

**MÁRCIA CAMPOS FERREIRA**

*Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC-Minas, Belo Horizonte, MG, Brasil.*

**STELA MARIA FERNANDES MARQUES**

*Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC-Minas, Belo Horizonte, MG, Brasil.*

*Recebido em setembro de 2020.*

*Aprovado em dezembro de 2020.*

## LETRAMENTO EM DANÇA E A FORMAÇÃO DOCENTE DE GRADUANDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE “NÃO SABEM DANÇAR”

### RESUMO

Este manuscrito tem como foco o processo de letramento em dança na graduação em Educação Física como um processo experimental de aprendizagem em dança, numa disciplina do currículo de formação docente. O texto apresenta a discussão parcial de dados que compõem uma pesquisa-ação descritiva, de abordagem quantitativa-qualitativa, em nível de doutorado. Baseamos as discussões em dados obtidos por meio de Questionário Diagnóstico de Percepção em Dança, aplicado antes e após as atividades de aprendizagem. Identificamos experiências, interesses, percepções e conceitos sobre dança que os graduandos traziam consigo inicialmente e, ao final do processo de aprendizagem, comparamos os aspectos que foram ou não modificados. Concluímos que, embora seja aparente a ausência da dança durante a trajetória escolar passada destes sujeitos, sua formação docente pode modificar habilidades, não só para aprender, mas também para ensinar dança.

**Palavras-Chave:** letramento em dança, educação física, formação docente.

### DANCE LITERACY AND TEACHER TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION UNDERGRADUATES WHO “DON'T KNOW HOW TO DANCE”

### ABSTRACT

This manuscript discusses the dance literacy process in a undergraduate Physical Education course as an experimental process of dance learning, within a compulsory subject on teacher education. This article presents a partial discussion of data collected through a doctoral descriptive action-research, which embodies a quantitative-qualitative approach. Discussions were based on data obtained through the Diagnostic Perception in Dance Questionnaire, applied before and after the learning activities. We pinpointed prior experiences, interests, perceptions and concepts on dance that the undergraduate students possessed and, at the end of the learning process, we compared the aspects that had been modified or not. We concluded that, although the apparent absence of dance during the past school trajectory of these subjects, their teacher training can modify their skills, not only to learn, but also to teach dance.

**Keywords:** dance literacy, physical education, teacher training.

## INTRODUÇÃO

Entendemos a dança como linguagem a ser aprendida como expressão criativa durante na experiência escolar. Na Base Nacional Curricular Comum BNCC (BRASIL, 2018), a dança é uma das seis temáticas da cultura corporal do movimento cujo ensino deve ser assegurado ao aluno. Entretanto, há muito, estudos acadêmicos (MARQUES, 2016; MILLER, 2007) denunciam que o ensino da dança tem sido conteúdo negligenciado na Educação Física, e que uma das razões reside em lacunas na formação de professores durante a sua graduação.

Marques (2016) afirma que as escolas que tendem a adotar métodos de ensino tradicionais podem ser manter impermeáveis à dinâmica extremamente diversa das artes no mundo contemporâneo, entre elas a dança. Ignoram a pluralidade das manifestações e práticas das mais variadas linguagens artísticas que acontecem fora dela.

Entretanto, por meio da literatura e de pesquisas na área (MARQUES, 2011, 2016), assim como da experiência prática de quem atua no campo da educação fundamental no país, sabemos, que, não raro, a dança é suprimida das experiências acadêmicas dos alunos no ensino fundamental de nosso país. Muitas são as dificuldades que assolam a formação fundamental no Brasil: políticas públicas equivocadas, ineficiência na gestão das políticas educacionais, questões sociais relacionadas à cultura e violência maiores que as escolas, recursos financeiros e estruturais escassos, fragilidades na formação de professores, etc.

Sem desconsiderar a complexidade dos desafios e a urgência que melhorias que requerem o campo da educação brasileira, pretendemos neste manuscrito contribuir para promover reflexões críticas no campo da Educação Física, uma vez que lacunas no processo de formação docente são apontadas como uma das razões pelas quais o ensino da dança nas escolas vem sendo negligenciado há muito tempo (PEREIRA; HUNGER, 2009).

Para promover reflexões críticas no campo da formação docente em Educação Física, escolhemos colocar em foco a realidade de um grupo de graduandos de Educação Física que confirmaram que as aprendizagens em dança foram negligenciadas durante o seu período de ensino fundamental e médio. Assim, trazemos o resultado parcial de uma pesquisa-ação descritiva, de abordagem quanti-qualitativa (CRESWELL, 2010; THIOLENT, 2011; ANGUERA et al, 2014; GOLDENBERG, 2015), desenvolvida em nível de doutorado, que investiga o processo de letramento em dança na graduação em Educação Física, por meio das contribuições das neurociências para a educação.

