósitos não podem ser alcançados por uma única abordagem” (SOUZA; KERBAUY, 2017, p. 34).

Fica claro, portanto, que desenvolver esta pesquisa-ação descritiva quali-quantitativa não nos é tarefa fácil e simples. Mais que combinar dados qualitativos e quantitativos, o que poderia apenas configurar uma justaposição de informações, procuramos meios para uma visualização mais ampla do problema de pesquisa. Esforçamo-nos para combinar diferentes metodologias de pesquisa para constituir a nossa interpretação sobre a realidade acerca de uma realidade que sabemos complexa e multifacetada que é a experiência da formação docente.

3.3 Fases e cronograma de realização da pesquisa-ação

A realização da pesquisa aconteceu em quatro fases sendo que as duas primeiras antecederam a intervenção no campo, se contemplaram o estado da arte e os estudos realizados em distintas Instituições de Ensino Superior. As duas últimas contemplaram a intervenção no campo de pesquisa, a coleta e a análise de dados, que discutiremos a seguir:

FIGURA 9 - Fases da pesquisa



Fonte: Elaborada pelas autoras.

A Fase 1 foi dedicada ao estado da arte, com os estudos iniciados na Universidade de Lisboa, no período de junho de 2015 a junho de 2017, quando todos os créditos e unidades curriculares do Programa de Doutorado em Dança da Faculdade de Motricidade Humana foram cumpridos pela pesquisadora-docente. Foi uma fase importante para os estudos específicos em dança: letramento em dança e processos de composição coreográfica. Entretanto, os estudos sobre formação docente e neurociências foram desenvolvidos no período de estudos na PUCMinas. Apesar das dificuldades de ajustes entre exigências de uma Universidade para a outra, consideramos que as diferenças de enfoques e abordagens teóricas enriqueceram esta pesquisa.

Ao final da primeira fase, os instrumentos de pesquisa e a descrição da metodologia de letramento em dança foram elaborados para serem testados na Fase 2. Esta fase foi especialmente importante para a experimentação da metodologia de pesquisa e para aprimorar os instrumentos de coleta de dados junto ao grupo piloto. Foram identificadas falhas no equipamento de filmagem (que foi substituído por outro) e no posicionamento da câmara no espaço (modificamos o ponto fixo e incorporamos registros em movimento). Os Registros de Experiência do Discente foram modificados, tornando-se mais simples de responder. Também a estratégia para incentivar o eu preenchimento foi modificada: no grupo definitivo de pesquisa, passamos a utilizar as perguntas do formulário Registro de Experiência Discente nas discussões realizadas nas rodas de conversa, incentivando o preenchimento mais frequente do formulário. No grupo definitivo, tivemos um aumento, de aproximadamente 50%, de formulários respondidos em relação ao grupo piloto. O Diário de Bordo Docente passou a ser mais reflexivo, e menos descritivo, como havia sido feito no grupo piloto.

A Fase 3 é o desenvolvimento da pesquisa no campo, tendo acontecido durante o primeiro semestre de 2017. É a fase na qual o grupo-amostra definitivo foi instituído e toda a metodologia foi aplicada.

A Fase 4, por fim, compreendeu a análise de dados, o cumprimento dos requisitos obrigatórios de créditos e tempo do Programa de Doutorado em Educação da PUCMinas, iniciado em março de 2018.

O cronograma da pesquisa cumpriu parte no Brasil e parte em Portugal. Os estudos realizados pelas pesquisadoras em duas instituições de Ensino Superior: a Universidade de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana (de junho de 2015 a junho de 2017) e na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (a partir de março de 2018).

3.4 Composição de grupo piloto e grupo-amostra

O grupo piloto foi constituído no segundo semestre de 2016 com os graduandos inscritos na disciplina de Introdução à Dança do quarto período. Metodologias e instrumentos foram aplicados e analisados. Os problemas identificados no ensaio da pesquisa com o grupo piloto foram melhorados quando da constituição do grupo-amostra definitivo, como, por exemplo: melhor posicionamento da câmera fixa e inclusão de captação de imagens móveis alcançando imagens de melhor qualidade, revisão nas perguntas do formulário de diagnóstico e de registro da percepção docente a partir de dúvidas que os graduandos expressaram, constituição de uma estagiária de pesquisa que contribuiu para a agilidade no lançamento dos dados no sistema SSPS 24, amadurecimento das atividades de pesquisa, uma vez adquirido maior domínio do processo de estudo.

3.5 Instrumentos de pesquisa para coleta de dados

Um pesquisador, assim como um professor, jamais consegue fazer um inventário completo das representações que os alunos têm e do que sabem sobre os temas e fatos que são estudados (MEIRIEU, 1998). Entretanto, aqui nos esforçamos e criamos uma metodologia, cujos instrumentos serviriam para captar e analisar o conhecimento metacognitivo dos graduandos, aquele construído a partir da reflexão sobre o que sabe que se sabe (PORTILHO, 2011).

Os instrumentos de pesquisa²² utilizados para coleta de dados foram:

1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A)
2. Diário de Bordo Docente - formulários de registro de experiências e de observação da docente-pesquisadora. Instrumento preenchido cada observação e /ou intervenção efetuadas nas aulas ministradas;
3. Diagnóstico de Percepção em Dança (I e II) (Apêndice B) - o mesmo questionário foi aplicado no início (D1) e novamente ao final da pesquisa (D2);
4. Registro de Percepção Discente (Apêndice C) - registros de experiências/percepções

²² Os dados coletados nos questionários discentes de diagnóstico e percepção foram lançados na plataforma estatística SSPS 24 e fundamentam as discussões que apresentamos nesta tese.

dos discentes-pesquisados;

5. Composição de Banco de Imagens - o processo de letramento em dança foi registrado por câmera de vídeo instalada em sala de aula, gerando 61 horas e 38 minutos de vídeo. O registro imagético da Mostra Cultural, com a duração de 15' e 43'', também é parte integrante deste acervo.

3.6 Aspectos éticos relacionados à pesquisa

A escolha da pesquisa-ação como método investigativo requer que o pesquisador elenque, e trate, questões éticas que devem ser observadas e salvaguardadas durante o processo de pesquisa. O tratamento científico da participação dos sujeitos envolvidos nos pareceu particularmente relevante porque, neste estudo, os papéis de docente e discente são também de pesquisador e pesquisado.

Em se tratando de pesquisa no campo da educação, na qual o docente e os discentes são sujeitos de pesquisa, os critérios de participação requerem, sobremaneira, disciplina científica. As estratégias de pesquisa devem ser eficazes para evitar que os discentes se sintam pressionados a participar compulsoriamente da pesquisa. Há o risco de que pensem que a sua participação é uma “obrigação”, uma vez que estão matriculados em disciplina obrigatória no currículo. Ou, ainda, por submissão à autoridade de docente e de pesquisador, serem contaminados pela ideia hierarquizada entre professor e aluno, pesquisador e pesquisado.

É relevante considerar a possibilidade de que os discentes podem ter se sentido compelidos a participar do estudo, acreditando que a não participação poderia desagradar a docente-pesquisadora e trazer consequências ao seu resultado acadêmico durante a disciplina, como a perda de pontuação, por exemplo. De outro modo, pelo contrário, o discente poderia acreditar que, ao participar da pesquisa, poderia “seduzir” o professor e gerar benefícios em seus resultados acadêmicos.

Diante do exposto, e ciente de que a participação compulsória, por obrigação ou coação dos graduandos neste estudo não nos interessava, inclusive comprometeria os objetivos e os resultados pretendidos, dedicamos atenção especial e rigor à composição e participação dos discentes no grupo-amostra desta pesquisa-ação.

Um dos cuidados foi, no início do semestre, assim como fizemos no grupo piloto, deixar claro para os graduandos a realização do estudo, seus objetivos, método e metodologias, assim como do plano de curso da disciplina, seus objetivos, conteúdos, atividades avaliativas e critérios de aprovação. Tempo especial foi dedicado a explicitar que cada processo era

independente e tinha seus objetivos próprios. Explicitamos clara e objetivamente, em sala e por escrito, que a participação na pesquisa era voluntária, não implicaria aprovação ou reprovação na disciplina, não interferiria nos critérios de avaliação da disciplina que eram radicalmente distintos dos objetivos desta pesquisa-ação. A todos foi facultado o direito de escolher livremente se desejavam participar ou não do grupo-amostra, sem qualquer implicação nas atividades da disciplina. Como garantia, nenhum dos instrumentos de coleta de dados e informações foi objeto de pontuação na disciplina, pois acreditamos que eticamente não poderíamos estabelecer este tipo de vínculo ou sobreposição.

Mesmo adotando medidas distintas para os procedimentos de pesquisa e da disciplina, consideramos que este esforço poderia não ser suficiente. Os graduandos poderiam apresentar atitudes indesejáveis aos objetivos desta pesquisa-ação em razão de receios culturalmente construídos: o professor é hierarquicamente superior e pode usar de seu “poder” para impor seus interesses aos dos alunos, por exemplo. Neste sentido, consideramos relevante explicitar que a relação professor-aluno pode ser desigual, mas que, a relação de poder vertical e de possível opressão por parte do docente não faz parte das nossas convicções educativas. Ao contrário, acreditamos no professor como figura representativa de autoridade no processo de ensino-aprendizagem por sua função social e pela bagagem cultural que acumula ao longo de sua formação. Mas, não como sujeito autoritário e portador único do saber, mas mediador de uma relação pautada na confiança e no diálogo, como sujeito integrante de um mesmo processo educativo que seus discentes (CHARLOT, 2003, FREIRE, 2004; 2008; 2011). Nesta via, a relação professor-aluno foi problematizada logo de início, e pautada permanentemente, ao longo de todo o processo de letramento em dança vivido.

Embora não possamos garantir, para fins deste estudo, que os graduandos compreenderam esta situação sem ambiguidades e que confiaram plenamente que sua participação deveria ser verdadeiramente livre e voluntária, assumimos este risco de torná-los sujeitos ativos nesta pesquisa-ação. Quisemos consolidar uma relação de forma gradativa entre docente-discente, pesquisadora-pesquisados, fundamentada na ética, na confiança e na transparência em relação à distinção entre a prática da disciplina e a pesquisa-ação do doutorado.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

4.1 Perfil dos sujeitos e o campo pesquisado

Os sujeitos participantes desta pesquisa eram 28 graduandos do Curso de Educação Física na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, matriculados na disciplina Introdução à Dança, no 4º período, no primeiro semestre de 2017, com carga horária semestral de 85 horas. Estes sujeitos encontravam-se na faixa etária entre 19 a 38 anos, com a predominância (68%), de 20 e 24 anos. Trataremos os sujeitos por seus nomes reais, uma vez que o uso das informações e imagens, parte integrante deste estudo, foi devidamente autorizado pelos graduandos que participaram voluntariamente da pesquisa.

QUADRO 3 – Lista de graduandos integrantes da pesquisa-ação

Numero	Nome
1	ANA CLARA BARCELOS NASCIMENTO
2	ANE KELLY ALVAREZ DOS REIS
3	BEATRIZ GONÇALVES MOREIRA
4	BRUNO FELIPE GREGORIO LIMA
5	CAMILA AUREA DE SOUZA
6	CARLOS HENRIQUE F. CECCON FILHO
7	CESAR LUIZ M ESQUARCIO
8	DANIEL REZENDE
9	DANIELLE STEPHANIE DE OLIVEIRA
10	DESIREE CARDINE ARAUJO COSTA
11	ELMO DA SILVA JUNIOR
12	EUGENIO FERNANDES FRANCA
13	ISABELA PENNA BANDEIRA
14	ISABELA RAMOS DE OLIVEIRA
15	JAIRO RAFAEL BATISTA DE OLIVEIRA
16	KAREN EMANUELLE DA C. SANTOS
17	KOREN CALAZANS
18	LEONARDO AUGUSTO SIMOES
19	LETICIA NOGUEIRA A DE SOUZA
20	MARCOS VINICIUS DA SILVA
21	MATHEUS AGUIAR MENDES FIGUEIREDO
22	MESSIAS HENRIQUE DE OLIVEIRA SILVA
23	NATALIA CRISTINA DE ASSIS
24	NATHALIA FONSECA DO CARMO
25	POLLYANA LORRANY DE OLIVEIRA
26	ROBERT GUIMARAES
27	VANESSA DE SOUZA BARBOSA
28	VINICIUS VIANA SILVEIRA

Fonte: Elaborado pela autora

O *locus* desta pesquisa foi o Departamento de Educação Física da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, especificamente a disciplina “Introdução à Dança”²³, com carga horária semestral de 85 horas e que integra obrigatoriamente a matriz curricular dos cursos de bacharelado e de licenciatura oferecidos naquela Universidade. As atividades de pesquisa aconteceram na sala de dança, sala 402 do prédio 65 da PUCMinas, espaço considerado privilegiado pelas características e pelos recursos Apresenta: 120 metros quadrados, sonorização embutida no teto, ótima ventilação e luminosidade.

4.2. Eixos de análise dos dados

Baseamo-nos em Carlomagno e Rocha (2016) para organizar os eixos de análise desta pesquisa-ação descritiva, de abordagem quanti-qualitativa. Estes autores sugerem que é preciso existir regras claras sobre os limites e definição de cada eixo. Estes eixos devem ser mutuamente exclusivos, ou seja, as regras que regem um eixo não se aplicam a outro eixo. Por outro lado, os eixos devem ser homogêneos, o que significa não se referirem a coisas muito diferentes entre si. Portanto, os eixos que apontamos neste estudo servem para nos orientar a elaborar uma classificação objetiva e clara dos dados, possibilitando, talvez, a replicação deste tipo de estudo em outros contextos. Por meio destes eixos, buscamos estabelecer as conexões entre o problema investigado e o reconhecimento das subjetividades inscritas nas experiências pessoais e culturais dos sujeitos envolvidos, nos termos de uma pesquisa-ação.

Como já dissemos anteriormente, investigamos a percepção de graduandos de Educação Física no que se referiu ao seu processo de letramento em dança como elemento da formação docente destes sujeitos. Buscamos alcançar as percepções dos graduandos por meio de conhecimento metacognitivo, ou seja, aquele elaborado por eles como resultado de seu pensamento crítico e reflexivo acerca dos processos cognitivos experimentados. Para fins desta pesquisa, consideramos que, por meio da metacognição, o mapeamento das percepções dos sujeitos pesquisados pode nos revelar aspectos relevantes sobre o que aprenderam sobre dançar, as memórias e emoções implicadas no seu processo de aprendizagem, assim como nos permitir inferir sobre o significado de suas percepções, ações e expressões no contexto de sua formação como professores de Educação Física.

²³ Consideramos relevante explicitar, mais uma vez, que a disciplina e seus objetivos são próprios e específicos, portanto, distintos dos objetivos desta pesquisa-ação crítica criativa. Embora a disciplina sirva de *locus* desta pesquisa, o desenvolvimento da disciplina e o desenvolvimento da pesquisa seguem organização, estruturas, objetivos e trajetórias distintas, que não se fundem, nem se confundem.

Deste modo, neste capítulo, após a apresentação do perfil dos pesquisados e do *locus* de pesquisa, organizamos nossa pesquisa a partir de três eixos de análise²⁴.

QUADRO 4 – Eixos de análise

QUADRO DOS EIXOS DE ANÁLISE		
EIXO 1: ANÁLISE COMPARATIVA DOS DIAGNÓSTICOS INICIAL E FINAL	EIXO 2: CONHECIMENTO METACOGNITIVO SOBRE APRENDIZAGEM DA DANÇA	EIXO 3: ESCRITAS DA DANÇA
Percepções iniciais e finais sobre dança	Habilidades relacionadas a fatores do movimento: Repertório de movimentos, Espaço, tempo e ritmo, de criação e interpretação em dança (composições criativas)	Habilidades reveladas nas composições coreográficas

Fonte: Elaborado pela autora.

O eixo 1 foi desenvolvido a partir de análise comparativa entre as respostas dos graduandos obtidas no Diagnóstico de Percepção em Dança I (inicial) e Diagnóstico de Percepção em Dança II (final), sendo lançados e tratados por meio do Sistema SSPS 24 e ainda por meio da Escala Likert.

O eixo 2 foi desenvolvido por meio dos conhecimentos metacognitivos expressados pelos graduandos sobre seu processo de aprendizagem experimental em dança como linguagem. As informações metacognitivas foram obtidas via duas formas de expressão: **escrita e a oral**. A escrita captada por meio dos Registros da Experiência Discente preenchidos pelos graduandos, e a oral captada nas rodas de conversa que antecederiam e/ou sucediam as experiências dançantes. Para provocar a reflexão metacognitiva dos graduandos, estes recursos demandavam que os graduandos evocassem sua memória sobre as habilidades adquiridas, ou não, acerca dos conteúdos específicos do ensino da dança experimentados: repertório de movimentos, noções de espaço, de tempo, de ritmo, de criação e interpretação em dança.

²⁴Ressaltamos que, para nós, entre os eixos de análise não há uma separação absoluta, mas uma interconexão que visa à organização didática da leitura e interpretação do campo desta pesquisa-ação descritiva. São categorias de análise que se interrelacionam, profunda e diretamente, e que são complementares e indissociáveis entre si. Foram configuradas a partir dos dados que encontramos no campo quando investigamos as complexas relações implicadas no letramento em dança como experiência integrante da formação de professores de Educação Física.

A análise crítica sobre o enfoque de aprendizagem que os graduandos também foram consideradas para compreender em suas experiências, conforme expressaram em suas respostas no Registro de Experiências do Discente.

O Registro de Experiências Discentes foi o instrumento por meio do qual solicitamos ao graduando que explicitasse sua percepção sobre como entendeu as experiências de dança e como resolveu a tarefa de aprendizagem, por meio de um exercício de metacognição. Sabemos que metacognição tem relações com a motivação e com a ampliação da consciência destes sujeitos sobre como aprendem, e, também, sobre suas dificuldades em aprender (RIBEIRO, 2007). É resultado de reflexões pessoais sobre os conhecimentos e competências cognitivas próprias, considerando as características da tarefa e as estratégias de que dispõe para a realização da tarefa. Analisamos 126 questionários respondidos referentes a dez períodos temáticos durante os quais os conteúdos e experiências da dança foram desenvolvidos de acordo com a metodologia de letramento em dança aplicada. A elaboração deste registro foi alimentada pelas discussões compartilhadas que eram realizadas no início e ao final de cada sessão de trabalhos. No início do encontro, recuperávamos o que havia acontecido durante a(s) aula(s) anteriores e, ao final, discutíamos a(s) experiência(s) do dia: percepções, dificuldades, relação teórico-prática nos conteúdos abordados, composições coreográficas, etc. Buscamos nestas informações indícios do tipo de estratégias que os graduandos utilizaram para aprender. A análise destes dados foi elaborada por meio da triangulação com o Diário de Bordo da pesquisadora e com as imagens captadas, considerando-se os períodos de tempo em que determinado conteúdo de dança estava sendo desenvolvido, conforme quadro abaixo:

QUADRO 5 – Distribuição de temas por período

PERÍODO	ANO 2017	TEMA TRABALHADO
1	14 a 16 fev	Noções sobre corpo e descoberta de movimentos
2	20 a 23 fev	Percepção de partes do corpo no movimento da dança
3	02 a 09 mar	Fatores de ocupação do espaço e recursos coreográficos
4	13 a 16 mar	Corpo e sua relação com o ambiente
5	20 a 24 mar	Corpo e fluência na dança
6	27 a 30 mar	Ações básicas do movimento – parte 1
7	03 a 06 abr	Ações básicas do movimento – parte 2
8	17 a 26 abril	Composições criativas / células do movimento (pequenas escritas da dança)
9	02 a 11 maio	Escrita coreográfica - início
10	15 a 25 maio	Escrita coreográfica – aprimoramento

Fonte: Dados da pesquisa.

Buscamos triangular a análise destes dados com o que encontramos nas expressões não verbais/danças dos graduandos, registradas em banco de imagens composto ao longo de todo o período e no Diário de Bordo. Buscamos estas informações nas dinâmicas experimentais desenvolvidas e nas composições criativas, elaboradas pelos graduandos ao longo do período pesquisado.

O eixo 3 foi desenvolvido a partir da análise das composições coreográficas de autoria dos graduandos ao final do ciclo de aprendizagem investigado. Neste estudo, as composições coreográficas configuram a escrita da dança, e, nesta condição, são analisadas como expressão das habilidades de aprendizagem expressadas pelos graduandos, oferecendo-nos, de outro modo artístico, outras informações sobre o processo de aprendizagem experienciado pelos sujeitos envolvidos. Nos termos desta pesquisa, a dança, assim como a língua, é a manifestação concreta de uma capacidade universal, humana e abstrata de elaborar e comunicar pensamentos, sentimentos, expressividades corporais, atribuir sentido às coisas, se situar no mundo (SAUSSURE, 2012). Assim, por meio das composições coreográficas, tanto quanto ao que observamos durante o processo de elaboração coletiva quanto o apresentado como produto final, discutimos a atenção, as memórias (implícitas, explícitas e propositivas relacionadas ao aprender a dançar) e as emoções mobilizadas pelos graduandos para produzir suas escritas em dança (emoção motivada e a motivação emocionada). Entendemos que analisar estas escritas cognitivas corporais nos permitiu compreender ainda mais as habilidades adquiridas, ou ainda por adquirir, dos graduandos sobre seu processo de letramento em dança.

No letramento em dança pesquisado, as composições coreográficas ocuparam tempo e esforço expressivos, porque, para além de experimentarem ser autores das suas coreografias de dança, os graduandos deveriam incorporá-las, dominá-las em termos de repertórios gestuais, ritmos, ocupação espacial e recursos coreográficos utilizados, ou seja, tornar sua produção coreográfica em nível de representação superior sobre a dança como linguagem (DILS, 2007) e a coreografia como escrita da dança (BUTTERWORTH, 2004). Como explica Meirieu (1998)

a aprendizagem é produto de sentido por interação de informações e de um projeto, estabilização de representação, e introdução de uma situação de disfunção em que a inadequação do projeto às informações, ou das informações do projeto, obriga a passar a um grau superior de compreensão (MEIRIEU, 1998, p. 61).

Neste sentido, a etapa pedagógica destinada a compor coreograficamente pretendeu gerar desequilíbrios, como: impedir que os graduandos optassem por reproduzir acriticamente outras danças, desafiar à ocupação cênica inovadora, evitando ocupações previsíveis e

mediáticas, estimular a expressão de ideias fundamentadas por conteúdos em oposição a repetir temas intensamente circulantes nas danças de massa, resultando em aprendizagens em nível superior como indicou Meirieu (1998).

4.2 Eixo 1 -Análise comparativa dos diagnósticos inicial e final

O questionário "Diagnóstico de Percepção em Dança" foi aplicado em dois momentos. Trata-se de um único formulário, sendo o primeiro aplicado no início da pesquisa (Diagnóstico de Percepção em Dança 1– D1); e o segundo, aplicado ao término do período de pesquisa (Diagnóstico de Percepção em Dança 2 – D2).

A aplicação destes formulários em dois tempos pretendeu identificar se, na perspectiva dos graduandos, consideraram que aprenderam a dançar. E, ainda, teve por objetivo mensurar e qualificar os possíveis resultados destas aprendizagens, conforme apresentamos a seguir. Não dispusemos de tecnologias próprias para verificar como e quais mecanismos bioquímicos entraram em ação nos corpos dos graduandos no período pesquisado, ativando seus neurotransmissores em maior quantidade e ampliando as redes neurais envolvidas no desenvolvimento das habilidades de dançar. Igualmente não temos como comprovar se formaram novas conexões sinápticas, ou se melhoraram a eficiência das já existentes, enfim, que alterações físico-químicas aconteceram quando foram confrontados (CHARLOT, 2003) a aprender a dançar. Entretanto, acreditamos que a aplicação deste instrumento de pesquisa nos permitiu captar a expressão do conhecimento metacognitivo dos graduandos pesquisados, o que nos permitiu fazer as inferências sobre as modificações que provavelmente tenham acontecido no sistema nervoso central dos sujeitos pesquisados durante o letramento em dança, como resultado dos processos de aprendizagem que vivenciaram²⁵. Sabemos que para as neurociências a aprendizagem é, do ponto de vista neurobiológico, a formação e consolidação das ligações entre as células nervosas, fruto de modificações químicas e estruturais no sistema nervoso de cada um, constituindo um fenômeno individual e privado, que obedece às circunstâncias históricas de cada sujeito implicado na experiência de aprendizagem (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 38).

Portanto, o Diagnóstico de Percepção em Dança I foi aplicado antes do início de qualquer atividade da pesquisa e teve por finalidade captar a percepção dos graduandos sobre

²⁵ Consideramos prudente ressaltar que o processo de aprendizagem leva a alterações no momento da aprendizagem, mas muitas delas só se consolidam após novos estímulos e depois de algum tempo (COSENZA; GUERRA, 2011)

dança e sobre saber dançar, seus conhecimentos e suas vivências anteriores ao seu ingresso no Ensino Superior. Antecedendo sua aplicação, as pesquisadoras ofereceram explicações claras e detalhadas sobre o questionário buscando o pleno entendimento de todos, assim como retirar dúvidas, caso fosse necessário. O Diagnóstico de Percepção em Dança - momento II - foi aplicado ao término do período de pesquisa com o objetivo de comparar as informações coletadas quando do início da pesquisa.

Para aplicar o D1, as pesquisadoras explicitaram as distinções entre a participação dos graduandos na disciplina (obrigatória) e na pesquisa-ação (voluntária). Fez a exposição do cronograma da disciplina (procedimento de rotina realizado sempre no primeiro dia de aula) e esclareceu detalhes sobre a pesquisa-ação, cujo campo de pesquisa se iniciava naquele momento com a turma de graduandos do quarto período de Educação Física. Expôs a organização da pesquisa-ação informando: o objeto, os objetivos, o método, a metodologia e o suporte teórico referencial até aquele momento. Deixou claro que a participação era absolutamente voluntária e abriu aos graduandos a oportunidade de refletiram sobre seu desejo de integrar ao estudo, ou não. Ciente da importância da Livre Escolha por parte dos graduandos, a docente-pesquisadora tratou de diferenciar, explicitamente, os objetivos e processos avaliativos da disciplina, evidenciando que nenhum dos critérios avaliativos da disciplina era coincidente com os critérios da pesquisa. Para maior liberdade de escolha, a docente-pesquisadora sugeriu que pensassem sobre seu desejo e interesse em participar de um estudo científico, e somente formalizassem a adesão (ou não) como voluntários de pesquisa, no encontro seguinte. Aqueles que aceitaram, no primeiro momento do segundo dia de aula, assinaram o Termo Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, que, inclusive, solicitava autorização do uso de imagens, o que nos permite ampla utilização destas nesta pesquisa-ação.

4.2.1.1 Qual a experiência dos graduandos com a dança?

Identificamos que os graduandos pesquisados eram inexperientes em dança, não aprenderam de modo formal ou como experiência consistente ao longo de sua trajetória no Ensino Fundamental, como deveria, de acordo com as diretrizes para o sistema formal de ensino do nosso país (BRASILEIRO, 2009). A minoria, apenas quatro dos integrantes do grupo, informou terem tido experiências anteriores com a dança. Destes integrantes, três eram mulheres e apenas um homem: dois conheceram a dança na igreja que frequentavam, um em um projeto social e outro em uma academia de dança. Este é um indicativo de que a dança ainda tem feito mais parte do universo feminino que do masculino. Nenhum dos pesquisados

explicitou a memória de terem desenvolvido habilidades em dança durante o Ensino Fundamental e Médio, o que confirma o que estudos apontam sobre a ausência da dança na escola, em especial, na Educação Física (MARQUES, 2016; PEREIRA; HUNGER, 2009). Nós nos vimos, mais uma vez, diante do histórico e recorrente descumprimento do previsto nas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2018, [2019]; DARIDO; GURGEL, 2005), que preveem que a dança seja conteúdo integrante do currículo da Educação Física escolar. Confirmamos, então, que a dança não fora apresentada aos graduandos como elemento de instrução, o que os impediu de adquirir várias habilidades, teóricas e práticas, acerca desta manifestação da linguagem humana (MARQUES; XAVIER, 2013). Mesmo assim, entre os graduandos, identificamos uma perspectiva positiva quanto à dança, embora marcada por incertezas e inseguranças quanto à sua capacidade de dançar.

Investigamos também o conceito de dança e de saber dançar que os graduandos apresentavam inicialmente. Neste ponto, demonstravam um conceito restrito sobre dança, pois a entendiam como forma de relaxamento e de reprodução de movimentos feitos por outras pessoas. Perguntamos: “O que é a dança para você?” Os graduandos poderiam responder escolhendo alternativas de duas colunas: uma apresentava um conjunto de perspectivas positivas (dança como diversão, livre expressão, satisfação, criação de movimentos próprios e uma prática possível, mesmo que não se tenha habilidades corporais ou técnicas de dança); e outra coluna apresentava as perspectivas negativas (dança como tensão, constrangimento, insatisfação, cópia de movimentos de outras pessoas e uma prática impossível para quem não tenha habilidades corporais ou técnicas de dança).

A coluna que reuniu aspectos positivos teve 94 marcações, enquanto a outra, que reuniu aspectos negativos, apenas 25 marcações indicando que o conceito positivo da dança predominou entre os graduandos. Entre os nove comentários apresentados na coluna positiva, apenas quatro expressaram ideias realmente positivas enquanto os outros cinco comentários, sob nosso ponto de vista, dão indícios de haver uma certa tensão em relação à dança.

Os quatro comentários realmente positivos foram: “Dançar para mim é a mais pura expressão do que a mente está cheia” (BEATRIZ), “Dançar para mim é sentir algo livre, único para você” (CÉSAR), “Acredito que é possível dançar, mesmo não tendo talento” (ISABELA R.) e “Dança para mim é diversão” (VANESSA).

Mesmo tendo optado pela coluna que reunia perspectiva positiva em relação à dança, os demais comentários deram indícios de haver uma certa tensão em relação ao tema: “A dança é uma diversão que não me agrada praticar, mas reconheço como diversão” (DANIEL), “Tenho dificuldade com movimentos e ritmos, mas gostaria de aprender” (KOREN), “Me divirto, mas

tenho vergonha” (LETÍCIA), “Às vezes dançar constrange ou é tenso” (MATHEUS), “O espaço físico e o meio social interferem diretamente no desempenho” (ROBERT).

Na coluna das perspectivas negativas apenas dois comentários foram registrados: “Morro de vergonha, sempre tenho a sensação que estão me olhando” (DESIREE), “Existe um pouco de tensão e constrangimento por causa do julgamento do outro” (ISABELA R.).

4.2.1.2 O que os graduandos sabem sobre dança?

Com relação ao que pensavam sobre “o que é a dança”, a coluna que reuniu aspectos positivos teve 90 marcações, enquanto a outra, a que reuniu aspectos negativos, teve apenas 21 marcações, indicando que, em proporção semelhante ao momento inicial, o conceito positivo do que seja dança predominou. No campo de comentários, encontramos as seguintes informações: “É relaxar” (NATÁLIA C), “Todos são capazes e devem se expressar corporalmente” (BRUNO), “Dançar é se permitir, se conhecer, experimentar” (DANIELE).

Na coluna das perspectivas negativas apenas dois comentários foram registrados: “A insatisfação está relacionada às obrigações na dança, como, por exemplo, suportar a falta de interesse de alguns” (BEATRIZ), “Dançar é bom, mas é complicado não pensar em ser julgada” (DESIREE).

Observamos que são comentários que não se referem à dança em si, mas a um desconforto com relação à postura que imaginam que o “outro” tem de si, quando são realizados trabalhos acadêmicos em grupo.

Em seguida, na questão oito do diagnóstico, com a pergunta “Você sabe dançar?”, investigamos se, na percepção dos graduandos, eles sabiam, ou não, dançar.

Comparando os momentos inicial e final da pesquisa, identificamos que aconteceram mudanças significativas entre o que responderam os graduandos, como mostramos nos quadros a seguir.

QUADRO 6 – Categorização da Questão oito – D1

D1 - Comentários da Questão Oito – Você sabe dançar?

<ol style="list-style-type: none"> 1. Acredito que todas as pessoas dançam. Seja de que forma for, cada uma tem sua expressão corporal para mostrar; 2. Danço por diversão e em situações em que eu esteja animado; 3. Freqüento um forró, às vezes, aos domingos. Fui a uma aula experimental de forró e percebi que eles se preocupam bem com a estética da dança; 	SABE DANÇAR
---	--------------------

<ol style="list-style-type: none"> 4. Geralmente, reproduzindo coreografias; 5. Pelo menos acho que sei; 6. Quando me sinto à vontade, sim; 7. Trabalho com dança em academia, mas sempre fui desajeitado para a dança, me aventurei e gostei. 	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Apenas em determinadas festas e ambientes, com a intenção de divertimento ou socialização; 2. Danço muito pouco, só em festa ou entre amigos; 3. Tive contato com a dança na infância e não mantive a prática ao longo da adolescência e vida adulta. 	<p>SABE DANÇAR, COM RESTRIÇÕES</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Eu não sei dançar; 2. Não exatamente, mas tento e tenho vergonha; 3. Não. Tenho dificuldade com os ritmos e movimentos; 4. Nunca levei muito jeito, então, nunca me interessei muito; 5. Não sei dançar, mas com treino é possível. 	<p>NÃO SABE DANÇAR</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Avaliamos que o desconhecimento que graduandos tinham sobre a dança era fruto de um direito social negado. A educação fundamental deveria ter cumprido o papel de letrar estes sujeitos em dança, mas não o fez.

No D2, o grupo dos que passaram a considerar que sabiam dançar mais que dobrou, em relação ao registrado no D1. Os argumentos utilizados para explicitar o porquê sabiam dançar ampliou bastante, como indica o quadro abaixo. E ainda, aqueles que percebiam restrições quanto a saber dançar demonstraram maior capacidade em qualificar a natureza destas restrições. Apenas um permaneceu com a certeza de não saber dançar, embora já tivesse expressado que acredita na sua possibilidade de ensinar este conteúdo de alguma maneira, como vemos no quadro abaixo:

QUADRO 7 - Categorização da Questão oito – D2

D2 - Comentários da Questão Oito – Você sabe dançar?	
<ol style="list-style-type: none"> 1. A partir dessa disciplina, sim. Eu dancei!; 2. Acredito ter adquirido conhecimento para melhorar; 3. Aprendi que os movimentos são livres, com isso aprendi que todos podem dançar; 4. Sim, com meus movimentos; 5. Dançar é expressão de sentimentos através dos movimentos corporais. Então, posso afirmar que sei dançar, pois sei me movimentar através da criação dos meus próprios movimentos; 6. Dançar é possível com qualquer movimento; 7. Descobri que qualquer movimento pode se tornar parte de uma coreografia. Toda dança tem um contexto. Criatividade, ser inovador é importante; 8. Estou feliz com o que consegui desenvolver e é possível melhorar; 9. Eu sei repetir passos e, digamos que, depois do curso, sei entender, criar e dançar; 10. Me sinto bem dançando e acho que faço isso bem; 11. No início, eu estava equivocada, pois sempre soube dançar. O que me impedia de dançar era o ponto de vista e a influência que a sociedade tinha sobre mim; 12. Sim, pois a dança é uma forma de expressão livre e sem regras, onde pude criar e perceber meus movimentos; 13. Sim, aprendi que existem várias formas de dançar e que não existe correto ou errado; 14. Tenho liberdade para me expressar e, com as aulas, foi possível incrementar minha criatividade e habilidades; 15. Todos, em sua liberdade, sabem e devem dançar; 16. Todos somos capazes de dançar; 	SABE DANÇAR
<ol style="list-style-type: none"> 1. Sim, mas tenho dificuldades em criações; 2. Tenho dificuldade em me expressar corporalmente, mas me esforço para me movimentar de forma harmônica com a música e com as limitações do meu corpo; 3. Tenho dificuldade em me permitir fazer os movimentos, mas pude perceber que me entregando à prática e me dedicando, consigo o que proponho fazer; 	SABE DANÇAR, COM RESTRICÇÕES
<ol style="list-style-type: none"> 1. Não sei dançar, mas consigo transmitir um assunto proposto pelo grupo em forma de coreografia. 	NÃO SABE DANÇAR

Fonte: Dados da pesquisa.

As respostas dos graduandos foram resultado das reflexões pessoais sobre os conhecimentos e competências cognitivas adquiridos, dependeram de como se aplicaram às tarefas propostas, assim como das estratégias de que dispuseram para a realização destas tarefas.

Refletem sua capacidade de elaborar conhecimentos sobre seus próprios processos e produtos cognitivos (PORTILHO, 2011).

Entendemos que, a partir de nossas análises, o conhecimento metacognitivo explicitado manteve relações diretas com a ampliação da consciência destes sujeitos sobre o que e como aprenderam a dançar, assim como sobre as dificuldades que tiveram (RIBEIRO, 2007), e, ainda, demonstraram ter, quando do preenchimento dos questionários diagnósticos. Este tipo de conhecimento representou o registro da ampliação da consciência sobre os processos e sobre as competências necessárias para a realização de uma tarefa, ou seja, sobre o conhecimento elaborado sobre o conhecimento que adquiriram sobre dança (RIBEIRO, 2007).

De qualquer modo, o conhecimento metacognitivo a que tivemos acesso revelou mudanças de comportamentos. Podemos, então, afirmar: os participantes da pesquisa foram modificados pelas atividades de letramento em dança. Expressaram ter ampliado o conceito inicial sobre saber, ou não, dançar, ao reconstruir uma perspectiva inicial desinformada, e que tendia à negativa sobre o que pensavam sobre saber, ou não saber, dançar, para uma perspectiva final, decerta forma, positiva, democrática (“Todos somos capazes de dançar”), livre e criativa (“Tenho liberdade para me expressar e com as aulas foi possível incrementar minha criatividade e habilidades”). Entendemos que as respostas oferecidas no D2 indicam que foi ampliado o conceito de dança, inicialmente entendida como diversão e reprodução de passos para, posteriormente, o de dançar como uma prática possível a todos a partir de seus próprios repertórios e vocabulários de movimentos.

Diante destes resultados, cremos ser possível afirmar que o processo de aprendizagem experimentado tem potencial para qualificar a futura atuação docente destes graduandos, no sentido de que não se furtem de garantir aos seus educandos o acesso ao direito de aprender dança, conforme previsto nas diretrizes da educação brasileira para a Educação Física (BNCC, 2018). A resposta do graduando Koren sinaliza isso e nos faz pensar que ainda que tenha permanecido arraigada à percepção da dança como atividade que requer performance e habilidades técnicas, se descortinou a confiança de que o letramento em dança o tornou capaz de ensinar a dança como comunicação do pensamento: “Não sei dançar, mas consigo transmitir um assunto proposto pelo grupo em forma de coreografia”.

4.2.1.3. O que mudou para os graduandos sobre o seu interesse pela dança?

Os estímulos oferecidos no processo de aprendizagem provocaram diferentes níveis de motivação e de tipos de emoção que interferiram no interesse dos graduandos pelo tema: a

dança. Determinado estímulo, que era percebido pelos graduandos como carregado de valor emocional, tornou as experiências mais intensas, pois sabemos que as emoções afetam o cérebro, influenciam os processos de aprendizagem (COSENZA; GUERRA, 2011) e deflagram processos motivacionais no aluno. Durante o período pesquisado, pareceu-nos que a motivação para aprender esteve diretamente relacionada com emoção mobilizada pelos graduandos. A motivação de cada um, sob nosso ponto de vista, sempre influenciou a presença, ou ausência, do desejo de aprender (CHARLOT, 2003) entre os integrantes do grupo de pesquisa. Fazemos esta afirmativa porque identificamos entre os graduandos atitudes que nos pareceram ora serem tomadas por “motivação emocionada” (externa), ora uma “emoção motivada” (interna) (BEAR *et al.*, 2017). Deparamo-nos também com graduandos que demonstraram “desmotivação” para aprender.

Percebemos que, para alguns graduandos, as atividades propostas foram estimulantes: se envolviam, interagem com os colegas, questionavam as orientações, gostavam de compartilhar suas criações. Para outros, nem tanto: por vezes, queriam assentar-se e se manter fora da atividade, não colaboravam ativamente na elaboração das tarefas, saiam com frequência da sala, pedindo para ir ao banheiro, ou beber água. Ao longo do processo de letramento em dança, observamos que sempre esteve circulante entre o grupo pesquisado mais de uma alternativa comportamental. Obviamente, não se comportavam igualmente, assim como não aprendiam todos da mesma maneira.

