

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Isabel Costa Willadino

Dança Zouk: trajetórias do aprendiz

Porto Alegre, 2012.

Isabel Costa Willadino

Dança Zouk: trajetórias do aprendiz

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Leda de Albuquerque Maffioletti.

Porto Alegre, 2012.

Resumo: Esta pesquisa trata do aprendizado da dança Zouk. Tem como objetivo descrever e analisar como o aprendiz se orienta a partir das informações recebidas, em resposta ao modelo e às solicitações do professor, em relação ao ajuste do movimento corporal ao tempo proposto e característico da Dança Zouk, assim como, explicar de que modo ocorre a independência desse aprendiz com relação ao modelo. Participaram da pesquisa 23 sujeitos adultos iniciantes em dança Zouk, com idade entre 19 e 61 anos, que frequentavam aulas de dança em três instituições privadas da cidade de Porto Alegre, sendo duas escolas de dança e uma universidade que oferece curso de dança na modalidade de extensão. Os dados empíricos provêm de 9 sessões de observação de aulas de dança Zouk e de 23 entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes, colhidos nos meses de agosto e setembro de 2011. A base teórica ampara-se em Braun, Rebouças e Ranvaud (2009) e Rocha (2008) a respeito de aprendizagem motora, Caregnato (2011) sobre aprendizado do ritmo, Fraise (1974) sobre ritmo e percepção e Wachowicz (2010) a respeito do ensino de dança. A partir dos resultados encontrados, entende-se que a aprendizagem da dança Zouk depende da construção da representação mental do gesto. Até que ocorra a construção da imagem interna, o aprendiz necessita eleger fontes de informação para realizar as tarefas. Destaca-se a informação visual, indicada pelos aprendizes como a principal fonte de informação no momento de aprender, e a importância do professor como modelo e referência. Quanto aos aspectos rítmicos, foi constatado que a voz do professor, empregando sílabas e ênfases, concretiza para os aprendizes os detalhes do ritmo. Na aprendizagem dos movimentos característicos da dança, o ajuste do corpo ao tempo forte da música antecede a compreensão do tempo musical. Os resultados da pesquisa poderão contribuir na construção de uma pedagogia da dança, oferecendo aporte teórico e reflexões acerca dos modos de ensinar e aprender a movimentação característica da dança Zouk.

Palavras chave: Dança Zouk. Aprendizagem da dança. Ritmo e percepção.

Abstract: This study is about the learning of the Zouk dance and has the aim to understand how the student coordinates the information at the moment of learning as well as to observe the way he reacts and orientates himself from the received information. The observations involve the way how the student tries to adapt the body to the gestural to accomplish the movement of the feet as well as to move with the music. The subjects of this study were 23 adults that were attending Zouk dance classes within two private schools and an university situated in Porto Alegre, Brazil. Data were collected during the months of August and September, 2011. The present research is supported by some theoreticians like Braun, Rebouças and Ranvaud (2009), Caregnato (2011), Fraisse (1974), Rocha (2008) and Wachowicz (2010). From the results, it is understood that the Zouk dance learning depends on the construction of the mental representation of gesture. Until the construction of the internal image occurs, the learner needs to choose sources of information to accomplish the tasks. I highlight the visual information indicated by the learners as the main source of information at the time of learning and the importance of the teacher as model and reference. Regarding the rhythmic aspects, it was found that the teacher's voice, using syllables and emphases, solidifies details of the rhythm. To learn the characteristic movements of the dance, the learner adjusts the body to the downbeat of the music before understanding the musical time. The results of this study should contribute with reflections about the way to teach dance, using the specific Zouk music in a way to optimize the learning of the characteristic movement.

Keywords: Zouk dance. Dancing Learning. Rhythm and Perception.

Epígrafe

[...] “Se é assim que se ensina a ler, ensinando as letras, imagino que o ensino da música deveria se chamar ‘dorremizar’: aprender o dó, o ré, o mi... Juntam-se as notas e a música aparece! Posso imaginar então, uma aula de iniciação musical em que os alunos ficassem repetindo as notas, sob a regência da professora, na esperança de que, da repetição das notas a música aparecesse...

Todo mundo sabe que não é assim que se ensina música. A mãe pega o nenozinho e o embala, cantando uma canção de ninar. E o nenozinho entende a canção. O que o nenozinho ouve é a música, e não cada nota, separadamente! E a evidência da sua compreensão está no fato de que ele se tranqüiliza e dorme – mesmo nada sabendo sobre notas! Eu aprendi a gostar de música clássica muito antes de saber as notas: minha mãe as tocava ao piano e elas ficavam gravadas na minha cabeça. Somente depois, já fascinado pela música, fui aprender as notas – porque queria tocar piano. A aprendizagem da música começa como percepção de uma totalidade – e nunca como conhecimento das partes” (ALVES, 1993, p. 40-41).

Dedico este trabalho a todos os amantes da Dança que carecem de subsídios para estudar e aprofundar sua arte, especialmente aos docentes que, de uma forma ou de outra, vêm buscando construir sua profissão entre a arte e a docência.

Agradecimentos

Ao finalizar este trabalho é indispensável dirigir meus sinceros agradecimentos:

À querida professora Leda, por sua dedicação, paciência, sensibilidade e incansável apoio durante a orientação deste trabalho, sempre gentil, generosa e disponível.

Aos colegas do grupo de estudos EDUCAMUS por suas contribuições, críticas e apoio neste estudo e por procurarem incansavelmente fazer-me parte de suas vidas, fazendo de meu tema parte de sua arte, do meu estudo em Dança parte de sua Música.

À minha filha Clara, razão do meu viver, que me impulsiona rumo a um mundo melhor e foi sempre compreensiva quando precisei me ausentar emocionalmente durante a construção desta nova etapa.

Aos meus pais, Dalila e Oudinot, pelo exemplo de seres humanos irreparáveis e maravilhosos, além de batalhadores e confiantes, que me ensinaram que tudo o que desejamos é possível, desde que estejamos dispostos a lutar com garra e dedicação.

Aos meus alunos que acompanharam de perto cada desafio e cada vitória e que aguardam ansiosamente por mais essa conquista.

Às amigas Joana Pereira, Carolina Viegas e Diana Weismann pelo auxílio afetuoso e prestativo no final dessa jornada.

Ao aluno, amigo e professor Ederson Dornelles pela disponibilidade em me conduzir na dança Zouk no decorrer e no momento final dos meus estudos de mestrado.

Às queridas Sandra e Isadora, incansáveis na tarefa de secar as lágrimas de incerteza quanto ao sucesso desse empreendimento.

Sumário

Introdução.....	10
CAPÍTULO 1. Fundamentação teórica.....	19
I – Revisão da Literatura.....	19
II – Marco Teórico.....	22
A Dança de Salão.....	22
Breve histórico da construção da música e da dança Zouk.....	32
O ensino da dança.....	37
Ritmo e percepção.....	43
Aprendizagem motora.....	57
CAPÍTULO 2. Caminhos investigativos.....	69
I – Estudos sobre o método.....	70
As observações.....	70
As entrevistas.....	74
II – Os sujeitos.....	78
III – Questões éticas.....	79
IV – O contexto da pesquisa.....	80
V – A estrutura das aulas.....	82
VI – Procedimentos de análise.....	86
VII – Descrição da Dança Zouk.....	90
CAPÍTULO 3. Apresentação dos resultados.....	94
CAPÍTULO 4. Análise teórica.....	101
Eixo I – Como o aluno aprende o ritmo.....	101
Eixo II – A importância do modelo para o aprendizado do gesto...	105
Eixo III – Gesto <i>versus</i> ritmo.....	109
Eixo IV – Tentativa de independência.....	112
Eixo V – O ritmo característico do Zouk.....	115

Eixo VI – Administrando as informações.....	116
Eixo VII – O passo da dama.....	126
CAPÍTULO 5. Considerações finais.....	130
Referências.....	136
Anexos.....	142
Anexo I – Carta de apresentação às instituições.....	142
Anexo II – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	143
Anexo III – Vídeo referente aos passos eleitos para análise.....	146
Anexo IV – Transcrição das observações.....	147

Introdução

Minha vida foi desde muito cedo permeada pela prática e apreciação da dança. Quando criança, tive contato com o Ballet Clássico e construí referências a partir da prática sistematizada que passou a fazer parte do meu cotidiano.

Mais tarde, já na adolescência, iniciei a formação em Jazz Dance e também em Sapateado Americano, quando pela primeira vez tive a clareza de que existiam métodos de ensino cuidadosamente estudados para otimizar o aprendizado e respeitar as limitações físicas das pessoas.

Quando comecei a lecionar dança, o fiz de maneira simplesmente intuitiva, reproduzindo fases e processos pelos quais tinha transitado. Foi então que tive a certeza de que minha jornada seria dedicada à docência. Então, busquei o curso de Magistério como alternativa de formação no ensino médio.

A partir daí, iniciei um processo de incessantes questionamentos a respeito da minha prática, assim como da prática dos docentes com os quais tinha contato e minha inquietação me levou aos próximos estudos.

Na graduação em Educação Física, fui ter contato com aspectos que até então ignorava a respeito de corpo humano. Compreendi anatomia, fisiologia, cinesiologia, pedagogia e com essa mescla de conhecimentos fui traçando o que hoje acredito ser o ideal de trabalho com meus bailarinos, que iniciaram sua jornada de dança simultaneamente ao início da minha prática pedagógica.

Na primeira especialização em dança, busquei amparo científico para o trabalho que fazia e do qual colhia resultados impressionantes em termos de integridade física dos bailarinos, adesão e permanência na dança,

aproveitamento e respeito às potencialidades de trabalho e acabei criando uma forma de trabalhar que até hoje me distingue dos outros profissionais da dança.

Continuei estudando e na segunda especialização que fiz, também em dança, defendi aspectos referentes à formação corpórea e cultural das crianças de até dez anos de idade, embasando o método que hoje aplico em minha escola, intitulado “Pré-Dança”. Este método desenvolve-se no sentido contrário da especialização precoce e defende a formação múltipla do corpo dançante e da criança apreciadora da dança.

Nessa proposta são oferecidas vivências em música, *ballet*, sapateado, dança de rua, teatro, acrobacia e alongamento até que as crianças completem dez anos de idade e somente aí elas escolhem suas preferências para seguirem com a prática.

Acho bastante importante salientar que em nenhum momento destes vinte e dois anos de prática docente abandonei o papel de aluna. Logicamente, meu corpo não é simplesmente submisso. É um corpo pensante, questionador, que consegue perceber o que pode ser benéfico ou prejudicial e os porquês de tais resultados. Além disso, mesmo nos momentos em que sou aluna, analiso e questiono as práticas docentes às quais estou exposta e me aproveito dessa condição para refletir também a respeito do meu papel de professora.

De forma bastante tardia, a Dança de Salão entrou na minha vida. Primeiro, pensei que já era tarde para que uma nova linguagem de dança passasse a fazer parte do meu cotidiano de forma tão intensa e, segundo, após conhecer esta nova prática, não pensei que fosse começar novamente a me questionar com os aspectos que tanto tempo me inquietaram. Acreditei que seria somente algo novo, prazeroso porque era simples em relação às danças que fizeram parte da minha formação. Enganei-me.

Como sempre acontecia, já de saída comecei a questionar muitos aspectos referentes ao aprendizado e à prática docente, com um agravante que é a legitimação por parte dos alunos de qualquer pessoa que se diga professor. O que observei é que com pouquíssimo tempo de prática, sem nenhuma preocupação ou formação, amantes da Dança de Salão se tornam professores.

A consequência disso é que adultos sem prática anterior ingressam no mundo da dança sem ao menos ter referenciais para fazer uma escolha docente coerente.

Estudei muito em pouquíssimo tempo, afinal, com minha bagagem anterior, tratava-se apenas de familiarizar-me com uma nova linguagem. Acabei fazendo muitas aulas com diversos professores, com e sem formação adequada e, rapidamente, apaixonei-me pela Dança Zouk, o que me levou a investir mais em termos de tempo e dedicação.

Essa dança tem uma música contagiante, é cantada em *creòle*¹ e a movimentação é bastante fluida e sinuosa. Já vinha notando durante as aulas que frequentava que um dos aspectos mais característicos da música Zouk, e que determina o caráter dessa dança, muitas vezes, era negligenciado. A música é de compasso binário com uma forte marcação do anacruse. Observei que essa característica que a torna singular poderia ser utilizada com o intuito de otimizar o aprendizado do gesto motor, mas, ao invés disso, muitas vezes o aluno tinha que negligenciar sua percepção em virtude da solicitação dos professores.

Durante um curso de formação de professores em Dança de Salão que frequentei, tive a oportunidade de questionar muitos aspectos que me inquietavam e sobre os quais não tinha a possibilidade de diálogo durante as aulas regulares que frequentava. Questionei muito e conversei com o professor sobre esse aspecto referente ao aprendizado da Dança Zouk. Pudemos observar nos próprios colegas, com extensa prática nas mais diversas modalidades de dança, os mesmos aspectos que contradizem a percepção natural do aluno. Esse mesmo professor me incentivou a pesquisar a respeito do porquê dessa interferência da percepção de tempo no aprendizado.

Então, a partir de mais esse questionamento, em um momento no qual acreditei já ter encontrado um equilíbrio entre os conhecimentos que faziam minha prática consciente e coerente, decidi recomeçar meus estudos em nível de Mestrado com o objetivo de compreender de que forma o aluno aprende e

¹ Chama-se *Creòle* o dialeto falado nas Antilhas Francesas originário da forçosa união entre franceses colonizadores e trabalhadores africanos.

como administra as informações às quais está submetido, além de conhecer o que parece fundamental para o aluno para que tenha sucesso na aprendizagem utilizando-se dos aspectos que são imprescindíveis para a prática da Dança de Salão.

A formação corpórea e as possibilidades de seu desenvolvimento são de grande relevância na construção da nossa identidade tendo em vista que o ser humano se comunica e se faz conhecer através do corpo. Sendo a dança uma das linguagens expressivas de que dispomos, a sua inserção nas práticas educativas torna-se fundamental para o desenvolvimento de relações sociais. Laban (1978) já dizia que o homem se movimenta a fim de satisfazer uma necessidade e cada época e sociedade possuem necessidades específicas. É possível então compreender que o corpo aprende a se expressar nos diferentes períodos históricos.

Não se sabe ao certo quando o homem dançou pela primeira vez, mas existem registros gravados nas cavernas que sugerem que os homens pré-históricos já faziam da dança parte de seu cotidiano, indicando possíveis rituais religiosos.

Segundo Gariba (2007), a dança é a mais primitiva das artes e o homem possui um corpo que se relaciona, que cria, que se expressa, que sofre repressões, que vibra, que se movimenta.

Sendo assim, é possível utilizar-se da dança para a formação corpórea e, não sendo essa uma condição *a priori* no sujeito, necessita de práticas que se constituam como momentos de ensino-aprendizagem para fazer parte do cotidiano do ser humano.

A dança poderá contribuir para o processo criativo do indivíduo, ligado ao modo de sentir, pensar e agir que integra o indivíduo à sua totalidade (GARIBA, 2007).

Nanni (1995) considera a dança uma fonte de conhecimento e acredita que a elaboração desse conhecimento passa pela elaboração da corporeidade, devendo o educador contribuir para uma “verdadeira educação do corpo” que possibilite a formação de um sujeito pronto a agir com facilidade e prazer. Gariba (2007) acredita que o ensino é o principal meio e fator da educação e para a prática em dança é necessário pensar então em docência.

O presente estudo visa focar o ensino da Dança de Salão como Dança Social, mais especificamente o ensino do Zouk a partir do fenômeno de multiplicação de amantes e praticantes de Dança de Salão, tanto em pequenas quanto em grandes cidades do nosso país. A demanda por aulas, práticas orientadas e professores cresce bastante. Além disso a Dança de Salão torna possível o convívio entre familiares de diferentes gerações, parceiros, grupos de amigos, independentemente de práticas prévias ou questões físicas referentes à constituição morfológica.

Os interesses que perpassam a prática dessa dança podem variar entre lazer, *performance*, qualidade de vida, exercício, convívio social e prática profissional, e sua vivência oferece a possibilidade de atingir a todos estes objetivos plenamente.

A importância da dança no cotidiano das pessoas tem sido tão comprovadamente valorizada que atualmente o ensino formal já a torna obrigatória nas escolas, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que inclui o ensino da arte como componente curricular (LDB 9.394/1996). Gariba (2007) reforça a ideia da importância das práticas em dança porque acredita que possibilitam total crescimento físico, social e espiritual.

Na escola regular, pode-se inserir o conteúdo de Dança de Salão nas aulas de Educação Física, por exemplo. A Educação Física escolar é compreendida como “prática sistemática de atividades físicas, esportivas ou lúdicas no âmbito educacional” (SHIBUKAWA *et.al.*, 2011, p. 19). Na prática pedagógica escolar, tematiza atividades expressivas caracterizadas pelo jogo, esporte, dança, ginástica e lutas como área de conhecimento da cultura corporal. Por ser praticada em pares, pode atingir objetivos de socialização e diversão, estreitando relações. Isso fica evidente no estudo de Shibukawa *et. Al.* (2011) que busca conhecer os motivos principais para a prática de Dança de Salão no contexto de escolas particulares com alunos em idade escolar. Foram encontrados principalmente cinco motivos: divertimento, exercício prazeroso, aprendizagem de novas técnicas, possibilidade de evolução e busca de melhor condicionamento físico.

Na Dança de Salão, a música é um fator imprescindível, pois determina o caráter, o gestual, a postura e as características próprias de cada dança. É uma dança em pares. Socialmente, por enquanto, os pares constituem-se por um componente do sexo masculino e outro do sexo feminino, mas a escola pode ser o local para quebrar inclusive as barreiras que envolvem gênero e preconceito.

É um estilo de dança no qual se torna impossível a execução sem acompanhamento musical. Na Dança de Salão, segundo Ruthes (2007), a música não é somente um elo rítmico entre o casal, é também o que define as dinâmicas dos movimentos e sugere interpretação para o gestual. Podemos dizer qual postura vamos assumir ao dançar somente após saber de que música se trata; por exemplo, quando dançamos Samba, temos o gestual e a dinâmica do movimento muito diferentes de quando dançamos Forró, e só temos como assumir as especificidades da dança após sabermos qual música estará disponível para a dança.

Este trabalho enfoca a Dança Zouk, que é uma das práticas mais atuais dentro da gama de possibilidades que constituem o universo da Dança de Salão.

