

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SOLANGE GUEIROS DOS SANTOS

“PENSO, LOGO DANÇO”:

MÉTODO PARA ENSINO DE DANÇA DE SALÃO

São Paulo

2009

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SOLANGE GUEIROS DOS SANTOS

“PENSO, LOGO DANÇO”:

MÉTODO PARA ENSINO DE DANÇA DE SALÃO

Trabalho Complementar do Curso de
Licenciatura em Pedagogia da Universidade
de São Paulo.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

São Paulo

2009

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.76 Santos, Solange Gueiros dos
S237p “Penso, logo danço” : método para ensino de dança de salão / Solange Gueiros dos Santos ; orientação Marcos Garcia Neira. São Paulo : s.n., 2009.
115 p.

Trabalho Complementar de Curso - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Dança de salão – Estudo e ensino 2. Dança e educação 3. Métodos de ensino I. Neira, Marcos Garcia, orient.

Dedicatória

Para minha mamãe, a melhor mãe do mundo, que eu sei que sempre posso contar.

Para meu papai (in memoriam), por sua contribuição em minha vida.

Agradecimentos

À minha mamãe, a grande responsável por realizar meu sonho de abrir a Passos & Compassos e por me ajudar a chegar até aqui.

A todas as pessoas que já passaram pela Passos & Compassos, sejam alunos, bolsistas, professores, parceiros e funcionários. Todos vocês tem sua contribuição em minha formação e em meu trabalho, pois “aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós” (Antoine de Saint-Exupery).

Ao meu orientador, Marcos Garcia Neira, obrigada por todas as correções e pela paciência em esclarecer minhas dúvidas.

Resumo

Esta pesquisa descritiva tem como objetivo colocar sob análise o método de ensino para Dança de Salão denominado “penso, logo danço”. Para tanto, recorrendo à teorização histórica, das tendências do ensino da dança e da pedagogia do movimento, traço um paralelo entre as transformações da dança em geral, da Dança de Salão e da lógica e analiso minha trajetória pessoal como dançarina e aluna, além de professora deste método. As reflexões suscitadas permitiram-me fundamentar a proposta, visando, no futuro, melhor conduzi-la e oferecer subsídios para que se revejam as alternativas metodológicas do ensino da Dança de Salão.

Palavras-chave: dança; didática; método de ensino.

Abstract

The purpose of this descriptive research is to review the ballroom dance teaching method called “think, so I dance”. To achieve this goal, I use historical theories, dance teaching and movement pedagogy trends, I draw a parallel between the general transformations in dance, ballroom dance and logic. I also look at my personal career as a dancer, student and teacher of that method. The ideas which came up enabled me to base the proposal, and in the future, lead it better and offer subsidies to review the alternative methods of ballroom dance teaching.

Key-words: dance; didactics; method of teaching.

Sumário

1	Introdução.....	15
1.1	Justificativa	17
1.2	“Os passos da dança no compasso de cada um”	19
2	A Dança de Salão	21
2.1	Origens e características da dança em geral	22
2.2	Origens e características da Dança de Salão no Brasil	26
2.2.1	Maxixe.....	27
2.2.2	Samba.....	27
2.2.3	Samba-rock	28
2.2.4	Pagode	28
2.2.5	Forró.....	29
2.2.6	Lambada.....	30
2.2.7	Os frutos da Lambada	32
3	Tendências pedagógicas e o ensino da dança.....	33
4	Minha trajetória profissional	39
5	Método de ensino “Penso, logo danço”	44
5.1	Fundamentos do método	46
5.1.1	Capacidade x Habilidade.....	48
5.1.2	Aspectos da aprendizagem motora.....	49
5.1.3	Aprendizagem, desempenho e performance	50
5.1.4	Estágios do processo de aprendizagem	52
5.1.5	Processamento de informações	56
5.1.6	Desenvolvimento motor.....	58
5.1.7	Consciência corporal.....	59
5.1.8	Transferência de aprendizagem.....	62

5.1.9	Aprendizagem em partes.....	65
5.1.10	Variabilidade da prática	68
5.1.11	Atenção	69
5.1.12	Memória	71
5.1.13	Estabelecimento de metas	73
5.1.14	Motivação.....	75
5.1.15	Ansiedade e aprendizagem.....	76
5.2	Orientações para o sucesso do aluno	77
6	Análise e discussão da proposta – Método penso, logo danço.....	80
6.1	A lógica e linhas de raciocínio aplicadas ao ensino da Dança de Salão	82
6.1.1	Fundamentos da lógica.....	83
6.1.2	Lógica dedutiva x lógica indutiva	84
6.1.3	Aplicação no método penso, logo danço.....	86
6.1.4	Exemplos dançantes de lógica dedutiva.....	87
6.1.5	Exemplos que podem ser utilizados com lógica dedutiva ou indutiva	89
6.2	Utilização da instrução verbal de forma constante por parte do professor e do aluno	90
6.3	Ensino do movimento sem a modelagem e cópia do mesmo	92
6.4	Atividade de prática mental: Testes de lógica dançante	96
6.4.1	Testes de lógica dançante – Gabarito.....	100
6.5	Avaliação no método “Penso, logo danço”	101
6.5.1	Medidas de desempenho	102
6.5.2	Platôs de desempenho	104
6.5.3	Parâmetros de avaliação.....	105
6.5.4	CrITÉrios de avaliação no método.....	107
6.5.5	Previsões de desempenho.....	107

7	Considerações Finais	109
8	Referências	112

1 INTRODUÇÃO

No presente trabalho, realizei uma reflexão sobre minha experiência no ensino de Dança de Salão com o desenvolvimento do método de ensino “penso, logo danço”, que aqui é devidamente fundamentado utilizando, como referências, as tendências pedagógicas na dança, educação e ensino do movimento. Apresentei e analisei minha experiência pessoal como dançarina, aluna e professora de Dança de Salão, associando-a com teorias pedagógicas, especialmente da pedagogia do movimento, para melhor conduzir a prática didática, tendo em vista seu aprimoramento e oferecer subsídios para que se repensem alternativas para o ensino da Dança de Salão, bem como, de outras danças codificadas¹.

Embora a Dança tenha seu curso específico no nível superior, ou poderia até mesmo ser abordada no curso de Educação Física, através da abordagem do ensino do movimento, escolhi a Pedagogia como área básica de conhecimento, pois o ensino da dança pode ser considerado uma prática educativa, assim como o de qualquer outra arte ou disciplina formal. Ele está vinculado a processos e objetivos mais amplos da sociedade, com valores, crenças e concepções de mundo, interesses de distintos grupos sociais, práticas institucionais e organizativas. Além disto, de acordo com Libâneo (1999, p. 73), “a aprendizagem da dança envolve as dimensões cognitiva, afetiva, psicomotora, social, cultural, que são elementos presentes no processo pedagógico”. Acredito que o diferencial para que se aprenda alguma coisa é a forma como se ensina e a pedagogia seria área mais apropriada para se estudar as relações de ensino-aprendizado.

Me identifico com os ingredientes citados por Mirian Goldenberg (1999): curiosidade, criatividade, disciplina e paixão são abundantes em meu trabalho, argumentos devidamente fundamentados também por Demo, que insere a pesquisa como atividade cotidiana considerando-a como uma atitude, um “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático” (DEMO, 1996, p. 34). O presente trabalho pretende apresentar os resultados deste processo citado por Demo e realizado em minha área de conhecimento, o ensino do movimento, particularmente da Dança de Salão.

¹ Ao usar o termo “danças codificadas” a autora ressalta que está se referindo a todas as danças que possuam estrutura e movimentos específicos a um determinado estilo, diferentemente das práticas de improvisação livre, dança criativa, etc.

Apresento uma breve história da dança em geral, da Dança de Salão e da lógica, mostrando que elas existem desde os primórdios dos tempos. Em seguida faço um paralelo entre a evolução da dança e as linhas pedagógicas através do tempo. São explicados os fundamentos nos quais o método de ensino “penso, logo danço” estão baseados: conceitos de capacidade e habilidade; aspectos da aprendizagem motora, o processo de aprendizagem, definições de desempenho e performance; estágios do processo de aprendizagem; como acontece o processamento de informações; o que é o desenvolvimento motor; definições de consciência corporal; princípios de transferência de aprendizagem; conceitos de aprendizagem em partes; a utilização da variabilidade da prática; a importância da atenção; o papel da memória; o estabelecimento de metas; a motivação e as relações entre ansiedade e aprendizagem.

Além disto, no método “penso, logo danço” os movimentos são ensinados sem a referência visual, com o apoio da instrução verbal e baseando-se no raciocínio lógico-matemático, a partir dos conceitos de lógica dedutiva e indutiva, que serão apresentados aqui. Finalizo com os fundamentos utilizados na avaliação de alunos pelo método e destaco suas três premissas básicas:

- Apresentação explícita de lógica e linhas de raciocínio aplicadas ao ensino do movimento;
- Utilização da instrução verbal de forma constante por parte do professor e do aluno;
- Ensino do movimento sem a modelagem e cópia do mesmo;

Neste estudo a dança é concebida como forma expressiva e estética, além de elemento necessário da formação humana. Como expressão humana, ela inclui-se na dimensão estética da vida e da educação e, por isso, é forma de manifestação de culturas, de expressão individual de gostos, sentimentos, valores, busca de enobrecimento do corpo, consciência corporal e superação de limites. Ela própria é uma criação cultural. Ao mesmo tempo, é um patrimônio cultural a ser compartilhado por todos e também é oportunidade de democratização de uma forma de cultura, de inserção no contexto social e de formação da cidadania.

Minayo ajuda a fundamentar este trabalho quando considera a pesquisa como “uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados” (MINAYO, 1993, p. 23).

Esta pesquisa é aplicada à dança, especificamente à Dança de Salão, devido aos mais de dez anos de experiência prática e investigações minhas nesta área. Também concordo com Libâneo, apresentando um novo método de ensino relacionado com as especificidades da Dança de Salão e de seu contexto:

Mudanças qualitativas podem ocorrer nos espaços em que se ensina dança se os seus gestores e professores assumirem que ensinar dança envolve processos peculiares de ensino e aprendizagem e que estes processos estão relacionados com a realidade em que estão inseridos (LIBÂNEO, 1999, p. 82).

1.1 Justificativa

“É um fato estabelecido que com prática suficiente de uma tarefa qualquer um aumenta o seu nível de habilidade” (SCHMIDT; WRISBERG, 2001, p. 42). Desta forma, todo indivíduo pode aprender Dança de Salão, desde que se empenhe em praticar.

Desde o século passado os avanços tecnológicos tornam o homem cada vez mais sedentário, parado na frente do computador, televisor ou vídeo-game. Uma parte cada vez maior das pessoas sai do apartamento para mais um dia de trabalho. Usa o elevador até a garagem do prédio, aciona o controle remoto para abrir e sai com o carro. Ao chegar à empresa, o portão se abre e ele estaciona.

Ao chegar em sua sala pelo elevador do prédio, tem na mesa um computador conectado à Internet, um telefone/fax, garrafa de água e de café ao lado da mesa. Basta girar a cadeira com um impulso mínimo dos pés para servir-se. Para pagar as contas não precisa ir até o Banco, usa a Internet. Encaminha documentos por fax e conversa com os amigos por e-mail ou mensagens instantâneas. Na hora do almoço, a lanchonete entrega o pedido feito alguns minutos antes pelo telefone, que é degustado em sua mesa, na frente do computador, pois falta-lhe tempo para movimentar o corpo.

No final do dia, levanta-se após permanecer sentado no mínimo sete horas. Desce pelo elevador até a garagem, pega o carro e volta para casa. No caminho saca dinheiro num caixa eletrônico, sem sair do carro. Entra na garagem do prédio, estaciona e vai de elevador até o apartamento. No jantar telefona e pede uma pizza, vai para o sofá e assiste televisão, mudando os canais pelo controle remoto. Aguarda, após um dia exaustivo, o sono chegar.

Este é o perfil básico da maioria dos alunos que me procuram para fazer aulas de Dança de Salão. Alguns lembram-se das festas nas quais não sabiam dançar, e, mesmo olhando os amigos mais “soltos”, não conseguiam imitar seus movimentos. Na primeira aula percebo os olhares tímidos e inseguros, com a pergunta estampada em suas faces: “será que vou conseguir aprender?”. Na aula, mesmo para quem já dançava alguma coisa, a grande diferença é que estes movimentos retornam com consciência corporal e mais controle dos mesmos. Logo na primeira aula mostra-se, por exemplo, que é possível ter equilíbrio apoiando-se em apenas uma perna.

Segundo Laban (1990), os adultos, sobrecarregados por suas obrigações cotidianas e pelos múltiplos esforços isolados que suas atividades exigem, tem uma grande dificuldade em coordenar um grande número de articulações, o que é o oposto de uma criança muito pequena, que ainda não tem domínio para usar uma articulação isoladamente. “Nos adolescentes e adultos de hoje, o impulso de dançar diminuiu de maneira proporcional ao aumento da idade” (LABAN, 1990, p. 24-25).

Laban (1990, p. 25) afirma que a dança alivia a sensação de mal-estar provocada pela repressão dos movimentos do corpo que ocorre quando se põem em ação articulações isoladas. Esta é uma das causas do impulso de dançar. Isto pode ser aliado ao fato de que a Dança de Salão é um agente cultural que propicia às pessoas contatos com a diversidade cultural de ritmos, músicas e movimentos, além de aumentar a consciência do seu próprio corpo e do corpo do outro, além de sua influência em aspectos psicológicos das pessoas, como o aumento da auto-estima e segurança.

É claro que nas turmas sempre têm alguns alunos mais desinibidos, com grande facilidade para aprender olhando qualquer movimento. Estes alunos aprendem de qualquer jeito, seja com um professor que ensine muito bem, ou com outro que não seja tão bom assim... Em função disto, durante meu tempo ministrando aulas de Dança de Salão, sempre me concentrei em atender aos alunos que aparentemente tinham mais dificuldade.

1.2 “Os passos da dança no compasso de cada um”

Este é o slogan do método, baseado em idéias já publicadas sobre as diferenças de aprendizado entre indivíduos, principalmente em relação ao movimento, respeitando-se o tempo de cada um, como no trecho:

O processo de desenvolvimento, e mais especificamente, o processo de desenvolvimento motor, deveria lembrar-nos constantemente da individualidade do aprendiz. Cada indivíduo tem um tempo peculiar para a aquisição e para o desenvolvimento de habilidades motoras (GALLAHUE; OZMUN, 2005, p. 5).

Também para Gallahue e Ozmun:

Cada pessoa tem capacidades específicas em cada uma das muitas áreas de desempenho. Vários fatores que envolvem habilidades motoras e desempenho físico interagem de maneiras complexas com o desenvolvimento cognitivo e afetivo. Cada um destes fatores é, por sua vez, afetado por uma ampla variedade de exigências biológicas / ambientais e relacionadas a tarefas específicas (GALLAHUE; OZMUN, 2005, p. 5).

Feldenkrais (1977, p. 20) alerta que embora a hereditariedade faça de nós um “[...] indivíduo único na estrutura física, aparência e ações [...]”, a educação tenta uniformizar-nos (mesmo que inconscientemente), e fazer-nos semelhantes a qualquer outro membro da sociedade, obscurecendo as individualidades. Apresentarei fundamentos para o ensino de Dança de Salão levando em conta a individualidade, com suas interações e exigências.

Por outro lado, o método busca aproximar estes dois extremos: as pessoas com maior repertório corporal e facilidade de aprender movimentos, e outras que não tem esta mesma capacidade. Executa-se isto de forma que não fique desinteressante para o aluno com facilidade ao mesmo tempo que não “atropele” o ritmo de aprendizado dos outros, respeitando a individualidade. O destaque para a parte cognitiva do aprendizado aliado ao envolvimento através da instrução verbal e diminuição da participação do canal visual cria esta aproximação com a estratégia de dificultar o que é fácil para uns, enquanto facilita o que pareceria impossível para outros, sendo o resultado final do método “penso, logo danço”.

Neste contexto a questão metodológica parece ser atual e chega até a ser delicada, principalmente quando eu falo em ensinar movimentos sem visualizá-los, dado que muitas pessoas não imaginam como seria possível fazer isto, enquanto que outras congelam o corpo só em pensar em copiar o que outra pessoa faz, e, além disto, constantemente os alunos comentam: “sou muito duro” ou “não levo jeito para isto”. Freire comprova que é preciso

melhorar a relação entre corpo e mente, principalmente nos aspectos relacionados à execução do movimento, quando diz que:

O que precisa mudar é nossa crença nas divisões corpo-mente; nossa crença na superioridade do espírito sobre o corpo, ou do inteligível sobre o sensível. Mesmo as pessoas que lidam com o corpo às vezes usam sua atividade para se esconder dele. Chegam a negar o corpo sistematicamente, tentando transformar as experiências mais profundas e ricas, porém assustadoras em discursos intelectuais (FREIRE, 1991, p. 149).

Segundo meus estudos, não têm sido comuns iniciativas de articulação mais diretas entre o ensino da dança e as pesquisas feitas no âmbito da pedagogia e da didática, porque existem professores e estudiosos que fazem restrições a ligar o ensino da dança com a didática, em virtude de esta ter uma conotação metódica, de rigidez técnica, que contrariaria características próprias da dança como criatividade, espontaneidade e expressividade. Por outro lado, trata-se de uma dança codificada, que tem seus movimentos, passos e características específicas, que deve ser ensinada conforme suas origens.

Em minhas leituras a didática e a metodologia do ensino não têm seu conteúdo associado exclusivamente aos métodos e procedimentos de ensino. Em função disto, meu objeto de estudo é o processo de ensino, enfocando particularmente as relações entre ensino e aprendizagem. Existe inegavelmente um componente importante de aprendizagem na dança, que supõe relações entre professores e alunos, faixas etárias, seus interesses, origem social, que vivem em contextos sócio-culturais determinados e desenvolvendo processos internos de aprendizagem que precisam ser do conhecimento do professor.

A extensa bibliografia disponível discute e relaciona as contribuições da educação no processo do desenvolvimento sócio-afetivo e cognitivo, porém foi aspecto psicomotor que chamou mais a atenção. O acompanhamento de aulas de Dança de Salão focando a maneira de ensinar e os resultados, em termos de aprendizagem do movimento, tornou-se o foco desta análise. As referências utilizadas compreendem obras escritas sobre o desenvolvimento motor, os métodos de ensino em Educação Física, a Dança e os autores que fundamentaram uma proposta de ensino do movimento sem a referência visual.

2 A DANÇA DE SALÃO

Para Mendes (1985, p. 10), a dança, esteticamente, pode ser considerada como a mais antiga das artes e também a mais capaz de exprimir tanto as fortes quanto as simples emoções sem o auxílio da palavra, porque esta, podendo tudo expressar, revela-se insuficiente nesses momentos. Mendes (1985, p. 5) define a dança como sendo “atividade que se desenvolve no espaço e num tempo determinado, cuja configuração é o ritmo”. Mais detalhadamente, apresenta que:

Dança é movimento. Movimento e gestos, a partir de sua ordenação no espaço e dentro do tempo, regulada pelo ritmo interior e pessoa do ser dançante, ou exterior a ele, podendo, querendo ou não, expressar sentimentos e emoções. Mantendo-se neste nível, ela se basta para constituir-se uma arte completa, autônoma (MENDES, 1985, p. 74).

A Dança de Salão é uma “modalidade de dança, executada por casais, com coreografias próprias e que, além do propósito de diversão, pode servir de tema para competições e concursos” (HOUAISS).

Segundo Perna (2002, p. 10), a Dança de Salão enquadra-se na categoria dança popular, que se origina de causas sociais, políticas ou ainda de acontecimentos destacados do momento. A diferença da dança popular para a dança folclórica é que a primeira é uma manifestação do momento, enquanto a outra é uma tradição que se mantém através dos tempos e tem sua origem em festas ligadas à natureza, fatos históricos, acontecimentos religiosos ou tradição cultural transmitida através das gerações.

Volp (1994) define a Dança de Salão como uma modalidade de dança na qual pares de dançarinos sincronizam passos e figuras ao som da música, mantendo-se dentro de normas sociais em relação ao contato entre eles e com os outros pares no salão. Apesar das várias definições, porém, a de Mendes parece a mais adequada:

Definir a dança, porém, não é o que mais importa. Na verdade, ela vale pelo que é, pelo prazer que causa em quem a executa ou assiste, desde que realizada dentro do espírito que lhe é específico (MENDES, 1985, p. 11).

“Os professores que trabalham com as várias manifestações artísticas precisam da história para compreender seu trabalho” (LIBÂNEO, 1999, p. 73). Desta forma, serão abordadas as origens da dança, e particularmente, da Dança de Salão no Brasil.

2.1 Origens e características da dança em geral

“Tudo o que é já foi dançado, tudo o que foi já se dançou e talvez, sem percebê-lo, tudo o que há de ser já o dançamos” (OSSONA, 1988, p. 41).

Segundo Laban (1978) outras artes deixaram seus testemunhos sob a forma de edifícios, pinturas ou manuscritos, e a arte do movimento de épocas anteriores desvaneceu-se sem deixar muitos vestígios adequados para oferecer um quadro de movimentos.

Desta maneira, como apresenta Faro (1986, p. 13), não há clareza na atualidade nem de quando e nem tampouco das razões pelas quais o homem dançou pela primeira vez, no entanto, na medida em que a arqueologia consegue traduzir as inscrições dos “povos pré-históricos”, ela indica a existência da dança como parte integrante de cerimônias religiosas, nos permitindo considerar a possibilidade de que a dança tenha nascido a partir ou de forma concomitante ao nascimento da religião. Dado que foram encontradas gravuras de figuras dançando nas cavernas de Lascaux, na medida em que estes homens usavam estas inscrições para retratar aspectos importantes de seu dia-a-dia e de sua cultura, como os relacionados à caça, à morte e a rituais religiosos, pode-se inferir que essas figuras dançantes fizessem parte destes rituais de cunho religioso, básicos para a sociedade de então.

A dança, tal como todas as manifestações artísticas, é fruto da necessidade de expressão do homem, de maneira que seu aparecimento se liga tanto às necessidades mais concretas dos homens quanto às aquelas mais subjetivas. Assim, se a arquitetura nasce da necessidade da construção de moradias adequadas e seguras, a dança, provavelmente, veio da necessidade de exprimir a alegria ou de aplacar a fúria dos deuses.

Faro (1986, p. 13) classifica a dança em três formas distintas: a étnica, a folclórica e a teatral. Acredita-se que as danças folclóricas são fruto da migração das danças religiosas de dentro dos templos para as praças públicas. Com esta migração, estes ritos que antes eram permitidos somente aos iniciados, passaram a fazer parte do universo simbólico de uma população cada vez maior; desta maneira, estas manifestações religiosas foram tomando um caráter de manifestações populares, criando, então, um importante progresso na história da dança. Com esta mudança de caráter e com o transcorrer do tempo, a ligação entre estas manifestações e os deuses foi se diluindo, e as danças, primeiramente religiosas, hoje aparecem como folclóricas.

Para Mendes, existem dois tipos de dança: o balé clássico, que se esforça para fugir do chão, como se quisesse voar, e a dança moderna, que procura a terra e o chão, “atribuindo-lhe um sentido maternal, recuperando um contato vital, do mesmo modo que o caçador ou o guerreiro das eras primitivas” (MENDES, 1985, p. 7).

Estas danças ao longo do tempo passaram a adquirir “coreografias próprias” de maneira que possuem passos e gestos peculiares a cada uma, com significado próprio e que devem ser respeitados no contexto de cada cerimônia específica.

Deve-se lembrar que durante vários séculos grande parte das manifestações de dança era privilégio do sexo masculino, e somente com o passar dos anos as mulheres passaram a participar ativamente das danças folclóricas. Ainda hoje, em certas regiões da União Soviética, como o Cáucaso, a Ucrânia e as Repúblicas Orientais, existem danças matrimoniais em que as mulheres só tomam parte passivamente: os homens dançam em torno delas, principalmente da noiva, sem que elas esbocem qualquer gesto. Estes tipos de dança são claro exemplo do caminho das danças de cunho religioso que com o passar dos anos tomaram um caráter de danças folclóricas.

Também não podemos precisar claramente a origem da dança teatral. Sabemos que, no Império Romano, ocorriam espetáculos variados em que se apresentavam dançarinos, mas as indicações levam a acreditar que suas apresentações se davam em tal formato que hoje as consideraríamos como apresentações circenses com acrobatas e saltimbancos.

Enquanto no Império Romano estas apresentações tinham um caráter circense, na Índia e na China as cortes contavam com os serviços de “escravos-bailarinos” que dançavam com o intuito de distrair os soberanos e da nobreza. Durante vários séculos, essas manifestações de dança artística eram apresentadas apenas para as nobrezas de cada sociedade, somente com o passar dos anos o povo foi tendo acesso às exibições, transformando-se assim em teatro popular aquilo que até então era privilégio de uma pequena minoria.

Segundo Portinari (1989), a partir do século IV, a dança é descartada da sociedade, sendo condenada pela igreja católica, com severos castigos anunciados para quem desobedecesse. Mesmo assim, muitos povos continuaram suas manifestações de dança para amenizar a rotina da vida diária, como era o caso dos camponeses, que dançavam em suas festas e, por isso, guardavam forte vestígio de paganismo.

Nanni (1995) diz que, na Idade Média, a dança continua com pouco espaço para suas manifestações, pois a sociedade vivia em um clima de instabilidade e proibições eclesiásticas. Era concedida permissão apenas para as formas de dança relacionadas à religião. Nessa época, a dissociação entre corpo e mente intensifica-se e o século XII é reconhecido como o século da razão, dando maior espaço à lógica e ao pensamento racional.

De acordo com Kirstein (1974), na Renascença, inicia-se um movimento não mais ligado à Igreja, mas sim que relaciona arte ao poder, símbolo de riqueza. É neste período que o termo ballet surge na Itália, significando bailar, dançar. A Renascença italiana separou enfaticamente a estrutura da dança proveniente da Idade Média, com forte valor cultural religioso, da esfera da arte.

Para Faro (1986, p. 32), a dança teatral iniciou com a fundação da Academia Nacional da Dança por Luis XVI, em 1661, que existe até os dias de hoje como Escola e Balé da Ópera de Paris. Desta forma, foram criadas as bases para a formação dos corpos de baile e abrem-se horizontes para o ballet clássico.

Faro (1986, p. 36) também acrescenta que, no início, os ballets eram um conjunto de manifestações artísticas com declamação, canto, música e dança. Com Jean Jacques Noverre é que as palavras contidas no ballet foram banidas e a indumentária também mudou, deixando o dançarino um pouco mais liberto para a realização dos movimentos.

Para Boucier (1987) e Faro (1986), no Romantismo, acompanhando e incorporando o movimento da época, o ballet tematizava histórias românticas; os deuses deram lugar às ninfas e às fadas, negando a representação da realidade para exaltar o amor e os sonhos. Garaudy (1980) acrescenta que o ballet mostra ser, neste período, uma arte eclética, sem raízes no povo e, portanto sem caráter nacional. A estrutura do código já estabelecido permitia aos bailarinos executar com precisão os passos e as seqüências de movimentos. Nesta época são criadas as sapatilhas de ponta e saias de tecido de tule, ornamentos utilizados até os dias de hoje nas representações de ballet. Neste período foram produzidas grandes obras como “La Sylphide” e “Gisele”, que até hoje são reproduzidas por grandes companhias de bailado.