Cada sujeito, a partir das estratégias que adotou para aprender e de seu enfoque motivacional (KOLB, 1984; LIMA, 2007), interagiram com as atividades pedagógicas propostas de modo próprio, mais ou menos interessado, priorizando o(s) comportamento(s) que consideravam mais adequado(s) para a situação que enfrentavam (COSENZA; GUERRA, 2011).

O maior ou menor interesse que os graduandos demonstraram ter pelo tema do letramento em dança, certamente se constituiu por múltiplas razões: história de vida pregressa, sentido que atribuem á sua formação, engajamento social ao grupo de colegas, perspectivas profissionais futuras, suas percepções “de dentro para fora” (HANNA, 1986; SOMATICS... 1990).

As experiências do campo nos confirmaram que emoções e interesse caminharam juntos nos processos vividos. Atribuímos este resultado comparativo, muito provavelmente, ao valor emocional da experiência de aprendizagem e os vínculos com a dança que foram sendo reorganizados pelos graduandos (MEIRIEU, 1998).

Sabemos que a maioria dos comportamentos motivados é estruturada por meio de aprendizagens anteriores. Entretanto, a aplicação do questionário em dois momentos deste estudo nos permitiu atribuir ao letramento em dança a oportunidade de elaboração de cognição, cuja modificação do interesse pelo tema tenha acontecido como resposta às experiências vividas. Quando comparamos os dados do D1 e do D2 sobre o interesse sobre dança que inicialmente demonstraram, em relação ao tipo de interesse que expressaram ao final do período pesquisado, evidenciamos que modificações significativas aconteceram.

Uma das questões constantes no questionário teve por objetivo identificar o tipo e o nível de interesse dos graduandos por diferentes modos de consumir dança: indo a apresentações em teatros, shows ou espetáculos de dança, assistindo a programas de TV, lendo artigos ou livros, assistindo a vídeos que circulam na internet e nas redes sociais, internet sobre o tema. A cada uma destas possibilidades os graduandos atribuíram valores seguindo a escala de valores: nunca, raramente, às vezes, muitas vezes, sempre²⁶. Assim, como vamos detalhar a seguir, verificamos que houve uma migração representativa, mas não linear e nem unânime, da predominância do “desinteresse” para um “consumo interessado” pelas distintas formas de veiculação dança.

A Tabela 01 apresenta a relação entre o diagnóstico inicial e final sobre o interesse em ir a apresentações de dança. Inicialmente os graduandos expressaram uma tendência ao desinteresse sobre ir a teatros, shows e espetáculos de dança, mas os dados do D2 apontando uma melhora expressiva no interesse pelo tema. Observamos que, aqueles estudantes que responderam “nunca” e “raramente” no diagnóstico inicial, aumentaram a frequência que assistem a apresentações de dança. Notamos que 50% daqueles que responderam “nunca” no diagnóstico inicial, responderam “raramente” no diagnóstico final. Já 44% daqueles que responderam “raramente” inicialmente, indicaram que, às vezes, passaram a ir a apresentações de dança.

Observamos que, todos os estudantes que no diagnóstico inicial responderam que vão “às vezes” a apresentações de dança, continuam com a mesma frequência no diagnóstico final. Todos os estudantes que responderam “muitas vezes” no diagnóstico inicial, diminuíram a frequência respondendo “às vezes” no diagnóstico final.

Chamou-nos a atenção o fato de que, no diagnóstico inicial, nenhum estudante respondeu que “sempre” vai a apresentações de dança.

²⁶ Neste tipo de escala de valores os dois primeiros itens (nunca e raramente) indicam uma perspectiva negativa, o terceiro (às vezes) indica uma perspectiva próxima do neutro e os dois últimos (muitas vezes e sempre) indicam uma perspectiva positiva em relação ao tema questionado.

TABELA 01 - Diagnóstico inicial versus final sobre ir a apresentações de dança

		Diagnóstico Final				
		Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Diagnóstico Inicial	Nunca	0%	50%	25%	25%	0%
	Raramente	0%	33%	44%	11%	11%
	Às vezes	0%	0%	100%	0%	0%
	Muitas vezes	0%	0%	100%	0%	0%
	Sempre	-	-	-	-	-

Fonte: Dados da pesquisa.

4.2.1.4 O que mudou para os graduandos sobre a dança a que assistem na TV?

Com relação a dispendir tempo e demonstrar interesse em assistir a programas de televisão que tenham a dança como tema, os graduandos expressaram evolução para uma perspectiva mais interessada.

A Tabela 02 apresenta a relação entre o diagnóstico inicial e final sobre o interesse em assistir a programas de TV que abordem ou mostrem dança. Observamos que, aqueles estudantes que responderam “nunca” e “raramente” no diagnóstico inicial, aumentaram a frequência em que assistem a programas de TV que abordem/mostrem dança. Notamos que 100% daqueles que responderam “nunca” no diagnóstico inicial, responderam “às vezes” no diagnóstico final. Já 67% daqueles que responderam “raramente” inicialmente, indicaram que assistem “às vezes” a programas de TV que abordem ou mostrem dança.

Observamos que 100% dos estudantes que no diagnóstico inicial responderam “muitas vezes” ou “sempre” continuaram com a mesma frequência no diagnóstico final.

TABELA 02 - Diagnóstico inicial versus final sobre assistir a programas de TV que abordem/mostrem dança

		Diagnóstico Final				
		Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Diagnóstico Inicial	Nunca	0%	0%	100%	0%	0%
	Raramente	0%	33%	67%	0%	0%
	Às vezes	0%	0%	40%	40%	20%
	Muitas vezes	0%	0%	0%	100%	0%
	Sempre	0%	0%	0%	0%	100%

Fonte: Dados da pesquisa

4.2.1.5 Para os graduandos, o que mudou sobre suas leituras sobre dança?

Sabemos que, no contexto educacional brasileiro, o interesse pela leitura é irrisório e o nível de leitura alcançado pelos estudantes brasileiros não é animador ²⁷, fato que, como docentes, confirmamos cotidianamente na universidade. O quadro revelado pelos graduandos confirma que esta situação se repete também com relação à dança. O percentual de alunos que “sempre” e “muitas vezes” se interessam por ler sobre dança foi de 0% no D1. No D2 permaneceu a ausência de um permanente interesse por ler sobre dança, entretanto o “nunca” reduziu de 57% para 4% do total manifestado, indicando uma abertura do grupo a leituras sobre o tema entre os pesquisados. Ressaltamos que, no diagnóstico inicial, nenhum estudante respondeu que “muitas vezes” ou “sempre” leem algo sobre dança.

A Tabela 03 apresenta a relação entre o diagnóstico inicial e final sobre o interesse em ler sobre dança. Observamos que, aqueles estudantes que responderam “nunca” no diagnóstico inicial, aumentaram a frequência que leem algo sobre dança. Dos estudantes que responderam “nunca” inicialmente, 88% responderam “raramente” no diagnóstico final.

Notamos também indícios de retrocesso nas possíveis leituras sobre o tema uma vez que 17% dos estudantes que inicialmente responderam que “raramente” fazem leitura sobre dança, deixaram de fazer qualquer leitura, respondendo “nunca” no diagnóstico final. E, 50% dos estudantes que responderam no diagnóstico inicial que “às vezes” realizam leitura, passaram a realizar “raramente” a leitura sobre dança.

TABELA 03 - Diagnóstico inicial versus final sobre ler sobre dança

		Diagnóstico Final				
		Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Diagnóstico Inicial	Nunca	0%	88%	13%	0%	0%
	Raramente	17%	33%	33%	17%	0%
	Às vezes	0%	50%	50%	0%	0%
	Muitas vezes	-	-	-	-	-
	Sempre	-	-	-	-	-

Fonte: Dados da pesquisa.

²⁷ O desempenho dos estudantes brasileiros entre 15 e 16 anos no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), prova feita em 70 países, demonstra isto. O resultado do Pisa 2018, última avaliação realizada, mostrou que quase 75% dos estudantes estão até o nível 2 em leitura, que é considerado o patamar básico. Fonte: Relatório Pisa 2018

4.2.1.6 O que mudou sobre a dança que os graduandos acessam na internet?

Vivemos um momento histórico em que a rede mundial de informações, a internet e suas várias mídias, fazem parte das fontes de informações e conexão de nossos graduandos. Quando perguntados sobre o seu interesse sobre a dança que circula na internet, os graduandos indicaram que predominava um interesse relativo, e que “às vezes” este tipo de imagem era objeto de seu interesse. Havia também um equilíbrio entre aqueles que “raramente” e os que “muitas vezes” se interessavam. Um interesse maior de “sempre” ver dança na internet era tímido: apenas 4%. O que identificamos de importante no D2 é que o “nunca” não mais foi indicado. Manteve-se quase que no mesmo patamar o “às vezes”, mas os que passaram a se interessar “muitas vezes” e “sempre” aumentaram de 29% para 57% se computados conjuntamente.

A Tabela 04 apresenta a relação entre o diagnóstico inicial e final sobre o interesse, na internet, em vídeos ou informações sobre dança. Observamos que aqueles estudantes que responderam “nunca” e “raramente” no diagnóstico inicial, aumentaram a frequência que na internet buscam por vídeos ou informações sobre dança. Notamos ainda que 100% daqueles que responderam “nunca” no diagnóstico inicial, responderam “às vezes” no diagnóstico final, Já 75% daqueles que responderam “raramente” inicialmente, indicaram que “às vezes” passaram a buscar na internet por vídeos ou informações sobre dança. Estes dados indicaram a existência de um movimento positivo quanto ao interesse dos graduandos por visualizações de dança na internet.

Observamos que todos os estudantes que no diagnóstico inicial responderam que “sempre” buscam na internet por vídeos ou informações sobre dança, continuam com a mesma frequência no diagnóstico final. Aqueles que responderam “muitas vezes” no diagnóstico inicial foram os únicos que diminuíram a frequência, e 20% passaram a buscar “às vezes” por vídeos ou informações sobre dança.

TABELA 04 - Diagnóstico inicial *versus* final sobre o interesse por vídeos e informações sobre dança na internet

		Diagnóstico Final				
		Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Diagnóstico Inicial	Nunca	0%	0%	100%	0%	0%
	Raramente	0%	25%	75%	0%	0%
	Às vezes	0%	0%	67%	33%	0%
	Muitas vezes	0%	0%	20%	40%	40%
	Sempre	0%	0%	0%	0%	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

4.2.1.7 O que mudou sobre dança que vemos nas redes sociais

A alteração mais expressiva aconteceu entre os que indicaram que “raramente” ou “nunca” se interessavam por danças que circulam em redes sociais (exemplo: Whatsapp, Instagram, Youtube): no D1 juntos estes dois indicadores somavam 33% e no D2 apenas 8%. Observamos também que houve uma virada positiva entre os que indicavam que “muitas vezes” e “sempre” se interessavam pela dança neste meio de comunicação: no D1 estes dois indicadores juntos totalizavam 25%, e, no D2, alcançaram 57%.

A Tabela 05 apresenta a relação entre o diagnóstico inicial e final sobre o interesse, nas redes sociais, em vídeos ou informações sobre dança. Observamos que, aqueles estudantes que responderam “raramente” e “muitas vezes” no diagnóstico inicial, aumentaram a frequência que buscam por vídeos ou informações sobre dança nas redes sociais. Notamos que 83% daqueles que responderam “raramente” no diagnóstico inicial, responderam “às vezes” no diagnóstico final. Já 67% daqueles que responderam muitas vezes inicialmente, indicaram que sempre buscavam, nas redes sociais, por vídeos ou informações sobre dança. Observamos que todos os estudantes que, no diagnóstico inicial, responderam que “sempre” buscavam nas redes sociais por vídeos ou informações sobre dança, continuaram com a mesma frequência no diagnóstico final. Aqueles que responderam “às vezes” no diagnóstico inicial, foram os únicos que diminuíram a frequência em 3%, ou seja, 14% das respostas informaram que passaram a “raramente” buscar por vídeos ou informações sobre dança nas redes sociais. Ressaltamos que, no diagnóstico inicial, nenhum estudante respondeu que “nunca” buscou vídeos ou informações sobre dança nas redes sociais.

TABELA 05 - Diagnóstico inicial *versus* final sobre o interesse por vídeos e informações sobre dança nas redes sociais

		Diagnóstico Final				
		Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Diagnóstico Inicial	Nunca	-	-	-	-	-
	Raramente	0%	17%	83%	0%	0%
	Às vezes	0%	14%	43%	43%	0%
	Muitas vezes	0%	0%	0%	33%	67%
	Sempre	0%	0%	0%	0%	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

De modo geral, o que encontramos, no campo, foi que o interesse por formas diversas nas quais a dança existe, comunicada e veiculada na sociedade, tendeu a ser ampliado entre os graduandos. A comparação dos dois momentos, antes e após viverem as experiências do letramento em dança, revelou que foram modificados pela experiência do aprender (COSENZA; GUERRA, 2011; MEIRIEU, 1998), e que, em vários termos, passaram a se interessar e consumir de modo interessado informações sobre o tema. Entretanto, nos preocupa uma possível superficialidade nestes patamares de interesse, uma vez que as mudanças mais expressivas aconteceram com relação à internet e às redes sociais. Talvez estas mudanças indicadas pelos sujeitos pesquisados, atreladas ao consumo cotidiano de mídias pouco fundamentadas teoricamente, sejam uma reação mais rápida à experiência destes sujeitos na graduação. Os dados analisados indicam efeitos positivos do letramento em dança na formação docente dos graduandos de Educação Física, entretanto, não nos permite inferir que o interesse perdurará com o tempo, se ficará na memória de curto prazo ou se serão incorporadas à memória de longo prazo (GUERRA, 2011; BEAR *et al.*, 2017) dos graduandos. Se encorajará os futuros docentes a efetivamente atuarem como professores de Educação Física letrados em dança, realmente capazes de também estimular o interesse de seus alunos pela dança e, ainda, de desenvolvê-la em sua prática profissional. Entretanto, verificamos que a condição comparativa entre os dois momentos de coleta de dados aponta para aspectos importantes somente possíveis por meio da neuroplasticidade, indicando que foram modificados pelas aprendizagens, pois alguém aprende quando adquire atitudes, habilidades, conhecimentos, competências para se adaptar a novas situações, para resolver problemas, para realizar tarefas (GUERRA, 2011).

Verificamos que o contato com a dança modificou o interesse dos graduandos sobre a dança, mas não podemos garantir a permanência prolongada deste interesse, caso sejam distanciados desta experiência. Entendemos que a relevância destas modificações não pode ser embaçada por esta questão de tempo, que supera os limites deste estudo. Entretanto, estes dados

apontam que existem causas mais amplas para a ausência da dança na escola que problemas de lacunas na formação docente inicial (PEREIRA; HUNGER, 2009), como por exemplo: a má gestão das escolas, falhas na atuação de coordenações pedagógicas nos cotidianos das escolas, desestímulo do professor para desempenhar, com qualidade sua prática, etc.

4.2.2 Eixo 2 - o conhecimento metacognitivo sobre aprendizagem da dança: questões-problema e intervenções docente e discente – análise qualitativa

Nesta sessão, recuperamos os registros do Diário de Bordo e os Registros de Experiência Discente para analisarmos como o processo foi percebido pelos sujeitos envolvidos, quais foram as principais questões-problema que foram surgindo, assim como as intervenções mais relevantes desta pesquisa-ação foram feitas, considerando os temas e os períodos de tempo deste processo de aprendizagem. O conteúdo dos dados coletados por meio do Registro de Experiências Discentes foi o instrumento de pesquisa que nos permitiu captar o conhecimento metacognitivo dos graduandos na forma escrita. O conteúdo deste conhecimento foi classificado de três maneiras:

- a) As dimensões da aprendizagem - Como as dimensões da experiência de aprendizagem (KOLB, 1984) em dança foram percebidas pelos graduandos: se como experiência concreta (baseada em sentimentos), como conceituação abstrata (baseada na elaboração de conceitos), como observação reflexiva (baseada na observação), e como experimentação ativa (baseada no fazer).
- b) Os níveis de conhecimento metacognitivo – 1) nível declarativo (ND) - consciência sobre o que aprendeu e quais estratégias foram utilizadas; 2) nível executivo (NE) - como determinada estratégia foi aplicada; 3) nível condicional (NC) - quando e onde a experiência particular pôde ser aplicada novamente.
- c) Os tipos de enfoque da motivação das aprendizagens – 1) *enfoque estratégico* (EE) - intenção de obter os melhores resultados possíveis na sua aprendizagem / esforço para variar seus métodos de estudo e produção em dança 2) *enfoque profundo* (EP) – estabelecimento de relações significativas com o conteúdo, relacionando as novas ideias ao conhecimento que já adquirido; 3) *enfoque superficial* (ES) - intenção de apenas cumprir a tarefa; a atividade proposta é uma imposição externa de pouco interesse.

Enriquecemos nossas análises por meio da triangulação com o que observamos e captamos em nosso banco de imagens quando os graduandos estiveram dançando e o que surgiu nas falas dos graduandos durante as rodas de conversa.

Organizamos nossas análises primeiramente numa lógica qualitativa e descritiva considerando as questões-problema que foram surgindo. Em seguida, numa lógica mais quantitativa, dados da Escala Likert²⁸, em que os graduandos atribuíram valores de 1 a 5 para as habilidades desenvolvidas, ou não, em termos de: repertório gestual, noções de espaço, noções de ritmo, habilidades de criação e de interpretação em dança.

4.2.2.1 As experiências do letramento em dança: questões-problemas e intervenções-docente e discente – análise qualitativa

Nesta sessão da pesquisa, apresentamos e discutimos o letramento em dança que vivemos. O processo de aprendizagem foi organizado por “temas de movimento” (FORTIN, 1998b), cujos conteúdos foram sendo introduzidos ao longo do processo, numa costura teórico-prática sinérgica, provocando os graduandos a terem a prática como pesquisa e o corpo como (VIEIRA, 2016) e a desenvolver sua própria “técnica de dança livre”, como sugeriu Laban (SCIALOM, 2016).

Temos plena consciência de que, por mais minuciosa que nossa descrição possa ser, ainda que enriquecida por imagens, as experiências vividas no campo pesquisado vão muito além do que a linguagem escrita comporta e comunica neste estudo. No esforço de dar a maior clareza e inteligibilidade aos dados que encontramos no campo, descrevemos criticamente o processo de “Fichas de Experiências”, referentes a dez períodos de tempo e dez temas distintos. Nesta ficha, apresentamos as reflexões expressas pelas pesquisadoras no seu Diário de Bordo, as situações-problema que sobressaíram durante as intervenções e as imagens que compõem o banco imagético. Em seguida, apresentamos as percepções metacognitivas (PORTILHO, 2011; RIBEIRO, 2011) dos graduandos, enfatizando o tipo de experiência de aprendizagem (KOLB, 1984; LIMA, 2007) que expressaram. A triangulação permanente entre as formas de compreender os fenômenos do campo de pesquisa pretendeu dar maior consistência à nossas análises de dados. Investimos em articular estas múltiplas perspectivas para construir um diálogo entre o que o campo nos revelou e os objetivos do estudo, à luz das referências teóricas

²⁸ Um tipo de escala de resposta psicométrica que usamos no Registro de Experiência Discente. É recurso muito comum em pesquisas de opinião. Colhendo estes dados junto aos graduandos, pretendemos identificar o nível de sua percepção sobre a aquisição de habilidades estruturantes do aprender a dançar.

fundamentais. Procuramos explicitar os sucessos e os insucessos; as tensões e as emoções; as diferentes formas de aprender a dançar, e de pensar a dança.

O que apresentamos a seguir é, então, nossa interpretação sobre as experiências vividas. É, sobretudo, a expressão da dança aprendida e ensinada pelos sujeitos de pesquisa, assim com também a expressão de um pensamento imaginativo sobre a dança na formação docente de professores de Educação Física. Sobre isto, lembramo-nos de Tavares (2013) que diz que o pensamento imaginativo é aquele que avança, não como na marcha, mas como na dança: com saltos, piruetas e outros elementos imprevisíveis.

QUADRO 8 - Ficha de experiências - período 1 – de 14 a 16 de fevereiro

TEMA: Noções sobre corpo (ossos, músculos, articulações) e livre movimentação do corpo na dança
REFLEXÃO DOCENTE
<p>Para provocar um olhar mais atento à estrutura corporal (ossos, músculos, articulações) pedimos à turma que indicasse graduandos para servirem de “modelo” para que visualizássemos nos corpos vivos articulações e músculos em movimento. Três graduandos foram “aclamados” pelos colegas. Eram fortes, musculosos, confirmando “possuir musculaturas volumosas” Tende a ser “padrão estético” valorizado entre os graduandos de Educação Física. No sentido top-down (da cabeça para os pés) fomos nomeando e explorando movimentos possíveis das articulações. Os “corpos-modelo” foram explorando movimentações específicas e se somando aos movimentos das articulações anteriores já experimentadas, criando cada vez mais movimentos, que envolviam várias partes do corpo. Logo após, a dinâmica foi experimentada por todos da turma.</p> <p>Instigamos a livre percepção do corpo em movimento, propusemos a todos que experimentassem uma sequência com movimentos de alongamentos, de grandes grupos musculares (principalmente a cadeia posterior), mobilização de coluna, estabilidade de centro, etc (esquema corporal de Laban). Certos graduandos disseram que se sentiam mais soltos, menos duros, com calor, etc. Em seguida, experimentamos movimentos da dança afro-brasileira com objetivo de inserir os graduandos no movimento da dança, desenvolver repertórios, conhecer pelo corpo as características da dança afro. A turma foi separada, aleatoriamente, em pequenos grupos com três ou quatro graduandos para criar uma pequena célula de movimentos. Percebemos que muitos não conseguiram se concentrar no trabalho corporal ou tiveram dificuldade de criar movimentos a partir de seus repertórios próprios. Ficavam mais atentos aos movimentos de outros, muitas vezes riram dos outros (e também de si). Alguns se comportaram de modo debochado e pejorativo, outros demonstraram felicidade, prazer e se doaram às atividades. Em círculos, abrimos para discussão e surgiram comentários: “eu não tenho coordenação”, “foi muito bom porque fiz movimentos que nunca tinha pensado em fazer”, “é difícil memorizar a sequência”, “gostei muito, a aula vai servir para descontrair e tirar tensões”, demonstrando que as emoções que os graduandos sentem nas atividades de aprender em aula podem ser positivas, negativas ou indiferentes.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

IMAGEM 1 - Questões - problemas identificadas: 1. “Estranhamento” de si na dança; 2. Dificuldade em movimentar-se com liberdade e dançar utilizando repertórios próprios



Fonte: Dados da pesquisa.

Este primeiro tema²⁹ de aprendizagem teve por objetivo estimular os graduandos a voltarem sua atenção ao acionamento de sua própria estrutura corporal e às possibilidades de uma livre movimentação na dança (LABAN, 1978). A intenção era criar condições para experimentações e investigativas do movimento dançado e para a ampliação dos repertórios de movimentos, assim como favorecer a desconstrução de movimentos preestabelecidos, abrindo espaço para a descoberta de movimentos não habituais. Adotamos os princípios da Dança Expressiva de Laban (SCIALOM, 2016) e a técnica de dança sem estilo, fundada em princípios anatômicos funcionais na qual é dada prioridade à sensação do corpo através do trabalho de educação somática (FORTIN, 1998a; DOMENICI, 2010, ROSA, 2016). Não pretendemos prescrever modelos ou até mesmo ditar padrões para o ensino de dança, pelo contrário. Pretendemos que os graduandos, reconhecendo-se como corpos vivos e expressivos, pudessem

²⁹ Desde este primeiro momento de ensino-aprendizagem da dança, fomos nos pautando pela técnica da dança livre de Laban, que influenciou várias escolas de dança que foram desenvolvidas e constituíram-se como referência da dança moderna e contemporânea, no Brasil e no mundo, entre elas a do mineiro Klaus Viana (MILLER, 2007).

ampliar seus conceitos sobre o ensino da dança no contexto da Educação Física (PEREIRA; HUNGER, 2009).

No diagnóstico inicial, percebemos que a experiência anterior dos graduandos com o ensino sistematizado em dança era restrita, o que, de saída, já apontou, sob nosso ponto de vista, uma das razões para o “estranhamento de si” na dança e dificuldade de parte da turma em movimentar-se com liberdade, utilizando repertórios próprios (LABAN, 1978; ROSA, 2016). Vimos que em vários momentos, os graduandos reproduziram movimentos amplamente veiculados em mídia (funk, forró, por exemplo), ao invés de realmente criarem movimentações autorais. A não linearidade de processos de aprendizagem, já de início se revelou. Não houve unanimidade: parte expressiva aceitou a proposta de livre movimentação, enquanto outros ainda não conseguiram “fluir” na proposta.

Buscamos, nos registros das experiências feitos pelos graduandos (um exercício de metacognição sobre o que aprenderam a cada período) compreender como haviam percebido a sua experiência de aprendizagem (KOLB, 1984; LIMA, 2007).

Encontramos aqueles que valorizaram seus sentimentos para comentar sobre sua experiência de aprendizagem. Alguns se sentiram “presos”, a exemplo de Danielle que afirmou: “Preciso me soltar mais”. Esta graduanda completou dizendo que havia gostado da experiência “porque foi uma novidade na minha vida” e havia sido importante porque a ajudara a “descobrir movimentos corporais e saber me expressar com o corpo”. Afirmou que se sentira “aprendendo”, pois “sei pouco sobre dança”. Declarou que, na aula, nem sempre se sentira criadora de seus movimentos: “muitas vezes não sabia o que fazer e, por isso, copiava” de outros. Observamos que, para Danielle, a experiência deste dia foi percebida principalmente como uma experiência concreta (KOLB, 1984; LIMA, 2007), ou seja, marcada por seus sentimentos. Verificamos também que ela demonstrou acreditar que as dificuldades iniciais poderiam ser superadas e que se adaptaria ao processo de aprender a dançar. Entretanto, lembrou-se de que seria necessário se “soltar mais” nas experiências seguintes.

Outros ainda não sentiram confortáveis em dançar: “Não me sinto confortável dançando”, mas “gostei da parte que toda a turma dançou junto com a professora”. Daniel considerou “importante conhecer sobre o corpo” e diz que o sentimento que prevaleceu foi: “tudo é novidade para mim”. Demonstrou satisfação que sua aprendizagem lhe gerou ao afirmar que “achei legal o passo que criei”.

Por outro lado, a fala de Leonardo indicou que a sua experiência percebida conceitualmente (KOLB, 1984; LIMA, 2007): “foi uma atividade de inteiração e introdução básica de alguns movimentos da dança” e foi importante porque “além de rever conceitos de

cinesiologia, relaxamos o corpo e ganhamos mais flexibilidade nos movimentos”. Sobre interpretar movimentos criados por outro, Leonardo percebeu que “aprendemos novos movimentos em pouco tempo” e que o processo de criação é algo mais complexo, dizendo: “apesar de seguir o ritmo da música é difícil criar um movimento”.

Como pesquisadoras, atuando na situação-problema identificada e intervindo no campo, trataram de realçar, deliberadamente, a grande diversidade das percepções, sentimentos e emoções que apareceram nas experiências de aprendizagem do grupo. Como modo de enfrentar as questões-problema principais, procuramos reforçar que, diante do desconhecido, o “estranhamento” pode ter lugar sem que resulte numa “impossibilidade de aprender”, mas, pelo contrário, seja reconhecido como parte do processo de aprender, inclusive sobre si. Instigamos que o processo de criação fosse percebido pelos graduandos, não como “mágica”, mas como busca e (re)conhecimento das estratégias que cada um utiliza para aprender e para criar, e que deveriam evitar em confiar mais no outro que em si. Intervimos para problematizar que a dificuldade para dançar de modo livre se relaciona a certos processos educacionais tradicionais que não estimularam a criatividade e à influência que recebemos de uma sociedade que tende a nos impor padrões, entre eles um padrão de movimentos de dança. Surgiu, ainda, uma impressão coletiva de que existe uma cultura latente no ambiente educacional de não incentivo a aprendizagens baseadas na liberdade e na autonomia criativa.

QUADRO 9 - Ficha de experiências - período 2 - de 20 a 23 de fevereiro

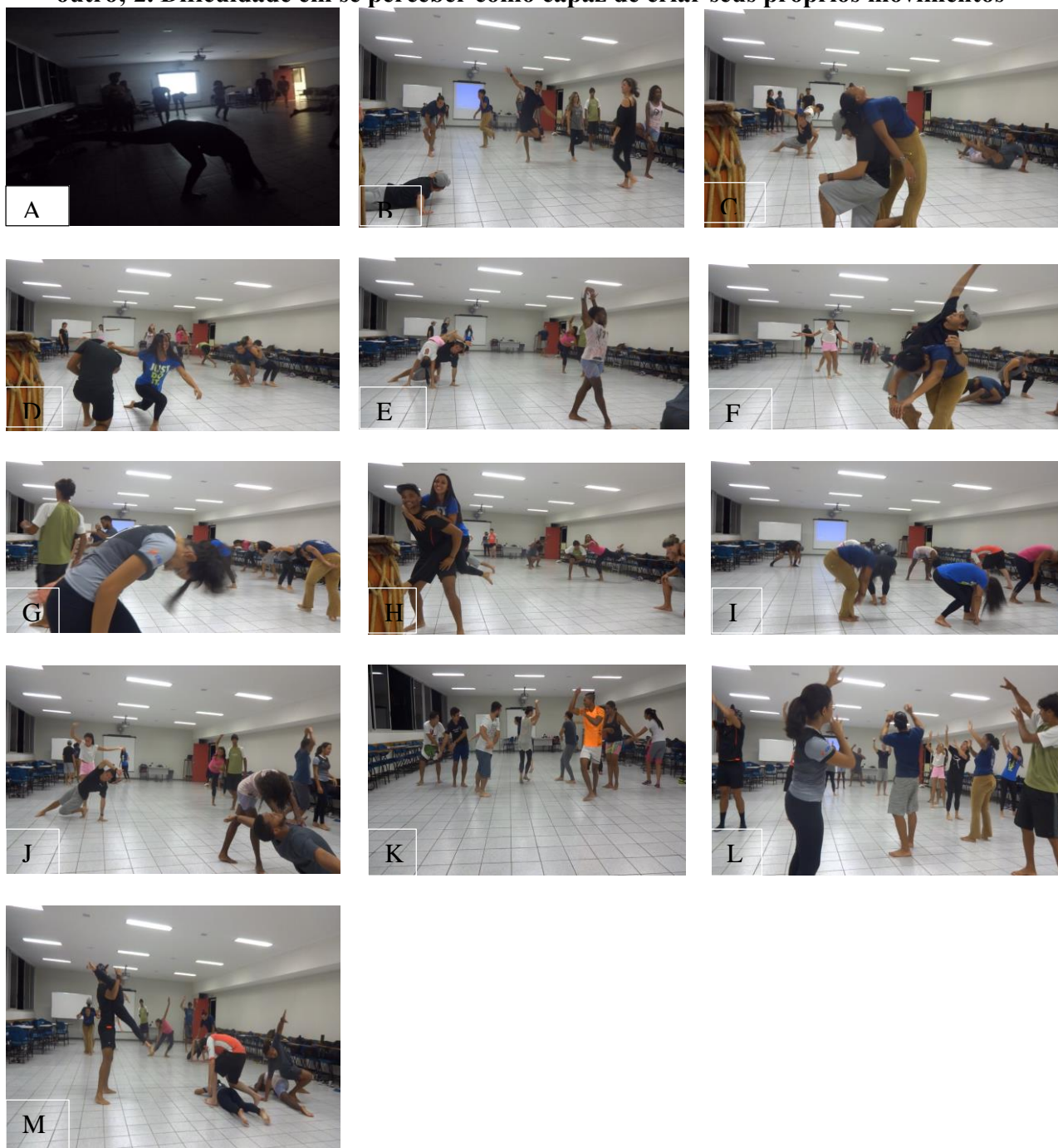
TEMA: Percepções das estruturas corporais e experimentar dinâmicas de transferência de peso (meu corpo/ corpo do outro) na dança

REFLEXÃO DOCENTE

Aprofundamos a percepção do movimento da dança em relação ao esquema corporal, incluindo dinâmicas de exploração do peso corporal (implicações da gravidade no movimento, na estabilidade do corpo, no equilíbrio). Assistimos a vídeos de dança nos quais vimos formas criativas de utilizar o peso do corpo como elemento coreográfico na dança. Utilizamos a sala em penumbra para o trabalho de livre movimentação, como forma de evitar o olhar dos outros e concentrar em seus próprios movimentos. Em seguida, trabalhamos a livre movimentação pelo espaço (estilo afro). Fomos sugerindo formas de movimentar que desafiassem os graduandos a movimentar o corpo como um todo. Por meio de metáforas, fomos sugerindo que os movimentos imitassem aos de um gato, como um pássaro, uma bola que rola, um soldado que rasteja. Incentivamos permanentemente à liberdade de movimento. Trabalhamos em dupla para desenvolver movimentos criativos. O graduando A dançava livremente até determinado ponto e marcava uma posição estática (estátua). Seu par, o graduando B, dançando se aproximava e se integrava à forma do graduando A, aplicando contato e transferência de peso entre corpos. Aos poucos houve considerável evolução. Percebemos a oportunidade de desafiar ainda mais o grupo e incluímos uma atividade não prevista que estimulasse a consciência sobre peso do corpo nos movimentos da dança: um aluno deveria improvisar movimentos, experimentando se lançar em posições de desequilíbrio confiando no apoio e suporte dos demais integrantes tornando a produção dos alunos mais intensa. Vários graduandos demonstraram mais preparados para ousar na criação, para explorar relações interessantes e desafiadoras à estabilidade de todo o grupo. Um ou outro ainda demonstrava desconcentração (dando risadas diante dos movimentos e não se envolvendo plenamente na proposta) (deram risadas, parecendo desconfortáveis ou estranhando os movimentos, ou queriam “parecer” engraçados aos olhos dos colegas,....).

Fonte: Dados da pesquisa.

IMAGEM 2 - Questões- problemas identificadas: 1. Desconforto com o olhar (crítico) do outro; 2. Dificuldade em se perceber como capaz de criar seus próprios movimentos



Fonte: Dados da pesquisa

Com este segundo tema, a intenção foi aprofundar as noções acerca da estrutura corporal que iniciamos no primeiro momento e a ampliação de repertórios de movimentos, acrescentando-se aí estudo da transferência peso, a influência da gravidade e do corpo do outro (que tem peso) no movimento da dança. Foi estimulada a atenção aos alinhamentos articulares e musculares, à descoberta de tensões musculares e encurtamentos instalados, às possibilidades da dança que acontece na interação entre corpos. Favorecemos a redução da crítica e do

desconforto em ser submetido ao olhar do outro trabalhando com a penumbra e em duplas e em pequenos grupos. O conhecimento metacognitivo apresentado pelos graduandos explicitaram conquistas e também dificuldades, como, ainda, o desconforto com o olhar do outro, o que por vezes os deixa inseguros para dançar. A dança expressiva de Laban não deixou dúvidas de que todos somos capazes de criar e dançar livremente, mas o campo pesquisado revelou que não se trata de um processo simples. Lidamos com graduandos que, tendo passado por processos educativos formais, já se “formataram”, foram “moldados” à luz de determinadas verdades, entre elas, a de que “não sabem dançar” (MARQUES, 2008; 2016). Identificamos que dançar com liberdade, percebendo sua própria estrutura corporal, sentindo as consequências de transferências de peso para os movimentos da dança, não foi uma experiência fácil, muito menos igual para todos.

Natália mencionou que considerou a experiência deste dia interessante porque entendeu a importância da confiança no outro e do trabalho coletivo na dança. Entretanto, disse: “me senti desconfortável tendo que dançar com um rapaz”, mas “entendi que precisamos quebrar este bloqueio” e que para ela toda experiência no letramento em dança “tem sido organizada e dinâmica... passando na prática o que estudamos na teoria”. Ainda disse que se sentiu criadora durante a experiência porque vinha percebendo que a proposta era a “liberdade de expressar e criar nossos próprios movimentos”. Identificamos que, para Natália, neste contexto, a aprendizagem foi uma experiência com ênfase numa conceituação abstrata (KOLB, 1984; LIMA, 2007) em que onde ela se valeu de um uso mais lógico das suas ideias, por um lado, compreendendo as tensões em que está imersa, e, por outro, confiando na metodologia de ensino como caminho para aprender.

Outros graduandos expressaram seu conhecimento metacognitivo indicando que, para eles, a aprendizagem é resultado de experiências concretas (KOLB, 1984; LIMA, 2007). Um exemplo foi Vanessa que disse que para ela “tudo é novidade” porque “não tive experiência com a dança, nem mesmo para conhecer meus limites e minhas dificuldades”. Esta graduanda lembrou, inclusive, de como lidou com suas características físicas durante a experiência de aprendizagem quando mencionou: “o fato de ser alta e estar um pouco acima do peso me fez sentir dificuldade para realizar certos movimentos”. Vanessa relatou que, durante a atividade tema, não adquiriu (ou liberou) suas habilidades criativas em dança. Afirmou que “no geral, eu tentava realizar movimentos próximos das pessoas”, não ousando “fazer diferente”, “foi mais uma reprodução”, não uma criação.

Por um lado, identificamos que ainda era recorrente entre os graduandos a dificuldade em criar movimentos, assim como a “certeza” de que são “incapazes” de criar dança. Ou seja,

sentiam-se ainda muito distantes de se apropriar somaticamente da técnica da dança livre de Laban (FORTIN, 1998a), mesmo que o processo de aprendizagem em pauta sugerisse que assim fosse.

Por outro, identificamos que outros já reconheceram avanços em suas experiências, como o surgimento entre o grupo de movimentos ainda não experimentados, ao elaborarem e compartilharem células de seus movimentos que construíram coletivamente. Verificamos que, a despeito dos avanços, significativa parte do grupo ainda se movimentava de modo “mecânico”, o que nos confirmou que a liberdade do movimento é uma conquista que requer experiência e tempo para ser alcançada (MARQUES, 2008; DOMENICI, 2010).

Investindo na compreensão e enfrentamento das situações-problema que foram surgindo, coletivamente discutimos que a confiança pode contribuir para o estabelecimento de novas relações entre pessoas que, habitualmente, não se permitem trabalhar juntas, e pode facilitar a permissão do toque entre pessoas e, ainda, tornar menor, ou eliminar, o peso do olhar crítico do outro sobre nós. Problematizamos o porquê de, muitas vezes, nos sentirmos presos ao dançar: prevaleceu a ideia de que muitos, ainda, se incomodavam com o olhar do outro (do grupo) e que, ainda, pensavam que dançar é difícil. Alguns declararam que movimentar quadril os constrangia, que se perceberam corpos sedentários, com mobilidade reduzida e repertório de movimentos restrito. Os graduandos foram confirmando que, de modo geral, em sua educação fundamental, foram pouco estimulados a se movimentarem, a dançarem e exporem suas ideias e sentimentos. Também foram reconhecendo que a ausência da dança em sua formação resultou em formas pouco construtivas de olhar para a “dança do outro”, assim como em formas constrangidas de receber este olhar do outro, gerando um ambiente onde a liberdade da dança se tornou um desafio e não uma conquista.

QUADRO 10 - Ficha de experiências - período 3 - de 2 a 9 de março

TEMA: Noções de exploração espaço pessoal (Cinesfera) , fatores de ocupação do espaço do ambiente (planos, níveis e direção) e recursos coreográficos

REFLEXÃO DOCENTE

O encontro contou com a presença de poucos alunos (motivo: era uma quinta-feira, após o feriado do carnaval). Como eram poucos, não avançamos em novos conteúdos, mas no reforço dos temas das aulas anteriores. Constatamos certa dificuldade não só na compreensão de movimentos, como na automatização destes por meio da repetição, na estabilização de pequenas sequências para alcançar uma certa qualidade e maior conforto nas movimentações dançantes, para desenvolvimento da pulsação rítmica (pertinente a cada estilo de dança experimentado). Investindo numa maior “soltura”, e em proximidade ao carnaval, desenvolvemos uma proposta com passos básicos do samba. Didaticamente passamos por passos simples e com eles fomos montando células de movimentos. Compreendida a célula, fomos solicitando aos graduandos que executassem a sequência de modo mais “solto” e que encontrassem seu próprio “swing” ao dançar. Tenho pensado que estratégias mais dançantes devem ser propostas para contribuir na liberação de energias dançantes. O grupo menor permitiu um trabalho de aula mais detalhado e intenso. Ao final, problematizamos as nossas dificuldades (principalmente a maneira como os graduandos se sentem presos e inseguros, a falta de controle do corpo, os encurtamentos e fraquezas musculares já identificados e da ainda recorrente “certeza” de que são “duros” e descoordenados).