Aqui apresentamos um recorte da pesquisa-ação, cujas informações foram obtidas por meio de um dos instrumentos de coleta de dados aplicados: o Questionário Diagnóstico de Percepção em Dança, sendo assim uma análise parcial dos dados do estudo. Trata-se de um questionário estruturado, preenchido por 27 acadêmicos<sup>1</sup> em Educação Física, numa Universidade particular de Minas Gerais, discentes da disciplina Introdução à Dança, com duração de um semestre letivo. O tempo total da pesquisa-ação foi de 15 semanas, agrupados em 10 períodos de análise. Estes sujeitos encontravam-se na faixa etária entre 19 a 38 anos, com a predominância (68%), de 20 e 24 anos. Portanto, o questionário foi aplicado em dois momentos: inicial (D1- antes de vivenciarem o processo de letramento em dança) e final (D2- após concluírem as atividades formativas). O período pesquisado corresponde a um semestre letivo.

As perguntas do questionário captaram: dados gerais (nome, idade, gênero, religião), o conceito que tinham sobre dança (“O que é a dança para você?”), se sabiam dançar, que tipo de interesse tinham, ou não pela dança (se iam a apresentações ou shows, se assistiam a programas de TV nos quais a dança aparecia, se consumiam leitura sobre dança, se destinava atenção à dança nas redes sociais). Perguntamos também sobre

---

<sup>1</sup> Utilizaremos os nomes reais dos acadêmicos que expressaram este desejo no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que assinaram voluntariamente.

as percepções que estes sujeitos tinham sobre seu corpo no movimento da dança: se movimentavam as várias partes do corpo, como percebiam o ritmo, o espaço, as outras pessoas, se gostavam da estética de seus movimentos quando dançava, se considerava que as outras pessoas gostavam desta estética e se sentia criativo em seus movimentos ou se tendia a copiar os movimentos de outros.

Assim, para a adequada compreensão deste recorte da pesquisa-ação que aqui apresentamos por meio da análise comparativa entre D1 e D2, num primeiro momento explicitaremos, de modo breve, o ponto de partida da pesquisa-ação e alguns dos referenciais teóricos que deram suporte ao estudo. Em seguida, discutiremos os dados diagnósticos, inicial e final.

## EU NÃO SEI DANÇAR - o ponto de partida

No início de cada semestre letivo, ao longo dos onze últimos anos de docência no ensino superior, temos perguntado aos graduandos de Educação Física o que conhecem sobre dança, o que aprenderam na escola (ou fora dela), se sabem e se gostam de dançar. Frequentemente, dizem: “eu não sei dançar”, “só danço depois de beber”, “sou duro”, “sou descoordenado”, “sou desajeitado e sem ritmo”, “não tenho jeito para dançar não”, “tenho vergonha”, “dançar é muito difícil” [...]. As justificativas que aparecem em nessas falas muitas vezes carregam tamanha convicção que nos parece configurar quase que um veredito, um “atestado de incapacidade” de dançar. Poucos afirmam que tiveram experiências dançantes anteriores, ou concomitantes, ao ingresso na universidade, e que estas aconteceram mais comumente em estúdios, academias e grupos independentes (igreja, bairro, rua...). Raramente a escola é apontada como o lugar onde tiveram contato com a dança, muito menos que “aprenderam” a dançar como um conteúdo ou atividade organizada dentro de processos de aprendizagem da Educação Física escolar. Dizendo “eu não sei dançar”, os graduandos nos dão indícios de que se percebem “analfabetos”, “não letrados” nesta linguagem corporal (DILS, 2007). E, talvez, parte deles, realmente o seja.

Deste modo, a seguir explicitaremos alguns dos referenciais teóricos centrais da pesquisa-ação e para indicar como foi organizado o processo de letramento em dança, processo de aprendizagem que permitiu mudanças de comportamento, ou não, entre os graduandos pesquisados.

## REFERENCIAIS TEÓRICOS CENTRAIS

### O letramento em dança

Sob nosso ponto de vista, os estudos acadêmicos sobre dança não raro mencionam a dança como linguagem não-verbal, corporal, artística (DILS, 2007; MARQUES, 2016; MILLER, 2007). Entretanto, poucos deles se ocupam em deixar claro o que seria “dança como linguagem” e não aprofundam sobre o que seria esta dimensão da dança do ponto de vista teórico e prático, e nem sua relação com a formação docente no contexto da Educação Física.

As formas de dançar são muitas: em espetáculos, em festas sociais, em celebrações religiosas, em eventos escolares, em folguedos populares, em rituais de agradecimento à fartura (como fazem tribos indígenas brasileiras após as colheitas), em velórios (como fazem algumas nações africanas), em celebração à morte (como fazem os mexicanos), em casa (quando ninguém nos vê) entre tantas outras situações. Dentre as inúmeras possibilidades, existem as danças codificadas como: ballet clássico, danças de salão, danças urbanas, danças parafolclóricas, entre outras que requerem a reprodução de passos e gestos que precisam ser aprendidos, repetidos inúmeras vezes para fazerem parte de um repertório codificado e específico de movimentos de quem dança.