Em meados do século XX, novas formas de linguagens são necessárias para refletir os sentimentos provenientes de uma época pós a Primeira Guerra Mundial. O ballet clássico, surreal, não era mais suficiente para expressar o que se vivia. Tem início um movimento contra a formalização do aprendizado da dança com a dança moderna, que procura uma nova relação com a vida real, buscando valorizar a consciência dos movimentos. Para Garaudy

(1980, p. 49), “contra as forças centrífugas do mecanismo implacável da vida contemporânea, a dança moderna afirmou o poder do corpo de se mover de dentro, como um centro autônomo de forças e decisão”.

Um dos nomes precursores é o da americana Isadora Duncan, que retira as sapatilhas e usa alguns passos e exercícios provenientes do academicismo do ballet apenas para treinamentos. Outra figura importante é Rudolf Von Laban, nascido na Hungria, que busca estudar e trabalhar com movimentos criativos, também na tentativa de superar a dança da época, considerada por ele como vazia. A teoria de Laban (1978) é que o movimento humano é sempre constituído pelos mesmos elementos, seja na arte, no trabalho ou na vida cotidiana, e então faz um estudo exaustivo sobre estes elementos que constituem o movimento e sua utilização.

Marques (1996) afirma que, com Laban, reconhecido até os dias atuais através do “Laban Centre for Movement and Dance”, em Londres, é possível aprender não só sobre a dança espetáculo, com fortes características estéticas, mas também a dança como forma de conhecimento, podendo ser tratada como elemento de educação social do indivíduo.

Marques (1996) considera que muitos nomes precursores de processos e movimentos artísticos inovadores, com o passar dos anos sofrem pela tendência de ter seu saber sistematizado, tornando-se assim escolas. Muitas vezes são desenvolvidas práticas pedagógicas que não correspondem às propostas estéticas de seus trabalhos artísticos iniciais:

Assim aconteceu com Marta Graham, que virou uma técnica; com Rudolf Laban, que no Brasil transformou-se em método; com Merce Cunningham, que é lembrado primordialmente por suas estratégias coreográficas. Até mesmo com o ballet clássico, que na Inglaterra, através da Royal Academy of Dancing, é hoje entendido como sistema de avaliação (MARQUES, 1996, p. 58).

No Brasil, em pleno século XXI, mesmo sendo considerado um país de intensa pluralidade cultural, é grande a diferença entre a dança acadêmica e popular. A primeira apresenta ainda características européias e é apropriada por uma minoria de pessoas, enquanto que a segunda é reestruturada a todo instante e veiculada pela mídia – o que garante sua recepção pela massa da população. A Dança de Salão é considerada uma dança popular.

2.2 Origens e características da Dança de Salão no Brasil

A dança relaciona-se com o país de duas formas: herança do convívio entre uma concepção importada das cortes européias ou nascida nas celebrações dos primeiros habitantes. Ela reflete a ambivalência primordial típica dos países que foram colonizados. No descobrimento, em 1500, só existiam indígenas no Brasil. Através dos séculos foi colonizado pelos portugueses que introduziram os escravos africanos. Dessa mistura de culturas resultou toda a variedade de ritmos e danças brasileiras. Outras culturas influenciaram em menor escala, como a holandesa, francesa, italiana ou a alemã.

Foi da fusão dos ritmos africanos com a música e dança européia que surgiram os principais gêneros musicais e danças brasileiras, como o lundu, o maxixe e o samba de gafieira. No Brasil, o destaque das danças brasileiras é o samba e as suas variantes. Porém, existem muitos outros ritmos que foram essenciais para as músicas de dança em todo o mundo, como o maxixe ou a lambada.

As primeiras danças sociais, como eram chamadas as danças em casais, surgiram no séc. XIV. Eram a base dance (1350-1550) e o pavane (1450-1650), dançadas exclusivamente por nobres e aristocratas. Nos sécs. XVI e XVII a Inglaterra foi berço da *contradanse*, também só dançada pela corte (PERNA, 2002, p. 11-12).

A popularização das danças sociais deu-se em 1820 através do minueto, desenvolvendo-se o *cotillos* e a *quadrille*. Já no início do séc. XIX ocorreram rápidas transformações no estilo de dançar. O minueto e a *quadrille* desapareceram e a valsa começou a ser introduzida nos sofisticados salões de baile. Logo, a polka e, no início do século XX, o two-step, one-step, fox-trot e tango, também invadem os salões. A dança social passa então a ser chamada de “ballroom dancing”, ou Dança de Salão.

No Brasil, a Dança de Salão foi introduzida em 1914, quando a suíça Louise Poças Leitão, fugindo da I Guerra Mundial, aportou em São Paulo, ensinando valsa, mazurca e outros ritmos tradicionais para a sociedade paulista. No Rio de Janeiro a Dança de Salão cresceu nas mãos de Maria Antonietta.

2.2.1 Maxixe

O maxixe foi a primeira dança enlaçada que apareceu no Brasil. Surgiu primeiro como dança, no Rio de Janeiro, dançada ao som de polca, mazurca e xóti, se tornando gênero musical apenas posteriormente, sendo fruto da fusão da polca (andamento) européia, introduzida em meados do século XIX, com o lundu (síncopa) e o tango (rítmica).

É um híbrido de elementos como o lundu (origem afro-negra), a polca (européia) e a habaneira (cubana). Levada para a Europa no início dos 1900 com o nome de tango brasileiro, foi descrito na Europa como tendo passos de polca em cima de música cubana, a habaneira. Foi uma dança considerada imoral e para chegar aos teatros brasileiros e europeus sofreu um processo de "refinamento".

Progressivamente foi submetida à estilização dos seus passos, como o que fez o bailarino Antonio Lopes Amorim Diniz, conhecido como Duque, a fim de permitir sua aceitação nas salas e salões das classes média e alta. Era apresentado em clubes carnavalescos e teatros de revista, desde o quadro *Um Maxixe da Cidade Nova*, da peça *O Bilontra*, de Artur Azevedo, de 1866 e também dançado em locais que não atendiam à moral e bons costumes da época, como em bailes de negros e nas gafieiras da cidade nova (RJ). Os homens de classes mais privilegiadas freqüentavam esses bailes e gafieiras em busca da sensualidade das danças africanas, onde só iam mulheres de classes inferiores ou meretrizes. Teve força até a década de 30.

2.2.2 Samba

A palavra "samba" viria do quimbundo "semba", referindo-se ao gesto da umbigada, e se generaliza no século XIX como designativo de dança e baile popular em geral.

Como dança enlaçada surgiu na década de 1920, denominada samba de salão ou de gafieira. Coincidindo com o declínio do maxixe, atingiu sua definição na década de 1940. Gafieira era o local onde aconteciam os bailes. Na gafieira dançava-se samba, bolero, forró e outros.

O samba de gafieira difere do samba internacional e do samba de carnaval. O internacional sofreu influências do maxixe e da estilização do mesmo por Fred Astaire no Filme “Flying Down to Rio” (1933), além do samba caricatural de Carmem Miranda. Restrito às gafieiras cariocas no período da discoteca e da “dance music”, ressurgiu para o público com a moda da lambada no final da década de 1980. Na década de 1990 o samba de gafieira sofreu influência de passos do tango argentino.

2.2.3 Samba-rock

A música é o balanço do samba com a acentuação musical do rock. Pode ser definido como um samba tocado ao compasso do rock e da soul music. Seu início acontece entre as décadas de 1960 e 1970, desta forma tendo muita influência do rockabilly, porém sem os passos aéreos. Muitos giros, tanto do cavalheiro quanto da dama, e a marcação, são muito parecidos. Atualmente tem um estilo mais rápido, com os comandos muito bruscos, onde parece que vai dar nó nos braços.

2.2.4 Pagode

Um tipo de festa "com comida e bebida, de caráter íntimo", na definição acadêmica do folclorista Câmara Cascudo apud Perna (2002). É uma das mais fortes tradições dos subúrbios do Rio de Janeiro. Era o samba de raiz, ao longo dos anos 70, quando os emergentes sambistas se viram diante do bloqueio das rádios e das próprias escolas de samba (reféns de um Carnaval comercializado), os pagodes se tornaram a melhor opção para que suas composições fossem ouvidas e divulgadas.

No meio da euforia consumista do Plano Cruzado, em 1986, os pagodeiros se mostraram excelentes vendedores de discos (sempre mais de 100 mil cópias por lançamento). Hoje é a forma de samba que se difunde entre as periferias dos centros urbanos do Brasil, surgida nos anos 80 com a introdução de três novos instrumentos, o banjo, o tantan e o repique de mão.

Em São Paulo, no começo da década de 90, uma variação mais pop do samba-rock dos bailes apareceu em músicas de bandas como Raça Negra e Negritude Júnior. Esse pagode com swing, também era conhecido como samba mauriçola (por causa da opção dos músicos pelos símbolos de status da classe alta – roupas finas, telefones celulares e namoradas loiras). O Pagode de São Paulo tem um ritmo repetitivo e utiliza instrumentos de percussão e sons eletrônicos. Espalhou-se rapidamente pelo Brasil, graças às letras simples e românticas. São músicas de refrões fáceis e romantismo deslavado. Em alguns grupos o apelo erótico estava presente.

Toda festa com sambas animados incitava as pessoas a dançarem. Locais apertados faziam com que se dançasse juntinho, só mexendo os pés e chacoalhando o quadril, com um repique de pés e quadril. Esta é a base do pagode. Posteriormente, na mídia, são incorporados os passos acrobáticos para os shows de televisão.

2.2.5 Forró

O ritmo nasceu no nordeste e foi apresentado ao sul do país por Luiz Gonzaga nos anos 40. Nas suas origens, há controvérsias. Quando, onde e como ele apareceu lá no sertão ainda é motivo de muita pesquisa entre estudiosos e músicos. Suas raízes são a mistura de influências africanas e européias, ou seja, as mesmas do samba. Tem-se um toque indígena, uma pitada européia, um tempero africano, e assim são feitos os ritmos e danças brasileiras.

Inicialmente era o local onde as pessoas iam dançar. Forró é um termo genérico para diversos ritmos do nordeste brasileiro, como: arrastapé, baião, coco, maracatu, xaxado e xote, entre outros. Além disso, a maneira como é tocado e dançado varia de estado para estado e novos passos e variações rítmicas surgem a cada dia.

O forró nem sempre foi um gênero musical. A princípio, forró era um lugar onde se dançava. Alguns historiadores concordam que esse termo, usado nesse sentido, vem do inglês "for all", que quer dizer: para todos. Acredita-se que quando os ingleses chegaram ao Brasil, com a "great western", para construir estradas de ferro, no início do século XVIII, eles ofereciam festas para os operários que trabalhavam na construção das estradas de ferro no nordeste e os convidavam usando esse termo. A frase vinha escrita nas portas dos bailes. Outra versão sobre a origem da palavra forró vem de forrobodó, expressão que, em dialeto

africano, significa festa ou bagunça. Seria uma festa popular movida à música, dança e aguardente, e que, por ser mais fácil pronunciar, acabou virando "farró".

Seja como for, com a propagação cada vez maior da palavra, o "farró" passou a ser um gênero típico dos festejos juninos. Faz parte de um conjunto de farró: o sanfoneiro, o tocador de zabumba e o triângulo. Junto com a música, vem a dança formada por casais.

2.2.6 Lambada

A lambada é um gênero musical surgido no Pará, que tem como base o carimbó e a guitarrada. É influenciado por vários ritmos como maxixe, cumbia, merengue e zouk. Relatos contam que uma emissora local chamava de "Lambadas" as músicas mais vibrantes. O uso transformou o adjetivo em nome próprio, batizando o ritmo cuja paternidade é creditada ao músico Pinduca.

O novo nome e a mistura do carimbó com a música metálica e eletrônica do Caribe caiu no gosto popular, conquistou o público e se estendeu, numa primeira fase, até o nordeste. O grande sucesso, no entanto, só aconteceu após a entrada de empresários franceses no negócio. Com uma gigantesca estrutura de marketing e músicos populares, o grupo Kaoma lançou com êxito a lambada na Europa e outros continentes. Se tornou o fenômeno comercial de 1989. Adaptada ao ritmo, a música boliviana "chorando se foi" marcou como a mais conhecida. Trouxe novo fôlego para a Dança de Salão brasileira ao chamar a atenção dos jovens pelo seu caráter sensual. Saindo de moda rapidamente, a dança lambada sobrevive atualmente sendo dançada ao som de zouk, música árabe e música cigana, além do próprio gênero musical lambada.

A lambada é a dança brasileira que foi febre mundial nos anos 80/90. Sempre foi uma dança expressiva, de movimentos sinuosos que realçam a beleza da mulher. Tem a influência direta do maxixe na forma de se dançar de corpo colado, com figuras como o balão apagado, o pião e outras do maxixe, no início dançada de maneira binária (pisa-se todos os tempo sem pausa). A polca é sua referência principal para o passo básico, que acontece através da influência do farró quando a lambada chega na Bahia, especificamente em Porto Seguro, transformando-a na forma de se dançar quaternária (pisa-se três tempo, e espera-se um tempo

de pausa). A lambada dessa época usava as pernas bem dobradas e era marcada lateralmente com dois movimentos para cada lado.

O grupo Kaoma apresentava-se com casais dançando, o que levou a dança a ser conhecida internacionalmente. No exterior e aqui, a lambada tornou-se um grande sucesso e em pouco tempo estava presente em filmes e praticamente todos os programas de auditório aparecendo até em novelas. É a hora dos grandes concursos e shows.

A febre por dançarinos para shows e filmes levou os dançarinos a mudarem as bases originais da Lambada passando a incorporar muitos passos acrobáticos e giros pelas mãos (tipo rock) o que antes não existia na dança.

Por causa da lambada a juventude brasileira saiu de um exílio de 30 anos. Estes jovens, que deixaram de dançar a dois na era do rock e dos Beatles, voltaram às pistas e nunca mais saíram delas. Se hoje existem milhares de escolas de Dança de Salão e muitos jovens nas pistas é devido ao sucesso do Kaoma e da lambada no exterior.

Depois de uma fase de superexposição, como acontece com quase todo fenômeno midiático, deu-se um natural desgaste com a conseqüente queda nas vendas até cessar a produção. Na década de 1990 a música lambada entra em crise e pára de ser gravada. A dança sobrevive com variados estilos de música com a mesma batida (base de marcação) que permite dançar lambada, como: a banda de rumba flamenca Gipsy Kings; zouk (a música das Antilhas Francesas, que quer dizer festa); músicas árabes e algumas músicas pop nacional e internacional.

De todos, o zouk foi o ritmo que melhor se encaixou na dança lambada tornando-se a principal música para dançá-la, com um andamento mais lento e pausas maiores que praticamente não existiam na música lambada, permitindo explorar ao máximo a sensualidade, plasticidade e beleza. Os movimentos ficaram mais suaves e continuam fluindo, modificando-se à medida que ela incorpora e troca com outras modalidades e outras experiências com diversas danças, como por exemplo, as de contato e improvisação. Atualmente, a relação com o parceiro volta a ganhar valor e as acrobacias ficam praticamente exclusivas para os palcos.

2.2.7 Os frutos da Lambada

A lambada deixou ótimos frutos para seus anos posteriores. Uma boa parte dos talentos da Dança de Salão de hoje surgiram a partir da lambada. Ela foi responsável pela apresentação da dança a dois aos jovens das décadas de 80/90, depois da fase discoteca, onde não dançava-se mais a dois. A lambada tem a visibilidade internacional conquistada - é a dança de par mais conhecida no exterior, até mais do que o samba, pois, no exterior, este só é conhecido como dança com o samba no pé juntamente com as músicas de carnaval.

Através da Lambada acontece o resgate do direito de dançar abraçado, perdido há décadas, e que tem continuidade com o pagode e o forró, a partir da década de 1990. Infelizmente, no Brasil, o nome lambada está associado a uma dança ultrapassada. Nos dias de hoje, as pessoas querem aprender a dançar zouk, sem nem mesmo imaginar que estão dançando lambada, com a evolução natural de qualquer dança ao longo dos anos. Deste fato corre-se o risco do mundo achar que o zouk que é dançado aqui é a dança das Antilhas, e perde-se a autoria da dança brasileira lambada.

3 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E O ENSINO DA DANÇA

Na história da educação brasileira, várias concepções pedagógicas formaram-se associadas a fatores sociais, econômicos, políticos e culturais de cada momento histórico. “há um vínculo quase que ‘a priori’ entre dança e educação, pois o movimento é a base das ações e comportamentos humanos, os quais são trabalhados pela escola.” (MARQUES, 1990, p. 20). A análise destas tendências pedagógicas pode ser utilizada para a identificação das práticas mais comuns nas aulas de dança. Elas não costumam aparecer em sala de aula em sua forma pura, mas servem como referência para se captar posturas educativas e para se compreender historicamente a evolução de objetivos, conteúdos e métodos da educação em suas várias manifestações.

Ferraz e Fusari (1993) fazem uma relação das abordagens pedagógicas com o ensino de arte em suas várias modalidades (desenho, pintura, gravura, modelagem, escultura, música, dança, teatro, vídeo etc.). Esses autores identificam as concepções que vão surgindo na história da educação brasileira, descrevendo-as e classificando-as de acordo com determinados pontos de vista: político, histórico e metodológico, afirmando:

(...) as correlações dos movimentos culturais com a arte e com a educação em arte não acontecem no vazio, nem desenraizadas das práticas sociais vividas pela sociedade como um todo. As mudanças que ocorrem são caracterizadas pela dinâmica social que interfere, modificando ou conservando as práticas vigentes. (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 28)

A partir de uma abordagem sócio-política, pode-se identificar duas grandes correntes pedagógicas, a Liberal, composta das pedagogias Tradicional, Renovada (ou Nova) e Tecnicista, e a corrente Progressista, com as pedagogias Libertadora, Libertária e Crítico-Social. A corrente liberal concebe a educação como um processo de desenvolvimento pessoal, individual, adaptativo. Já a corrente progressista acredita na educação como uma atividade crítico-social, conscientizadora, construtiva.

Segundo Libâneo (1990, p. 23), a pedagogia liberal tradicional tem origem nas escolas medievais a partir do século XVI, na pedagogia dos jesuítas, em Comênio, nas teorias da disciplina mental e em Herbart, no século XIX. Esta é uma tendência enraizada na tradição escolar brasileira que permanece até dias atuais.

A transmissão dos conteúdos dá-se através da transmissão verbal e/ou demonstração; há ênfase nos exercícios e na repetição. O conhecimento é centrado no professor, que fornece as informações aos alunos como se fossem verdades absolutas. A relação professor-aluno é autoritária, e a preocupação principal é com o produto do trabalho. O reforço, em geral, é negativo, e dá-se via punições. Quando é positivo, aparece como classificações em sala de aula.

No ensino tradicional dos cursos de dança, presente desde a Corte de Luís XIV, quando nasceu o balé clássico, os métodos mais frequentemente utilizados são baseados na demonstração de exercícios, repetição e memorização, assemelhando-se a pedagogia liberal tradicional. São frequentes os procedimentos de demonstração e imitação, comprovados com a utilização frequente do espelho, através do qual os alunos copiam e repetem os exercícios ou seqüências demonstrados pelo professor. Não há questionamentos, justificativas para determinado esforço, explicações ou contextualizações dos exercícios.

Para Libâneo (1999, p. 79), essa hipótese se justifica por ser o balé clássico a dança codificada mais presente nas academias do Brasil desde que se começou a ensinar dança no país. Talvez seja também a única forma que muitos professores conheçam para ensinar. Independentemente do estilo da dança codificada ou da técnica ensinada, são adotados modelos e práticas de ensino provavelmente “adotados” do balé clássico. Marques (1996, p. 59) afirma que os princípios educacionais que regem as escolas regulares influenciam de maneira substancial o ensino das academias de dança e, desta forma, persistem os métodos da pedagogia tradicional.

A pedagogia liberal renovada, também conhecida como Movimento Escolanovista, Pedagogia Ativa, Escola Nova ou Pedagogia dos Métodos Ativos, tem suas origens no final do século XIX na Europa e nos Estados Unidos, sendo que no Brasil começa por volta da década de 20. Já de início, opõe-se à Pedagogia Tradicional, com a construção de uma sociedade mais democrática através da educação. De acordo com Libâneo, a finalidade da escola deve ser:

adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela se deve organizar de forma a retratar, o quanto possível a vida (...). O conhecimento resulta da ação a partir dos interesses e necessidades (...) O aprender torna-se uma atividade de descoberta, é uma auto-aprendizagem, sendo o ambiente apenas o meio estimulador (LIBÂNEO, 1990, p. 26).

Os traços desta pedagogia aparecem em vários movimentos artísticos ligados à dança moderna, destacando-se Isadora Duncan e Rudolf Laban, entre outros, que buscaram, no início deste século, individualmente, novas maneiras de pensar e olhar a dança, nas quais estavam presentes a corporeidade, a expressividade, o prazer, a revolta contra o academicismo e os artifícios do balé clássico, além de uma nova relação da arte com a vida real, assemelhando-se aos aspectos da Escola Nova.

Hodgson e Preston-Dunlop apud Marques (1996, p. 59), afirmam que o discurso educacional de Laban está enraizado tanto na filosofia da dança moderna do início do século quanto nas idéias da Escola Nova difundidas por Dewey nos Estados Unidos, em que os ideais de expressão interior e emoção humana são entendidos como os princípios edificantes da criação artística e educacional.

Realmente existem paralelos entre a Escola Nova e algumas práticas de ensino desenvolvidas a partir da pesquisa de Laban. Porém algumas dessas experiências ficam restritas a alternativas metodológicas que culminam em práticas de improvisação por ela mesma, em aulas muito soltas, sem objetivos definidos, apesar de irem além dos métodos tradicionais e contribuírem em direção a novas opções de ensino. Importante destacar que isto não condiz com o trabalho de Laban (1978, 1990), que possui conteúdos específicos muito bem determinados, como o desenvolvimento da notação de movimento “Kinetography Laban”, também conhecida como Labanotation.

Outra tendência pedagógica que influenciou a dança é a pedagogia liberal-tecnicista, que surge nos EUA na segunda metade dos anos 50 e é introduzida no Brasil entre 1960 e 1970, com o objetivo de preparar o homem para atuar no mundo industrial em expansão, com pressupostos de acordo com os interesses do regime militar vigente na época, para inserir a educação nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista (LIBÂNIO, 1990, p. 26). Aqui as formas de ensino da dança que se caracterizam por práticas mecanicistas, de medida de desempenho e de classificação. Ela pode ser considerada uma Pedagogia Tradicional com nova linguagem, conceitos, terminologia e metodologia. Muito encontrada em aulas de ginástica, musculação ou condicionamento físico, apresentando tecnologias para um ‘aprimoramento’ do corpo. O professor é um mero reproduzidor de aulas ou exercícios criados por ‘especialistas’. Entre essas modalidades, muitas que vêm sendo chamadas de dança, como por exemplo, a “dança aeróbica”.

As Pedagogias Progressistas surgem a partir da década de 1960, para fazer uma crítica política e pedagógica à Pedagogia Liberal, repensando a educação como um fenômeno social e político, enraizado na dinâmica das relações sociais, não para aceitação e conformação, mas sim fornecendo subsídios para uma educação transformadora.

A tendência Progressista Libertadora (conhecida como pedagogia de Paulo Freire) sugere uma educação do povo, de caráter “não-formal”. Os conteúdos são, como na Escola Nova, trazidos pelos alunos. “Os saberes estruturados que compõem a história da humanidade são pouco valorizados por não emergirem do saber popular e por se constituírem em formas de dominação” (LIBÂNEO, 1999, p. 90). Ferraz e Fusari apresentam que esta pedagogia:

(..) objetiva a transformação da prática social das classes populares, procurando conduzir o povo para uma consciência mais clara dos fatos vividos e, para que isso ocorra, investem na educação de adultos. Quanto à metodologia, alunos e professores dialogam em condições de igualdade, desafiados por situações-problemas que devem compreender e solucionar (FERRAZ; FUSARI, 1992, p. 40).

A pedagogia Progressista Libertária, inspirada nos anarquistas do século XIX e em Michel Lobrot e Célestin Freinet, entre outros, “resume-se na importância dada a experiências de auto-gestão, não-diretividade e autonomia vivenciadas por grupos de alunos e seus professores. Acreditam na independência teórica e metodológica, livres de amarras sociais” (FERRAZ; FUSARI, 1992, p. 40-41). Os conteúdos são postos à disposição do aluno e este possui a liberdade de querer trabalhá-los ou não. Esta decisão, assim como outras que ocorrerem em sala de aula, são sempre discutidas em grupo, com o professor.

A pedagogia progressista Crítico-Social dos Conteúdos, ou Histórico-Crítica, aparece concomitantemente às outras propostas progressistas. Aqui sobressaem os nomes dos educadores Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo como os principais teóricos desta proposta. Ela propõe uma retomada dos conteúdos acumulados na história da humanidade, porém de uma forma crítica, conforme as características apresentadas por Ferraz e Fusari:

Na concepção crítica a educação e a escola são partes integrantes da totalidade social. No entanto, não são mera reprodução da estrutura social vigente, mas, ao contrário, mantêm relações de reciprocidade (influências mútuas) com a mesma. Nesse sendo, agir no interior da escola é contribuir para transformar a própria sociedade. Cabe à escola difundir os conteúdos vivos, concretos, indissolivelmente ligados às realidades sociais. Os métodos de ensino não partem de um saber artificial, depositado de fora, e nem do saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno confrontada com o saber trazido de fora. O professor é o mediador da relação pedagógica e um elemento insubstituível. É pela presença do professor que se torna possível uma ‘ruptura’ entre a experiência pouco elaborada e dispersa dos alunos, rumo aos conteúdos culturais universais permanentemente reavaliados face às realidades sociais (FERRAZ; FUSARI, 1992, p. 42).

As tendências progressistas podem ser encontradas em algumas experiências alternativas para o ensino da dança que, ao menos implicitamente, incluem essas premissas. Embora não possuam propostas específicas sobre ensino da dança, inspiram muitos educadores a dedicar-se a essa área. No Brasil essas experiências são, em sua maioria, inspiradas nas obras de Rudolf Laban.

Para Laban (1978, p. 20), o movimento é uma característica humana universal. Estudar o movimento implica estudar o homem e procurar a combinação feliz da mente e corpo em desenvolvimento, sem inibir ou subestimar um em relação ao outro. Apesar de Laban, como já foi citado, corresponder mais diretamente à tendência Escolanovista em relação ao período histórico em que viveu e aos ideais de liberação do corpo, sua pesquisa sobre as diversas possibilidades e leis que regem o movimento e suas concepções a respeito da importância do trabalho corporal ao desenvolvimento humano também influenciam, sem dúvida, muitas propostas de ensino progressistas.

Laban é um dos maiores nomes da história da dança ocidental e sua obra ampliou consideravelmente as percepções do movimento e da dança. As metodologias utilizadas para aplicar seus conhecimentos são diversas, de acordo com a(s) tendência(s) pedagógicas que influencia(m) a prática do professor.

Em relação à educação escolar, Marques (1990) afirma que a dança é excluída do currículo escolar porque muitas vezes é vista apenas no seu sentido restrito, esquecendo-se que esta é importante por muitas razões. Primeiramente porque é dinâmica e viva, despertando o interesse da criança e proporcionando prazer e vontade. Em segundo lugar porque cria companheirismo entre os parceiros, e por último, porque oferece oportunidade para uma completa integração física, psíquica, moral e intelectual.