Fonte: Dados da pesquisa.

IMAGEM 3 - Questões - problemas identificadas: 1. Movimentação “mecânica”, pouco expressiva, ainda “presa”. 2. Curiosidade por danças codificadas (demanda por padrões pré-estabelecidos)



Fonte: Dados da pesquisa.

As situações-problema que as experiências de aprendizagem foram nos revelando não foram sendo tomadas, e nem tratadas, como “erros” ou “acertos” em nossa forma de dançar.

Foram sendo explicitadas coletivamente e problematizadas como estágios de aprendizagem que cada graduando experimenta à sua maneira. Não estávamos empreendendo um letramento em danças codificadas, mas um letramento na técnica da dança livre. Esta escolha metodológica tem como base a liberdade de expressão criativa por parte de quem dança. Neste sentido, fomos percebendo que a experiência prática ia se somando, e sendo nutrida, pela(s) teoria(s) estudada(s). O aprofundamento dos conhecimentos fundamentais da dança como linguagem e a técnica da dança livre de Laban foram tornando as expressões criativas dos graduandos mais consistentes, embora ainda fosse visível que parte do grupo demonstrava uma movimentação “mecânica”, ou seja, pouco expressiva, pouco criativa. Interessante observar como

a técnica é necessária à aquisição de experiência, mas deve estar necessariamente ligada à compreensão do conteúdo do movimento. Ou seja, dentro de conceitos específicos determinados e claros – e não de formas externas impostas de fora para dentro –, cada um pode criar e desenvolver sua própria maneira de dança (MARQUES, 2016, p. 280).

Naquele momento, procuramos enfrentar nossa questão-problema conhecendo o terceiro tema do letramento: noções de exploração espaço pessoal (cinesfera de Laban) e os fatores de ocupação do espaço ambiente (planos, níveis, distância, direção e recursos coreográficos). Em se tratando de formação docente, a relação teoria – prática foi sendo crescentemente importante para qualificar as intervenções que os sujeitos pesquisados iam procedendo.

Sobre a experiência com este tema do letramento em dança, Anne comentou que “houve um momento de trabalho de tempo e de espaço com o desenvolvimento da criatividade” e que havia gostado da experiência porque lhe “proporcionou liberdade de expressão e consciência corporal”. Considerou importante porque percebeu que lhe fora possível a “ampliação de repertório de movimento, utilizando estratégias que nos levaram a criar”. Afirmou: “pude desenvolver estratégias para o desenvolvimento de coreografias” e ainda “me senti livre para me expressar da forma com que me identifico com meus trejeitos, com minhas características”. Mais que apresentar argumentos consistentes sobre o que aprendera, Anne e seu colega, Messias, destacaram-se em sua forma de dançar naquele dia, sendo reconhecidos pelos demais como uma produção interessante e com bom nível coreográfico. Analisamos que estes graduandos demonstraram que a aprenderam tomando a atividade como uma experimentação ativa, ou seja, perceberam que alcançaram habilidade em cumprir a tarefa demandada (explorar o espaço em torno de si e da sala como um todo), que tiveram a coragem de assumir riscos

quando ousaram em suas movimentações. Não nos pareceu que o olhar do outro os tivesse incomodado, pelo contrário: sentiram-se reconhecidos e “orgulhosos” por terem atraído o interesse e admiração dos demais. Percebemos que o “sucesso” da experiência de Anne e Messias contribuiu para influenciar positivamente o ambiente de aprendizagem. Ressaltamos que nenhum dos dois é bailarino, embora Anne já tenha dançado em outros contextos. Isto reforçou a confiança de que todos podiam dançar, se expressar, criar e que era isto que estávamos buscando no letramento em dança.

A fala de Desirrée nos confirmou este reforço na confiança de que todos podem dançar e criar, embora tenha registrado a experiência sob a lógica da conceituação abstrata (KOLB, 1984; LIMA, 2007), ou seja, ela baseou-se na compreensão intelectual da situação vivida para expressar seu conhecimento metacognitivo. Ela registrou que o aprendizado na dança estava “me mostrando que uma nova pessoa existe em mim”, pois pelo incentivo a dançar utilizando a técnica da dança livre “desmistifica a cada dia essa dificuldade que antes eu achava que era dançar”. Continuou que sentia que “todos os dias aprendemos a aprimorar conhecimentos sobre dança” e finaliza com felicidade: “tive um tempo ara montar minha própria coreografia”.

Mais uma vez, observamos que, no contexto concreto de processos de aprendizagem, os modos de participar são configurados pela subjetividade dos participantes que jamais percorreram um caminho único para aprender. A fala de Letícia já demonstra outra perspectiva assumida pelo aprendiz. Ela disse: “foi legal, mas não me dediquei o bastante... não me entreguei totalmente, não estava bem”. A graduanda avançou dizendo que considerou a experiência importante, embora não tenha se sentido “confortável” para aquela tarefa. A fala de Letícia nos traz a perspectiva de que, por vezes, mesmo presente num processo de aprendizagem a experiência possa “não acontecer” ao aprendiz, ele pode não ser tocado por ela, mantendo-se a margem do processo.

Problematizamos também os avanços, como a realização de movimentos ainda não experimentados, melhorias na percepção de que, ao nosso modo, somos capazes de dançar, alegria ao ver a construção das células de movimentos de nossos e de outros grupos. Ainda foi necessário discutirmos sobre o porquê de, muitas vezes, nos sentirmos presos ao dançar. Parece recorrente a ideia permanente de que muitos ainda se incomodam com o olhar do outro (do grupo) e que ainda pensam que dançar é difícil. Em nossa opinião, os graduandos expõem pouco suas ideias e sentimentos. Acho que precisamos estimular mais que os graduandos se envolvam e explicitem com tranquilidade suas reflexões.

Discutimos com o grupo tentando avançar no entendimento de que a articulação de conteúdos específicos deveria atuar como elemento gerador do processo criativo. Que, ali,

estávamos desenvolvendo a compreensão corporal e intelectual da linguagem da dança, elemento crucial no processo de formação docente, assim como formação pessoal e cultural. Estávamos nos propondo, e empreendendo, atividades que pretendiam inverter o olhar pedagógico que tomou conta das propostas de Laban em contextos de ensino tradicional (MARQUES, 2016). Estávamos buscando alcançar uma atualização prática das ideias de Laban (SCIALOM, 2016), caso fôssemos capazes de entender seus princípios não somente como uma proposta de dança na educação/escola, mas, principalmente, de educação na dança. Problematizamos que educar-se em dança, letrar-se em dança, implica, necessariamente, conhecer e apropriar-se corporalmente de suas estruturas formativas (sua ‘sintaxe’, sua linguagem) e não apenas manter-se presos à cópia de movimentos que não são nossos, ou a reproduzir estilos, códigos, passos, princípios anatômicos e cinesiológicos (MARQUES, 2016) de formas preestabelecidas de dança.

Mesmo assim, na roda de conversa, um graduando (Cesar) trouxe uma questão: que reconhecia a importância da livre criação em dança, mas que interpretar passos de danças codificadas também lhe interessava. Outros graduandos aderiram ao argumento de César lembrando-nos que, aprender e reproduzir danças codificadas, circula no imaginário dos graduandos como uma experiência que pode gerar felicidade. E concordamos que realmente gere felicidade. Reproduzir a dança criada por outro “gera conforto”, “não desafia” a que se volte o olhar para si, evita que se “exponha” de corpo/ alma/ pensamento. O universo da dança é infinito e sabemos que não se trata de uma aprendizagem que se esgota em um semestre letivo, obviamente. Assim, esta questão problema que surgiu (aprender uma dança codificada) nos fez mudar radicalmente o tema do encontro seguinte: aprender os passos básicos do bolero.

QUADRO 11 - Ficha de experiências - período 4 - de 13 a 16 março

TEMA: Experimentação das múltiplas relações entre corpo e ambiente
REFLEXÃO DOCENTE
<p>O conteúdo previsto foi completamente alterado para aula de bolero. Sentimos que não seria momento de “entrar com um novo conteúdo”, mas avançar no dançar, na busca de colocar o movimento no corpo, sentir a dança. Percebemos que alguns graduandos esperavam aprender “passinhos” ensinados pelo professor (didática tradicional). Introduzimos o ensino de “passos” do bolero. Objetivo: aprender, estabilizar sequência e colocar musicalidade no corpo e estabelecer relações com o corpo do outro. Esta mudança pretendeu desenvolver: o que chamamos de “musicalidade no corpo”, ou seja, sentir o movimento, vibrar na relação com a música (sabemos que movimento e a música não precisam demonstrar uma relação direta, em que a dança se submete à música, mas percebemos que era momento de estimular “aprendizagens de passos prontos” para aproximar os graduandos da proposta em andamento). Entendemos que aprender passos é importante em processos iniciais de aprendizagem da dança).</p> <p>Comecei com o bolero de modo individual (de frente para o espelho) e depois em casais, na lógica da dança de salão.</p> <p>Por meio de uma didática bastante simples, com os passos bem básicos, conseguimos manter a maioria dos graduandos conectados à proposta. A energia do grupo foi subindo e a maior parte foi se soltando, investindo em atender minha demanda por “sentir e dançar” uma vez que os movimentos já eram conhecidos e estavam estabilizados no corpo. Até o momento, não havíamos estimulado a didática de reprodução de passos prontos, pois trabalhamos a dança como linguagem. Utilizamos determinados estilos e ritmos (afro, samba, por exemplo) para desenvolver repertórios gestuais, noções de espaço e de ritmo, e sendo base de movimentos para que os graduandos criassem a partir dos passos aprendidos. Ensinamos e aprendemos passos, mas não para que sejam repetidos até “ficarem tecnicamente corretos”. O que fazemos é transformar os “passos aprendidos” em passos incorporados, executados à sua própria maneira.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

IMAGEM 4 – Questões-problemas identificadas: 1. Preocupação recorrente com classificação de movimentos “certos” ou “errados” em detrimento do discernimento de movimentos criados ou interpretados. 2. Demanda “acrítica” por aprender danças codificadas



Fonte: Dados da pesquisa.

Neste dia, o conteúdo central do processo de aprendizagem foi o bolero, a mais básica das danças de salão. Identificamos que ainda persistia no grupo a necessidade, ou até mesmo o desejo, de conhecer melhor danças codificadas. Para atender a esta demanda que surgiu entre os graduandos, apresentamos o bolero. Consideramos que poderia ser válida a comparação entre formas distintas de dançar: reproduzir e interpretar repertórios prontos, criar e improvisar (MARQUES, 2008). Contudo, entendemos que desenvolver o bolero naquele momento poderia oferecer elementos teóricos e práticos para enfrentar a situação-problema apresentada pelos graduandos. Entretanto, procuramos não nos distanciar do princípio de que a função da dança na escola não é formar artistas, ou mesmo impor aos escolares a aprendizagem de “danças sensacionais”, mas, sim, de contribuir para a formação de pessoas livres e capazes de expressar em atitudes criativas e conscientes o fluxo natural do movimento humano, como nos informou Marques (2016).

Foi interessante observar que o conjunto dos conhecimentos metacognitivos (PORTILHO, 2011; RIBEIRO, 2011) explicitados pelos graduandos indicou a predominância de que, para eles, a aprendizagem aconteceu por meio da experimentação concreta (KOLB, 1984), ou seja, aquela em que aprender acontece quando se vive experiências específicas. O registro de Koren foi um dos que indicou isto.

Este graduando disse que percebeu evolução na aquisição de repertórios motores e que havia gostado porque alcançou uma “participação mais satisfatória” e que, naquela oportunidade, “sentiu-se dançando”. Para nós, foi interessante observar que, de acordo com a relação que o aprendiz estabelece com o aprender, as metodologias de aprendizagem, nas quais o espaço para livre criação é reduzido, podem ser mais prazerosas do que aquelas em que a liberdade é colocada em primeiro plano.

O prazer apareceu na manifestação de Pollyana que registrou: “adoro dança de salão... é um ritmo mais conhecido e por isso me senti mais solta”. Avança dizendo que aprendeu passos novos, mas “não criei nada, apenas copiei”. Percebemos aí um aparente paradoxo: foi com a privação da liberdade de movimento que muitos se sentiram mais livres e felizes.

Noutra via, a questão da preocupação com o “erro” ressurgiu na fala de Jairo que afirmou: “a aula foi boa, mas muito difícil decorar os passos corretamente” e que havia sido importante “vivenciar a progressão de uma dança e conhecer passos que são possíveis de ser executados”. E termina: “nunca dancei acompanhado antes”. Chamou-nos a atenção que o graduando considere mais “possível de executar” aquilo que lhe vem de fora, que é proposto por outro, do que o que lhe é próprio. Este aspecto pode indicar que muitos dos graduandos tenham percorrido trajetórias educativas pouco estimuladoras da autonomia (LABAN, 1978; MARQUES, 2016).

Àquela altura, percebemos que, a despeito dos avanços na técnica de dança livre (LABAN, 1978), parte do grupo ainda não demonstrava a habilidade em “escrever dança” sua própria dança (DILS, 2007). Nas discussões coletivas, ainda apareceram os desafios que a livre movimentação proposta de letramento em dança na formação docente ainda trazia. Persistia a percepção dos graduandos sobre dificuldades em criar sua própria dança (LABAN, 1978; MILLER, 2007) sobre uma insegurança no que se referia a “acertar e errar”, mesmo que em momento algum a perspectiva da performance ou do domínio de movimentos preestabelecidos estivesse em pauta: “acho complexo, não sei fazer movimentos, fico inseguro”, afirmou Jairo. Koren, por exemplo, disse: “é difícil, não sei se está certo ou errado”. Outros disseram: “na hora dá branco, fico repetindo movimentos”. Neste momento valorizamos a repetição como forma de compreender o movimento (MARQUES, 2016; MILLER, 2007), de estabilizar o gesto, de melhorar o “desempenho” do movimento. Na dança, a repetição é sempre um gesto novo.

Intervimos e fomos desconstruindo a perspectiva de “certo X errado”, uma vez que esta não cabia na metodologia de letramento em dança proposta. Procuramos, nas teorias utilizadas, iluminar as práticas que fazíamos, no sentido de minimizar a visão dicotômica restritiva que parecia estar, ainda, muito arraigada na dança do grupo de graduandos. Investimos em

aprofundar como grupo a percepção de que a insegurança é sentimento legítimo da experiência inicial de letramentos em dança. Comparamos a outros métodos da Educação Física, que os graduandos bem conhecem, como, por exemplo: aprender do simples para o complexo. Conversamos também que não tínhamos o compromisso com uma dança técnica e complexa, mas com uma dança que nos fosse confortável, expressiva, prazerosa e libertadora.

Como docentes-pesquisadoras, ponderamos que a liberdade de expressão pode ser um elemento didático, por vezes, mais difícil que a reprodução. Propostas com um maior grau de predeterminação do que tem que ser feito pode gerar “segurança”, ao passo que a liberdade de movimentação gera “insegurança”. Diante disto, alguns ainda disseram: “mas acho que meus movimentos não têm nada a ver”, “parecemos um bando de doidos”.

Ponderamos que dançar, como estávamos experimentando, tem relação com a compreensão da linguagem da dança na formação docente crítica e libertadora, não na formação de repetidores de passinhos de dança ou de bailarinos compromissados com o domínio de estilos de dança. Neste sentido, a dança da Educação Física é da dança como conhecimento e linguagem, ou seja, é aquela que “terá a ver” com os objetivos desta área do conhecimento (BRASILEIRO, 2009). A aula terminou leve.

QUADRO 12 - Ficha de experiências - período 5 – de 20 a 24 de março

TEMA: Corpo e fluência na dança
REFLEXÃO DOCENTE
<p>Retomamos os passos básicos do bolero, mas agora nos tornando independentes do espelho. Solicitamos aos graduandos que “viajassem” pela sala, mudando permanentemente de direções e que investissem que os passos se tornassem fluídos e confortáveis de fazer. Fomos percebendo a evolução da maior parte dos graduandos. Aqueles que ainda estavam às voltas com o domínio dos passos básicos foram ganhando atenção direta da docente. Para avançar na “soltura”, os passos já aprendidos foram realizados em ritmo de forró. A energia e a familiaridade que os graduandos tinham com o forró (ritmo bem familiar a eles) contribuiu para energizar o grupo. Pensamos que foi positivo no sentido de que os graduandos, mais seguros por executarem movimentos previamente estabelecidos, se soltaram mais um pouco na dança num ritmo que conhecem de que gostam. Continuamos conscientes de que os processos iniciais do letramento em dança são desafiadores aos graduandos, mas não deveríamos nos seduzir pela possível “facilidade” de ensinar “passinhos” para que sejam apenas reproduzidos pelos alunos. Acreditamos que precisam muito mais que ampliar repertórios gestuais e noções de ritmo. A atividade experimental deste período foi a livre movimentação com tecido (variadas fluências). Sugerimos desafios bastante variados em relação à exploração de distância, planos, níveis, direções, fluidez. Dinamicamente fomos reconfigurando o grupo para que ficassem em duplas. Percebemos que algumas redes interativas começaram a se formar, não só entre os graduandos da dupla, como entre duplas distintas. Observando o espaço, não os vimos “acuados” nas laterais ou fundo da sala, como muitas vezes ficavam. Circulavam por todo o espaço. Uma dupla (Messias e Danielle) descartou o tecido e passou a um “pas de deux” sinérgico. Ao final, Danielle disse: “hoje, eu usei uma estratégia para ficar à vontade. Fechei os olhos. Funcionou”. Entendemos que a graduanda fechou os olhos para o exterior e abriu os olhos para o interior de si. Vimos prazer na atitude deles. Será que estamos ficando mais à vontade com a dança? Fomos surpreendidas por uma graduanda que, incomodada, nos perguntou: “Professora, qual o conceito de dança?” Entendemos que a pergunta dá indícios de que os trabalhos estão desestabilizando as certezas e/ou desinteresse pelo tema por alguns alunos. Aproveitamos a oportunidade para ampliar ainda mais as percepções, concepções sobre dança. Descartamos que exista um conceito de dança (existem inúmeras danças), trabalhamos a ideia de que conceitos restringem ideias, e são sempre incompletos. Reforcei que dança é linguagem, perspectiva teórica mais relevante para o letramento em dança que estávamos vivendo.</p> <p>Nesta discussão, outra aluna afirmou: “eu entrei achando que sabia dançar, agora estou entendendo a dança de outra maneira. Como universitária, eu não posso sair daqui pensando como eu pensava.” Comemoramos muito. Procedemos a um debate prolongado e rico, em que aqueles que manifestaram foram mencionando dificuldades diante da complexidade do tema. Por outro lado, alguns ainda ficam calados, à margem do processo. O que significaria este silêncio? Discordância, receio de expor suas ideias, desconforto com a crítica que poderia vir do outro? Sem a certeza do que significava este silêncio, seguimos atentas ao que não estava sendo explicitado verbalmente, mas pelo modo de dançar dos graduandos.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

IMAGEM 5 – Questões- problemas identificada: 1. Adquirir recursos, compreender e desejar criar movimentos a partir de repertórios próprios; 2. Demonstrar pensamentos por meio de movimentos fluídos



Fonte: Dados da pesquisa.

Naquele momento, já nos era possível perceber que o processo de letramento em dança como linguagem (DILS, 2007) estava atrelado com o desenvolvimento de habilidades não só corporais, mas também intelectuais amplas e conhecimentos interdependentes, assim como de habilidades sensíveis, assim como num processo de letramento da língua escrita e falada. Nos pareceu, então, que a nossa situação-problema daquele momento do processo de ensino e aprendizagem da dança, no contexto da formação docente de professores de Educação Física, estava a se desenrolar. Já estava sendo possível perceber, na atitude e nas composições criativas (BUTTERWORTH, 2004) dos graduandos que alguns mais, outros menos, começavam a perceber que, para avançar no letramento em dança, fazia-se imprescindível compreender, e desejar, a dança para além de reprodução de gestos codificados. Coletivamente, percebíamos que dançar utilizando repertórios próprios, criar, demandava não só confiança em si, como desejo de entrar neste tipo de atividade (CHARLOT, 2003) e, ainda, conhecer os conteúdos (que já haviam sido trabalhados) que permitem esta produção: possibilidades de movimentos articulares, planos, níveis direção na ocupação do espaço que nos circunda, por exemplo. Vimos que o que estava acontecendo era que estávamos começando a dançar, em nível teórico-prático, mobilizando habilidades de pensar e compartilhar informações, assim como de participar do coletivo e criar colaborativamente composições criativas autorais, sem que se perdesse a expressão individual de cada um.

Pretendendo alcançar maior fluência na dança, pareceu-nos também que, para ir além, mais que viajar pelo espaço da sala tornando mais fluídos o bolero, já era conveniente distanciarmos do olhar externo (inclusive a da imagem que nos era refletida pelo espelho) e buscarmos o “olhar de dentro” (HANNA, 1972; 1986), “vendo”, de forma proprioceptiva, nosso modo de dançar. Evoluir formas de uma tira de tecido, leve e fluído, a flutuar no ar sob o comando de nossos movimentos foi uma estratégia nova e laboratorial de criar movimentos a partir de repertórios e pulsações próprias de cada graduando. Identificamos que foi um processo bastante favorável para o “afrouxamento” das tão comentadas amarras que sentiam os graduandos. Indo ainda mais profundo, desafiamos os graduandos a fecharem os olhos, e se perceberem em “primeira pessoa”, com o “olhar de dentro”, como nos ensinou Hanna (1972; 1986). Neste momento, também Dils (2007; 2014) contribuiu para que compreendêssemos que estávamos vivenciando a dança como um processo de desenvolvimento de uma linguagem como outra qualquer, que nos permitia produzir textos (composições criativas de dança) que podem ser lidos, escritos, interpretados e comunicados por outros. A dança, neste sentido, estava sendo para nós, uma oportunidade de ampliar nossas habilidades de pensar, criar, compartilhar informações e de participar culturalmente do grupo social do qual participávamos naquele momento.

O exercício de metacognição dos graduandos sobre este período nos revelou que as experiências foram registradas e compreendidas principalmente em níveis declarativos, ou seja, uma vez que sobressaiu a consciência sobre o que aprenderam e quais as estratégias foram utilizadas neste processo de aprender. Bruno, por exemplo, comentou que conseguira “se expressar de maneira mais livre e perceber a dança enquanto prática corporal” totalizante. Disse, ainda, ter conseguido se “libertar” e se “envolver” com a experiência, a ponto de dizer: “me senti dançando como eu mesmo”. Embora pareça óbvio, pois sempre dançamos como “nós mesmos”, entendemos que a fala de Bruno indica que ele recorreu ao seu “olhar de dentro” para compreender como havia ocorrido seu processo de aprender a dança, ganhando mais consciência sobre a apropriação que fizera da experiência vivida. Avançou numa perspectiva relacional de si com o coletivo, acrescentando que percebera que os seus movimentos contribuíram para o resultado do todo.

Reforçando a perspectiva de que estávamos experimentando e compreendendo como era dançar utilizando a técnica de dança livre (LABAN, 1990; FORTIN, 1998a; 1998b) a manifestação de Elmo, outro graduado, também veio carregada desta percepção: “foi a aula em que me senti mais livre”, pois “os movimentos fomos nós mesmos que criamos”. Noutra via, o graduando Messias considerou que, para além de ter encontrado espaço para criar, era

participativo e disse: “sou uma pessoa que tem o que passar e o que aprender”. Neste depoimento, vimos que aprender depende da efetiva participação, envolvimento do sujeito na experiência (Messias sempre se envolvia fortemente nas propostas) e que este graduando demonstrou uma apropriação importante para sua formação docente: entendeu que aprender e ensinar são dimensões indissociáveis (CHARLOT, 2003) nos processos de aprendizagem.

Houve também quem percebesse a experiência do período de modo mais conceitual, como Koren, que disse que, naquela etapa, ele havia “construído mais conhecimento em dança” e que para ele “criar é uma experiência única”. Entretanto, observando a produção deste graduando, identificamos que ele se insere na atividade via um enfoque superficial (PORTILHO, 2011), com menos emoção e intensidade, dando indícios de que tem intenção de cumprir a tarefa e que a atividade proposta é uma imposição externa de pouco interesse no seu universo formativo.

As atitudes, as composições criativas que os graduandos estavam compondo indicavam que as situações-problema estavam sendo enfrentadas. Não de modo linear ou igualmente para todos, mas parte do grupo demonstrava estar descobrindo as inúmeras possibilidades da dança, reconhecendo, teórica e praticamente, que a natureza expressiva de ideias e emoções que a dança pode alcançar pode ser uma dimensão transversal a qualquer forma de dançar, num bolero, ou numa composição criativa na técnica da dança livre, por exemplo, (DILS, 2007). Observamos que os graduandos, ao serem envolvidos na dança como expressão do pensamento e de criação, começaram a perceber novas formas particulares de dançar. Neste sentido, dançar não se refere (apenas) a ser capaz de reproduzir formas preconcebidas de gestos virtuosos, mas também a mobilizar dimensões cognitivas, poéticas e estéticas (DILS, 2007) do corpo no movimento da dança.

O que estava sendo produzido, compartilhado e discutido como dinâmica do processo de letramento em dança estava demonstrando que o conceito de dança estava sendo ampliado (PEREIRA; HUNGER, 2009) e que a experiência de dançar estava sendo, em vários sentidos, significativa para os participantes, uma vez que os conhecimentos que expressavam em nível metacognitivo traziam informações que tinham como referência vários tipos memórias e emoções (BEAR *et al.*, 2015), sugerindo que as experiências iniciais com a dança mobilizam o sujeito na sua totalidade.

Fomos percebendo que a experiência da dança é um acontecimento simultaneamente perceptivo, cognitivo, emocional e operacional, como preconiza Dils (2007): “Pensamentos e percepções têm concomitantes emocionais; Emoções e percepções são eventos mentais; Pensamentos e emoções são, muitas vezes, induzidos por percepções; Muitas percepções,

pensamentos e emoções pressupõem ou levam à ação” (DILS, 2007: p. 564). Estas percepções foram-nos permitindo avançar e ressignificar as situações-problema que encontramos mais relevantemente naquele período, principalmente ao que se referia a dançar de modo mais livre e a expressar pensamentos por meio da dança.

A seguir, apresentaremos e analisaremos conjuntamente os períodos 6 e 7, porque foi necessário dedicar um esforço expressivo e um período maior de tempo para conhecer, compreender e experimentar as ações básicas do movimento na perspectiva de Laban (1978; 1990). O processo de ensino e aprendizagem nestes dois períodos ocupou-se da experimentação do conjunto teórico-prático fundamentado na dança expressiva de Laban (SCIALOM, 2016; MARQUES, 2016) e configurou papel central na formação docente, como discutimos, e argumentamos, no capítulo dos referenciais teóricos desta tese. Foi nestes dois períodos que esta pesquisa-ação aprofundou a compreensão cognitiva-corporal da dança a que foram expostos os graduandos pesquisados.

QUADRO 13- Ficha de experiências - período 6 - de 27 a 30 de março

TEMA: Noções sobre as 8 ações básicas do movimento – parte 1

REFLEXÃO DOCENTE

Trabalhamos com papeletas que indicavam as oito ações de Laban: *socar, talhar, torcer, pressionar, flutuar, deslizar, pontuar e sacudir*.

As papeletas foram fixadas com fita adesiva no chão da sala. Os graduandos foram percorrendo o espaço e ativando as ações, conforme descritas na papeleta. Numa primeira rodada, apenas as ações básicas foram indicadas e executadas. Na segunda rodada, alguns segmentos corporais também foram indicados. Nesta estratégia, desafio foi associar ação básica a segmentos corporais, tornando a experiência mais complexa.

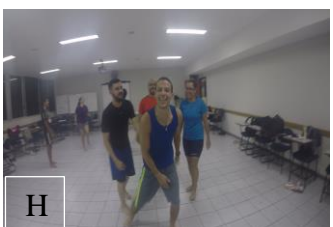
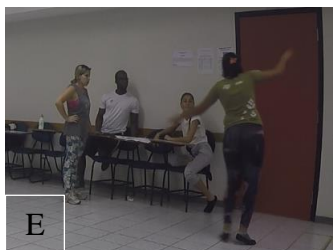
Compartilhamos a experiência sobre o que observaram os graduandos nos movimentos de outros grupos de acordo com: fluxo, ação, controle e corpo (referência: Quadro de Fluência de Laban).

Neste período, o improviso foi amplamente utilizado, pois cada graduando criou sua célula própria de movimentos.

Fomos aprofundando a noção de “técnica” que nos orienta no letramento em dança: não estamos trabalhando a submissão do corpo a exercícios e virtuosismos de danças codificadas, mas a organização adequada de nosso corpo para o movimento desejado em nossas experiências dançantes. Após uma primeira parte de ativação, mobilização corporal consciente, retomamos as ações básicas do movimento trabalhadas na aula anterior. Com uma música vibrante e conhecida da turma (a esta altura considere interessante utilizar este estímulo para colocar o grupo mais energizado e interessado no movimento da dança), fomos compondo com o grupo uma sequência coreográfica inspirada nos movimentos propostos por eles mesmos. Fomos repetindo as sequências para estabilizar os movimentos e alcançar a liberdade do movimento, uma vez que não se pensa mais qual movimento viria a seguir. Iniciamos nossos estudos sobre as 8 ações básicas do movimento de Laban para serem incluídas na sequência de base. Talvez o espelho seja ainda a referência mais forte. Pensamos que já era momento estimular a desconexão com espelho. Ao final, em grupos, os graduandos foram demandados a criar coletivamente uma história de sua infância e comunicá-la corporalmente por meio das ações básicas aprendidas e experimentadas. Antes de compartilhar coletivamente as produções, problematizamos, mais uma vez, a importância do acolhimento da produção do outro e a tranquilidade de perceber a produção própria como exercício e estudo, não cabendo, portanto, a avaliação das composições criativas improvisadas por meio de possíveis “erros” ou “acertos”.

Fonte: Dados da pesquisa.

IMAGEM 6 - Questões-problemas identificadas: 1. Apropriação cognitiva e corporal da técnica de dança livre



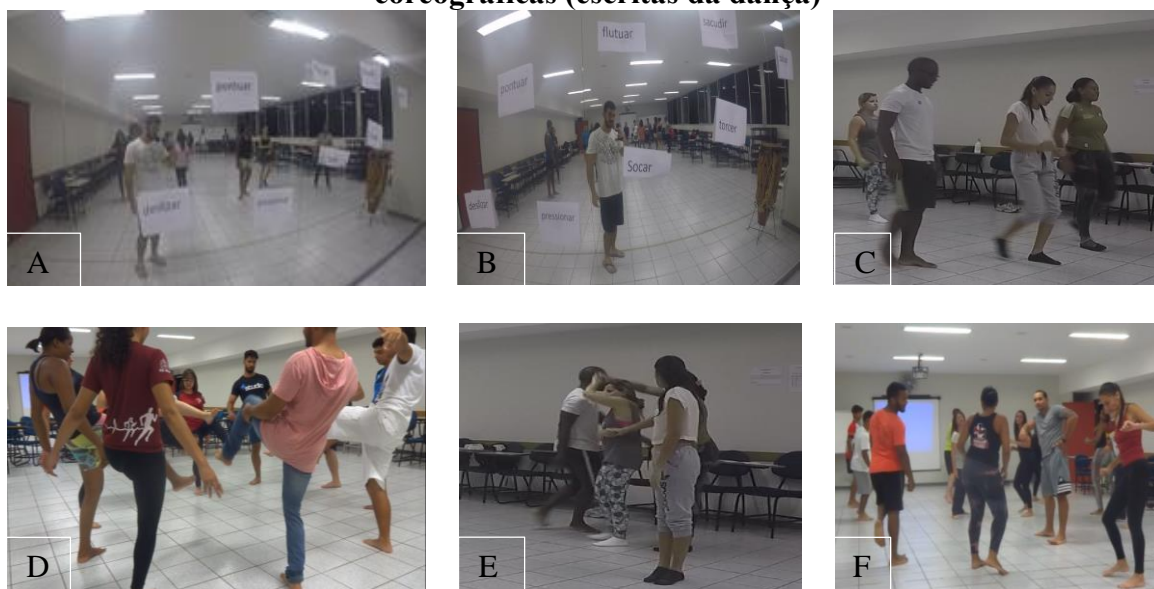
Fonte: Dados da pesquisa.

QUADRO 14 - Ficha de experiências - período 7 – de 3 a 6 de abril

TEMA: Ações básicas do movimento – parte 2
REFLEXÃO DOCENTE
<p>Continuamos o trabalho de papeletas onde estavam registradas as ações básicas do movimento de Laban e, em seguida, a sugestão para traduzir as ações nas mais variadas partes do corpo foram estimuladas (neste encontro, elas foram fixadas no espelho da sala).</p> <p>Os graduandos foram convidados a recuperar uma memória da sua infância e compartilhar com o grupo. A partir desta memória, cada grupo escolheu a(s) memória(s) que lhes interessaram e criaram uma história. Elaborada a história buscaram nela 8 palavras representativas das ações que aparecem na história criada. Pensando nas ações de movimento experimentadas anteriormente, representaram corporalmente a história, dançando. Compartilhamos as experiências.</p> <p>Pudemos observar a potência da imaginação e a capacidade criativa do coletivo, que, a partir de uma única imagem, foi capaz de criar e comunicar distintas perspectivas.</p> <p>Foram estimulados a identificar a dimensão artística das experiências compartilhadas.</p> <p>Em um segundo movimento criativo, iniciamos as discussões coletivas sobre possíveis temas para a Mostra Cultural (ponto em que compartilhamos com o público as experiências na escrita como em dança: composições coreográficas).</p> <p>Observamos que os graduandos se preocupam muito com o que pensam que será o “produto” (a coreografia pronta).</p> <p>Identificamos que parte dos alunos “fugia” de pensar sobre o tema, ocupando-se em imaginar como seriam partes da coreografia futura, sendo que ainda não haviam sequer definido tema. Por que já tendem a imaginar a coreografia pronta? Por que têm dificuldades em percorrer com calma e profundidade o processo proposto? Várias foram as hipóteses que elaboramos sobre este posicionamento dos graduandos: 1- fizeram pouca pesquisa, e, com a restrita informação sobre possíveis temas de inspiração para a elaboração das futuras composições coreográficas, não conseguiam aprofundar nas discussões sobre o tema a ser escolhido; 2- historicamente, não trazem em sua formação a disciplina para percorrerem processos do aprender, e em se tratando de dança ainda pareciam estar mais interessados no “produto pronto” (coreografia pronta) do que na ideia a ser coreografada; 3- algumas lideranças logo surgiram e muitas delas “autoritárias” não permitiam espaço para expressão do grupo como um todo, dialogavam pouco, queriam impor suas “certezas”, deixavam pouco espaço para um ambiente imaginativo. 4 – O comodismo, ou seja, restringir o esforço criativo pareceu justificar interesses menos expressivos e menor desejo de investimento pessoal na proposta, revelando certo desinteresse pela dança, interferindo negativamente na energia do coletivo como um todo.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

IMAGEM 7 - Questões-problemas identificadas: 1. Apropriação cognitiva e corporal da técnica de dança livre; 2. Escolha de temas para elaboração coletiva de composições coreográficas (escritas da dança)



Fonte: Dados da pesquisa.

Nestes dois períodos, de maneira mais fundamentada do ponto de vista teórico e prático, os graduandos foram convidados a se movimentar livremente pela sala, estimulando toda uma ativação cognitiva-corporal para a dança (MILLER, 2007). Com a intenção de reforçar os temas já abordados, os graduandos foram sendo demandados a pensar e a modificar direções, planos, níveis, fluências (LABAN, 1978). Percebemos que alguns, mesmo que a menor parte, ainda pareciam pouco à vontade com seus movimentos, embora parte significativa já demonstrasse boa abertura às experimentações feitas. Os que se percebiam neste grupo demonstravam que, aos seus olhos, seus movimentos ainda pareciam estranhos, principalmente quando pensávamos em transferir a ação de um lugar mais óbvio (de talhar com braços, para talhar com as pernas, por exemplo, de sacudir os braços para sacudir o corpo todo ao mesmo tempo). Entretanto, naquele momento, ainda consideramos que deveríamos investir em enfrentar a dificuldade de alguns em voltar a atenção para seus próprios corpos, desconectando-se de conceitos preestabelecidos sobre “erro” e “acerto” naquela proposta de letramento em dança (DILS, 2007; FORTIN, 1998 b) que estava em desenvolvimento e pesquisa.

Embora já com muitos avanços, pelo menos para a maioria, alguns ainda pareciam em “luta” com sua própria liberdade de movimentos expressivos (LABAN, 1978). Ainda nestes períodos, pareceu-nos importante reservar tempo e esforço para a livre movimentação guiada pelo “olhar de dentro” como enfrentamento das situações-problema que o grupo suscitava.

Sem dúvida, os avanços estavam sendo alcançados e agora já podíamos dedicar foco da atenção aos detalhes do movimento (o que não parecia interessante nos momentos iniciais do letramento), repetir a forma pretendida mais vezes, manter o grupo de graduandos por mais tempo buscando o aprimoramento da intenção e da estética que queria dar ao seu gesto.

Um exemplo interessante de como estávamos intervindo, e ressignificando coletivamente a questão “certo x errado” na dança foi o caso de Messias, que relamos agora. Juntamente com outros três graduandos, Messias estruturou uma pequena composição criativa na qual utilizaram as ações básicas do movimento (LABAN, 1978) para contar uma história que haviam recuperado de suas memórias sobre sua infância. A composição criativa colaborativamente criada (BUTTERWORTH, 2004) foi compartilhada com a turma. Neste momento ele “errou”, fazendo diferente do que havia sido planejado e deseja compartilhar. Entretanto, Messias não se “desarmou” face ao pretense “erro”. Imediatamente, entrou em improviso e continuou interagindo com seu grupo “solando” nova forma de expressar o que naquele momento resultou de seu improviso. Utilizamos este fato para, mais uma vez, problematizar que a dança, na perspectiva da técnica da dança livre (MILLER, 2007), não significa dançar qualquer coisa, de qualquer jeito ou de modo caótico, mas, sim, encontrar respostas cognitivo-corporais para expressar uma nova ideia que não havia sido pensada. O “erro”, ou uma dificuldade, na dança pode trazer outros repertórios não mobilizados anteriormente (MARQUES, 2016; MILLER, 2007; DILS, 2007). Foi muito importante exemplificar o quanto pode ser interessante dançar de outra forma, não prevista, mesmo fazendo parte de um grupo e de uma mesma ideia que esteja sendo comunicada por meio da dança. Ficou evidente que o erro não comprometera a estética da composição criativa do grupo. Pelo contrário: tornou-a mais interessante. Messias comentou sobre o prazer de ter superado (e encontrado rapidamente a solução) para seu “erro”. O coletivo, que observava, pontuou o quanto Messias demonstrou desenvoltura, segurança e criatividade. A problematização foi de extrema importância para a consolidação dos conceitos e tipo de letramento em dança que estávamos desenvolvendo, em especial pela possibilidade que se abriu para desmistificar, mais uma vez, que a dança exige que exista um padrão ou que todos devam se movimentar da mesma maneira. Foi importante também para estimular a confiança de que o improviso também faz parte da dança, assim como a reprodução de repertórios prontos (ex.: bolero) e a criação de repertórios próprios (MARQUES, 2016). Ao docente em formação, estas dimensões da dança foram reforçadas e percebidas como necessárias.

Sobre as experiências vividas nestes períodos, alguns graduandos valorizaram a experiência concreta (KOLB, 1984), realçando o que perceberam como resultado concreto de

suas atividades no processo de aprendizagem da dança. Identificamos que suas expressões metacognitiva se configuram em nível declarativo, demonstrando consciência sobre o que aprenderam (LIMA, 2007). Letícia, por exemplo, havia aprendido que os movimentos cotidianos (que contavam as histórias resgatadas das memórias de infância) podiam ser transformados em movimentos de dança, e que se divertira com esta descoberta. Afirmou que encontrou no que já existia (movimento cotidiano muito conhecido) “movimentos que não imaginava dançar”. Avançou dizendo: “ampliou meu repertório de movimentos, minha relação com tempo e espaço...” e, satisfeita, afirmou que fora capaz de criar uma composição criativa “baseada no meu cotidiano”. Identificamos que esta graduanda aplicou um enfoque profundo (PORTILHO, 2011) em seu modo de empreender sua aprendizagem, pois foi capaz de estabelecer relações significativas com o conteúdo, relacionando as novas ideias ao conhecimento já adquirido.