A Dança Zouk é caracterizada por possuir um passo longo, uma pausa e dois passos curtos que correspondem à música da seguinte maneira: 1) passo longo corresponde ao primeiro tempo do compasso, ou seja, ao acento; 2) primeiro passo curto corresponde ao segundo tempo do compasso ou ao pulso fraco e; 3) segundo passo curto que corresponde ao tempo que antecede o reinício ou o novo compasso, quer dizer, ao anacruze.

O início do aprendizado da Dança de Salão normalmente ocorre via observação e imitação do modelo do professor. Por ser um gestual incomum no cotidiano das pessoas, para que o aprendizado ocorra, o aluno precisa coordenar informações diferentes, ou estabelecer uma conexão entre as fontes até que o aprendizado se efetive.

Tenho observado que os professores proporcionam este aprendizado motor basicamente de duas maneiras: primeiro, aprende-se o gesto sem música, a fim de construir um agrupamento motor composto de três passos curtos e uma pausa, ou, dependendo da estrutura melódica da música, dois

curtos e um longo. Simultaneamente, nomeiam-se esses passos de “1, 2, 3”. A partir disso, o passo longo, ou o que antecede a pausa, chama-se “3” (passo mais importante), e a unidade motora inicia com dois passos curtos ou “1, 2”. Posteriormente, quando se acrescenta a fonte sonora musical, executa-se o passo longo (o de número 3), que é o mais importante, no acento de cada compasso, ou seja, no tempo 1.

Conforme os estudos de Fraisse (1974) a percepção do acento musical é algo de natureza orgânica. O indivíduo sente a marcação e seus acentos e reproduz de maneira correta, mesmo que não esteja consciente disso. Para o autor, aí estaria o papel do acento: qualquer diferença quantitativa ou qualitativa serve de base à organização temporal. O sujeito tem seu ritmo próprio influenciado por um ritmo externo ao qual é submetido. Para Fraisse (1974), são os intervalos entre os sons que caracterizam a zona na qual existe a real percepção de tempo. A saliência sonora determina um início, que corresponde ao início da dança também e esse tempo forte contribui para a organização do movimento do corpo com relação à música. O autor fala ainda do “caráter de satisfação” dos homens que é reforçado pela sincronização dos movimentos com os ritmos sonoros.

A partir de uma cadência regular, é possível antecipar o momento em que o som vai ser produzido e a sincronização motora acontece a partir de um sistema espontâneo de resposta. Sendo assim, a cadência cria uma indução motora que torna a sincronização “quase irresistível” (FRAISSE, 1974).

Então, durante o período de aprendizagem, temos as seguintes situações: caso o aluno priorize o modelo visual do professor, busca referencial no seu gestual que vai ser imitado. O professor apoia a realização desses gestos contando “1, 2, 3”, descrevendo através do número a sequência dos seus passos (... 123... 123...), ou utilizando-se de outras palavras ou sílabas que concretizam o aspecto rítmico do movimento. No primeiro modelo, ao colocar o gestual em correspondência com a música, o passo longo, que desloca e é o mais perceptível, está sendo nomeado “3”, enquanto no compasso da música ele entra justamente no primeiro tempo.

Existe então a possibilidade de encontrarmos uma contradição entre as duas informações de natureza auditiva. Posso perceber então que o modo

como são nomeados os passos da dança pode estar desconectado da métrica musical, ou seja, a nomeação pode não estar vinculada ao acento da música.

A situação descrita mostra duas trilhas independentes: a marcação do ritmo falada pelo professor em três passos iniciando no 3 e o compasso da música binária iniciando no acento do tempo 1. Quando acoplados os passos à música, o número 3 deverá coincidir com o número 1 da música, que corresponde ao acento da música característica do Zouk que está sendo ouvida.

Será que o aluno procura atender a todas as solicitações simultaneamente? Ou ele elenca alguma fonte em detrimento de outra?

Acredito que os problemas de comunicação que podem ocorrer em uma situação de aprendizado de dança estão diretamente relacionados com a multiplicidade de canais de transmissão em que é feita a comunicação.

Para Laguna (2011) utiliza-se de informação auditiva proveniente da voz do professor e da música e de informação visual, correspondente ao modelo. A abundância de informação que circula em uma aula pode gerar contradições e ambiguidades, como tenho observado na minha prática de aluna. Para Laguna (2011, p.13), essas ambiguidades podem ser o “ponto crucial dos problemas de comunicação”.

Ao ser informado de uma sequência de eventos, o aluno sabe que ela tem uma ordem, mesmo sem saber qual sua duração, e o acesso à essa informação ocorreu através da via auditiva. Para dar uma estrutura temporal ao relato, o professor utiliza-se de onomatopeias que aludem à informação musical. No estudo de Laguna (2011, p.15) aparecem os gestos referentes à entrada musical que ocorre no tempo forte da música e à preparação para ação, nomeados de “gestos anacrúzicos”.

Os problemas que podem advir dessa gama de possibilidades de informação, ou das fontes diversas referem-se à adequação do movimento à música, podendo ocorrer ambiguidade na recepção das mensagens. Laguna (2011) conclui que nas sequências de movimento prevalece a informação de aspectos qualitativos sobre os quantitativos, enquanto seria necessário que os aspectos quantitativos de tempo estivessem muito bem definidos.

Reconheço que não seria possível compreender essa problemática sem envolver diretamente o próprio aprendiz, observando seu processo de aprendizagem e como ele se percebe como aprendiz da Dança Zouk.

A aprendizagem inicial do Zouk caracteriza-se pela execução do gesto motor correspondente à marcação do ritmo e deslocamentos no espaço individualmente e coordenado com seu par, realizando esses movimentos em sincronia com a música.

A partir dos fatores considerados e do referencial adotado, consigo eleger como foco de análise compreender como o aprendiz se orienta a partir das diferentes fontes de informação às quais está submetido.

Diante da situação em que precisa coordenar as orientações de como se movimentar e a necessidade de sincronizar seus movimentos à música, pretendo verificar como o aprendiz se orienta e se haveria a busca de uma coordenação geral desde o início ou uma eleição de uma das informações como referência.

Seriam as seguintes fontes de informação os objetos de cuidadoso olhar: duas fontes sonoras distintas (a voz do professor e a música) e o modelo visual, proveniente do gestual do professor.

A partir desses questionamentos, consigo definir como principal objetivo deste trabalho descrever e analisar como o aprendiz da Dança Zouk se orienta a partir das informações recebidas, em resposta ao modelo e às solicitações do professor em relação ao ajuste do movimento corporal ao tempo proposto e característico do Zouk, assim como explicar de que modo ocorre a independência desse aprendiz com relação ao modelo.

Verifica-se que no contexto atual há necessidade de constituir a dança Zouk como campo de conhecimento e pesquisa, com referencial teórico específico e uma pedagogia adequada às características próprias da dança.

Tendo em vista a grande procura pela prática do Zouk, esta dança configura-se como uma área promissora, o que deve suscitar responsabilidade e comprometimento dos profissionais envolvidos no ensino, principalmente porque o aprendizado do Zouk envolve coordenações espaço-temporais, aprendizagem motora, ritmo e percepção, exigindo preparo por parte do docente.

Acredito que justifiquem e instiguem o presente estudo minha paixão pela Dança Zouk, a inexistência de pré-requisitos para a formação e para a legitimação da profissão de docente em Dança de Salão, a crescente procura por essa prática na cidade de Porto Alegre, a existência de um grande número de aspectos intimamente implicados na prática do Zouk, e a íntima relação entre a música e a Dança de Salão.

CAPÍTULO 1. Fundamentação teórica

Este capítulo é composto de (I) revisão da literatura, que situa o tema de pesquisa no campo das pesquisas já realizadas e (II) marco teórico que fundamentará a discussão dos resultados.

I - Revisão da literatura

Quando iniciei as leituras da produção em Dança de Salão, mais especificamente a respeito do Zouk, tinha como objetivo compreender de que forma se encontravam no panorama da pesquisa e quais eram os focos de interesse de estudantes e pesquisadores no país entre 2001 e 2011.

Iniciei a busca pelo portal da CAPES utilizando o descritor “Zouk” sem restringir o período e consegui encontrar no JSTOR² os artigos que acabaram por fazer parte do meu referencial teórico. Inicialmente tentei limitar a trabalhos em língua portuguesa, mas como não encontrei, acabei utilizando os trabalhos em língua inglesa e francesa que se fizeram disponíveis para a pesquisa.

Sobre a Dança Zouk especificamente não encontrei nenhum estudo, mas a respeito da cultura antilhana, encontrei amplo material, escrito em inglês ou francês, que discute desde a ocupação europeia destes locais, especialmente de Guadalupe e da Martinica, passando pelo forçoso encontro entre franceses e africanos que acabou por dar origem à língua e aos costumes do local. (DUDLEY, 2002; DESROCHES, 1992; GILBAULT, 1993 e 2003; MALM, 1994; BERRIAN, 2000; GERSTIN, 2004; MORJON, s/d)

Posteriormente, dirigi meu olhar para as pesquisas em Dança de Salão, nas quais encontrei uma grande limitação, inicialmente inesperada. Mesmo tendo consciência de que essa área é atualmente constituída de iniciativas práticas, acreditei que me dedicando profundamente a este encontro poderia me deparar com inúmeros estudos, ainda que com focos diversos. Mesmo

² JSTOR é parte de ITHAKA, uma organização sem fins lucrativos que tem como objetivo auxiliar a comunidade acadêmica no uso das tecnologias digitais para a preservação dos registros escolares e o avanço na pesquisa e no ensino de maneira sustentável. www.jstor.org.

investindo cuidadosamente pude perceber que somente 9 artigos de revistas e do portal ABRACE³ dirigem seus esforços no sentido de estudar e produzir a respeito da Dança de Salão.

Inquietou-me também perceber que o olhar sobre a construção do conhecimento do adulto não inspira muitos cuidados, e esta inquietação deu-se principalmente porque a procura pela Dança de Salão normalmente é feita por adultos inexperientes na arte de dançar. É evidente que sua aprendizagem está permeada de muitas particularidades que não são passíveis de generalização em virtude da história de vida e da cultura corporal das quais cada pessoa provém, pois acredito que essas sejam determinantes para a obtenção de realização, permanência e prazer na dança.

Os artigos foram provenientes das revistas Proposições, Cadernos Cedes, Motriz, Revista Brasileira de Educação Física e Desporto; do Portal ABRACE e dos Anais do Performa 2011⁴ e consegui perceber a partir dos estudos que os objetos de pesquisa em Dança de Salão variam muito e sua gama possibilita uma infinita teia de estudos sem a possibilidade de esgotamento.

Acabei investigando também todos os livros dos quais pude dispor publicados entre 1999 e 2007 de maneira a enriquecer meu referencial teórico, tendo em vista que enriqueceram minha gama de conhecimentos.

Quando o assunto é Dança de Salão, as pesquisas são mais restritas e dizem respeito ao preenchimento dinâmico dos espaços cariocas pelos “atores sociais” como fonte de memória, tradições e inovações (SOUZA, 2010). No livro de Zamoner (2005) são abordados aspectos referentes à licenciatura e suas necessidades para a Dança de Salão. Perna (2001) traça um esboço histórico da Dança de Salão brasileira a partir de pesquisa junto a dançarinos antigos e bibliografia a respeito do seu desenvolvimento nos últimos cinquenta anos. “O Guia do Tango” é um livro que traz a história e a construção do gênero musical e da dança (MONETTE, 1998), assim como “Bandoneon: Tango

³ Portal Digital da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. www.portalabrace.org.

⁴ Performa 2011. Encontros de Estudos em Arte e Performance – Aveiro, Portugal

(HOGNE, 1998). O Forró como identidade sociocultural é um estudo recente de Silva (2003), e as possíveis relações entre sexo e Dança de Salão são abordadas por Zamoner (2007). A Dança de Salão como possibilidade de empreendedorismo e negócio é tratada por Gariba (2007). Pude ter contato também com trabalhos que discutiam a Dança como mantenedora da cultura popular (BRASILEIRO, 2010), a dança como espaço de conhecimento (FREIRE, 2001), a comunicação nas aulas de dança (LAGUNA, 2011), a formação de docentes em dança (MATOS, 2010), o espaço interpessoal na Dança de Salão (OLIVEIRA *et. Al.*, 2002), os fundamentos da Dança de Salão (RIED, 2003), e a Dança de Salão na Educação Física Escolar (SHIBUKAWA *et. al.*, 2011, VOLP, 2010).

Todos esses trabalhos levam a crer que os esforços por estudar aspectos referentes à prática da Dança de Salão são crescentes, e muitos dos argumentos encontrados nos trabalhos constituíram o material teórico do meu estudo.

Como meu tema relaciona-se a características muito específicas de um gênero musical, o Zouk, e esta especificidade é um dos focos do meu estudo, tentei compreender como a dança é pensada a partir da música, ou se há como objetivo criar música para dançar. Encontrei em Little (1975) as indicações de que, na época de Luís XIV, as músicas já eram compostas para a dança, eram características da dança, o que trazia muitas implicações para os músicos. Para Ruthes (2007), a música é vista como elo rítmico para o casal que dança e deve servir de contribuição para que o dançarino se torne “musical”. O livro que trata desse assunto tem o formato de pequeno manual com dicas e sugestões de escolha de repertório para cada estilo de dança.

A partir desse vasto estudo, é possível perceber o quão rica se faz a arte da Dança de Salão e o quão inesgotáveis são os objetos de estudos possíveis. As perspectivas de estudo, assim como os teóricos que referenciam os trabalhos, apresentam múltiplas possibilidades de entrecruzamento de conhecimentos. Tenho certeza absoluta de que esse mapeamento possibilitou-me perceber a variedade de alternativas para debate.

Dirigi meu olhar cuidadoso para a pesquisa em Dança de Salão para ter a certeza de não estar investindo esforços em algo já visto ou já respondido,

pois os processos de ensino e aprendizagem em Zouk interessam-me muito, tendo em vista a crescente expansão do mercado e a procura pelo Zouk como prática, o que torna essa prática merecedora de olhares mais cuidadosos acerca dos aspectos que podem envolver o processo de ensino e aprendizagem.

A Dança de Salão como prática promotora de saúde, bem-estar e socialização, tem crescido muito nos últimos anos no país e, especialmente no Rio Grande do Sul, e o Zouk, meu principal interesse, chegou ao Estado há menos de cinco anos, mas sua prática tornou-se muito intensa de dois anos para cá.

Acredito que seja válido questionar quais os discursos que validam a prática e a docência em Dança de Salão e de quais subsídios os professores se valem para tornar legítima sua ação. Inquieta-me a sensação de que ensinar esta linguagem seja fazer uma transmissão estritamente corporal e penso que um ensino permeado por estudos de método, contextualização cultural e particularidades da aprendizagem de adultos é fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem e a apropriação da linguagem realmente se efetivem.

Pretendo com meu estudo oferecer alguns subsídios para uma prática docente consciente e coerente, pois o trabalho tem como meta abarcar aspectos referentes à percepção, contextualização cultural, prática docente, processos de aprendizagem e ação didática e, a partir do mapeamento realizado, pude perceber que há um aspecto de ineditismo no que diz respeito a trabalhar o ensino da dança a partir das interfaces supracitadas.

II – Marco teórico

A Dança de Salão

Este capítulo trata da importância da dança nos diferentes momentos históricos e mostra-nos como esta prática esteve presente na vida dos homens desde o princípio da humanidade como forma de expressão e linguagem. A dança teve caráter religioso, ritualístico, teatral, social, mas sempre permeou a

comunicação entre os homens e entre eles, seus deuses e a natureza. De acordo com o momento histórico e com o contexto sociocultural, a dança foi moldando-se e adaptando-se com o intuito de satisfazer as necessidades do homem e acabou por dar origem às danças que conhecemos e praticamos nos dias de hoje. Percebo que, assim como as outras linguagens artísticas, a dança não seja estanque, mas esteja sempre em transformação.

Para Zamoner (2005) a dança é definida como a linguagem do indivisível, expressão de movimento através da sua organização em experiências que transcendem a palavra e a mímica.

Segundo Gariba (2007) a Dança é uma linguagem expressiva que se dá por meio do corpo, que por sua vez, comunica-se por movimentos e se expressa de forma diferente de acordo com o momento histórico. Foi a primeira manifestação do homem sob a forma de ritual, tornando-se seu elo com os deuses. Com o desenvolvimento das civilizações, as modificações nas danças tornaram-nas étnicas e sociais. O surgimento do espetáculo na Grécia Antiga fez surgir o caráter de atividade artística com objetivos de lazer e divertimento, mas na Idade Média, com o Cristianismo, a Dança perde um pouco de espaço, assim como qualquer tipo de manifestação cultural. Seu ressurgimento só ocorreu na Renascença Francesa, na corte de Luís XIV, sob as formas de danças populares, danças de corte e *ballettos*.

A Dança de Salão tem sua origem nas danças sociais do reinado de Luís XIV, na corte francesa, conforme nos diz Little (1975), e desde o século XV tornou-se uma forma de lazer muito apreciada entre os nobres e a plebe. Gariba (2007) acredita que ela surge a partir das danças folclóricas e teatrais como forma de simbolizar o ato sexual. Por ser uma manifestação do momento, pode surgir a partir de outras, desaparecer ou sofrer modificações com o passar dos tempos.

“A Dança de Salão enquadra-se na categoria das danças populares, que se origina de causas sociais, sendo uma manifestação do momento” (PERNA, 2001, p. 10). Como dança popular já era, segundo Perna (2001), praticada há três mil anos em ambientes familiares e comunitários.

Apresenta como características principais um forte elo com a música que está sendo executada e a necessidade de ser dançada em pares. Talvez até

hoje, mesmo com as possibilidades que a arte contemporânea nos oferece, seja a única dança cuja execução se torna impossível sem a fonte sonora musical. Tem como característica a combinação de elementos como espaço, tempo e dinâmica que permitem converter o movimento em dança.

As aulas de Dança de Salão as quais tive a oportunidade de vivenciar e observar, caracterizaram-se por elementos assinalados no estudo de Laguna (2011) que se refere a aulas de técnica de dança clássica:

As sequências de movimento são formadas por um conjunto de ações motoras, cuja organização temporal, pautada pelo docente de dança, obedece a maioria das vezes a um marco musicalmente métrico (LAGUNA, 2011, p.1).