Compreender a dança não somente como manifestações artísticas, mas também como instâncias da formação humana e, portanto, parte do processo educativo pressupõe uma concepção de ensino que não se restrinja a metodologias baseadas na cópia de modelos e repetição de conteúdos estáticos e formais, como apresentadas nas Pedagogias Tradicional e Tecnicista, e nem a práticas de improvisação livre, ênfase no experimentalismo, no autoconhecimento e nas auto-descobertas, características mais diretamente relacionadas ao Escolanovismo. O ideal é uma concepção de ensino que tente abranger, através da utilização de uma didática e metodologias adequadas, elementos interessantes de ambas as concepções e

de forma crítica, conscientizada e construtiva, enquanto valoriza as características individuais, respeita e enfatiza o processo, ensinando o aluno a pensar e a criar com autonomia.

A atividade da dança na escola pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante um maior entendimento de como seu corpo funciona. Assim, poderá usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade (MEC, 1997, p. 49).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), incluem a dança como área específica no ensino de arte. Esta lei abre um mercado imenso para o professor de dança e para o aluno que se gradua em dança. Daí a importância de pensar a questão da metodologia e da didática na dança. No PCN:

A escola pode desempenhar papel importante na educação dos corpos e do processo interpretativo e criativo de dança, pois dará aos alunos subsídios para melhor compreender, desvelar, desconstruir, revelar e, se for o caso, transformar as relações que se estabelecem entre corpo, dança e sociedade (MEC, 1998, p. 70).

4 MINHA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Quando eu era criança eu não manifestava interesse por dança. Minha mãe lembra-se de me levar em festinhas, quando eu tinha nove anos, onde outras crianças dançavam e eu não me importava. Ela via até outras pessoas me incentivando, mas eu não queria. Isto durou até o final da minha adolescência. Minha mãe lembra que, com dezessete anos, quando foi me buscar na domingueira da danceteria “Up and Down”, ela entrou e eu não estava dançando. Eu realmente não me sentia bem, tinha vergonha e achava que dançava mal.

Apesar disto, minha falta de interesse na dança não tinha a ver com ser uma pessoa sedentária. Desde criança utilizava meu corpo ativamente, gostava de correr em qualquer lugar que tivesse espaço e dificilmente parava quieta. Lembro da minha avó chegando no parque infantil para me buscar e eu estar de cabeça para baixo naqueles brinquedos para as crianças subirem. Sempre estava no topo, nos lugares mais difíceis e perigosos. A escola onde eu estudei da 1ª à 6ª série ficava em um terreno inclinado, com muitos gramados em declives. Eu adorava brincar de pega-pega com os meninos e ir para os declives onde até eles tinham medo de chegar, e não me pegavam. Descer os gramados escorregando era uma delícia!

Gostava de todos os jogos em grupo que tinha de correr ou com bola. Tive interesse por vôlei na época em que o jogo foi muito divulgado na televisão, em 1984. Minha mãe tinha um apartamento em São Vicente e me deu uma bola de vôlei para eu jogar na praia, o que fazia em todos os dias de minhas férias e finais de semana, dos doze aos dezoito anos. Também treinava na escola e, com dezesseis anos, treinei em três locais simultâneos, seis vezes por semana, ou seja, movimentava bastante meu corpo.

Ingressei em Matemática, na USP, em 1989, e até esta época meu contato com a dança ainda era mínimo. Em 1990, em uma viagem para o Prado, cidadezinha localizada no sul da Bahia, conheci a lambada mais de perto e fiquei encantada vendo os casais dançando; os giros e a sensualidade da lambada me fascinaram. Além disto, imagino que minha atração tenha acontecido pelo fato de dançar com outra pessoa, que dividiria o foco de atenção comigo. Aprender a dançar era um desafio que só dependia de mim, e eu adoro desafios. O início foi muito difícil, tenho certeza que não levava jeito para dançar, mas, na prática, percebi que tudo se aprende com determinação e esforço. Em outubro de 1990 comecei a fazer aulas de

lambada em uma academia de ginástica perto de casa. Também aos sábados à noite comecei a freqüentar o Lambar, casa noturna que tocava lambada na época, e fui aprendendo, muito arduamente.

Em 1991 eu ingressei em Ciência da Computação na USP, com aproveitamento de estudos das matérias já cursadas na Matemática. Até esta época a dança para mim ainda era lazer e um grande prazer. Ia ao Lambar de terça a domingo, já dançava com a maioria dos freqüentadores de lá, mas não pensava em ministrar aulas

Após dois anos de lambada, em 1992, resolvi aprender outros ritmos. Primeiro freqüentei algumas aulas com um grupo do trabalho da minha mãe e destas aulas, pouco tempo depois, já não lembrava mais nada. Depois fiz um curso de Dança de Salão dentro da USP com Roberto Mendonza. Fiquei tão maravilhada com as aulas que freqüentava todas as que eram permitidas, e prestava muita atenção em tudo que o professor dizia. Nesta época o que me encantou eram as aulas em si, mais até do que a dança. Era como o professor agia e comandava turmas com mais de 20 casais e como tudo era tão divertido.

A partir de 1993 fiz aulas em várias academias, com professores de São Paulo e do Rio de Janeiro. Queria me preparar para dar aulas de Dança de Salão. Fazia tango em um lugar, com o professor Pietro, samba de gafieira na Strapolos, com João Carlos Ramos, ritmos americanos com Rui Correa e Dança de Salão na escola Carla & Chico, procurando o melhor de cada um, aprendendo muito com todos.

Um fato que chamou a minha atenção durante as aulas que freqüentava era que nem todos aprendiam, muitos desistiam e só ficavam aqueles que tinham mais facilidade ou eram muito perseverantes. Além disto, quem tinha facilidade não gostava de dançar com o pessoal que não levava jeito, desestimulando-os mais ainda, e isto me incomodava, porque, na minha época da lambada, eu sabia que já tinha sido uma destas pessoas das quais quase ninguém queria dançar e eu me lembrava das muitas noites no Lambar onde eu dançava pouquíssimas músicas.

Eu queria dar aulas da mesma forma que meu primeiro professor de Dança de Salão na USP. Em janeiro de 1994, eu fui assistente dele em uma turma de curso intensivo de férias. Eu anotei o curso inteiro, os ritmos ensinados aula por aula, inclusive as brincadeiras e piadinhas. Infelizmente ele não continuou a me colocar como assistente e eu percebi que não tinha mais perspectivas de ministrar aulas ali. Comecei a dar aulas por conta própria. Primeiro uma turma de amigos, na casa de um deles. Depois abri minha primeira turma na Sociedade

Amigos de Bairro da Vila Gumerindo (SAVG), localizada em frente a minha casa. Nesta época eu escrevia todas as aulas. Me sentia insegura para dar aulas, então escrever detalhadamente como eu explicaria cada passo me ajudava. Eu era administradora de redes de computadores no Banco Francês e Brasileiro (BFB), e nas horas vagas do trabalho preparava e escrevia minhas aulas. Fui percebendo a influência da Ciência da Computação na forma como eu organizava os passos, colocando lógica em tudo, como se fossem algoritmos.

Há algum tempo que eu falava para minha mãe que eu pretendia me formar em Ciência da Computação, juntar dinheiro e abrir uma escola de dança, mas minhas idéias eram desacreditadas. Depois que minha mãe fez aulas nesta turma que iniciei na SAVG, ela ficou encantada com as aulas e como as pessoas aprendiam. Então ela decidiu que me ajudaria financeiramente a abrir a escola. Desta forma, me formei em Ciência da Computação no final de 1994 e em fevereiro de 1995 inaugurava a Escola de Dança Passos & Compassos, situada à Rua Domingos de Moraes, na Vila Mariana. A primeira aula aconteceu dia 3 de fevereiro de 1995, com três alunos.

Desde 1996 viajo todos os anos para conhecer as danças em outros países e para divulgar a principal dança brasileira, ministrando aulas de samba. Já estudei dança internacional na França e tango na Argentina. Em 1998 fui para Itália ministrar aulas de samba, e também estudei dança internacional e salsa, aprendendo a roda de cassino, que é a salsa em grupo, e implementei-a em São Paulo. Além das viagens internacionais, vou para o Rio de Janeiro algumas vezes por ano aprender os últimos movimentos de samba. Faço aulas com todos os professores que trazem novidades a São Paulo e também pesquiso novas técnicas de ensino para aplicá-las a Dança de Salão.

Nas minhas aulas sempre utilizava a lógica desenvolvida na programação de algoritmos adquirida no curso de Ciência da Computação para ensinar os passos. Sempre desejei que os alunos pensassem no que estavam aprendendo. Quando faziam um passo, ajudava-os a encontrar as possibilidades de passos que poderiam ser feitos a partir da posição final do passo anterior. Uma grande contribuição que a Universidade de São Paulo trouxe para mim foi o aprendizado de que: “mais importante do que ter o peixe, é aprender a pescar”. Dentro da minha visão, a filosofia da universidade estimula os alunos a aprenderem ir atrás dos conhecimentos, através de pesquisas e estudos por conta própria, porque eles não vêm todos prontos nas aulas. Da mesma forma, eu desejo que meus alunos aprendam como

aprender a dançar, e não simplesmente façam os movimentos sem saber o que estão fazendo e como chegaram até ali.

No Rio de Janeiro, fiz muitas aulas e cursos de formação com Jaime Arôxa, um professor que pedia para os alunos falarem os passos enquanto estavam aprendendo, principalmente os mais básicos. Eu percebia que isto realmente funcionava, ajudava os alunos a fixarem o que estavam aprendendo. Além disto, eu continuava escrevendo minhas aulas, e tinha um considerável material de passos escritos. Nesta época eu já identificava fortemente o quanto minha forma de ensinar era racional, e lembrando Descartes, com “penso, logo existo”, defini o nome do método: “penso, logo danço”.

A grande mudança em minha vida aconteceu em 1999, com um acidente de carro, dia 24 de julho, quando voltava de uma das muitas viagens ao Rio de Janeiro para estudar. Já em São Paulo, com a pista molhada, perdi o controle do carro e bati de frente com um caminhão. Para o carro diagnosticaram perda total, e ninguém dizia que alguém poderia ter saído vivo dali. Eu fiquei presa nas ferragens, fui socorrida pelo resgate, e o resultado foi o dedo de um pé quebrado, o tornozelo do outro com ligamentos parcialmente rompidos, um braço quebrado e pontos na cabeça, no outro braço e na perna. Mesmo com tudo isto, passei apenas uma noite no hospital, em observação. Esta noite havia um baile na Passos & Compassos para comemorar o aniversário da minha mãe, que era no dia seguinte. Como não me deixaram sair de lá, ela não foi em seu próprio baile e passou a noite comigo.

Meu acidente aconteceu no sábado e na segunda-feira eu já me sentia pronta para continuar ministrando aulas. Eu ainda trabalhava como consultora na área de computação, onde não teria tanto problema a minha ausência. Porém, no meu próprio negócio, eu não pretendia parar... Na primeira semana eu ainda não conseguia subir as escadas e o pessoal me carregava no colo. Ministrava as aulas sentada. Explicava os movimentos, tentava comparar com outras referências do dia-a-dia dos alunos, e assim os passos eram aprendidos.

Na segunda semana iniciei uma turma nova, com mais de 20 pessoas na sala, e eu sentada. Todos estes alunos aprenderam a dançar, mesmo sem demonstrações e sem a cópia dos movimentos, que ainda eram utilizados antes do acidente. Percebi que muitos alunos aprenderam com mais facilidade do que antes, após algumas aulas a turma era mais homogênea e os alunos tinham maior retenção dos ritmos aprendidos.

Voltei a andar na sala para corrigir os alunos 1 mês depois do acidente, ainda com dificuldade, mancando. Só consegui dançar novamente três meses depois. Minha primeira

apresentação deste período aconteceu apenas em dezembro de 1999, dançado com uma sapatilha baixa, porque eu ainda não conseguia usar salto alto. Com este processo eu desenvolvi a capacidade de ensinar sem fazer os movimentos para os alunos, uma das premissas básicas no método.

Em 2004 sentia falta de ampliar meus estudos, procurando uma formação mais adequada para quem desejava continuar ministrando aulas. Dentro deste objetivo entrei em Pedagogia na USP, em 2005. Gostaria de encontrar fundamentação teórica para os dez anos de prática que eu já tinha adquirido até o ingresso. O curso possibilitou estabelecer contato com educadores e pesquisar a literatura relacionada, buscando conexões entre a teoria e a prática.

5 MÉTODO DE ENSINO “PENSO, LOGO DANÇO”

Antes de fundamentar o método “penso, logo danço”, apresento algumas idéias básicas das aulas ministradas seguindo o método. No momento de ensinar novos passos, é fundamental que o professor não fique fazendo o passo na frente dos alunos, para que o aluno não copie o passo do professor, mas pense no movimento e execute sozinho. Evita-se também que o aluno copie o movimento de outra pessoa. Mesmo sem o professor fazer o movimento, o aluno busca alguém que esteja na frente ou ao lado e tenta fazer o seu movimento olhando o tempo todo para esta referência. Provavelmente este aluno não estará falando seu passo, e nos movimentos mais complexos, como giros, ele vai se perder no momento em que não puder olhar o outro. O ideal é que o aluno possa ver para garantir que seu movimento está igual ao do outro em alguns momentos, mas não para copiar o passo.

Os alunos precisam falar os movimentos que estão fazendo. Esta é a melhor forma de garantir que o aluno está pensando. É muito difícil falar uma coisa, pensar outra e executar uma terceira. Geralmente, quando os alunos falam, eles conseguem fazer exatamente o que estão falando.

A base é a lógica dedutiva: apresentam-se conceitos, e, a partir deles, são feitas perguntas lógicas para que os alunos encontrem as respostas. Eles deduzirão sozinhos quais são os movimentos certos, através das perguntas certas. É importante estimular os alunos a responderem às perguntas para que eles pensem.

Assim como as palavras são formadas por letras, os movimentos são formados por elementos; assim como as orações são compostas por palavras, as frases da dança são compostas de movimento. Esta linguagem do movimento, de acordo com o seu conteúdo, estimula a atividade mental de maneira semelhante, e talvez até mais complexa que a da palavra falada (LABAN, 1990, p. 32).

Concordo completamente com Laban, e acrescento que aprender a dançar é como aprender outra língua: primeiro aprende-se as palavras e as estruturas gramaticais. No início há uma tendência a fazer uma tradução da sua própria língua nativa para a nova que é aprendida, e assim o tempo de resposta é lento. Com o tempo fica-se familiarizado e apenas quando o pensamento acontece na nova língua e são construídas as idéias a partir dela é que a fala é fluente. Na dança é igual: primeiro são aprendidos os passos básicos e as ligações, depois encaixa-se tudo o que é conhecido fluentemente e só aí pode-se sentir dançando. O

ingrediente extra, na dança, é o trabalho com o próprio corpo, que pode demorar um pouquinho mais do que qualquer outro assunto que dependa só da mente.

A experiência mostra que o objetivo do aluno ao ingressar nas aulas de Dança de Salão é se divertir enquanto aprende a dançar. No método “penso, logo danço” o professor tem consciência deste objetivo e ensina as formas corretas de movimentos e passos sem deixar de lado a diversão, adotando o “aprendizado divertido” como citado por Gallahue e Ozmun:

O objetivo básico do aprendiz pode ser divertir-se, porém o objetivo básico dos professores deve ser ensinar os indivíduos a se movimentarem e a aprenderem pelo movimento. Incorporar a diversão como instrumento de motivação é um objetivo importante de qualquer bom programa educacional e é crucialmente importante para a adesão a longo prazo. Mas, quando a diversão torna-se para o professor o objetivo básico do programa, este deixa de ser educacional e torna-se pouco mais do que um período de recreação. O ideal é o "aprendizado divertido" em que tanto o aprendizado como a diversão aconteçam (GALLAHUE; OZMUN, 2005, p. 507).

Uma crença muito comum que ouço é “sou muito duro para dançar”, ou seja, que é preciso deixar o corpo mole para dançar. Agora imagine uma gelatina do seu tamanho, dançando... uma parte vai para um lado e a outra fica ou até vai para o lado oposto. Realmente, deixar o corpo mole não vai ajudar uma pessoa a dançar. É preciso soltar algumas partes do corpo, mas de forma consciente. Precisa-se de uma estrutura firme para levar o próprio corpo para onde se deseja. Se o corpo é mole, você não tem controle sobre ele e fica mais difícil para dançar. É mais fácil trabalhar com uma pessoa dura, que ensina-se a soltar somente o que precisa, do que trabalhar com uma pessoa mole, que primeiramente é preciso desenvolver o controle e firmeza.

Além disto, quanto mais rápida é a velocidade da música, maior a definição do corpo é necessária para que se fique no ritmo. É possível requebrar e soltar o corpo em músicas rápidas, mas é preciso um grande domínio do movimento para que ele seja executado na velocidade da música. Da mesma forma, quando a música é muito lenta, é preciso controle do corpo para que os movimentos não sejam feitos mais rápidos do que a música. Quanto mais lento, mais equilíbrio é necessário também.

A partir deste panorama de idéias do método, apresento fundamentos de acordo com aspectos relevantes que foram abordados por outros autores já publicados para dar suporte ao desenvolvimento do trabalho.

5.1 Fundamentos do método

Este método não foi desenvolvido com base em apenas um método pedagógico específico, então é possível encontrar semelhanças com diversas correntes de ensino-aprendizagem que foram apresentadas ao longo da História. É possível dizer que, segundo constatação apresentada por Morandi (2002, p. 18), sobre os domínios das operações intelectuais, destaca-se a filosofia criada por Jean Piaget baseada no “O pensar é agir” que encaminha por diversas possibilidades de ensino-aprendizagem, destacando entre elas a “repetição, intuição, conceptualização ou simulação” (MORANDI, 2002, p. 19).

O preparo de instrutores para ensinar habilidades motoras requer uma base adequada para entender como ocorre a aprendizagem e o desempenho das habilidades motoras. Existe uma necessidade de compreender a natureza geral dos processos envolvidos na aprendizagem e no desempenho de tais habilidades, quer os instrutores estejam envolvidos na instrução em educação física, esportes, dança, educação especial, quer em habilidades industriais. A partir desta base, os instrutores podem, então, desenvolver métodos apropriados para satisfazer às necessidades peculiares de cada situação de ensino. Assim, o estudo da aprendizagem motora ocupa um papel central no desenvolvimento de professores de habilidades motoras (MAGILL, 1984, prefácio).

Seguindo as orientações de Magill, apresentarei os fundamentos da aprendizagem motora utilizados no método. A Dança de Salão é uma habilidade motora, pois “Habilidades motoras são, obviamente, as que envolvem movimento” (MAGILL, 1984, p. 8), mais especificamente, “movimentos que são executados com uma meta ideal ambiental desejada em mente” (SCHMIDT; WRISBERG, 2001, p. 24), sendo “uma habilidade para a qual os principais determinantes são sucesso e a qualidade do movimento que o executante produz (SCHMIDT; WRISBERG, 2001, p. 20). Uma qualidade da proficiência da habilidade é a certeza de movimento, de alcançar a meta de performance. Pretendo apresentar um método para atingir os objetivos ao executar os movimentos na Dança de Salão.

Por outro lado, não posso concluir que a inclusão da Dança de Salão no domínio motor impeça que ela envolva componentes de outros domínios. Para Magill (1984, p. 8), comportamentos cognitivos e afetivos também estão envolvidos.

O domínio cognitivo envolve comportamentos tipicamente identificados como “tarefas intelectuais”. O domínio afetivo inclui o comportamento emocional. O domínio motor, ou psicomotor, inclui as atividades que requerem movimento físico (MAGILL, 1984, p. 8).

Segundo Magill (1984, p. 3), no domínio cognitivo, há operações como a descoberta ou o reconhecimento de informação (cognição); retenção ou armazenamento de informação (memória); geração de informações a partir de certos dados; e tomadas de decisão ou feitura de julgamento acerca da informação. A característica comum das capacidades humanas no domínio cognitivo é aquilo que o organismo faz com a informação de que dispõe. Estes aspectos serão abordados neste trabalho. A parte cognitiva da habilidade existe de maneira inversamente proporcional ao domínio do movimento, porque :

Uma pessoa que está recém-iniciando o aprendizado de uma nova habilidade poderá despende uma grande quantia de tempo decidindo sobre o que fazer, enquanto que após muitas sessões de prática a pessoa ‘simplesmente executa’ o movimento sem pensar muito. Todavia, é raro que os elementos cognitivos ou motores tornem-se totalmente sem importância para a performance (SCHMIDT; WRISBERG, 2001, p. 21).

O método “penso, logo danço” se baseia na consciência dos processos cognitivos durante o aprendizado de habilidades motoras, auxiliando as pessoas a organizarem a parte cognitiva de seu aprendizado, principalmente nas primeiras aulas.

Para iniciantes, segundo Schmidt e Wrisberg (2001), uma considerável atividade mental está envolvida na decisão do que fazer, lembrando o que vem após o que, decifrando as instruções, regras e estratégias. Este período da aprendizagem motora dá ênfase às capacidades cognitivas do indivíduo, ou seja, as pessoas têm que pensar durante o estágio inicial da aprendizagem motora da dança.

Pensar para dançar? Parece estranho, pois naturalmente as pessoas acham que dançar é ouvir a música e deixar seu corpo ser levado por ela... Depois que já se sabe o que fazer, o corpo é levado pela música. Mas como curtir a música se você não sabe que movimentos executar, e como? Aqui entra o método “penso, logo danço”. Com um pouco de experiência os indivíduos aprendem as partes intelectuais da tarefa e a necessidade para a atividade mental eficiente (com suporte das capacidades cognitivas) é substituída por uma ênfase maior na produção do movimento (com suporte das capacidades que são mais “motoras” por natureza).

Para Gallahue e Ozmun (2005, p. 16), a área cognitiva aplicada ao estudo do comportamento motor envolve a relação funcional entre a mente e o corpo. A interação recíproca da mente e do corpo tem sido explorada por muitos observadores, incluindo desde Sócrates e Platão até os teóricos desenvolvimentistas do século XX. Jean Piaget, conhecido por sua teoria de desenvolvimento cognitivo, é um exemplo de teórico que reconheceu o importante papel do movimento, particularmente nos primeiros anos de vida. A utilização da

lógica e linhas de raciocínio, que seriam a utilização da área cognitiva na aprendizagem da Dança de Salão, é um dos pilares do método “penso, logo danço” e será explicado em tópico específico.

Segundo Magill (1984, p. 5), o domínio afetivo refere-se a sentimentos ou emoções, e influencia o processo de aprendizagem com aspectos como motivação, interesse, respeito ao próximo e responsabilidade. Esses aspectos incluem comportamentos sociais e podem ser considerados e planejados especificamente no desenvolvimento das instruções. Na Dança de Salão o domínio afetivo tem grande influência, pois a dança é a dois, normalmente um homem e uma mulher, que estão abraçados, de frente um para o outro, enquanto dançam. Sentimentos de todos os tipos podem ocorrer neste contato corporal tão próximo.

5.1.1 Capacidade x Habilidade

Um aluno pode fazer aulas há muito tempo e ainda ter dificuldade em determinados passos. Seu amigo começa a fazer aulas de Dança de Salão depois dele, e, com menos tempo, já executa com desenvoltura os passos que o primeiro ainda não faz tão bem. Por que isto acontece? Isto significa que o segundo indivíduo será melhor do que o primeiro em qualquer atividade? Ele aprenderá qualquer coisa mais rapidamente?

Pessoas diferem de muitas maneiras. Tamanhos, formas, sexo, raça, idade, formação e bagagem cultural, entre outras coisas podem ser citadas. “Diferenças individuais são definidas como diferenças estáveis e duradouras entre pessoas, que contribuem para as diferenças na performance da tarefa” (SCHMIDT; WRISBERG, 2001, p. 41).

Capacidades, são inatas, definidas como traços estáveis e duradouros que são geneticamente determinados em sua maioria, e que embasam a performance habilidosa das pessoas. Segundo Schmidt e Wrisberg (2001, p. 41), cientistas identificaram 20 a 30 capacidades cognitivas e motoras. Os indivíduos possuem todas as capacidades, mas em diferente intensidade.

“Habilidade é a potencialidade para produzir um resultado de performance com a máxima certeza, mínimo de energia ou tempo mínimo, desenvolvida como um resultado da prática” (SCHMIDT; WRISBERG, 2001, p. 42). Ela é modificável com a prática e cada uma depende de diferentes subconjuntos de capacidades diferentes.

O método “penso, logo danço” leva em consideração as diferenças de capacidades dos indivíduos, e procura compensar as deficiências para que todos aprendam a Dança de Salão.

5.1.2 Aspectos da aprendizagem motora

Magill (1984, p. 19) afirma que o estudo da aprendizagem motora familiariza o instrutor com o aprendiz e o ambiente de aprendizagem, de tal forma que tenha uma base para suas decisões sobre instrução. Além disso, esclarece como decisões de movimento são tomadas e controladas, e como diversas variáveis do meio influenciam o movimento, mesmo quando este movimento é bem independente da situação de instrução.

Segundo Magill, as habilidades motoras podem ser classificadas pelos seguintes enfoques: precisão do movimento; grau de definição dos pontos iniciais e finais; estabilidade do ambiente e controle de feedback (retro-informação). Caracterizarei a Dança de Salão nestes aspectos.

Quando o enfoque é a precisão do movimento envolvido na habilidade, pode-se considerar a Dança de Salão como uma habilidade motora global porque envolve a grande musculatura como base principal do movimento. “No desempenho de habilidades motoras globais, a precisão do movimento não é tão importante para a execução da habilidade, como nos casos de habilidade motora fina” (MAGILL, 1984, p. 15). Embora a precisão do movimento não seja um componente tão importante, a coordenação perfeita de movimento é essencial ao desenvolvimento hábil desta tarefa.

Um outro enfoque de Magill (1984, p. 15) para classificar as habilidades motoras é o quão distintos são os pontos de início e término da habilidade. Se existem pontos distintos de início e fim então a habilidade é qualificada como uma habilidade motora discreta. Se a habilidade não tem pontos distintos de início e de término, a categoria é denominada contínua.

Seguindo a definição para habilidade contínua apresentada por Magill (1984, p. 16), a Dança de Salão, como um todo, é uma habilidade contínua, pelo fato de o ponto inicial e o final da tarefa serem determinados pelo executante e não especificados pela tarefa em si. Por outro lado, cada passo de uma dança pode ser considerado uma habilidade discreta, porém serial, porque uma série de habilidades motoras discretas tem que ser executadas para que o passo se complete. O cavalheiro deve conduzir a dama e em seguida executar seu movimento

junto com o dela, para que os dois façam o passo juntos, porém cada um fazendo a sua parte do movimento, ao mesmo tempo que devem escutar a música, seguir o ritmo e verificar o espaço a sua volta para não esbarrar em ninguém. “Em uma habilidade serial, cada parte ou fase da habilidade é um estímulo e uma resposta; é uma resposta ao movimento imediatamente anterior e um estímulo para o movimento seguinte” (MAGILL, 1984, p. 16).