Como experiência concreta (KOLB, 1984), também foi a percepção metacognitiva de Camila, assim como igualmente demonstrou um enfoque profundo (PORTILHO, 2011) sobre as aprendizagens destes períodos seis e sete. Ela comentou que a importância dos períodos foi “colocar em prática as ações básicas de Laban para transformar os movimentos” cotidianos, e, muitas vezes, óbvios e teatrais, e não dançados, alcançando como resultado a ampliação de seu repertório de movimentos expressivos. Reconheceu que, com as ações e teorias labanianas, ela aprendera “a mudar uma coreografia posta” e que, “a partir do simples, podemos criar coreografias” muito complexas. Danielle assumiu um enfoque mais superficial dizendo que a proposta tenha sido “possível” e que a cada aula “a professora trazia algo novo”. Identificamos que esta graduanda priorizou o que acontece fora de sua atuação direta. Realçou a intervenção docente e não sua própria interação com a atividade.

Crescentemente, fomos percebendo que as expressões metacognitivas revelam distintos níveis de conhecimento e formas de enfoque de aprendizagens, o que não deixou de revelar como traço transversal de aprendizagem o que Dils (2007; 2014), afirma. Esta autora acredita que a dança tem potencial para desenvolver o interesse do educando pela liberdade do movimento criativo, contribuindo para que estabeleçam conexões inovadoras, corporais e criativas, entre ideias de campos de conhecimento distintos: seus movimentos, suas histórias de vida, seus preconceitos, suas dificuldades, suas superação. Ainda, a perspectiva teórica de Dils nos ajudou a acompanhar, como docentes-pesquisadoras, as modificações pelas quais foram passando os sujeitos pesquisados à medida que viviam experiências integrativas internas a si, assim como com o ambiente e com o conhecimento em dança compartilhado. Houve o reconhecimento dos graduandos de que estavam sendo capazes de mobilizar sua criatividade,

autoconhecimento e conhecimento sobre dança, sobre aprender e a ensinar dança, sobre o mundo.

As atitudes e as composições criativas, individuais e coletivas foram revelando que o letramento em dança, bem como em qualquer outra linguagem, envolve processos que vão além do desenvolvimento da capacidade de decifrar e decodificar símbolos de linguagem, verbal (escrita) ou não-verbal (corporal) (SOARES, 2004; FREIRE, 2011). O letramento tem potencial para desenvolver o pensamento crítico, criatividade, participação social, ética e estética, como as reflexões metacognitivas e nossa intervenção no grupo pode revelar. Envolve lidar com múltiplas informações, dispender atenção, codificar informações e registrá-las na memória (BEAR *et al*, 2017).

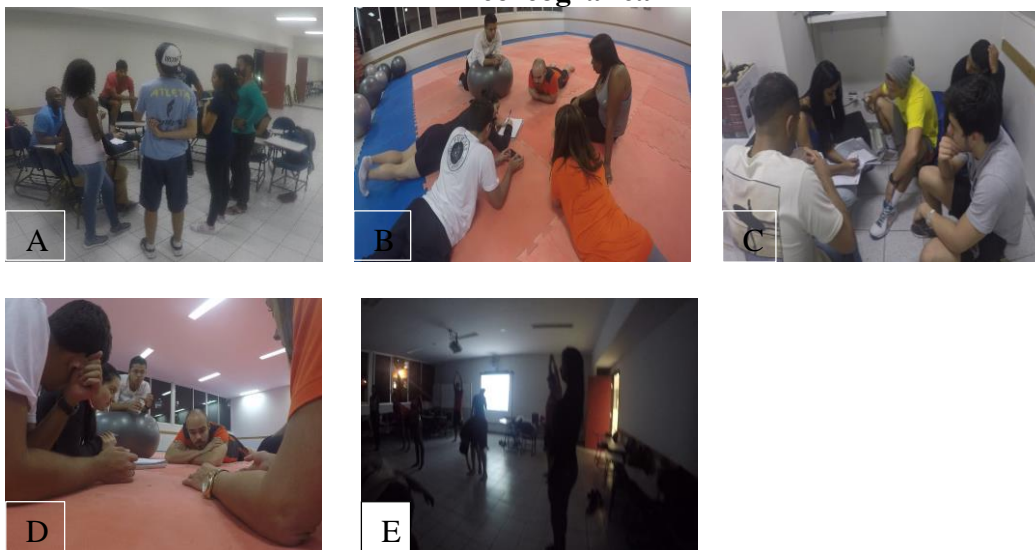
A seguir, apresentaremos e analisaremos conjuntamente os períodos 8, 9 e 10, porque articuladamente correspondem ao processo de escrita de composições coreográficas coletivamente elaboradas pelos graduandos. O processo de ensino e aprendizagem nestes três períodos foi marcado por um profundo exercício de desenvolvimento de textos (pequenos e de maior fôlego) na linguagem da dança. Nestes períodos, os graduandos entraram em contato com os últimos conteúdos específicos da dança: os elementos de ocupação do espaço (níveis, planos, distâncias e direções) (LABAN, 1978) e com os recursos coreográficos (uníssono, contraste simultâneo, cânon, antífona, rondo), para que, munidos de referenciais básicos em dança, se lançassem a elaborar suas coreografias, neste estudo, as escritas da dança. Deste modo, apresentamos as Fichas de Experiências referentes aos períodos 8, 9 e 10 para, logo após, tecer nossas análises.

QUADRO 15- Ficha de experiências - período 8 – de 17 a 26 de abril

TEMA: Composições criativas / células do movimento (pequenas escritas da dança)
REFLEXÃO DOCENTE
<p>Embora ao longo de todo o letramento estejamos trabalhando com variadas formas de ocupação do espaço (níveis, planos, distâncias e direções) e de recursos coreográficos (uníssono, contraste simultâneo, cânon, antífona, rondo), neste período nos ocupamos de aprofundar conhecimentos teóricos sobre estes assuntos.</p> <p>O objetivo foi adquirir conhecimento técnico sobre elaboração de coreografias para que os graduandos tivessem mais habilidades para estruturar suas escritas coreográficas, cuja atividade se iniciou neste dia e duraria seis semanas de atividade de composição coreográfica.</p> <p>Para além do material teórico, analisamos vídeos de grupos profissionais, assim como de amadores em diversos contextos: palcos, escolas, ruas, galpões, etc.</p> <p>Buscamos colocar em evidência o quanto os textos/ escritas da dança podem ser diversos e criativamente elaborados. Discutimos um pouco o papel de coreógrafo, o autor que escreve dança. Buscamos na memória do grupo identificar quem fora o “coreógrafo” da dança que dançaram alguma vez na vida: na escola, em grupos sociais e de igreja. Ficou evidente que viveram dois tipos de experiência: a) o modelo tradicional (onde um professor determina o desenho coreográfico); e b) o “cópia mídia”, que os escolares acabam “criando” por conta própria para apresentarem nas feiras de culturas e festas de fim de ano letivo de suas escolas. Naquele momento, problematizamos os objetivos, pontos fortes e fracos que poderiam estar relacionados às experiências mencionadas pelos graduandos. Colocamos em discussão o papel do professor que trabalha no letramento em dança, com dança educativa, na Educação Física. Conseguimos elencar pontos importantes para compreender que, como docentes de Educação Física em formação, precisaríamos trilhar outros caminhos didáticos: não apenas receber coreografias prontas feitas por um “coreógrafo”, nem fazer um “cópia cola” das danças midiáticas. Os graduandos estariam elaborando escritas coreográficas próprias, estruturadas coletivamente e colaborativamente, utilizando os conhecimentos adquiridos na teoria e na prática do letramento em dança vivido na sua formação docente, comunicando suas ideias a partir do tema que escolhessem.</p> <p>Fomos recuperando o que aconteceu em sala quando criávamos nossas pequenas tiras e composições criativas. Explorávamos os níveis, planos, direções e distâncias para nos expressar? Ou apresentávamos a tendência a ter o espelho (ou o outro) como referência e nos fixarmos no espaço ou na “cópia” do outro? Por que o uníssono é mais frequente em nossas produções e em apresentações midiáticas? Assistimos a trechos de vários vídeos (de acervo pessoal das pesquisadoras coleção específica para expor na disciplina): Débora Colker (vários espetáculos), grupo corpo (grupo profissional e projeto social), Mimulus (dança de salão + dança contemporânea), Quasar, Ballet Jovem do Palácio das Artes, Lago dos Cisnes de Mathew Bourne, Momix (companhia de bailarinos e ilusionistas), sequências de acroyoga (feita em duplas)... A parte de criação estimulou o improviso. Pedimos para que os graduandos tentassem “degustar” seus movimentos a partir de seus próprios sabores, que respirassem os movimentos, que estivessem atentos aos modos como expandiam ou contraíam seus corpos, como era desafiador ou não manter posições estáticas ou em movimento... Reduzimos as luzes da sala deixando apenas a luz azul do projetor acesa. Assim, do outro lado víamos apenas o vulto. Fomos sugestionando o grupo a alterar sua movimentação, principalmente do ritmo (mais rápido / em câmara lenta), de fluências (continuadas/ fracionadas/ estáticas), níveis e equilíbrios possíveis. Começamos a discutir coletivamente: tema, músicas, aparatos cênicos para dar início à escrita das coreografias (alunos usam o roteiro elaborado coletivamente para “dirigir” a coreografia).</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

IMAGEM 8 - Questões-problemas identificadas: Escolha do tema objeto da composição coreográfica



Fonte: Dados da pesquisa.

QUADRO 16 - Ficha de experiências - período 9 – de 2 a 11 de maio

TEMA: Escrita coreográfica – início
REFLEXÃO DOCENTE
<p>A discussão dos grupos para escolha do tema das composições coreográficas continuou neste período. Vários temas circularam. Em certos momentos, percebemos o risco de que, iniciantes em dança e investindo pouco na pesquisa sobre assuntos interessantes, os graduandos trilhassem um caminho “confortável”, mantendo-se nutridos, de modo restrito, pouco crítico, por elementos de mídia e senso comum. Este aspecto tem sido recorrente quando me lembro das mostras culturais anteriores.</p> <p>O convite ao distanciamento da mídia deixa alguns graduandos tensos, resistentes à proposta. Alguns apresentaram ideias previsíveis, com referências superficiais, com “coreografias quase que prontas, chegando a dizer: “professora, que dia começamos a ensaiar, já temos a coreografia pronta”. Ficou evidente que ainda receavam assumir seu papel de criadores de seus próprios textos, e não reprodutores de coreografias prontas, vistas na internet. Como na preparação das dezesseis Mostras Culturais anteriormente desenvolvidas na graduação na qual atuamos (estávamos nos preparando para a edição XVII Mostra Cultural do curso de Educação Física), identificamos que permanece como desafio à nossa atuação docente estimular os graduandos para verdadeiramente investirem na pesquisa inicial sobre o tema desejado e criarem com ousadia e liberdade suas coreografias. A atuação docente-pesquisadora naquele momento foi marcada pela necessidade de questionar os grupos, estimular a reflexão, reconfigurar as “certezas” que, muitas vezes, demonstravam. Apresentamos contrapontos às ideias que surgiram. Algumas já “excessivamente consolidadas”, impedindo que o grupo ampliasse a discussão. Outros grupos pareceram procurar, e se “agarrar” a ideias que lhes pareciam “mais fácil” de fazer). Em um trabalho de aproximação de cada subgrupo, fomos desafiando os graduandos a diversificarem suas ideias, pois acreditamos que era importante garantir ampla discussão de temas.</p>

Outros já entenderam a proposta da dança como linguagem, como liberdade de expressão, como expressão criativa, demonstrando desejo de inovar, surpreender, ir além do básico para contar suas “histórias”.

Fechamos o período compartilhando a visão geral de todo o processo criativo que percorreríamos neste período do letramento, que culminaria com o o compartilhamento público de nossas escritas em dança.

Neste sentido, foi explicitado que o caminho pedagógico seria:

- 1) Pesquisa inicial sobre temas - Discussão coletiva (todo o grupo de graduandos) sobre os possíveis temas a serem objeto da escrita da composição coreográfica que elaborariam;
- 2) Divisão do grande grupo em pequenos subgrupos;
- 3) Escolha de um tema por cada subgrupo;
- 4) Investimento na pesquisa aprofundada sobre o tema escolhido (cada integrante deveria buscar informações complementares, imagens, novas percepções, etc) para tornar mais robusto o conteúdo coreográfico;
- 5) Revisão dos conteúdos desenvolvidos no letramento para amplo aproveitamento;
- 6) Criação de uma “história” sobre o tema, ou seja, desenvolvimento de um enredo que compartilhariam com o público, comunicando o que pensavam (e gostariam de contar com sua dança);
- 7) Criação de composição coreográfica, com, no mínimo, três minutos e meio, comunicando o que pesquisaram e pretendiam comunicar na linguagem da dança;
- 8) Estabilização da composição coreográfica dos movimentos e movimentações cênicas (por meio da repetição: ensaios)

Fonte: Dados da pesquisa.

IMAGEM 9 - Questões-problemas identificadas: Elaboração colaborativa da composição coreográfica (tradução do pensamento na linguagem da dança)



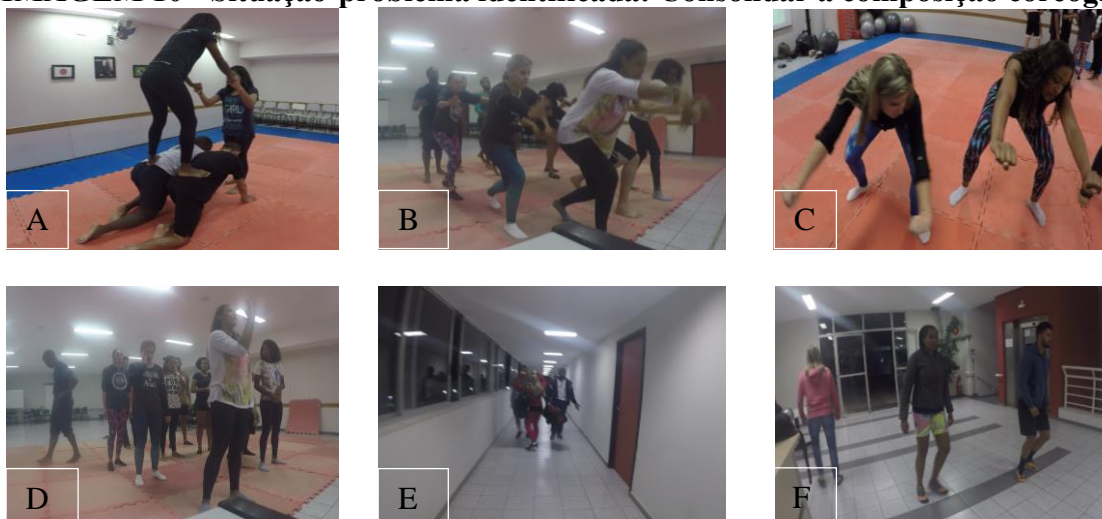
Fonte: Dados da pesquisa.

QUADRO 17 - Ficha de experiências - período 10 – de 15 a 25 de maio

TEMA: Escrita coreográfica - aprimoramento
REFLEXÃO DOCENTE
<p>Neste último período do letramento em dança, nossa atuação docente foi se tornando bastante “assessória”, ou seja, cada grupo foi recebendo da docente-pesquisadora os estímulos de acordo com sua necessidade: criação de movimentos, utilização criativa dos recursos coreográficos e dos fatores de ocupação do espaço, conflitos interpessoais e de liderança; comprometimento com a atividade proposta, gestão do tempo de trabalho pedagógico.</p> <p>Todo o trabalho de composição coreográfica foi realizado em sala de aula, assim como, paulatinamente, fomos problematizando as dificuldades encontradas e as conquistas alcançadas, os problemas e as soluções encontradas.</p> <p>Neste período, fomos aprofundando a noção de que, para o letramento em dança em andamento, muito mais importante que o texto coreográfico pronto era o processo de elaboração da escrita coreográfica. Para os professores de Educação Física em formação, o processo de elaboração coreográfica representou a oportunidade de colocar em prática a teoria apresentada. Como não bailarinos, mas professores em graduação, deveriam compreender como a criação em dança acontece.</p> <p>Em cada grupo, de acordo com a demanda, fizemos laboratórios específicos de movimento, tendo suas histórias como referência. Movimentos cotidianos que apareceram nas histórias (ex.: andar de motocicleta, caminhar no centro da cidade, dormir e acordar, trocar de roupa, carregar uma mochila, etc) foram transformados em movimentos de dança.</p> <p>Espaços comuns (ex.: sala de aula, tatames de lutas, corredores, hall) foram transformados em espaços de ensaio, espaços cênicos.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

IMAGEM 10 - Situação-problema identificada: Consolidar a composição coreográfica



Fonte: Dados da pesquisa.

Durante estes três últimos períodos do letramento em dança os graduandos estiveram às voltas com escolher o tema e elaborar suas escritas em dança. O grupo que já havia

experimentado elaborar composições criativas mais curtas passou a investir esforços para elaborar uma escrita mais longa: as composições coreográficas. Estas composições, que nesta pesquisa tratamos como as escritas da dança, são textos criados, interpretados e compreendidos pelos graduandos em termos teóricos e práticos. O suporte teórico deste momento do letramento foi modelo didático-democrático de composições coreográficas de Butterworth (2004), uma vez que nos ofereceu referências teóricas e práticas fundamentais para se desenvolver e compreender a elaboração destas escritas. Chegara o momento de criar coletivamente uma composição coreográfica, e este movimento criativo nos permitiu verificar o que foi possível aos graduandos aprender, ou não, e que habilidades (PORTILHO, 2011) haviam desenvolvido.

Estes três últimos períodos do letramento em dança foram marcados por intenso trânsito entre teoria e prática, de resgate de memórias (GUERRA, 2011) sobre o que aprendemos nos momentos iniciais do processo.

Foi possível acompanhar as motivações e as emoções (BEAR *et al.*, 2017) que impulsionaram e /ou paralisaram as produções dos graduandos, implicados num processo de aprendizagem que, naquele momento, dependia, em grande parte, da autonomia adquirida por estes sujeitos, agora plenamente em processo de autoeducação (FREIRE, 1986). A docente-pesquisadora aprofundou a sua distância dos subgrupos para que não transferissem para ela a expectativa de uma liderança criativa, e, realmente, experimentassem uma autonomia nas suas escolhas e decisões sobre a escrita que estavam a elaborar. Em momento algum, deixou de ser um acompanhamento atento. Entretanto, muito mais que resolver as dificuldades iniciais de cada subgrupo, a ação da docente-pesquisadora foi de instigar a dúvida, problematizar as situações-problema, exercitando um processo de aprendizagem e de letramento em dança que buscava a libertação e a conscientização dos sujeitos sobre sua participação crítica em seu grupo social (FREIRE, 2008).

A metodologia do letramento em dança experimentado provocava que os graduandos fossem confrontados com a necessidade de aprender (CHARLOT, 2003) numa experiência coletiva. Entretanto, cuidamos de não atentar para o fato de que a aprendizagem é um fenômeno individual e privado, que obedece às circunstâncias históricas de cada aprendiz (COSENZA; GUERRA, 2011). Este foi um grande desafio para nossa intervenção no campo: como acompanhar a rotina coletiva, sem perder de vista as demandas individuais (GUERRA, 2011).

A escolha do tema que seria objeto da composição coreográfica foi a situação-problema radical. Em alguns grupos, percebendo que o nível de informações sobre o tema desejado estava baixo/ restrito, intervimos estimulando que os graduandos abrissem seus celulares e notebooks e investissem na busca de informações e imagens. Houve um grupo que mudou radicalmente

de tema de interesse a partir deste movimento de pesquisa. Em nossa percepção, inicialmente não investiram suficientemente no compartilhamento de desejos/ interesses que pudessem ser comuns ao grupo, que mobilizassem o desejo da produção criativa. Estavam discutindo que queriam falar sobre samba e funk no RJ. Percebemos que não estavam atentos ao processo, mas, ao contrário, estavam a se ocupar do “produto” (pensando: como se vestiriam, entrariam e sairiam da cena, que músicas utilizariam). Não entenderam que, antes de chegarem ao produto coreográfico em si, deveriam nutrir o processo de criação coletiva com informações sobre o tema? Ou estavam arrumando para si próprios “justificativas” para poder dançar o funk? - prática extremamente midiática e muito presente no cotidiano dos graduandos. Fomos problematizando com o subgrupo aquele caminho: por que dançar o funk, o RJ? Quem ali conhecia o RJ? – e descobrimos que nenhum deles conhecia aquele estado. Intervimos: colocamos questões de reflexão, apoiamos as discussões e nos afastamos novamente. Não queríamos, nem deveríamos, interferir diretamente na escolha do tema, pois os subgrupos deveriam chegar ao tema por meio das reflexões e discussões coletivas. Na aula seguinte, a tensão que sentimos anteriormente se desfez. Este grupo mudou o tema para “mercado central da cidade”, e estavam cheios de energia na discussão e marcaram visita ao local para “sentir” o lugar. Sugerimos que circulassem por aquele local, que fotografassem e até mesmo dançassem naquele lugar.

Em determinados momentos, percebemos a necessidade de “abalar” as certezas de certos subgrupos que pareciam colocar tudo como pronto, não experimentando, com a devida calma e dedicação, possibilidades criativas que surgiam no coletivo. Havia certa recusa em aceitar novas ideias (muitas delas fruto do esforço diferenciado de alguns graduandos para estudar o tema) ou por explícito autoritarismo de algumas lideranças, que impediam a livre expressão de todos, tão importante neste tipo de trabalho.

Outro grupo esteve interessado em tratar do bullying como tema da escrita coreográfica. Fomos perguntando o que era bullying para eles, o que já haviam visto ou se já haviam se envolvido em situações de bullying, que sentimentos poderiam estar implicados nestas situações, etc. Na nossa percepção, o que sabiam, ou tinham pesquisado e discutido sobre o assunto, estava ainda incipiente, pouco crítico, nos parecendo que, mais uma vez, falavam em nível de senso comum. No mesmo movimento do outro grupo, fomos questionando os argumentos, oferecendo contrapontos, colocando em cheque determinadas afirmativas, como, por exemplo: “Bullying é exclusão” disseram. Identificamos que os graduandos faziam uma certa confusão acreditando que bullying é o mesmo que exclusão. Mais uma vez, sugerimos aprofundar na pesquisa sobre o tema, na visão crítica acerca das ideias que foram surgindo.

A elaboração e a consolidação das composições coreográficas também configuraram situação-problema nos períodos 9 e 10 do letramento em dança. Nossa intervenção no campo buscou estimular que as composições coreográficas percorressem o caminho que Forsythe (2017) propõe: coreografia serve de canal para se organizar o texto e o desejo de dançar.

Acreditando que uma perspectiva não tradicional de ensino da dança (MARQUES, 2008; 2016) pode contribuir mais efetivamente para a formação de professores criativos e mais bem preparados para desenvolver a dança em sua atuação profissional futura, ao invés de se formarem repetidores de repertórios prontos, intervimos no campo, não como docente-pesquisadoras que coreografam e nem como discentes-pesquisados bailarinos. Intervimos evoluindo de uma condição totalmente submissa do bailarino ao coreógrafo, para uma relação democrática e colaborativa. A proposta de letramento em dança no que se referiu ao movimento de coreografar se fez por meio de uma ação pedagógica flexível, organizada de forma a demonstrar o aspecto didático como valor essencial à aprendizagem da dança (BUTTERWORTH, 2004). Dominar a escrita da dança para o futuro professor de Educação Física, não foi uma experiência apenas de instrução e formação deste profissional, mas também como desenvolvimento das várias competências adquiridas pela teoria e prática de um profundo processo de ensinar e aprender dança (MARQUES; XAVIER, 2013).

O conhecimento metacognitivo (PORTILHO, 2011) expresso pelos graduandos, mais uma vez, nos revelou o quanto são diversos os modos pelos quais os sujeitos participam de seus processos de aprender. Os níveis metacognitivos, assim como as estratégias utilizadas pelos graduandos nestes períodos, e também como nos outros períodos, mostram-nos esta diversidade. Koren expressou-se em nível metacognitivo declarativo (KOLB, 1984; LIMA 2007), indicando que o enfoque havia sido estratégico (PORTILHO, 2011), e o tipo de motivação que adotara para aprender a dança naqueles períodos. Informou que, para ele, tinha sido interessante “relacionar o tema com uma coreografia” a ser elaborada, e que, nestes laboratórios de movimentos iniciais, ele começava a se perceber “comunicando através da dança”. Demonstrando estabelecer relações significativas, foi capaz de relacionar as novas ideias relativas ao conteúdo em pauta - a composição coreográfica-, ao conhecimento que já havia adquirido anteriormente. Comentou sobre sua habilidade em criar movimentos (experiência já vivida anteriormente), agora atrelada ao contexto da composição coreográfica dizendo: “participei da criação da coreografia”.

Vanessa, de outro subgrupo, em nível metacognitivo executivo demonstrou clareza ao se referir sobre como vinha desenvolvendo suas aprendizagens. Comentou que estava conseguindo “incorporar” à composição coreográfica os movimentos cotidianos que a história-

tema criada sugeria (LABAN, 1978). Percebia a cadência necessária do esforço diário para o sucesso da atividade pedagógica dizendo: “a cada dia fazemos novos passos e aprendemos mais” e “alcançamos a meta estabelecida pelo grupo”. Identificamos que empenhava enfoque motivado nas atividades de aprendizagem, dizendo que considerava o período “ótimo, pois evoluímos na coreografia”.

No período seguinte, período nove, o posicionamento de outra graduanda do mesmo grupo de Vanessa, não nos deixou dúvidas sobre a real não linearidade de processos de aprendizagem, em especial quando se lida com processos criativos coletivos. Isabella Penna, do mesmo grupo que Vanessa, percebeu de modo bastante diferente aquele período. Em nível executivo de conhecimento metacognitivo revelou que, ela e seu grupo, compreendiam que a estratégia de aprendizagem que estavam operando não estava funcionando bem. Disse que o período 9 “não andava muito produtivo” e que perceberam que “era preciso focar mais na conclusão da coreografia” e que, por causa disso, “não estavam conseguindo evoluir” na escrita coreográfica. Pareceu-nos que o enfoque da motivação para a aprendizagem desta graduanda (endossada pelos demais integrantes do grupo: Isabela Ramos, Elmo Vanessa, Leonardo) estava em queda e tendendo ao superficial. Pareceram pressionados pelo tempo e pela metodologia de aprendizagem em que estavam inseridos, numa aparente intenção de apenas cumprir a tarefa, percebendo a atividade proposta como uma imposição externa de pouco interesse. Disseram: “não foi possível criar”, “não surgiu nada novo” e ainda mais “não interpretamos o que já havíamos criado”.

O caso deste grupo foi expressivo para que compreendêssemos que posicionamentos dos graduandos modificam ao longo do processo de aprendizagem. Modificam entre grupo, assim como o mesmo grupo modifica sua percepção e atuação no processo de aprendizagem. Identificamos posicionamentos bastante distintos, e até antagônicos, coabitando no mesmo contexto de aprendizagem. Compreendemos que estas distinções não significavam o sucesso ou o insucesso das experiências, nem indicavam condutas definitivamente “certas ou erradas” por parte dos graduandos. Na verdade, reconhecemos nestas diferenças e não linearidades de percurso as marcas individuais, os estilos e as estratégias pessoais e coletivas que os aprendizes adotavam para aprender (COSENZA; GUERRA, 2011; KOLB, 1984, PORTILHO, 2011).

Em síntese, ao concluir as análises qualitativas por período, identificamos que o processo de aprendizagem, no campo pesquisado, não ocorreu de modo linear e nem estável, ao longo do tempo. Acreditamos que assim seja em outros contextos educacionais. As interações entre os sujeitos envolvidos, assim como entre os sujeitos e o ambiente formativo da universidade e o conhecimento ali tratado, foram regidas por forças situacionais

contextualizadas, constituídas no cotidiano das práticas. Estas interações estiveram sensíveis às situações- problema que surgiram no processo (THIOLLENT, 2011; SANTORO, 2005; TRIPP, 2005). As aprendizagens foram constantemente (re)formuladas pelos sujeitos envolvidos, num movimento contínuo e experimental, carregado de avanços, recuos, estagnações.

O que o campo nos revelou foi que aprender a dançar implicou processos de aprendizagem derivados de transações integradas e constantes, entre o indivíduo e o meio, de acordo com os modos predominantes pelos quais aprenderam e lidaram situações- problema nas quais estiveram inseridos. A aprendizagem como um processo holístico de adaptação humana, social e psicológica ao meio, não pode ser considerado isoladamente de outros aspectos da vida humana (KOLB, 1984).

A “coreologia” de Laban possibilitou o estudo acadêmico da dança em sentido erudito, sistemático e metodológico, incluindo vários aspectos da dança: a performance, a criação, a apreciação da dança e suas relações com o ambiente social de quem aprende (MOTA, 2012). Nesta perspectiva, tratamos de um processo que visou à formação de professores de Educação Física confrontados a aprender (CHARLOT, 2003) e a desenvolver formas criativas de dançar (LABAN, 1978), em contraponto à formação de “repetidores” de passos prontos (MARQUES, 2016), como em didáticas tradicionais de ensino da dança.

Portanto, os relatos metacognitivos nos permitiram afirmar que os graduandos perceberam que aprender é um movimento adaptativo dinâmico de busca na solução dos problemas que vão aparecendo nas experiências de aprendizagem. Confrontados pela necessidade de aprender, os graduandos buscavam adaptar-se ao contexto acadêmico e resolver os conflitos que surgiram, em nível individual e coletivo, o que aflorou a diversidade de percepções sobre aprender a dançar. As experiências de aprendizagem não foram percebidas da mesma maneira pelos graduandos, e nem da mesma maneira sempre pelo mesmo graduando. De modo diverso, a Teoria de Aprendizagem de Kolb (1984) nos ajudou a compreender que alguns graduandos perceberam a experiência na perspectiva da experiência concreta, quando refletiram sobre o que aprenderam, colocando em primeiro plano o que sentiram ao aprender. Outros se posicionam na perspectiva da conceituação abstrata, valorizando ideias e conceitos para expressar sua aprendizagem. Alguns mostraram uma tendência à observação reflexiva, atribuindo significado e mencionando vários ângulos de entendimento sobre o que experimentaram e aprenderam. Encontramos, ainda, aqueles que disseram aprender valorizando suas habilidades adquiridas por meio do fazer prático, ou seja, apontando a experimentação ativa como perspectiva foco do que aprendeu.

Entendemos que a visão e os comportamentos dos graduandos sobre aprender a dançar foram sendo modificados, sugerindo que seus sistemas neurais foram modificados pela neuroplasticidade (BEAR *et al.*, 2015), pelo significado das emoções que marcaram suas experiências, tanto teóricas quanto práticas, na dança.

Os processos de aprendizagem que verificamos nesta pesquisa indicaram que as interações entre sujeitos e as intervenções que fazem não seguiram um padrão ou uma tendência única. Na verdade, revelaram-nos uma grande diversidade de configurações da participação dos sujeitos no processo de letramento em dança. Verificamos que o modo como participam e intervêm no ambiente de aprendizagem é circunstancial e contextualizado, constitui-se na situação concreta de aprendizagem. Ou seja, os sujeitos transitaram dinamicamente entre várias formas de conduzir seu processo de aprendizagem. Ora valorizam o que sentem, ou o que compreendem conceitualmente, ou suas reflexões críticas, ou suas habilidades práticas.

A seguir, apresentamos uma leitura estatística em dois sentidos. Primeiro cruzando os níveis de conhecimento metacognitivo com as percepções dos graduandos sobre suas aprendizagens referentes ao desenvolvimento: repertório gestual, noções de ritmo, noções de espaço, habilidade de criação e habilidade de interpretação de movimentos de dança. Em seguida, cruzando o enfoque da motivação demonstrado pelos graduandos com o desenvolvimento das mesmas habilidades acima mencionadas.

Fizemos também o cruzamento destes mesmos dados considerando os períodos de tempo pesquisados. Entretanto, para melhor legibilidade desta pesquisa-ação, optamos por elaborar um apêndice estatístico, contemplando estes quadros por período.

4.2.2.2 Níveis de conhecimento metacognitivo relacionados aos conteúdos e habilidades em dança - análise quantitativa geral

O conhecimento metacognitivo é a expressão do que sabemos sobre o que aprendemos que se dá por meio da reflexão dos sujeitos (PORTILHO, 2011; RIBEIRO, 2011). Depende, portanto, de seus atributos pessoais, do seu estilo cognitivo, das suas estratégias cognitivas e de seu conhecimento dos esquemas cognitivos. O campo desta pesquisa-ação nos permitiu compreender que os níveis de consciência dos graduandos impregnava o conhecimento metacognitivo que explicitam. Os níveis de consciência são variáveis entre sujeitos, assim como pode variar no âmbito individual. Ou seja, o sujeito pode variar o nível de consciência que apresenta sobre como empreende seu processo de aprendizagem. Entretanto, o que nos

interessou foi conhecer como os graduandos refletiram sobre o que aprenderam sobre aprender, por meio da expressão de seu conhecimento metacognitivo.

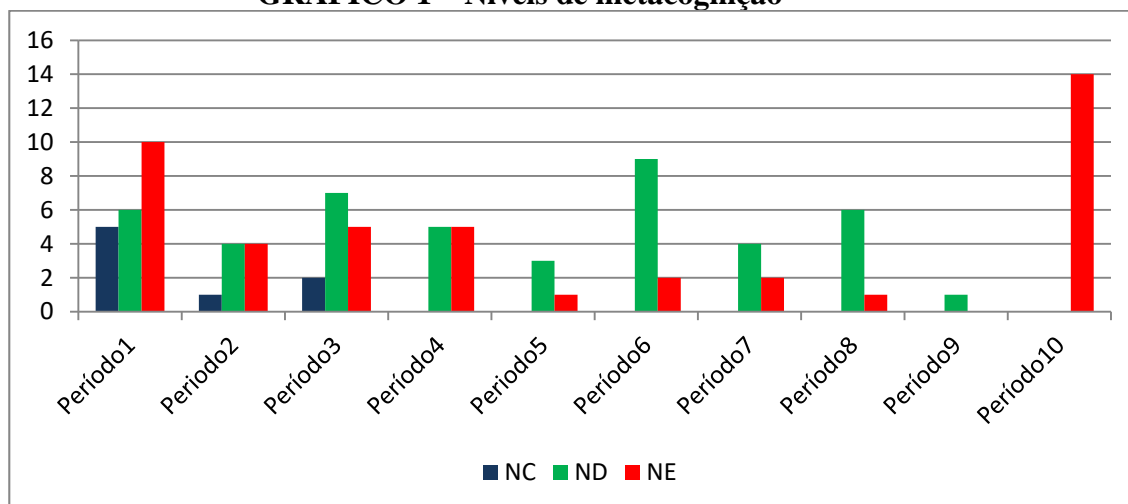
Na sessão anterior, analisamos qualitativamente como aconteceu seu processo de aprendizagem, triangulando o conteúdo das Fichas de Experiências durante os dez períodos pesquisados, o conteúdo do Diário de Bordo, o conteúdo do Registro Discente e as imagens do banco imagético desta pesquisa. Procuramos compreender como os graduandos perceberam suas experiências: se valorizaram os sentimentos, a observação reflexiva, o fazer ou a elaboração conceitual (KOLB, 1984). Construimos esta análise classificando as respostas dos graduando pelo nível de conhecimento metacognitivo e o enfoque da motivação que expressaram ao refletir sobre processo de letramento em dança que experimentaram (BONDIA, 2002).

Mais adiante neste estudo, no apêndice estatístico D, aprofundamos nossas análises cruzando os Níveis de Metacognição e o Enfoque da Motivação para a aprendizagem explicitados pelos graduandos em cada um dos dez períodos pesquisados.

Encontramos muitas variações ao longo do processo, como mostra o Quadro Geral dos Níveis de Metacognição. A variação não aconteceu só em relação ao tempo de desenvolvimento da pesquisa, mas também de sujeito para sujeito, como revelam suas falas. Identificamos que cada graduando, ao evocar sua memória e apresentar suas reflexões sobre o que aprendeu em cada período, o fez transitando entre níveis diferentes de consciência. A variabilidade revelou que os graduandos estabeleceram estratégias diversas para resolver as questões-problema que compunham a proposta didática experimentada. Em determinados momentos, o que prevaleceu na percepção de alguns graduandos foi o nível declarativo (ND), ou seja, aquele pautado na consciência sobre o que aprendeu e quais as estratégias foram utilizadas por ele. Em outros, o nível executivo (NE), quando o graduando deu ênfase ao seu conhecimento sobre como determinada estratégia foi aplicada por ele. Encontramos, ainda, respostas nas quais sobressaiu o nível condicional (NC) do conhecimento metacognitivo, uma vez que certos graduandos expressaram o que aprenderam, explicitando sua percepção de quando e onde aquela experiência particular poderia ser aplicada novamente (PORTILHO, 2011).

Assim, a seguir, apresentamos o quadro geral que demonstra esta análise estatística.

GRÁFICO 1 – Níveis de metacognição

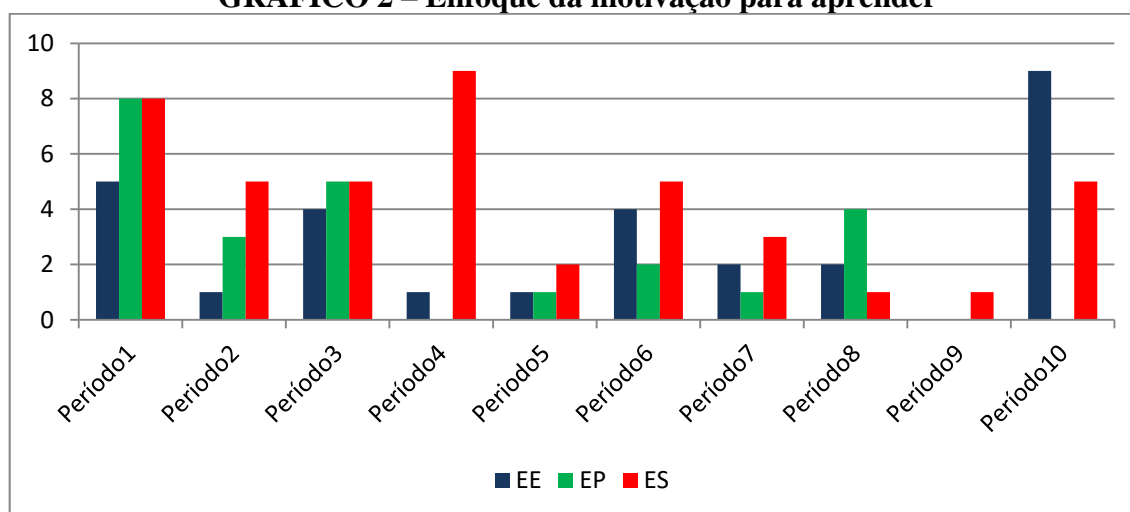


Fonte: dados da pesquisa.

4.2.2.3 O enfoque da motivação de aprendizagem da dança- análise quantitativa geral

Procuramos mapear e compreender o foco, a energia, que cada graduando investiu em sua produção acadêmica em dança. Entendemos que o enfoque da motivação para aprender é resultado dos ajustes feitos individualmente por cada sujeito em razão de suas escolhas, sempre estratégicas e singulares, para aprender. O Quadro Geral do Enfoque da Motivação para Aprender é resultado do que os graduandos revelaram sobre o tipo de foco que empenham para aprender. Entendemos que a energia para aprender se relaciona com aspectos das culturas de aprendizagens que os sujeitos pesquisados trouxeram consigo, constituídas em sua vida educativa como discente. Os posicionamentos dos graduandos nos mostraram aspectos de como interpretam o letramento em dança como processo formativo de sua profissão docente e os significados que atribuíram a este processo de aprendizagem. Procuramos compreender os enfoques demonstrados em três perspectivas. O *enfoque estratégico* (EE), quando os graduandos expressaram a intenção de obter os melhores resultados possíveis na sua aprendizagem, quando demonstrou esforço para variar seus métodos de estudo e produção em dança. O *enfoque profundo* (EP) nos apareceu na fala de graduandos que estabeleceram relações significativas com o conteúdo. Demonstaram empenho em aprender a dançar, relacionando as novas ideias que foram aparecendo no processo de letramento em dança ao conhecimento que já possuía. Por fim, o *enfoque superficial* (ES), quando identificamos que os graduandos demonstraram apenas a intenção de cumprir a tarefa, dando indícios de que, para eles, a atividade proposta era uma imposição externa que pouco lhes interessava.