Entretanto, uma dimensão transversal a qualquer forma de dançar é a natureza expressiva e de comunicação de ideias e emoções que a dança pode alcançar. Dils (2007)

nos ensina que dança é linguagem, expressão do pensamento, e que as criações, interpretações e reproduções do ato de dançar trazem sempre dimensões cognitivas, poéticas e estéticas. Pela perspectiva teórico-prática desenvolvida pela autora, adotamos o conceito de “Dance literacy” de Ann Dils. Segundo esta autora a locução “dance literacy”, para nós “letramento em dança”, se refere a um conjunto de habilidades corporais e intelectuais amplas e interdependentes, sensibilidades e conhecimentos a serem aprendidos, assim como se aprende a ler e a escrever na escola. Diz: “eu vejo a leitura e a escrita, aquelas atividades mais associadas com o termo alfabetização, como vital para nossas habilidades de pensar, criar e compartilhar informações, e participar da sociedade. Acredito que dançar oferece essas mesmas possibilidades”. (DILS, 2007, p. 2, tradução nossa).

A autora faz uma relação direta entre as atividades de letramento em dança e as de letramento na leitura e na escrita e afirma que, como a leitura e a escrita, a dança desenvolve atividades vitais para o desenvolvimento de habilidades de pensar, criar, compartilhar informações e participar da sociedade. Letrar em dança “dignifica uma prática artística que tem sido tradicionalmente ignorada dentro das escolas americanas e nos chama a fazer perguntas sobre sua contribuição potencial como forma de conhecimento e campo de pesquisa na educação geral” (DILS, 2007, p. 2). Embora se refira ao contexto de escolas americanas, nossa experiência na docência, assim como uma extensa produção acadêmica, revela que o ensino das artes, entre elas a dança, tem ocupado, quando muito, espaço secundário nas escolas brasileiras (MARQUES, 2016). As linguagens são vivas, acontecem na cultura, e, por obra dos sujeitos, que as operam (SAUSSURE, 2012).

### A técnica da dança livre de Laban

O universo da dança é muito variado. Sempre esteve relacionado a vários tipos de manifestações: danças populares e folclóricas, rituais de sedução, fúnebres, de cura ou religiosos, comemorações festivas, espetáculos de palco, expressões de mídia, entre tantas outras possibilidades.

No processo de letramento em dança desenvolvido, Laban (1978, 1990) foi referência importante porque seu modo de propor experiências de movimento expressivo mostrou ao mundo que a dança, para alcançar seus objetivos de libertação e desenvolvimento humanos, deveria ser uma “dança livre”, ou seja, basear-se numa “técnica de dança livre” (MARQUES, 2016). Este autor se colocou em oposição às danças codificadas de sua época: ballet e dança de salão. Sua forma de fazer dança provocou mudanças profundas nos modos de dançar a partir dos anos 1950, quando começaram a surgir novas formas de dançar que não estavam submissas ao virtuosismo e às técnicas pré-estabelecidas do ballet clássico (GUIMARÃES, 2019). A “técnica de dança livre” de Laban não significa que se possa dançar de qualquer modo, mas que cada sujeito pode criar seu “estilo próprio e livre” de dançar. Sobre isto Marques (2016, p. 280) nos diz que

[...] a técnica é necessária à aquisição de experiência, mas deve estar necessariamente ligada à compreensão do conteúdo do movimento. Ou seja, dentro de conceitos específicos determinados e claros - e não de formas externas impostas de fora para dentro -, cada um pode criar e desenvolver sua própria maneira de dançar.

A lógica Labaniana permanece extremamente atual (SCHIALOM, 2017), quando aprendemos a dança como busca da autonomia, da liberdade, da criatividade e da criticidade como dimensões fundamentais nos processos de ensino-aprendizagem. Deste modo, o letramento em dança favoreceu aprendizagens que visavam a incorporação de estruturas formativas da dança como uma linguagem livre, expressiva, criativa e contextualizada, em contraposição à reprodução acrítica de gestos técnicos de danças codificadas e virtuosas.

## Processo de aprendizagem - notas sobre teorias e práticas da pesquisa-ação

A forma como aprendemos e nos comportamos está condicionada por uma gama imensa de redes nervosas estruturadas geneticamente e que, dentro de determinados limites, são modificáveis pela nossa interação com o ambiente (BEAR et al, 2017). Essas modificações, que ocorrem ao longo de nossa vida social e educacional, resultam da reorganização de nossas capacidades cerebrais e revelam a plasticidade de que nosso sistema nervoso é capaz (COSENZA, GUERRA, 2011). A plasticidade cerebral, ou neuroplasticidade, é a propriedade de ativar e desativar conexões entre neurônios que acontece no sistema nervoso quando aprendemos.