Há, então, a partir do estudo de Laguna (2011), um contexto musical a partir do qual os professores organizam os aspectos referentes à duração, dinâmica e métrica das ações do grupo de movimentos. O autor fala em “comunicação triádica” (LAGUNA, 2011, p.2), ou em triângulo comunicacional do qual fazem parte o docente, o aluno e o acompanhador musical, mesmo que não seja um músico tocando ao vivo. Ao longo de uma aula vão ocorrendo diferentes momentos de comunicação com características diferentes. O autor nomeia “enunciado” (p.4) a apresentação pelo docente das estratégias necessárias à aprendizagem de movimento, com explicações lógicas da sequência a ser executada. De “entrada” (p.4) chama o momento no qual é dada a indicação do tempo de execução como acréscimo à explicação anterior. É o momento no qual são informadas as características métricas sobre as quais os aprendizes deverão organizar as estruturas motoras. Por último, temos a “execução” (p.4) que é o momento em que o aprendiz realiza os movimentos em interação com a música.

No “enunciado” a contagem é a estratégia discursiva utilizada pelo professor para informar o tempo e a dinâmica das ações das sequências de movimento. A contagem relaciona números a ações e informa as sequências e seus andamentos, as durações de cada movimento assim como suas dinâmicas, estando relacionada diretamente à forma como as ações se distribuem no tempo.

Quando se trata de espaço, há algumas regras a serem respeitadas quando o par desloca-se pelo salão. Os pares devem se deslocar em sentido anti-horário, podendo executar movimentos de dança sem deslocamento desde que se posicionem no centro do salão com o objetivo de não atrapalhar o fluxo.

Espaço, tempo, dinâmica, fluência e velocidade são categorias de aprendizagem necessárias a qualquer dança e, no caso da Dança de Salão, a comunicação e a conexão entre o casal são fundamentais para que ela ocorra. Segundo Ried “a efetiva interação é condição imprescindível para que os parceiros consigam dançar juntos. Isso torna o ato de dançar um verdadeiro exercício de diplomacia e tolerância” (RIED, 2003, p.17).

Para que haja dança a dois, é necessário que o cavalheiro conduza e que a dama deixe-se conduzir. A tradição de entregar ao cavalheiro o poder de decisão permanece até a atualidade, mas a dama não precisa ser passiva. Segundo Ried (2003) nas danças latinas a dama tem a condição de induzir e estimular o cavalheiro, mesmo que caiba a ele decidir quais passos serão executados no momento seguinte. Para conduzir, é necessário que o cavalheiro esteja seguro e hábil, também capaz de tomar decisões a respeito de aspectos futuros. À dama cabe o cuidado de ser sensível ao que o cavalheiro sugere e interpretar suas ações. Estabelece-se assim uma relação de cooperação efetiva.

Para Zamoner (2005) a Dança de Salão traduz-se como a arte de interpretar a música através dos movimentos dos corpos de um casal, quando um homem atrai a mulher a realizar movimentos. Essa ideia é reforçada por Ruthes (2007) que define a Dança de Salão como “dança a três”, casal+música, que é o elo rítmico e sugere dinâmicas e interpretações para o movimento. Para Ried (2003, p.19), outro aspecto interessante dessa prática é que a música “constitui um elemento que induz à descontração”.

Segundo Souza (2010) a Dança de Salão é uma linguagem corporal repleta de códigos estabelecidos ao longo do tempo, que acontece a partir do toque. Para a autora “o toque se revela a partir da dança” (SOUZA, 2010, p.4). Os corpos estão unidos pelo toque e pela experiência estética da dança, ampliando e intensificando as relações entre os pares, criando identidades,

mantendo e valorizando códigos e regras, possibilitando a manutenção e a vida dessa dança.

Como dança de par, a primeira dança da qual temos notícia no Ocidente é o Minueto que surgiu a partir do século XV, originário do povo e que posteriormente tornou-se uma dança cortesã por excelência. Foi severamente regulado pelo cerimonial, o que ocasionou o desaparecimento das características de extroversão. No Minueto as formas fechadas prevaleceram e a dança se tornou difícil e requintada, condicionando à sua prática momentos de aprendizagem. Era executado por poucos pares, com a manutenção do tronco ereto e dos membros imóveis. Cavalheiro e dama executavam os movimentos simultaneamente e em oposição (CAMINADA, 1999).

Muitas dessas características mantêm-se até os dias de hoje nas Danças de Salão às quais temos acesso.

Devido às transformações sociais do final do século XVIII, ocorreu o desaparecimento do Minueto. Por volta de 1891 surgiu novamente uma dança de mesmo nome, mas que nada mais tinha de semelhante ao Minueto do qual falávamos (CAMINADA, 1999).

Por volta de meados do século XVI tem-se notícia da existência da dança *Bourrée*, considerada uma dança popular de par, dançada de forma aberta e sem contato. Nessa dança os homens usavam os braços levantados e as mulheres os usavam para segurar as saias.

Na Espanha, por volta de 1600 sabe-se da dança de par chamada Folia, dançada tanto como Dança Social quanto como Dança Cênica (CAMINADA, 1999).

Segundo estudos de Caminada (1999), no período entre 1750 e 1900, alguns fatos tornaram-se marcantes para a construção da história da Dança de Salão: por volta de 1780 surge a Valsa, que marca a supressão da postura e formalismo petrificados oriundos do ideal cortesão, caracterizada pelos movimentos intensificados pelo prazer. Ainda segundo a autora, nessa dança os pares volteavam enlaçados e pela primeira vez no século a dança se manifestava liberta de regras e de maestros.

As Danças de Salão foram introduzidas no Brasil através da chegada dos portugueses no século XVI, transformando-se de danças estrangeiras

(Quadrilha, Valsa) a brasileiras (Maxixe, Lambada, Samba de Gafieira). As primeiras danças a chegarem em terras brasileiras eram de salão, mas não com pares enlaçados. O Minueto, por exemplo, era uma dança francesa de ritmo ternário, sem enlace entre o casal, graciosa e equilibrada nos movimentos. A dança com pares enlaçados, que exige dependência entre os dançarinos só chegou no final do século XVIII de Paris a partir da Valsa (PERNA, 2001). Tratava-se de uma dança de ritmo ternário que no Brasil desenvolveu-se com ritmos mais lentos para a aristocracia.

Posteriormente surgiu a Polca, dança enlaçada de ritmo binário. Mas a dança mais popular era o Lundu que, segundo Perna (2001), foi o primeiro gênero musical a fazer sucesso no Brasil no início do século XIX.

A chegada da corte portuguesa ao país no século XIX trouxe na bagagem muitos hábitos europeus, entre eles as danças e bailes presentes em quaisquer eventos e comemorações. Os colégios femininos passaram a ter o ensino da dança presente em seu currículo com o objetivo de transmitir os modismos europeus à nobreza brasileira e a dança ensinada na escola regular era exclusivamente a Dança de Salão (PERNA, 2001). Devido à paixão de Dom Pedro II pela dança, as festas no salão de baile da Quinta da Boa Vista, no Rio de Janeiro, tornaram-se eventos de encontro regulares.

Até 1877, os homens dançavam com outros homens, pois foi só nesta data que surgiu a primeira escola de dança com a presença de moças. A entrada das damas para auxiliar nas aulas práticas tornou-se uma atividade remunerada chamada de “madamismo”, mas às moças da elite restava a alternativa de professores particulares. Nesta época, a Dança de Salão estava no auge para a sociedade (PERNA, 2001).

No final do século XIX, com o término da Guerra do Paraguai, as comemorações geraram muitas festas e bailes, o aumento da população urbana e das atividades sociais, o que, segundo Perna (2001, p.26) é o “embrião de todo movimento musical e de dança do Rio de Janeiro”. Nasceram o Maxixe, o Choro e depois o Samba.

O Maxixe é considerado a primeira Dança de Salão a ter origem no Brasil, em torno de 1870. Era uma forma de dançar não vinculada diretamente à música. A dança, nesse caso, surgiu antes da música. Herdou elementos do

Tango, mas o caráter lascivo fazia com que a caracterizassem como uma dança “abusada” (PERNA, 2001). Foi a dança que originou o Samba Europeu e o Samba de Gafieira. O Maxixe só entrou em declínio por volta de 1920, com o surgimento das primeiras danças ligadas à música *jazz*, como o *Fox-trot* e o *Charleston*, provenientes da cultura norte-americana.

O Samba, diferentemente do Maxixe, não surgiu como dança e sim como gênero musical. Era dançado primeiro em roda e evoluiu a partir do Maxixe, surgindo como dança somente na década de 1930. Como Dança de Salão, o Samba substituiu o Maxixe por ser mais simples de dançar e acabou atingindo e sendo aceito pelas Américas e pela Europa.

O retrato da dança na época fica muito evidente.

No Rio de Janeiro, a dança é mais do que um costume e um divertimento: é uma mania, uma febre. Nós somos um povo que vive dançando[...] Onde quer que estejam reunidos um rapaz, uma moçoila, um pianista e um piano, a Dança aparece. (OLAVO BILAC, 1906, *apud* PERNA, 2001, p. 40).

A maneira de dançar nos diversos bairros cariocas era diferente. Em alguns bairros, como Botafogo, era a elite que dançava e as mulheres usavam vestidos de cauda enquanto os homens usavam casaca. Na Tijuca, ainda havia formalidade, mas trocaram-se as casacas pelo *smocking*. Em bairros menos privilegiados, não havia formalidade alguma, havia toques entre corpos, braços enlaçados e corpos muito próximos.

É interessante ressaltar que as acrobacias e a grande variedade de passos só foram introduzidas nos salões de baile a partir da década de 1890. Até então os passos eram “poucos e sem grandes efeitos” (PERNA, 2001, p.60).

Mas, na década de 1950, ocorreu o declínio da Dança de Salão no Brasil, simultaneamente ao que ocorreu nos EUA com o surgimento do *Rock* (ainda praticado em pares) e, nos anos 1960, com o crescimento do *Rock*, diminuiu consideravelmente a prática da dança a dois e dos estabelecimentos onde praticava-se a Dança de Salão. Ocorreu então a redescoberta da dança em grupo, com as discotecas. Não havia a dependência de um parceiro e a necessidade de aprendizado, regras ou condução. Restou à Dança de Salão o

espaço de casamentos e festas “de pessoas mais velhas” (PERNA, 2001, p.66). Esses bailes perderam seu espaço até meados da década de 1980.

O retorno das danças de pares só ocorreu na década de 1980 com a explosão da Lambada e, após, com o Forró, o que originou a maciça adesão de jovens à Dança de Salão. Mas esse retorno significava para os jovens a busca de uma dança nova e “tudo que tinha cara de velho foi sendo esquecido” (PERNA, 2001, p.87).

Nesse período, alguns nomes como Carlinhos de Jesus e Jaime Arôxa passaram a preocupar-se com a dança em nível profissional e conseguiram alavancar a Dança de Salão através da repercussão da Lambada na mídia. A Lambada era comparada ao Maxixe no quesito sensualidade. Outro aspecto que assemelha os dois ritmos é o seu surgimento como dança anterior ao surgimento como música.

A Lambada dos anos 1980, segundo Perna (2001), é uma dança nacional, dançada nos dias de hoje ao som de Zouk, em andamento mais lento. Inicialmente era dançada mais velozmente e, foi o seu sucesso em 1988 que trouxe muitos jovens novamente para a Dança de Salão. Como gênero musical, surgiu na década de 1970, no Pará, sendo originária da mescla do Carimbó com o Merengue. Somente com o surgimento do grupo Kaoma, obteve projeção internacional.

Cabe inserir nesta retomada histórica a discussão sobre semelhanças, diferenças e confusões entre o Zouk e a Lambada como danças. Para Perna (2001, p. 123), a dança Zouk é dançada somente na Martinica e o que dançamos no Brasil é “Lambada ao som de Zouk”, com movimentos mais lentos que a Lambada original. Ele justifica o fato de termos nomeado nossa lambada de Zouk pelo aspecto meramente mercadológico, tendo em vista que a Lambada deixou de ser modismo há muito tempo atrás e que o nome “Zouk” poderia vender mais facilmente.

Atualmente o campo da Dança de Salão está em transformação e buscando sua legitimidade como espaço de lazer, profissão e linguagem. Os espaços de prática da dança representam um processo de democratização, ao mesmo tempo em que são marcados por um preenchimento dinâmico de

memórias, tradições, inovações e adaptações. A dança está presente nas ruas, nas casas, nos espaços de espetáculos, nos estúdios e nas universidades.

Ried (2003) acredita que os adeptos da Dança de Salão a praticam por lazer e que ocorre rapidamente a sensação de satisfação do praticante. Mas ao mesmo tempo em que permite movimentar-se com prazer pelo salão com pouca instrução, essa dança oferece uma grande gama de possibilidades e desafios referentes a passos e figuras.

A reunião de pessoas com a presença de um assunto comum, o objetivo de dançar, estabelecendo um vínculo ou convívio diferente do que existe no ambiente de trabalho, tendo como componente a descontração, são os elementos que, segundo Ried (2003), caracterizam uma atividade de lazer.

A dança constitui-se nas interações sociais à medida que o sujeito, a experiência social e a cultura não são elementos separados, e que a história do sujeito só se constitui pelos seus atos em interação social (BRASILEIRO, 2010). Wolff (2010) entende por social o que diz respeito à sociedade e é próprio dos interesses dos indivíduos e grupos de uma coletividade organizada.

Ried (2003) destaca alguns elementos que acompanham e caracterizam a prática em Dança de Salão. Para ela, é imprescindível concentrar-se para efetivar o aprendizado. Essa concentração envolveria a execução dos passos, o contato com o parceiro e a relação do gesto com a música. A criatividade é outra característica da Dança de Salão, pois em se tratando de lazer, qualquer passo ou figura podem ser criados desde que se adequem às características da música e do ritmo. As danças latinas possibilitam maior liberdade de criação em virtude de uma interação do par menos rigorosa do que a das danças europeias. O desejo de obter êxito através da sincronização dos movimentos com a música, da harmonia com o parceiro e do aprendizado do gesto amplia as possibilidades de realização dos praticantes.

Como em qualquer outra aula de dança, no aprendizado da Dança de Salão estão envolvidos aspectos referentes à comunicação e às vias de informação presentes. Ao aprender o gestual, o aprendiz depara-se com informações de caráter auditivo, visual e somatossensorial (LAGUNA, 2011).

A via auditiva refere-se a qualquer informação que seja produzida pelo aparelho fonador, incluindo a comunicação verbal e a musical. Como

informação verbal, pode ser proposicional se for suscetível de ser escrita (como a contagem de tempos) ou prosódica se determinar o caráter expressivo do movimento a partir da mudança de entonação na voz. Da música podemos extrair tanto informação estrutural como expressiva para o movimento. (LAGUNA, 2011).

A informação não verbal existente nas aulas de dança é proveniente da sonda ocular e está relacionada com a qualidade do movimento que define como se combinam os elementos tempo, duração e intensidade. Na Dança de Salão, acredito que é o gestual do professor que servirá de modelo para a execução do aluno, que reagirá através do corpo aos sinais oriundos do ambiente exterior.

A superação seria outro elemento presente no aprendizado da dança, pois ao lidar com os movimentos, os aprendizes encontram eventuais limitações e dificuldades para realizar determinadas ações, o que é comum a todo o ser humano segundo Wolff (2010).

A identidade das pessoas é refletida e definida na sociedade através dos seus movimentos corporais em virtude da forte ligação entre corpo e identidade. Wolff (2010, p.99) a partir de sua prática cotidiana diz poder sentir “o quanto a maneira como nos movemos interfere em nossa relação, tanto com os espaços que habitamos, quanto com as pessoas com as quais dividimos estes espaços”.

Além desses elementos discutidos, os benefícios que podem ser gerados à saúde e ao bem estar emocional e social já são demonstrados em estudos recentes segundo Ried (2003).

Breve histórico da construção da música e da dança Zouk

Este capítulo tem como objetivo conhecer como se constituiu a cultura que deu origem à música Zouk e à dança que é o foco desse estudo, compreendendo que aspectos culturais, geográficos e históricos foram responsáveis pela construção da cultura antilhana e quais os caminhos percorridos até chegar à Dança e à música das quais dispomos nos dias de hoje.

Segundo Ruthes (2007) a Dança Zouk teve grande influência no norte do país nos anos 1980 e foi por muito tempo chamada de “Lambada Francesa”, em virtude das letras em *creòle*, que é um dialeto francês das Antilhas Menores do Caribe. A descrição da dança é a seguinte: dança-se trocando o peso de um pé para o outro na cabeça do tempo, com movimentos leves, mas cheios de energia, com o quadril voltado para frente e contato físico, tornando-a sensual.

Perna (2001) contradiz essa versão com a informação de que o Zouk só é dançado nas Antilhas; no Brasil, dança-se Lambada ao som de Zouk. A Lambada é uma dança que tem origem no Carimbó e sofreu influência do Merengue caribenho. O gênero musical Zouk surgiu em meados de 1970, mas só chegou à Bahia e a São Paulo nos anos 1980. A Lambada explodiu comercialmente com o surgimento de um grupo francês chamado “Kaoma”, que tinha como líder um brasileiro e trouxe muitos jovens para a prática da Dança de Salão.

Acredita-se que, com o declínio da Lambada como gênero musical, por volta de 1988, professores e DJs do Brasil tenham partido em busca de uma música que se enquadrasse rítmica e melodicamente à dança. É neste cenário que o Zouk chega ao Brasil.

Para a presente investigação é importante deixar claro que acima das definições do que é dançado atualmente, se lambada ao som de Zouk ou uma espécie de evolução da Dança Zouk das Antilhas francesas, está o interesse na dança que hoje, especificamente em Porto Alegre está sendo dançada e intitulada de “Zouk”, porque a necessidade de fluência nos movimentos e de adequação da movimentação referente à música específica do Zouk (esse com certeza originário nas Antilhas Francesas) são os aspectos que instigam minha curiosidade.

A música Zouk é originária das Antilhas Francesas, segundo Guilbaut (1993 e 2003), Berrian (2000), Desroches (1992), Malm (1994), Morjon (s/d), Gerstin (2004), vale a pena revisitar alguns aspectos históricos e culturais da região, principalmente da Martinica e de Guadalupe.

Nos estudos de Morjon (s/d), encontramos referências das primeiras manifestações culturais antilhanas que vão ser importantes para a construção musical do Zouk.