GRÁFICO 2 – Enfoque da motivação para aprender



Fonte: dados da pesquisa.

Analizamos os argumentos que os aprendizes expressaram sobre os temas desenvolvidos no letramento em dança e verificamos que o enfoque da motivação que os graduandos aplicaram neste processo variou entre eles, assim como foi variado na forma como foi aplicado considerando-se o mesmo sujeito. Ou seja, não só no âmbito coletivo há variabilidade, como também existem variações de enfoque da motivação aplicadas por cada sujeito individualmente, que migra de um tipo a outro por deliberação própria.

Nas intervenções de pesquisa, percebemos que o enfoque, ao nível de compreensão alcançado pelos graduandos, apresentou patamares distintos quando relacionados aos conteúdos centrais desenvolvidos: repertório gestual, noções de ritmo, noções de espaço, habilidade de criação e habilidade de interpretação de movimentos de dança. Em termos decrescentes de profundidade, esses níveis vão do enfoque profundo ativo, depois ao enfoque profundo passivo, e, seguida, ao enfoque superficial ativo e por fim ao enfoque superficial passivo (PORTILHO, 2011). Esta profundidade se referiu a:

- a) *Enfoque profundo* - quando o graduando estabeleceu uma relação significativa com o conteúdo, demonstrando uma consciência e uma intenção de aprender, sendo, por vezes, capaz de explicitar relações entre as novas experiências ao conhecimento que já possuía;
- b) *Enfoque Superficial* – quando o graduando demonstrou apenas a intenção de cumprir a tarefa, dando indícios de que, para ele, a experiência proposta era percebida como uma imposição externa, apenas;
- c) *Enfoque Estratégico* – quando o graduando deu indícios de que se esforçou para variar suas experiências, com a intenção de obter os melhores resultados na sua aprendizagem.

4.3.3 Eixo 3- Análise das composições coreográficas (escritas de dança)

A análise das composições coreográficas, que neste estudo constituem as escritas de dança elaboradas pelos graduandos ao final do período pesquisado, revelou como relacionaram as teorias e as práticas desenvolvidas durante o processo de letramento em dança, e, por consequência, nos permitem inferir como estas aprendizagens ganharam concretude nesta etapa da formação docente em Educação Física destes sujeitos. As composições coreográficas, coletiva e colaborativamente elaboradas (BUTTERWORTH, 2004; DAVENPORT, 2006) são sínteses do pensamento, das memórias e das emoções (BEAR *et al.*, 2017) que foram estimuladas e experimentadas. Temos presente que não representam apenas o que foi experimentado durante o período pesquisado, pois nada se aprende sem que seja articulado ao que já existia (MEIRIEU, 1998). Entendemos que como a experiência inicial dos graduandos, ou seja, no nível de conhecimento que apresentavam no ponto de partida do processo de aprendizagem, eles foram vivenciando processos mais profundos ou mais superficiais de neuroplasticidade (GUERRA, 2011). O que podemos “ler” nas escritas coreográficas, sob nosso ponto de vista, são as habilidades desenvolvidas pelos graduandos sobre aprender e ensinar a dança como linguagem (DILS, 2007), como movimento expressivo (LABAN, 1978), sobre saberem dançar e comunicar seu pensamento imaginativo (TAVARES, 2013).

Examinar aspectos estruturantes das composições coreográficas elaboradas pelo grupo pesquisado nos permitiu identificar como estes responderam à situação-problema que lhes foi apresentada (“criar um texto coreográfico”). Permitiu-nos ainda, distinguir as nuances mais expressivas acerca do conjunto de percepções e saberes (CHARLOT, 2003) destes sujeitos sobre dança ao final do letramento. Investimos em identificar nas suas escritas dançantes a presença, ou ausência, de elementos pedagógicos com os quais lidaram para organizar as composições coreográficas, tanto de modo mais simples como do mais complexo. Como sugeriu Davenport (2006), buscamos compreender as escritas criativas dançantes, para além das formas estéticas resultantes, mas alcançando as habilidades de articular teoria e prática, de evocar memórias e aprendizagens, de criar e refletir criticamente sobre saber dançar.

Lembramos aqui que Davenport (2006) e Butterworth (2004) estiveram permanentemente nutrindo, teórica e praticamente, o que compreendemos como “dinâmica saudável de aulas de dança”, uma vez que, em oposição radical à lógica tradicional de produção coreográfica (na qual o coreógrafo concebe e o bailarino se submete à estética coreográfica), o que apresentamos é o produzido à luz do modelo didático-democrático de composições

coreográficas de Butterworth (2004). Ou seja, o modo de escrever textos na linguagem da dança revelou que graduandos dançarinos percorreram caminhos teóricos e práticos complexos, suportados por suas referências de vida, suas experiências no processo de letramento, seus conhecimentos metacognitivos, suas habilidades desenvolvidas entre tantos outros aspectos que sabemos ser em mobilizados nos processos de aprendizagem, cuja riqueza sabemos, supera, em muito, o que conseguiremos explicitar nesta pesquisa.

Ressaltando que os graduandos, efetivos protagonistas das composições coreográficas que apreciamos a seguir, sob nosso ponto de vista, buscaram distanciar-se de estéticas já estabelecidas a priori e investiram em dançar ao seu próprio modo.

O processo de composição coreográfica aconteceu em seis etapas, ao longo de seis semanas de estudo e aprendizagens:

1. Explicitação prévia sobre temas de interesse – discussão inicial sobre possíveis temas a serem escolhidos pelos graduandos como tema da composição;
2. Organização de grupos – o desenvolvimento compartilhado e colaborativo dos trabalhos de escrita criativa;
3. Participação em laboratórios para descoberta de movimentos;
4. Produção de composições criativas (pequenas sequências de movimentos que foram se transformando na composição coreográfica em si, considerando-se fatores de ocupação do espaço e recursos coreográficos aprendidos);
5. Concepção das caracterizações de corpo e de cenário: vestuário, acessórios, objetos, recursos visuais e de som, etc;
6. Estabilização da composição coreográfica (em sala e no teatro). Trabalho de repetição da sequência coreográfica como refinamento da performance e qualidade da produção;
7. Apresentação ao público como meio de compartilhamento da experiência acadêmica.

Na primeira etapa, estabelecemos um diálogo com o coletivo, entre discentes, para que fossem trazidos à roda de conversas, temas, assuntos, ideias sobre os quais os graduandos utilizariam como motivo em suas coreografias. Atribuímos a este momento a dimensão de ‘prévio’, pois a discussão mobilizou apenas a manifestação dos ‘desejos’ dos participantes de modo espontâneo. Antecedeu a escolha definitiva do tema em torno dos quais todos deveriam organizar suas escritas. A pergunta básica foi: o que gostariam de contar ao público que assistiria à apresentação? A partir desta pergunta-problema a docente pesquisadora estimulou a livre exposição das ideias, desejos, receios, contradições, etc. Os graduandos foram convidados a

não se preocuparem com ‘possíveis’ limites imaginários (tentando adivinhar o que poderia ser “difícil” de dançar), mas, pelo contrário, que se sentissem livres para demonstrar o que desejavam expressar com sua dança, o que os mobilizava a seu desejo de pensar (CHARLOT, 2003).

A segunda etapa, após a escolha do tema e já em subgrupos de trabalho, os graduandos investiram em pesquisas mais elaboradas do tema definido. De saída, já se evidenciava um contraste que nascia das diferenças de estratégias e de enfoque de motivação (KOLB, 1984; PORTILHO, 2011) que os grupos adotavam para desenvolver suas atividades didáticas. Alguns apresentavam a maior qualidade e quantidade de materiais de referência sobre o tema escolhido. Surgiram: artigos virtuais, vídeos, músicas, experiências pessoais, e, assim por diante. Todo o material foi sendo socializado entre os integrantes de cada grupo, estimulando a atribuição de sentido da composição coreográfica que se iniciava. Permanentemente, intervínhamos no campo questionando: que história os graduandos querem, ou não, contar? O que lhes parece fazer sentido dançar?

Na terceira etapa, laboratórios criativos (LABAN, 1978) foram desenvolvidos, muitas vezes relacionados aos temas que escolheram, outras vezes, não. Procuramos subsidiar as situações problemas que foram surgindo ora em relação a criar movimentos, ora em utilizar o espaço, ora em dominar as pulsações da música, etc. Em determinados grupos, o necessário pareceu ser reforçar os conteúdos específicos da dança trabalhados: fatores de ocupação do espaço – plano, níveis, direção, distância- e recursos coreográficos – uníssono, contraste simultâneo, antífona, etc. A intenção foi a de apoiá-los no estudo e na descoberta de movimentos que fizessem sentido e contribuíssem para a narrativa corporal. Foi tempo de ‘jogarem’ para o corpo o sentido do que pretendiam comunicar com sua dança.

A quarta etapa, a produção das coreografias em si, tendeu a ser tranquila para os grupos, cujas etapas anteriores foram adequadamente desenvolvidas, ou seja, para aqueles que demonstraram enfoque de motivação mais profundo (PORTILHO, 2011), entregando-se de modo intenso ao trabalhoso processo de criar, o que nem sempre aconteceu com todos. Sabemos que a criação em dança não é um processo simples, muito menos fluído ou destituído de esforço (MARQUES, 2016). Pelo contrário, é intenso, toma tempo, demanda motivação de quem está inserido na atividade (CHARLOT, 2003). Observamos que nos grupos, e momentos, nos quais a pesquisa sobre o tema de interesse apresentou-se superficial e frágil, os trabalhos tenderam à reprodução de mídia, claramente fincados no campo do senso comum.

A quinta etapa provocou os graduandos a conceberem as caracterizações, tanto no que se referia ao que portariam no corpo (o figurino e os acessórios), quanto ao que comporia o

espaço cenográfico (o cenário). Identificamos que, nesta etapa, já estava presente um maior senso crítico coletivo relativo à estética dos movimentos e da ocupação cênica, ao sentido do que se comunicava e à criatividade que ia compondo a cena coreográfica.

Articulada toda a complexidade das cinco primeiras etapas, a sexta requereu um exaustivo empenho no refinamento da performance. Notamos que, de modo geral, mas não na mesma sintonia, os grupos já se esforçavam, por meio de inúmeras repetições, para que todos os integrantes “desempenhassem bem” o conjunto gestual concebido coletivamente, que se “se empoderassem da dança” com suas próprias habilidades. A maior parte dos graduandos foi ganhando segurança na execução da composição coreográfica, no tempo da música, na expressão das emoções que cabia em cada passo, na ocupação do espaço. A principal situação-problema (MEIRIEU, 1998) identificada foi equilibrar as diferenças entre os dançarinos, entendendo a diferença como riqueza no produto coreográfico, e, não, como “ausência de qualidade” no trabalho acadêmico. Várias vezes foi objeto de discussão nos grupos a revisão do conceito de técnica de dança livre (LABAN, 1978) para que resgatassem confiança de que todos podiam dançar (MARQUES, 2011), de que não eram bailarinos, mas acadêmicos de Educação Física que estavam a dançar em processo de formação docente. Sob nosso ponto de vista, os grupos já esboçavam escritas coreográficas como entendia Forsythe (2017): a coreografia é plasticidade histórica, é pensamento, uma ação estética na dança, que se descola de concepções anteriores e explora a capacidade de desapegar das certezas presentes para criar novas questões.

Enfim, a sétima etapa foi o momento em que a escrita coreográfica pôde ser lida pelos espectadores: familiares, comunidade acadêmica. Ao final desta etapa, foi possível perceber que, desenvolvendo habilidade também de coreógrafos, aqui autores de uma escrita coreográfica própria (BUTTERWORTH, 2004; DAVENPORT, 2006), os graduandos puderam transitar por todas as etapas do processo de criação: do conceito, do estilo, do conteúdo, da estrutura e das formas de interpretação em relação às habilidades que demonstravam como dançarinos, inclusive de diretores cenográficos. Ao assumirem os papéis de coreógrafos-dançarinos, os graduandos foram deixando de ser apenas reprodutores das ideias de outrem, e passando a desenvolver habilidades de criadores e de intérpretes. Neste contexto, demonstraram habilidades de oferecer boas respostas às tarefas colocadas (PORTILHO, 2011), protagonizando ativamente a tomadas de decisões em relação a toda a estrutura da composição coreográfica. Interagir com o grupo de graduandos, criadores das coreografias, acompanhando o processo de elaboração coletiva e colaborativa destes textos de dança indicou expressivo desenvolvimento de habilidades de pensar, em termos cognitivo-corporais (HANNA, 1986;

LABAN, 1978), sobre aspectos representativos das questões contemporâneas e cotidianas da vida dos graduandos. A partir de pensamentos imaginativos (TAVARES, 2013), criar formas e estéticas do/no corpo e do corpo no espaço, a, por fim, compartilhar estas ideias e formas coreográficas com outros, neste caso um público de 500 pessoas, aproximadamente. Dils (2007; 2014) já afirmava que a dança deveria, e poderia estimular o desenvolvimento destas habilidades, assim como na leitura e escrita da linguagem formal. Ao organizarem seus textos coreográficos, percebemos que os graduandos foram construindo lógicas próprias para dar vida semiológica aos signos da linguagem da dança (gestos, formas, tempo, espaço, ritmo, expressividade das emoções,...) e demonstrando habilidades em transmiti-los entre si, e, ao final, com o público presente. Verificamos que a dança dos graduandos se ancorou na capacidade comunicativa humana, uma habilidade dinâmica tão viva quanto os próprios acontecimentos sociais, como nos ensinou Saussure (2012). Ao aprofundar nas análises dos dados desta pesquisa no que se referiu à análise crítica das escritas coreográficas dos graduandos, conhecemos, e reconhecemos, que a dança, em termos muito similares à língua materna, é a manifestação concreta de uma capacidade universal, humana e abstrata de elaborar e comunicar pensamentos, sentimentos, expressividades corporais, atribuir sentido às coisas, se situar no mundo (SAUSSURE, 2012).

Conforme apresentamos nas fichas de atividades e nas sete etapas da elaboração da composição coreográfica, a flexibilidade e a liberdade de criação tiveram centralidade na experiência didática, no contexto de um currículo amplo e equilibrado (MARQUES; XAVIER, 2013). Portanto, percebemos que no período no qual os graduandos se dedicaram ao árduo processo de composição coreográfica, por meio do modelo didático-democrático (BUTTERWORTH, 2004), foi desenvolvido um amplo leque de habilidades, conhecimentos específicos sobre dança, e, ainda, sobre a natureza de processos de ensino-aprendizagem, como apontaremos nas análises das escritas coreográficas.

Identificamos também que houve espaço para a diversidade de enfoques de motivação (PORTILHO, 2011) dos discentes, demonstrando que as numerosas possibilidades das quais dispunham para aplicar suas estratégias de aprendizagem não comprometeram o alcance dos objetivos didáticos finais do processo de aprendizagem. Pelo contrário, acabaram por enriquecer os produtos destas aprendizagens, neste caso, as composições coreográficas que resultaram do exercício de elaboração da escrita da dança.

(Re) conhecemos que o envolvimento dos graduandos com a atividade didática em pauta não foi o mesmo entre todos os elementos dos grupos. Alguns graduandos envolveram-se de modo mais profundo, outros de modo mais superficial e outros tantos de modo estratégico

(PORTILHO, 2011). Foi notório que, embora a elaboração da composição coreográfica tenha sido uma atividade coletiva, os sujeitos estavam sempre a fazer escolhas particulares e únicas para aprender, com maior ou menor grau de consciência (GUERRA, 2011), mas sempre ativos na construção de seus próprios caminhos e modos de aprender.

As escolhas estratégicas dos graduandos foram permanentemente objeto de monitoramento pelas pesquisadoras, e a partir deste monitoramento, as intervenções e as orientações da docente-pesquisadora no campo foram sendo aplicadas no sentido de apoiar mudanças, sempre que necessário, e com vistas ao melhor desempenho dos graduandos no percurso da aprendizagem. Ficou explícito que as estratégias de aprendizagem demonstradas pelos graduandos constituíram operações mentais circunstanciais, que aconteceram no momento da interação em sala, de maneira dinâmica e viva, indicando que o processo de aprendizagem é bastante plástico, porque pode ser transformada em todo momento (PORTILHO, 2011) por ação dos sujeitos envolvidos.

Obviamente, ninguém podia dançar pelo outro e este aspecto da dança acabou por desafiar os graduandos a encontrarem seus próprios repertórios gestuais, sua própria maneira de incorporar a técnica da dança livre (LABAN, 1978; MILLER, 2007). Em termos processuais, os níveis de motivação para as tarefas do aprender, a concentração, a atenção, os níveis de ansiedade, a gestão do tempo de trabalho deram indícios de como estas estratégias estavam sendo operadas pelos graduandos durante o processo.

Em termos finais, a complexidade e qualidade das composições coreográficas produzidas expressaram o nível de aprendizagem alcançado, e como escritas da dança, nos permitiu ler como os graduandos foram capazes de se expressar nesta linguagem (SAUSSURE, 2012).

As composições coreográficas representaram como a dança como linguagem não-verbal foi incorporada (VIEIRA, 2016) pelos graduandos. Revelaram como estes sujeitos utilizaram a linguagem corporal para expressar pensamentos e emoções, criando de gestos-signos dançados. Criaram um sistema de signos e significados (SAUSSURE, 2012) para elaborar os textos coreográficos, textos estes que foram escritos de modo democrático e compartilhado (BUTTERWORTH, 2004).

Neste sentido, em seguida, passamos a comentar criticamente o que foi mais significativo nas composições coreográficas, como produção didática resultante do processo experimental aprendizagem da escrita da dança, como conteúdo da formação docente dos graduandos pesquisados. Entretanto, reconhecemos que é impossível imprimir na escrita desta pesquisa boa parte da riqueza, da complexidade e até mesmo a beleza do que aconteceu durante

o profundo processo criativo empreendido pelos sujeitos envolvidos, quando estivemos a dançar. As atitudes corporais, as emoções transpiradas, as relações entre os corpos e o ambiente educativo, as afetividades desenvolvidas, o brilho nos olhares, as angústias e receios demonstrados nas contrações faciais dos graduandos, o odor dos suores, o prazer que o movimento expressivo gerou são, entre os sujeitos envolvidos, nuances que nos ajudaram a compreender o letramento em dança desenvolvido, mas que vibram de um modo que, com humildade, assumimos que não conseguimos trazer para a forma escrita deste trabalho.

4.3.3.1 Composição coreográfica 1

Tema – Hipocrisia, exclusão/ inclusão, violência e valorização da diferença

Título: Tire sua máscara

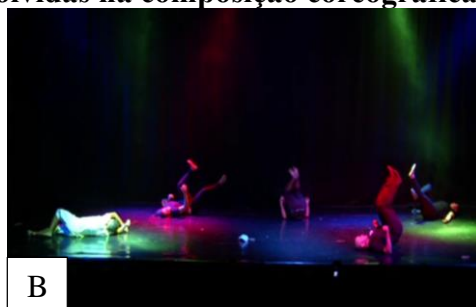
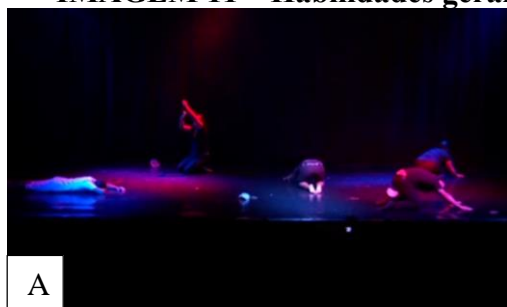
Música: Máscara

Autoria: Pitty

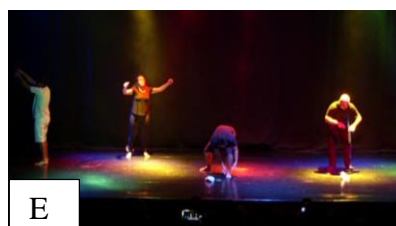
Tempo 4 min 35 seg

A composição explorou aspectos do acordar pela manhã, vestir-se, escovar os dentes, trocar de roupa e vestir uma “máscara”. Uma máscara sem expressão, apática, foi utilizada como elemento cênico central. Simbolicamente a “máscara” representou a existência de um sujeito que se mostra para o exterior, e que nem sempre revela o que realmente é por dentro. O grupo quis demonstrar que, muitas vezes, “porta-se esta máscara” para se viver atividade cotidiana de trabalho, para praticar esportes, relacionar-se com os outros e até mesmo para ser violento com o outro, para ser agente de “exclusão”. A violência da exclusão, em termos sociais e físicos, foi trabalhada na coreografia. Em torno da força do grupo para praticar a exclusão contra um integrante, as movimentações dançantes foram sendo construídas. O ponto mais intenso foi a simulação do suicídio pelo excluído. O grupo finaliza a coreografia com o retorno do “excluído suicida” à vida, em coletividade, comunicando que defendem o triunfo da aceitação da diferença, da valorização do outro e da inclusão como necessária.

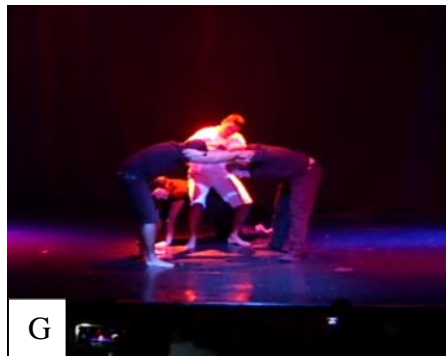
IMAGEM 11 – Habilidades gerais desenvolvidas na composição coreográfica 1



Legenda: Fotografias 11A e 11B - Formação aleatória/ nível baixo/ múltiplas as direções

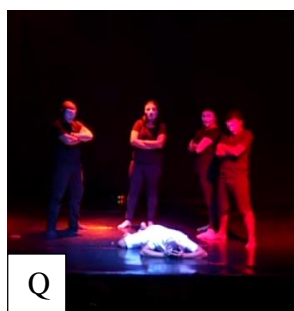


Legenda: Fotografias 11C, 11D e 11E - Grupo em uníssono/ nível baixo, médio e alto de braços/ direção frente



Legenda: Imagens 11F e 11G - Formação aleatória/ direção frente e lado/ uso de máscara como objeto cênico/ corpo transformado em cadeira e mesa

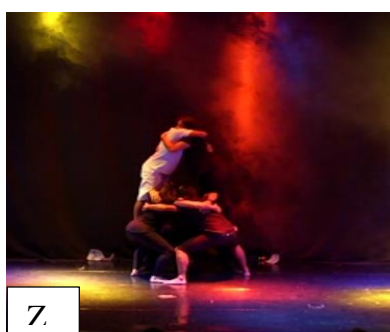
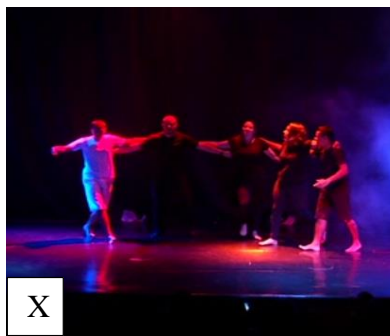




Legenda: Imagens 11H, 11I, 11J, 11K, 11L, 11M, 11N, 11O, 11P, 11R, 11S, 11T - Várias formações aleatórias/ níveis baixo, médio, alto/ direções frente, lado, costas (dinâmica cênica que tratou a exclusão e a violência do coletivo sobre o sujeito excluído)



Legenda: Imagens 11U e 11V - Níveis baixo, médio, alto/ direção frente; Ocupação cênica que remeteu a um suicídio em razão da exclusão sofrida



Legenda: Imagens 11Y e 11Z - Formações: círculo, linha, aleatório, pirâmide/ níveis baixo, médio, alto/ direção frente, lado, costas; Ocupação cênica que remeteu à inclusão do sujeito ao coletivo, respeito à diferença e afetividade entre integrantes do grupo social.

Fonte: dados da pesquisa.

4.3.3.2 Composição coreográfica 2

Tema: Relacionamentos e vida cotidiana

Título: Mercado Central de Belo Horizonte e seus causos

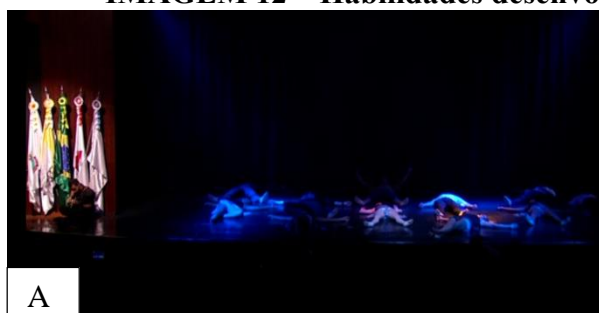
Música mixada/ Múltipla autoria: “Ô abre alas” (Chiquinha Gonzaga) /Nothing More I need / “Despacito” / Você partiu meu coração (Nego do Borel) /sonorização: latido de cães e integrante do grupo tocando violão ao vivo.

Tempo: 6 minutos

A composição coreográfica deste grupo problematizou, e comunicou, a vida cotidiana: os diferentes tipos de pessoas, de formas de se vestir, de circular, de olhar, de se apropriar do espaço em que se vive. Ambientaram seu pensamento imaginativo no Mercado Central de Belo Horizonte e, como se lá estivessem, desenvolveram a narrativa da dança. Utilizaram deslocamentos aleatórios pelo palco, caracterizaram-se como figuras populares que, livremente, circulavam pelos corredores do mercado: caipira, feirantes, dona de casa, idosos, adolescentes, casais. Neste contexto, trouxeram a sensualidade (masculina e feminina) que mobilizava

olhares, que aproximava e distanciava dançarinos, muitas vezes em danças de casais (forró). Optaram por dar mais evidência à sensualidade do corpo masculino, o que foi interessante, uma vez ser mais habitual no contexto previsível da dança, a exposição do corpo feminino. A sensualidade feminina foi trabalhada neste texto mais em termos de uma sensualidade pautada na atitude de liberdade, e não na submissão ou na passividade. Assinalaram que relacionamentos afetivos não são feitos apenas por encontros, mas também por desencontros, numa dinâmica que oscila de um a outro ponto.

IMAGEM 12 – Habilidades desenvolvidas na composição coreográfica 2



A

Legenda: Imagem 12A - Formação aleatória/ nível baixo/direção frente. Integrante do grupo toca violão ao vivo para despertar os personagens



B

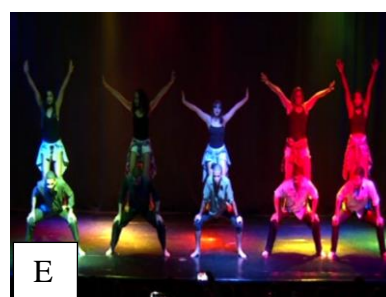
Legenda: Imagem 12B - Formação duas linhas/ nível médio, baixo/ uníssono/ direção frente



C



D



E

Legenda: Imagens 12C, 12D e 12E - Formação em linha de casais/ nível baixo,médio, alto/ uníssono



Legenda: Imagens 12G, 12H e 12I - Formação em linha/ nível médio/ uníssono (evidenciação da sensualidade e corpo masculino/ virilidade masculina)

Fonte: dados da pesquisa.

4.3.3.3 Composição coreográfica 3

Tema – Os diferentes tempos que se vive

Título: O tempo

Música mixada/ Múltipla autoria: “Capital inicial” / Intro (The XX) / “Fuego” (Alok & Bhaskar) / Pink Floyd (Time)

Tempo de coreografia: 6 min e 40 seg

Este grupo, em sua composição coreográfica, explorou a temática dos diferentes tempos que percebiam em suas vidas. O tempo de acordar, de dormir, de trabalhar, de estudar, de flertar, de festar, sair para a “balada”, de se deslocar pela cidade, para assumir seus papéis diários, por meio de diversos meios de transporte (ônibus, motocicleta, metrô, etc). Foi interessante observar que um recurso cênico expressivo utilizado pelo grupo foi transformar os corpos dos integrantes em vários tipos de objeto: mochila, banco de ônibus, cadeira de rodas, patinete, etc. Foi recurso coreográfico também importante nesta composição a grande diversificação da ocupação dos espaços cênicos que fizeram.

O grupo demonstrou habilidade para diversificar o uso e ocupação do espaço cênico e recursos coreográficos. Trabalharam os diferentes níveis (baixo, médio e alto), direções (deslocando-se para frente, para trás e para o lado, em diagonais). Utilizaram o uníssono, o contraste simultâneo, o cânon e a antífona como recursos coreográficos que tornaram a composição coreográfica rica. Organizaram-se em treze formações distintas, como, por exemplo: formação aleatória no palco, um grupo de dez integrantes, dois grupos de cinco integrantes, uma dupla, uma coluna com quatro duplas, um solo, um grupo com cinco integrantes, um grupo de 6 integrantes, ocupação da plateia como espaço cênico (palco) entre outras formas de ocupar o espaço. Exploraram, ainda, o limite da “boca do palco” (situação que

habitualmente dançarinos iniciantes não fazem pelo risco de queda e ousadia que representa), ocuparam a plateia como palco interagira com o público. As imagens, a seguir, demonstram a diversidade coreográfica alcançada pelo grupo.

IMAGEM 13 - Habilidades desenvolvidas na composição coreográfica 3



A

Legenda: Imagem 13A - Formação aleatória/ nível baixo/ múltiplas direções/ explorando limites do palco



B



C

Legenda: Imagens 13B e 13C - Formação aleatória (performance personagens) / níveis médio e alto/ múltiplas direções



D



E



F

Legenda: Imagens 13D, 13E e 13F - Grupo em uníssono/ nível médio/ direção frente e lado



G



H

Legenda: Imagens 13G e 13H - Dois grupos em contraste simultâneo / nível baixo e médio/ direção frente e costas



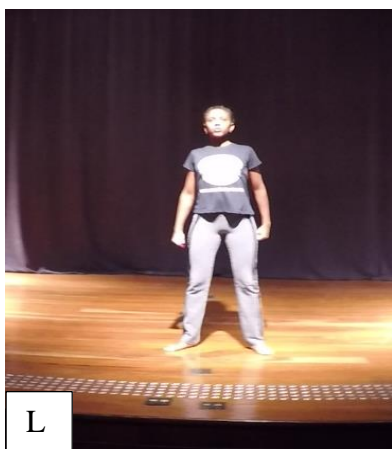
Legenda: Imagem 13I - Dupla /uníssono/ nível baixo/ direção lateral



Legenda: Imagem 13J - Duplas em linha/ grupo em uníssono/níveis baixo e médio/ direções frente e lado



Legenda: Imagem 13K - Duplas e solo/ nível médio e alto/direção frente e lado/ corpo transformado em “mochila”



Legenda: Imagem 13L - Solo/ nível médio



M



N



O



P

Legenda: Imagens 13M, 13N, 13O, 13P - Grupos em uníssono/ nível baixo, médio e alto/ direção frente/ giros



Q

Legenda: Imagem 13Q - Mulheres um grupo/ homens um trio / nível médio



R

Legenda: Imagem 13R - Formação aleatória/ níveis médio e alto/ direção frente/ ocupação da plateia como espaço cênico

Fonte: dados da pesquisa.

5 SÍNTESES CONCLUSIVAS

O método da pesquisa-ação permitiu o acesso à parte do conjunto de conhecimentos metacognitivos de professores de Educação Física em formação, desvelando que as questões-problemas que surgem num processo de aprendizagem não representam necessariamente barreiras ao aprendizado, pois trazem em si um potencial para guiar as intervenções dos aprendizes no campo de estudo, modificando-o de maneira mais ou menos consciente. Nesta pesquisa, o permanente exercício da cognição e da metacognição possibilitaram intervenções com expressivo grau de consciência pelos sujeitos envolvidos. Esta consciência foi sendo revelada à medida que os sujeitos de pesquisa explicitavam o conhecimento sobre seus próprios processos e produtos cognitivos, bem como sobre as dificuldades que se relacionavam a aprender a dançar, e sobre como percebiam e como processavam sua participação ativa nas propostas didáticas teóricas e práticas desenvolvidas. As expressões verbais mencionadas nos registros dos discentes e as não-verbais comunicadas nas composições criativas e coreográficas dos graduandos revelaram a grande capacidade para avaliar, e redirecionar quando necessário, a execução das atividades cognitivas corporais propostas, proceder a ajustes, identificar diferentes maneiras de realizar seu próprio modo de dançar, num constante e permanente processo de autorregulação face as tarefas propostas.

Ao término do estudo ficou evidente que esta pesquisa-ação descritiva, de abordagem quanti-qualitativa não foi capaz de encerrar toda a riqueza, nem a imensa complexidade das experiências de aprendizagem nas quais intervimos como sujeitos de pesquisa, docentes e discentes. Investigamos e compreendemos, numa perspectiva fundamentada pelas neurociências, a aprendizagem da dança como um processo de letramento numa linguagem não-verbal e como um intenso processo de adaptação ao contexto da formação docente de graduandos de Educação Física.

O diagnóstico inicial confirmou o recorrente cenário que vários estudos têm apontado: confirmamos que os graduandos não tiveram acesso ao ensino minimamente sistematizado da dança durante sua formação acadêmica fundamental. A comparação entre as percepções iniciais e finais sobre dança, e sobre “saber dançar” (ou não) que os graduandos apresentaram, nos permitiu identificar que a maior parte deles foi modificada pela experiência vivida e pelos estímulos advindos do ambiente formativo universitário, sugerindo que exercitaram sua capacidade neuroplástica encefálica. Verificamos que foi possível desconstruir a ampla “certeza de que não sabiam dançar”, e construir no lugar, uma perspectiva confiante de que aprenderam a dançar e dispunham de potencial para ensinar este conteúdo em suas futuras atuações

profissionais. Mais da metade dos pesquisados demonstrou capacidade de reconstruir a perspectiva inicial desinformada, e que tendia à negativa sobre o que era saber ou não dançar, para uma perspectiva final mais positiva e democrática quando chegaram a afirmarem, e demonstraram por meio das composições criativas e coreográficas que elaboraram que: “todos somos capazes de dançar”, “tenho liberdade para me expressar e com as aulas foi possível incrementar minha criatividade e habilidades”. Revelaram compreender que a dança é uma prática possível a todos, que todos têm seus próprios repertórios e vocabulários de movimentos. Entretanto, ressaltamos que nem toda modificação gerada pela aprendizagem se estabelece como permanente, pois isto dependerá de novas evocações do estímulo de dançar em outras oportunidades futuras, reforçando as novas conexões sinápticas que porventura tenham sido geradas.

Não conseguimos identificar a prevalência de um ou outro nível de metacognição entre os graduandos. O que encontramos foi uma constante e ampla variação de níveis metacognitivos ao longo do processo. Observamos que as variações aconteceram não só em relação ao tempo de desenvolvimento da pesquisa, mas também de sujeito para sujeito, como revelaram os pensamentos metacognitivos expressos pelos sujeitos pesquisados. A variabilidade identificada nos revelou que os graduandos aplicaram distintas e diversas estratégias para resolver as questões-problema que identicavam durante seu processo de letramento em dança. Compreendemos que em determinados momentos, o que prevaleceu entre os graduandos foi a consciência sobre *o que* aprenderam e *quais* as estratégias utilizaram para aprender, situando-se em nível declarativo de metacognição. Em outros momentos do processo, demonstraram uma ênfase metacognitiva em nível executivo ao explicitarem suas aprendizagens colocando em primeiro plano a percepção de *como* haviam operado suas estratégias de aprendizagem durante a tarefa de letramento em dança. Encontramos, ainda, respostas nas quais sobressaiu o nível condicional do conhecimento metacognitivo, quando certos graduandos expressaram o que aprenderam percebendo quando e onde aquela experiência particular que aprendera poderia ser aplicada novamente.

Ao se inserirem nas atividades cognitivas corporais envolvidas no aprender a dança, observamos que distintas foram as estratégias e os enfoques de motivação para a aprendizagem mobilizados pelos graduandos. Estas estratégias e enfoques de motivação variavam quando estes sujeitos empenhavam funções mentais como: captar a informação, investir atenção, memória, emoção, entre outras funções necessárias à resolução das questões de aprendizagem em pauta. Vimos que as estratégias que utilizaram para aprender e os diferentes enfoques de motivação foram operados por meio de transações integradas e constantes, entre os sujeitos e o

meio, de acordo com a organização e desafios das tarefas didáticas propostas. Identificamos que as estratégias e enfoques aplicados variaram entre os sujeitos, assim como na trajetória pessoal de cada sujeito, ao longo do letramento em dança, pois visavam a garantir o sucesso dos processos adaptativos no contexto da sua formação docente. Para aprender a dançar tiveram que exercitar sua capacidade adaptativa e cumprir tarefas executivas, teórico e práticas da dança.

Para além do letramento básico em dança, os graduandos demonstraram ser capazes de produtores de textos de dança, de lidarem com uma infinidade de informações, cuja interpretação e produção textual acionaram uma ampla combinação de estímulos e estratégias de aprendizagem para desenvolverem habilidades cognitivas e corporais como: repertório próprio de movimentos, noções de espaço, de tempo, de ritmo, de criação e interpretação em dança. Acreditamos que estes resultados foram possíveis porque as aprendizagens aconteceram numa perspectiva não tradicional do ensino da dança, mas em experiência baseadas na experimentação da dança como linguagem, na técnica de dança livre, no movimento expressivo e no modelo didático democrático para composições em dança, o que pode servir de referência para o ensino da dança em outros contextos educacionais.

Por fim, o campo pesquisado evidenciou que a formação docente é um processo holístico de adaptação humana, social e psicológica ao meio, que não pode ser considerado isoladamente de outros aspectos da vida humana: motivação, interesse, história de vida, condições presentes, perspectivas futuras.

Entendemos que este estudo foi capaz de problematizar aspectos importantes da formação docente em Educação Física no que concerne ao desenvolvimento de habilidades de ensino e de aprendizagem da dança como linguagem. Neste sentido, finalizamos nossas conclusões colocando em cheque a crítica recorrente que se faz à formação docente como sendo uma das razões pelas quais a dança não seja ensinada na Educação Física. O processo e as produções dos graduandos nos demonstram que o básico para que um professor de Educação Física inicie seus trabalhos no contexto escolar foi alcançado. Não desconhecemos que a formação inicial sempre deixa lacunas e que o processo de formação docente jamais se encerra. Entretanto, recomendamos cautela ao atribuir às “lacunas a formação inicial do professor” centralidade na negligência do ensino da dança na Educação Física. Nossa pesquisa aponta que conjunto de habilidades desenvolvidas pelos graduandos tem potencial para subsidiar atuações docentes futuras, assim como ações transformadoras do ensino da dança em vários contextos educacionais, principalmente na escola. As condições objetivas e a gestão dos projetos

educativos deverão permitir que o trabalho docente seja desempenhado com a qualidade que o nosso sistema educacional urge.

REFERÊNCIAS

ANGUERA, M. T. ; CAMERINO, O.; CASTAÑER, M.; ALGARRA, P. S. Mixed methods en la investigación de la actividad física y el deporte. **Revista de Psicología del Deporte**, v. 23, n. 1, p. 123-130, 2014.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BEAR, M. F. **Neurociências desvendando o sistema nervoso**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2017. *Ebook*.

BELTRÁN, J. L. Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. **Revista Complutense de Educación**, Madrid, v. 6, n. 2, p. 235, 1993

BELTRÁN, J. L. **Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje**. Madrid: Ed. Síntesis, 2002. Disponível em: http://204.153.24.32/materias/PDCA/idca/materiales/idca_05.doc. Acesso em: 23 jan. 2020.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [2019].

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno de diretrizes: manual operacional de educação integral**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em 29 abril 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria Executiva. Base nacional comum curricular. Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Brasília MEC / SEF, 1998. P.114.

BRASILEIRO, L. T. **Dança: educação física: (in) tensas relações**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BUTTERWORTH, J. Teaching choreography in higher education: a process continuum model. **Research in Dance Education**, v. 5, n. 1, p. 45-67, Apr. 2004.