A metacognição foi amplamente estimulada ao longo de todo o processo de pesquisa. Os estudos mais recentes indicam que podemos apoiar os alunos a serem “melhores pensadores”, tanto em termos cognitivos quanto metacognitivos. A metacognição é o saber sobre o saber. É o conhecimento elaborado sobre o que se conhece (PORTILHO, 2011). Os processos de ensino desenvolvidos foram regularmente explicitados aos aprendizes, para que compreendessem melhor, e criticamente, o modo como ampliavam seus conhecimentos cognitivos, suas habilidades do pensamento. Aos graduandos foram estimulados a permanentemente (re) conhecer o planejamento e estabelecimento das metas de aprendizagem; b) a serem capazes de selecionar, aplicar e monitorar as estratégias que lhes era melhor para sua aprendizagem, e c) demonstrar habilidade reflexiva para avaliar e aplicar ajustes (quando necessários) para obter o melhor resultado possível. Neste sentido, percebemos a complexidade da formação do docente quando, por vias experimentais não tradicionais, procuramos apoiar o graduando a construir novas aprendizagens, mesmo quando processos essenciais anteriores de aprendizagem em dança não haviam sido devidamente consolidados. Hoje já se sabe que é possível ensinar a pensar, a desenvolver habilidades do pensamento (COSENZA, GUERRA, 2011). Assim, adotamos como princípio pedagógico que o ensino metacognitivo, pois o objetivo das aprendizagens de qualidade, as genuínas e duradouras, se tronarão memórias de longo prazo (BEAR et al, 2017). Neste sentido, o letramento em dança que aconteceu entre o D1 e o D2 utilizou estratégias de ensino voltadas para o desenvolvimento habilidades metacognitivas de consciência, automotivação, autorregulação, etc.

Apoiamos-nos em aprendizagens experimentais (KOLB, 1984; LIMA, 2007; PENA, 2014; PORTILHO, 2011) para compreender o que e como foi possível aos graduandos aprender, ou não, como demonstraremos a seguir.

## O QUE ENCONTRAMOS NO DIAGNÓSTICO

### Sobre a experiência com a dança

Identificamos que os graduandos pesquisados eram inexperientes em dança, não aprenderam a dança de modo formal e estruturado ao longo de sua trajetória no ensino fundamental. Num total de 27 sujeitos (100% do grupo pesquisado), apenas quatro deles afirmou ter experimentado a dança ao longo de sua formação: dois conheceram a dança na igreja que frequentavam, um em projeto social e outro em uma academia de dança. Nenhum dos graduandos afirmou terem desenvolvido conhecimentos e habilidades na escola, o que confirma o que muitos estudos apontam sobre a ausência da dança na escola, em especial, na Educação Física (PEREIRA e GUNGER, 2009; MARQUES, 2011, 2016).

Perguntamos “O que é a dança para você?”. Os graduandos poderiam responder escolhendo alternativas de duas colunas: uma apresentava um conjunto de perspectivas positivas (dança como diversão, livre expressão, satisfação, criação de movimentos próprios e uma prática possível, mesmo que não se tenha habilidades corporais ou técnicas de dança) e outra um conjunto de perspectivas negativas (dança como tensão, constrangimento, insatisfação, copiar movimentos de outras pessoas e uma prática impossível para quem não tenha habilidades corporais ou técnicas de dança).

A coluna que reunia os aspectos positivos teve 94 marcações, enquanto a outra, dos aspectos negativos, obteve apenas 25 marcações, indicando haver um conceito positivo sobre a dança entre os graduandos. Entretanto, foi interessante observar que entre os comentários expressos na coluna dos aspectos positivos, alguns revelavam certa tensão (BRASILEIRO, 2009) em relação ao tema como os exemplos abaixo:

- a) “A dança é uma diversão que não me agrada praticar, mas reconheço como diversão” (Daniel).
- b) “Tenho dificuldade com movimentos e ritmos, mas gostaria de aprender” (Koren).
- c) “Me divirto, mas tenho vergonha” (Letícia).
- d) “Às vezes dançar constrange ou é tenso” (Matheus).
- e) “O espaço físico e o meio social interferem diretamente no desempenho” (Robert).
- f) Os graduandos que assinalaram a coluna dos aspectos negativos disseram:
- g) “Morro de vergonha, sempre tenho a sensação que estão me olhando” (Desiree).
- h) “Existe um pouco de tensão e constrangimento por causa do julgamento do outro” (Isabela R.).
- i) Estes registros nos deram indícios que, mesmo sem a experiência anterior, havia um “imaginário” positivo sobre a dança, embora marcado principalmente pelo receio da possível avaliação crítica do olhar outro.

### Sobre saber dançar

Perguntamos: “Você sabe dançar?”. No D1 13 graduandos marcaram que sabiam dançar, mas numa escala baixa, ou seja, marcando os níveis 1 e 2, numa escala que ia até 5. No D2, os níveis 1 e 2 já não foram marcados, indicando um maior grau de confiança de que aprenderam a dançar. Foi interessante captar nos comentários (nem todos os respondentes comentaram suas marcações) que, muitas vezes, o “saber ou não saber dançar” foi expresso com restrições, e até mesmo em modo contraditório.

Quadro 1 - D1 - Comentários da Questão 8 - Você sabe dançar?