As Antilhas Menores ficam no Caribe e tiveram colonização europeia entre os séculos XVI e XIX. Em 1635, os franceses lá chegaram e implantaram as culturas do tabaco e do algodão, trazendo mão de obra da França para tal, mas dez anos mais tarde, os holandeses transformaram o território antilhano em plantação de cana e, para o sucesso da indústria do açúcar, necessitavam de importante mão de obra. Iniciou-se então a importação de escravos africanos. Os franceses copiaram a ideia e deu-se então o encontro forçado entre negros e franceses, que originou a destruição da identidade africana. Os negros não possuíam mais nome, não podiam falar sua língua, nem praticar sua religião. Nesse cenário, surge a cultura de resistência, também nomeada cultura “selvagem”, chamada “*Bèlè*”. Esse nome era utilizado para denominar o canto, a dança e, também, uma espécie de tambor.

Logo após sua chegada, os negros foram proibidos de cantar nas colheitas, mas nos momentos de recreação cantavam, dançavam e praticavam sua religião, mesmo forçados ao Cristianismo. A música era de ritmo binário como o Zouk, possuía tambores e “*tibwas*”, que eram uma espécie de baquetas, maracás e um outro instrumento de percussão também utilizado para a comunicação entre escravos fugitivos. Era de cunho responsorial, com um cantor e o coro que respondia, e era o cantor quem ditava o ritmo aos músicos e dançarinos. A dança podia ser executada em quadrilha, que é de origem europeia e, também, em grupos, duplas ou solos.

Com a departamentalização das ilhas em 1946, ocorreu uma marginalização da cultura rural martiniquense, da “*Bèlè*” e seus praticantes. Essa violência se deu em prol da adoção da política de assimilação cultural, da língua e dos costumes franceses. Os negros abandonaram o *creòle*, o gestual e a percussão. Mas com o esforço de preservação de alguns anciãos, foi possível salvaguardar parte deste patrimônio. Hoje a “*Bèlè*” é mais e mais praticada na Martinica e na França, bem longe das Ilhas, muitas pessoas procuram conhecer e manter essa tradição (MORJON, s/d).

Os estudos de Gerstin (2004) nos trazem os próximos registros de dança nas Antilhas que dizem respeito à *Kalenda* e datam de 1722. São registros um pouco discrepantes e isso pode ser devido à adoção pelos escravos de um termo para designar vários objetivos. Como exemplo, temos o

termo “*Bèlè*”, que se refere tanto à cultura quanto à música e à dança. Esta discrepância também pode ser fruto de os relatos serem de brancos colonialistas que viam os africanos como massa única, sem distinção e que, às vezes, eram condescendentes; outras vezes, críticos. Por exemplo, em 1722, Padre Labat descreveu a *Kalenda* como “dança lasciva e voluptuosa, que agride a decência com percussão forte que leva a estado de devoção”, e, em 1796, Moreau a descreveu como “alegre, vivaz e métrica, dançada em duplas, oriunda da África Central” (GERSTIN, 2004, p.7). Discrepâncias à parte, é possível obtermos algumas certezas: a *Kalenda* era uma dança erótica, que tinha o flerte e o contato como divertimentos agradáveis, sendo parte vital da cultura proletária *creòle* e que podia ser dançada em pares, linhas, círculos ou sob a forma de desafio.

Em 1840, é banida e surge então a “*Chica*”. Esse nome era também utilizado para denominar “Baile”. Dançar a *Chica* significa mover a parte inferior do torso, com aproximações e evasivas contínuas, portanto lasciva e voluptuosa. Sua origem está na contradança da França, que ditava modas e costumes. Após foram acrescentados o isolamento pélvico e o contato físico.

Então damos um salto histórico para o século XX e encontramos nos estudos de Guilbaut (1993, 2003) alguns familiares e influenciadores da música e da Dança Zouk. As músicas da Martinica são conhecidas pela melodia, conteúdo lírico leve, espaço diferenciado para a percussão e apelo sexual explorado. Segundo o autor, os familiares diretos do Zouk são: *Cadence*, *Biguine*, *Compas Direct*, *Cadence-lypso* e *Kompa*. Essas músicas são cantadas em *creòle* e apresentam figuras rítmicas e de percussão semelhantes. Foram muito tocadas em bailes até a década de 1980 e, aos poucos, foram cedendo espaço para músicas mais modernas. Desroches (1992) fala de um grupo chamado Malavoi que, já na década de 1960, começou a criar versões mais modernas para músicas tradicionais como o “*Biguine*” e a “*Mazurka*”. Logo surgiu o “*Cadence*”, que provém das mini orquestras de jazz do Haiti, mas teve sua origem em Guadalupe. Possui melodias simples e ritmo cíclico e sugere ambiente de festa. O “*Cadence*” foi a base para o desenvolvimento do Zouk.

Segundo Guilbaut (1993, 2003), a dança *Cadence* tem a denominação de *Dancè Colè*, que significa dançar muito próximo, rápido e com movimentos

circulares de quadril. Todas essas características a fazem muito semelhante ao Zouk que dançamos hoje.

Entre 1981 e 1983, aconteceu a decadência dos grupos de *Cadence* das Antilhas devido à modificação da solicitação mercadológica, e neste cenário tivemos o nascimento do grupo Kassav, que foi o grupo de Zouk de maior projeção internacional, formado por músicos de Guadalupe e da Martinica. Foi um sucesso instantâneo que trouxe de volta a língua *crèolè* como busca da identidade nacional e coincidiu com o “estouro” da Lambada no Brasil. Essa música possui mensagem verbal empobrecida e ritmo provocante devido ao espaço diferenciado para a percussão. Isso é significativo quando se faz música para dançar e a percussão é a base da música nas Antilhas. Originalmente, era muito rápido, chamado de “*Musique Vidè*” ou música de Carnaval (120 a 165 bpm). Os Zouks que dançamos hoje são, em média, de 60 bpm. Tudo isso foi somado à originalidade da utilização da tecnologia, que os impedia de tocar ao vivo e fazia com que as gravações fossem realizadas na França, pois as Antilhas não dispunham de tais recursos, e aos elementos nativos que reforçavam a identidade nacional sem abandonar as relações com a música tradicional. A apropriação de muitas fontes musicais reflete o foco global da música nos anos 1980.

A Dança Zouk é definida por Guilbaut (1993, 2003) como *Kolè Sèrè*, isto é, corpos unidos, movimentos fluidos de quadril e amarrada à música, ao ritmo, ao prazer e ao contato com o corpo, tornando-a sensual. Novamente, as características são semelhantes às do Zouk que dançamos atualmente, mas os dançarinos não moviam os torsos e o espaço era restrito.

Segundo Malm (1994) o sucesso do Kassav deve-se ao fato de atender às solicitações da indústria fonográfica e encaminhar-se para a “*World Music*”, o que gerou um paradoxo: o que é diferente se torna parecido, mas a ideia de etnia exige que permaneça diferente. Sendo assim, o Zouk se torna música popular internacional com raízes étnicas. O canto em *creòle* promove-o à língua oficial e sua soma ao uso da tecnologia põe o Zouk no mercado.

O ensino da dança

Ao partir do pressuposto de que a dança não é algo *a priori* no sujeito (RODRIGUES, 2007), passa a ser permeada por práticas educativas. O profissional deve ter uma formação do ponto de vista educacional, e, se educar é uma forma de intervir no mundo, é necessária uma gama de informações para que o aprendizado seja significativo (ZAMONER, 2005).

Para que ocorra o efetivo aprendizado da dança, as habilidades de se mover com ritmo, postura, equilíbrio e controle são fundamentais e, somente com alguma habilidade técnica é possível desenvolver o movimento improvisado característico da Dança de Salão. Para Freire (2001, p.37) “o equilíbrio entre desenvolver movimentos com criatividade e com habilidade técnica deve ser buscado e constantemente considerado”.

Wolff (2010) a partir de sua experiência como bailarina acredita que é no fazer dança que se aprende. Além de fazer, pensar em como refazer, refletir sobre a ação realizada apoiando-se em conceitos e princípios da teoria que dá suporte às técnicas, repetir, experimentar, tentar inúmeras vezes cada movimento possibilita o aprender sobre dança.

É preciso que possamos entender a dança como uma forma de arte em todos os seus contextos, passível de contribuir para a educação estética, assim como interferir nos sentimentos e emoções dos praticantes. Para Wolff (2010, p.104) a experiência do belo sempre acompanha a experiência da dança, mas seria preferível pensar que “a beleza refere-se aos indivíduos envolvidos no trabalho, beleza que se constrói de dentro e não em um ideal estético de corpo pré-definido por alguma técnica de dança”.

É importante que o aluno tenha a possibilidade de ver, criar e executar a dança, assim como de compreendê-la como ferramenta de resgate cultural, distinguindo-a de outras formas de produção cultural porque “faz o corpo visível com a representação de si mesmo” (FREIRE, 2001, p.40).

Até os anos 1990, o ensino da dança no Brasil dava-se principalmente em ambientes privilegiados como academias e escolas de dança de caráter privado, ou em locais públicos como centros culturais e escolas de samba. A

formação ocorria também nestes espaços informais das academias e escolas de dança. Desde 1956 há a possibilidade de formação em nível de graduação e pós-graduação em dança, artes ou educação física (FREIRE, 2001).

Brasileiro (2010) busca identificar as propostas curriculares de alguns cursos de Graduação em Dança que apontam a dança como conhecimento a ser estudado na escola. Os cursos de graduação por ela analisados entendem a dança como manifestação artística e buscam compreender sua representação na cultura brasileira enquanto veículo privilegiado de expressão de sentimento e comunicação social. Salientam que a dança é uma das manifestações da humanidade que está presente em toda a sua história. Mas, segundo Volp (2010) são poucas as instituições de formação acadêmica que incluem a Dança de Salão em seus currículos e pouco se fala das intervenções pedagógicas apropriadas para cada grupo de alunos.

Ao mesmo tempo em que a dança está cada vez mais inserida na escola, sua inserção como área de conhecimento para estudos não está ocorrendo. O que se faz nas escolas é repetir passos para mecanizá-los e repeti-los em festas e eventos, como elemento decorativo. A esse fenômeno Brasileiro chamou de “presença-ausente da dança no espaço escolar” (BRASILEIRO, 2010, p.147).

Para que a dança possa se constituir como conteúdo escolar, são necessários profissionais que possam atuar efetivamente e o reconhecimento da dança como inerente ao ser humano pela comunidade escolar (VOLP, 2010). Segundo os PCNs (1997 e 1998), a dança é conteúdo da arte e da educação física e a formação dos professores deveria ser “tão educacional quanto se espera de sua atuação” (VOLP, 2010, p.217), próxima à realidade social e diversificada quanto à realidade escolar.

A presença da dança na escola justifica-se pela possibilidade de levar o aluno ao autoconhecimento, à compreensão da singularidade e integridade do ser humano. Pode ampliar a capacidade sensorial e de compreensão do mundo, aumentando o repertório de comunicação do indivíduo.

A dança pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, pois a atenção de um aprendiz ou bailarino deve estar dividida entre equilibrar-se e deslocar-se no espaço, o que Wolff (2010) nomeia “realização

de dupla tarefa”. Entre as tarefas de uma aula de dança, podem estar: deslocar-se em linha reta ou sinuosa, modificar direções, movimentar braços e pernas em diferentes direções, realizar giros que mudem os pontos de referência, manter-se consciente a respeito de sua postura durante os deslocamentos e, estar atento para a presença de um parceiro e outros aprendizes no espaço.

Para Wolff (2010) o toque dos colegas, o ritmo da música e a novidade da experiência também são fatores que contribuem para os efeitos benéficos da Dança de Salão.

Volp (2010, p.18) aconselha a prática da Dança de Salão na escola, pois agrega o convívio social à sua prática que “pode servir de instrumento para ações cooperativas nas mãos do professor”. Sua movimentação semelhante ao andar, o trabalho postural envolvido no ensino, a habilidade de conduzir e ser conduzido, a percepção rítmica, a história de cada estilo e sua evolução, a apreciação, a etiqueta e a criação em dança são elementos legítimos a serem incorporados pela escola. Há o trabalho de relações interpessoais e a necessidade de solução de problemas que colocam os dançarinos em situações de enfrentamento consigo e com seus parceiros.

Para Matos (2010), para se constituir como docente, é importante que o sujeito indague-se a respeito de sua atuação artístico-educativa e mova-se em direção a um estado criativo da docência. Isso favoreceria a construção de uma prática como ação compartilhada, política e de um projeto de autonomia. A partir desse olhar, existe a necessidade de o futuro docente colocar-se em um estado de reflexividade crítica, compreendendo a prática pedagógica como instável, compartilhada e constituída de espaços de instabilidades e incertezas. A docência em dança implica compreender a educação e a dança como dois elementos complexos, passíveis de transformação, num contexto repleto de perguntas, mas que necessita de pensamentos não hegemônicos que possam suscitar possibilidades de respostas frente às nossas incertezas. Dentro dessa perspectiva, posso afirmar que há possibilidades de construir práticas significativas em dança, sim.

Cada vez mais percebo o poder da dança junto a outras disciplinas. A dança muito pode ensinar. Pode oferecer modelos epistemológicos, metodológicos e dialogar profundamente com a ciência (WOLFF, 2010, p.108).

A docência em dança necessita de atenção constante aos referenciais teórico-metodológicos, portanto, acredito que devemos compreender aspectos relacionados à música e à educação musical, ao estilo de dança escolhido, à aprendizagem motora, aos aspectos históricos de música e dança para intervir positivamente na bagagem do aluno, contribuindo para a construção do conhecimento em dança.

No caso de uma prática formalizada de dança, como na aula regular, o papel do professor é muito importante porque a eleição ou proposição de um objetivo que não esteja de acordo com o nível técnico de um aluno ou de um casal poderá ter efeito negativo. Isso pode inclusive interferir no relacionamento de um casal que buscou a prática como fonte de prazer conjunto, pois um componente pode responsabilizar o outro pela dificuldade da dupla.

Deve haver um entendimento referente à técnica por parte do docente a respeito dos princípios de movimento, das finalidades dos movimentos e de que indivíduos estarão sujeitos às situações de aprendizagem. Para Wolff (2010) deve haver uma contextualização cautelosa sem generalização, mas com o cuidado de que não sejam deturpados aspectos referentes à técnica específica que possam gerar sua desvalorização. A autora acredita no entendimento aprofundado dos fundamentos e do vocabulário específico a possibilidade de encontrar a melhor forma de abordagem de uma técnica em dança.

No caso da Dança de Salão, o aspecto referente ao toque é muito delicado. Freire (2001, p.49) refere-se à “arte de tocar e ser responsivo”. A autora diz que quando tocamos alguém, também estamos sendo tocados e isso possibilita a exploração da comunicação por meio do corpo ou “a aceitação da fluência de energia dentro de nós mesmos e entre nós mesmos e o outro”.

O contato corporal é um aspecto intrínseco à Dança de Salão e Oliveira *et. al.*, (2002) realizaram um estudo que objetivava indagar como os corpos de quem estava dançando comunicavam-se a respeito da confortoabilidade ou não

com seu parceiro. Sendo uma dança na qual pares de pessoas executam passos e figuras em sincronia com a música, necessita de normas e regras em relação ao contato entre eles e com outros pares no salão.

Nas danças clássicas como a Valsa, o *Slow Fox* e o Tango, a posição dos pés é fechada, mais próxima e o contato corporal é maior. Nas danças latinas, nas quais se enquadra o Zouk, normalmente os passos são de figuras abertas, o que ocasiona um maior distanciamento corporal. Esse contato corporal e social com diferentes parceiros pode colocar a pessoa em confronto direto com novas emoções, portanto, o fato da proximidade e da invasão deve ser pensado. Os resultados do estudo revelaram que houve uma aproximação corporal maior quando o par era melhor dançarino ou quando era a pessoa com quem mais se gostava de dançar e que havia um distanciamento na situação inversa. Mas apareceram as informações de que o maior conforto ao toque estava ligado aos maiores níveis de socialização e que o menor conforto estava associado à timidez e ao recato.

Tendo em vista os aspectos relacionados ao toque e à condução é possível observar que o professor deve manter-se atento e cuidadoso em relação à postura e à condução dos casais, além de incentivar muitas trocas entre os colegas, possibilitando um aprimoramento da condução além de maior sociabilização na turma (OLIVEIRA *et. al.*, 2002).

Independente da dança eleita, estariam entre as metas de um professor o desenvolvimento de uma técnica específica, o desenvolvimento da consciência de um indivíduo integral através do movimento, a ampliação do repertório motor, o autoconhecimento corporal por meio da interação social, a observação e análise do movimento, a formação estética, a possibilidade de posicionar-se livremente a respeito das atividades realizadas, a vivência de técnicas propícias ao seu corpo, a produção e divulgação de conhecimento em dança. Além disso, um conhecimento efetivo pode ser construído se o professor tiver conhecimento pleno da habilidade motora a ser proposta, puder identificar quais os aspectos corretos e incorretos realizados pelo aluno para sugerir correções e melhorias num momento seguinte, observar cuidadosamente seu aluno antes de fazer qualquer comentário sobre sua ação,

tocar o aluno e observá-lo executando após sua correção (FREIRE, 2001, p.51).

A autora supracitada considera os elementos tempo, espaço e força os responsáveis pela distinção entre os estilos de movimento. Parte do pressuposto que o ser humano é integral, possui característica e padrão único de movimento, correlaciona movimento com modos de comportamento e personalidade e acredita que pode ser possível ampliar a extensão do modo característico de um indivíduo, explorando os aspectos por ela mencionados: tempo, espaço e força.

O ensino da Dança de Salão está vinculado também a regras de etiqueta desde a Idade Média. O professor de dança é que ensinava como portar-se em ocasiões formais, nas quais ocorria normalmente a prática da Dança de Salão. Essa etiqueta é fundamental para guardar no contato corporal os limites entre os indivíduos e algumas regras são básicas para o convívio no salão: para convidar alguém para dançar, deve-se pedir licença à própria pessoa e a quem a acompanha; se o convidado for desconhecido, primeiro deve-se apresentar-se; não se convida para dançar alguém que esteja acompanhado somente de uma pessoa para que a outra não fique sozinha; o cavalheiro deve oferecer a mão para a dama que encontrar-se sentada no momento do convite e levá-la ligeiramente à sua frente até a pista e, após a dança, o cavalheiro deve conduzir a dama novamente até o seu lugar (RIED, 2003).

Ao cavalheiro cabe conduzir a dama pelo espaço do salão, assim como dar os comandos em relação aos passos que vão ser executados e protegê-la de eventuais colisões com outros casais.

A posição de abraço para a Dança de Salão constitui-se de contato da região abdominal, mão direita do cavalheiro na escápula esquerda da dama, mão esquerda do cavalheiro segurando a mão direita da dama na lateral do corpo, à altura dos olhos, enquanto a dama tem sua mão esquerda apoiada no ombro direito do cavalheiro e a mão direita apoiada na esquerda do cavalheiro (OLIVEIRA *et. al.*, 2002).