- CÂMARA, M. A. C. **Os parâmetros curriculares nacionais e a educação física: caminhos trilhados a trilhar.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2015. Disponível em: <http://recil.ulusofona.pt/bitstream/handle/10437/6699/ana%20alice%2010%20out%202015.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 jan. 2020.
- CARLOMAGNO, M. C.; ROCHA, L. C. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 173-188, 2016.
- CARRASCO, J. B. **Estrategias de aprendizaje:** para aprender más y mejor. Madrid: Ediciones Rialp, 2004.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. São Paulo: ArteMed, 2003.
- COSENZA, R. M.; GUERRA, L. **Neurociência e educação:** como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011. *Ebook*.
- CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. São Paulo: Artmed, 2010.
- DAMÁSIO, A. Conceitos e nomes na ciência de todos os dias. *In:* BEAR, Mark F. **Neurociências desvendando o sistema nervoso.** 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2017. p. 629. *Ebook*.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola:** implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- DAVENPORT, D. Building a dance composition course: an act of creativity. **Journal of Dance Education**, London, v. 6, n. 1, p. 25-32, 2006.
- DILS, A. *et al.* **Accelerated motion:** towards a new dance literacy in America. [S. l.]: Accelerated motion, 2014. Disponível em: <http://acceleratedmotion.org>. Acesso em: 27 jan. 2020.
- DILS, A. Why dance literacy? **Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies**, Ontario, v. 5, n. 2, p. 95–113, 2007.
- DOCUMENTÁRIO Paulo Freire Contemporâneo. Brasília: TV Escola, 07 dez. 2015. 1 vídeo (53 min.). Publicado por David Franco. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5y9KMq6G8l8>. Acesso em: 27 jan. 2020.
- DOMENICI, E. O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 69-85, maio/ago. 2010.
- EHRENBERG, M. C. **Os currículos de licenciatura em educação física:** a dança em questão. 2008. Tese (Doutorado em Educação Física) – Unicamp, Campinas, 2008.
- FORSYTHE, W. **Choreographic objects.** Germany: Do Autor, 2017. Disponível em: <http://www.williamforsythe.de/essay.html>. 23 jan. 2017.

FORTIN, S. Educação somática: novo ingrediente da formação prática em dança. Tradução: Márcia Strazzacappa. **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, n. 2, p. 40-55, nov. 1998a.

FORTIN, S. Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula técnica de dança. Tradução: Mônica Martins. **Pro-Posições**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 79-95, jun. 1998b.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. **Ira, medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 14. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

GUERRA, L. B. O diálogo entre a neurociência e a educação: euforia aos desafios e possibilidades. **Revista Interlocução**, Belo Horizonte, v. 4, p. 3-12, 2011.

GUIMARÃES, M. C. A. Rudolf Laban: uma vida dedicada ao movimento. *In*: MOMMENSOHN, M.; PETRELLA, P. (org.). **Reflexões sobre Laban**: o mestre do movimento. São Paulo: Summus, 2006. Disponível em: <http://estudiolabandedanca.webnode.com.br/news/rudolf-von-laban-uma-vida-dedicada-ao-movimento>. 23 jan. 2020.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa. esta é a questão? **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, 2006.

HANNA, T. **Corpos em revolta**: uma abertura para o pensamento somático. Rio de Janeiro. Mundo Musical, 1972.

HANNA, T. What is somatics? **Somatics**, [S. l.], v. 5, n. 4, p. 3-8, 1986.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório Pisa 2018**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/pisa/resultados>. Acesso em: 16 jan. 2020.

KOLB, D. A. **Experiential learning**: experience as the source of learning and development. Nova Jersey: Prentice Hall, 1984.

LABAN, R. **Dança educativa moderna**. Tradução de M. d. Campos. São Paulo: Ícone, 1990.

LABAN, R. **O domínio do movimento**. São Paulo. Summus. 1978

LAVENDER, L. Creative process mentoring. **Journal of Dance Education**, London, v. 6, n. 1, p. 6-13, 2006.

LIMA, A. I. A. O. **Estilos de aprendizagem segundo os postulados de David Kolb**: uma experiência no curso de odontologia da UNOESTE. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2007.

MARQUES, A. S.; XAVIER, M. Criatividade em dança: concepções, métodos e processos de composição coreográfica no ensino da dança. **Revista Portuguesa de Educação Artística**, Portugal, v. 3, p. 47-59, jan./dez. 2013.

MARQUES, I. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, I. Revisitando a dança educativa moderna de Rudolf Laban. **Sala Preta**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 1-6, 2016.

METZNER, A. C. Leis e documentos que regem a educação física escolar brasileira: uma breve apresentação. **Revista Hispeci & Lema On Line**, Bebedouro, SP, ano 3, n. 3, p. nov. 2012.

MILLER, J. **A escuta do corpo**: sistematização da técnica Klauss Vianna. 2. ed. São Paulo: Summus, 2007.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Lisboa: Sulina, 2011.

NEUROCIÊNCIA e educação. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 13 jun. 2016. 1 vídeo (24 min). Publicado por UFV. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zpC0bldPx0k>. Acesso em: 29 maio 2018.

PENA, A. F. R. A teoria de Kolb: análise dos estilos de aprendizagem no curso de administração da FECAP. **Revista Liceu On-line**, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 64-84, jul./dez. 2014.

PEREIRA, M. L.; HUNGER, D. A. C. F. Limites do ensino de dança na formação do professor de educação física. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 4, p.768-780, out./dez. 2009.

PIMENTEL, A. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 12, n. 2, p. 159-168, 2007.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. **Plano de ensino da disciplina Introdução à Dança do Curso de Educação Física da PUC Minas**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2017. Disponível em: http://www.sistemas.pucminas.br/sga3/SilverStream/Pages/fsPrf_PlanoEnsinoCons.html. Acesso em: 28 jan. 2020.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. **Resolução n.º 02/2016**. Trata do projeto pedagógico da Educação Física. Belo Horizonte: PUC Minas, 2016.

PORTILHO, E. **Como se aprende?**: estratégias, estilos e metacognição. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2011.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003.

ROSA, T. N. O Termo “Educação Somática” perspectivado pela criação em dança no Brasil. **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, n. 36, p. 86-104, set. 2016.

SANTORO, M. A. F. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2012.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites perspectivas**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

SCIALOM, M. **Laban plural: arte do movimento, pesquisa e genealogia da práxis de Rudolf Laban no Brasil**. Editora Summus, 2016.

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOMATICS EDUCATIONAL RESOURCES. **What is somatics**. Novato: Somatics Educational Resources, [1990?]. Disponível em: <http://www.somaticsed.com/whatIs.html>. Acesso em: 28 jan. 2020.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, 2017.

TAVARES, G. M. **Atlas do corpo e da imaginação**. Portugal: Editorial Caminho, 2013.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. aum. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VIANNA, A. *et al.* **Acervo Klaus Vianna**. Belo Horizonte: Projeto Klaus Vianna, 2006. Disponível em: <http://www.klaussvianna.art.br/>. Acesso em: 28 jan. 2020.

VIEIRA, A. P. Dança, educação e contemporaneidade: dilemas e desafios sobre o que ensinar e o que aprender. *In*: LARA, Larissa Michelle. (org.). **Dança: dilemas e desafios na contemporaneidade**. Maringá: Eduem, 2013b. p. 155-184.

VIEIRA, A. P. Dramaturgias.... do corpo dançante. **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, ano 20, n. 37, dez. 2016.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
 Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação
 Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

N.º Registro CEP: CAAE

Título do Projeto: Desenvolvimento de uma metodologia da dança no ensino superior: Influências na percepção dos discentes e nos seus processos de criação

Prezado Sr(a),

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que estudará as percepções sobre dança de graduandos do curso de Educação Física da PUC-MG, bem como compreender como desenvolvem processos de criação desta linguagem artística durante um semestre letivo da graduação, além de elaborar e desenvolver uma metodologia que interfira nessas percepções e processos discentes.

Você foi selecionado (a) por estar regularmente matriculado na disciplina Introdução à Dança na graduação do Curso de Educação Física da PUC Minas. A sua participação nesse estudo consiste em:

1. Preencher o Diagnóstico de Apreciação - momento I e II;
2. Compor de registros de experiências das quais participar em aula;
3. Conceder permissão para o registro, em foto e filmagem das oficinas realizadas durante as aulas.

Sua participação é muito importante e voluntária e, conseqüentemente, não haverá pagamento por participar desse estudo. Em contrapartida, você também não terá nenhum gasto.

Você poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Os questionários respondidos durante a pesquisa serão transformados em dados anônimos, por meio de codificação dos pesquisados, e mantidos sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora responsável pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído. A guarda confidencial de todos os arquivos, assim como dos registros de vídeos coletados no desenvolvimento da pesquisa, estarão sob a responsabilidade do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da PUC Minas, através do Centro de Estudos de Educação Física, Esporte e Lazer (CEEFE), vinculado ao Departamento de Educação Física da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Para todos os participantes, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será observada, nos termos da lei, a responsabilidade civil.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador responsável: _____

Av. Dom José Gaspar, 300 - Fone: 3319-4317 - Fax: 3319-4317
 CEP 30531-610 - Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil
 e-mail: cep.proppg@pucminas.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.^a Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone 3319-4517 ou email cep.proppg@pucminas.br.



O presente termo será assinado em 02 (duas) vias de igual teor.

Belo Horizonte, ____/____/____.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Nome do participante (em letra de forma)

Assinatura do participante ou representante legal

Data

Eu, _____, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço pela sua colaboração e sua confiança.

Assinatura do pesquisador

Data

APÊNDICE B - DIAGNÓSTICO DE PERCEPÇÃO EM DANÇA

Este questionário constitui instrumento de coleta de dados de pesquisa de Doutorado na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais com o título provisório "Desenvolvimento de uma metodologia da dança no Ensino Superior: influências na percepção dos discentes e nos seus processos de criação ". Este questionário é composto por 10 questões. As questões são de resposta direta (marcar X nos espaços indicados) de atribuição de valores de 1 a 5 (considerar 1, o menor, e 5, o maior valor para o item). Quando registrar comentários usar letra legível. Tempo estimado de resposta é 10 minutos.

Nome:			
1. Sexo:	() M	() F	2. Idade:
3. Religião			
4. Situação do curso:		() Regular	() Irregular
5. Nível de Escolaridade de sua mãe		Fundamental incompleto	
		Fundamental completo	
		Médio incompleto	
		Médio completo	
		Superior incompleto	
		Superior completo	
		Pós-graduação	
6. Nível de Escolaridade de seu pai		Fundamental incompleto	
		Fundamental completo	
		Médio incompleto	
		Médio completo	
		Superior incompleto	
		Superior completo	
		Pós-graduação	

7. O que é a dança para VOCÊ? Escolha o lado com o qual você mais se identifica. Se você concorda com o item mencionado, nos parênteses, atribua a ele um valor de 1 a 5. Se você não concorda, deixe em branco. Se necessário, acrescente outros itens não mencionados.	
Dançar para mim é:	Dançar para mim é:
() diversão	() tensão
() livre expressão	() constrangimento
() safistação	() insatisfação
() criação de meus próprios movimentos	() fazer os movimentos que outras pessoas fazem

() possível, mesmo que não tenha talento, habilidades corporais e técnicas da dança	() impossível, caso não tenha talento, habilidades corporais e técnicas da dança
() outro(s)	() outro(s)
Comentários	Comentários

8. Você sabe dançar? (1) (2) (3) (4) (5)

Comente

9. Sobre seu interesse pela dança:					
	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
a. Vou a apresentações de dança (teatro, shows...)					
b. Assisto a programas de TV que abordem/mostrem dança					
c. Leio sobre dança (livro, jornal, revistas...)					
d. Na internet, me interesse por vídeos ou informações sobre dança					
e. Nas redes sociais, me interesse por vídeos e informações sobre dança					
k. Não sei responder à questão					
l. Eu não me interesse por dança					

10. Qual (is) a(s) sua(s) experiência(s) anterior(es) com a dança?

a. Nenhuma	
b. Em casa	
c. Na escola	
e. Em festas sociais	
f. Fiz curso(s) de dança. Qual (is)?	

c. Atuei como professor(a) / instrutor (a) de dança					
Onde?			8	Qual (is)?	
d. Participei de grupo(s) de dança(s). Qual (is)?					
10. Sobre como percebe seus movimentos quando dança:					
	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
a. Movimento várias partes do meu corpo quando danço					
b. Percebo o ritmo da música e sei me movimentar de acordo com o ritmo que escuto					
c. Quando danço, exploro vários os espaços ao meu redor					
d. Prefiro dançar sozinho a dançar com outras pessoas.					
e. Sei dançar utilizando objetos					
f. Gosto dos meus movimentos quando danço (estética)					
g. Outras pessoas gostam dos meus movimentos quando danço (estética)					
h. Sou criativo(a) para dançar, não tento repetir movimentos de outras pessoas					
Outra percepção:					

g. Não sei responder à questão	
h. Eu não danço	

APÊNDICE C - REGISTRO DA PERCEPÇÃO DISCENTE

NOME: _____ data ____/____/____

1	<p>Como foi a atividade de hoje?</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	Porque
1	2	3	4	5			
2	<p>Gostou?</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	Porque....
1	2	3	4	5			
3	<p>Foi importante?</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	Porque
1	2	3	4	5			
4	<p>Eu me senti aprendendo e/ou aperfeiçoando meus conhecimentos em dança?</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	Porque....
1	2	3	4	5			
5	<p>Em me senti dançando como intérprete?</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	Porque
1	2	3	4	5			
6	<p>Em me senti dançando como criador(a)?</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	Porque
1	2	3	4	5			

Atribua valor de 1 a 5 apenas para as habilidades estimuladas

Ampliação de repertório de movimentos					
Consciência corporal					
Observação do outro					
Noções de espaço					
Noções de tempo					
Noções de ritmo					
Processo de criação					
Processo de interpretação					
Outra					

APÊNDICE D - ANÁLISE QUANTITATIVA RELACIONAL ENTRE NÍVEIS DE METACOGNIÇÃO E ENFOQUE DA MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM EM DANÇA

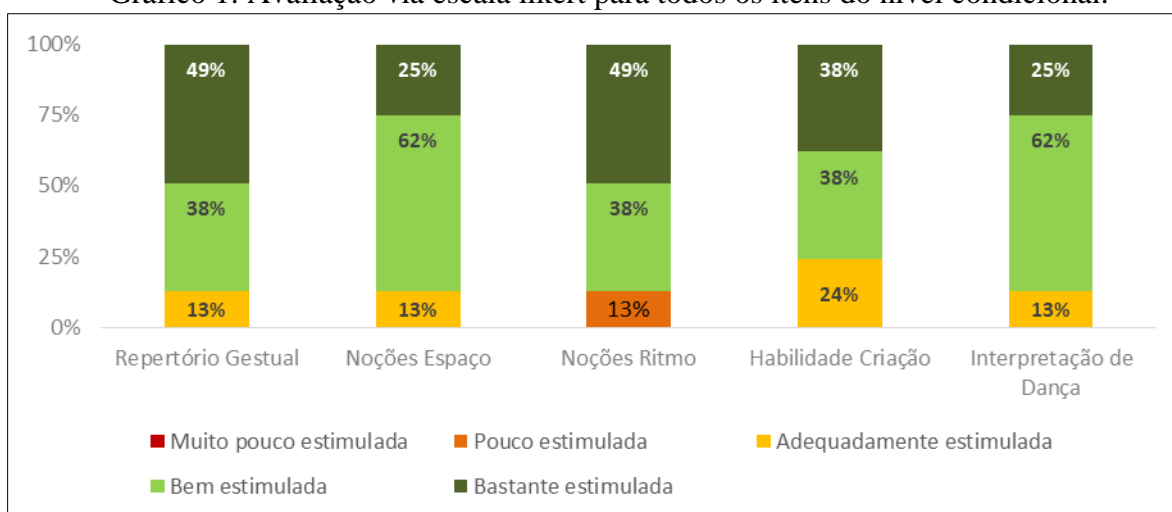
Neste apêndice apresentamos os cruzamentos estatísticos referentes ao estudo dos níveis de metacognição e de enfoques de motivação para a aprendizagem demonstrados pelos graduandos pesquisados e conteúdos específicos do ensino da dança, a saber: desenvolvimento de repertório gestual, noções de espaço, ritmo e habilidade de criação e interpretação em dança.

A) NÍVEL METACOGNITIVO PARA A APRENDIZAGEM RELACIONADO A REPERTÓRIO GESTUAL, NOÇÃO DE ESPAÇO, NOÇÃO DE RITMO, HABILIDADE DE CRIAÇÃO E HABILIDADE DE INTERPRETAÇÃO

I) Nível Condicional

O gráfico 1 mostra a avaliação geral dos graduandos, para todos os itens do nível condicional. Observamos que a maioria dos graduandos (49%) expressou que o “repertório gestual” e “noções de ritmo” foram habilidades “bastante estimuladas”. As habilidades “noções de espaço” e “interpretação” de dança foram avaliadas pela maioria (62%) como habilidades “bem estimuladas”. Notamos que noções de ritmo foi a única habilidade que os graduandos apontaram como sendo uma habilidade “pouco estimulada”, sendo 13% das respostas.

Gráfico 1: Avaliação via escala likert para todos os itens do nível condicional.

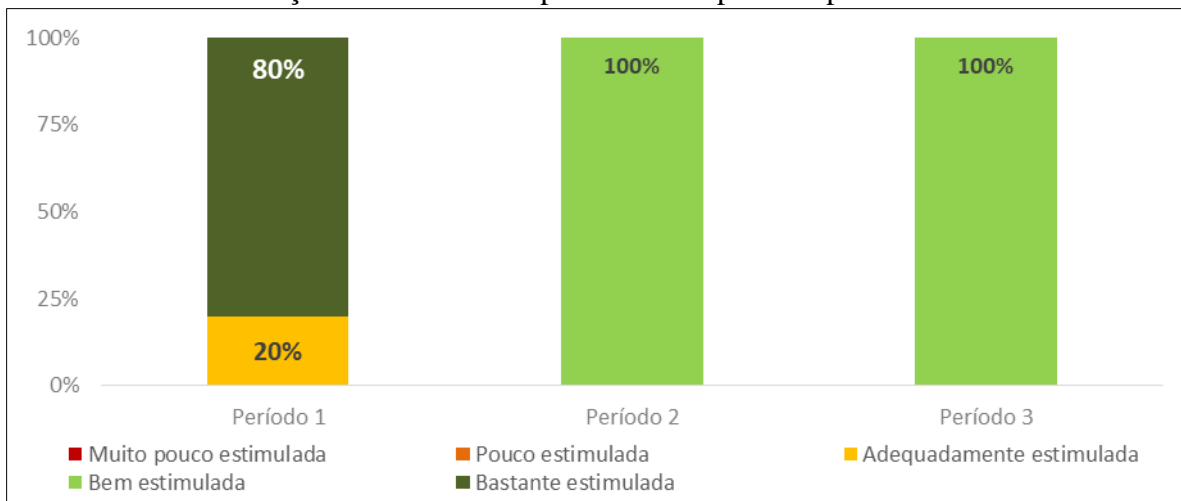


Fonte: Dados da pesquisa.

a) Repertório Gestual

O gráfico 2 apresenta a evolução da escala likert, durante três períodos, para o item “repertório gestual”. Observamos que no período 1, 80% dos graduandos afirmaram que o repertório gestual foi uma habilidade “bastante estimulada”. Entretanto, para os períodos 2 e 3, todos os graduandos expressaram que o repertório gestual foi uma habilidade “bem estimulada”.

Gráfico 2: Evolução da escala likert para o item repertório para o nível condicional.

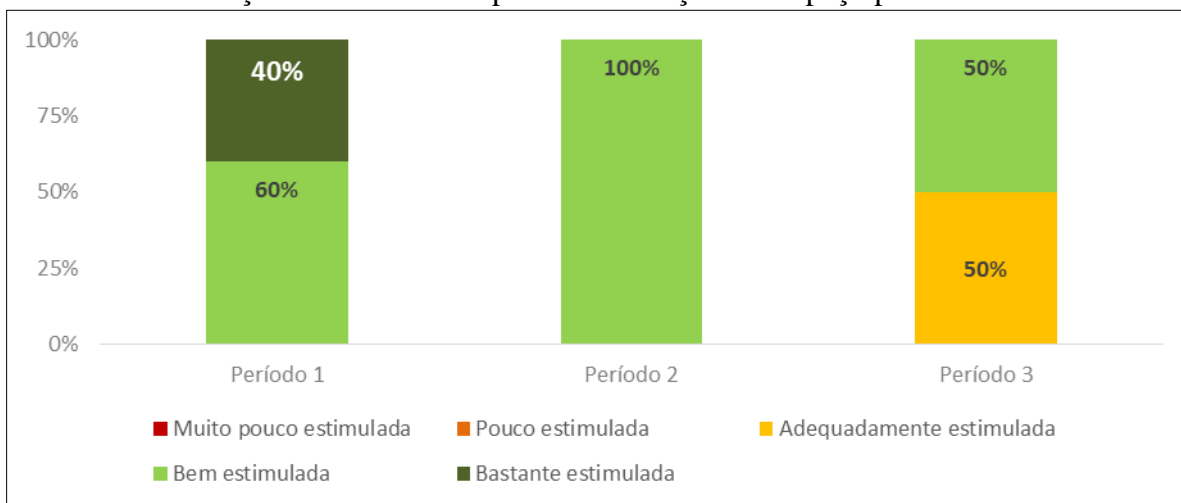


Fonte: Dados da pesquisa.

b) Noções de espaço

O gráfico 3 apresenta a evolução da escala likert, durante três períodos, para o item noções de espaço. Notamos que, no primeiro período, 60% dos graduandos expressaram que a noção de espaço foi “bem estimulada” e, 40% indicaram que essa habilidade foi “bastante estimulada”. Observamos que, no segundo período, 100% dos graduandos afirmaram que a habilidade noção de espaço foi “bem estimulada”. Entretanto, para o período 3, apenas 50% dos graduandos disseram que a habilidade “noção de espaço” foi “bem estimulada”; os demais 50% dos graduandos disseram que a mesma habilidade foi “adequadamente estimulada”.

Gráfico 3: Evolução da escala likert para o item noções de espaço para o nível condicional.

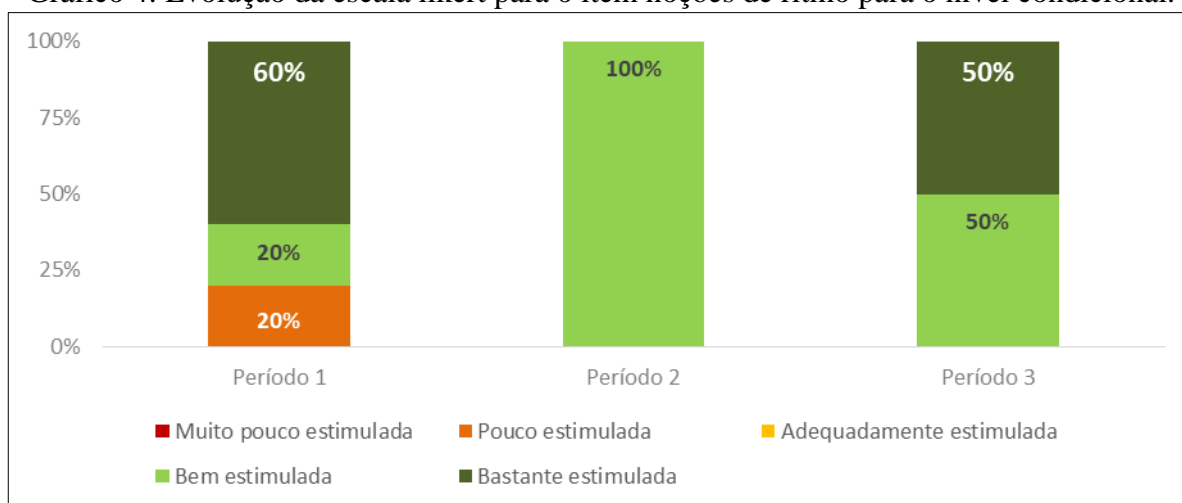


Fonte: Dados da pesquisa.

c) Noções de ritmo

O gráfico 4 apresenta a evolução da escala likert, durante três períodos, para o item noções de ritmo. Observamos que, no primeiro período, 20% dos graduandos afirmaram que a habilidade ‘noção de ritmo’ foi “pouco estimulada”, com os demais 80% dos graduandos dizendo que essa habilidade foi “bem” ou “bastante estimulada”. Para o período 2, todos os graduandos disseram que a habilidade foi “bem estimulada” e, no terceiro período, 50% deles afirmaram que a habilidade foi “bastante estimulada”.

Gráfico 4: Evolução da escala likert para o item noções de ritmo para o nível condicional.

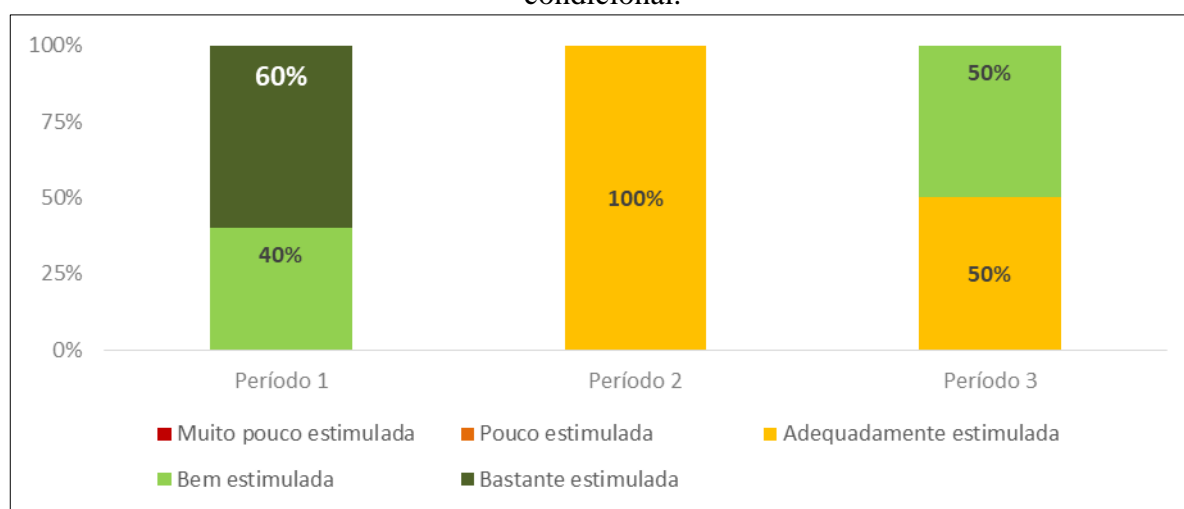


Fonte: Dados da pesquisa.

d) Habilidade de criação

O gráfico 5 apresenta a evolução da escala likert, durante três períodos, para o item “habilidade de criação”. Observamos que, no primeiro período, 60% dos graduandos afirmaram que a habilidade de criação foi “bastante estimuladas”, com os demais 40% dos graduandos dizendo que essa habilidade foi “bem estimulada”. Para o período 2, todos os graduandos disseram que a habilidade foi “adequadamente estimulada” e, no terceiro período, 50% deles afirmaram que a habilidade foi “bem estimulada” com os demais 50% dizendo que a mesma foi “adequadamente estimulada”.

Gráfico 5: Evolução da escala likert para o item habilidade de criação para o nível condicional.

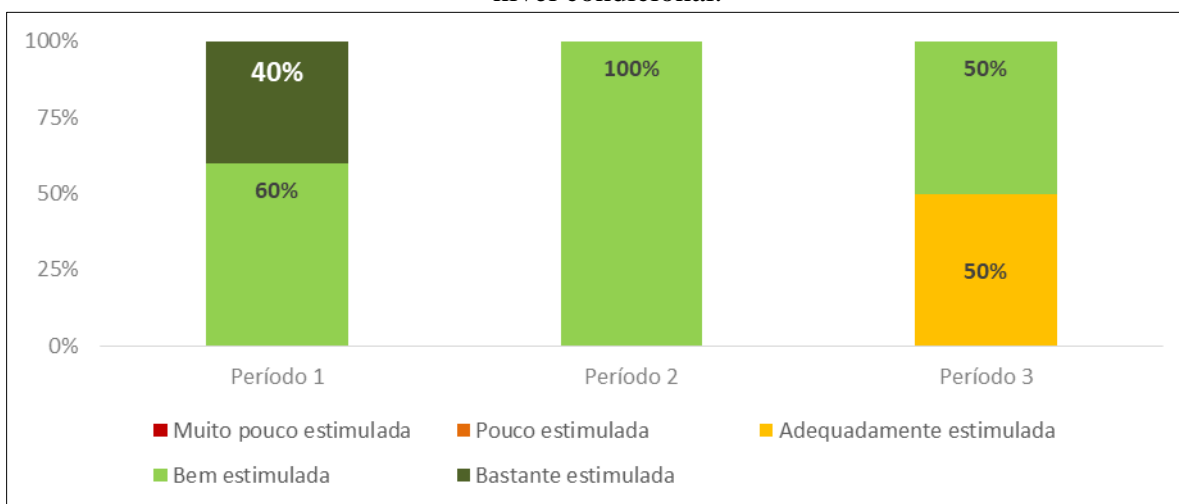


Fonte: Dados da pesquisa.

e) Interpretação de movimentos de dança

O gráfico 6 apresenta a evolução da escala likert, durante três períodos, para o item “interpretação de movimentos de dança”. Observamos que, no primeiro período, 40% dos graduandos afirmaram que a “habilidade interpretação de movimentos de dança” foi “bastante estimulada”, com os demais 60% dos graduandos dizendo que essa habilidade foi “bem estimulada”. Para o período 2, todos os graduandos disseram que a habilidade foi “bem estimulada”, e, no terceiro período, 50% deles afirmaram que a habilidade foi “bem estimulada” com os demais 50% dizendo que a mesma foi “adequadamente estimulada”.

Gráfico 6: Evolução da escala likert para o item interpretação de movimentos de dança para o nível condicional.

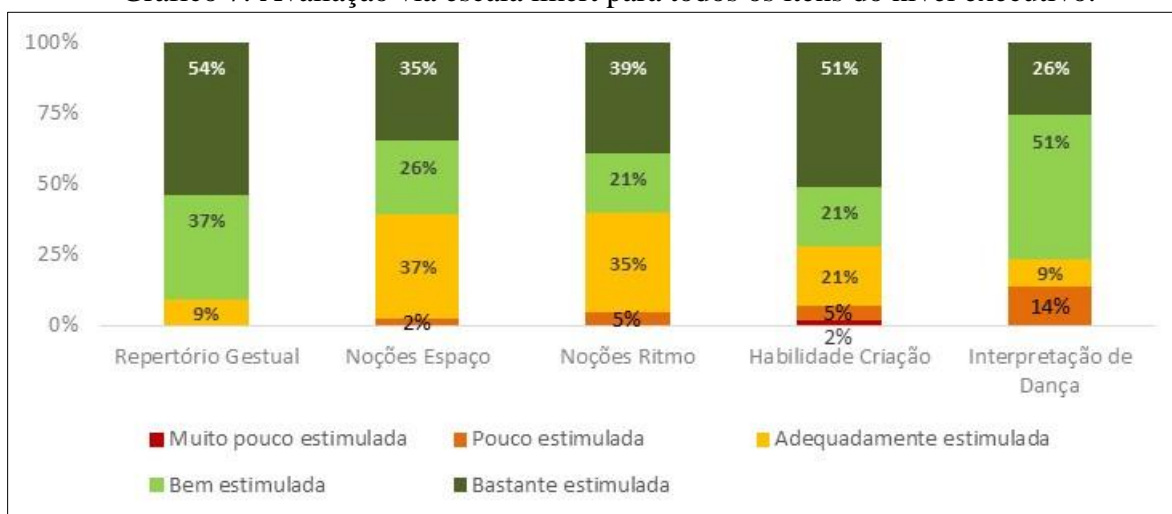


Fonte: Dados da pesquisa.

II) Nível Executivo

O gráfico 7 mostra a avaliação geral dos graduandos, para todos os itens do nível executivo. Observamos que a maioria dos graduandos expressou que o repertório gestual, noções de ritmo e habilidade de criação foram habilidades “bastante estimuladas”, sendo o percentual das respostas 54%, 39% e 51%, respectivamente. A interpretação de dança foi avaliada pela maioria dos graduandos como uma habilidade “bem estimulada”. Enquanto, para noções de espaço, a maioria, 37%, expressou que essa habilidade foi “adequadamente estimulada”. Notamos que “habilidade de criação” foi a única habilidade que os graduandos apontaram como sendo uma habilidade muito “pouco estimulada”, sendo apenas 2% das respostas. Ressaltamos que, para esse nível, não se obteve resposta para o 9º período.

Gráfico 7: Avaliação via escala likert para todos os itens do nível executivo.

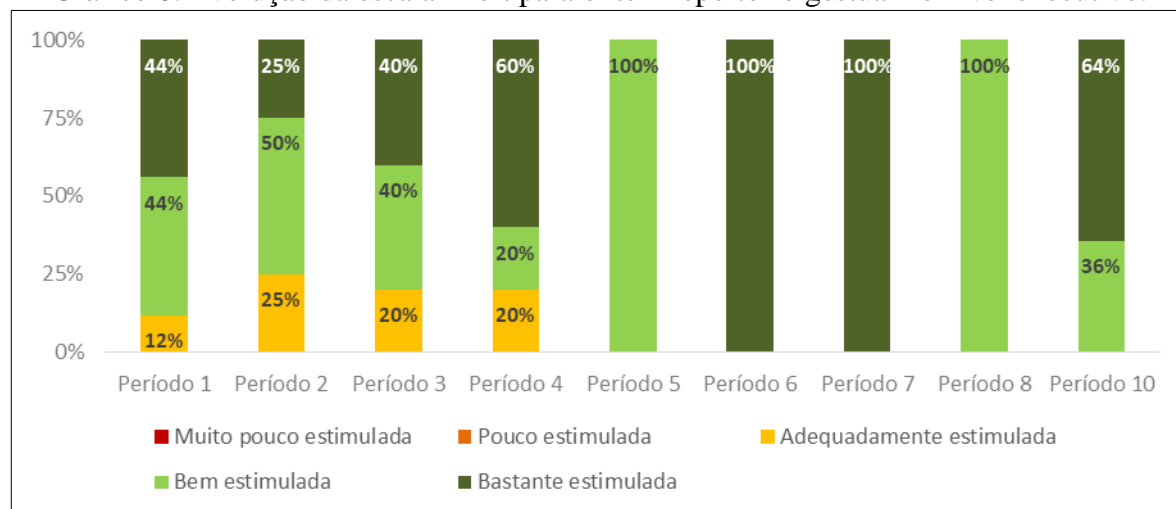


Fonte: Dados da pesquisa.

a) Repertório Gestual

O gráfico 8 apresenta a evolução da escala likert, durante nove períodos, para o item “repertório gestual”. Observamos que, do período 1 ao período 4, em torno de 20% dos graduandos manifestaram que o repertório gestual foi uma habilidade “adequadamente estimulada”; para esses mesmos períodos, em torno de 80% afirmaram que tal habilidade foi “bastante” ou “bem estimulada”. Do 5º ao 10º período, todos os graduandos disseram que o repertório gestual foi uma habilidade “bastante” ou “bem estimulada”, destacando-se os períodos 6 e 7 cujos graduandos disseram que a habilidade foi “bastante estimulada”.

Gráfico 8: Evolução da escala likert para o item repertório gestual no nível executivo.

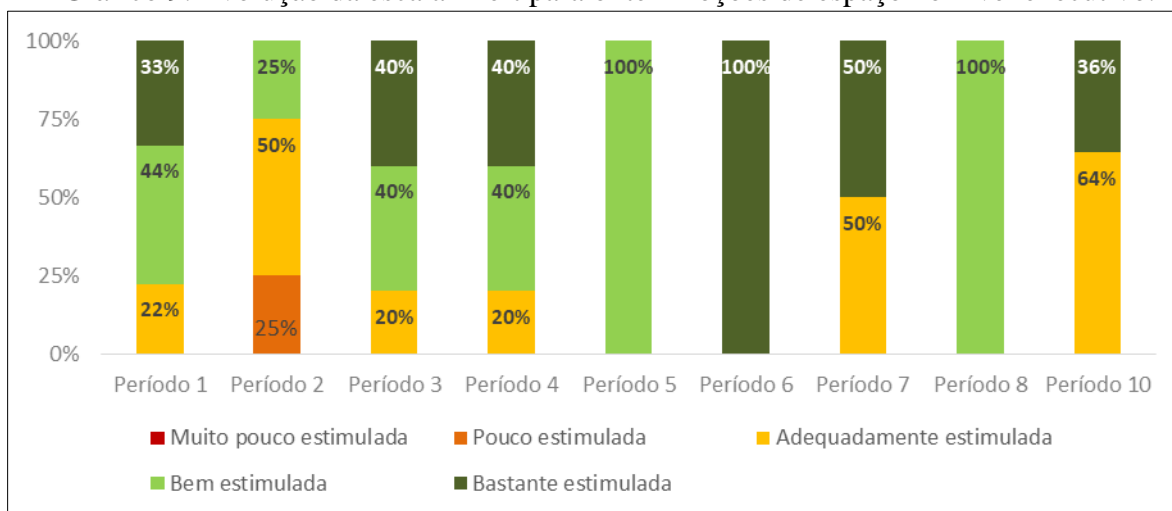


Fonte: Dados da pesquisa.

b) Noções de Espaço

O gráfico 9 apresenta a evolução da escala likert, durante nove períodos, para o item “noções de espaço”. Observamos que os períodos 1, 3 e 4 têm em torno de 20% dos graduandos manifestando que noções de espaço foi uma habilidade “adequadamente estimulada”; para esses mesmos períodos, em torno de 80% afirmaram que tal habilidade foi “bastante” ou “bem estimulada”. O segundo período apresenta os menores níveis de estímulo para essa habilidade, com 25% dos graduandos afirmando ter tido pouco estímulo, 50% ter sido adequadamente estimulado para essa habilidade e apenas 25% afirmaram que a habilidade foi “bem estimulada”. Para o 5º e 8º períodos, todos disseram que a habilidade foi “bem estimulada”, assim como no 6º período em que 100% dos graduandos afirmaram que essa habilidade foi “bastante estimulada”. Para o 7º e o 10º períodos, apenas 50% e 36%, respectivamente, disseram que a habilidade foi “bastante estimulada”, o restante dos graduandos afirmou que foi “adequadamente estimulada”.

Gráfico 9: Evolução da escala likert para o item noções de espaço no nível executivo.



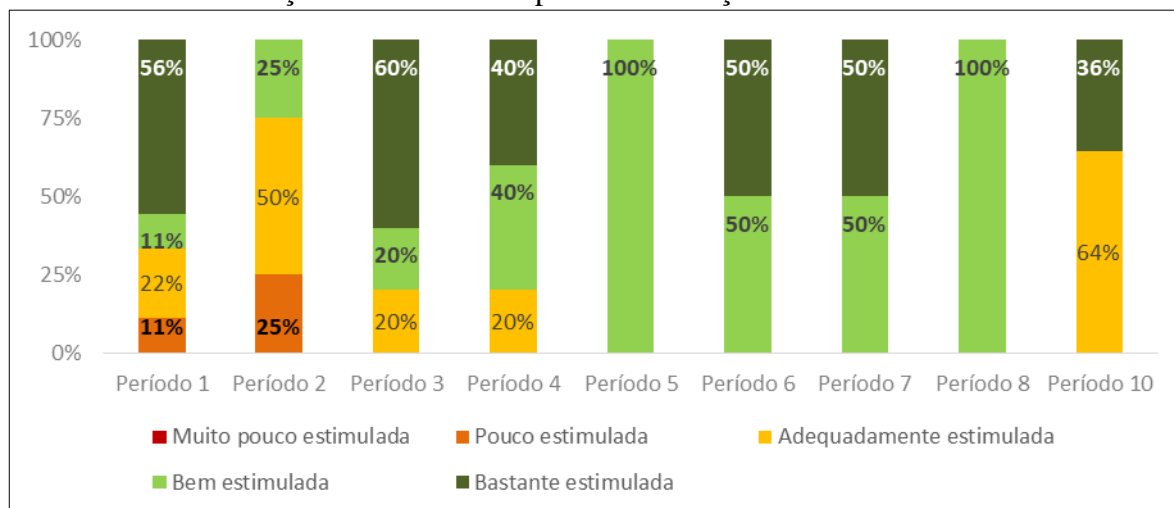
Fonte: Dados da pesquisa.

c) Noções de Ritmo

O gráfico 10 apresenta a evolução da escala likert, durante nove períodos, para o item “noções de ritmo”. Do primeiro ao quarto período, há grande dispersão entre as percepções de estímulo para a habilidade noções de ritmo. Observamos que, no período 1, aproximadamente 67% dos graduandos manifestaram que “noções de ritmo” foi uma habilidade “bastante” ou “bem estimulada”. Para o 5º e 8º períodos, 100% dos graduandos expressaram que a habilidade

noção de ritmos foi “bem estimulada”. No 10º período, apenas 36% afirmaram que a habilidade foi “bastante estimulada”, enquanto o restante, 64%, afirmou que a mesma habilidade foi “adequadamente estimulada”.