A estabilidade do ambiente é outro aspecto para classificação das habilidades motoras apresentado por um psicólogo experimental inglês, E. C. Poulton, porém relacionadas ao ambiente industrial. “Se o ambiente era estável, isto é, previsível, então Poulton classificava a habilidade como fechada. Se, por outro lado, a habilidade envolvia um ambiente imprevisível e em mudança contínua, a habilidade era classificada como aberta” (POULTON apud MAGILL, 1984, p. 16). A Dança de Salão é uma habilidade aberta porque o cavalheiro depende da resposta da dama para a condução dele, dado que se ela não esperar, ele não consegue conduzir. Por outro lado, a dama depende da condução do cavalheiro para indicar qual passo ela deve fazer. A interação entre o casal torna uma habilidade aberta para cada um, e também em relação ao ambiente, pois outros casais costumam dançar no mesmo espaço e deve-se olhar o salão, deslocar-se e não bater em ninguém.

O quarto sistema de classificação considerado é o controle de feedback (retro-informação), que “está baseado em como e quando o retorno de informação sensorial, que resulta de todos os movimentos, pode ser usado pelo executante na produção daquele movimento” (MAGILL, 1984, p. 17) Se a informação pode ser usada para ajustar a ação durante o próprio movimento, então a habilidade é classificada como de circuito fechado, o que acontece com a Dança de Salão, dado que é possível durante um passo corrigir sua direção, ou condução, ou até mesmo adequá-lo ao ritmo da música. Importante ressaltar que, para Magill (1984, p. 18), habilidades de circuito aberto e fechado referem-se a como o retorno de informação é usado no controle do movimento, enquanto que habilidades abertas e fechadas referem-se à estabilidade do ambiente.

5.1.3 Aprendizagem, desempenho e performance

Para o processo de avaliação na Dança de Salão é importante conhecer e diferenciar os termos aprendizagem, desempenho e performance. Pode-se considerar desempenho

simplesmente como comportamento observável. Comportamentos no domínio motor podem ser fazer o passo básico de forró ou fazer todos os passos aprendidos nesta dança, ou ainda dançar uma música inteira de determinada dança ou ritmo. Cada tentativa daquilo que é observado é um desempenho. “O termo desempenho fica então definido operacionalmente pelo comportamento que interessa ao observador” (MAGILL, 1984, p. 25).

A performance motora é mesmo que desempenho motor, porém o termo performance é utilizado por Schmidt e Wrisberg, que a define como sendo “sempre observável e influenciada por muitos fatores como motivação, foco de atenção, fadiga e condição física” (SCHMIDT; WRISBERG, 2001, p. 30).

A aprendizagem motora é um processo interno, cujo nível reflete a aptidão do indivíduo para produzir um movimento em qualquer momento para Schmidt e Wrisberg (2001, p. 35). Aprendizagem não é um fenômeno diretamente observável; só pode ser inferida a partir do comportamento ou do desempenho de uma pessoa. Algumas características sobre as tentativas de desempenho são indicadores-chave do desenvolvimento da aprendizagem ou da aquisição de uma habilidade. “A característica principal é que o desempenho da habilidade melhorou durante um período de tempo no qual houve prática. A pessoa é mais capaz de desempenhar a habilidade do que era anteriormente” (MAGILL, 1984, p. 25).

É importante ressaltar que o desempenho deve ser persistente, ou seja, relativamente constante. Como resultado da prática, a melhora no desempenho não deve ser passageira. Ao contrário, a melhora deve ter duração mais prolongada no tempo. Além disto, o desempenho deve ter cada vez menos variabilidade com o passar do tempo e também revelar flutuações cada vez menores dia após dia. Segundo Magill, essas duas características são importantes nas inferências relativas à aprendizagem e se relacionam entre si. “Uma se ocupa da persistência da melhora observada e a outra envolve a variabilidade da modificação ocorrida no desempenho” (MAGILL, 1984, p. 26).

Com base nesses aspectos específicos da aprendizagem, é possível desenvolver uma definição geral do termo aprendizagem. Para Magill, “aprendizagem será definida como uma mudança no estado interno do indivíduo, que é inferido de uma melhora relativamente permanente no desempenho como resultado da prática” (MAGILL, 1984, p. 26).

Segundo Magill (1984, p. 26), uma situação de aprendizagem é aquela em que o estudante está tentando adquirir uma nova habilidade ou melhorar outra. Nesta, o desempenho observado toma a forma de tentativas ou experiências de prática. Por outro lado, a situação de

desempenho é aquela onde o estudante está usando uma habilidade (desempenhando), ao invés de estar apenas praticando, e o comportamento ou desempenho observado é o próprio desempenho. O contexto do desempenho é quem determinará se o mesmo reflete ou não aprendizagem.

Magill (1984, p. 241) cita que pode ocorrer aprendizagem quando os testados não foram instruídos de que deveriam aprender o material que lhes foi apresentado, o que para Schmidt e Wrisberg (2001, p. 28) é considerado aprendizagem implícita, quando um indivíduo pratica para melhorar sua performance em determinados aspectos e percebe que outros também sofreram mudanças positivas. As repetições da performance algumas vezes produzem aumentos na aprendizagem que estão além da consciência do sujeito.

5.1.4 Estágios do processo de aprendizagem

Segundo Magill, “a aprendizagem evolui em estágios que podem ser diferenciados com base na quantidade e na natureza da atividade cognitiva associada à geração da resposta.” (MAGILL, 1984, p. 43). A discussão desses estágios de aprendizagem é importante para que o professor saiba identificar o estágio dos alunos e transmitir informações adequadas ao nível de cada um. “Cada estágio de aprendizagem requer certas estratégias ou técnicas de instrução, para tomar a prática mais efetiva e mais eficiente” (MAGILL, 1984, p. 44).

Magill (1984, p. 41) afirma que quando uma habilidade é aprendida pela primeira vez, o indivíduo concentra-se em aspectos específicos da habilidade que diferem de outros que prestará atenção nas fases em que já adquiriu fluência no desempenho da habilidade. Da mesma forma, na própria aprendizagem inicial da habilidade, pode-se definir aspectos específicos para se concentrar individualmente e conseguir aprender a totalidade. Frequentemente, no método “penso, logo danço” os passos são divididos em partes, destacando alguns pedaços mais importantes para o aprendizado do todo, de forma que o indivíduo consiga entender o que está fazendo, tendo tempo para pensar e assimilar cada parte. “Os primeiros estágios de aprendizagem são caracterizados por preocupações cognitivas acerca de uma habilidade, ao passo que os estágios posteriores são baseados na noção de habilidade ter-se tornado quase automática” (MAGILL, 1984, p. 41-42).

Existem muitas classificações para os estágios do processo de aprendizagem. Adams, em 1971, classificou o estágio inicial como verbal-motor, onde o verbal é utilizado para organizar a aprendizagem, e o estágio final em motor, onde ocorre mais ação do que processos cognitivos. Gentile apud Schmidt e Wrisberg (2001, p. 26) define que a aprendizagem inicial é caracterizada por tentativas do indivíduo de adquirir uma idéia do movimento e o final como fixação para as habilidades fechadas e diversificação para as abertas. Newell em 1985 apud Schmidt e Wrisberg (2001, p. 26-27) caracteriza o início como o momento de entender e adquirir o padrão básico de coordenação e o controle e adaptação dos padrões como estágio final.

Para Schmidt e Wrisberg (2001, p. 26), durante o estágio inicial de aprendizagem a performance tem considerável imprecisão, lentidão, inconsistência, aparência rígida e muitos erros. Falta confiança aos indivíduos, que são hesitantes e indecisos em seus comportamentos. Mesmo quando o professor diz que acertaram, não tem tanta certeza disto e nem de como o fizeram.

À medida que a pessoa se desenvolve na habilidade, se torna mais relaxada, precisa, confiante, consistente, fluente, decidida, adaptável e o número de erros diminui. Chegar ao estágio final de aprendizagem, onde o indivíduo tem uma boa idéia do padrão geral do movimento e inicia o processo de refinamento depende de uma série de fatores como as capacidades adquiridas, a motivação, a experiência prévia e a dificuldade da tarefa para aquele indivíduo. Além disto, somente após considerável prática chega-se ao estágio onde o movimento é produzido automaticamente. O conhecido ditado popular “a prática leva a perfeição” pode ser utilizado no domínio das habilidades motoras, onde a performance repetida leva a aprendizagem motora.

Eu escolho o enfoque de estágios do processo de aprendizagem desenvolvido por Paul Fitts e Michael Posner, em 1967 apud Magill (1984, p. 42) para ser detalhado. Sua descrição envolve três estágios: cognitivo, associativo e autônomo. A tarefa básica da Dança de Salão consiste em: fazer o seu passo, coordenar a condução, prestar atenção à música e seu ritmo e ao espaço no salão. Analisarei isto segundo os estágios de processo de aprendizagem.

Para Magill, (1984, p. 42) o estágio cognitivo é aquele no qual o aprendiz está operando a parte inicial da aprendizagem de uma habilidade motora. É caracterizado por uma quantidade elevada de erros no desempenho, e a natureza dos erros cometidos tende a ser grosseira. Na Dança de Salão, neste estágio inicial, a pessoa pensa e entende cada movimento,

tomando consciência dele. Mesmo que seu corpo ainda não consiga executá-lo na velocidade de uma música, se a pessoa pensar e treinar sem música ela vai assimilando cada movimento, e, com tempo e treino, vai acompanhar o ritmo e dançar bem, com postura e elegância. Ainda é muito difícil para o cavalheiro coordenar a condução da dama com seu próprio passo, assim como é complicado para a dama fazer seu passo, porém somente quando o cavalheiro conduzir. Seguir o ritmo da música e prestar atenção ao espaço no salão ficam em segundo plano.

Magill (1984, p. 42) afirma que no estágio associativo a natureza da atividade cognitiva, que caracterizou o estágio cognitivo, muda porque muitos dos elementos ou mecanismos básicos da habilidade foram aprendidos até um certo ponto. Os erros são menos frequentes e menos grosseiros e o aprendiz está se concentrando ou refinando a habilidade. Ele desenvolveu uma capacidade de detectar alguns de seus próprios erros ao desempenhar a tarefa.

Na Dança de Salão o estágio associativo é marcante pelo estudo das possibilidades de combinações de movimentos aprendidos. Como todos os passos são ensinados a partir de movimentos básicos, aprendidos anteriormente, o aluno é estimulado a descobrir todas as possibilidades para iniciar e finalizar os passos, sempre utilizando sua mente e sua criatividade para procurar as formas possíveis de encaixar os passos, como se fossem 'blocos de montar', que podem ser combinados como quiser. O cavalheiro já consegue conduzir a dama associando a condução ao passo que ele mesmo está executando, ela já se controla mais e espera a instrução dele, ele tem mais domínio do espaço e já não faz passos sem controlar aonde foi parar, e já acompanha o ritmo de músicas lentas, médias e até algumas rápidas, sem tanto esforço.

O aprendiz entra no estágio autônomo, final da aprendizagem, após muita prática e experiência com a habilidade, que torna-se quase automática ou habitual. "O indivíduo não tem que dar atenção à produção completa da habilidade, mas aprendeu a desempenhar quase toda a habilidade sem pensar absolutamente na mesma" (MAGILL, 1984, p. 43). O aprendiz desenvolve a capacidade para detectar seus próprios erros e também para identificar os ajustes necessários para corrigi-los. Fitts e Posner afirmam que "existe uma grande semelhança entre habilidades altamente praticadas e reflexos" (FITTS; POSTNER apud MAGILL, 1984, p. 43). Isso não significa que a aprendizagem se interrompa ou que o indivíduo deixe de cometer erros, mas, sim, que cessa a necessidade de dirigir atenção consciente para o ato motor.

Me identifico com Magill, quando diz que “o dançarino altamente treinado não pensa nos passos de rotina, pois eles se tornaram automáticos. Em vez disso, o dançarino aprendeu a se concentrar em algumas das fases mais críticas da rotina, que são particularmente difíceis ou que indicam que alguma mudança significativa na rotina está para começar” (MAGILL, 1984, p. 43). Na Dança de Salão, o estágio autônomo é aquele no qual o indivíduo não tem mais problemas em seguir o ritmo da música, mesmo das mais rápidas ou daquelas cujo ritmo não esteja bem marcado. Além de dançar no ritmo, ele tem domínio do espaço, consegue rodar o salão com facilidade, sabendo para onde está indo. Encaixa seus passos na melodia da música, não precisa pensar qual é o momento exato para fazer um passo ou para conduzir/ser conduzido, altera os passos de forma consciente, criando novos, onde pessoas dos outros estágios poderiam considerar como erros e se atrapalhariam na continuidade da dança. É o ponto onde a dança tem uma fluência natural, como diz Magill:

O estágio autônomo é o resultado de uma quantidade enorme de treinamento e permite ao indivíduo produzir uma resposta sem ter que se concentrar no movimento inteiro. Portanto ele estará livre para dar atenção a outros aspectos que lhe permitirão desempenho ótimo (MAGILL, 1984, p. 43).

Na Dança de Salão a condução é um item fundamental. Porém, é comum o cavalheiro ter dificuldade para executar seu passo enquanto conduz a dama, cada vez que aprende um passo novo. No método “penso, logo danço”, em vários pontos das aulas, separa-se o passo e a condução, de modo que os dois sejam melhores adquiridos. Primeiro, o passo é executado individualmente. Depois disto, o cavalheiro faz alguns exercícios para conduzir a dama, porém sem fazer seu passo, ficando parado. Depois que ele tem o domínio da condução, e já consegue conduzir a dama para que ela faça o passo aprendido, o cavalheiro acrescenta o seu passo ao processo, de modo que ele consiga continuar a condução e fazer o seu movimento. Antes deste processo, em minhas experiências, percebia que era comum o cavalheiro não conduzir a dama porque estava preocupado em fazer o seu passo.

À medida que a prática continua, sob condições adequadas, certas modificações ocorrem no aprendiz. Essas modificações podem ser observadas no tocante ao que o aprendiz pensa, ou no que ele se concentra durante o desempenho da habilidade; e também estarão evidentes em certas características do desempenho do indivíduo (MAGILL, 1984, p. 41).

5.1.5 Processamento de informações

Durante a aprendizagem, o aprendiz é basicamente um processador de informações, segundo Magill (1984, p. 24). Há inúmeras decisões a serem feitas durante uma dança. Para cada decisão a ser tomada, há uma certa quantidade de informação disponível que o indivíduo deve considerar, ou processar, a fim de gerar a resposta correta. Na Dança de Salão, o indivíduo tem que ouvir a música e acompanhar seu ritmo, encaixar seus passos na melodia, fazer seus movimentos, dar atenção ao parceiro e se deslocar pelo salão sem bater em outros casais ou objetos. Além disto, para o cavalheiro, que conduz, a cada passo ele precisa definir qual será o passo seguinte e conduzi-lo na dama, da mesma forma que a dama deve esperar a próxima condução a cada passo que faça.

Para Magill (1984, p. 48), o aluno tem que perceber e reagir aos estímulos apropriados. Ele tem que se lembrar de situações semelhantes e as instruções que recebeu acerca do que fazer. Tem que estabelecer a estratégia correta e depois executar a resposta certa. Ele também tem que estar consciente do que fez e o que estava certo ou errado acerca de sua resposta.

Entre o estímulo e a resposta, o aprendiz está assimilando muita informação e tentando torná-la útil. Em outras palavras, está processando informação a fim de gerar uma resposta. “Este enfoque, que considera o que o aprendiz está fazendo enquanto está aprendendo a resposta correta a um dado estímulo, é chamado de teoria do processamento de informações da aprendizagem” (MAGILL, 1984, p. 48).

Para Magill (1984, p. 49-51), a maioria dos modelos do processamento de informação tem certos componentes em comum: 1) estímulos do ambiente, que são variáveis nas quais o aprendiz pode prestar atenção antes de gerar uma resposta; 2) órgãos dos sentidos e mecanismos de percepção, que é a decisão são quais dos estímulos disponíveis merecem mais atenção a partir do que ele deve observar, escutar ou sentir; 3) mecanismo central de processamento, composto pela memória e elaboração da estratégia para a resposta; 4) mecanismo gerador de resposta, que é a organização dos componentes da resposta e sua transmissão às partes que vão executá-la; 5) resposta, que foi escolhida e será executada; e 6) retro-informação (feedback), que são os resultados da resposta executada, e que podem ser utilizados para continuação do próximo processamento.

Schmidt e Wrisberg (2001, p. 73) definem este processo em três partes: o primeiro estágio é a percepção – identificação do estímulo, o segundo estágio é a decisão – seleção de resposta, e o terceiro estágio é a ação – programação da resposta.

Relacionado aos órgãos dos sentidos e mecanismos de percepção, o aprendiz tem que prestar atenção aos estímulos apropriados, portanto um mecanismo de atenção também está envolvido. Na Dança de Salão isto é um fator fundamental, pois a condução depende disto. O cavalheiro tem que decidir qual será a melhor condução, mas a dama só vai entendê-la se prestar atenção ou se concentrar em recebê-la, sentindo e percebendo os estímulos importantes ou os corretos. Neste contexto, tanto o cavalheiro quanto a dama devem ser capazes de sustentar ou de manter um estado de alerta ou de atenção durante um dado período de tempo.

Magill (1984, p. 50) destaca também outro aspecto importante da atenção, chamado de atenção seletiva. Significa a capacidade de selecionar, entre os estímulos ou sinais disponíveis, aquele ou aqueles importantes para desempenhar a tarefa em questão. Na Dança de Salão, por exemplo, isto é aplicado quando o casal percebe que instrumentos da música determinam a batida principal a ser seguida como ritmo, deixando os outros sons de lado, inclusive os do ambiente.

Para Schmidt e Wrisberg (2001, p. 87-88), a capacidade de atenção de um indivíduo é limitada e seriada por natureza, pois focaliza-se primeiro uma coisa, depois outra, e somente com dificuldade focaliza duas coisas simultaneamente. O indivíduo deve administrar de maneira eficaz o espaço pelas tomadas de decisões corretas sobre qual informação prestar atenção e como utilizá-la. Ele também deve ser capaz de trocar a atenção, habilidosamente, entre informações pertinentes no ambiente, decisões sobre ações futuras, feedback dos movimentos que estão acontecendo e muitas outras fontes de informação.

Na Dança de Salão isto ocorre em tempo integral, pois o cavalheiro deve executar seu passo atual, decidir qual o próximo movimento, conduzir a dama antes de começar seu passo para que ela consiga acompanhá-lo, prestar atenção à música para seguir seu ritmo e sua melodia, além de olhar o salão para se deslocar nas direções corretas e não esbarrar em ninguém.

5.1.6 Desenvolvimento motor

Magill (1984, p. 12) afirma que os termos aprendizagem motora e desenvolvimento motor são muitas vezes confundidos e usados de maneira intercambiável. Antes de prosseguir, há que se conscientizar da distinção entre esses dois termos, cada qual constituindo um campo de investigação bem vasto. Desenvolvimento motor, conquanto esteja ocupado com a aprendizagem e o desempenho de habilidades motoras, está principalmente devotado a estudar aqueles comportamentos sob o ponto de vista do desenvolvimento.

Para Gallahue e Ozmun (2005, p. 504), existem três categorias de movimento, quando relacionadas ao desenvolvimento motor: locomoção, manipulação e estabilidade (também conhecido por não-locomotor ou não-manipulativo). Schmidt e Wrisberg (2001, p. 31) reforça estas categorias, chamando-as, respectivamente, de componente locomotor, componente de manipulação e componente postural.

A estabilidade refere-se à habilidade de manter o equilíbrio em relação à força da gravidade, mesmo que a natureza da aplicação da força possa ser alterada ou que partes do corpo possam ser colocadas em posições pouco comuns. A classificação da estabilidade estende-se além do conceito de equilíbrio e inclui vários movimentos axiais e posturas nas quais o mais importante é o controle do equilíbrio. A estabilidade é a forma mais básica do movimento humano, pois é fundamental para todo movimento eficiente e permeia as categorias de locomoção e manipulação (GALLAHUE; OZMUN, 2005, p. 506).

A estabilidade de uma pessoa é fundamental para dançar, e, especificamente na Dança de Salão, é importante existir a estabilidade do indivíduo para que a do casal seja boa. Um não pode “se dependurar” no outro. Muitos movimentos são executados individualmente antes de serem feitos com o parceiro. Desta forma desenvolve-se a estabilidade para executá-los sem depender do parceiro, ou seja, o parceiro não deve manter a sua estabilidade e a do outro.

A locomoção refere-se a alterações na localização do corpo com relação a pontos fixos do solo. Caminhar, correr, pular, escorregar ou saltar, tudo isso é envolver-se em locomoção. A classificação motora da locomoção desenvolve-se em conjunto com a estabilidade e não separadamente dela. Aspectos fundamentais da estabilidade devem ser dominados antes que formas eficientes de locomoção possam ocorrer (GALLAHUE; OZMUN, 2005, p. 506).

Na Dança de Salão, a locomoção é um item básico, pois durante toda a dança o casal vai se deslocar pelo espaço, com caminhadas, movimentos de ir e vir, transferências de peso de uma perna para outra e projeções de corpo para novas posições. Além disto, esta

locomoção é executada a dois, ou seja, é preciso uma boa ligação entre os pares para que aconteça harmonicamente.

A manipulação motora rudimentar está relacionada ao fornecimento de força a objetos e à absorção de força pelo uso das mãos ou dos pés. [...] A maioria dos movimentos rudimentares manipulativos incorpora elementos tanto de estabilidade como de locomoção (GALLAHUE; OZMUN, 2005, p. 506-507).

A condução é o exemplo mais importante de manipulação na Dança de Salão. Apesar da ligação do corpo de um ao corpo do parceiro ser feita através de vários pontos de contato, pode-se dizer que a mão direita é fundamental para que o cavalheiro consiga conduzir uma dama.

Para Gallahue e Ozmun (2005, p. 507), na dança, todo movimento coordenado é rítmico e envolve a seqüência temporal de eventos e a sincronização de ações. No caso da Dança de Salão, existe a coordenação do movimento em si e a coordenação com o parceiro e o mesmo acontece para o ritmo, a seqüência temporal e a sincronização de ações, sendo esta última a mais importante na condução.

O conhecimento dos processos para a aquisição das habilidades motoras é fundamental no método “penso, logo danço”. Porém, a intenção não é diminuir outros aspectos como a importância do aumento da aptidão física, do desenvolvimento do auto-conceito ou da socialização positiva por parte do aprendiz. Todos são aspectos importantes, mas meu objetivo é destacar que desenvolver, manter e refinar habilidades motoras contribuem significativamente para o aprendiz como um todo, em todas as idades e níveis de desenvolvimento.

5.1.7 Consciência corporal

A consciência corporal é outro fundamento do método. “A natureza dinâmica do movimento, incluindo seu contexto e suas exigências situacionais, faz que seja absolutamente essencial para o aprendiz desenvolver uma "consciência" de como os corpos podem se mover” (GALLAHUE; OZMUN, 2005, p. 509). Rudolph Laban (1978) classifica o movimento em tipos diferentes de consciência. A consciência de esforço lida com a força, o tempo e a fluidez do movimento. A consciência de espaço lida com onde o corpo pode se

mover em vários níveis, direções e amplitudes. A consciência de relacionamento lida com o movimento com objetos e pessoas.

Olivier apud Cavalari (2005, p. 65), com um olhar que passa pela psicologia e pela fenomenologia, afirma que:

Assim como o processo de individuação implica na conscientização e integração de aspectos inconscientes da personalidade, também a consciência corporal, enquanto consciência transcendental, implica na integração de zonas silenciosas e conflituosas do corpo (OLIVIER, 1995).

Para mim, a consciência corporal permite o conhecimento de si mesmo, da sua própria expressão no mundo e da comunicação com outros corpos, fundamental na Dança de Salão.

Souza apud (Cavalari, 2005, p. 58) descreve a consciência corporal como o estado de ser consciente do indivíduo, e conscientização corporal como um processo para atingir a consciência, sendo a segunda extremamente importante para que a pessoa possa assumir as rédeas da sua vida. Acrescento que consciência corporal é o reconhecimento do corpo e daquilo que nele se passa. Ao nível físico, é ver num ombro caído mais do que a realidade anatômica, como as emoções escondidas e os motivos que levaram a assumir esta postura. Além disso, é também o reconhecimento da disposição de mudar ou não, conhecendo os próprios limites.

Para Cavalari, a consciência corporal é:

O reconhecimento do todo que é o corpo (no sentido de corporeidade), assim como dos segmentos que o compõem: músculos, ossos, articulações, etc.; é o conhecimento das possibilidades de movimentos e da organização dos sistemas, do grau de tonicidade muscular, da postura, do funcionamento do organismo e de suas alterações, possibilitando conhecer as diversas origens das tensões, das dores, etc.; é aprender a dosar a energia despendida num esforço, tendo ciência das limitações, seja numa tentativa de superá-las, ou até mesmo aprendendo a conviver com elas, descobrindo o prazer e o desprazer de viver, desenvolvendo a percepção das sensações (temperatura, volume, peso, comprimento). É o conhecimento de si (CAVALARI, 2005, p. 58).

Feldenkrais (1977) acredita que as ações acontecem de acordo com a auto-imagem do indivíduo, a qual consiste em: movimento, sensação, sentimento e pensamento. Para ele, a ação é a principal arma para promover um auto-aperfeiçoamento. Segundo este autor, uma auto-imagem completa envolve plena consciência de todas as articulações e da superfície inteira do corpo, e que a execução de uma ação não significa que a pessoa saiba o que ou como está fazendo. A consciência é a base para o autoconhecimento do ser, e lhe fornece meios potenciais de dirigir sua vida, o que de acordo com o autor, poucos realizam. A idéia é

promover o conhecimento e reconhecimento do próprio corpo e ir além, trazendo a consciência para o corpo (por exemplo, para os ossos, músculos e postura) e assim buscar desenvolver a consciência do indivíduo (de si mesmo) e deste ser com os outros.

Pode-se dizer que a consciência corporal, não é simplesmente lateralidade, equilíbrio, ou conhecimento da dimensão física do corpo: é, a partir desta dimensão, a consciência do ser, experimentando e conhecendo o mundo; não só privilegiar as habilidades físicas, mas também o sentir, o perceber, o refletir, o verbalizar, o expressar-se.

Aplicando diretamente estas definições na aprendizagem do movimento, eu defino consciência corporal como a capacidade de executar aquilo que o indivíduo pensa ou deseja, e também a capacidade de explicar verbalmente os movimentos que são executados. Pelo método “penso, logo danço”, ela é desenvolvida no aprendizado da Dança de Salão principalmente através da lógica dos movimentos.

Para Schmidt e Wrisberg (2001, p. 58), muitos processos que operam durante a performance altamente habilidosa são inconscientes. Isto significa que os indivíduos podem não saber o que fazem. Estes executantes de alto nível desenvolvem muitos processos elegantes e inconscientes para detectar e processar informação visual e cinestésica, junto com processos muito rápidos e eficientes para fazer correções baseadas nessa informação. Em outro momento, Schmidt e Wrisberg (2001, p. 131) afirmam que a performance destes indivíduos é algumas vezes prejudicada com instruções para que eles se concentrem em atividades conscientes e que exigem atenção e processamento controlado. Este indivíduo é prejudicado pela consciência corporal na execução de sua melhor performance, porém, sem ela, ele não tem condições de transmitir seus conhecimentos aos outros. Geralmente as pessoas querem aprender a dançar com aquele indivíduo que elas viram dançar maravilhosamente bem, porém ele pode não ser um bom professor se não tiver consciência corporal do que faz e se não estudar para isto. Saber dançar bem não significa saber ensinar corretamente.