No caso do ensino da dança, Rodrigues (2007) nos define como “a arte do tempo e do espaço”, que estão implicados no ato de dançar, mergulhada na própria ação que é o objetivo principal da atividade.

Ried (2003) traz à tona um assunto bastante delicado no que tange à profissionalização dos docentes em Dança de Salão no Brasil. Para ela, os praticantes são submetidos a “autointitulados” instrutores de Dança de Salão que possuem como formação apenas as suas práticas de bailarinos, intituladas pela autora como “expressões particulares e isoladas de uma emotividade individual” (RIED, 2003, p. 29).

Não é possível observar a estruturação do conteúdo por princípios históricos, cinesiológicos ou didáticos. Para Ried (2003) não há nenhum embasamento teórico que justifique a eleição de um conteúdo ou passo sobre outro.

Nos estudos de Ried (2003) é possível saber que em um momento na Europa, mais precisamente em Londres em 1963, onde a situação era mais ou menos como a do Brasil na atualidade, organizou-se um Conselho Internacional de Dança de Salão, ao qual estão filiadas as escolas de Dança de Salão importantes de quatro continentes (as Américas estando de fora). O descontentamento era geral com a forma como eram ensinadas as danças de geração para geração restringindo esse acesso a elementos pertencentes a uma gama muito pequena de preferência dos professores. Como argumento estava a crescente mobilidade dos praticantes que ficavam impossibilitados de dançar com pessoas de diferentes lugares, impedindo a integração social característica dessa prática. A tentativa era de tornar a Dança de Salão universal, possibilitando ser dançada por qualquer praticante com parceiros diversos em diferentes lugares do mundo. Criou-se então o Programa Mundial de Dança de Salão, a partir de reuniões de professores que convencionaram e padronizaram os passos mais populares dos ritmos mais tocados no mundo.

Ritmo e percepção

Este capítulo tem a intenção de relacionar os aspectos referentes ao ritmo e à percepção com o aprendizado da dança.

Para Wachowicz (2010) fazemos uso da percepção o tempo todo e a interpretação das sensações é o que possibilita dar significado e organizar os elementos percebidos. Os sentidos interagem uns com os outros, possibilitando criar em nossas mentes impressões sobre as qualidades dos objetos existentes no mundo. Para a autora, a capacidade de interpretar as informações que chegam tão rapidamente possibilita que as percepções se tornem percepções quase que imediatamente. A percepção, assim como a cognição, envolve aquisição, armazenamento, recuperação e uso da informação. Segundo a autora

os estudos da percepção tem aplicações práticas nos estudos da dança. A qualidade multissensorial da dança aumenta a consciência perceptiva, oferecendo diferentes sensações percebidas no corpo, como o tato, a percepção do som, o comportamento não verbal que envolve enviar e receber informações sobre as posições do corpo, expressões faciais ou gestos, e ainda, o papel decisivo na imitação e na empatia ativado pelos sistemas-espelho (quando se tenta reproduzir um movimento observado, com a mesma intenção e dinâmica) (WACHOWICZ, 2010, p. 2).

Para Piaget (1993) o desenvolvimento ocorre da percepção à inteligência e a percepção implica o esquema sensório-motor, pois se torna possível ao sujeito aplicar a uma situação atual o conjunto das construções anteriores. Entre a percepção e a representação, ocorrem sequências de ações propriamente ditas cujas imagens constituem a imitação interiorizada.

A percepção é sempre relativa a um ponto de vista e a diferenciação consciente desse ponto de vista em relação a outros é o elemento que possibilita a representação. A percepção é constituída do contato direto com o objeto e na sua ausência a imagem intervém, portanto, o espaço perceptivo, por exemplo, é construído mais rapidamente que o espaço representativo (PIAGET, 1993).

A percepção do tempo é uma das atividades cognitivas mais importantes e fascinantes, pois é fundamental para sequenciar e ordenar eventos, definir durações e intervalos e para quantificar movimento (BRAUN, REBOUÇAS e RANVAUD, 2009). A percepção serve de base para a construção da noção de tempo, mas a representação do tempo não é fruto apenas de percepção, pois essa permite apenas o reconhecimento imediato dos objetos. A representação, é fruto da atividade perceptiva. A construção da noção de tempo não é, então,

resultado direto da percepção, mas do desenvolvimento do pensamento operatório (CAREGNATO, 2011).

Dentre as atividades nas quais o tempo é uma dimensão fundamental, a capacidade de sincronização de uma forma temporalmente coordenada com estímulos externos é uma competência particularmente importante. Braun, Rebouças e Ranvaud (2009) reforçam essa informação citando a dança, pois sua prática possui como característica a necessidade de manter os movimentos do corpo em contínua sincronia com a música.

Ao estarem tempo e espaço intimamente relacionados, a coordenação dos movimentos com objetivo final espacial definiria o tempo, ou seja, o tempo depende do movimento. Para Caregnato (2011), a noção de tempo só pode ser estabelecida a partir da compreensão de que posição inicial e final são sucessivas, portanto, coordenadas entre si, o que exige o estabelecimento de relações entre dois pontos espaciais.

Entre as reações mais naturais à música estão: bater palmas, estalar os dedos e bater os pés em sincronia com o seu pulso. Mas é importante que possamos entender que mecanismos permitem sincronizar nossos movimentos à música de maneira tão precisa, ou seja, quais os mecanismos envolvidos na percepção e na produção de ritmo.

Braun, Rebouças e Ranvaud (2009) apresentam-nos um modelo de relógio interno que busca explicar os processos subjacentes à percepção de tempo. Segundo esse modelo, existem três estágios de processamento da informação temporal: estágio de relógio, estágio de memória e estágio de decisão ou comparação. Sendo assim, teríamos uma primeira estrutura que agiria como um “marca-passo”, enviando um fluxo regular de pulsos que traduziria as informações dos estímulos temporais. Então as informações seriam enviadas a um “acumulador” que integraria esses pulsos de forma linear de acordo com a duração do evento. O número de pulsos coletados seria então comparado com uma amostra armazenada na memória, na qual haveria mais um processo, como um “comparador” que decidiria qual a resposta adequada àquele estímulo.

Algumas constatações oriundas das pesquisas de Braun, Rebouças e Ranvaud (2009) se fazem muito importantes para os questionamentos que

venho propondo. Para os autores, não existe somente uma estrutura responsável pela percepção de tempo, pois é possível perceber e estimar a duração de diferentes eventos externos apresentados simultaneamente. Estudos de neuroimagem têm revelado as estruturas neurais relacionadas com a percepção de tempo e foi possível perceber que algumas regiões neurais estão diretamente ligadas ao processamento das informações temporais. Foi constatado que informações temporais sonoras são extraídas com maior facilidade e são diretamente integradas ao sistema motor.

A partir disso, é possível afirmar que a percepção de tempo é mais fortemente ligada ao sistema auditivo do que ao sistema visual. Nesse estudo, o autor cita experimentos nos quais os participantes estimavam e comparavam a duração de estímulos sonoros e luminosos e como resultado foi possível perceber que as pistas sonoras são julgadas como mais longas e menos variáveis. Além disso, Kato e Konishi (*apud* BRAUN, REBOUÇAS e RANVAUD, 2009) sugerem a partir de estudos semelhantes que o processo de correção do erro é mais dependente das informações provenientes do sistema auditivo do que do sistema visual.

São bastante relevantes para minha pesquisa as conclusões de Braun, Rebouças e Ranvaud (2009), pois eles chegam à compreensão de que as informações temporais sonoras estão diretamente integradas ao sistema motor e também de que a percepção de ritmo é mais fortemente ligada ao sistema auditivo do que ao visual, sendo que a sincronização sensório-motora é mais precisa e menos variável a estímulos sonoros do que a luminosos.

Em relação à dança é possível afirmar que a relação do deslocamento com a velocidade permite estabelecer a duração temporal de cada movimento e que o ritmo se desenvolve dentro do tempo, possuindo cada evento (ou passo de dança) uma duração (CAREGNATO, 2011).

Um importante aspecto que aparece intrínseco ao ensino da Dança de Salão é a música e são de suma importância alguns elementos referentes à sua percepção, escolha e utilização. Ruthes (2007) acredita que a música deve ser valorizada desde o início do aprendizado porque influi diretamente na técnica do aluno, que compreende melhor o movimento quando associado ao andamento musical. Além disso, segundo a autora, os movimentos isolados

ficam sem vida, inexpressivos, e o professor conhecedor de música tem a possibilidade de abrir canais de percepção musical no aluno, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem.

Taube (1997), estudiosa do Ritmo Espontâneo e Métrico, conclui a partir de sua pesquisa que a atividade se torna mais difícil quando executada em seu ritmo próprio do que quando ajustada a um tempo determinado, o que corrobora a afirmação de Ruthes (2007).

A autora define Ritmo Espontâneo como natural, próprio de cada indivíduo, e Ritmo Métrico como aquele que é imposto durante a execução de uma atividade. Para ela, a estruturação temporal é de base intuitiva e a percepção rítmica se dá através de estímulo, que é detectado e codificado, após reconhecido e, a partir de referências sonoras como pulso, acento e melodia, e referências visuais, tem o movimento corporal ajustado. Então, trata-se de como o estímulo rítmico é percebido e envolve aspectos temporais e ajuste psicomotor. Educadores e psicomotricistas como Magill (*apud* TAUBE 1997) também defendem a educação rítmica por entenderem ser fundamental à formação física, intelectual, emocional e social. Acreditam ser um meio de auxílio na educação psicomotora, pois contribui para o desenvolvimento da sensibilidade corporal e precisão de movimento, e possibilita a estruturação do movimento no tempo e no espaço solicitados.

A educação rítmica é também uma forma de lidar com o tempo nas transições entre movimentos e ações e estabelecer uma comunicação íntima entre as ações e os desejos, sensações e sentimentos, imaginação e sensibilidade (RIBEIRO, 2008).

É possível perceber que os movimentos, atitudes ou gestos podem ser motivados por estímulos sonoros através de processos intracerebrais que, através de pulsações nervosas, transmitem as mensagens provenientes dos sentidos.

O ritmo sonoro, segundo Defontaine (1982), pode interferir tanto em aspectos fisiológicos, como aceleração ou redução da frequência cardíaca, como nos psicológicos, interferindo inclusive no estado psíquico do sujeito. Os efeitos psicológicos do ritmo podem estabelecer, dessa forma, o vínculo entre a afetividade, o instinto e a consciência. Sua interferência, segundo o autor,

potencializa a atividade imaginativa, que se modifica conforme a intensidade, a periodicidade e a acentuação rítmica.

É possível que entendamos o ritmo como fenômeno abstrato, pois ele só é percebido pelos elementos que o compõem, que são o som, o silêncio e a acentuação. Além disso, Defontaine (1982, p.218) salienta a parte intuitiva do ritmo, pois “o conjunto só é imaginado a partir do que já foi percebido”.

Para Ribeiro (2008, p.2) o ritmo é a “visualização do tempo no espaço, escritura e inserção desse corpo no espaço cênico e ficcional”.

E como o movimento está relacionado ao aspecto rítmico? Para Defontaine (1982, p.218) “ritmo não é movimento, mas o movimento é um meio de expressão do ritmo”. Parece-me, então, que o papel do movimento na noção de ritmo seria o de favorecer sua conscientização.

Uma possível explicação é a de que os movimentos corporais que coincidem com sons percebidos fazem tomar consciência da noção de ritmo, estabelecendo relação entre “o concreto do movimento e o abstrato do ritmo” (DEFONTAINE, 1982, p.218).

A vivência corporal do ritmo permite desenvolver a imaginação motora, definida como a antecipação do movimento graças à memorização de uma atividade muscular anterior, ou seja, graças à memória cinestésica. O ritmo vivido e experimentado pelo corpo inteiro possibilita atingir seu caráter conceitual, toma forma significativa resultante de operação mental. Se considerarmos o movimento como a manifestação visível da consciência rítmica e agregarmos a isso a ideia da indissolubilidade de corpo e psique, teremos no movimento a evidência do ritmo na psicomotricidade.

A representação do ritmo está relacionada à sua utilidade, o que no caso do Zouk torna-se necessária à sua prática. Para Bamberger (*apud* CAREGNATO, 2011) para saber fazer é preciso conhecer, ou seja: o ritmo só pode ser executado se o sujeito possui a representação mental da sequência, e a conceituação só ocorre concomitante ao sucesso da ação, o que para Piaget (*apud* CAREGNATO, 2011) é o princípio de todo o conhecimento.

Defontaine e sua obra, mesmo sendo da década de 1980, só fazem reforçar minhas ideias, pois sua compreensão a respeito de ritmo e percepção vem ao encontro do que tenho observado e reforça minha crença a respeito de

como o fenômeno rítmico é percebido e qual o papel do movimento na percepção, compreensão e expressão do ritmo.

Segundo Pieron (*apud* DEFONTAINE, 1982, p.219), “a percepção é uma tomada de consciência sensorial de acontecimentos externos que produzem sensações mais ou menos numerosas e complexas”. Esse fenômeno é constituído por três importantes momentos: processo receptor, do qual fazem parte: a identificação de um determinado dado na memória que vai definir o caráter da resposta, e a discriminação dos elementos por comparação ou diferenciação; o processo simbólico, que ocorre quando o campo perceptivo já está estruturado, e o estímulo é associado a um conceito, levando o sujeito à apreensão imediata da significação; e, o processo afetivo, no qual a motivação se faz importante para a percepção.

Quando se fala em percepção, é possível que venhamos a questionar o quanto dela pode ser inata ou se é uma habilidade adquirida. É importante que atentemos às diferenças entre as leis da percepção e o papel representado pela experiência.

Defontaine (1982), quando fala das Leis, discorre sobre os elementos perceptivos apresentarem uma tendência espontânea à organização, sobre a questão da forma, quando uma figura se destaca do fundo, e que esta questão da percepção da forma implica a percepção de uma significação.

Agora, falemos um pouco do papel da experiência na estruturação do campo perceptivo. Essa experiência através da memória tem o poder de, utilizando as palavras do próprio autor, “modelar” a percepção, e então, Defontaine (1982) utiliza-se dos ensinamentos de Piaget quando diz que não há estrutura inata; toda estrutura supõe construção. O sujeito é ator e autor das estruturas que são ajustadas à medida que se desenvolve por meio de equilíbrio ativa, ou compensações opostas às perturbações exteriores, que permanecem em contínua autorregulação.

A finalidade da Rítmica consiste em colocar seus adeptos, ao terminar seus estudos, na situação de poder dizer: ‘eu sinto’ ao invés de ‘eu sei’; e, especialmente, despertar neles o desejo imperioso de expressar-se, depois de haver desenvolvido suas faculdades emotivas e sua imaginação criadora. (DALCROZE, *apud* COMPAGNON e THOMET, 1975).

Segundo Compagnon e Thomet (1975), a educação rítmica é fator de formação e equilíbrio do sistema nervoso, pois o menor movimento adaptado a um ritmo é o resultado de um conjunto complexo de atividades coordenadas.

O nosso aparato sensorial conduz ao cérebro um estímulo inicial e esse elabora o dado, tornando-o consciente. Após, grava na memória, transmite aos músculos a ordem pela qual os movimentos serão realizados no espaço. Se simplificamos, vemos que o ouvido capta o ritmo e o corpo traduz instintivamente em gestos e movimentos.

Para Dalcroze (*apud* COMPAGNON e THOMET, 1975), não podemos separar desenvolvimento físico de educação do ouvido porque o sentido rítmico muscular é o que possibilita traduzir no espaço ritmos musicais pela ação e pelo movimento. Para ele, Ginástica Rítmica é “disciplina do sentido rítmico-muscular” e “converte o corpo em um instrumento onde vibra o ritmo”, portanto, supõe o cultivo simultâneo do corpo e do ouvido (DEFONTAINE, *apud* COMPAGNON E THOMET, 1975, p.15).

Outro estudioso do movimento, Le Boulch (1987) acredita que somente através de uma resposta harmoniosa e rítmica poderemos atingir o movimento coordenado. Para ele, o ajuste do movimento ao tempo ocorre mais precocemente que a percepção temporal, definida como a passagem do automatismo da informação temporal, traduzida por ajustamento motor rítmico para a análise consciente e atuação de forma seletiva.

Le Boulch (1987) define que a percepção temporal envolve a capacidade de captar, em unidade perceptiva, uma série de mudanças que duram apenas alguns segundos e que correspondem ao presente psicológico. Essa capacidade possui aspectos qualitativos, como a percepção da ordem que resulta na discriminação de estruturas rítmicas, e aspectos quantitativos, como a percepção dos intervalos temporais ou durações e de variações de intensidade ou acentuações.

Ainda o mesmo autor responsabiliza o ouvido pela percepção das estruturas rítmicas e o sentido cinestésico pela percepção das durações e acentuações. Mas o importante é que os sentidos auditivo e cinestésico têm a condição de interferir um no outro na percepção temporal e, por isso, se dá a importância da sincronização sensório-motora.

A sincronização sensório-motora ocorre quando a uma série de estímulos sonoros periódicos justapõe-se uma realização motora correspondente. Esta sincronização ocorre porque percebemos a identidade das duas durações e as reproduzimos no movimento. Como consequência de justaposição de uma série sensorial com uma motora, temos mecanismos independentes, mas leis de estruturação idênticas (LE BOULCH, 1987).

Quando o sujeito passa da percepção temporal à representação mental do sucessivo imediato, ele passa a ter a possibilidade de representar mentalmente estruturas rítmicas cada vez mais complexas. Sabemos que o movimento é um fenômeno que se desenvolve simultaneamente no tempo e no espaço, possui organização interna e é caracterizado por sua duração, forma e amplitude. Um ajuste com representação mental implica consciência do objetivo a ser atingido e a representação da forma gestual, mas exige a interiorização da organização temporal das diferentes sequências de movimentos que caracterizam o seu ritmo. Somente assim, chega-se ao encadeamento harmonioso dos tempos, que confere unidade ao movimento (LE BOULCH, 1987).

É facilmente percebido o quanto um som pode interferir no corpo humano, despertando reações muitas vezes surpreendentes. Nossa natureza é sensível ao descobrir os sons.

E se esses sons forem rítmicos? Quer dizer, se possuem periodicidade, alternância e renovação?