Acredito que todas as pessoas dançam. Seja de que forma for, cada uma tem sua expressão corporal para mostrar; Danço por diversão e em situações onde estou animado; Frequento um forró, às vezes, aos domingos. Fui a uma aula experimental de forró e percebi que eles se preocupam bem com a estética da dança; Geralmente reproduzindo coreografias; Pelo menos acho que sei; Quando me sinto à vontade, sim; Trabalho com dança em academia, mas sempre fui desajeitado para a dança, me aventurei e gostei.	SABE DANÇAR
Apenas em determinadas festas e ambientes, com a intenção de divertimento ou socialização; Danço muito pouco, só em festa ou entre amigos; Tive contato com a dança na infância e não mantive a prática ao longo da adolescência e vida adulta.	SABE DANÇAR, COM RESTRIÇÕES
Eu não sei dançar; Não exatamente, mas tento e tenho vergonha; Não. Tenho dificuldade com os ritmos e movimentos; Nunca levei muito jeito, então nunca me interessei muito; Não sei dançar, mas com treino é possível.	NÃO SABE DANÇAR

Fonte: Dados da pesquisa.

No D2, o grupo dos que passaram a considerar que sabiam dançar mais que dobrou em relação ao registrado no D1. Os argumentos utilizados pelos graduandos para explicitarem as razões pelas quais entendiam que sabiam dançar ampliou bastante, como

indica o quadro abaixo. E ainda, aqueles que ainda percebiam restrições quanto a saber dançar, demonstraram maior habilidade metacognitiva (PORTILHO, 2011) de qualificar a natureza destas restrições como vemos no quadro abaixo:

Quadro 2 - D2 - Comentários da Questão 8 - Você sabe dançar?

<p>A partir dessa disciplina, sim. Eu dancei!; Acredito ter adquirido conhecimento para melhorar; Aprendi que os movimentos são livres, com isso aprendi que todos podem dançar; Sim, com meus movimentos; Dançar é expressão de sentimentos através dos movimentos corporais. Então posso afirmar que sei dançar, pois sei me movimentar através da criação dos meus próprios movimentos; Dançar é possível com qualquer movimento; Descobri que qualquer movimento pode se tornar parte de uma coreografia. Toda dança tem um contexto. Criatividade, ser inovador é importante; Estou feliz com o que consegui desenvolver e é possível melhorar; Eu sei repetir passos e, digamos que, depois do curso, sei entender, criar e dançar; Me sinto bem dançando e acho que faço isso bem; No início eu estava equivocada, pois sempre soube dançar. O que me impedia de dançar era o ponto de vista e a influência que a sociedade tinha sobre mim; Sim, pois a dança é uma forma de expressão livre e sem regras, onde pude criar e perceber meus movimentos; Sim, aprendi que existem várias formas de dançar e que não existe correto ou errado; Tenho liberdade para me expressar e com as aulas foi possível incrementar minha criatividade e habilidades; Todos, em sua liberdade, sabem e devem dançar; Todos somos capazes de dançar;</p>	<p>SABE DANÇAR</p>
<p>Sim, mas tenho dificuldades em criações; Tenho dificuldade em me expressar corporalmente, mas me esforço para me movimentar de forma harmônica com a música e com as limitações do meu corpo; Tenho dificuldade em me permitir fazer os movimentos, mas pude perceber que me entregando à prática e me dedicando consigo o que proponho fazer;</p>	<p>SABE DANÇAR, COM RESTRIÇÕES</p>
<p>Não sei dançar, mas consigo transmitir um assunto proposto pelo grupo em forma de coreografia.</p>	<p>NÃO SABE DANÇAR</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Após experimentarem o letramento em dança, verificamos a reconstrução de uma perspectiva inicial desinformada (DILS, 2007), e que tendia à negativa sobre o que seja saber, ou não saber, dançar, para uma perspectiva final mais positiva, democrática (“Todos somos capazes de dançar”), livre e criativa (“Tenho liberdade para me expressar e com as aulas foi possível incrementar minha criatividade e habilidades”) indicando que a técnica da dança livre (LABAN, 1978, 1990) foi significativamente compreendida e aplicada pelos graduandos. Entendemos que as respostas oferecidas no D2 indicam que foi possível ampliar o conceito de dança percebido pelos graduandos, inicialmente entendida como diversão e reprodução de passos para, posteriormente, sobre a dança como uma prática possível a todos (MARQUES, 2016) a partir de seus próprios repertórios e vocabulários de movimentos (MILLER, 2007).

### Sobre o interesse por dança

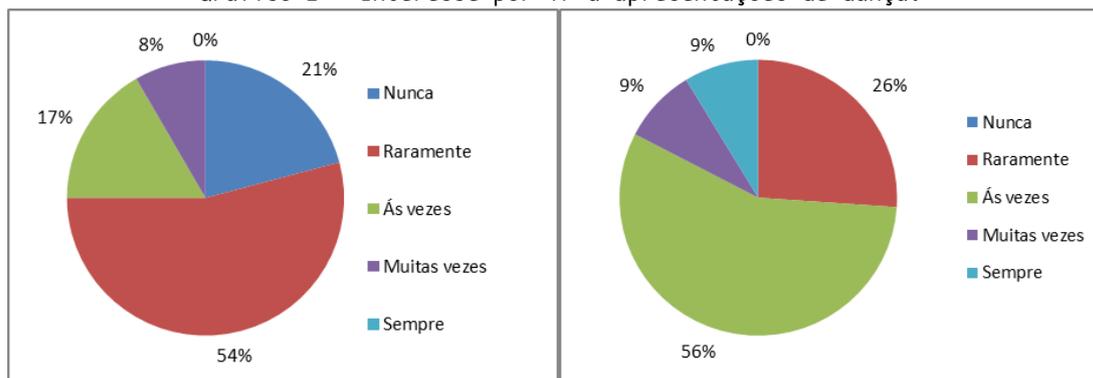
Por meio do D1 e D2<sup>2</sup> procuramos identificar o tipo e o nível de interesse dos graduandos por diferentes modos de consumir dança: indo a apresentações em teatros,