A idéia da conscientização do movimento devolve ao adulto, de uma certa maneira, as movimentações que fazia quando criança, que algumas vezes são perdidas em função do tempo que o adulto fica trabalhando sentado, quieto, sem movimentar seu corpo. A memória muscular de movimentos que o adulto executava quando criança muitas vezes adormece com os anos que passam sem utilizá-la. A criança não tem tanto controle sobre seu corpo, mas pode correr, rolar, abaixar, pular, escapar, subir em árvores e brinquedos, entre outras ações.

Nem todos os adultos conservam estas habilidades. A diferença é que estes movimentos podem retornar com a consciência corporal e com maior controle dos mesmos. Geralmente, na primeira aula de Dança de Salão, mostra-se, por exemplo, que é possível ter equilíbrio apoiando-se em apenas uma perna, o que é difícil para alguns alunos no início, porém eles vão aprendendo a controlar seu corpo para isto.

5.1.8 Transferência de aprendizagem

Para Schmidt e Wrisberg (2001, p. 194), a generalização, também chamada de transferência próxima, é o tipo de transferência de aprendizagem que ocorre de uma tarefa para outra ou situação muito semelhante. Na Dança de Salão isto ocorre constantemente porque alguns passos são utilizados em vários ritmos, mudando apenas detalhes em sua execução. Além disto, a partir de um tipo de movimento, é mais fácil aprender a executar outro.

A transferência de aprendizagem positiva também é um conceito básico no método “penso, logo danço”, pois há um cuidado para aproveitar tudo o que já foi aprendido anteriormente. “A transferência de aprendizagem é a influência de uma habilidade praticada anteriormente sobre a aprendizagem de uma nova habilidade” (Magill, 1984, p. 194). Segundo Magill (1984, p. 197), ela pode ser positiva, quando a experiência anterior ajuda ou facilita a aprendizagem de uma nova habilidade. Pode ser negativa, se a anterior prejudica ou interfere, ou nula.

Vários passos e movimentos são utilizados em mais de uma dança e os primeiros ritmos e primeiros passos são escolhidos criteriosamente de modo que os próximos itens sejam aprendidos mais facilmente devido à transferência de aprendizagem dos tópicos anteriormente ensinados. “Ser capaz de determinar com exatidão os tipos de experiências anteriores que irão facilitar a aprendizagem é muito benéfica para o planejamento de currículos ou seqüências de estudo” (Magill, 1984, p. 195), sendo isto uma base fundamental do método. Segundo Magill, na matemática:

Identificação de números, escrever números, adição subtração, multiplicação e divisão devem ser apresentados nesta seqüência específica, uma vez que cada um é baseado no conceito anterior. Se um problema de divisão fosse apresentado a

alguém antes de ele saber somar, subtrair ou multiplicar, ele deveria aprender aquelas habilidades antes de completar o problema (Magill, 1984, p. 197).

Da mesma maneira, o primeiro ritmo ensinado é o forró, com o famoso “dois pra lá, dois pra cá”. Para a Dança de Salão, onde as pessoas dançam em pares, de frente um para o outro, a movimentação lateral é mais fácil de ser aprendida do que a movimentação no sentido frente e trás porque o aluno terá menor probabilidade de pisar no pé do parceiro quando vai para o lado do que quando vai para frente. Devido a isto o aluno consegue se concentrar mais nos seus passos, na condução e na postura inicial sem o receio de acertar o parceiro.

Quando os movimentos frente e trás são ensinados, costuma-se utilizar primeiramente o bolero, porque é um ritmo mais lento e desta forma mais fácil de ser executado. Procura-se uma caminhada semelhante a que a pessoa faz no seu dia-a-dia, onde geralmente leva-se uma perna à frente e divide-se o peso. Se você pedir para uma pessoa parar no meio de uma caminhada, dificilmente ela vai parar com o peso completamente na perna da frente ou todo na perna que ficou atrás. No início do bolero, todo passo, seja para frente ou para trás será executado com a divisão de peso, da mesma forma que a caminhada natural, para aproveitar o que o aluno já faz naturalmente.

O passo básico de bolero consiste em: a perna esquerda vai para frente, a perna direita fica parada no lugar, esticada e depois a perna esquerda volta para trás. Aqui ocorre então uma pausa de meio tempo. A perna direita inicia seu movimento para trás, a perna esquerda fica parada na frente, esticada, sem nenhuma marcação, depois a perna direita volta para frente, onde ocorre outra pausa de meio tempo, e depois é possível recomeçar o movimento com a perna esquerda.

No bolero a movimentação frente e trás é utilizada com uma perna enquanto a outra perna fica parada, sem fazer nenhuma marcação, o que também facilita o aprendizado. Posteriormente o mesmo movimento é utilizado no forró, porém com a marcação da perna que fica no lugar, deve-se levantar um pouco a perna e pisá-la no mesmo lugar que estava. O importante é pisar, mas não tirar o pé do lugar. No forró as músicas já são mais rápidas do que no bolero, e uma pessoa que já saiba o bolero aprende com mais facilidade do que outra que não tenha aprendido este ritmo mais lento. Aqui utilizo o conceito de transferência de aprendizagem apresentado por Magill.

Posteriormente, ensina-se o movimento frente e trás na salsa, que é exatamente o mesmo movimento do forró, porém com músicas mais rápidas e os passos mais firmes. O

aluno que já sabe o forró aprenderá mais fácil e rápido do que o que não conhece a base frente e trás neste ritmo.

Segundo Magill (1984, p. 195), a experiência anterior proporciona uma vantagem na rapidez com que se aprende uma habilidade nova. Importante ressaltar que não estou dizendo que a pessoa sem experiência anterior não seja capaz de executar a habilidade nova no mesmo nível de desempenho, ou até mesmo em nível superior, ao da pessoa com experiência anterior. A conclusão é que a experiência anterior é benéfica, mas não que seja um pré-requisito.

Em outro momento, a base de Rock é ensinada, também conhecida no forró como base aberta e que, além disto, é metade do passo básico de Soltinho, dança que utiliza músicas “pop” nacional e internacional. A base de rock é ir com uma perna para trás, pisar a outra perna, que ficou na frente, no lugar, e voltar a perna que foi para trás para junto da perna que ficou na frente. Para as pessoas que já sabem os conceitos do movimento frente e trás com a marcação no lugar (base de salsa e de forró), é só falar que a pessoa vai começar o movimento cada vez com uma perna para trás e que deve juntar o pé na volta da perna ao invés de levar o pé para frente. Está pronto o passo de Rock.

A transferência fácil-para-difícil é utilizada quando primeiramente as pessoas aprendem os passos sozinhos, para que a sua atenção esteja focada apenas em seu próprio movimento, posteriormente fazem o passo a dois, segurando nos ombros do parceiro de modo que não influencie na condução o receio de pisar no pé do outro porque, segurando nos ombros, pode-se ficar mais longe do par. Somente na etapa final de um passo é que o casal vai dançar em posição de dança, onde estarão abraçados pelo lado direito do cavalheiro e segurando na mão pelo lado esquerdo dele.



Figura 1 - Posição de Dança

“Efeitos negativos de transferência podem ser previstos quando uma resposta nova é ligada a um estímulo velho” (Magill, 1984, p. 200). Pode-se chamar isto de vício, quando a pessoa está acostumada a executar o movimento de determinada forma, em situação específica e o movimento é alterado na mesma situação. Uma pessoa que aprende o passo básico de bolero frente e trás recolhendo o pé que fica no meio do chão e dobrando os joelhos, como no forró ou na salsa, costuma demorar mais tempo para fazer o passo sem recolher a perna e com as pernas esticadas do que uma pessoa que não fazia nenhuma base. Quanto mais consciência corporal o indivíduo tem, mais fácil é controlar a transferência de aprendizagem de modo que não ocorram efeitos negativos.

Segundo Schmidt e Wrisberg (2001, p. 195), outra aplicação do conceito de transferência de aprendizagem é a idéia de se alterar uma habilidade a fim de torná-la mais fácil para o aprendiz praticá-la, e posteriormente ensinar a habilidade completa. No método “penso, logo danço” isto é utilizado no ensino de vários passos. Por exemplo, no samba de gafieira, quando o cavalheiro aprende a mudar a dama de lado, ele faz a condução enquanto fica parado, e só finaliza o movimento com a dama. Após este domínio, pede-se para o cavalheiro fazer uma marcação específica em seus pés durante a condução da dama. O movimento é simplificado, deixando o cavalheiro parado, com sua atenção voltada para a condução, e posteriormente a movimentação dos pés dele é incluída. Isto também acontece constantemente no ensino de passos de Salsa, diversas vezes os cavalheiros ficam apenas conduzindo as damas, para somente depois colocar os passos dele.

5.1.9 Aprendizagem em partes

Você pode facilitar a aprendizagem de uma habilidade complexa encorajando os estudantes a praticarem a habilidade em segmentos ou passos que se ajustem a uma organização lógica (MAGILL, 1984, p. 113).

O método “penso, logo danço” é estruturado segundo os critérios de ensino de habilidades como um todo ou em partes, porém predominando o ensino em partes. “Praticar a habilidade como um todo parece ajudá-los a sentir melhor o fluxo e o ritmo de todos os movimentos. Mas a prática da habilidade por partes dá ênfase ao desempenho de cada parte corretamente antes de formar o conjunto” (Magill, 1984, p. 223). Cada passo começa com o ensino de suas partes e termina com o ensino do todo.

Em geral os passos são divididos em movimentos menores, compondo pequenos blocos. Os blocos sempre são pequenos e fáceis de memorizar, de falar e de fazer. O ideal é que um bloco não tenha mais de quatro instruções. O aluno aprende os blocos que compõem um passo, e então aprende a juntar os blocos para fazer o passo. Schmidt e Wrisberg definem prática em blocos: “seqüência prática na qual os indivíduos treinam repetidamente a mesma tarefa” (SCHMIDT; WRISBERG, 2001, p. 247). Os aprendizes se concentram no desempenho de cada bloco, de forma que possam memorizar, refinar e, se necessário, corrigir o bloco antes de partir para o próximo.

Para mim, a dança é como se fosse um jogo de montar: as peças são blocos de movimentos, e executam-se encaixes entre elas. Juntando os blocos aprendem-se os passos. Os blocos podem ser combinados de formas diferentes, e então a pessoa não aprende ‘passos fechados’, ela aprende a criar diferentes combinações com os mesmos blocos e também a conduzir com mais facilidade.

Este processo faz com que o início do aprendizado seja mais trabalhoso, mas depois o aluno assimila mais rápido, na medida em que seu corpo aprende outros blocos e adquire consciência corporal. Uma forma muito eficiente de trabalhar o passo como um todo ou cada um dos blocos é através de exercícios, utilizando referências do dia-a-dia da pessoa, através de brincadeiras e exercícios que facilitem o aprendizado dos blocos.

Para se definir um bloco para um passo, proponho estas instruções:

- Defina a posição para começar o bloco.
- Como se chega na posição inicial.
- Defina a posição em que termina o bloco.
- Pense: O que eu posso encaixar depois?

Para Magill (1984, p. 113), pode-se facilitar a aprendizagem de uma habilidade complexa encorajando os estudantes a praticarem a habilidade em segmentos ou passos que se ajustem a uma organização lógica. Há pouca utilidade em praticar uma seqüência de um exercício de solo como proezas isoladas. Se o estudante sabe fazer os movimentos individuais, o professor pode ajudar a aprendizagem da rotina inteira, sugerindo um esquema de organização para a prática. O esquema deveria ser baseado na padronização e no fluxo das partes. Porções da rotina que requerem partes anteriores para começar ou partes seguintes para continuar devem ser treinadas como uma unidade completa. Todas as rotinas contêm pausas naturais. Isto é, pontos em que o próximo movimento é essencialmente independente

do anterior, mas pode ser o início de uma nova série de movimentos. O professor atento vai encorajar os estudantes a se exercitarem seguindo um esquema lógico de organização, ajudando assim o processo de recuperação na memória, o qual por sua vez facilita a aprendizagem da rotina.

Cada novo passo aprendido em uma dança é incorporado aos mais básicos, de modo que aumentam as possibilidades de combinação do que já foi aprendido. Ao ensinar um novo passo, é perguntado aos alunos como este pode ser encaixado nos outros que ele já sabe fazer. Por exemplo, no bolero, o aluno já aprendeu, individualmente, passo básico e giro para frente. A dois, ele já sabe dançar com a dama na sua frente ou do seu lado, e também aprendeu a tirar a dama e trazê-la de volta na sua frente.

Neste contexto, quando ele esta com a dama na frente, começando o passo básico para a frente, sua única possibilidade é fazer o passo básico. Quando ele vai começar o passo básico para trás, ele tem duas opções: fazer o passo básico para trás, ou tirar a dama para o lado. Depois disto, é o momento de usar a perna esquerda dele para frente. Ele pode trazer a dama de volta, ou fazer outro passo básico. Quando ele está indo para trás, com a dama de lado, ele tem outras opções: fazer o passo básico ou conduzir o giro da dama. Quando o aluno percebe isto, a cada passo que ele vai fazer para frente ou para trás, ele reconhece as possibilidades que tem, e escolhe conscientemente o próximo passo. Isto ocorre porque ele aprendeu a enxergar o ponto onde começa e termina cada bloco, que blocos compõem os passos, e quais combinações podem ser feitas. Isto faz com que o aluno tenha uma dança mais rica de movimentos e opções.

Também são levadas em consideração a complexidade e a organização da tarefa. Segundo Magill (1984, p. 224), complexidade da tarefa refere-se a quantas partes ou componentes existem na tarefa e quais as solicitações de processamento de informação geradas pela tarefa. Organização da tarefa refere-se ao modo como os componentes de uma tarefa estão interligados. A Dança de Salão tem um alto grau de complexidade e de organização, pois é preciso prestar atenção ao seu próprio movimento, à condução (conduzir / ser conduzido), à música e ao salão, tudo simultaneamente, exigindo um grande processamento.

A primeira regra geral de Magill (1984, p. 224-225) é que se a habilidade tem complexidade da tarefa alta e organização baixa, o método de ensino em partes é mais indicado. Se for uma tarefa com baixa complexidade e alta organização, é melhor o ensino do

todo. As variações intermediárias sugerem combinações dos métodos do todo e das partes. Para se definir quais partes serão praticadas separadamente, e quais serão combinadas, segue-se a segunda regra geral: “As partes de uma habilidade altamente dependentes entre si devem ser praticadas em conjunto, como uma unidade, mas as partes relativamente independentes podem ser praticadas em separado” (Magill, 1984, p. 225).

Quando a complexidade da tarefa é alta e a organização é baixa, a seqüência fácil-para-difícil é mais benéfica porque se pode esperar mais transferência de aprendizagem. Já quando a complexidade da tarefa é baixa e a organização é alta, a seqüência difícil-para-fácil produz mais transferência.

O método das partes é muito útil para a prática de pontos com dificuldades. Em minha experiência, já identifiquei diversos problemas de aprendizagem comuns aos alunos e elaborei no método exercícios para partes de determinados passos de dança e conduções.

5.1.10 Variabilidade da prática

A variabilidade da prática é importante para habilidades motoras quando respostas novas devem ser executadas (MAGILL, 1984, p. 211).

Segundo Magill (1984, p. 229-230), uma resposta nova acontece em qualquer atividade de movimento quando a resposta a ser executada não foi treinada antes sob as condições semelhantes e a resposta bem-sucedida depende da capacidade do executante em adaptar corretamente o movimento envolvido. A preparação para estas situações novas requer situações de prática caracterizadas por uma quantidade adequada de prática do movimento básico e uma variedade de situações em que o movimento será usado. Esta variabilidade da prática em aula é importante para que a pessoa tenha bons desempenhos nos bailes.

O baile geralmente é um ambiente um pouco diferente do qual acontecem as aulas. O método “penso, logo danço” possui exercícios para aumentar a semelhança entre o ambiente de aula e de um baile, onde o aluno colocará em prática tudo o que foi aprendido. Pode-se em um momento mudar a iluminação da sala para que se crie o “clima” de um baile. Esta mudança faz também com que a percepção de distância, de deslocamentos e dos outros casais também se altere. Outro exercício seria diminuir o tamanho da sala, limitando-a com cadeiras, para que o aluno aprenda a se movimentar em um espaço menor, da mesma forma que

costuma acontecer nos bailes. É possível criar obstáculos para que o aluno desvie durante a dança, como se fossem imprevistos quando se tem várias pessoas se movimentando no mesmo espaço.

Um dos componentes fundamentais na variabilidade da prática é a troca de parceiros durante a aula, que apresenta diversos benefícios:

- o cavalheiro conseguir conduzir qualquer dama - as pessoas entendem de forma diferente a condução, para algumas damas ela precisará ser mais forte, e outras entendem o movimento com uma condução bem suave;
- a dama se permitir ser conduzida por qualquer cavalheiro – para as damas, quanto mais cavalheiros ela dançar melhor ela vai entender a condução deles. Alguns terão uma condução firme, forte, que não deixa dúvidas, enquanto outros ainda não sincronizam tão bem sua condução com seus passos, ou mesmo não adquiriram segurança na condução, e a dama precisa estar mais atenta ao cavalheiro e aumentar sua sensibilidade para entender o que ele deseja.
- não se adaptar aos vícios do parceiro – na Dança de Salão, quando o tempo todo uma pessoa dança com o mesmo parceiro a tendência a se adaptar ao parceiro é maior. Isto significa que se em determinados pontos o cavalheiro sempre esquece a condução, a dama começa a ir sozinha. Se em outro momento ela não espera o cavalheiro, ele não tenta mais conduzir naquele ponto. Isto nem sempre é consciente, mas de qualquer forma é prejudicial para que se dance bem.
- aprender mais rápido – quanto maior a variabilidade de parceiros, proporciona-se mais experiências em situações novas, e maior a chance de executar corretamente os movimentos da Dança de Salão, incluindo sua condução.

Além disso, socialmente, a troca de parceiros possibilita:

- conhecer várias pessoas;
- melhorar o relacionamento social na turma;

5.1.11 Atenção

A manutenção da atenção é vital para o bom desempenho em esportes ou para o ensino efetivo de qualquer habilidade motora. É muito importante que o instrutor esteja ciente dessas situações e que tente ativamente empregar algum procedimento que possa ajudar a pessoa envolvida a ficar atenta à tarefa que executa (MAGILL, 1984, p. 85).

Para Magill (1984, p. 78), chamar a atenção implica duas condições. Uma envolve o indivíduo, chamando sua atenção ou preparando-se para a informação sensorial. A outra

condição diz respeito a uma fonte externa, como, por exemplo, um professor, que chama a atenção do aluno a fim de prepará-lo para a informação ou para uma resposta.

Como chamar a atenção de um aluno para estimular esta pessoa para absorver a informação que o instrutor irá dar ou para alertar o estudante para se preparar para executar uma tarefa particular é um problema que a maioria dos instrutores de habilidades motoras parece encontrar, segundo Magill (1984, p. 81). Existem pelo menos dois meios sutis para chamar a atenção de uma pessoa em um ambiente de instrução. Travers apud Magill (1984, p. 82) refere-se a eles como dizendo respeito à novidade e à complexidade das características do estímulo que está sendo apresentado.

A novidade de uma situação parece funcionar porque atrai uma "resposta de orientação" por parte do indivíduo. Ela excita a curiosidade do aprendiz dirigindo-o para este estímulo novo. Travers apud Magill (1984, p. 82) sugere que uma situação pode ser tornada nova e, portanto, atrair a atenção do aprendiz por: não ter sido apresentada recentemente; apresentar o estímulo em um ambiente ou contexto novo ou não familiar; ou apresentar um estímulo que nunca foi usado antes. No método "penso, logo danço" isto acontece sempre que é iniciado um ritmo novo ou mesmo um passo novo em algum ritmo que os indivíduos já conhecem, ou quando são feitas mudanças na sala, como diminuir seu tamanho com cadeiras para que os alunos aprendam a dançar em locais com menos espaço, ou ainda quando eles se apresentam em coreografias montadas pelo professor ou dançam para os colegas.

O outro fator, a complexidade, já não é tão fácil de ser aplicada como o a novidade. Travers apud Magill (1984, p. 82) relata pesquisas indicadoras de que, em termos de atenção visual, os indivíduos são mais propensos a dar atenção a um objeto mais complexo do que a um menos complexo. Isto é aplicado no método "penso, logo danço" quando os alunos são avisados que o próximo passo a ser ensinado costuma levar quatro aulas para ficar pronto devido a sua dificuldade, por exemplo. A experiência mostra que os alunos prestam mais atenção a cada parte do passo e ficam menos ansiosos para que terminem logo as explicações e exercícios.

Magill (1984, p. 85) também afirma que, uma vez que se conseguiu a atenção de uma pessoa, ou uma pessoa se prepara para um estímulo, é geralmente desejável manter esta atenção por algum período de tempo. Deve-se cuidar para que o ambiente de ensino jamais fique monótono ou enjoativo. Exercícios repetitivos deveriam ser limitados em duração num grau que não deixem de ser efetivos.

Deve ser incluída aqui a questão de que parece haver uma relação entre as partes de um movimento que o executante considera "críticas" e o estágio de aprendizagem do executante. O principiante irá considerar muitas partes da tarefa complexa como sendo críticas e, portanto, necessitando atenção. Mas o executante altamente habilidoso irá considerar apenas algumas partes da tarefa como críticas. Esta distinção pode ser facilmente vista quando se enfoca uma rotina de dança. Para o principiante, a rotina é constituída de muitos passos, cada um exigindo toda a atenção. Assim, para o principiante, quase cada passo é uma parte crítica da rotina. O bailarino treinado, porém, que praticou a rotina muitas vezes, julga apenas alguns passos da rotina como sendo críticos. Seriam pontos na rotina em que há mudança de ritmo ou início de uma parte muito difícil, segundo Magill (1984, p. 90).

Para qualquer tarefa, em qualquer nível de desempenho, o início do movimento exige atenção. Magill (1984, p. 90) afirma que é importante dar atenção ao modo como o movimento é iniciado em qualquer habilidade. No método "penso, logo danço", o início de algum passo novo é realizado a partir da aprendizagem em partes e definição dos blocos de movimentos que compõem o passo, desta forma, cada bloco tem seu início e o aluno consegue se preparar satisfatoriamente para cada parte do passo. Também os indivíduos são avisados que, antes de começarem a dançar, é melhor que primeiro fiquem parados alguns tempos da música para perceber seu ritmo e ter condições de dançar acompanhando o ritmo da música. Minha experiência mostra que, quando a pessoa sai fazendo movimentos sem ouvir a música antes, mais vezes elas começam e até permanecem fora do ritmo.

A Dança de Salão é uma atividade composta de vários movimentos diferentes, que por sua vez, podem ser considerados complexos, podendo existir vários pontos críticos em cada passo, ritmo ou dança. Baseando-nos em Magill (1984, p. 99), minha conclusão é que um instrutor de habilidades motoras deve instruir o aprendiz em relação aos estímulos importantes aos quais deve dar atenção quando se prepara para obter uma determinada resposta.

5.1.12 Memória

Em habilidades esportivas somos obrigados a aprender seqüências e padrões de movimento um tanto complexos. Esta aprendizagem requer memória (MAGILL, 1984, p. 108).

Processos de controle em memória são aqueles aspectos da memória sob o controle direto do indivíduo. Apresento três processos mais detalhadamente. Serão chamados de armazenamento, organização e recuperação para Magill (1984, p. 109).

Para este autor (1984, p. 109), o armazenamento depende de codificar adequadamente a informação, transformar a informação a ser lembrada em algo que possa ser usado como base para recuperar os dados na memória. Quando a codificação da informação verbal é considerada, constata-se que uma forma de codificar a informação é na base de algum código acústico. Ou seja, armazena-se a informação verbal na memória de acordo como ela nos soa. Isto é aplicado no método “penso, logo danço” quando os movimentos são definidos em palavras simples, curtas, que são faladas pelo professor e pelos alunos enquanto executam o mesmo. A organização da informação do movimento envolve o agrupamento ou a aglomeração de movimentos para facilitar a lembrança. A recuperação é um processo de controle que está relacionado à eficácia do armazenamento e da organização da informação do movimento, segundo Magill (1984, p. 113).

Iniciantes costumam considerar habilidades motoras complexas como compostas de muitas partes. Conforme vão desenvolvendo sua capacidade de executar, o número de componentes parece diminuir porque a visão do aprendiz muda. A informação da localização e a distância parecem ser características primárias do movimento que podem ser codificadas para Magill (1984, p. 112). Na Dança de Salão, cada passo simples é composto por vários movimentos, e um passo complexo é composto por vários passos simples. Quando o principiante domina todos os movimentos do passo simples visualizando-o como um todo, tem mais facilidade para executar os passos complexos, e agrupá-los em seqüências. No final ele dança uma coreografia inteira no tempo certo, com ritmo e coordenação necessários. Desenvolve-se um meio mais eficiente de armazenar a rotina complexa na memória.

A maior parte das habilidades motoras que são executadas na vida diária, sejam esportivas, industriais ou de dança, tende a ser de natureza serial, isto é, elas consistem em uma série de movimentos que devem ser executados em uma certa ordem. Então o interesse é a memória para uma série de movimentos. A Dança de Salão exige do executante que ele combine diversos movimentos em um arranjo especificado. Magill (1984, p. 124) afirma que, se a ordem correta de executar os movimentos individuais não for seguida, ou se certas fases forem esquecidas ou executadas de maneira imprópria, o resultado final não será o produto

desejado. O professor deve cuidadosamente definir a ordem de apresentação de cada um dos movimentos, ou componentes, a serem enfatizados.

Magill (1984, p. 129) apresenta que os estudantes costumam ter maior dificuldade para lembrar o que fazer nas porções do meio de uma rotina. Quando se ensina uma rotina inteira, é provável que serão lembradas mais facilmente as partes iniciais e finais. O professor deve enfatizar as porções do meio, ou subdividir a rotina em partes menores. Um dos princípios do método “penso, logo danço” é subdividir todos os passos e seqüências em partes menores, como já foi explicado anteriormente e baseado neste tópico apresentado por Magill, que diz:

Uma outra possibilidade é subdividir a rotina em unidades menores, especialmente se ela for constituída de várias partes. Divida a rotina em segmentos. Se estes se constituírem em três ou quatro movimentos cada um, então os segmentos poderão ser praticados como unidades individuais e todas as unidades poderão ser combinadas assim que estiverem bem aprendidas (MAGILL, 1984, p. 129).

5.1.13 Estabelecimento de metas

Um importante pré-requisito para a aprendizagem produtiva é conhecer claramente a meta pretendida pelo aprendiz. Em uma turma de Dança de Salão, com diversos alunos, pode-se afirmar que todos querem aprender a dançar, porém nem sempre com a mesma qualidade, ou especializando-se nos mesmos ritmos. “Sucessos ou fracassos anteriores ao tentar atingir objetivos previamente estabelecidos estão intimamente envolvidos na influência do tipo de objetivo que o indivíduo vai adotar para a próxima tentativa” (MAGILL, 1984, p. 259). Mais ainda, com minha experiência, percebo que existem motivos diversos por trás da vontade de aprender a dançar. Desde a idéia de conhecer novas pessoas, fazer exercícios físicos, recomendação médica ou simplesmente não passar as noites em casa, cada aluno está lá com um objetivo pessoal.