Segundo Defontaine (1982) o ritmo nos provoca mobilidade, movimento, atua sobre o psiquismo do sujeito que se insere no tempo segundo sua realidade psicossomática. Mesmo nossos ritmos endógenos são influenciados por estímulos exteriores e são permanentemente suscetíveis de adaptação.

Fraisse (1974) utiliza o termo “reatividade” para falar de sincronização sensório-motriz. É quando o sujeito se põe instintivamente a acompanhar o ritmo com o vaivém do braço. Trata-se de estímulo auditivo e resposta motora acoplados. Quando se têm cadências regulares e as estruturas temporais se perpetuam identicamente, é possível que se antecipe o instante do estímulo sonoro.

O próprio autor cita o bailarino como exemplo quando esse toma consciência da cadência e do tempo desde os primeiros compassos, e sua sincronização ocorre sem esforço. Sua condição de antecipar procede ou segue o estímulo sonoro. Fraisse (1974) defende que uma ligeira antecipação do movimento em relação ao som possibilita o acoplamento mais natural e espontâneo do movimento ao ritmo.

Quando um sujeito sofre interferências rítmicas, sua tendência é reagir com um sinal preciso e realizar intervalos de duração idêntica e de ritmo semelhante ao que percebeu.

E quando falamos em ritmo musical?

Na música, os sons estão organizados de acordo com leis, sucessões, variações de volume, timbre e intensidade, que geram unidades perceptivas. Para Defontaine (1982), a música está na fronteira entre o qualitativo e o quantitativo. No Ocidente sua divisão em tempos fortes ou fracos, que no século XVII eram chamados de “golpes”, já indicava a necessidade de um desejo de medida. Essa medida se deu através do compasso, que trouxe o elemento numérico para a estrutura musical e que é o sinônimo de métrica. Um ritmo musical é caracterizado pela dualidade melodia *versus* métrica e a pulsação rítmica é seu elemento básico.

Ao tratar do ensino do ritmo, Caregnato (2011) define duas estratégias: a estratégia métrica que se baseia na subdivisão do pulso em unidades matematicamente calculadas, ou contagem dos tempos do compasso, quando o professor agiria como um “metrônomo” contando os números em voz alta, e a estratégia mnemônica, quando há a segmentação do ritmo em pequenos grupos ou motivos, associando palavras a esses grupos. A estratégia mnemônica, segundo Caregnato (2011), facilita o aprendizado das células rítmicas e torna mais precisa sua execução, valorizando os agrupamentos, sendo a estratégia de ensino mais aconselhável para o aprendizado de adultos sem formação musical, pois favorece o desenvolvimento da tendência natural de produzir a representação mental para o ritmo.

Para Heller (2003) o termo ritmo é entendido como pulsação ou ordenação da música em batidas periódicas e regulares, mas o autor discute essa definição a partir da compreensão de que ele refere-se na verdade à

divisão métrica. Sendo o termo ritmo derivado do termo fluir, deve tratar-se da maneira com que um evento flui no tempo, mas torna-se mais interessante quando esse evento possui uma regularidade e proporção que o aproxime dos movimentos perpétuos.

A diferença entre ritmo e metro seria que o primeiro refere-se ao movimento expressivo no espaço, enquanto o segundo trataria da medida mensurável e objetiva do tempo (HELLER, 2003). A sucessão relativa à percepção que registramos estaria diretamente relacionada à mudança e ao movimento estando envolvidas relações, temporalidades e expressões diferentes. O ritmo seria então a organização expressiva do movimento, ou seja, a qualidade, e a métrica seria referente a uma estrutura, referente à quantidade.

Para Wolff (2010) a métrica seria diferente do ritmo, sendo o ritmo identificado como padrão de duração, enquanto a métrica envolveria uma percepção inicial individual e a antecipação de uma série de “batidas” extraídas da estrutura rítmica da música no transcorrer do tempo.

Para Heller (2003) o movimento como uma ação espacialmente estendida seria o tempo, mas um tempo diferenciado e orgânico, diferente do cronológico. A sensação temporal que é a qualidade do movimento é o que Heller denomina ritmo, compreendido aqui como fenômeno expressivo temporal.

Metro e ritmo se completam então, sendo a sensação rítmica uma vivência espontânea, uma organização do todo em função de uma intenção, pois o ritmo é “compreensão primitiva do tempo que exercemos com o corpo antes mesmo de representá-la com o pensamento” (HELLER, 2003, p.36).

Defontaine (1982) define alguns componentes do Ritmo: a sucessão de sons (conjunto coerente); o acento que possibilita inserir uma dinâmica em um contexto melódico e marcar uma insistência de duração; a síncope que é definida como o prolongamento do tempo forte; a forma repetitiva que é referente à sucessão de elementos iguais, como no metrônomo e que interfere positivamente na psicomotricidade e; os grupos de sons que se repetem e relacionam-se com a atenção perceptiva.

Até então, sabemos que o ritmo é encontrado a partir da organização ou estrutura dos fenômenos temporais. O movimento tem a condição de proporcionar a sensação do transcurso do tempo e o ritmo pressupõe certo transcurso do tempo, então se torna possível afirmar que não existe ritmo sem movimento. Para Defontaine (1982, p.218), “movimento não é mais que um aspecto organizado do ritmo”.

Encontramos no ritmo duas noções fundamentais, que são o tempo e o espaço. A combinação destes dois elementos é o que dá origem ao movimento.

O fenômeno rítmico está intimamente relacionado com o fenômeno de passagem do tempo, com a consciência de duração e com a percepção do tempo. Fraisse (*apud* DEFONTAINE, 1982) define a percepção do tempo como percepção do “sucessivo em unidade”. Essa percepção tem a ver com aspectos qualitativos, referentes à estrutura, que diz respeito à ordem e à organização e também com aspectos quantitativos, relativos à periodicidade, que referem-se à percepção de intervalos temporais de duração. Com base no estudo desses conceitos, é possível perceber que a percepção de ritmo inclui tempo e espaço de forma indissociável.

Novamente, Defontaine (1982, p.222) se ampara nos estudos de Piaget e faz a seguinte afirmação: “não existe intuição primitiva de tempo. Como tal não se vê nem se percebe. O que é percebido são os acontecimentos, tais como movimentos, ações, velocidades, resultados”.

Da mesma forma que pudemos perceber ao tratar de percepção podemos ainda, segundo Defontaine (1982), definir alguns níveis de organização temporal. Inicialmente, temos uma percepção imediata da organização espontânea de fenômenos sucessivos, quando o modo de execução motora corresponde à estruturação temporal. Seria como executar um movimento lento em um tempo longo e um movimento rápido em um tempo curto. Dependente da evolução da inteligência, posteriormente tem-se um nível de representação mental que permite situar-se no tempo e entrever perspectivas passadas e futuras, ou o “horizonte temporal”.

Fraisse (1974) define agrupamento como o resultado de uma apreensão global e quase simultânea de vários elementos que formam uma unidade de percepção. Representa a ruptura na regularidade do transcurso do tempo. O

agrupamento rítmico está diretamente relacionado aos limites temporais, percebidos pela velocidade de sucessão dos elementos e pelo número de elementos que o constituem. Se os tempos entre os sons são muito espaçados, a série não é apreendida como uma forma, o sujeito percebe sons isolados e, se estão muito próximos, o sujeito não chega a perceber a forma. Temos aí a importância do intervalo.

Além desse aspecto, temos também como aspecto influente da percepção do agrupamento sonoro o número de elementos que constituem o mesmo. Fraisse (1974) acredita que o número máximo de estímulos possíveis de serem percebidos ou, a capacidade de “percepção do sucessivo”, é de 5 a 7 elementos.

A percepção do agrupamento está condicionada à estruturação intensiva e temporal dos elementos. Quando se fala de intensidade, fala-se de dinâmica do ritmo, ou seja, acentuação dos elementos. A estruturação intensiva se caracteriza pelas diferenças de intensidade dos elementos que se sucedem de modo regular do ponto de vista temporal. Fraisse (1974) acredita que a acentuação provoca alguns fenômenos como as tendências a acentuar movimentos, o primeiro ou o último do agrupamento rítmico, a aumentar o intervalo seguinte ao movimento acentuado, a reagrupar os tempos fortes e os fracos e a inverter a reprodução quando um agrupamento possui mais sons fortes do que fracos.

A estruturação temporal, por sua vez, está relacionada à noção de duração. É possível perceber que a atividade rítmica se organiza ao redor de tempos muito diferentes, um dos quais é o dobro do outro. Também se evidencia a percepção dos tempos curtos como se fossem iguais entre si e dos longos da mesma maneira.

Para Fraisse (apud DEFONTAINE, 1982, p.224),

‘a percepção temporal somada à consciência da duração resulta na percepção do sucessivo’ ou, como ele mesmo diz, ‘não é a repetição que constitui o ritmo e sim ‘a coisa’ repetida, ou seja, a organização do tempo’.

A unidade de agrupamento é a organização do sucessivo que pressupõe o predomínio do conjunto ou da estrutura rítmica sobre as partes. No ritmo, a unidade de agrupamento aparece idêntica a si mesma. Certos elementos se

repetem com diferenças de duração e intensidade. Defontaine (1982) utiliza ainda a expressão “ritmização subjetiva”, pois para ele, só há agrupamento para quem o percebe.

Pieron (apud DEFONTAINE, 1982), acredita que o ritmo é assimilado a partir de novos elementos a um sistema e que esse processo de integração ocorre com um mecanismo de síntese entre o processo perceptivo e o motor. A repetição conduz à formação de um todo e supõe memorização, abstração e conceitualização.

A partir das referências encontradas na literatura que falam de “sinais” procurados na música para a adequação do movimento proposto, torna-se muito importante associar essa informação à Dança de Salão.

É possível perceber que a Dança de Salão tem seu ensino permeado pela música, então se torna muito importante pensar em aspectos perceptivos que podem interferir na sua aprendizagem. Segundo Storolli (2011), a relação do corpo com a música é anterior a qualquer treinamento, pois a percepção e o conhecimento musical ocorrem através do corpo e a apreensão da música ocorre através do corpo inteiro e não somente da audição.

Ao dançar, o sujeito tem a necessidade de manter os movimentos do corpo em sincronia com o estímulo musical e esse estímulo pressupõe a percepção do tempo que possibilita sequenciar e ordenar eventos, definir durações e intervalos e quantificar movimentos. A sincronização sensório-motora se dá quando a uma série de estímulos sonoros periódicos justapõe-se uma realização motora correspondente.

O estudo realizado até o presente momento nos garante que as informações temporais sonoras estão integradas ao sistema motor e que a percepção de tempo está mais fortemente ligada ao sistema auditivo, o que reforça a importância do papel da música no aprendizado da Dança de Salão.

Como vimos, a estruturação temporal é de base intuitiva e os elementos perceptivos possuem uma tendência espontânea à organização. Isso só vem a reforçar a ideia de que uma informação perceptiva tão evidente como a encontrada na música Zouk pode interferir no processo de aprendizagem da dança, como também no aspecto motivacional do aluno.

O movimento está diretamente relacionado ao ritmo e é seu meio de expressão. Possui como elementos indissociáveis as noções fundamentais de tempo e espaço.

Acredito que a possibilidade de compreender esses aspectos possa ser válida para uma docência mais consciente e coerente.

O corpo não é um objeto, nem seu movimento um simples deslocamento no espaço objetivo [...] o movimento do corpo só pode desempenhar um papel na percepção do mundo se ele próprio é uma intencionalidade original, uma maneira de se relacionar ao objeto distinta do conhecimento (MERLEAU-PONTY, 1999, p.517, *apud* HELLER, 2003, p.36).

Aprendizagem motora

Este estudo visa pensar a Dança de Salão como Dança Social e este olhar permite compreender que muitos são os aspectos envolvidos na construção do conhecimento em dança.

A aprendizagem do gesto, a necessidade de sincronizar o movimento à música, a condição de poder tomar decisões sobre ações futuras principalmente para o cavalheiro, a informação e a interpretação da condução e a ocupação espacial, tendo em vista que a Dança Social ocorre em ambientes ocupados por mais pessoas com o mesmo objetivo de dançar, são elementos intrínsecos à prática.

Ao pensarmos em Dança de Salão, podemos recorrer aos estudos contemporâneos do corpo, que nos remetem à relação permanente entre o meio ambiente e o corpo. Através dessa concepção percebemos o corpo pela sua ação no mundo. Meio e corpo se ajustam constantemente em um fluxo de transformações e mudanças que resultam nos processos de conhecimento. Assim sendo, os processos cognitivos resultam da ação do corpo no mundo, tornando interdependentes o conhecimento e a experiência. A ação, que nesse estudo trata-se de dançar, resulta da relação entre o corpo e o espaço e essa ação é a base para a construção do conhecimento (STOROLLI, 2011).

Diament (1983) acredita que aprendizagem implica uma mudança de comportamento resultante de experiência. É uma resposta modificada, estável

e durável, interiorizada e consolidada no cérebro do próprio indivíduo. Segundo o autor, ao falar em aprendizagem, está implícita uma relação integrada entre o indivíduo e o meio ambiente.

Essa ideia é reforçada por Rocha (2008), que defende que aprendizagem motora é um processo de aquisição de habilidades motoras no qual a aquisição de informação faz a mudança de comportamento possível. A aprendizagem motora é um processo endógeno, individual, que ocorre através da ação sobre novas informações, buscando acomodá-las em repertório prévio e reorganizá-las a partir da significância na formação de novo conhecimento. A autora acredita também que, quanto menor a exigência nos processos de atenção, mais facilmente ocorre o aprendizado motor, estando a atividade motora diretamente relacionada à cognição, e que seu aprendizado ocorre via perceptual. A visão, por exemplo, possibilita a captação da informação pelo sistema sensorial e eleva a competência do indivíduo para receber e agir sobre ela.

No caso da dança, para Wachowicz (2010), a sua apreciação tem implicação direta no aprendizado dos movimentos corporais em dançarinos novatos ou experientes, no processo da imitação e aquisição de habilidades através da inteligência corporal cinestésica.

Ao conceituar imitação como uma operação cognitiva-comportamental, produto de uma decisão ou ato deliberativo do observador ou ato observado, podemos analisar seu papel nas questões da percepção e produção da ação, assim como princípio do desempenho estético.

“A imitação é uma habilidade evolutiva que propicia o aprendizado motor e requer a capacidade de transformar informação em cópia motora, incluso a capacidade para imitar ações sem significado óbvio.” (BRAGATO, 2010, p.2)

A aprendizagem é resultante de complexas operações neurofisiológicas e neuropsicológicas, e um dos mecanismos envolvidos é a memória, assim como seus processos.

Diament (1983, p.91) também credita à memória papel importante na aprendizagem, pois, para ele, “esquecer é desaprender. Esquecer coisas é provavelmente o resultado de não tê-las organizado interiormente”.

Para que entendamos a aprendizagem, o sistema nervoso pode ser funcional e anatomicamente dividido nos sistemas de estimulação, integração e resposta, de acordo com Diament (1983). Para o autor, esses três sistemas são inter-relacionados e interdependentes.

O sistema de estimulação coleta e transmite informações ambientais para o sistema de integração. Dos sentidos que recebem informações ambientais, três são de suma importância para a aprendizagem: visão, audição e somatestesia, ou sensações cutâneas e proprioceptivas.

O sistema integrativo, o mais complexo dos três, relaciona-se com a identificação, a seleção, a integração e o uso de informações. É responsável por percepção, cognição, memória, intelecto, formulação de atividades motoras e consciência.

O sistema de resposta é o responsável pelo comportamento observável, isto é, pelo movimento muscular.

A motricidade, ao lado da sensibilidade, é uma das manifestações mais importantes da atividade do sistema nervoso segundo Diament (1983), e está intimamente relacionada com as funções que lhe dão a informação, a regulação e a motivação. Assim, nos diferentes tipos de movimentos, a atividade motora não pode ser separada da função sensitiva e da afetividade, e em todos esses eventos os movimentos estão controlados pelas funções psíquicas superiores.

Para Diament (1983), existem três tipos de motricidade. Uma delas pode ser chamada de motricidade voluntária, na qual se efetua o engrama motor voluntário, ou traço de memória armazenado, que recebe toda a informação referente ao mundo exterior e ao próprio corpo, para que o movimento possa ser ajustado às condições de ambos. A realização de uma reação motora exige não somente que o sistema de excitação pela situação exterior passe às vias eferentes, que levam a informação ao músculo, mas que, ao mesmo tempo, também se supunha a atualização de um sistema sensorial complementar, portador de um “modelo de ação”.

O autor diferencia neurônios de classe I e II e o desenvolvimento deles mostra que a diferenciação funcional neuronal está baseada não somente no patrimônio genético com o qual o indivíduo nasce, como também na influência

do meio, através de estimulações e solicitações, ou seja, na aprendizagem. Assim, para Diament (1983), fica evidente a importância do condicionamento físico na evolução neuromotora. Ele afirma também que o aprendizado é uma atividade voluntária que após será automatizada.

A repetição poderá auxiliar no aprendizado motor, segundo Wolff (2010) por proporcionar segurança ao aluno e por possibilitar o desenvolvimento da memória que faz parte da formação do bailarino. A memória provém de habilidades motoras ou sensoriais difíceis de explicar. O exemplo da autora é de que “para explicar que tocamos piano ou que dançamos é necessário tocar ou dançar” (WOLF, 2010, p.79).

Um autor que pesquisa a guiança perceptual é Lee (1998 e 2004), que fala sobre a teoria de Tau. Podemos compreender guiança como um mecanismo que orienta via canal perceptivo. Para Lee (1998 e 2004), a percepção é um processo ativo e depende de uma guiança que define o movimento muscular e os ajustes necessários para determinado momento. Essa guiança, segundo o autor, é simples, rápida e confiável, porque gera recursos de força com antecedência, ou seja, se dirige ao futuro.

As informações óticas, que são base da Teoria de Tau, são utilizadas na condução e no controle do movimento via percepção do que se tem, reforçando a ideia de que uma estrutura de movimento de referência pode ser estabelecida com precisão.

Dentre os tipos de aprendizagem recordados por Diament (1983), é possível encontrarmos algumas que representam aspectos interessantes para o presente estudo. O autor fala da “aprendizagem latente”, que não envolve nenhuma resposta aparente no momento em que ela ocorre. A ocorrência desse tipo de aprendizagem é percebida em virtude de algo que a pessoa venha a fazer mais tarde e pode apresentar-se na forma de aprendizagem perceptiva ou “estímulo-estímulo”.