<sup>2</sup> Os dados de D1 são sempre apresentados no gráfico à esquerda e os do D2 sempre à direita.

shows ou espetáculos de dança, assistindo a programas de TV, lendo artigos ou livros, assistindo a vídeos que circulam na internet e nas redes sociais, internet sobre o tema. A cada uma destas possibilidades os graduandos atribuíram valores seguindo a seguinte escala: nunca, raramente, às vezes, muitas vezes, sempre<sup>3</sup>.

Inicialmente os graduandos expressaram uma tendência ao desinteresse sobre ir a teatros, shows e espetáculos de dança. Registraram a seguinte situação: no D1 os indicadores “Nunca” e “raramente” totalizaram 75%, “às vezes” aparece apenas com 17% e o “sempre” nem foi indicado. No D2 “às vezes” e “muitas vezes” predominam com 65% das indicações, apontando uma melhora expressiva no interesse pelo tema.

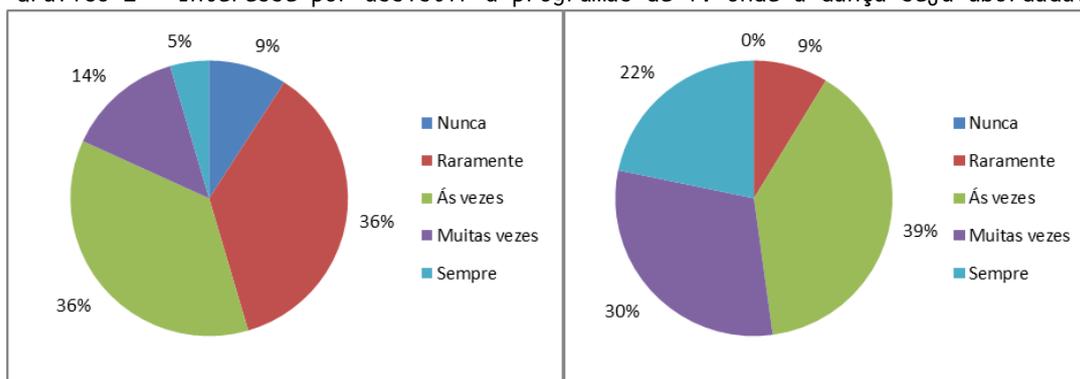
Gráfico 1 - Interesse por ir a apresentações de dança.



Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação a dispender tempo e interesse assistindo a programas de televisão que tenham a dança como tema os graduandos expressaram o seguinte quadro: no D1 “raramente” e “às vezes” se equilibram com o percentual expressivo de 36% cada e “nunca” assistiam foi 9% dos graduandos. Entretanto, no D2 não aparece a informação de que “nunca” se interessam por assistir a programas de dança na televisão, confirmando também no D2 para uma perspectiva mais interessada, pois passou de 14% para 69% os que afirmaram que “muitas vezes” assistem a este tipo de programa.

Gráfico 2 - Interesse por assistir a programas de TV onde a dança seja abordada.



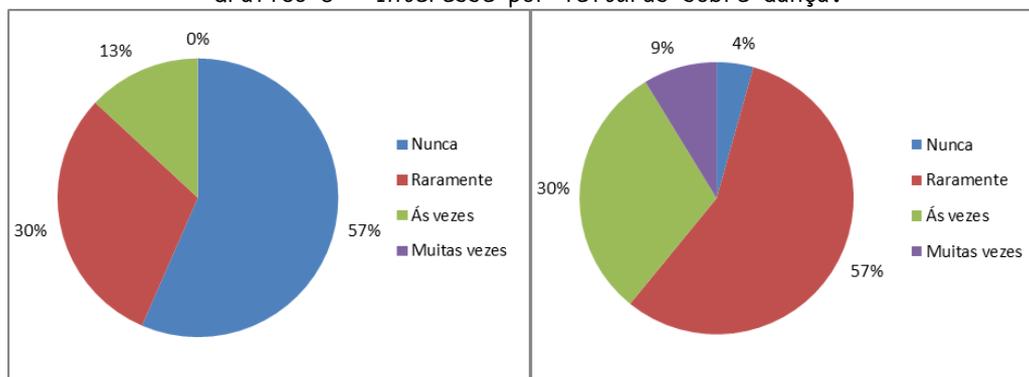
Fonte: Dados da pesquisa.