Gráfico 10: Evolução da escala likert para o item noções de ritmo no nível executivo.



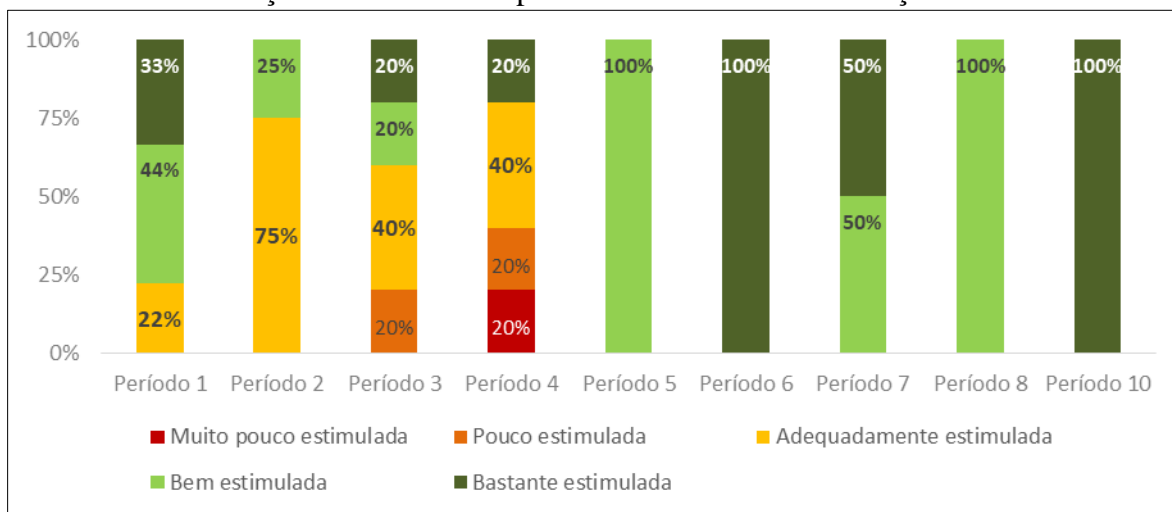
Fonte: Dados da pesquisa.

d) Habilidade de Criação

O gráfico 11 apresenta a evolução da escala likert, durante nove períodos, para o item “habilidade de criação”. No primeiro período, 77% dos graduandos afirmaram que a habilidade de criação foi “bastante” ou “bem estimulada”, o restante, 22%, informou que a habilidade foi “adequadamente estimulada”.

No segundo período, a maioria dos graduandos (75%) afirmou que a habilidade foi adequadamente estimulada. Notamos, no terceiro período, que 20% dos graduandos afirmaram que a habilidade de criação foi pouco estimulada e, 40%, afirmam que essa habilidade foi “bastante” ou “bem estimulada”. O quarto período tem os menores níveis de percepção de estímulo para a “habilidade de criação”, em que notamos que 40% afirmam que a habilidade foi “muito pouco” ou “pouco estimulada”. E apenas 20% afirmaram que a habilidade foi “bastante estimulada”. No 5º e 8º períodos, todos os graduandos tiveram a percepção que a “habilidade noções de ritmo” foi “bem estimulada”. Já no 6º e 10º períodos, 100% dos graduandos afirmaram que a habilidade foi “bastante estimulada”.

Gráfico 11: Evolução da escala likert para o item habilidade de criação no nível executivo

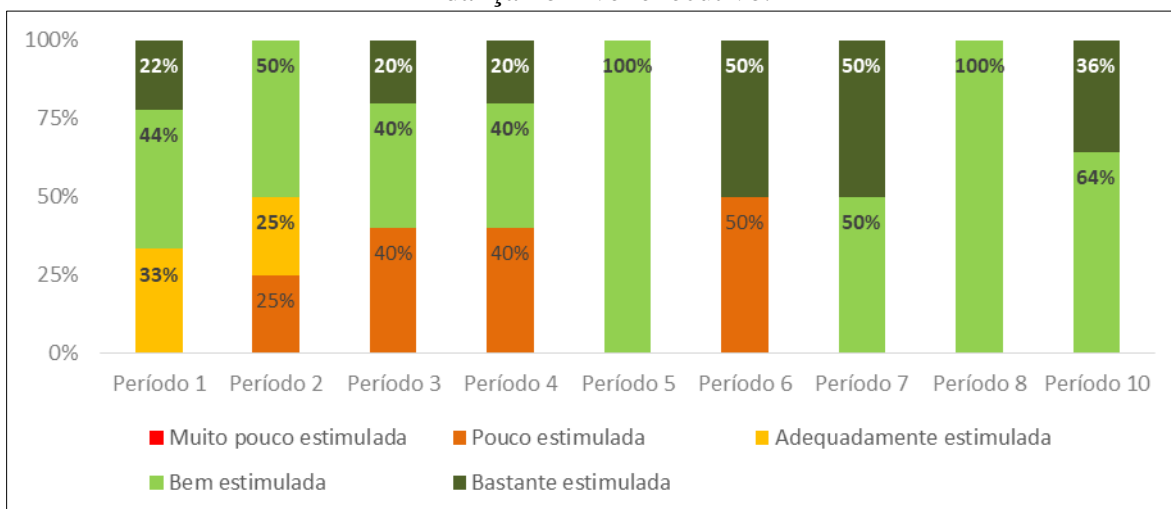


Fonte: Dados da pesquisa.

e) Interpretação de movimentos de dança

O gráfico 12 apresenta a evolução da escala likert, durante nove períodos, para o item “interpretação dos movimentos de dança”. No primeiro período, 66% dos graduandos afirmaram que a “habilidade interpretação dos movimentos de dança” foi “bastante” ou “bem estimulada”; os demais expressaram que a habilidade foi “adequadamente estimulada”. No segundo período, apenas 50% afirmaram que a habilidade foi “bastante” ou “bem estimulada”, enquanto 25% afirmaram que foi “pouco estimulada”. Os períodos 3 e 4 têm distribuições idênticas, em que 60% dos graduandos afirmaram que a habilidade interpretação dos movimentos de dança foi “bastante” ou “bem estimulada”, e 40% afirmam que a mesma foi “pouco estimulada”. Observamos que, nos períodos 5 e 8, 100% dos graduandos expressaram que a interpretação de movimentos foi uma habilidade “bem estimulada”. Notamos que, no período 6, 50% dos graduandos afirmaram que a habilidade foi “pouco estimulada” e os outros 50% expressaram que a habilidade foi “pouco estimulada”.

Gráfico 12: Evolução da escala likert para o item habilidade interpretação de movimentos de dança no nível executivo.

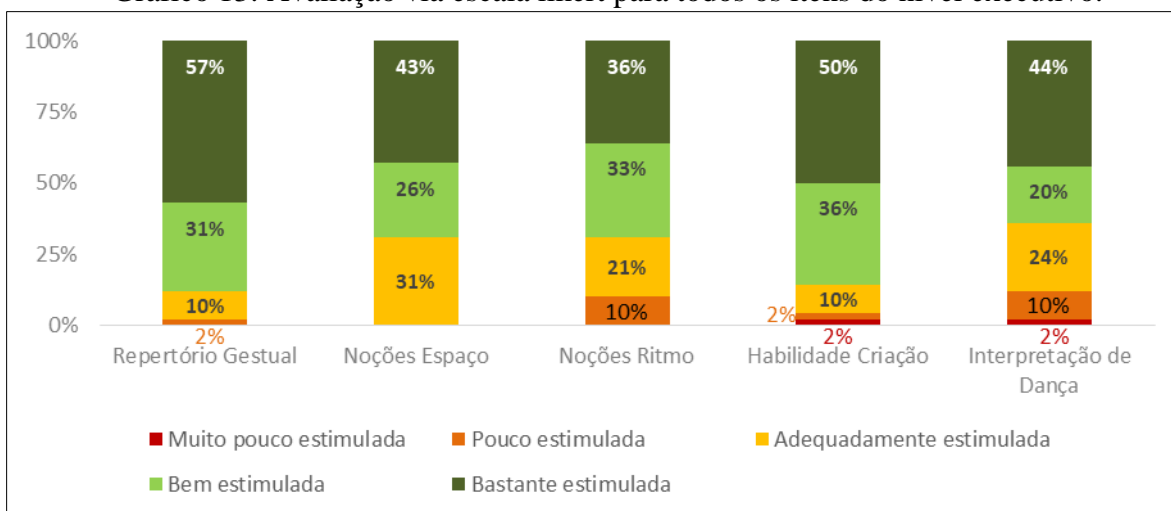


Fonte: Dados da pesquisa.

III) Nível Declarativo

O gráfico 13 mostra a avaliação geral dos graduandos para todos os itens do nível declarativo. Observamos que a maioria dos graduandos expressou que todas as habilidades foram “bastante estimuladas”. Notamos que habilidade de criação e interpretação de dança foram as únicas habilidades que os graduandos apontaram como sendo uma habilidade “muito pouco estimulada”, apresentando 2% das respostas.

Gráfico 13: Avaliação via escala likert para todos os itens do nível executivo.

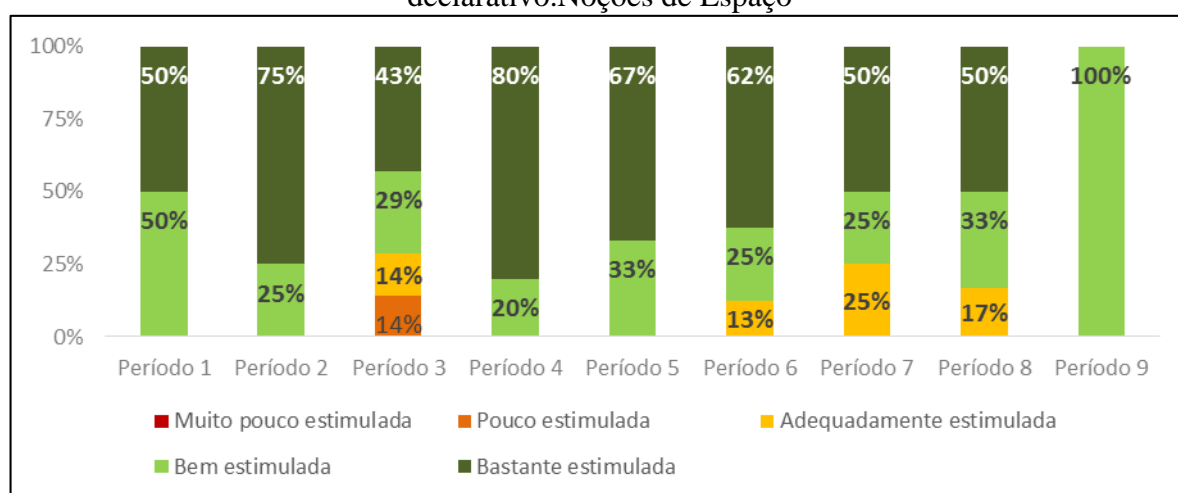


Fonte: Dados da pesquisa.

a) Repertório Gestual

O gráfico 14 apresenta a evolução da escala likert, durante nove períodos, para o item repertório gestual. Observamos que nos períodos 1, 2, 4 e 5 os graduandos manifestaram que o repertório gestual foi uma habilidade “bem estimulada” ou “bastante estimulada”, sendo esta última com maior percentual na avaliação. O terceiro período apresenta os menores níveis de estímulo para essa habilidade, com 14% dos graduandos afirmando ter tido pouco estímulo, 14% ter sido adequadamente estimulado para essa habilidade, 29% afirmaram que a habilidade foi “bem estimulada” e 43% citaram que o repertório gestual foi bastante estimulado. Para o 9º período, todos disseram que a habilidade foi “bem estimulada”.

Gráfico 14 - Evolução da escala likert para o item repertório gestual no nível declarativo. Noções de Espaço



Fonte: Dados da pesquisa.

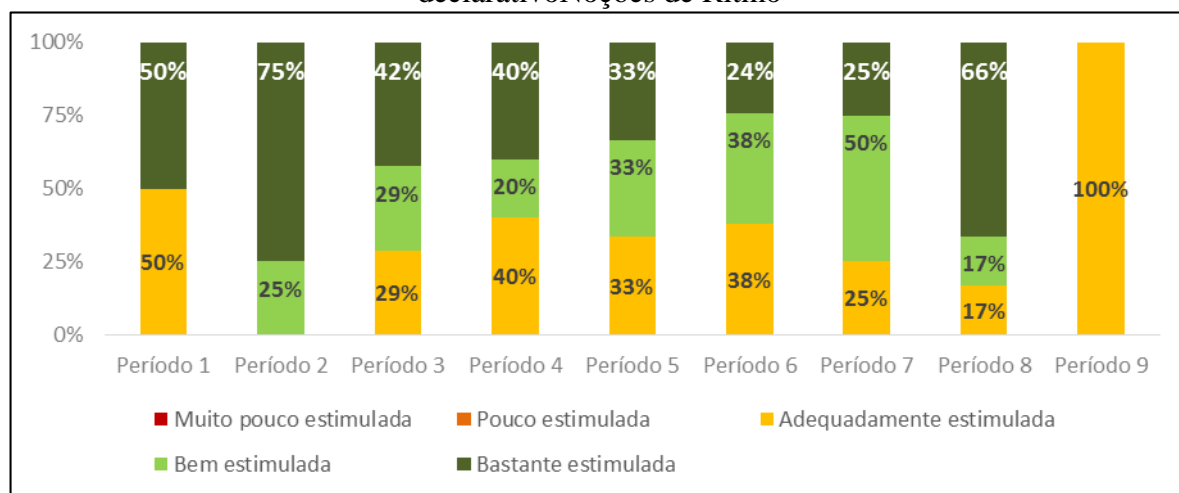
O gráfico 15 apresenta a evolução da escala likert, durante nove períodos, para o item noções de espaço. Observamos que, no período 1, 50% dos graduandos expressaram que noções de espaço foi uma habilidade “adequadamente estimulada”, e 50% avaliaram que essa habilidade foi “bastante estimulada”. No período 2, 25% dos graduandos manifestaram que a “habilidade noções de espaço” foi “bem estimulada”, enquanto 75% afirmaram que a habilidade foi “bastante estimulada”.

Notamos que nos períodos 3 e 8, a maioria dos graduandos, 42% e 66% respectivamente, afirmou que noções de espaço foi bastante estimulada. Destacamos que, para o período 3, obteve-se o mesmo percentual de graduandos, 29%, afirmando que essa habilidade foi “adequadamente estimulada” e “bem estimulada”. E, no período 8, 17% dos graduandos

expressaram que noções do espaço foi adequadamente estimulada, e o mesmo percentual disse que essa habilidade foi “bem estimulada”.

Ressaltamos que, no período 5, a opinião dos graduandos foi distribuída igualmente entre as respostas: “adequadamente estimulada”, “bem estimulada” e “bastante estimulada”.

Gráfico 15 - Evolução da escala likert para o item noção de espaço no nível declarativo. Noções de Ritmo



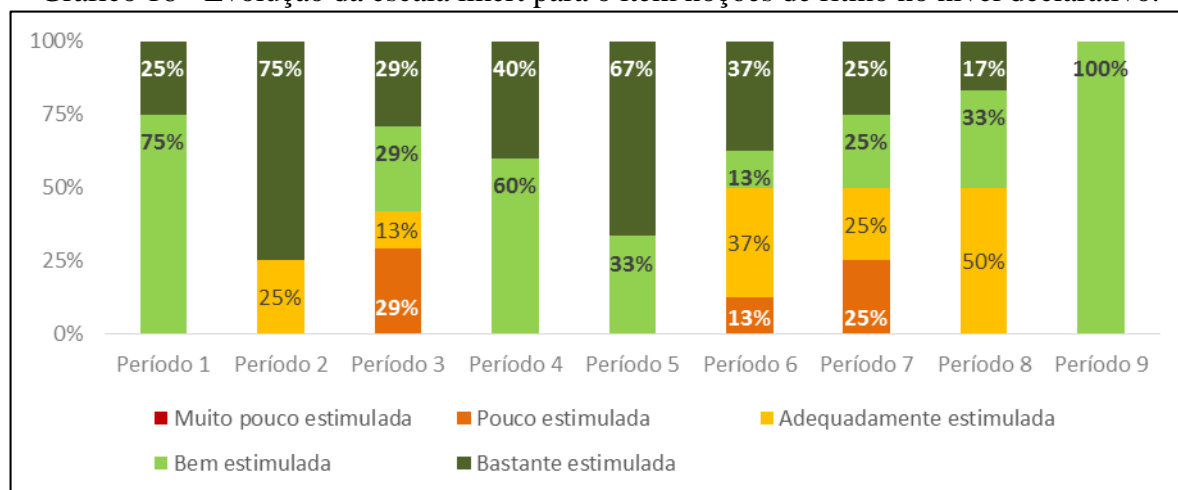
Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico 16 apresenta a evolução da escala likert, durante nove períodos, para o item noções de ritmo. Observamos que nos períodos 1 e 4 a maioria dos graduandos, 75% e 60% respectivamente, expressou que essa habilidade foi bem estimulada. O maior percentual de graduandos que avaliaram que a noção de ritmo foi pouco estimulada pertence ao período 3, atingindo 29%.

Notamos que, no período 7, a opinião dos graduandos foi distribuída igualmente entre as respostas: “pouco estimulada”, “adequadamente estimulada”, “bem estimulada” e “bastante estimulada”.

Ressaltamos que 100% dos graduandos avaliaram a “habilidade noções de espaço” como “bem estimulada”.

Gráfico 16 - Evolução da escala likert para o item noções de ritmo no nível declarativo.



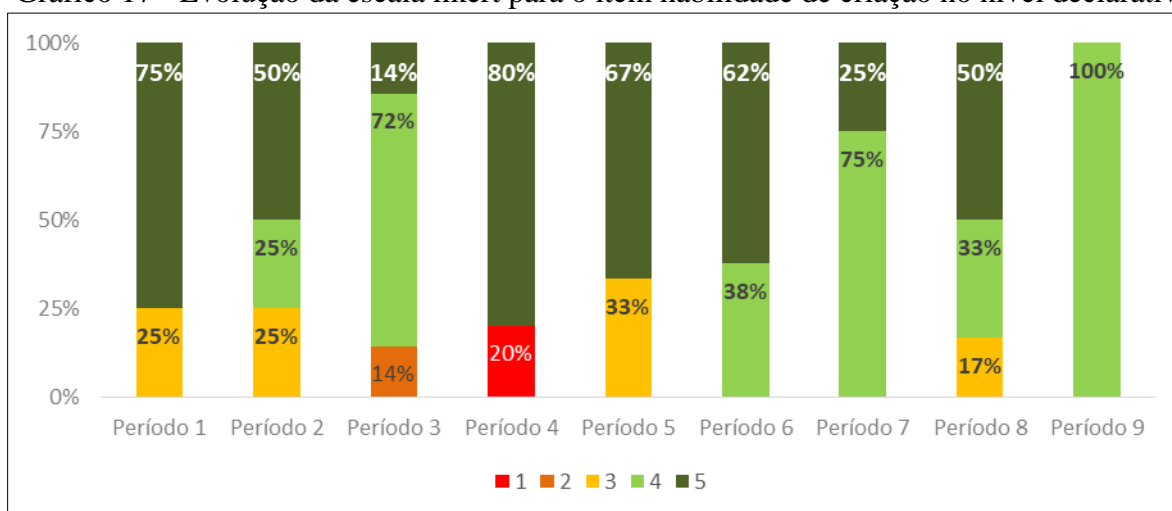
Fonte: Dados da pesquisa.

b) Habilidade de criação

O gráfico 17 apresenta a evolução da escala likert, durante nove períodos, para o item “habilidade de criação”. Observamos que a menor avaliação para a habilidade de criação foi observada no período 4, em que 10% dos graduandos expressaram que essa habilidade foi “muito pouco estimulada”. Em contrapartida, nesse mesmo período, 80% dos graduandos disseram que habilidade de criação foi “bastante estimulada”. A segunda menor avaliação foi observada no período 3 em que 14% dos graduandos expressaram que habilidade de criação foi “pouco estimulada”. Mas, para esse mesmo período, observamos que 72% dos graduandos afirmaram que essa habilidade foi “bem estimulada”, e 12% disseram que foi “bastante estimulada”. Para esses dois períodos apresentados anteriormente, observamos que, apesar de apresentarem avaliações baixas para a estimulação da habilidade de criação, a maioria destacou que essa habilidade teve bons índices de estimulação.

Ressaltamos que no período 9, 100% dos graduandos expressaram que habilidade de criação foi “bem estimulada”.

Gráfico 17 - Evolução da escala likert para o item habilidade de criação no nível declarativo.



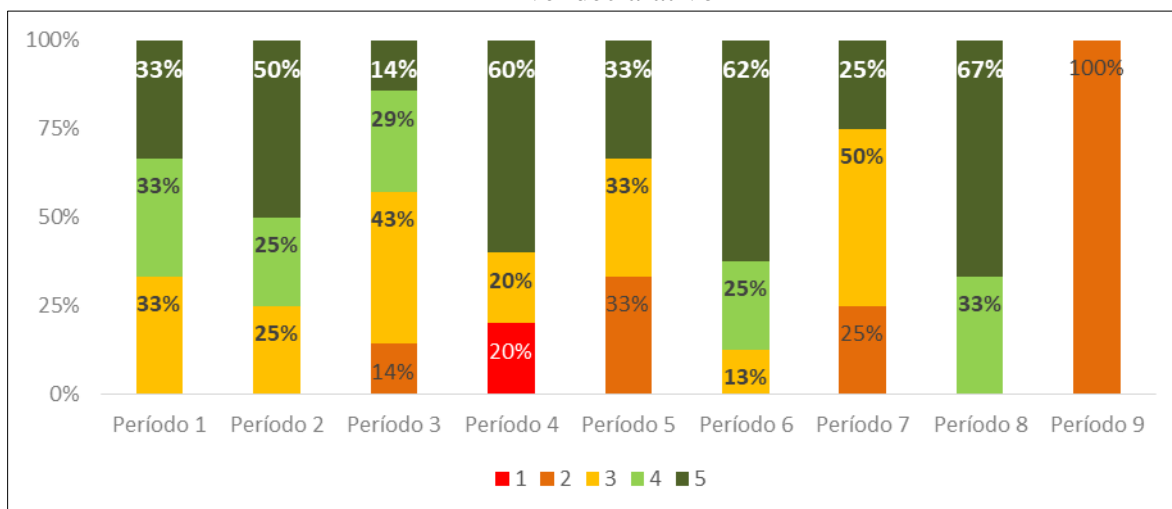
Fonte: Dados da pesquisa.

c) Interpretação de movimentos de dança

O gráfico 18 apresenta a evolução da escala likert, durante nove períodos, para o item interpretação de movimentos de dança. Observamos que o menor nível de avaliação está presente no período 4, em que 20% dos graduandos expressaram que interpretação de movimentos de dança foi “muito pouco estimulada”. Em contrapartida, nesse mesmo período, 60% dos graduandos afirmaram que essa habilidade foi “bastante estimulada”. Notamos que, no período 5, os graduandos estão bem distribuídos com relação à avaliação do nível de estímulo para essa habilidade. Os níveis “pouco estimulada”, “adequadamente estimulada” e “bastante estimulada” receberam 33% da opinião dos graduandos.

Ressaltamos que 100% dos graduandos avaliaram que a interpretação de movimento de dança foi “pouco estimulada” no 9º período.

Gráfico 18: Evolução da escala likert para o item interpretação de movimento de dança no nível declarativo



Fonte: Dados da pesquisa.

Por fim, entendemos que o que os graduandos aprenderam, ou não, esteve sempre relacionado ao nível de compreensão que alcançaram sobre as dinâmicas pedagógicas experimentadas.

Como os processos de aprendizagens são complexos e multifaces, para além de investigar os níveis de conhecimento metacognitivo dos graduandos pesquisados, interessamos a identificar e discutir também o tipo de motivação que aplicaram durante o seu processo de aprendizagem, como apresentamos a seguir.

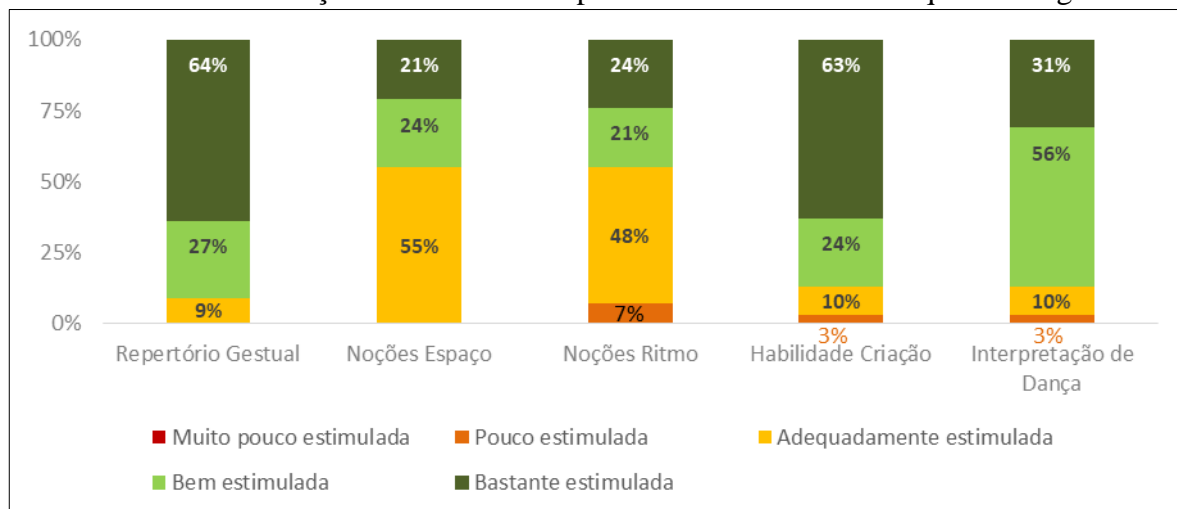
1) ENFOQUE DA MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM RELACIONADO A REPERTÓRIO GESTUAL, NOÇÃO DE ESPAÇO, NOÇÃO DE RITMO, HABILIDADE DE CRIAÇÃO E HABILIDADE DE INTERPRETAÇÃO

I) Enfoque Estratégico

O gráfico 19 mostra a avaliação geral dos graduandos, para todos os itens do enfoque estratégico. Observamos que a maioria dos graduandos expressou que o repertório gestual e habilidade de criação foram habilidades “bastante estimuladas”, sendo o percentual das respostas 64% e 63%, respectivamente. Já para noções de espaço e noções de ritmo, a maioria dos graduandos, 55% e 48%, respectivamente, expressou que essas habilidades foram “adequadamente estimuladas”. A interpretação de dança foi avaliada pela maioria dos graduandos (56%) como uma habilidade “bem estimulada”.

Ressaltamos que, para esse nível, não se obteve resposta para o 9º período.

Gráfico 19: Avaliação via escala likert para todos os itens do enfoque estratégico.

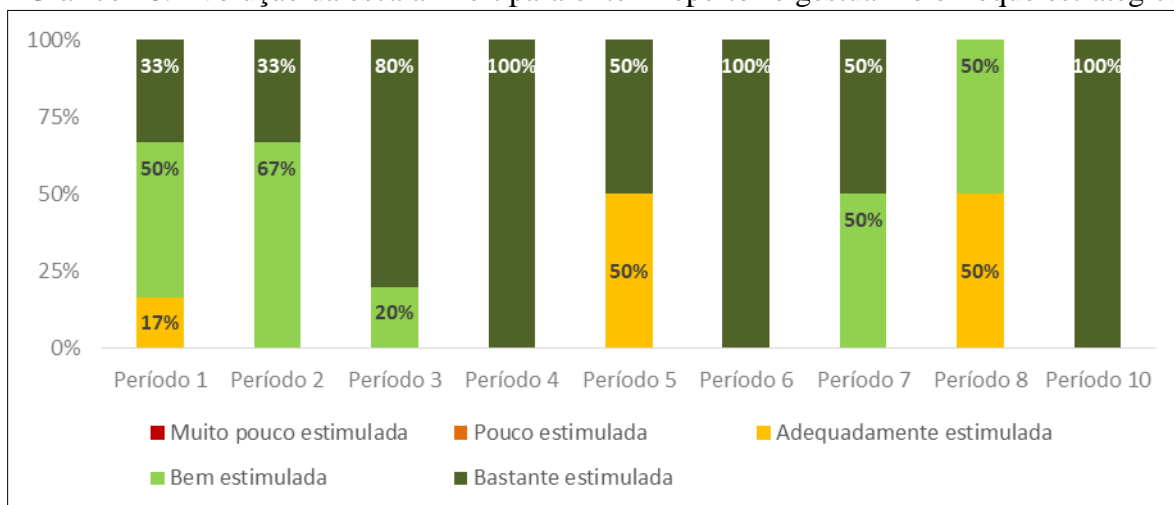


Fonte: Dados da pesquisa.

a) Repertório Gestual

O gráfico 20 apresenta a evolução da escala likert, durante nove períodos, para o item repertório gestual. Observamos que, para os períodos 1 e 2, a maioria dos graduandos expressou que a habilidade repertório gestual foi “bem estimulada”. Para 4º, 6º e 10º períodos, 100% dos graduandos afirmaram que essa habilidade foi bastante estimulada. Ressaltamos que, no 8º período, os graduandos se dividiram em expressar que a habilidade repertório gestual foi “adequadamente estimulada” e “bem estimulada”.

Gráfico 20: Evolução da escala likert para o item repertório gestual no enfoque estratégico.

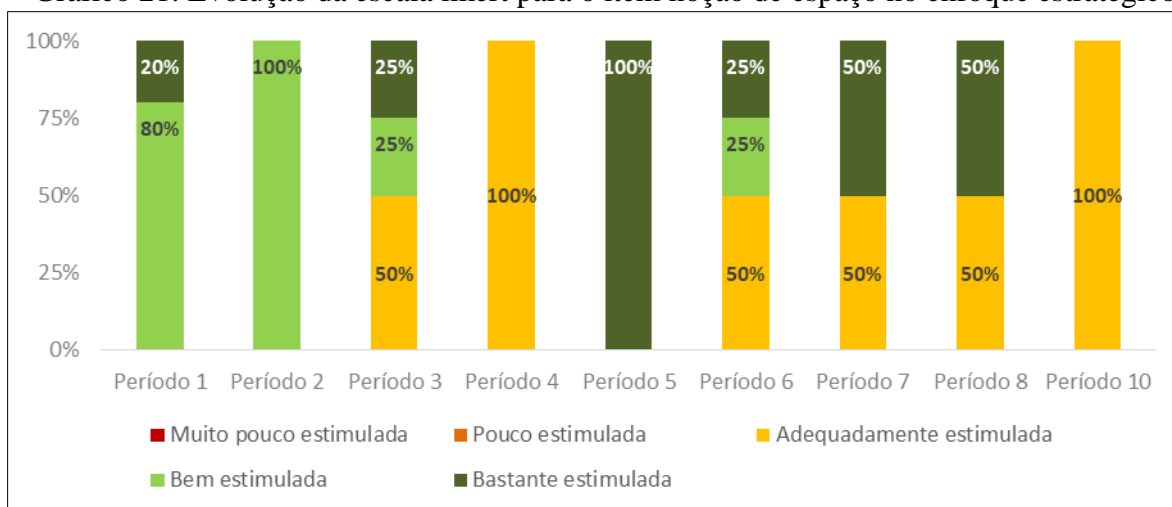


Fonte: Dados da pesquisa.

b) Noção de Espaço

O gráfico 21 apresenta a evolução da escala likert, durante nove períodos, para o item noção de espaço. Observamos que 80% dos graduandos expressaram que essa habilidade foi “bem estimulada” no período 1. Nos períodos 3, 6, 7 e 8, 50% dos graduandos avaliaram que a noção de espaço foi “adequadamente estimulada”. Já nos períodos 4 e 10, 100% dos graduandos expressaram que a noção de espaço foi “adequadamente estimulada”.

Gráfico 21: Evolução da escala likert para o item noção de espaço no enfoque estratégico.

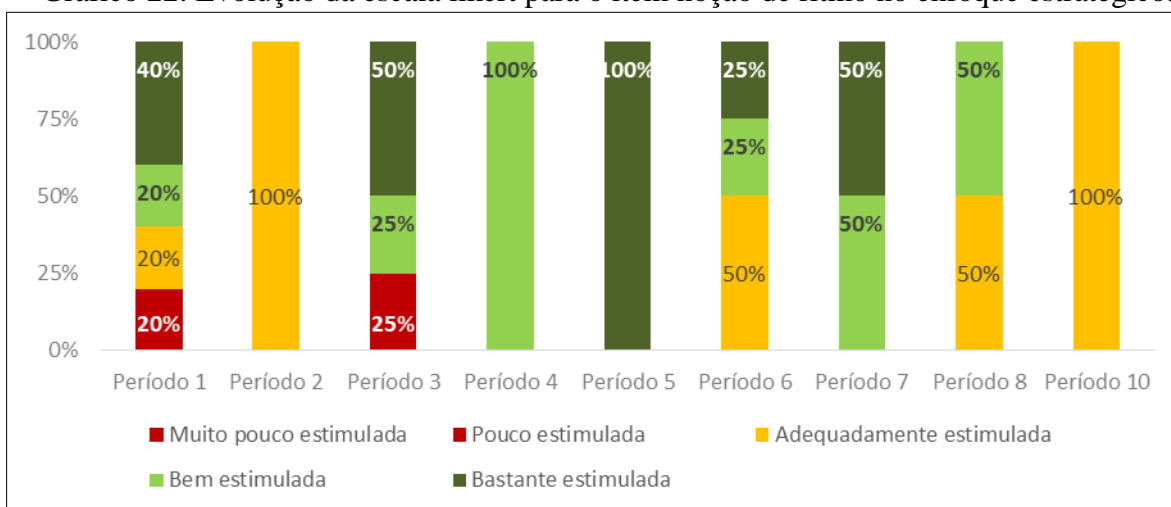


Fonte: Dados da pesquisa.

c) Noção de Ritmo

O gráfico 22 apresenta a evolução da escala likert, durante nove períodos, para o item noção de ritmo. Observamos que os períodos 1 e 3 foram os que apresentaram menor classificação. Nesses períodos, em torno de 20% dos graduandos expressaram que essa habilidade foi “muito pouco estimulada”. Em contrapartida, para esses mesmos períodos, a maioria dos graduandos avaliou que noção de ritmo foi “bastante estimulada”. Notamos que no 2º e 10º períodos 100% dos graduandos afirmaram que essa habilidade foi “adequadamente estimulada”.

Gráfico 22: Evolução da escala likert para o item noção de ritmo no enfoque estratégico.

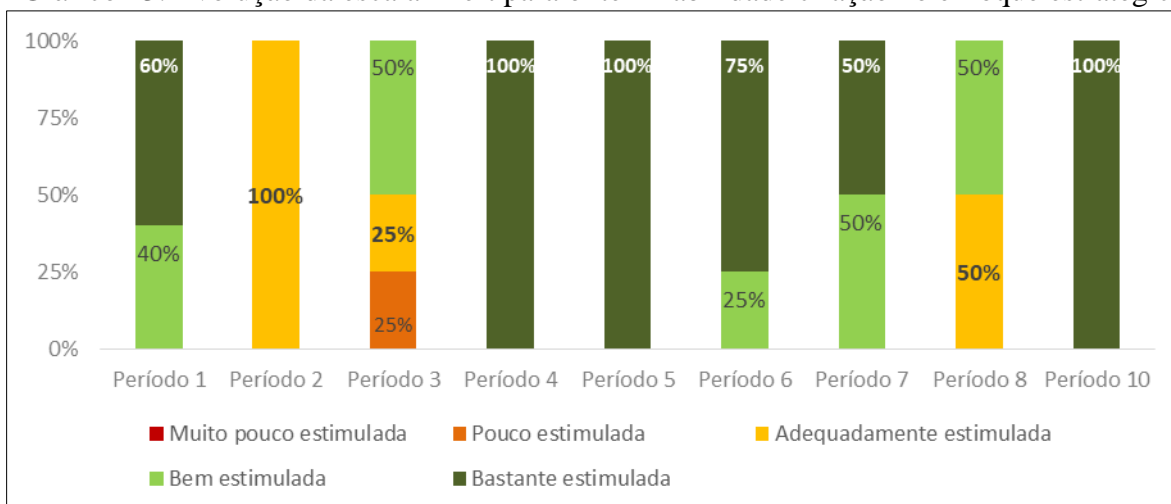


Fonte: Dados da pesquisa.

d) Habilidade de Criação

O gráfico 23 apresenta a evolução da escala likert, durante nove períodos, para o item habilidade criação. Observamos que para os períodos 4, 5 e 10, 100% dos graduandos expressaram que a habilidade criação foi “bastante estimulada”. O período 3 foi o que apresentou menor índice de avaliação, em que 25% dos graduandos afirmou que a habilidade foi “pouco estimulada”. Nesse mesmo período, 50% dos graduandos afirmaram que a habilidade criação foi “bem estimulada”. A maioria dos graduandos afirmou que a habilidade foi “bastante estimulada” nos períodos 1, 6 e 7, com percentuais iguais a 60%, 75% e 50%, respectivamente.

Gráfico 23: Evolução da escala likert para o item habilidade criação no enfoque estratégico.

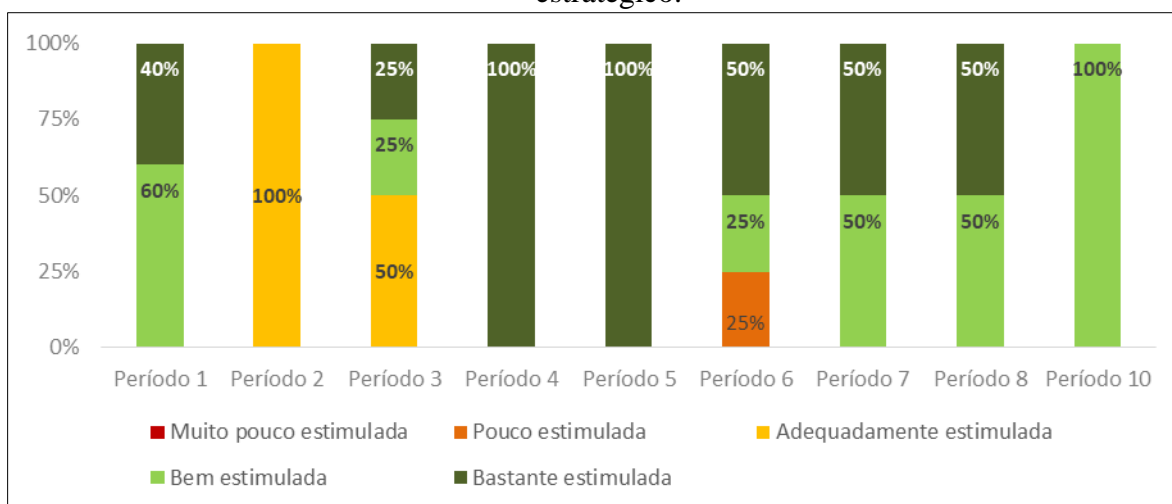


Fonte: Dados da pesquisa.

e) Interpretação de Dança

O gráfico 24 apresenta a evolução da escala likert, durante nove períodos, para o item interpretação de dança. Observamos que 50% dos graduandos, expressou que a interpretação de dança foi “bastante estimulada” nos períodos 6, 7 e 8. Notamos que o período 6 foi o que apresentou menor índice de avaliação, em que 25% dos graduandos expressaram que a interpretação de dança foi “pouco estimulada”. Nos períodos 4 e 5, 100% dos graduandos afirmaram que essa habilidade foi “bastante estimulada”.

Gráfico 24: Evolução da escala likert para o item interpretação de dança no enfoque estratégico.