Saber aonde o aluno quer chegar, quais danças ele quer dominar e em que condições ele quer ser capaz de executar seus movimentos é importante tanto para o aluno quanto para o professor. Algumas pessoas vão aprender alguma coisa sabendo exatamente o que querem, mas outras não. O professor deve encorajar o aluno a estabelecer metas, de forma que o aluno perceba sua evolução e que o professor saiba como orientá-lo. Para Magill, “a afirmação “faça o melhor que você pode” é muito frágil em sua eficácia como motivadora quando comparada a uma meta específica objetiva” (MAGILL, 1984, p. 260). Além disto:

Quando os aprendizes participam do processo de estabelecimento de metas, eles são mais comprometidos com o alcance das mesmas, e normalmente, têm um melhor entendimento do objetivo de diferentes atividades de aprendizagem (TUBBS, 1986 apud SCHMIDT; WRISBERG, 2001, p. 191).

O professor que conhece os objetivos de cada aluno está mais apto a fazer com que o aprendiz alcance as suas expectativas, sem deixar de lado um desempenho mínimo em cada ritmo para que o aluno esteja habilitado a cada dança aprendida. Segundo Schmidt e Wrisberg (2001, p. 192), existem quatro elementos-chave para o estabelecimento de uma meta bem-sucedida: atingível, realista, desafiadora e específica. Elas aumentam a qualidade da experiência da aprendizagem.

Para Schmidt e Wrisberg (2001, p. 192), há três tipos de metas: de performance, que são alvos para a melhora relativa a uma execução prévia do indivíduo, de processo, que focam a qualidade da produção do movimento, e de resultado, que envolvem comparações com a performance de outras pessoas. As metas de performance e de processo focalizam a atenção do aprendiz na sua própria melhora e costumam ser mais motivantes do que as metas de resultado, que dependem de outras pessoas também.

Segundo Schmidt e Wrisberg (2001, p. 193), habilidades-alvo são as tarefas que os indivíduos querem ser capazes de realizar a fim de atingir suas metas. Depois de identificadas, deve-se determinar os comportamentos observáveis relacionados com a performance bem-sucedida daquelas habilidades e orientar os alunos a focar estes comportamentos até que cada um torne-se uma característica consistente dos movimentos do indivíduo.

Importante também levar em consideração o contexto-alvo, ou seja, em quais situações e condições o aluno deseja ser capaz de produzir suas habilidades-alvo, para Schmidt e Wrisberg (2001, p. 193). Dançar em um casamento ou festa de aniversário é diferente de sair para dançar em salões de dança, que também difere de fazer uma apresentação com várias pessoas assistindo.

Magill (1984, p. 260) complementa que é fundamental estabelecer objetivos que possam ser atingidos, pois o insucesso em atingir estes objetivos durante uma série de tentativas tenderá piorar o desempenho e desanimar o aluno. Ele deve ser realista para o aluno, pois alguns objetivos só podem ser atingidos por meio de um esforço máximo, ao passo que outros podem ser atingidos com esforço mínimo, dependendo da pessoa. As metas devem também estar de acordo com as diferenças individuais, levando em conta as experiências passadas e a personalidade do indivíduo.

5.1.14 Motivação

Motivação é um termo muito amplo, que pode ser definido de diversas maneiras. Para Magill (1984, p. 239-241), motivação é definida como as causas do início, da manutenção e da intensidade de comportamento. A motivação está relacionada com impulsos internos, mesmo que fatores externos possam influenciar o comportamento ou a ação, sendo, em última análise, causada por alguma força interna.

Uma das perguntas críticas sobre a relação entre motivação e aprendizagem é se um indivíduo pode realmente aprender quando não está motivado a aprender. Neste caso, a "força interna" não está canalizada para a situação, isto é, o indivíduo não "quer" aprender a habilidade. Segundo David Ausubel apud Magill (1984, p. 240), a relação entre aprendizagem e motivação é recíproca. “Em vez de a motivação gerar a aprendizagem o oposto às vezes ocorre. Isto é, a aprendizagem gera motivação para querer aprender mais” (MAGILL, 1984, p. 240). Importante ressaltar que o ambiente, a turma e o professor têm mais influência quando o aluno inicia sem motivação. Qualquer coisa é razão para desistir se ele não tem a frequência obrigatória no curso.

Schmidt e Wrisberg afirmam que “pessoas altamente motivadas dedicam maior esforço à tarefa e são mais conscientes durante as sessões de aprendizagem, além de estarem dispostas a praticar por maiores períodos de tempo” (SCHMIDT; WRISBERG, 2001, p. 195). Uma forma eficiente de aumentar a motivação do aprendiz é envolvê-los em processos de estabelecimento de meta. As chaves para a motivação são a relevância pessoal e a orientação ao processo, já explicadas anteriormente. O contexto geral da aprendizagem motora é orientado para atingir uma meta e a motivação dos alunos está relacionada à sua percepção de sucesso em relação às metas. Pode-se avaliar a melhora da performance da própria tarefa ou a melhora comparada a performance de outros (com referência em uma norma). “Enquanto aprendizes sentirem-se competentes ou bem sucedidos, continuarão motivados” (SCHMIDT; WRISBERG, 2001, p. 195).

Para Magill (1984, p. 239), a motivação sofre influência de outros fatores. A ansiedade é crítica para o entendimento das causas da intensidade de comportamento. Princípios de reforço são importantes na determinação das causas de todos os três aspectos do comportamento. O estabelecimento de objetivos desempenha um papel preponderante ao influenciar tanto a manutenção quanto a intensidade do comportamento.

5.1.15 Ansiedade e aprendizagem

A ansiedade está associada a sentimentos de apreensão, nervosismo, preocupação ou medo. Para Magill (1984, p. 243), ansiedade pode ser um traço ou um estado. Ansiedade de traço é como se fosse uma característica da personalidade. É a predisposição geral de uma pessoa para perceber a situação como ameaçadora ou não. Uma pessoa com um alto nível de ansiedade de traço tenderá a sentir maior quantidade de situações como ameaçadoras do que uma pessoa situada em nível baixo na escala de ansiedade de traço. Ansiedade de estado, por outro lado, é como o indivíduo reage a uma situação, isto é, o estado emocional de um indivíduo que experimenta sentimentos de apreensão, tensão, nervosismo, preocupação ou medo.

Segundo Magill (1984, p. 243), a ansiedade de estado está intimamente ligada com o conceito de ativação ou incitação. Apesar da incitação ser um contínuo de estados emocionais variando do sono à excitação intensa, a ansiedade de estado é uma forma de incitação produzida pela percepção de perigo. A ansiedade de estado deve ser considerada como um efeito negativo; níveis muito elevados são extremamente desagradáveis ao indivíduo. O mesmo não pode ser afirmado para altos níveis de ativação.

Magill (1984, p. 243-244) afirma que a inter-relação entre ansiedade de traço e a de estado deve ser levada em conta ao relacionar ansiedade com desempenho motor. Isto é devido à natureza de ambas, ansiedade de traço e a de estado. Como a ansiedade de traço é uma predisposição de um indivíduo em considerar uma situação como ameaçadora ou não, a maneira como esta pessoa reage a qualquer situação vai ser influenciada por ela. O número de situações que resultam em um nível elevado de ansiedade de estado é maior para a pessoa de alto nível de ansiedade de traço.

Quanto mais importância um indivíduo confere a uma situação, maior será a probabilidade de que ele venha a exibir ansiedade de estado em alto nível. Obviamente, um indivíduo com ansiedade de traço elevada tenderia a encarar mais situações como importantes do que a pessoa com baixo grau de ansiedade de traço. A incerteza dos resultados também pode aumentar a ansiedade. Em uma apresentação de dança, se o dançarino não tem segurança quanto à recepção que a platéia lhe dará, a ansiedade aumenta.

Segundo Magill (1984, p. 249), níveis de ansiedade de estado podem ser relacionados com o desempenho motor por meio da hipótese do U invertido, que propõe que níveis muito altos e muito baixos de ansiedade se associam a níveis baixos de desempenho máximo. O nível apropriado de ansiedade para qualquer tarefa é determinado levando-se em consideração a complexidade da tarefa a ser executada: tarefas altamente complexas são desempenhadas melhor quando os níveis de ansiedade são baixos.

Situações de aprendizagem oferecem aos indivíduos muitas oportunidades de experiências para vivenciar o sucesso. Muitas pessoas são motivadas por isto, porém, outras, que têm medo de cometer erros, ou com grande ansiedade de traço, podem achar estas mesmas situações um tanto quanto ameaçadoras. Para Schmidt e Wrisberg (2001, p. 217), uma pessoa costuma ficar apreensiva quando encontra-se em situações não-familiares, ou seja, com ansiedade de estado. Quando os indivíduos estão mais a vontade com situação de aprendizagem e conseguem sentir que recebem apoio e encorajamento de um profissional, sentem-se mais dispostos a submeter-se a tipos de riscos que podem levar a melhoras na sua performance.

Para indivíduos, nos estágios iniciais de aprendizagem, elevadas ansiedade e ativação podem contribuir para a produção de movimentos ineficientes. Além disto, Schmidt e Wrisberg (2001, p. 219) relatam que as pesquisas disponíveis sugerem que a ansiedade das pessoas é particularmente alta quando elas sentem que sua performance está sendo avaliada, o que pode ser minimizado enfatizando as metas de processo ao invés de metas de resultado, e principalmente, metas que seja realistas.

5.2 Orientações para o sucesso do aluno

Segundo Magill, (1984, p. 47), deve-se considerar vários fatores para estimular um indivíduo e garantir seu sucesso na aprendizagem da Dança de Salão. Primeiro, dever-se-iam determinar as capacidades básicas relacionadas com o desempenho bem-sucedido.

Em segundo lugar, o desempenho posterior será relacionado com a motivação para ter sucesso e para continuar a aprender a habilidade. Aqui a avaliação é muito delicada, pois ela deve ser apresentada ao aluno de maneira que ele perceba o que precisa melhorar, mas que ele também enxergue seu desenvolvimento em algum passo, ou ritmo, ou dança como um todo.

“Em particular, esta motivação estará intimamente relacionada com o sucesso experimentado pelo indivíduo na fase inicial da experiência de aprendizagem” (MAGILL, 1984, p. 47).

Em terceiro lugar, é importante que a instrução inicial que a pessoa receba enfatize os fundamentos importantes da habilidade a ser aprendida. Um professor que não tem domínio dos fundamentos do que ele está ensinando tem grandes chances de transmitir uma instrução inicial deficiente e pode levar a desempenho inferior posteriormente, independente do desempenho do indivíduo quando ele começou a aprender a atividade. Um dos objetivos deste trabalho é proporcionar aos professores de Dança de Salão maior domínio dos fundamentos necessários para o sucesso em seu ensino.

“Finalmente, a quantidade de tempo de prática disponível do indivíduo é importante na determinação do sucesso posterior” (MAGILL, 1984, p. 47). Isto é averiguado na minha experiência como professora na Passos & Compassos. As aulas de Dança de Salão dos cursos regulares acontecem uma vez por semana, porém, para aumentar o tempo de prática do aluno ele pode freqüentar turmas do mesmo curso que tem nível abaixo da sua, de modo que ele treinaria mais os passos e movimentos já aprendidos. Além disto, bailes são organizados no próprio espaço e saídas são promovidas para lugares onde o aluno possa praticar em outros ambientes. Percebe-se que os alunos que só aparecem em sua própria aula e não saem para dançar têm mais dificuldade do que os outros que comparecem em outras turmas e dançam freqüentemente.

Magill (1984, p. 265) afirma que o papel do professor de habilidades motoras é importante e complexo, e pode ser melhorado de forma eficaz, fundamentando-o em alicerces de teorias cientificamente comprovadas sobre a natureza do processo de aprendizagem, do aprendiz e do ambiente da aprendizagem. Além disto, Schmidt e Wrisberg concluem:

Oferecendo um fundamento lógico e uma documentação de suporte para cada uma de suas decisões de instrução, você demonstra que está ciente da evidência relevante disponível e que está oferecendo esta evidência como a base para as suas decisões (SCHMIDT; WRISBERG, 2001, p. 331).

Importante ressaltar que “o papel do professor no ensino de habilidades motoras envolve muitas responsabilidades distintas. Estas requerem que o professor seja um planejador de instrução, um apresentador de informação, um avaliador de desempenho e um motivador” (MAGILL, 1984, p. 262).

Para manter a motivação do aluno, Magill (1984, p. 265) recomenda que se ganhe e mantenha a atenção do aluno, que se tenha em mente que a relação motivação-aprendizagem é

bidirecional, ou seja, o aluno pode não estar motivado ao começar, mas pode adquirir a motivação depois. “As experiências de aprendizagem podem levar à motivação para continuar a aprender, assim como uma motivação para aprender pode levar à aprendizagem” (MAGILL, 1984, p. 265). Além disto, deve-se dar atenção à relação dos níveis de ativação ou ansiedade com aprendizagem e desempenho, relacionando-se também com a complexidade e a dificuldade da tarefa que é executada. Importante também, para eficácia a longo prazo, é o estabelecimento de objetivos relacionados à aprendizagem e ao desempenho, com metas objetivas, significativas para o indivíduo e viáveis de atingir. Magill (1984, p. 265) ainda destaca os princípios de reforço para garantir a fixação da aprendizagem das habilidades.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA PROPOSTA – MÉTODO PENSO, LOGO DANÇO

Este trabalho é um estudo de caso, com o propósito descritivo, que tem por objetivo apresentar o método para ensino de Dança de Salão denominado “penso, logo danço”. Foi difícil definir o tipo de pesquisa que seria realizado e concordo com Silva e Menezes (2001, p. 9), a pesquisa é um trabalho em processo não totalmente controlável ou previsível. Adotar uma metodologia significa escolher um caminho, um percurso global do espírito. O percurso, muitas vezes, requer ser reinventado a cada etapa. Para Yin, a necessidade de se utilizar a estratégia de pesquisa “estudo de caso” deve nascer do desejo de entender um fenômeno social complexo, meu desejo neste trabalho.

Segundo Martins, é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida, como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e identidade própria. É uma investigação que se assume como particularística, debruçando-se sobre uma situação específica, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico.

Yin apresenta que a essência de um estudo de caso, ou a tendência central de todos os tipos de estudo de caso, é que eles tentam esclarecer “uma decisão ou um conjunto de decisões: por que elas foram tomadas? Como elas foram implementadas? E, quais os resultados alcançados?” O estudo de caso nos permite uma investigação das características significativas dos eventos vivenciados, neste caso, das aulas de Dança de Salão a partir do método apresentado, esclarecendo suas idéias centrais. Para Martins, o pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor possa fazer as suas generalizações naturalísticas, através da indagação: o que eu posso (ou não) aplicar deste caso na minha situação? O estudo de caso é um tipo de pesquisa qualitativa. Silva e Menezes consideram que:

há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o

pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (SILVA; MENEZES, Florianópolis, 2001, p. 20).

Durante muitos anos eu escrevi as características do método, detalhando os pontos que eu considerava fundamentais para que ele funcionasse, porém sem fundamentação teórica, porque, nos livros mais relacionados com a dança em si, eu não encontrava embasamento para minha prática em sala de aula com os quais eu me identificasse, e que tivessem a ver com o meu trabalho.

A fim de procurar uma identificação mais geral da dança com a pedagogia, apresentei a trajetória da dança e as linhas pedagógicas com as quais elas teriam identidade. Também já havia pesquisado bastante sobre a história da dança e da Dança de Salão, sendo que a maioria dos livros desta parte que foram utilizados eu já tinha adquirido anteriormente, e fiz uma releitura buscando complementar este trabalho.

O método “penso, logo danço” foi esclarecido principalmente com autores da área de aprendizagem motora, onde dou particular importância para Magill, Schmidt e Wrisberg. Nas obras destes autores encontrei diversos tópicos dos quais eu já havia escrito alguma coisa dentro do método, porém sem nenhum embasamento teórico anterior. Facilmente pude destacar trechos que justificavam minha prática como as definições de consciência corporal; princípios de transferência de aprendizagem; conceitos de aprendizagem em partes; a utilização da variabilidade da prática; a importância da atenção; o papel da memória; o estabelecimento de metas; a motivação e as relações entre ansiedade e aprendizagem.

A leitura também me ajudou a identificar outras características do método que eu utilizava, mas não havia tomado consciência anteriormente, como conceitos de capacidade e habilidade; aspectos da aprendizagem motora, o processo de aprendizagem, definições de desempenho e performance; estágios do processo de aprendizagem; como acontece o processamento de informações e o que é o desenvolvimento motor.

Além destes tópicos já esclarecidos, o método “penso, logo danço” possui três pilares fundamentais:

- Apresentação explícita de lógica e linhas de raciocínio aplicadas ao ensino do movimento;
- Utilização da instrução verbal de forma constante por parte do professor e do aluno;
- Ensino do movimento sem a modelagem e cópia do mesmo;

O método “penso, logo danço” busca trabalhar também dentro do paradigma das inteligências múltiplas, como trazido por Gardner (1994), no sentido de possibilitar novas estratégias de ensino do movimento corporal por meio de estruturas cognitivas mais ligadas com a inteligência lógico-matemática e não somente por uma abordagem que favoreça inteligências do tipo cinestésicas-corporais.

Finalizo o trabalho com os fundamentos utilizados na avaliação de alunos pelo método, outro ponto do qual havia algumas características que eu já aplicava sem ter consciência do que fazia e outras que eu identifiquei a teoria existente neste trabalho.

6.1 A lógica e linhas de raciocínio aplicadas ao ensino da Dança de Salão

A lógica exigida para se pensar em termos de movimento deveria em primeiro lugar ser desenvolvida a partir da observação e da descrição de movimentos simples (LABAN, 1978, p. 86)

O método “penso, logo danço” fundamentou-se, inicialmente, nos conhecimentos lógicos da Ciência da Computação, dada sua contribuição para o desenvolvimento do raciocínio lógico dos alunos, entendendo as possibilidades de movimentação do seu corpo. Através destes conhecimentos, desenvolvi a habilidade de transformar passos de dança em algoritmos e seqüências de movimentos, além da percepção de todas as alternativas de uma posição corporal.

Além disto, para Migliori (1998), um pensamento estabelecido culturalmente seria a consideração do ser humano dividido em corpo e mente, o que é um condicionamento, e, que entre outras coisas, traz como consequência o distanciamento entre ação, pensamentos e sentimentos. A aplicação da lógica no ensino da Dança de Salão aproxima estes pontos e age como um elo de ligação entre as ações e os pensamentos.

A relação dança e matemática pode ser encontrada em outros autores, como Ossona, que relaciona a melodia da música e seus níveis, alto (sons agudos) e baixo (sons graves) com a dança e a matemática:

Nos primeiros tempos far-se-á com que os alunos se movam seguindo esta regra de imitação e também relacionar os graves com a dimensão de largura e os agudos com as figuras estreitas; igualmente poderá relacionar os sons graves com os planos

anteriores e os agudos com os posteriores, trabalhando desse modo com a dimensão de profundidade (OSSONA, 1998, p. 117) .

Além disso, Laban afirma que “existe uma relação quase que matemática entre a motivação interior para o movimento e as funções do corpo” (Laban, 1978, p. 11), pois existe uma lógica no movimento, desde seu acionamento até seu fim, uma vez que todos eles têm por objetivo atingir algo que é valioso.

6.1.1 Fundamentos da lógica

Lógica pode ser entendida como estudo das condições nas quais é possível afirmar que um dado argumento é correto ou não por meio de um raciocínio linear. Este ramo da ciência e do pensamento foi desenvolvido por filósofos como Parmênides e Platão, mas foi Aristóteles quem o sistematizou e definiu a lógica como é conhecida, constituindo-a como uma ciência autônoma. Falar de Lógica, durante séculos, era sinônimo de lógica aristotélica, daquela que tinha como objetivo suscitar a capacidade de argumentação dos indivíduos. Apesar dos enormes avanços da lógica, sobretudo a partir do século XIX, a matriz aristotélica persiste até os dias atuais.

Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716) ocupa um lugar especial na história da lógica. Este filósofo procurou aplicar à lógica o modelo de cálculo algébrico da sua época. Durante a Idade Média foram realizados notáveis progressos na lógica aristotélica. A lógica tornou-se mais sistemática e progressiva, com a concepção do projeto de mecanização da lógica dedutiva, idéia mais tarde desenvolvida por Leibniz. Nesse mesmo período histórico, a lógica era entendida como a "ciência de todas as ciências". Competia-lhe validar os atos da razão humana na procura da Verdade.

A obra de Leibniz, “Dissertação da Arte Combinatória” (1666) apresenta os princípios desta nova lógica:

- Criação de uma nova língua, com notação universal e artificial;
 - Fazer o inventário das idéias simples e simbolizá-las de modo a obter um "alfabeto dos pensamentos" simples, expresso em caracteres elementares;
- Produzir idéias compostas, combinando estes caracteres elementares;

- Estabelecer técnicas de raciocínio automáticas, de modo a substituir o pensamento e a intuição por um cálculo de signos.

O raciocínio torna-se, neste projeto de Leibniz, um cálculo possível de ser efetuado por uma máquina organizada para o efeito. Esta idéia inspirará, ao longo do tempo, não apenas o desenvolvimento da lógica, mas a criação de máquinas inteligentes. Pode-se pensar, então, na lógica como uma ciência, ou talvez como uma ferramenta que teria por função orientar o raciocínio dentro de um plano da razão. É esta concepção de lógica como ciência que transferi para o método “Penso, logo danço”.

6.1.2 Lógica dedutiva x lógica indutiva

De maneira geral, a lógica pode ser dividida em dois ramos principais: indutiva e dedutiva. Geralmente, quando se fala em lógica contemporânea, automaticamente se pensa no conceito de lógica dedutiva, porém a utilização de ambos será apresentada e explicada.

A base da lógica dedutiva é trabalhar com premissas que nos levem a uma conclusão, sem haver a possibilidade de chegar a outra conclusão com as mesmas premissas, ou seja, a conclusão é única com as premissas que foram apresentadas.

Ao contrário, existe a lógica indutiva, que apresenta possibilidades e tendências de conclusão em consequência das premissas. A lógica indutiva não define certezas e conclusões, ela indica possibilidades. Em alguns momentos é desenvolvida a lógica indutiva durante o processo de ensino, mas a maior parte do tempo, premissas são expostas e fazem-se perguntas com base na lógica dedutiva.

A estrutura lógica é composta por um argumento, fundamentado por uma determinada quantidade de premissas e uma conclusão decorrente das mesmas. Um ponto interessante que pode surgir em um argumento, chamado de Falácia ou Sofisma, significa que um argumento formado por premissa verdadeira, por razões interpretativas, pode levar a uma conclusão falsa. Um exemplo:

- Todos os cearenses são brasileiros.
- Roberto não é cearense.
- Logo Roberto não é brasileiro

Embora tenha duas premissas verdadeiras, por uma questão de interpretação, pode-se chegar a uma falsa conclusão, o que torna o argumento incoerente. Como a lógica busca chegar a uma verdade através de argumentos, pode-se extrair duas condições para que um argumento seja válido: ter somente premissas verdadeiras e estabelecer uma interpretação coerente, pois a falta do segundo pode conduzir a um equívoco. Esta possibilidade de articular as premissas que levam a uma conclusão foi denominada por Aristóteles de *silogismo*. Aqui está um exemplo muito comum visto nos livros de matemática:

- “A” é igual a “B”
- “B” e igual a “C”
- Logo “A” é igual a “C”.

Com o intuito de determinar se acontecia um silogismo válido ou um sofisma, Aristóteles pensou em algumas regras que pudessem evitar este problema. Dentre estas, pode-se citar que se todas as premissas são afirmativas, sua conclusão deverá ser também afirmativa e se todas as premissas concernirem a casos particulares, não se pode tirar conclusão alguma.

Seguem exemplos dos tipos de lógica:

1. Todos os homens são mortais. Sócrates é um homem. Logo, Sócrates é mortal.
2. O Sol nasceu todas as manhãs até hoje. Logo, (é provável que) nasça amanhã.

O primeiro é um exemplo clássico de um argumento classificado como válido pela lógica dedutiva. O segundo é um argumento que não é classificado como válido pela lógica dedutiva. Contudo, o lógico indutivo deve atribuir ao último um estatuto favorável qualquer. Sem dúvida, as razões que as premissas do argumento nº 2 nos dão a favor da sua conclusão são muito melhores do que as razões dadas pela mesma premissa de forma oposta:

3. O Sol nasceu todas as manhãs até hoje. Logo, (é provável que) não nasça amanhã.

A lógica indutiva tem de se ocupar de uma relação que obtém num grau maior ou menor a força de suas premissas. Algumas razões não conclusivas são mais fortes do que outras. Assim, ao contrário da lógica dedutiva, que faz uma clara separação entre argumentos válidos e inválidos, a lógica indutiva irá distinguir um contínuo de casos, no qual o argumento do exemplo nº 2 talvez fique com uma alta classificação, ao passo que o nº 3 fique bastante baixa.

Enquanto que na lógica dedutiva a verdade de suas premissas aliada a uma argumentação coerente garante a verdade da conclusão, na lógica indutiva isto não seria necessariamente verdade. Pode-se pensar no exemplo nº 2, embora ele tenha ótimas ou fortes razões para ser verdadeiro, não é possível ter absoluta garantia ao fazer tal afirmação. Se na lógica dedutiva a verdade das premissas torna a conclusão verdadeira, isto não se faz necessariamente desta forma dentro do paradigma de uma lógica indutiva.

O Quadro abaixo resume as diferenças entre a lógica indutiva e a dedutiva mencionadas:

	Raciocínio dedutivo válido	Raciocínio indutivo forte
A verdade das premissas fornece boas razões a favor da verdade da conclusão	SIM	SIM
A verdade das premissas torna a falsidade da conclusão impossível	SIM	NÃO
As premissas são razões conclusivas	SIM	NÃO
Monotônico	SIM	NÃO
As razões têm graus diferenciados de força	NÃO	SIM

6.1.3 Aplicação no método penso, logo danço

Neste método o professor pretende expor cuidadosamente o processo de resolução de problemas. Faz uso do método heurístico (Hegenberg, 1975), questionando sucessivamente os alunos até eles conseguirem resolver o “problema”. Ou seja, perguntas são feitas conduzindo o aluno à compreensão do próximo movimento. Cada questão é construída de modo que o aluno saiba facilmente responder. No final, as conclusões são apresentadas através da realização do movimento corretamente. O professor pode apresentar falsas pistas para a resolução de exercícios ou para a exposição de dúvidas, de modo que os alunos verifiquem que são erradas, através da lógica dedutiva. Os professores são, na verdade, facilitadores do processo de aprendizado, desenvolvendo a capacidade de auto-aprendizagem através da organização das idéias dos alunos e da consciência corporal.

Essa concepção também é respaldada pelas teorias da aprendizagem motora. Schmidt e Wrisberg (2001), por exemplo, afirmam que, para ser um profissional do movimento eficiente, o professor deve ser capaz de formular as perguntas certas. A base das linhas de raciocínio no método “penso, logo danço” é a lógica dedutiva: apresentam-se premissas e procura-se fazer as perguntas certas para que o aluno possa descobrir como respostas para os movimentos e passos, os conhecimentos desejados pelo professor, legitimando estas informações e fixando os conhecimentos adquiridos pelo aluno.

Segundo Matos e Serrazina, ao utilizar o método heurístico, as questões são propostas para obter mais informações e provocar a reflexão dos alunos. “O ensino é visto como um processo interativo no qual o conversar e o raciocinar sobre as idéias matemáticas é considerado um aspecto central para a aprendizagem” (MATOS; SERRAZINA, 1996, p. 164). O papel dos professores é apresentar questões com o objetivo de encorajar os alunos a refletir sobre o seu próprio pensamento. Esta forma costuma produzir aprendizagens mais significativas do que aquelas obtidas pela forma tradicional do tipo iniciação-resposta-avaliação.