Sabemos que no contexto educacional brasileiro o interesse pela leitura é irrisório, fato que, como docentes, confirmamos cotidianamente na universidade. O quadro

<sup>3</sup> Neste tipo de escala de valores os dois primeiros itens (nunca e raramente) indicam uma perspectiva negativa, o terceiro (às vezes) indica uma perspectiva próxima do neutro e os dois últimos (muitas vezes e sempre) indicam uma perspectiva positiva em relação ao tema questionado.

revelado pelos graduandos confirma que sobre a dança a situação se repete. O percentual de alunos que “sempre” e “muitas vezes” se interessam por ler sobre dança foi de 0% no D1. No D2 permaneceu a ausência de um permanente interesse por ler sobre dança, entretanto o “nunca” reduziu de 57% para 4% do total manifestado, indicando uma abertura do grupo a leituras sobre o tema.

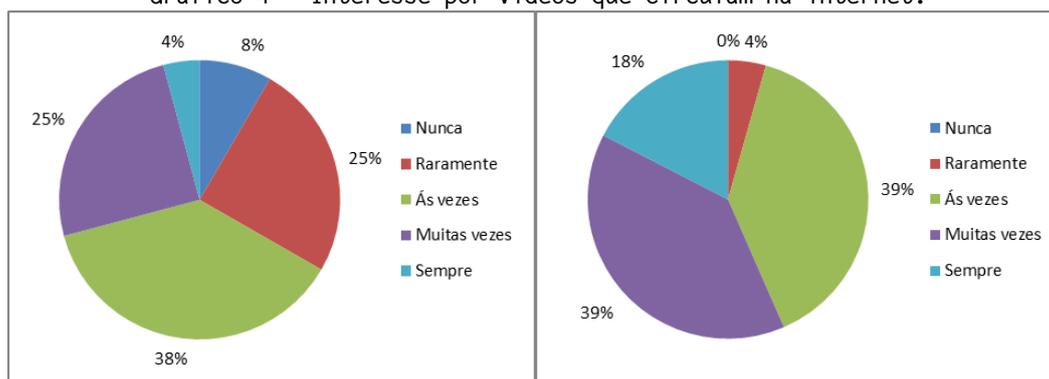
Gráfico 3 - Interesse por leituras sobre dança.



Fonte: Dados da pesquisa.

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

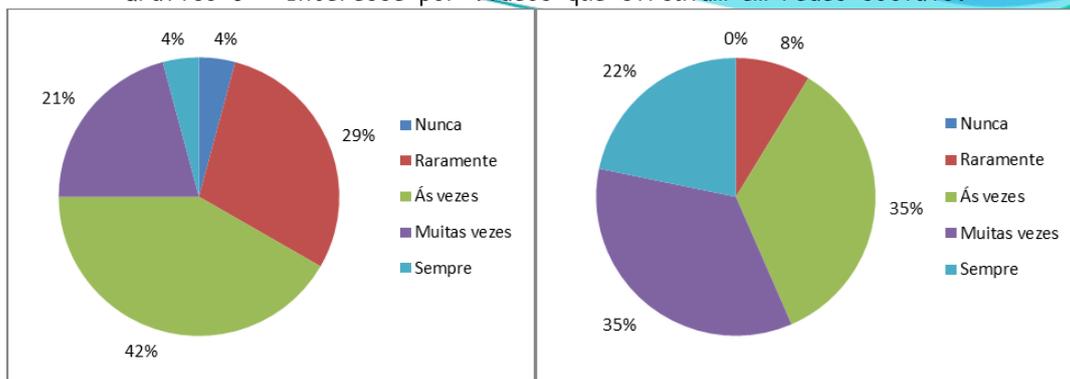
Gráfico 4 - Interesse por vídeos que circulam na internet.



Fonte: Dados da pesquisa.

A alteração mais expressiva aconteceu entre os que indicaram que “raramente” ou “nunca” se interessavam por danças que circulam em redes sociais (ex.: whatsapp, instagram, youtube): no D1 juntos estes dois indicadores somavam 33% e no D2 apenas 8%. Observamos também que houve uma virada positiva entre os que indicavam que “muitas vezes” e “sempre” se interessavam pela dança neste meio de comunicação: no D1 estes dois indicadores juntos totalizavam 29% e no D2 alcançaram 57%.

Gráfico 5 - Interesse por vídeos que circulam em redes sociais.



Fonte: Dados da pesquisa.

Em suma, a análise comparativa entre D1 e D2 indicou mudanças no comportamento dos graduandos (GUERRA, 2011) que as aprendizagens experimentais (KOLB, 1984) ampliaram o conceito de dança que inicialmente tinham os graduandos, assim como estimularam a criatividade e o pensamento crítico sobre dança destes sujeitos (DILS, 2007). Enquanto se aprende a dançar, os posicionamentos sociais, os interesses culturais, as visões de corpo e de arte são revistas e reformuladas, modificando nossas percepções corporais e nossas expectativas culturais:

Importante como são as novas ideias, a capacidade de avaliar, refletir e pensar sobre as suposições subjacentes de ideias e práticas - pensamento crítico - é igualmente importante para os alunos. Uma discussão crítica bem estabelecida em estudos de dança é a dança como uma maneira de pensar sobre as expectativas sociais e culturais do corpo (DILS, 2007, p. 5, tradução nossa).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados analisados confirmaram que ainda estamos diante de descumprimento de normas: mesmo prevista nas diretrizes nacionais para a Educação Física, a dança ainda é experiência sistematicamente excluída das escolas.