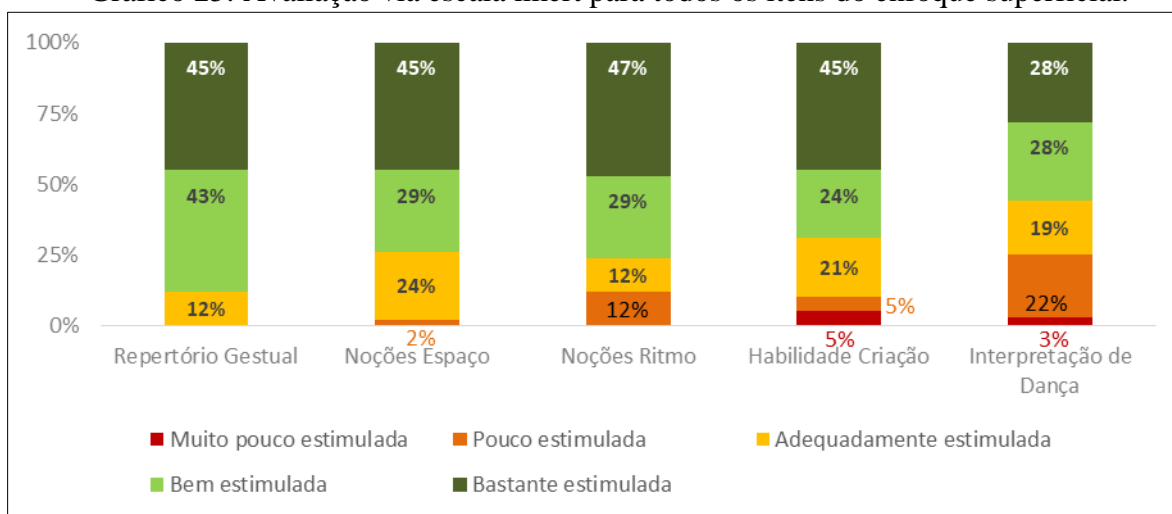


Fonte: Dados da pesquisa.

II) Enfoque Superficial

O gráfico 25 mostra a avaliação geral dos graduandos, para todos os itens do enfoque superficial. Observa-se que a maioria dos graduandos expressou que o repertório gestual, noções de espaço, noções de ritmo e habilidade de criação foram habilidades “bastante estimuladas”, sendo o percentual das respostas 45%, 45%, 47% e 45%, respectivamente. A interpretação de dança foi avaliada pela maioria dos graduandos (56%) como uma habilidade “bastante estimulada” e “bem estimulada”. Notamos que habilidade de criação e interpretação de dança foram as únicas habilidades que os graduandos apontaram como sendo uma habilidade “muito pouco estimulada”, sendo apenas 5% e 2% das respostas, respectivamente.

Gráfico 25: Avaliação via escala likert para todos os itens do enfoque superficial.

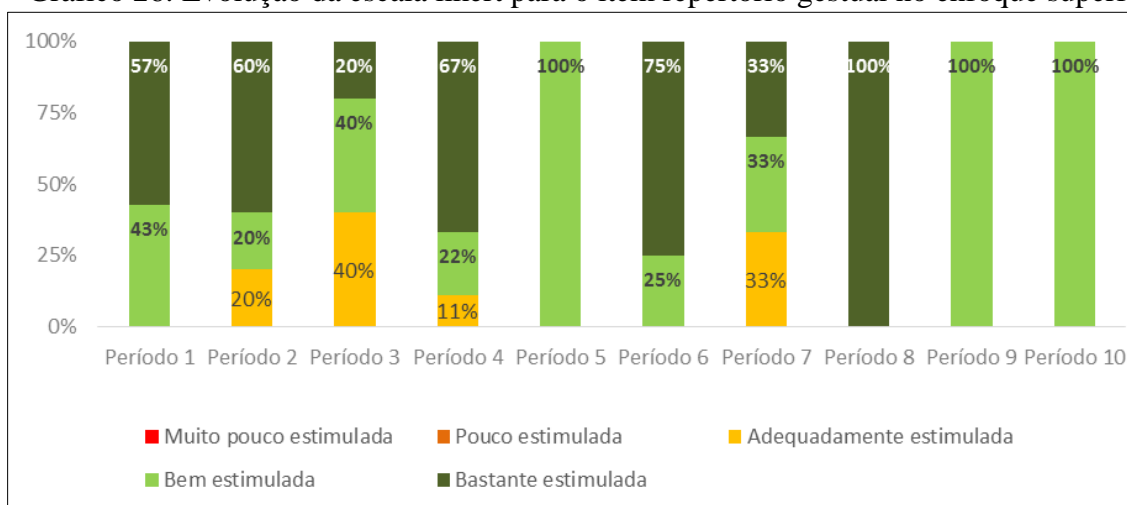


Fonte: Dados da pesquisa.

a) Repertório Gestual

O gráfico 26 apresenta a evolução da escala likert, durante dez períodos, para o item repertório gestual. Observamos que, no período 1, todos os graduandos afirmaram que o repertório gestual foi uma habilidade bastante ou bem estimulada. Entre o 2º e o 4º períodos, observamos também a presença de opiniões afirmando que a habilidade foi adequadamente estimulada, com 20%, 40% e 11%, respectivamente, para o 2º, 3º e 4º períodos. Entre o período 5 e 6, todos os graduandos afirmaram que o repertório gestual foi uma habilidade bastante ou bem estimulada. No 7º período, 33% dos graduandos voltaram a apontar a habilidade como adequadamente estimulada. Por fim, entre o 8º e 10º períodos todos, os graduandos afirmaram que o repertório gestual foi uma habilidade “bastante estimulada” ou “bem estimulada”, com destaque para o período 8, em que todos disseram que a habilidade foi “bastante estimulada”.

Gráfico 26: Evolução da escala likert para o item repertório gestual no enfoque superficial.

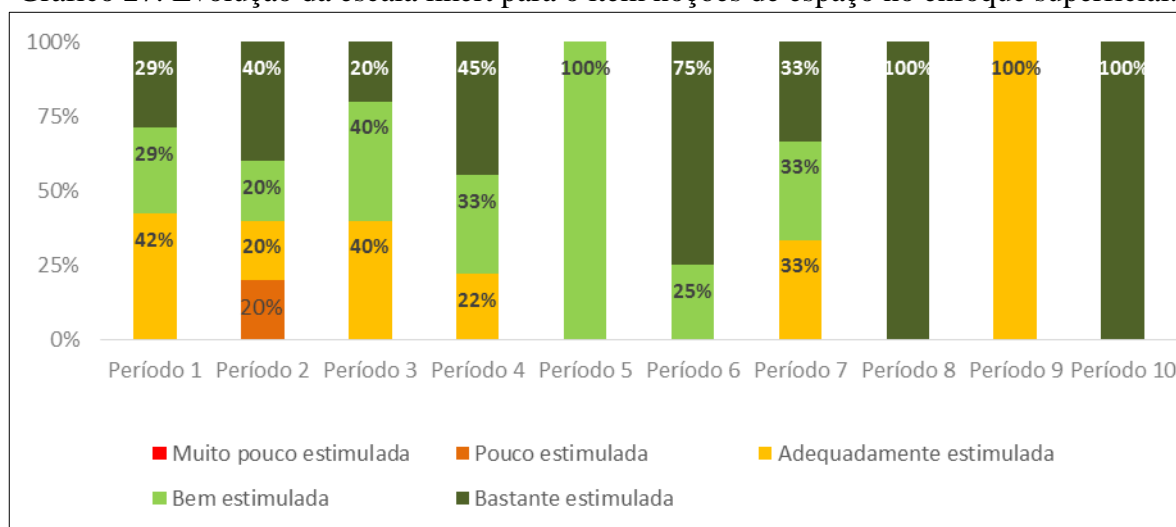


Fonte: Dados da pesquisa.

b) Noções de Espaço

O gráfico 27 apresenta a evolução da escala likert, durante dez períodos, para o item noções de espaço. Para o primeiro período, 58% dos graduandos afirmaram que essa habilidade foi “bastante estimulada” ou “bem estimulada”, o restante afirmou que a habilidade foi desenvolvida adequadamente. No período 2, observamos que 20% dos graduandos explicitaram que a habilidade foi “pouco desenvolvida”, mesma quantidade observada de graduandos que disseram que a habilidade foi desenvolvida “adequadamente”. Para o terceiro e quarto períodos, observamos que 40% e 22%, respectivamente, dos graduandos afirmaram que a habilidade foi desenvolvida “adequadamente”. Os períodos 5, 6, 8 e 10 apresentaram todos os graduandos afirmando que a habilidade foi “bastante” ou “bem” desenvolvida, com destaque para os períodos 8 e 10 em que todos os graduandos disseram que a habilidade foi desenvolvida bastante. No 7º período, 33% disseram que a habilidade foi desenvolvida “adequadamente”, e, no período 9, todos os graduandos disseram que a habilidade foi desenvolvida “adequadamente”.

Gráfico 27: Evolução da escala likert para o item noções de espaço no enfoque superficial.



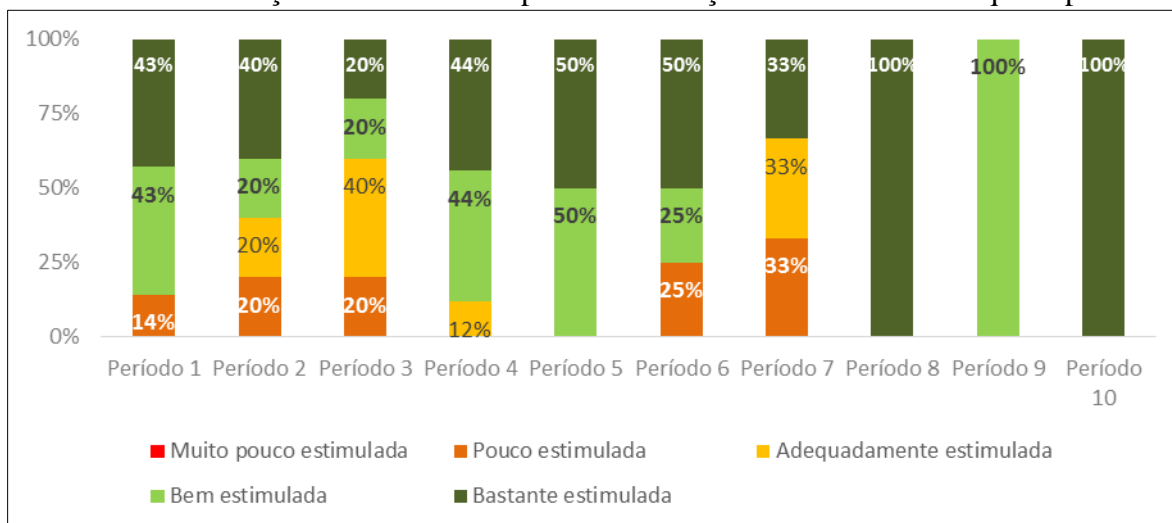
Fonte: Dados da pesquisa.

c) Noções de Ritmo

O gráfico 28 apresenta a evolução da escala likert, durante dez períodos, para o item noções de ritmo. Observamos que os graduandos apontaram a habilidade noções de ritmo com pouco estímulo para 14% no primeiro período e 20% para o segundo e terceiro períodos. Para os mesmos períodos observamos que a habilidade foi “bastante estimulada” ou “bem estimulada” segundo os graduandos para 86%, 60% e 40%, respectivamente, ao período 1, 2 e 3.

No quarto período, 88% dos graduandos afirmaram que a habilidade foi “bastante” ou “bem estimulada” e apenas 12% disseram que esta foi adequadamente estimulada. O período 5, assim como do 8º ao 10º, tem todos os graduandos afirmando que a habilidade foi “bastante” ou “bem estimulada”, sendo que, para o 8º e 10º, todos disseram que a habilidade foi bastante estimulada. No período 6, 25% dos graduandos afirmaram que a habilidade foi “pouco estimulada”, e, no período 7, esse valor chegou a 33%. No sexto período, 75% dos graduandos disseram que a habilidade foi “bastante estimulada”, e, no sétimo período, esse valor foi de apenas 33%.

Gráfico 28: Evolução da escala likert para o item noções de ritmo no enfoque superficial.

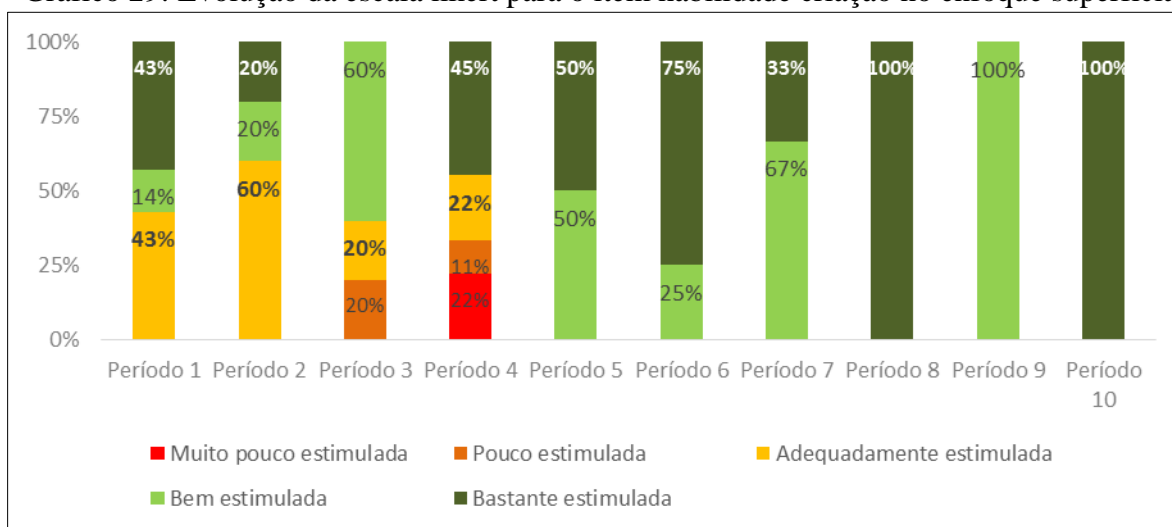


Fonte: Dados da pesquisa.

d) Habilidade de criação

O gráfico 29 apresenta a evolução da escala likert, durante dez períodos, para o item habilidade de criação. Observamos que os graduandos apontaram que a habilidade de criação foi “adequadamente estimulada” para 43%, no primeiro período; e 60% para o segundo período. Para os mesmos períodos, observamos que a habilidade foi “bastante estimulada” ou “bem estimulada”, segundo os graduandos para 57% e 40%, respectivamente, ao período 1 e 2. O período 3 teve para 20% dos graduandos a afirmação de que a habilidade fora “pouco estimulada”. No quarto período, 33% dos graduandos afirmaram que a habilidade de criação foi “pouco” ou “muito estimulada” e, apenas, 45% afirmaram que esta foi “bastante” ou “bem estimulada”. Do quinto ao décimo período, todos os graduandos afirmaram que habilidade de criação foi “bastante” ou “bem estimulada”. Com destaque para o oitavo e décimo períodos em que todos afirmaram que a habilidade foi “bastante estimulada”.

Gráfico 29: Evolução da escala likert para o item habilidade criação no enfoque superficial.



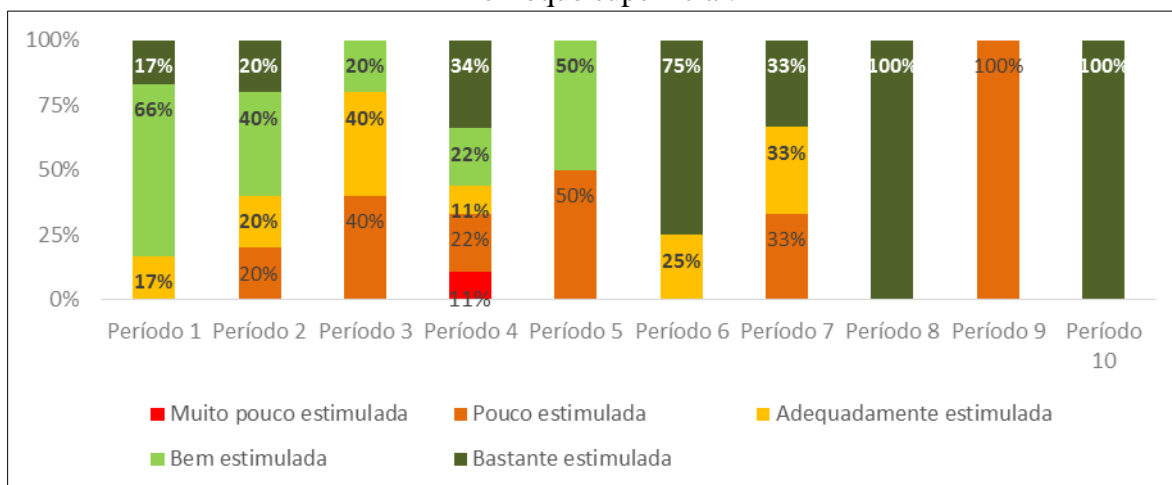
Fonte: Dados da pesquisa.

e) Interpretação de movimentos da dança

O gráfico 30 apresenta a evolução da escala likert, durante dez períodos, para o item interpretação de movimentos da dança. O primeiro período tem 83% dos graduandos afirmando que a habilidade interpretação de movimentos da dança foi “bastante” ou “bem estimulada”. Para 17%, esta foi “adequadamente estimulada”. No segundo período, 20% dos graduandos disseram que a habilidade foi “pouco estimulada” contra 60% que disseram que a habilidade foi “bastante” ou “bem estimulada”.

Para o terceiro período, 40% dos graduandos disseram que a habilidade foi “pouco estimulada” contra, apenas, 20% que disseram que a habilidade foi “bastante” ou “bem estimulada”. No quarto período, 33% dos graduandos disseram que a habilidade foi “pouco” ou “muito pouco” estimulada e 59% disseram que a habilidade foi “bastante” ou “bem estimulada”. O quinto período teve metade afirmando que a habilidade foi “pouco estimulada” e a outra metade dos graduandos afirmando que foi “bem estimulada”. O sexto período tem 75% dos graduandos afirmando que a habilidade foi “bastante estimulada” e 25% afirmando que foi “pouco estimulada”. O sétimo período tem 33% dos graduandos afirmando que a habilidade foi “bastante estimulada” e a mesma quantidade afirmando que foi “pouco estimulada”. Nos períodos 8 e 10 todos os graduandos afirmaram que a habilidade foi “bastante estimulada” e no nono período, todos afirmaram que a habilidade foi “pouco estimulada”.

Gráfico 30: Evolução da escala likert para o item interpretação de movimentos da dança no enfoque superficial.

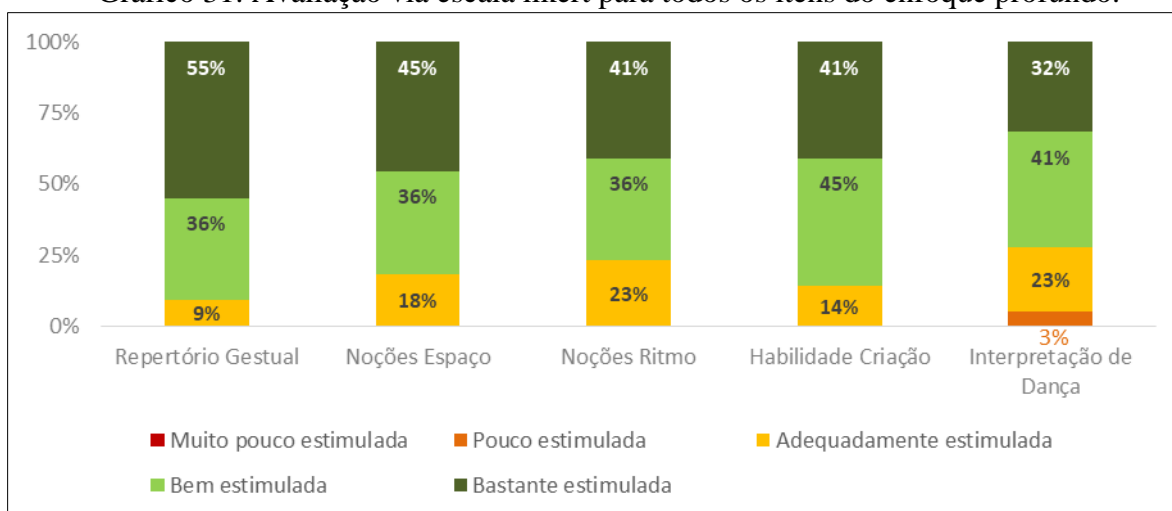


Fonte: Dados da pesquisa.

III) Enfoque Profundo

O gráfico 31 mostra a avaliação geral dos graduandos, para todos os itens do enfoque profundo. Observamos que a maioria dos graduandos expressou que o repertório gestual, noções de espaço, noções de ritmo e interpretação de dança foram habilidades “bastante estimuladas”, sendo o percentual das respostas 55%, 45%, 41% e 41%, respectivamente. A habilidade de criação foi avaliada pela maioria dos graduandos como uma habilidade “bem estimulada”. Notamos que a interpretação de dança foi a única habilidade que os graduandos apontaram como sendo uma habilidade pouco estimulada, sendo apenas 3% das respostas.

Gráfico 31: Avaliação via escala likert para todos os itens do enfoque profundo.



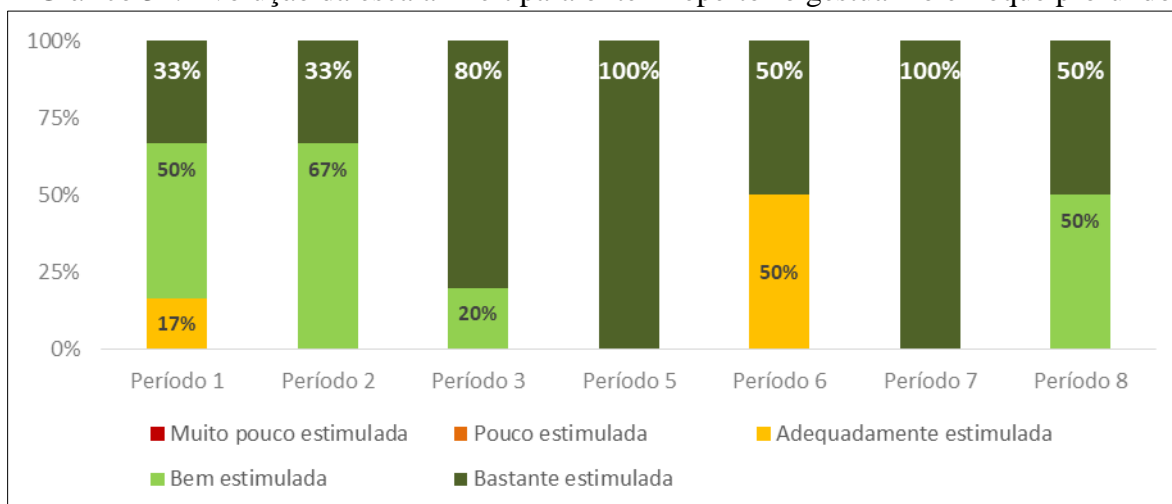
Fonte: Dados da pesquisa.

a) Repertório Gestual

O gráfico 32 apresenta a evolução da escala likert, durante dez períodos, para o item repertório gestual. Apenas os períodos 1 e 6 apresentaram graduandos afirmando que a habilidade foi “adequadamente estimulada”, com 17% e 50%, respectivamente.

Para todos os demais períodos os graduandos afirmaram que a habilidade repertório gestual foi “bastante” ou “bem estimulada”. Com destaque para o quinto e o sétimo períodos em que todos os graduandos afirmaram que a habilidade repertório gestual foi “bastante estimulada”.

Gráfico 32: Evolução da escala likert para o item repertório gestual no enfoque profundo.



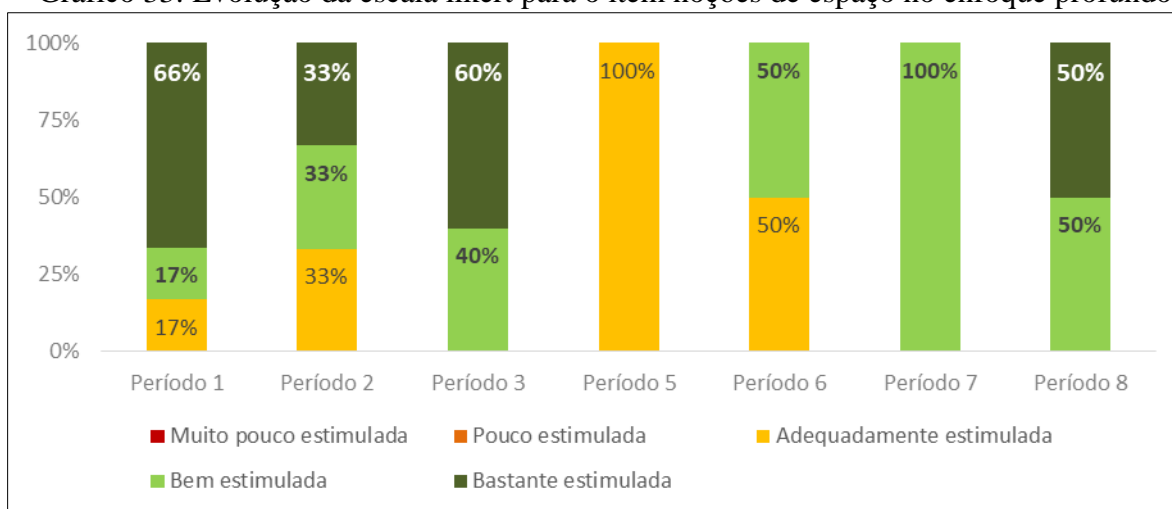
Fonte: Dados da pesquisa.

b) Noções de Espaço

O gráfico 33 apresenta a evolução da escala likert, durante dez períodos, para o item noções de espaço. O primeiro período tem 17% dos graduandos afirmando que a habilidade fora “adequadamente estimulada”. Para o segundo período, esse valor chega a 33%. Os demais graduandos destes períodos afirmaram que a habilidade foi “bastante” ou “bem estimulada”.

No terceiro período, assim como nos períodos 7 e 8, todos os graduandos afirmaram que a habilidade noções de espaço foi “bastante” ou “bem estimulada”. O período 5 apresenta todos os graduandos afirmando que a habilidade noções de espaço foi “adequadamente estimulada”. Por fim, o sexto período tem metade dos graduandos afirmando que a habilidade noções de espaço foi “adequadamente estimulada” e a outra metade explicitando que a mesma habilidade foi “bem estimulada”.

Gráfico 33: Evolução da escala likert para o item noções de espaço no enfoque profundo.

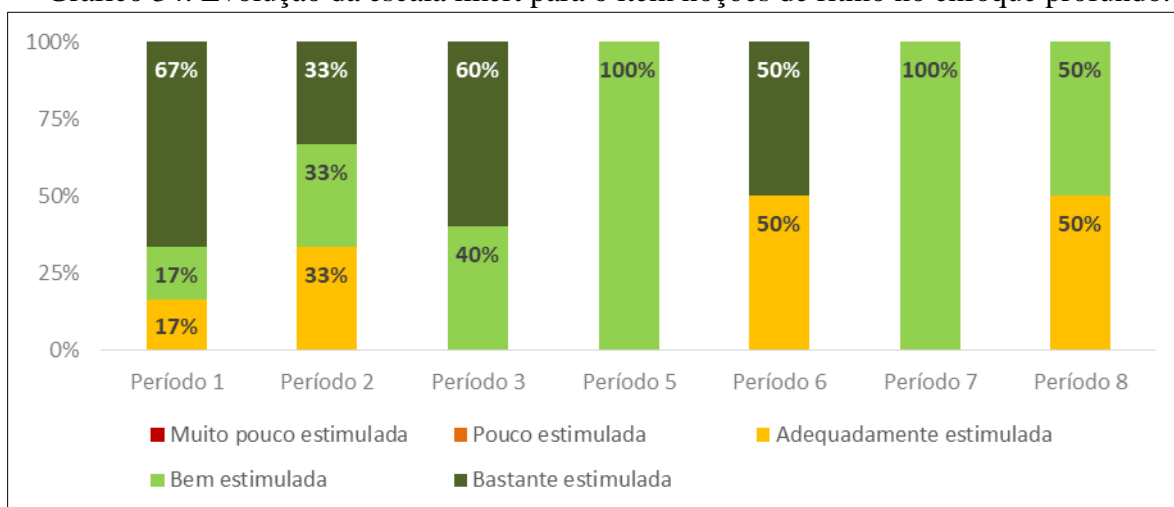


Fonte: Dados da pesquisa.

c) Noções de Ritmo

O gráfico 34 apresenta a evolução da escala likert, durante dez períodos, para o item noções de ritmo. O primeiro período tem 17% dos graduandos afirmando que a habilidade foi “adequadamente estimulada”. Para o segundo período, esse valor chega a 33%. Os demais graduandos destes períodos afirmaram que a habilidade foi “bastante” ou “bem estimulada”. No terceiro período, assim como nos períodos 5 e 7, todos os graduandos afirmaram que a habilidade noções de espaço foi “bastante” ou “bem estimulada”. Por fim, o sexto e oitavo períodos têm metade dos graduandos afirmando que a habilidade noções de espaço foi “adequadamente estimulada” e a outra metade explicitando que a mesma habilidade foi “bastante” ou “bem estimulada”.

Gráfico 34: Evolução da escala likert para o item noções de ritmo no enfoque profundo.

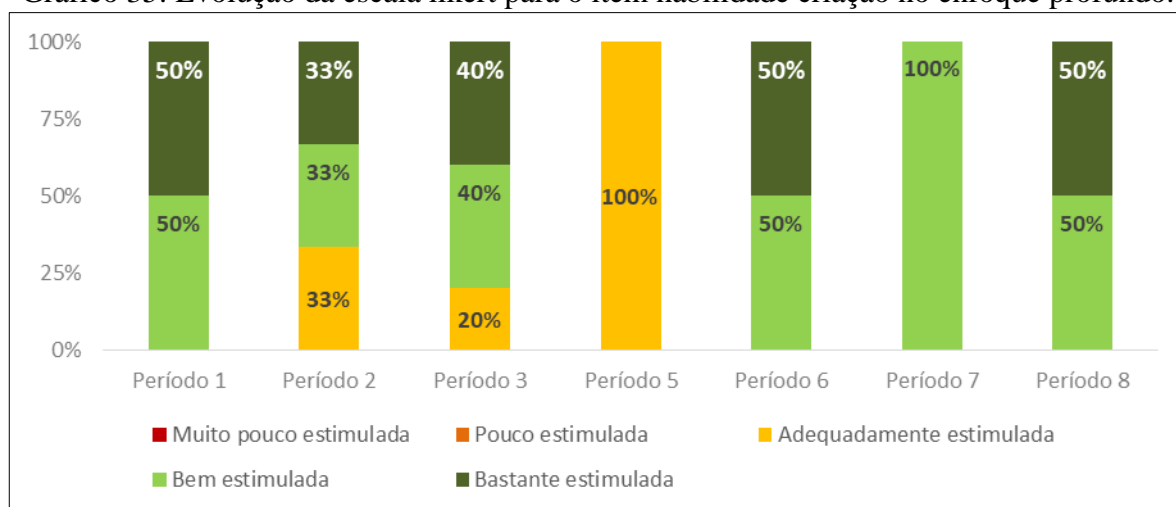


Fonte: Dados da pesquisa.

d) Habilidade de criação

O gráfico 35 apresenta a evolução da escala likert, durante oito períodos, para o item habilidade de criação. Observamos que, no 1º, 6º e 8º períodos, os graduandos se dividiram em expressar que a habilidade de criação foi “bem estimulada” e “bastante estimulada”. Já no período 2, os graduandos se dividiram igualmente ao afirmarem que a habilidade de criação foi “adequadamente estimulada”, “bem estimulada” e “bastante estimulada”. Todos os graduandos expressaram que essa habilidade foi adequadamente estimulada no período 5, enquanto no período 7, 100% afirmaram que a habilidade de criação foi “bem estimulada”.

Gráfico 35: Evolução da escala likert para o item habilidade criação no enfoque profundo.

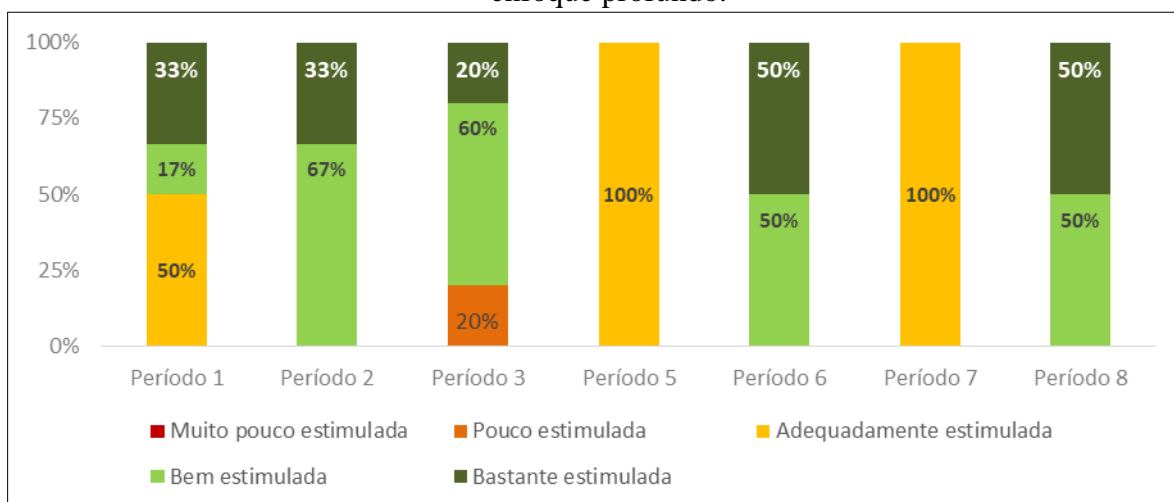


Fonte: Dados da pesquisa.

e) Interpretação de movimentos da dança

O gráfico 36 apresenta a evolução da escala likert, durante oito períodos, para o item interpretação de movimentos da dança. Observamos que a maioria dos graduandos expressou, nos períodos 2 e 3, que a interpretação de movimentos da dança foi “bem estimulada”. Ressaltamos que a menor avaliação foi observada no período 3, em que 20% dos graduandos afirmaram que essa habilidade foi “pouco estimulada”. Notamos que, no período 5 e no período 7, 100% dos graduandos expressaram que essa habilidade foi “adequadamente estimulada”. Observamos ainda que, no 6º e 8º períodos, os graduandos se dividiram em expressar que a habilidade repertório gestual foi “bem estimulada” e “bastante estimulada”.

Gráfico 36: Evolução da escala likert para o item interpretação de movimentos da dança no enfoque profundo.



Fonte: Dados da pesquisa.

ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO – CONSELHO DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE DE LISBOA/FMH



Conselho de Ética

MEMBROS

Paula Teixeira (Presidente)
Paulo Armada (Vice-presidente)
Ana Rita Silva
Ana Rodriguez
Augusto Gil Pascoal
Paula Maria Botelho
Cristina Simões
Hermínio Barreto (apl.)

Para:

Dr^a Márcia Campos Ferreira
Faculdade de Motricidade Humana

Data: 25 de maio de 2017

Projeto: "Desenvolvimento de uma metodologia da dança no ensino superior: influências na percepção dos discentes e nos seus processos de criação"

Estado CEFMH: Positivo

Parecer CEFMH N.º: 16/2017

Este Conselho analisou o projeto em epigrafe. Confirma-se que o mesmo está em conformidade com as diretrizes nacionais e internacionais para a investigação científica que envolve seres humanos, incluindo a Declaração de Helsínquia sobre os Princípios Éticos para a Investigação Médica em Seres Humanos (2013) e a Convenção sobre os Direitos do Homem e a Biomedicina ("Convenção de Oviedo", 1997).

O Vice-Presidente do Conselho de Ética da FMH

Paulo A. S. Armada da Silva

Conselho de Ética da Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana
Entrada da Costa, 1421-008 Cruz Quebrada - Portugal
etica@fmh.ulisboa.pt

OBS: TÍTULO PROVISÓRIO ALTERADO POSTERIORMENTE

ANEXO B –PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC MINAS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE MINAS GERAIS -
PUCMG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Desenvolvimento de uma metodologia da dança no ensino superior: Influências na percepção dos discentes e nos seus processos de criação.

Pesquisador: Márcia Campos Ferreira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 62164916.9.0000.5137

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUCMG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.905.679

Apresentação do Projeto:

O objetivo do projeto é identificar as percepções sobre dança de graduandos do curso de Educação Física da PUC-MG, bem como compreender como eles desenvolvem processos de criação desta linguagem artística durante um semestre letivo da graduação, além de elaborar e desenvolver uma metodologia que interfira nessas percepções e processos discentes. Será uma pesquisa-ação (Thollent, 2007), na perspectiva de método misto (Tréz, 2012), i.e., qualitativo combinado com análise quantitativa de dados, contextualizada nas aulas teórico-práticas da disciplina "Introdução à Dança", do quarto período da graduação em Educação Física. O estudo consiste na aplicação uma metodologia de vivência da dança baseada na proposta de Laban/Bartenieff (peso, espaço, tempo e fluência) e princípios da somática para desenvolvimento corporal dos participantes, que serão 40 alunos do quarto período do curso de Educação Física.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Identificar as apreciações sobre dança de graduandos do curso de Educação Física e compreender seus processos de criação na disciplina de Introdução à Dança, do quarto período da graduação em Educação Física na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, bem como aplicar uma metodologia que interfira nessas apreciações, percepções e processos de criação.

Endereço: Av. Dom José Gaspar, 500 - Prédio 03, sala 228
Bairro: Conceição Eucarística CEP: 30.535-901
UF: MG Município: BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3319-4617 Fax: (31)3319-4617 E-mail: cep.propp@pucminas.br

Continuação do Parecer: 1.903.679

Objetivos Secundários:

1. Elaborar diagnóstico inicial de apreciações no sentido de conhecer o pensamento dos graduandos sobre experiências anteriores sobre em dança, sensações ao dançar, interesses, percepções sobre corpo sobre movimentação dançante na relação com tempo, espaço, próprio corpo, corpo do outro, corpo ambiente, corpo objeto, corpo música;
2. Aplicar uma metodologia de criação que leve em consideração o diagnóstico elaborado com os alunos e a experiência docente, em que a pesquisadora vá interferir na apreciação sobre dança e de seus processos criativos, sensações, percepções e relações nomeadas no objetivo primário;
3. Coletar conjunto de informações sobre a metodologia, os processos criativos e percepções em dança, por meio de imagens de vídeos e fotografias, registros do inventário (discente e docente);
4. Elaborar diagnóstico final de apreciações no sentido de conhecer o pensamento dos graduandos sobre experiências anteriores sobre em dança, sensações ao dançar, interesses, percepções sobre corpo sobre movimentação dançante na relação com tempo, espaço, próprio corpo, corpo do outro, corpo ambiente, corpo objeto, corpo música;
5. Analisar as produções teórico-práticas da disciplina construídas ao longo do processo;
6. Coletar informações dos graduandos sobre a metodologia em dança aplicada no semestre anterior;
7. Refletir e discutir limites e possibilidades na formação de graduandos que eventualmente sejam aplicáveis em outros cursos de dança no ensino superior de Educação Física.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Não apresenta riscos previsíveis.

Benefícios: Ampliar a produção acadêmica fundamentada na aproximação da arte ao campo da graduação em Educação Física; articular as experiências somáticas como meio desenvolvimento de metodologias de ensino da dança que considerem novas teorias que desafiam a visão tradicional que separa corpo e mente, razão e emoção.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

ndm.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória foram anexados e estão de acordo com as normas vigentes.

Endereço: Av. Dom José Gaspar, 500 - Prédio 03, sala 228
Bairro: Conceição Eucarística CEP: 30.535-901
UF: MG Município: BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3319-4517 Fax: (31)3319-4517 E-mail: cep.propq@pucminas.br

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE MINAS GERAIS -
PUCMG**



Continuação do Parecer: 1.606.679

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PIB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_823835.pdf	20/11/2016 13:18:39		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaraçãodeInfraestrutura_marciacampos.doc	16/11/2016 17:26:48	Márcia Campos Ferreira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	brochuradapesquisa_marciacampos.doc	16/11/2016 17:04:31	Márcia Campos Ferreira	Aceito
Cronograma	cronograma_marciacampos.docx	16/11/2016 16:55:17	Márcia Campos Ferreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_marciacampos.docx	16/11/2016 16:53:40	Márcia Campos Ferreira	Aceito
Folha de Rosto	folhadestomarciacampos.pdf	16/11/2016 16:51:14	Márcia Campos Ferreira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 03 de Fevereiro de 2017

Assinado por:
CRISTIANA LEITE CARVALHO
(Coordenador)

Endereço: Av. Dom José Gaspar, 500 - Prédio 03, sala 228
Bairro: Coração Eucarístico CEP: 30.535-001
UF: MG Município: BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3319-4817 Fax: (31)3319-4817 E-mail: cep.propop@pucminas.br