A aprendizagem perceptiva é definida como uma mudança permanente na percepção de um objeto ou acontecimento que resulta de percepções anteriores da mesma coisa ou de coisas correlatas e a aprendizagem estímulo-estímulo ocorre na apresentação de dois estímulos que se associam para produzir a mesma resposta condicionada, e também pode ser chamada de

“pré-condicionamento sensorial”. Acredito que o estudo em questão trate da aprendizagem estímulo-estímulo, pois o sujeito é submetido ao estímulo do professor, via percepção visual e auditiva e ao estímulo musical, ao qual deve adequar seu gesto motor.

Segundo Ribeiro e Teixeira (2008), a aprendizagem motora é constituída de uma série de processos associados à prática ou à experiência que levam a mudanças relativamente permanentes na capacidade de produzir uma ação hábil. Um aspecto importante para o presente estudo é o que diz respeito à relação entre aprendizagem e memória.

Diament (1983) diz que toda a aprendizagem põe em jogo certo tipo de memória, isto é, de conservação e de armazenamento da experiência anterior. A conservação é o meio por intermédio do qual se estabelece a noção de controle que nasce do exame da experiência anterior, em confronto com a experiência presente. Dessa forma, o sujeito não necessita partir da primeira experiência para encontrar a resposta adequada, ele soluciona a questão a partir de sua última experiência.

A memória compõe-se de dois processos: um bioelétrico em nível nervoso e outro bioquímico em nível sináptico. Esses processos se fundem na noção de engrama que, para Diament (1983, p.91), é “a unidade memorial de conservação da informação”. A memória é a base do raciocínio, armazena e preserva a informação e permite que reconheçamos estímulos, pois isso só é possível depois desses se encontrarem retidos. Trata-se de um sistema funcional que afeta a aprendizagem principalmente no que diz respeito à memória de curto prazo. Ao recrutar a informação, o cérebro está apto a combiná-la e organizá-la. A memória associa funções de recepção e de expressão.

Quando falamos em “engrama motor”, Pavão (2008) e Guyton (1984) podem auxiliar para encontrarmos uma definição. Para Pavão (2008), o treinamento repetitivo deixa traços na memória e esses são chamados de engramas. Guyton reforça essa ideia e defende que, quando temos situação semelhante à do engrama, utilizamos mecanismos de ajuste para adequar o movimento anterior ao atual. Guyton (1984) determina duas áreas responsáveis pela aprendizagem motora: uma é o córtex motor, onde ficam

armazenados os engramas. O córtex é responsável pela programação, planejamento, execução e coordenação da postura em movimentos voluntários. A outra área é o cerebelo, responsável pelo aperfeiçoamento dos desempenhos motores resultantes da prática, pela programação da sequência de movimentos e pelo controle motor que ocorre de momento a momento.

Rodrigues (2007) acredita que a primeira fonte de informação é a imitação (via percepção visual) que vem ao encontro dos estudos de Lee (1998 e 2004) sobre a Teoria de Tau.

A autora compreende que o sujeito passa por três etapas no aprendizado da dança: primeiro copia e necessita do modelo para a execução, depois ele interioriza e executa sem modelo e, por último, é capaz de decompor e compreender o movimento.

No caso de uma coreografia, altera-se o comportamento motor na aquisição de um novo padrão de movimento por meio de observação, imitação, repetição e exercício. Ao aprender uma coreografia, o bailarino dirige sua atenção para a sequência motora, inicialmente com grande esforço cognitivo, e para a tomada de consciência. A percepção motora resultará num ato consciente, voluntário, que é característico do dançar.

A representação baseada na reprodução de um modelo consciente e intencionalmente, como o ato de imitar alguém, reproduzindo certas particularidades ocupa uma função central no desenvolvimento e no aprendizado motor (WACHOWICZ, 2010).

É importante lembrar que um componente intrínseco à dança é o caráter expressivo. Para Heller (2003) o gesto não expressivo é meramente repetição mecânica. Porém, quando é criado um fluxo expressivo e não há mais necessidade de controlar os movimentos, a expressão organiza o corpo e o gesto torna-se expressivo. Para Heller (2003, p.63) “ao expressar-se o corpo move a si próprio. Este é o fundamento da motricidade. O corpo não se move para expressar-se: ele se expressa movendo-se”.

Mas como é necessário combinar e desempenhar várias tarefas ao mesmo tempo, precisamos contar com a habilidade da atenção para selecionar um foco de concentração no momento de assimilar ou executar uma tarefa.

Para Wachowicz (2010) o exemplo da aula de Dança de Salão é perfeito no que diz respeito à combinação de várias tarefas: trata-se de uma tarefa cognitiva que envolve percepção visual, auditiva, espacial e cinestésica. Além disso, quando os alunos estão aprendendo um novo movimento, um nível maior de atenção é solicitado, principalmente se estiverem trabalhando com movimentos não familiares. Essa atenção da qual dispomos é seletiva e direciona o aprendiz a responder exclusivamente a uma informação e a ignorar as outras.

Ribeiro e Teixeira (2008) falam da aprendizagem associativa, que acontece a partir da associação de ideias e previsão de relações entre um evento motor e outro. É constituída de tarefas que não exigem atenção nem pensamento consciente sobre o ato motor, ou seja, hábitos e, de conhecimentos adquiridos que podem ser conscientemente lembrados e exigem tomada de consciência, memória, atenção e reflexão. Também reconhecem como fases de aprendizagem de uma dança coreografada o estágio cognitivo, que significa a compreensão da natureza da tarefa e a seleção das estratégias para atingir a meta. Nesse estágio, o desempenho é variável.

No estágio de aprendizado associativo mencionado, ocorre a seleção da melhor estratégia para atingir a meta e é o momento no qual os movimentos são refinados pela repetição. Nessa etapa, o intérprete passa a ter uma pequena dose de liberdade. E por último, o bailarino atinge o estágio autônomo, no qual já pode se concentrar em uma atividade secundária, pois já se especializou na sequência e seu movimento tornou-se eficiente.

Ribeiro e Teixeira (2009) salientam o caráter ritualístico e extracotidiano da atividade de dançar, cuja escolha ou intencionalidade é condição para que ela ocorra. Além disso, é característica dessa atividade a alta complexidade coordenativa motora, pois envolve habilidades visuoespaciais, cinestésicas e auditivas.

Além do aprendizado do gesto motor, quando falamos em Dança de Salão, é importante considerar que, para sua execução temos a coordenação de muitas ações. Após aprender o gesto, o sujeito precisa associá-lo à música, decidir a respeito da sua próxima ação, informar a parceira a respeito da

decisão, no caso do cavalheiro, ou interpretar a condução, no caso da dama. Também é fundamental que o sujeito se desloque adequada e cuidadosamente pelo espaço, tendo em vista que a Dança de Salão é uma dança social e é praticada em ambientes públicos.

Então, é possível questionar o que diferencia uma pirueta de um arremesso? Ou como identificar o “rastros” da arte no cérebro? Ou ainda se existem diferentes representações neurais para os movimentos expressivos na arte?

Para Ribeiro e Teixeira (2009), o universo neural está subjacente às atividades artísticas expressivas, possibilitando que o automatismo facilite a coexistência de funções cognitivas diversas junto ao ato motor durante a execução de uma coreografia. A cognição marca o processo expressivo, permitindo chamar de dança e fazer parte da herança cultural da humanidade. Para que um bailarino possa compreender, reter e executar uma coreografia, é necessário observar, simular, imitar, repetir, hierarquizar, categorizar e associar seus movimentos. Ribeiro e Teixeira (2009) acreditam que o processo de simulação precede o processo de imitação do movimento. Para executar por imitação, é importante que o bailarino esteja atento ao esquema motor do movimento, ou seja, tenha consciência do movimento a ser executado. Os neurônios visiomotores permitem relacionar as propriedades visuais e motoras do movimento, o que significa que durante a imitação se requer tanto a observação da ação quanto a sua execução. Para que cheguemos à aprendizagem da coreografia, após a imitação, é necessária a repetição através da execução de uma sequência predeterminada de movimentos.

Para as autoras, o que ocorre é passar “da ação pensada ao pensamento expresso na ação” (RIBEIRO e TEIXEIRA, 2009, p.101). Acredito que é possível explicar essa frase compreendendo que, enquanto está-se aprendendo uma sequência de movimentos que futuramente vai constituir uma coreografia, é necessário pensar o tempo todo em como o gesto se constitui e quais as ações motoras que levam a ele e, após estar com o movimento interiorizado ou automatizado, torna-se possível levar intencionalidade ao movimento e carregá-lo de sentimento. No caso da coreografia, cabe ao coreógrafo construir junto com o bailarino a expressividade.

Ribeiro e Teixeira (2009) definem como primeiro estágio de aprendizagem na dança um momento de “funções executivas” constituído de atenção seletiva, memória operacional, solução de problemas, tomada de decisões, planejamento e motivação. Trata-se de um estágio cognitivo, no qual o bailarino compreende a natureza da tarefa e desenvolve estratégias para atingir a meta, mas no qual não há ainda excelência de desempenho. Durante os processos de imitação e repetição, a aprendizagem se dá de forma mais processual e menos declarativa, o que interfere na execução motora. Enquanto o bailarino refina seu movimento com a repetição, coexistem a aprendizagem processual e a declarativa, e esse é o momento de aprendizagem associativa. Após inúmeras repetições, o aprendizado é consolidado e chega-se ao estágio autônomo, no qual o bailarino pode passar a dar atenção para a interpretação. Aqui ele pode concentrar-se em uma tarefa secundária porque se especializou na sequência e otimizou a eficiência do movimento.

Segundo as autoras, nas Artes Cênicas, o automatismo é visto como algo negativo, pejorativo, porque transforma o movimento em “robótico”, mas na neurologia, o automatismo é um mecanismo protetor que permite a ativação simultânea de diversos circuitos concomitante à execução coreográfica. Vale lembrar que, durante a dança, o bailarino tem sua atenção dividida entre pessoas, espaço, música e imprevistos e, nesses momentos, ter os movimentos automatizados pode ser a garantia de uma execução de boa qualidade.

Outros estudiosos de neurociência da dança são Parsons e Brow (2008), que partiram de estudos com mapeamento do cérebro de bailarinos para compreender como “navegam no espaço”? Como seus passos são ritmados? E como aprendem séries complexas de movimentos?

Para eles, fica evidente que a Dança exige uma coordenação interpessoal no espaço e no tempo, constituindo-se numa prática coletiva sincronizada.

A contração muscular do bailarino surge quando seu cérebro traduz informações visuais em comando motor, o que vai ao encontro dos estudos de Ribeiro e Teixeira, (2009), que dizem que o primeiro momento da aprendizagem ocorre por imitação.

A cognição espacial na dança ocorre inicialmente de maneira cinestésica, ou seja, o bailarino sente o posicionamento do corpo graças aos órgãos sensoriais dos músculos que graduam rotações e tensões e mandam informações para o cérebro, que gera uma representação articulada como resposta.

No estudo realizado por Parsons e Brow (2008), existe o aspecto rítmico envolvido. Os estudiosos partem do princípio que a habilidade rítmica é natural do ser humano, fato que fica comprovado com a tendência natural de bater os pés inconscientemente no ritmo de uma música, e foi observado que os passos de dança sincronizados com a música geraram significativamente mais fluxo de sangue no local que a dança autorritmada. Foi percebido que o cerebelo é responsável por sincronizar os movimentos a diferentes estímulos, sendo apelidado pelos autores de “metrônomo neural”. Este órgão recebe informações córtico-auditivas, visuais e somatossensórias.

Ao observarmos ações simples, mentalmente ensaiamos o que vemos, ajudando no aprendizado e entendimento dos novos movimentos. A esse fenômeno, Parsons e Brow (2008) denominam “circuito de imitação”. Segundo eles, a capacidade de ensaiar um movimento na mente é vital para o aprendizado motor.

Porém, para o aprendizado de uma sequência complexa, que difere dos movimentos abordados neste estudo, precisamos ativar um sistema de planejamento motor que contém informações sobre a capacidade do corpo de realizar um movimento específico. E, quanto mais experientes formos num determinado padrão de movimento, melhor conseguiremos imaginar qual a sensação dele e mais fácil o movimento se tornará.

Segundo Parsons e Brow (2008), a imitação é a chave para o aprendizado a partir de terceiros e para a difusão da cultura. Eles acreditam que a Dança evoluiu inicialmente com a música, como formas complementares de gerar ritmo. Pode ter atuado como forma primitiva de linguagem, sendo uma possibilidade de linguagem gestual perfeita e, por isso, possui forte capacidade de representação e de imitação.

Voltemos então a falar de “engrama motor”.

Para Guyton (1984), o engrama é uma habilidade aprendida via repetição, que deixa marcação no córtex motor, que também é responsável pelo planejamento e pela execução dos movimentos.

Segundo Fox e Foss (1991), engrama é um traço permanente, um padrão motor memorizado, uma habilidade que foi praticada um número suficiente de vezes e que, quando solicitada, ou seja, quando o indivíduo recorrer novamente a este padrão motor particular, é reproduzido imediatamente.

O engrama é um padrão motor realinhado, quer dizer, um movimento que modifica as configurações padrão de certas células no setor sensorial do cérebro. Como padrão de memória motora, pode ser evocado para uso imediato, bastando apenas um estímulo apropriado. Uma vez aprendido, o engrama é armazenado e pode-se dispor dele todas as vezes que se vai realizar este ato.

Fox e Foss (1991) chamam engramas motores aqueles referentes a movimentos extremamente rápidos, cuja ação não deixa tempo para retroalimentação e ajustes. Pode servir de exemplo nesse caso a digitação.

O armazenamento dos padrões de coordenação motora, segundo os autores supracitados, ocorre dentro do que chamaram “Tambor de Memória”. Sempre que se necessita de um padrão específico de movimento, o estímulo induz o “Tambor de Memória” a reproduzir a habilidade particular aprendida. Isto nos instiga a pensar que a habilidade motora será sempre específica, quer dizer, intransferível para outras habilidades. Após ser recrutado, o movimento é realizado automaticamente. Para Fox e Foss (1991), algumas habilidades específicas, como tocar piano, correr e arremessar são realizadas sem qualquer pensamento consciente, pois o Tambor de Memória simplesmente as reproduz se e quando solicitado.

Segundo essa teoria, o padrão de movimento registrado foi aprendido previamente e armazenado no Tambor de Memória, local de memória motora, estando então pronto para ser selecionado e liberado quando necessário, mas consiste em um conjunto de instruções inconscientes dos impulsos nervosos até os músculos em uma sequência coordenada, produzindo então o movimento almejado.

É possível perceber, a partir do estudo deste capítulo, que a Dança de Salão e seu aprendizado são permeados por uma série de mecanismos relacionados à percepção e à cognição.

Como aprendizagem motora, a dança pressupõe mudança de comportamento através da aquisição de habilidades motoras que ocorrem via perceptual. Estão envolvidas no aprendizado da dança as percepções auditiva e visual. Além disso, a aprendizagem motora está diretamente relacionada à prática e à experiência.

Outro aspecto fundamental para a construção de conhecimento motor em dança é a memória. Seu envolvimento ocorre na conservação e no armazenamento de movimentos. Temos então o engrama motor que se refere a traços de memória armazenados durante experiências anteriores.

A dança pode ser compreendida como uma prática coletiva sincronizada, que tem a imitação como chave para aprendizado e difusão da cultura. Mesmo quando o aprendizado ocorre de maneira informal, ou seja, de pais para filhos, em tribos, comunidades e grupos religiosos, a transmissão é feita a partir de demonstração e imitação do gestual.

O processo de aprendizagem ocorre do sistema de estimulação até o sistema de resposta, que seria o comportamento observável através do movimento muscular. Na dança, passamos por muitas etapas até que o movimento se torne um ato consciente, voluntário e expressivo.

CAPÍTULO 2. Caminhos investigativos

Este capítulo tem o objetivo de descrever minuciosamente os caminhos percorridos do início ao final da pesquisa contendo as escolhas e justificativas para o uso dos procedimentos adotados.

Escolhi neste estudo dirigir meu olhar para os procedimentos do aprendiz enquanto efetiva seu aprendizado da Dança Zouk, observando as três primeiras aulas de três diferentes turmas de Zouk, atentando para os processos envolvidos nos momentos de aprendizagem. Optei por relatar situações de interação entre os alunos e entre eles e os professores que se evidenciaram durante o processo e que poderiam interferir na construção do conhecimento na dança Zouk.

Minha tarefa como pesquisadora consistiu em observar as aulas sem interagir com os estudantes ou interferir no processo de ensino-aprendizagem.

Objetivo da pesquisa

O objetivo do presente estudo é descrever e analisar como o aprendiz da dança Zouk se orienta a partir das informações recebidas, em resposta ao modelo e às solicitações do professor em relação ao ajuste do movimento corporal ao tempo proposto e característico da Dança Zouk, assim como explicar de que modo ocorre a independência desse aprendiz com relação ao modelo.

Para realizar o estudo o objetivo foi trabalhado em duas dimensões. De um lado buscou entender como o aprendiz se orienta a partir das informações recebidas e de outro, quais os ajustes que levam à independência do aprendiz com relação ao modelo do professor. Nesse processo, entender os desafios que o aluno enfrenta para aprender a dançar de modo independente envolve não apenas as observações de um grupo de alunos aprendendo a dançar Zouk, mas também implica obter informações junto aos próprios alunos sobre como eles vivenciam esse processo.

Questão de pesquisa

Como o aprendiz se orienta a partir das informações recebidas em relação ao ajuste do movimento corporal ao tempo proposto e característico da dança Zouk? De que modo ocorre a independência desse aluno com relação ao modelo?

I - Estudos sobre o método

A partir do objetivo geral do trabalho elegi como procedimentos de coleta de dados as observações *in loco* e as entrevistas semiestruturadas.

A definição do objeto de pesquisa é feita a partir de um alvo que se busca e de um interesse específico por conhecer, o que implica uma escolha teórica a ser explicitada ao longo do estudo.

Na pesquisa qualitativa, cabe ao pesquisador apreender e retratar a visão pessoal dos participantes, a maneira como as pessoas veem a si mesmas e às suas experiências no contexto de aprendizagem do Zouk. Envolve trabalho de campo, sem pretensão de modificar o ambiente, nem introdução de experimentação, ou seja, as pessoas e situações apresentam-se em manifestações naturais (ANDRÉ, 2008).

O contato direto com a situação pesquisada permite ao pesquisador reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência, possibilitando documentar fatos, desvelar os episódios que permeiam a prática e reconstruir formas de comunicação e significados que são criados e recriados no cotidiano.

As observações

Ao ter em vista a necessidade de compreender como o aprendiz coordena as informações que recebe durante os momentos de aprendizagem assumi o papel de observadora.