Revelaram ainda que modificações significativas no interesse dos graduandos pela dança aconteceram, indicando que reconfiguram a(s) ideia(s) inicial(is) sobre o que significava “saber ou não” dançar. Identificamos que conceitos iniciais tendiam a ser restritos, referindo-se à dança como reprodução de passos apenas e que, posteriormente, explicitaram conceitos mais ampliados, como por exemplo, percebendo a dança como linguagem expressiva possível de ser aprendida e ensinada à todos. Encontramos opiniões que mudaram da certeza de “não saber” para “saber dançar”, o que nos pareceu bastante significativo em relação aos preconceitos relacionados ao tema.

O interesse pelas diversas formas pelas quais a dança é produzida, comunicada e veiculada na sociedade foi ampliado entre os graduandos, o que certamente contribui para a formação de professores melhor preparados para o ensino deste conteúdo na Educação Física. Entretanto, nos preocupa uma possível superficialidade neste interesse, uma vez que as mudanças mais significativas foram registradas com relação à internet e às redes sociais. Talvez percepções mais críticas quanto às mídias de massa, geralmente pouco fundamentadas, sejam uma reação imediata ao processo de letramento, porém menos consistentes ao longo do tempo.

Os conhecimentos metacognitivos sobre o que aprenderam sobre dança indicaram que habilidades mais complexas sobre seus processos de aprendizagens foram alcançadas. Identificamos que o letramento em dança, em oposição à reprodução de métodos tradicionais de ensino da dança, tem potencial para reduzir lacunas na formação inicial docente. Entretanto, os dados apresentados, assim como a pesquisa-ação como um todo não podem, e nem pretendem, afirmar que os graduandos pesquisados não se furtarão a ensinar a dança em sua atuação profissional futura, caso sejam distanciados desta experiência ou não

sejam cobrados a fazê-lo pelas escolas onde lecionarem. Por outro lado reforça a importância das aprendizagens críticas e significativas durante a formação docente.

## REFERÊNCIAS

ANGUERA, M. Teresa et al. Mixed methods en la investigación de la actividad física y el deporte. Revista de Psicología del Deporte, Barcelona, v. 23, n. 1, p. 123-130, 2014.

BEAR, Mark F et al. Neurociências desvendando o sistema nervoso. 4. Porto Alegre: ArtMed, 2017. E-book.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 05 ago. 2019.

BRASILEIRO, Livia Tenório. Dança: educação física: (in) tensas relações. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

COSENZA, Ramon M., GUERRA, Leonor. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011. E-book.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DILS, Ann. Why dance literacy? Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies, Thunder Bay, Ontario, v. 5, n. 2 p. 95-113, 2007.

GOLDENBERG, Miriam. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

GUERRA, Leonor Bezerra. O diálogo entre a neurociência e a educação: euforia aos desafios e possibilidades. Revista Interlocação, Belo Horizonte, v. 4, p. 3-12, 2011.

GUIMARÃES, Maria Cláudia Alves. Rudolf Laban: uma vida dedicada ao movimento. In: MOMMENSOHN, Maria; PETRELLA, Paulo. Reflexões sobre Laban: o mestre do movimento. São Paulo. Summus, 2006. Disponível em: <http://estudiolabandedanca.webnode.com.br/news/rudolf-von-laban-uma-vida-dedicada-ao-movimento>. Acesso em: 05 ago. 2019.

KOLB, David A. Experiential learning: experience as the source of learning and development. Nova Jersey: Prentice Hall, 1984.

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

LABAN, Rudolf. O domínio do movimento. São Paulo. Summus, 1978.

LIMA, Angelita Ibanhes Almeida de Oliveira. Estilos de aprendizagem segundo os postulados de David Kolb: uma experiência no curso de odontologia da UNOESTE. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2007.

MARQUES, I. Ensino de dança hoje: textos e contextos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, I. Revisitando a dança educativa moderna de Rudolf Laban. Sala Preta, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 1-6, 2016.

MILLER, J. A escuta do corpo: sistematização da técnica Klauss Vianna. 2. ed. São Paulo: Summus, 2007.

PENA, Ana Flávia Ribeiro. A teoria de Kolb: análise dos estilos de aprendizagem no curso de administração da FECAP. Revista Liceu On-line, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 64-84, jul./dez. 2014.

PEREIRA, Mariana Lobato; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. Limites do ensino de dança na formação do professor de educação física. Motriz, Rio Claro, v. 15 n. 4 p. 768-780, out./dez. 2009.

PORTILHO, Evelise. Como se aprende?: estratégias, estilos e metacognição. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2011.

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de linguística geral. São Paulo: Cultrix. 2012.

SCHIALOM, Melina. Laban plural: arte do movimento, pesquisa e genealogia da práxis de Rudolf Laban no Brasil. São Paulo: Editora Summus, 2017.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.