6.1.4 Exemplos dançantes de lógica dedutiva

- Você está com a perna esquerda livre, partindo do princípio que a gente só pode pisar com a perna que está livre (premissa), com que perna você vai pisar? (SÓ PODE PISAR COM A ESQUERDA).

- Nós pisamos sempre uma perna de cada vez, sempre que pisamos uma tiramos a outra do chão e a perna que está fora do chão chamamos de perna livre. Você está com a perna direita livre, e vai pisar 3 vezes no chão. Qual perna ficará livre depois? (A ESQUERDA)

-Partindo da premissa que nós temos duas pernas e usamos apenas uma de cada vez, você abriu a perna esquerda, qual perna você vai fechar? (A DIREITA).

- Partindo da premissa que sempre que a gente fecha a perna, pisa no chão e troca ou peso, ou seja, deixa a outra perna livre, se você fechou a perna direita, qual perna ficou livre? (A ESQUERDA).

- As pernas andam em direções opostas, ou seja, se uma vai para trás, a outra vai para frente. Você andou com a esquerda para trás, então para onde vai a perna direita? (PARA FRENTE).

- Em posição de dança, você, como cavalheiro, vai conduzir a dama com o braço direito, que está nas costas da sua dama. Você quer levar a dama para a sua direita, o que você vai fazer com o braço direito, empurrar ou puxar? (PUXAR).

- O cavalheiro quer ir para trás, o que ele vai fazer com a dama para que ela acompanhe-o, empurrar ou puxar? (PUXAR).

- Você acaba de aprender o giro para frente. O giro para frente é denominado para frente porque durante o passo nós só caminhamos para frente, e na realidade o movimento de giro em si é no lugar, em cima dos dois pés. O giro começa caminhando para frente, e não virando no lugar. Você está fazendo passo básico de bolero. Se o giro é para frente, você vai começar o giro quando começar o passo básico para frente ou para trás? (PARA FRENTE).

- Partindo da premissa de que o aluno já aprendeu que no passo básico de bolero a esquerda começa o movimento para frente, e a direita para trás, se o giro começa no lugar do passo básico para frente, com que perna o giro vai começar? (COM A ESQUERDA).

- Partindo da premissa de que o giro para frente acontece quando estamos indo para frente, o cavalheiro vai conduzir o giro para a dama. Para onde o cavalheiro deve estar indo para conduzir o giro da dama, para frente ou para trás? (PARA TRÁS).

Esta é uma pergunta que confunde os alunos, porque existem deduções pelo meio do processo que nem todos enxergam. Para justificar a resposta:

Quem gira vai para frente, e a dama vai girar, logo a dama deve ir para frente.

Partindo da premissa que quando o cavalheiro vai para trás a dama vai para frente e vice-versa, se a dama deve ir para frente, para onde estará indo o cavalheiro? (PARA TRÁS).

Logo o cavalheiro tem que estar indo para trás quando quiser conduzir o giro da dama.

6.1.5 Exemplos que podem ser utilizados com lógica dedutiva ou indutiva

Em alguns momentos é desenvolvida a lógica indutiva durante o processo de ensino, mas é importante expor premissas na maior parte do tempo e fazer perguntas com base na lógica dedutiva.

- Premissa: quando a perna está na frente, ela vai para trás, quando ela está atrás, ela vai para frente. Você está com a perna direita na frente, ela vai se movimentar para frente ou para trás? (PARA TRÁS). Esta é uma conclusão dedutiva, porque não há outra possibilidade para a perna dentro da premissa colocada.

Esta mesma situação, sem a premissa, seria um desenvolvimento de lógica indutiva. O mais natural se a sua perna está na frente e você tem que movimentá-la para frente ou para trás, é ir para trás, já que ela está na frente. Mas seria possível levar a perna que está na frente mais para frente, e não seria uma resposta errada. Neste caso existe a resposta mais natural, mas não é a única resposta, e por isto seria um exemplo de lógica indutiva.

- Segurando nos dois braços, da dama (e não em posição de dança), você quer levar a sua dama para a direita. O Que vai fazer com ela, empurrar ou puxar? (EMPURRAR).

Perceba que quando podemos utilizar os dois braços da mesma maneira, a tendência é empurrar com o esquerdo, e não puxar com o direito. Na realidade, esta é uma pergunta de lógica indutiva, porque a resposta não é única, algum aluno pode dizer puxar com o braço direito e ele estará correto.

Para transformar esta questão em lógica dedutiva, a pergunta poderia ser feita com uma especificação a mais:

- Segurando nos dois braços, da dama (e não em posição de dança), você quer levar a sua dama para a direita, COM SEU BRAÇO ESQUERDO. O Que vai fazer com ela, empurrar ou puxar? (EMPURRAR).

6.2 Utilização da instrução verbal de forma constante por parte do professor e do aluno

A modalidade sensorial auditiva é outro sentido importante que envolvemos no desempenho de habilidades motoras (MAGILL, 1984, p. 54).

“As instruções constituem uma característica de quase todas as situações formais de ensino. Os profissionais do movimento, normalmente, oferecem-nas de forma verbal” (SCHMIDT; WRISBERG, 2001, p. 222). A segunda premissa básica no método “penso, logo danço” é a utilização constante da instrução verbal por parte do professor e do aluno, que, desta forma, não baseia a aprendizagem apenas na cópia de movimentos pelo canal visual do aluno. O professor explica verbalmente os movimentos, sem executá-los, e solicita aos alunos que falem o movimento junto com o professor, enquanto estão executando-os.

“É essencial no processo de instrução dirigir o executante para se concentrar na informação disponível através de uma modalidade sensorial específica” (MAGILL, 1984, p. 57). Quando é considerado o desempenho resultante em se confiar na informação de uma fonte sensorial inadequada, logo percebe-se a necessidade de confiar na modalidade sensorial que pode prover a melhor informação para a situação. Nas aulas de Dança de Salão, a atenção do aluno é focada em prestar atenção ao que o professor está falando e seguir os movimentos pela fala. Quando o aluno está copiando o movimento de outro aluno, já que o professor não faz e o modelo de cópia erra, o primeiro aluno erra junto, mesmo se o professor estiver falando o movimento correto. “Se o aprendiz confia exageradamente na informação de outras modalidades, o desempenho, em última análise, vai sofrer” (MAGILL, 1984, p. 57).

Magill cita que a manutenção da atenção é vital para o ensino efetivo de qualquer habilidade motora. “É muito importante que o instrutor esteja ciente dessas situações e que tente ativamente empregar algum procedimento que possa ajudar a pessoa envolvida a ficar atenta à tarefa que executa” (MAGILL, 1984, p. 85). Alguns alunos ainda conseguem executar um movimento enquanto eles mesmos falam outro, porque não conseguiram focar sua atenção ainda e associar o que eles estão falando ao que o corpo está executando.

Segundo Magill (1984, p. 86), quando as tarefas a serem executadas, não necessitam, cada uma por si, do total da atenção, isto é, a plena capacidade do sistema processador de informações, então é possível com sucesso executar as duas tarefas. Por outro lado, se uma das tarefas impõe demanda sobre a capacidade total, será constatada dificuldade em executar

pelo menos uma das tarefas. Quando o aluno executa o movimento exclusivamente, isto nem sempre ocupa sua capacidade total de processamento, e ele pode perder a atenção no que está fazendo por qualquer outra coisa que tome espaço em seu processamento, e errar o movimento. Agora quando o indivíduo executa o movimento e fala o que ele está fazendo, ele aumenta a demanda da capacidade total, assegurando que a aprendizagem ocorra com mais eficiência.

Durante a produção de um movimento parece que não é o movimento como um todo que requer atenção. Além disso, as partes que requerem atenção podem variar de acordo com o passo e o estágio de aprendizagem do aluno. É importante levar em consideração qual parte precisa de mais atenção em determinado indivíduo. Magill (1984, p. 90) esclarece que as pessoas não têm capacidade para dar atenção a mais de um aspecto ao mesmo tempo, se a tarefa requer a total capacidade de processamento, ou ainda atenção.

Magill (1984, p. 123) apresenta um estudo de Linda Ho e John Shea (1978) que considera o papel dos rótulos verbais para movimentos como um meio de processar o movimento num nível mais profundo do que quando não se adota um rótulo ou designação; em pessoas que associaram um rótulo ao movimento ocorreria menos esquecimento do que quando não foi usado um rótulo.

Schmidt e Wrisberg afirmam que “As frases simples e diretas que iniciam as pessoas no caminho correto podem servir-lhes também efetivamente ao longo do tempo” (SCHMIDT; WRISBERG, 2001, p. 222). Interpreto isto como um bom apoio para o aluno falar os seus movimento enquanto executa-os, utilizando frases simples e diretas. No método “penso, logo danço”, os passos básicos já estão definidos desta forma, como estes apresentados aqui:

Ritmo	Passo Básico
Forró	Abre fecha abre bate
Bolero	A frente e atrás, atrás e a frente
Samba de Gafieira	Pisa, pisa atrás, pisa pisa a frente
Rock	Atrás a frente junta

6.3 Ensino do movimento sem a modelagem e cópia do mesmo

Os métodos de ensino do movimento contribuem com formas distintas de atuação na área de educação física e dança e constituem objeto de investigação de muitos estudiosos. Contudo, verifiquei que estes métodos são visuais em sua maioria, ou seja, o aluno faz o seu movimento copiando o do professor, que muitas vezes fica lá na frente, falando: “faz assim, olha”. Magill comenta que “é bastante difícil pensar em habilidades motoras em que a visão não esteja de alguma forma envolvida como modalidade sensorial principal“ (MAGILL, 1984, p. 54).

Em minha experiência pessoal, observo que algumas pessoas que só aprendem olhando têm dificuldade para fazer o passo depois, ou erram assim que o professor pára de fazer o movimento e esquecem quase que instantaneamente o que aprenderam. O indivíduo que aprende imitando o professor se torna exímio na arte de copiar, mas pode não se tornar um bom dançarino. Além disto, mesmo quando estão observando seus próprios corpos no espelho, alguns alunos se perdem porque prestam atenção em sua imagem e perdem a concentração na execução do passo.

Segundo Schmidt e Wrisberg (2001), indivíduos trazem consigo diferentes padrões de capacidades para a situação de performance e aprendizado de atividades motoras, ou seja, nem todos os alunos têm bem desenvolvida a capacidade de aprender pelo canal visual ou cópia, o que é vivenciado por mim ensinando Dança de Salão desde 1994, sendo uma grande motivação para ensinar de outra forma.

Com o acidente de carro sofrido em 1999, detalhado em minha trajetória profissional, eu ministrava aulas sentada, sem fazer demonstrações para os alunos e sem que os alunos pudessem copiar os meus movimentos, pois não tinham a referência visual. Este fato consolidou esta premissa do método, o ensino sem a cópia do movimento.

A visão tem sido considerada como a "rainha dos sentidos" para Magill (1984, p. 58). “O que isso implica é que, quando temos visão, a tendência é confiar neste sentido como fonte primária de informação. Temos que ser ensinados a não confiar na visão” (MAGILL, 1984, p. 58). Para Schmidt e Wrisberg, há uma dominância visual, ou seja, uma “tendência da informação visual de dominar a informação vinda de outros sentidos durante o processo de percepção”, e também a captura visual, que é a “tendência da informação visual de atrair a

atenção da pessoa mais facilmente do que outras formas de atenção” (SCHMIDT; WRISBERG, 2001, p. 129).

Quando a visão está disponível, parece que ignoram-se os outros modos sensoriais como fonte primária, mesmo que sejam, de fato, mais confiáveis. “O que isso parece sugerir para instrutores de habilidades motoras é que deve haver uma tentativa deliberada por parte do instrutor para induzir o aprendiz a confiar na modalidade sensorial que será mais benéfica ao desempenho da tarefa” (MAGILL, 1984, p. 59).

O método “penso, logo danço” utiliza este caminho. O professor não mostra o passo. Isso faz com que o aluno tenha o movimento para si, possibilita que ele utilize os outros sentidos e saiba exatamente o que está executando. Desta forma, o movimento pertence ao aluno e não ao professor. É importante também não deixar o aluno copiar do seu colega e se possível nem se olhar no espelho enquanto realiza o movimento para que ele entenda o movimento a partir do que sente fazendo, e não a partir do que vê.

Nesta forma de ensino, onde os alunos não têm a referência visual do professor, a instrução verbal é utilizada para explicar os movimentos e a lógica utilizada para auxiliar no entendimento e na consciência do aprendiz. O método utiliza o princípio da transferência intermodal, que “é transferência da experiência ou aprendizagem em uma modalidade sensorial para uma outra modalidade sensorial” (MAGILL, 1984, p. 58). A aplicação de metáforas e comparações utilizando referências do dia-a-dia e explicações comparando com outros movimentos que a pessoa já conhece, baseadas no princípio da transferência de aprendizagem também são fundamentais nesta fase.

A bibliografia pesquisada demonstra que a prática pedagógica carece de pesquisas mais específicas que afirmem a possibilidade de ensino de habilidades motoras sem a cópia das mesmas, enquanto eu ensino sem o apoio visual há muitos anos, e concluo, com a minha experiência, que esta forma de ensino atinge um maior número de pessoas do que as maneiras visuais. Inclusive, este método é utilizado por mim para ensinar Deficientes Visuais desde 2003.

Migliori (1998) afirma que, embora as pessoas em geral possuam cinco sentidos, a atenção fica presa apenas no áudio-visual em detrimento dos demais, sendo que o desenvolvimento da capacidade sensorial depende das necessidades do meio em que se vive e que essas alterações na capacidade de percepção comprometem a capacidade de viver,

podendo causar desequilíbrios. No método “penso, logo danço” ainda é reforçada a utilização do auditivo, mas é excluída a dependência do sentido visual para aprender um movimento.

Segundo Gallahue e Ozmun, existem os estilos direto e indireto para o ensino de habilidades motoras. As experiências de combinação direta seguem uma abordagem mais tradicional:

envolvem o estabelecimento de modelos para o desempenho correto pela explicação e pela demonstração de habilidades, que devem ser aprendidas antes de praticadas. Os aprendizes, então, imitam as características motoras do modelo tanto quanto possível, nos limites de suas habilidades, em uma rápida sessão de práticas ou de exercícios. O professor, então, interrompe o grupo, e o modelo é apresentado novamente, juntamente com comentários gerais relativos a problemas que o grupo, como um todo, possa estar encontrando. Em seguida, o grupo é envolvido em atividade que incorpore essas habilidades. O professor circula entre os aprendizes e auxilia quem tem dificuldade na execução eficiente das habilidades (GALLAHUE; OZMUN, 2005, p. 514).

Por outro lado, A combinação indireta é:

extensão lógica da exploração motora e de abordagens de descoberta orientada. Essas experiências diferem somente pelo fato de que atividades que envolvem estabilidade, locomoção e manipulação são combinadas por meio das abordagens de solução de problemas usadas nos estágios de exploração e de descoberta do aprendizado (GALLAHUE; OZMUN, 2005, p. 513-514).

Para Gallahue e Ozmun (2005, p. 514), experiências de combinação direta requerem um modelo para o desempenho a ser estabelecido antes que a experiência motora comece, enquanto experiências de combinação indireta não o requerem. Desta forma, o método “penso, logo danço” poderia ser comparado ao estilo indireto para o ensino de habilidades motoras, onde ao invés dos estilos de ensinamentos tradicionais, centralizados no professor através de métodos de reprodução dos movimentos, utiliza-se a técnica de solução de problemas, centralizados na produção de material (movimentos) pelos alunos.

Também o ensino do movimento sem a cópia do mesmo é aliado aos fundamentos utilizados na prática mental, pois “quando a expressão prática mental é usada na literatura de pesquisa, ela se refere à repetição cognitiva de uma habilidade física na ausência de movimentos físicos manifestos” (MAGILL, 1984, p. 231). Este autor limita o uso da expressão prática mental a repetições cognitivas ou mentais. “De acordo com este emprego da expressão, um indivíduo está envolvido em prática mental quando ele se imagina de fato executando uma habilidade ou parte dela. Um observador não percebe o movimento da musculatura do corpo” (MAGILL, 1984, p. 231).

Esta formação de imagem pode ocorrer enquanto o aprendiz está observando uma outra pessoa ou um filme, ou até mesmo sem nenhuma observação visual. Com efeito, a maioria dos exercícios de prática mental é executada quando o aprendiz não está observando a habilidade que está sendo executada (MAGILL, 1984, p. 232).

Em minha experiência percebo que, muitas vezes, quando o indivíduo aprende um movimento, ele não está realmente prestando atenção ao que seu corpo faz, ou seja, não está “pensando” no movimento. Principalmente quando a execução está caminhando para o estágio autônomo, ele consegue fazer uma coisa e pensar em outra. Da mesma forma, se o professor estiver na frente dele como referência visual, sua atenção pode estar mais voltada para o que o professor faz, ao invés da consciência de seu próprio movimento, sendo mais fácil “dispersar” e errar o que estava fazendo.

No método “penso, logo danço” a prática mental é aplicada parcialmente, na medida em que, durante o processo de aprendizado, o aluno não copia o movimento dos outros, apesar de fazê-lo. Quando o aprendiz não tem a referência visual, ou seja, sem a formação da imagem “externa”, ele vai procurá-la dentro dele, como na prática mental, utilizando a instrução verbal como sua orientadora. Assim, quando o aluno fala o que faz, em voz alta, ele presta mais atenção ao movimento, pois é difícil fazer uma coisa, falar outra e ainda pensar em uma terceira... A fala estimula a prática mental do aluno.

A prática mental também é considerada o “procedimento de treinamento mental no qual os executantes pensam sobre os aspectos cognitivos, simbólicos ou processuais da habilidade motora na ausência de movimento observável” (SCHMIDT; WRISBERG, 2001, p. 237). Isto ocorre quando as pessoas pensam sobre a produção eficiente dos movimentos. No método “penso, logo danço”, primeiro o aluno aprende o passo sem música. Depois, com música, pede-se a ele para que ele fale o passo no ritmo da música, parado, sem ainda fazer os movimentos, de modo que o aprendiz consiga falar na velocidade da música e conseqüentemente imaginar a execução do passo. Minha experiência mostra que, depois que ele consegue falar o passo no ritmo, no momento em que vai executá-lo sua performance é melhor.

Os estudos de Richardson apud Magill mostram que a prática mental é uma variável efetiva tanto para a aprendizagem quanto para o desempenho de habilidades motoras. “A combinação de prática mental e física, na proporção adequada, pode levar a resultados tão bons quanto uma quantidade igual de prática apenas física” (MAGILL, 1984, p. 232). A prática mental na aquisição de habilidades motoras é muito útil para organizar as linhas de raciocínio do aluno de modo que ele consiga coordenar todas as partes do movimento a serem

executadas. Geralmente, a partir do momento que está organização acontece na prática mental, ela é executada com menos erros fisicamente. É utilizada também na retenção de habilidades motoras, na forma de um reforço mental do desempenho físico. A conclusão mais importante deste estudo é o fato em si de um programa de treinamento combinando práticas física e mental poder ser uma estratégia eficaz de instrução para Magill (1984, p. 232-233). Esta estratégia é utilizada no método “penso, logo danço”, combinando a prática física, a verbal e a mental.

A idéia é visualizar o movimento em sua cabeça, com as explicações, mas sem copiar o movimento, e fazendo-o somente depois que já consegue falar o mesmo no ritmo da música. Em alguns momentos, executa-se a prática mental pura, geralmente quando ensina-se algum passo novo, individualmente, pede-se para o aluno, parado, sem executar o movimento, falar o passo no ritmo da música. Em minha experiência, observo que os alunos que falam erram bem menos do que alguns outros que não querem falar, porque os primeiros estão executando a prática mental, enquanto os outros não.

A prática mental pode ajudar o aprendiz a responder a algumas das perguntas que caracterizam o estágio inicial da aprendizagem, sem que ele esteja simultaneamente pressionado a executar a tarefa fisicamente. Nos estágios posteriores da aprendizagem, a prática mental parece benéfica no auxílio do aprendiz para consolidar estratégias, assim como para corrigir erros (MAGILL, 1984, p. 233).

Outra base para a eficácia da prática física-mental-verbal é na teoria da memória, onde, de acordo com Fitts e Posner apud Magill (1984), tem-se o "estágio cognitivo". Esses investigadores sustentam que, durante este estágio, o aprendiz está envolvido em uma atividade cognitiva relacionada a perguntas sobre "o que fazer" com esta tarefa nova. Então não deveria ser surpresa que a prática mental pudesse ser uma prática eficaz durante este estágio da aprendizagem, mais cognitivo do que os outros.

6.4 Atividade de prática mental: Testes de lógica dançante

Apresento alguns testes utilizados no método para a prática mental e entendimento do raciocínio lógico de alguns movimentos na Dança de Salão. O ideal é que o aluno resolva os testes sentado, sem fazer os movimentos, apenas imaginando. São definidas as premissas para o movimento, e, a partir disto, são questionadas as possibilidades de passos.

Transferência de peso

Premissa 1: Temos duas pernas, e utilizamos uma de cada vez, ou seja, nós pisamos sempre uma perna de cada vez

Premissa 2: Sempre que pisamos uma tiramos a outra do chão, deixando uma perna sem peso.

Premissa 3: Definimos como perna livre a perna que está sem peso.

01) Você está com a perna esquerda livre, com que perna você pode pisar?

- a) Direita
- b) Qualquer uma das duas
- c) Esquerda
- d) Com nenhuma das duas

02) Você está com a perna direita no chão, com que perna você pode pisar?

- a) Qualquer uma das duas
- b) Direita
- c) Com nenhuma das duas
- d) Esquerda

03) Você está com a perna direita livre, e vai pisar 2 vezes no chão. Qual perna ficará livre depois?

- a) Direita
- b) Qualquer uma das duas
- c) Esquerda
- d) Nenhuma, pois termina com o peso dividido.

04) Você está com a perna esquerda livre, e vai pisar 3 vezes no chão. Qual perna ficará livre depois?

- a) Direita
- b) Qualquer uma das duas
- c) Esquerda
- d) Nenhuma, pois termina com o peso dividido.

Perna-Corpo

Premissa 4: Toda a vez que pedirmos o comando PERNA, quando a perna está na frente, ela vai para trás, quando ela está atrás, ela vai para frente, sem transferir o corpo para a perna.

Premissa 5: Toda a vez que pedimos o comando CORPO, se o peso estiver na perna de trás, será transferido para a perna da frente, se o peso estiver na perna da frente, será transferido para a perna de trás. Durante um comando corpo as pernas não se movimentam para frente ou para trás.

Premissa 6: Definimos como perna livre a perna que está sem peso.

05) Você está com a perna direita na frente, sem peso, pedimos PERNA, para onde a perna livre vai se movimentar?

- a) Para frente
- b) Para trás
- c) Para o lado
- d) Para nenhum lugar, pois eu transfiro o peso para a perna direita

- 06) Você está com a perna direita na frente, sem peso, pedimos CORPO, o que vai acontecer?
- a) Transferir o corpo para trás b) A perna vai para trás
c) Transferir o corpo para frente d) Nada, pois estou com o peso na perna direita
- 07) Você está com a perna esquerda atrás, sem peso, pedimos PERNA-CORPO, como vai terminar?
- a) Perna esquerda na frente com peso b) Perna direita na frente com peso
c) Perna esquerda na frente sem peso d) Perna direita na frente sem peso
- 08) Você está com a perna esquerda atrás, sem peso, pedimos CORPO-PERNA, como vai terminar?
- a) Perna direita na frente com peso b) Perna esquerda na frente com peso
c) Perna direita na frente sem peso d) Perna esquerda na frente sem peso
- 09) Você está com a perna direita na frente, com peso, pedimos PERNA-CORPO-CORPO, como vai terminar?
- a) Perna esquerda na frente com peso b) Perna direita na frente com peso
c) Perna esquerda na frente sem peso d) Perna direita na frente sem peso
- 10) Você está com a perna esquerda na frente, com peso, pedimos PERNA-CORPO-PERNA-CORPO, o que aconteceu?
- a) Caminhei para frente b) Caminhei para frente e para trás
c) Caminhei para trás d) Caminhei para trás e para frente

Condução básica

Premissa 7: Segurando nos braços da dama é quando o cavalheiro segura com as duas mãos nos braços da dama, ao lado dos ombros, e a dama segura o cavalheiro da mesma forma.

Premissa 8: Posição de dança é aquela na qual o cavalheiro abraça a dama com seu braço direito, e mantém seu braço esquerdo ao lado do corpo, segurando na mão da dama.

Premissa 9: Em posição de dança, definimos a condução como o movimento realizado com o braço direito, que está nas costas da dama.

Premissa 10: A condução será definida como empurrar ou puxar.

- 18) Você abriu a perna esquerda, qual perna você vai fechar?
 a) Direita
 b) Qualquer uma das duas
 c) Esquerda
 d) Fiquei confuso
- 19) Você fechou a perna direita, qual perna ficou livre?
 a) Direita
 b) Qualquer uma das duas
 c) Esquerda
 d) Nenhuma das duas, o peso está dividido
- 20) Você bateu a perna esquerda, qual perna ficou livre?
 a) Direita
 b) Qualquer uma das duas
 c) Esquerda
 d) Nenhuma das duas, o peso está dividido
- 21) Você estava com a perna direita livre, e fez ABRE-BATE. Qual perna ficou livre?
 a) Direita
 b) Qualquer uma das duas
 c) Esquerda
 d) Nenhuma das duas, o peso está dividido
- 22) Você estava com a perna esquerda livre, e fez ABRE-FECHA. Qual perna ficou livre?
 a) Direita
 b) Qualquer uma das duas
 c) Esquerda
 d) Nenhuma das duas, o peso está dividido
- 23) Você estava com a perna esquerda livre, e fez ABRE-FECHA-ABRE-BATE. Qual perna ficou livre?
 a) Direita
 b) Qualquer uma das duas
 c) Esquerda
 d) Nenhuma das duas, o peso está dividido
- 24) Você estava com a perna esquerda livre, e fez ABRE-BATE duas vezes. Qual perna ficou livre?
 a) Direita
 b) Qualquer uma das duas
 c) Esquerda
 d) Nenhuma das duas, o peso está dividido
- 25) Você estava com a perna direita livre, e fez ABRE-FECHA duas vezes. Qual perna ficou livre?
 a) Direita
 b) Qualquer uma das duas
 c) Esquerda
 d) Nenhuma das duas, o peso está dividido

6.4.1 Testes de lógica dançante – Gabarito

1 c	6 c	11 b	16 d	21 c
2 d	7 a	12 d	17 a	22 c
3 a	8 b	13 a	18 a	23 a
4 a	9 c	14 d	19 c	24 c
5 b	10 a	15 d	20 c	25 a

6.5 Avaliação no método “Penso, logo danço”

A profissão de ensinar requer que uma pessoa esteja diretamente envolvida em ajudar outros a aprenderem certas habilidades. Neste papel, é inerente a necessidade de determinar se a aprendizagem está ou não ocorrendo de fato (MAGILL, 1984, p. 24-25).

Magill (1984, p. 25) afirma que a aprendizagem envolve uma modificação no estado interno de uma pessoa, que deve ser inferida a partir da observação do comportamento, desempenho ou performance daquela pessoa. Na Dança de Salão o indivíduo vai aprender a organizar e comandar seu corpo para fazer passos em determinado ritmo e seguindo uma música. O cavalheiro vai aprender a conduzir os passos que a dama deve fazer, enquanto ela vai dominar sua ansiedade para esperar o comando do cavalheiro.

A determinação se uma habilidade foi ou não foi aprendida envolve um processo com duas partes. Na primeira, deve haver observação do desempenho da habilidade. Em seguida, esta observação tem que ser traduzida para uma conclusão significativa acerca da aprendizagem, baseada no que foi observado (MAGILL, 1984, p. 25).

O processo de estabelecimento de metas é fundamental na avaliação de um aluno, além dos aspectos da performance que representam os melhores indicadores da ação habilidosa, que devem ser escolhidos para avaliar refletindo as qualidades associadas com o alcance em êxito da meta. Toda avaliação deve indicar o nível de progresso do indivíduo em relação à meta pretendida.

Schmidt e Wrisberg (2001, p. 203) afirmam que, ao avaliar, deve-se levar em conta: quais são as metas do aprendiz; o que o professor vai aprender dessa avaliação; o que o aprendiz irá aprender dessa avaliação e como o professor vai utilizar a informação para auxiliar o aprendiz a atingir suas metas.

Além disto, o contexto, ou ambiente, no qual a avaliação é feita faz diferença. “As melhores avaliações são aquelas conduzidas em contextos semelhantes àqueles nos quais a ação aprendida deve, eventualmente, ser produzida” (SCHMIDT; WRISBERG, 2001, p. 210)

O trabalho do professor não termina com o desenvolvimento de planos de aulas ou da apresentação das instruções. Uma fase muito crítica do processo é a avaliação do desempenho do estudante. Magill (1984, p. 264) afirma que este processo de avaliação inclui a determinação do que o estudante fez de errado e corretamente. Depois disto o professor

comenta estas informações com o estudante para ajudá-lo a melhorar a próxima tentativa de execução da habilidade.

Para Magill (1984, p. 264), os seguintes pontos devem ser considerados ao fazer uma avaliação:

- O conhecimento do professor em relação aos elementos principais e pontos críticos da habilidade, levando em consideração que eles também mudam de acordo com o estágio de aprendizagem do estudante.
- A quantidade de informação a ser dada ao estudante, de modo que ele compreenda tudo e tenha capacidade de melhorar em função do que foi dito. Novamente depende do estágio de aprendizagem.
- A implementação apropriada de técnicas de reforço, para aumentar a probabilidade de uma resposta ocorrer de novo, focando as respostas corretas e a melhora do desempenho das habilidades avaliadas.
- A distinção entre aprendizagem e desempenho, definindo o quanto o desempenho de uma habilidade em uma determinada circunstância reflete eficientemente a aprendizagem do indivíduo e se esta realmente ocorreu.

6.5.1 Medidas de desempenho

Para Magill (1984, p. 24), a inferência de que a aprendizagem ocorreu é geralmente baseada em medidas de desempenho e testes de retenção. A medida de desempenho pode ser, a partir do total de vezes que determinado passo foi executado, quantas vezes foi correto, seguindo critérios determinados anteriormente. O teste de retenção seria repetir o passo após algum tempo sem executá-lo. As aulas de Dança de Salão geralmente ocorrem com frequência de uma vez por semana, de modo que o teste de retenção é mais eficaz porque pode ser feito aula a aula em relação ao que foi ensinado na aula anterior.

A inferência de que a aprendizagem ocorreu, baseada em resultados de testes de retenção, oferece uma ferramenta muito prática e útil ao professor, que deve avaliar objetivamente e com rapidez a aprendizagem ocorrida nos estudantes. compreendidas (MAGILL, 1984, p. 37).

Segundo Magill (1984, p. 32), as medidas de desempenho devem variar no decorrer do tempo, isto é, como consequência da prática. Esta mudança deve ser caracterizada por melhora nos escores e deve indicar que, no decorrer da prática, a mudança está se tornando menos variável em termos dos escores de dia para dia ou de tentativa para tentativa. Estas

medidas são importantes para determinar se houve aprendizagem, então é preciso escolher com cuidado as características observáveis da performance que serão avaliadas.

Pesquisadores e teóricos, preocupados com habilidades motoras, tentaram classificar as medidas de desempenho em algumas categorias específicas, dado que a determinação da aprendizagem está relacionada com estas medidas.

Schmidt apud Magill (1984, p. 27) classificou medidas de desempenho para o domínio motor em três categorias: precisão, velocidade e magnitude da resposta. Drowatzky apud Magill (1984, p. 27) propôs sete tipos de medidas de desempenho: quantidade da resposta, latência da resposta, razão ou relação erro, reminiscência, tentativas e retenção (extinção). Magill (1984, p. 27) define quatro categorias: velocidade ou razão, latência da resposta, precisão e magnitude da resposta.

Magill (1984, p. 28) apresenta quatro critérios principais para julgar a adequação de uma medida de desempenho ou tarefa motora para qualquer situação de aprendizagem, utilizados em experimentos, quando pessoas são comparadas ou avaliadas para obter um resultado do grupo, e não individualmente. São eles: objetividade, precisão, validade e novidade. Os três primeiros são preocupações comuns e podem ser examinados em quase todos os livros de testes e medidas. O quarto critério, porém, é peculiar ao processo de seleção de tarefas do experimento sobre aprendizagem.

“Objetividade significa simplesmente que duas pessoas diferentes deveriam ser capazes de chegar a um escore semelhante para o desempenho” (MAGILL, 1984, p. 28). Pode ser um problema quando a medida é feita de acordo com expressões tão abstratas e subjetivas como "bom", "mau", "razoável", "excelente" etc., ou seja, quando não há critérios de medição objetivos.

“Precisão diz respeito à repetibilidade de testes e resultados, a certeza de obter um escore de desempenho semelhante na tarefa, se o indivíduo é testado uma segunda vez” (MAGILL, 1984, p. 28).

“Validade indica se o escore atribuído à tarefa ou desempenho de fato mede o que você quer que ela meça” (MAGILL, 1984, p. 28). Também é preciso verificar se a tarefa que você está usando reflete com exatidão o fator em questão no experimento, por exemplo, força, coordenação ou equilíbrio.

A novidade da tarefa, isto é, o quão o indivíduo está familiarizado com a tarefa, é um fator fundamental no experimento de aprendizagem, para evitar a participação de indivíduos com diferentes graus de experiência com a tarefa. Uma tarefa nova, então, é aquela com a qual os indivíduos não tiveram experiência anterior.

Schmidt e Wrisberg (2001, p. 203-204) classificam também em medidas de resultado e medidas de processo. As medidas de resultado indicam algo sobre os resultados finais da performance de uma pessoa, incluindo medidas de: tempo, distância, frequência, precisão e consistência. As medidas de processo indicam algo a respeito da qualidade das próprias ações, podendo utilizar a avaliação subjetiva de um especialista para isto, a partir da identificação dos componentes a serem observados, da definição dos melhores meios de observação (visão frontal, lateral ou posterior) e dos critérios de avaliação.

6.5.2 Platôs de desempenho

Algumas vezes, ocorrem platôs nas curvas de desempenho durante a aquisição de uma habilidade motora, após a melhora constante e antes de ocorrer mais melhora (MAGILL, 1984, p. 24).

Durante o processo de aprendizagem de uma habilidade, às vezes acontece de, após muita prática, atingir um ponto onde a melhora para de acontecer. O desempenho não piora, mas também não melhora. Atinge-se um estado constante, porém desconcertante, pois é inferior ao que se gostaria. Após mais algum tempo, subitamente a melhora no desempenho retorna. Este fato reforça a importância da distinção entre aprendizagem e desempenho. Estes períodos podem aparecer durante o processo de aprendizagem, mas parece que a aprendizagem ainda continua; o desempenho é que atingiu um platô, chamado platô de desempenho para Magill (1984, p. 38-39).

O que pode causar esses platôs de desempenho? Singer apud Magill (1984, p. 39) apresentou o que parece a melhor explicação. “Ele postulou que, na aprendizagem de uma tarefa complexa, existe uma ‘hierarquia de hábitos’ que têm de ser dominados pelo aprendiz” (MAGILL, 1984, p. 39). Quando aprende-se alguma habilidade, primeiro são aprendidas as fases fundamentais da habilidade e, depois a concentração vai para aspectos mais avançados dessa habilidade. Por exemplo, o passo básico de cada ritmo é aprendido individualmente antes de ser executado com o parceiro, onde deve haver condução. Ou o movimento é

aprendido sem música, mais lento, antes de ser feito com música, acompanhando o ritmo dela. O conceito de Singer é que, entre essas duas etapas da aprendizagem da habilidade, o aluno tenta aplicar a uma situação nova aquilo que já domina. Durante este tempo pode ocorrer o platô no desempenho. “Outras explicações possíveis para platôs de desempenho podem ser um período de baixa motivação, fadiga ou falta de atenção dirigida a um aspecto importante da habilidade” (MAGILL, 1984, p. 39).

Os professores devem estar cientes de que há provavelmente alguma razão para a ocorrência do platô de desempenho. Não se pode simplesmente dizer que seja apenas um fracasso natural e que o aluno vai sair disso. “O professor deve tentar descobrir a causa e trabalhar a partir deste ponto. O estudante pode estar cansado ou entediado, ou prestando atenção aos sinais errados ao tentar aprender uma parte mais complexa da habilidade” (MAGILL, 1984, p. 40).

6.5.3 Parâmetros de avaliação

Schmidt e Wrisberg (2001, p. 209-210) destacam algumas características observáveis da performance, que podem ser analisadas separadamente ou como um todo e que indicam o nível de conhecimento e habilidade do indivíduo:

- Conhecimento de conceitos – executantes hábeis têm mais entendimento das regras, estratégias e pontos mais refinados da atividade, ou seja, do que está acontecendo e do que precisa ser feito.
- Controle e coordenação – as pessoas mais habilidosas têm uma qualidade fluente, com um controle mais eficiente e uma coordenação suave das articulações e dos músculos, ou seja, os movimentos tornam-se menos rígidos com a prática.
- Músculos utilizados – Os aprendizes iniciantes costumam contrair, simultaneamente, músculos agonistas e antagonistas, o que faz com que seus movimentos pareçam mais “duros”. Com a prática, passam a acontecer as contrações sequenciais, onde agonistas e antagonistas contraem-se somente nos momentos apropriados e necessários. Aqui também avalia-se a fluidez do movimento.
- Eficiência do movimento – o custo de energia dos movimentos também diminui com a prática. Conforme o controle, a coordenação e os padrões de atividades dos músculos tornam-se mais eficientes, a quantidade de energia necessária para a realização do movimento é reduzida.

- Atenção – os indivíduos mais habilidosos são capazes de manter a atenção por longos períodos de tempo e identificam e prestam atenção com mais facilidade às dicas que são mais essenciais à performance bem-sucedida. Pode-se avaliar aqui o tempo de reação ou a capacidade de reconhecimento durante a performance. Os movimentos são mais fluentes e aumenta a capacidade de fazer várias coisas de uma vez.
- Detecção e correção de erro – quanto mais hábil um indivíduo, melhor a sua capacidade de reconhecer e corrigir os erros que ocorrem, prestando mais atenção ao seu próprio feedback, e fazendo os ajustes necessários durante a ação, ou tendo consciência do que fazer na próxima tentativa.

Uma das qualidades que demonstra a proficiência é a máxima certeza de alcance da meta. Na Dança de Salão é quando uma pessoa, ao ser solicitada, mostra que pode executar os passos corretamente, no ritmo e respeitando a condução, sem que se possa dizer que tenha sido “sorte de principiante”.

Outra qualidade que mostra a proficiência da habilidade é a minimização e, ocasionalmente, conservação de energia necessária para a performance. Laban afirma que “quanto maior a economia de esforço, menos aparente é a fadiga. Uma grande economia de esforço faz com que o movimento pareça ocorrer quase que sem esforço algum” (LABAN, 1978, p. 26). Na Dança de Salão isto significa a redução ou eliminação de movimentos não desejados ou desnecessários, que “sujam” a dança. Além disso, pode-se dançar mais tempo gastando menos energia e ficando menos cansado do que antes. Também significa reduções mentais da tarefa, para Schmidt e Wrisberg (2001, p. 24). Quanto melhor o indivíduo está no estágio autônomo, produz seus movimentos de uma maneira mais automática e pode direcionar seus pensamentos para outros aspectos na Dança de Salão, como fazer o passo não apenas no ritmo, mas acompanhando também a melodia, e procurando encaixar passos que finalizem junto com as frases musicais, ou expressando sua criatividade na combinação dos movimentos, por exemplo.

O tempo de movimento mínimo, ou aumento de velocidade, também é uma qualidade de proficiência que pode ser verificado na Dança de Salão. Schmidt e Wrisberg (2001, p. 25) afirmam que alunos iniciantes geralmente têm dificuldade para executar seus movimentos no ritmo, mesmo de músicas mais lentas. Com tempo de prática eles acompanham o ritmo de músicas muito mais rápidas do que nas primeiras aulas.

6.5.4 Critérios de avaliação no método

No método “penso, logo danço”, foram determinados alguns parâmetros de avaliação, que são tópicos norteadores de características importantes nas danças, que podem orientar como o aluno está em relação às metas de processo da Dança de Salão, que focam a qualidade da produção do movimento. Além disso, é possível avaliar cada passo, de cada ritmo, em relação a sua execução. São eles:

Ritmo	Se a pessoa faz os movimentos respeitando e acompanhando o ritmo da música.
Musicalidade	Se a pessoa é musical, ou seja, além de dançar no ritmo, respeita as paradas da música e as partes lentas ou diferentes, acompanhando a música com movimentos compatíveis.
Postura	Como está a postura da pessoa em cada dança. Verifica-se o tronco, altura dos braços, posicionamento das pernas e encaixe do corpo do cavalheiro no corpo da dama, quando em posição de dança.
Condução	Se o cavalheiro conduz e a dama se deixa conduzir.
Envolvimento c/ parceiro(a)	Se a pessoa dança para o parceiro ou se está mais preocupada com os outros.
Repertório	Se a pessoa usa todos os passos que sabe, ou fica só fazendo coisas básicas em momentos que pode fazer passos avançados.
Consciência corporal	Se a pessoa sabe o que faz e consegue explicar os seus movimentos.

6.5.5 Previsões de desempenho

O instrutor tem que estar cômico de que uma pessoa pode eventualmente desempenhar melhor que o desempenho inicial indica. "Desistir" de treinar uma pessoa devido a provas tão pouco confiáveis como o desempenho inicial apenas, seria cometer uma grave injustiça com aquela pessoa (MAGILL, 1984, p. 46-47).

Deve-se tomar muito cuidado em tentativas de previsão de desempenho dos alunos baseando-se em seu aprendizado inicial. Existem situações onde o coreógrafo precisa selecionar pessoas para um grupo de dança, ou direcionar um aluno para as danças que

melhor desempenha. Para Magill, “o desempenho de um indivíduo em uma habilidade motora durante o estágio inicial da aprendizagem é uma indicação um tanto fraca do sucesso final nesta habilidade” (MAGILL, 1984, p. 47). Schmidt e Wrisberg reforçam que “o estágio inicial da prática não é adequado como base para julgar o potencial de uma pessoa” (SCHMIDT; WRISBERG, 2001, p. 62).

Vários fatores são parte deste problema. Esses fatores incluem elementos como capacidades relacionadas com as tarefas, motivação para ter sucesso e para continuar, assim como a qualidade da instrução e a frequência do treinamento. Particularmente, acrescento que experiências anteriores do indivíduo em outras danças, em alguns casos, ajuda, porém em outros prejudica, principalmente devido ao tipo de instruções que foram assimiladas nestes aprendizados anteriores, que podem funcionar como transferência de aprendizado negativa. Para Magill (1984, p. 47), todos estes componentes, juntamente com o desempenho inicial, devem ser considerados em uma situação que requer que algumas decisões sejam tomadas levando em consideração o potencial de um indivíduo para sucesso na aprendizagem da Dança de Salão.

É importante ressaltar que “os padrões de capacidades necessários para a performance bem-sucedida mudam com a prática; portanto os indivíduos que se dão bem no início da prática podem não ser os que se darão bem mais tarde” (SCHMIDT; WRISBERG, 2001, p. 63), ou seja, “o desempenho inicial na aprendizagem nem sempre permite prever com precisão o desempenho posterior” (MAGILL, 1984, p. 24).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo procurou fundamentar o método de ensino para Dança de Salão “penso, logo danço”, tomando como base minha experiência pessoal enquanto dançarina e professora. Anteriormente, já havia tentado escrever as características do método e como eram ensinados cada passo, cada condução ou cada ritmo, porém sem qualquer base teórica para tal.

Acredito que um importante papel do professor seja o de sempre procurar formas que possam cada vez mais atender as necessidades de aprendizagem de cada um dos alunos, por isso, encorajam-se posturas que busquem novos métodos que possam trabalhar o problema por outros ângulos que podem sempre trazer contribuições para o constante desafio na arte de ensinar e aprender.

Conforme foi exposto, a dança existe na cultura humana desde seus primórdios, sendo talvez uma das expressões culturais corporais mais antigas que se tenha conhecimento. Sua importância é única, estando relacionada, já em seu surgimento, com atividades importantes como: o culto religioso, a guerra, a cura e a colheita entre outros. De igual modo, a matemática, e particularmente a lógica, também têm sua história muito próxima com a história do próprio homem, este ramo da ciência começou seu desenvolvimento à medida que a necessidade de prover recursos para sua sobrevivência aumentava. Neste ponto, é possível ver uma forte ligação que poderia existir entre a lógica matemática e a dança enquanto importantes componentes da cultura do homem, cuja origem se mistura com a deste próprio.

Toda pesquisa que realizei sobre a história da dança e da Dança de Salão foi resumidamente apresentada aqui e a exposição da trajetória da dança e sua identificação com as linhas pedagógicas é um suporte para compreender a influência dos métodos de ensino na área da dança.

Como já explicado anteriormente, o método “penso, logo danço” foi analisado à luz das teorias da aprendizagem motora, onde se destacam: Magill, Schmidt e Wrisberg. Nas publicações destes autores encontrei diversos fundamentos para atitudes que eu tinha em sala de aula, como: consciência corporal; transferência de aprendizagem; aprendizagem em partes; variabilidade da prática; atenção; memória; estabelecimento de metas; motivação e relações entre ansiedade e aprendizagem.

Durante os estudos realizados, reconheci também outras características do método que eu utilizava, mas não havia tomado consciência anteriormente, como: conceitos de capacidade e habilidade; aspectos da aprendizagem motora, o processo de aprendizagem, definições de desempenho e performance; estágios do processo de aprendizagem; como acontece o processamento de informações e o que é o desenvolvimento motor.

Refleti também sobre a avaliação de alunos pelo método, de forma que fossem definidos e apresentados critérios a serem verificados para indicar a efetiva aprendizagem do aluno e as estratégias do professor para a motivação e sucesso do aluno. Além dos fundamentos gerais apresentados, os três pilares do método “penso, logo danço” foram esclarecidos:

- Apresentação explícita de lógica e linhas de raciocínio aplicadas ao ensino do movimento;
- Utilização da instrução verbal de forma constante por parte do professor e do aluno;
- Ensino do movimento sem a modelagem e cópia do mesmo;

Busquei, através desse estudo, fazer uma ligação entre teoria e prática, minimizando a distância entre preparação e atuação profissional. A partir deste trabalho é possível explicar aos alunos atitudes e atividades que eram feitas apenas pela experiência prática, sem embasamento teórico. O estudo é uma evidência de suporte para a decisão. Agora são justificadas suas estratégias e o método de ensino desenvolvido está mais organizado, com base em trabalhos já publicados. Desta forma me sinto mais apta a esclarecer os motivos pelos quais ensino da forma que faço para auxiliar os aprendizes a alcançarem suas metas.

Este trabalho me proporcionou um panorama global do que já foi publicado sobre aprendizagem motora, didática e pedagogia aplicado à dança, particularmente à Dança de Salão. Foi muito importante entender e fundamentar muitas atitudes que eu tinha em sala de aula e que percebia que funcionavam, mas que eu não sabia dizer o motivo. Eu compreendi o que faço e também ampliei meu repertório de exercícios, atividades e explicações através dos conhecimentos adquiridos aqui.

Dentro de todos os princípios aplicados no método “penso, logo danço”, a idéia de ensinar movimentos sem a referência visual, particularmente sem a cópia de movimentos, é algo que precisa ser mais desenvolvido, fundamentado e discutido em estudos futuros, pois percebo que ainda é difícil para os professores que aprendem o método aplicarem este princípio. Além disto, sinto necessidade de pesquisar e apresentar mais experiências práticas

de ensino utilizando o método, pois toda a teoria apresentada aqui pode ser melhor compreendida com a apresentação de orientações para ensinar passos específicos dos ritmos. Como tenho empregado o método para ensinar deficientes visuais desde 2003, também pode-se ampliar os estudos aqui apresentados com o enfoque do ensino da Dança de Salão para pessoas com visão limitada.

8 REFERÊNCIAS

- BOURCIER, Paul. *História da dança no ocidente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- CAVALARI, Thais Adriana. *Consciência corporal na escola*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Sociedade Cultura Matemática e seu Ensino*: in Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31 p. 99-120 Jan/abr 2005.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção de conhecimento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.
- EFEGÊ, Jota. *Maxixe – A dança excomungada*. Rio de Janeiro: Conquista, 1974.
- FAHLBUSCH, Hannelore. *Dança: moderna – contemporânea*. Rio de Janeiro: Sprint, 1990.
- FARO, Antônio José. *Pequena História da dança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.
- FELDENKRAIS, Moshe. *Consciência pelo movimento*. Trad. Daisy A. C. Souza. São Paulo: Summus, 1977.
- FERRAZ, Maria Heloísa Correa de Toledo & RESENDE e FUSARI, Maria Felisminda de. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. *Metodologia do ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, João Batista. *De corpo e alma: o discurso da motricidade*. São Paulo: Summus Editorial, 1991.
- GALLAHUE, David, L. e OZMUN, John C. *Compreendendo o Desenvolvimento Motor*. São Paulo: Phorte Editora, 3ª Ed. Brasileira - 2005.
- GARAUDY, Roger. *Dançar a vida*. 6ª ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- GARDNER, Howard. *As estruturas da mente; a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar*. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- HEGENBERG, Leônidas. *Lógica simbolização e dedução*. São Paulo: Edusp, 1975.

HOUAISS. *Dicionário eletrônico*. Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/>. Acessos de 1/3/2008 a 10/12/2008.

KIRSTEIN, Lincoln. *Dance: a short history of classic theatrical dancing*. 3ª ed. New York: dance Horizons Republication, 1974.

LABAN. Rudolf. *Dança educativa moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.

_____. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

LIBÂNEO, Daniela Leonardi. *Ensinando Dança Flamenca*. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*. 9º ed. São Paulo: Loyola, 1990.

MACHADO, Nilson José, CUNHA, Marisa Ortegoza da. *Lógica e linguagem cotidiana: verdade, coerência, comunicação, argumentação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Coleção Tendências em Educação Matemática)

MACHADO, Nilson José. *Matemática e realidade*. São Paulo: Cortez, 2001, 5ª edição.

MAGILL, Richard A. *Aprendizagem motora: conceitos e aplicações*. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 1984.

MARQUES, Isabel. A. *Dança e Educação* in Revista da Faculdade de Educação. Jan-dez: 1990.

_____. *A dança no contexto – uma proposta para a educação contemporânea*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MARTINS, Maria Alice Hofmann. Estudo de Caso. Disponível em <http://mariaalicehof5.vilabol.uol.com.br/>, acesso em 20/12/2008.

MATOS, José M e SERRAZINA, Maria de Lurdes, Carmen; Cap. 6: A aula de matemática, in Didática da Matemática. Ed. Universidade Aberta, 1996

MENDES, Miriam Garcia. *A Dança*. São Paulo: Editora Ática, 1985.

MIGLIORI et al. *Ética, Valores Humanos e Transformação*. São Paulo: Petrópolis, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). *Parâmetros Curriculares Nacionais – 1ª a 4ª série, Arte*. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>, acesso em out/2008.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – 5ª a 8ª série*, Arte. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>, acesso em out/2008.

MORANDI, Franc. *Modelos e métodos em Pedagogia*. Organizado por René La Borderie; Tradução Maria Leonor Loureiro. Bauru, SP, EDUSC, 2002.

NANNI, Dionisia. *Dança-Educação: pré-escola à universidade*. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

NEIRA, Marcos Garcia. *Contribuições de diferentes Metodologias de Ensino – em Educação Física – para o processo de Desenvolvimento Motor*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo histórico*. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

OLIVIER, Giovanina Gomes de Freitas. *Um olhar sobre o Esquema Corporal, Imagem Corporal, a Consciência Corporal e a Corporeidade*. Dissertação de mestrado, FEF, 1995.

OSSONA, Paulina. *A Educação Pela Dança*. Trad. Norberto Abreu e Silva Neto, São Paulo: Summus, 1988.

PELTIER, Chico. *Histórico da Lambada*. In: Dance, agdance@yahoogrupos.com.br. Disponível em: <http://www.dancadesalao.com/agenda/index.cgi?x=lsthistorialambada>, acesso em 21/out/2007.

PERNA, Marco Antonio. *Samba de Gafieira: a História da Dança de Salão Brasileira*. Rio de Janeiro: O autor, 2002.

PORTINARI, Maribel. *História da dança*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

RENGEL, Lenira Peral. *Dicionário Laban*. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

RUTHERFOR, Donald. G.W. *Leibniz: Texts and Translations*. University of California, San Diego. Disponível em: <http://philosophyfaculty.ucsd.edu/faculty/rutherford/Leibniz/>. Acesso em 03/09/2008.

SAINSBURY, Mark; *Logical Forms: An Introduction to Philosophical Logic*. Oxford: Blackwell Publishers, 1991. Trad. MURCHO, Desidério. Lógica indutiva versus lógica dedutiva. Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/sainsbury.htm>, acessos em 13/mai/2007.

SBORQUIA, Silvia Pavesi. *A dança no contexto da educação física: os (des)encontros entre a formação e a atuação profissional*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

SCHMIDT, Richard A. e WRISBERG, Craig A.; *Aprendizagem e Performance motora – uma abordagem da aprendizagem baseada no problema*. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação – 3. ed. rev. Atual – Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001*. Disponível em: http://www.projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_da_Pesquisa_3a_edicao.pdf, acesso em mar/2008.

SOUZA, Elizabeth Paoliello Machado de. *A busca do autoconhecimento através da consciência corporal: uma nova tendência*. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

TINHORÃO, José Ramos in *Pequena história da música popular – Da modinha à lambada*. 6ed. São Paulo: Art Editora, 1991

VIANNA, Klauss. *A dança*. São Paulo: Summus, 2005.

VOLP, Cátia M. *Vivenciando a Dança de Salão na escola*. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

WIKIPEDIA, The Free Encyclopedia. *De Arte Combinatoria*. Disponível em: http://en.wikipedia.org/wiki/De_Arte_Combinatoria. Acesso em 03/09/2008.

YIN, Robert K. *Case Study Research: design and methods*. Traduzido por: Ricardo L. Pinto. Adaptado por: Gilberto de A. Martins. Disponível em: http://www.eac.fea.usp.br/metodologia/estudo_caso.asp, Acesso em 20/12/2008.