Assisti a três sessões de aula, de três turmas diferentes, em três instituições privadas de ensino de Dança de Salão ministradas a alunos adultos

iniciantes, sendo uma das instituições uma Universidade que mantém entre seus cursos de extensão um projeto de Dança de Salão.

Observei as três primeiras aulas de cada turma, conforme previsto no projeto para identificar quais elementos são fundamentais para a construção de uma base sólida de conhecimento na dança Zouk e visualizar quais fontes de informação servem de guia mais efetivamente. Percebo que a partir da terceira aula muitos novos elementos podem incidir no aprendizado, pois começam a ser inseridas figuras de maior complexidade que fogem do escopo deste estudo, desvinculando-me do objeto inicial que é o princípio do processo de ensino-aprendizagem.

Minha tarefa como pesquisadora consistiu em observar as aulas sem interferir no processo de ensino-aprendizagem para entender como o aprendiz se orienta durante as aulas.

Pode-se observar, no caso dos aprendizes de Zouk, a atenção dada às fontes de informação que são parte da aprendizagem, assim como a resposta motora decorrente da coordenação dessas informações.

A observação pôde contribuir para verificar a relação entre as demandas ou orientações do professor e as sucessivas tentativas de reprodução realizadas com o corpo, exclamações ou busca com o olhar para o professor ou colegas na intenção de agir de forma semelhante.

A observação cuidadosa e sistemática do comportamento foi um dos passos de um processo contínuo, complementado com as entrevistas que fizeram parte do esforço por compreender de que forma o aprendiz coordena as informações que recebe.

Dirigi meu olhar para as reações do aprendiz no momento em que ocorria a incidência de diferentes interferências ou solicitações durante o aprendizado dos passos básicos e busquei identificar a partir das observações em qual das informações o aprendiz se apoia como fonte de maior segurança.

Para tanto, foi importante acompanhar o início das aulas para compreender como o professor iniciava as orientações e, também o final das aulas, momento em que era solicitada a independização do aprendiz. Este momento normalmente ocorre quando se formam casais para praticar sem o modelo os elementos que foram trabalhados anteriormente. Durante as

observações estive muito atenta à gradativa independência dos alunos, pois acredito que é o momento no qual se torna evidente o quanto eram coerentes as diferentes fontes de informação e quais informações o aprendiz elegia como fonte maior de segurança. Considerei também importante focar o gesto na presença do modelo e como se dava a sincronização do gesto à música.

Para amparar minhas observações dos momentos de aprendizagem recorri à videogravação, com o objetivo de poder assistir tantas vezes quantas fossem necessárias às cenas referentes ao processo de aprendizagem dos alunos.

As observações das cenas preservadas pela gravação em vídeo durante a transcrição dos episódios evitaram que os dados fossem friamente descritos, o que conseqüentemente facilitou minha compreensão (DESSEN, 1995).

Questões que orientaram as observações:

- O aprendiz da Dança Zouk obtém êxito imediato nas suas tentativas?

Essa observação se fez necessária para que ficasse clara para meu estudo a existência de um processo gradual de aprendizagem.

- Seria possível identificar momentos marcantes ou decisivos dos quais o aprendiz depende para efetivar a aprendizagem?

- O aprendiz esboça alguma intenção de reproduzir por si mesmo os passos da dança, desvinculando-se do modelo do professor?

Essa observação fez-se necessária uma vez que assinalava momentos de interiorização ou atenção à sua própria forma de se coordenar. Também explicitou a existência de impasses ou exigências de maior empenho pessoal sobre o que os alunos realizavam. A tentativa de desvincular-se do modelo possibilitou-me verificar como o aluno procede até que fique independente e até que possa se adequar ao modelo atendendo às solicitações do professor.

- Ocorre claramente a compreensão do que precisa ser feito?

Para compreender como o aluno aprende, escolhi como focos de análise das cenas de aprendizagem: a adequação do corpo ao gestual, o deslocamento dos pés, a maneira de movimentar-se em relação ao que é solicitado verbalmente e ao que é demonstrado.

- Instrumentos de registros das observações

Durante as aulas registrei em um diário de campo o que observava, movimentos, expressões, deslocamentos, olhares e também o que era dito pelos aprendizes e professores, assinalando imediatamente os aspectos significativos para a pesquisa. Mantive a câmera ligada a maior parte do tempo de observação, a fim de ter um registro no qual me apoiar para realizar as descrições.

As anotações das aulas foram realizadas em um diário de campo durante a aula, especialmente detalhando os episódios que evidenciaram momentos em que os alunos buscavam adequar-se ao modelo proposto e atender às solicitações do professor.

O diário de campo teve seu registro realizado durante ou imediatamente após as observações para que não escapassem ao meu olhar momentos que evidenciassem como os alunos coordenam as informações enquanto aprendem e que fossem importantes para a compreensão dos elementos constitutivos do processo de aprendizagem dos alunos.

As observações foram acompanhadas de filmagem para que os episódios a serem analisados pudessem ser revistos tantas vezes quantas fossem necessárias.

A utilização de vídeo possibilita verificar com clareza, segundo nos apresenta Dessen (1995), os indícios das influências imediatas no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que critérios com base unicamente em respostas explícitas podem não ser suficientes.

Segundo Dessen (1995) os estudos que empregam a metodologia observacional têm-se caracterizado cada vez mais pela utilização de vídeo para a coleta de dados.

A câmera esteve posicionada de forma a capturar de modo claro as informações de caráter visual e auditivo. A movimentação dos aprendizes e do professor constituem as informações visuais enquanto a voz do professor e a música constituem as informações auditivas.

O que foi gravado esteve orientado pelo objetivo e pela concepção do estudo, portanto, as filmagens contém, além das ações diretas dos aprendizes,

o modelo do professor ou colegas quando existiu, principalmente nos momentos em que demonstrava e/ou explicava o que e como deveria ser feito.

As entrevistas

Em consonância com o objetivo da presente pesquisa, as entrevistas enfocaram o modo como o aluno se percebe como aprendiz da Dança Zouk e quais elementos ele considera importantes para aprender.

Foram entrevistados 23 aprendizes (todos os que se dispuseram a conversar comigo, mas não a totalidade dos alunos observados) com idades entre 19 e 61 anos, sendo 11 cavalheiros e 12 damas. Na instituição “A”, entrevistei 6 aprendizes, na “B”, 7 aprendizes e na “C” os entrevistados foram 10.

Os entrevistados foram comunicados a respeito dos objetivos da pesquisa e do que seria feito com as respostas coletadas. Após esses esclarecimentos sua licença foi solicitada (anexo 2) para a gravação de suas respostas. Foi solicitada aos sujeitos a disponibilidade de aproximadamente 20 minutos para o procedimento de entrevista, mas ao pôr em prática a realização da mesma, o tempo de conversa ficou entre 3 e 9 minutos.

Segundo Bauer e Gaskell (2008), ao relatar de maneira escrita as entrevistas realizadas, há uma perda de informação, então o entrevistador deve ser capaz de trazer à memória inclusive o tom emocional do entrevistado, se está satisfeito com seu processo, se se mostra frustrado frente às dificuldades, se está empolgado com o novo aprendizado, além de observar cuidadosamente falas ou comentários que inicialmente pareciam sem sentido, mas ao serem comparados e contrastados entre si podem contribuir com os objetivos da pesquisa. Além disso, o entrevistador observador deve sondar cuidadosamente mais detalhes do que aqueles que o entrevistado pode oferecer em uma primeira resposta à pergunta. O objetivo da análise deve ser procurar sentidos e compreensão e não apenas ater-se ao que é realmente falado e constitui os dados.

Optei por realizar entrevistas com os aprendizes da dança Zouk visando conhecer quais elementos consideram fundamentais para obter êxito na

aprendizagem e para entender qual a sua percepção a respeito do próprio processo.

Acredito ser fundamental o conhecimento da referência do aprendiz a respeito do seu processo de aprendizagem para compreender como o aprendiz se orienta a partir das informações recebidas e quais elementos considera importantes na construção do conhecimento da dança Zouk.

Marconi & Lakatos (2009) acreditam que a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante conversa de natureza profissional e que pode proporcionar ao entrevistador as informações necessárias à pesquisa.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) as boas entrevistas caracterizam-se pelo fato de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre seus pontos de vista. Podem produzir uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos entrevistados. O entrevistador qualitativo deve evitar perguntas que possam ser respondidas com “sim” ou “não”, pois os pormenores de uma pesquisa são oriundos de perguntas que exijam explicação.

Para Bauer e Gaskel (2008) podem-se compreender detalhadamente muitos aspectos referentes aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos, entre eles, as atitudes e motivações. Além disso, a partir das entrevistas torna-se possível testar expectativas e hipóteses referentes à área de estudo.

Recorri às entrevistas individuais com o objetivo de entender como os aprendizes percebiam a si mesmos durante o processo de aprendizagem da dança Zouk e de identificar os elementos considerados fundamentais para os sujeitos constituintes do processo de ensino-aprendizagem.

A entrevista individual é uma conversação oriunda de um tópico guia organizado pelo entrevistador que deve cobrir os temas centrais e problemas da pesquisa. O entrevistador deve estar atento naquilo que o entrevistado diz, à escuta e ao entendimento do que está sendo dito (BAUER e GASKELL, 2008).

As entrevistas foram realizadas individualmente com auxílio de um gravador do tipo MP3 após o término da segunda ou da terceira aula com o objetivo de coletar as impressões do aprendiz sobre si mesmo próximo ao

momento em que se deu o processo de ensino aprendizagem. O total de tempo de gravações de entrevistas foi de 140 minutos.

As entrevistas foram transcritas na íntegra no dia imediatamente posterior à sua realização, para que fosse possível lembrar-me de alguns aspectos comportamentais como entonação, ânimo e envolvimento com a atividade de dançar Zouk e o trabalho foi realizado de próprio punho. Após digitadas, as entrevistas somaram um total de 36 páginas.

As entrevistas foram compostas de questões semiestruturadas, organizadas a partir de tópicos considerados importantes para compreender como o aprendiz percebe seu próprio aprendizado. Tiveram um único respondente por vez e foram realizadas dentro de um período relativamente limitado, de modo que o entrevistado pudesse ampliar suas respostas a partir da temática lançada pelo entrevistador. Nas entrevistas semiestruturadas, podem-se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

As perguntas abertas, ou não limitadas, foram utilizadas para que o entrevistado pudesse responder livremente, utilizando linguagem própria e emitindo suas opiniões (MARCONI & LAKATOS, 2009).

As perguntas foram um convite para que o entrevistado falasse longa e abertamente, refletindo sobre suas palavras. (BAUER e GASKELL, 2008)

Para Bauer e Gaskell (2008) a seleção dos entrevistados é muito importante, pois a finalidade da pesquisa é explorar a gama de opiniões que podem advir de um mesmo contexto.

Entrevistei aprendizes iniciantes na Dança Zouk, tendo em vista a possibilidade de orientar-me a respeito de como os indivíduos se percebem como aprendizes nos momentos iniciais do processo de ensino-aprendizagem, pois acredito que podiam evidenciar-se aspectos significativos referentes ao presente estudo, tais como: a quais informações o aprendiz está atento durante a aula, como ele se orienta para atender às solicitações e qual o papel do professor e dos colegas no seu processo de aprendizagem.

As entrevistas com os aprendizes da Dança Zouk foram o momento de maior interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, constituindo-se num momento social de trocas por meio da palavra. Segundo Bauer e Gaskell

(2008) a entrevista não é apenas um processo de informação de mão única passando de um para outro. É uma interação, com troca de ideias e significados em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas.

Sendo assim, entrevistados e entrevistador estão envolvidos na produção de conhecimento. Cabe ao entrevistador deixar o entrevistado à vontade e possibilitar a construção de uma relação de confiança e segurança, mas o entrevistador deverá ser capaz de prosseguir no tema com outras questões e indagações. Na entrevista, existe um papel relacional incomum: o tópico é uma escolha do entrevistador e o entrevistado pode ou não ter pensado seriamente no assunto anteriormente.

Bauer e Gaskell (2008) sugerem intensa atenção na construção do “tópico-guia” por ser parte vital do processo de pesquisa e acreditam que um entrevistador muito bem preparado pode conduzir uma conversa aparentemente natural e bem-sucedida. O “tópico-guia” deve ser planejado para dar conta dos fins e objetivos da pesquisa. Deve ser fundamentado na literatura que norteia a pesquisa, no conhecimento do campo e em algum pensamento criativo. Não deve ser extenso, e sim, um lembrete para o entrevistador, uma espécie de agenda a ser seguida. O ideal é que forneça uma progressão lógica e plausível através dos temas em foco e que funcione como um esquema preliminar para a análise das transcrições.

Durante a progressão do estudo, pode haver necessidade de alterar alguns elementos referentes ao tópico-guia, principalmente quando surgem temas importantes e que não estavam presentes no planejamento inicial. Assim também como questões inicialmente programadas poderiam ser suprimidas se se tornassem desinteressantes para o estudo. Isto demonstra que, mesmo sendo cuidadosamente planejado, possui uma flexibilidade que deve servir para atender às questões da pesquisa. Bauer e Gaskell (2008) sugerem que se mantenham os registros de todas as modificações com as razões que levaram a tais mudanças.

Para Bauer e Gaskell (2008) alguns passos podem ser úteis para o sucesso da entrevista qualitativa. São eles: preparar o tópico guia, selecionar o método de entrevista, que no caso deste estudo foi individual, delinear uma

estratégia para a seleção dos entrevistados, realizar as entrevistas, transcrevê-las e finalmente analisar o *corpus* do texto.

As questões previstas aproximaram-se das questões que orientaram as observações das aulas, com a diferença de que foram formuladas ao entrevistado. Foram estruturadas a partir da questão que constitui o tópico-guia: como o aluno se orienta como aprendiz da Dança Zouk?

1. Dados de identificação e experiência em dança: este tópico visava a compreender se o aprendiz já passou pela experiência de aprendiz de dança antes de procurar aulas de Zouk e qual a sua motivação para a procura por essa experiência;

2. A aprendizagem do Zouk: meu objetivo era entender como o aluno fazia para reproduzir o que o professor demonstrava e solicitava, o que lhe parecia fundamental para efetivar a aprendizagem da dança, quais sinais indicavam como fazer e se o aprendiz compreendia o que o professor solicitava;

3. O processo: desejava verificar quais as coordenações que o aluno considerava necessárias para dançar e se o processo individual correspondeu às expectativas prévias.

II - Os sujeitos

Fiz a escolha de trabalhar com alunos iniciantes na prática da Dança Zouk para poder compreender de que maneira o aluno administra as fontes de informação às quais está submetido nos momentos de familiarização com a dança, enquanto essa ainda não se caracteriza como prática sistematizada. Defini como alunos iniciantes aqueles que nunca fizeram aula de Zouk, pois acho que as particularidades da dança Zouk poderiam interferir no aprendizado mesmo de alunos que já tivessem em seu histórico a vivência com outras danças. Como busco elementos muito particulares do Zouk, acredito que alunos iniciantes somente nesta dança, que já tenham vivência anterior em outros estilos de dança, podiam estar passando por momentos familiares aos dos alunos sem nenhuma prática prévia.

A opção por alunos iniciantes deve-se ao fato de que é nessa etapa da aprendizagem que as noções básicas da dança costumam ser ensinadas. O outro motivo é que, em se tratando de sujeitos inexperientes, o papel do modelo do professor assume maior relevância, tornando mais explícito visual e corporalmente o processo pelo qual o aprendiz passa ao aprender a dançar.

Acredito que elementos constituintes desta dança são motivos de desafio mesmo àqueles que vivenciaram outras práticas. Também penso ser impossível encontrar um aluno completamente inexperiente em dança, porque em algum momento, seja na escola, seja na festa, a maioria das pessoas já dançou.

Procurei observar todos os aprendizes de todas as aulas, mesmo os que não se fizeram presentes nas três sessões, pois acredito que um número maior de incidência de elementos observados poderia contribuir para a compreensão dos elementos que envolvem a aprendizagem inicial do Zouk.

Os aprendizes de Zouk possuem interesses semelhantes a respeito da aprendizagem da dança, interagem constantemente em torno de um projeto futuro comum que é estarem aptos a dançar socialmente.

Bauer e Gaskell (2008) chamam a grupos desse tipo de “grupos naturais”. Os autores ainda salientam que quando selecionamos pessoas que possuem um tema de interesse comum, que nesse caso é o aprendizado da Dança Zouk, temos muitas vezes objetivos e sentimentos compartilhados. Em virtude dessas características, é possível que apareçam temas comuns que acabem por nos conduzir à compreensão do fenômeno pesquisado.

III - Questões éticas

Ao seguir as normas éticas da nossa Universidade, todos os aprendizes foram informados dos objetivos da pesquisa, da metodologia adotada e do tratamento a ser dado às informações recolhidas nas entrevistas e nas observações. Após essas explicações, foi solicitado a eles permissão, por escrito, para uso dos dados e imagens e sua publicação em eventos científicos (modelo em anexo 2).

Ao entrevistar os alunos, solicitei por escrito sua autorização para publicar as respostas nesta dissertação e possuo todas as autorizações assinadas com seus consentimentos (modelo em anexo 2).

As cartas de concordância das instituições nas quais realizei o trabalho foram devidamente assinadas e entregues à orientadora professora Dra. Leda de Albuquerque Maffioletti que assumiu comigo a responsabilidade de zelar pela integridade moral e física dos sujeitos envolvidos, respeitando a sua liberdade de participar ou não da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

Os nomes referidos nas descrições e entrevistas são fictícios e os nomes das instituições permanecem em sigilo, mesmo tendo obtido permissão para revelá-los.

Esta pesquisa não expõe os sujeitos estudados a nenhum tipo de constrangimento ou situações embaraçosas, assim como preserva a integridade moral e física dos participantes.

Não solicitei autorização para uso de imagem porque os dados registrados em videogravação foram utilizados exclusivamente por mim, em caráter privado para dar consistência às observações realizadas em aula.

IV - O contexto da pesquisa

O contexto eleito para a realização deste trabalho é a aula de Dança de Salão, especificamente da Dança Zouk, em escolas privadas que trabalham com iniciação de adultos.

Para a realização desse estudo escolhi observar as três primeiras aulas de Zouk (a1, a2 e a3), de três turmas diferentes (a, b e c), de três instituições privadas diferentes (A, B e C), sendo a instituição C correspondente a uma Universidade que mantém continuamente um projeto de extensão com Dança de Salão e as outras duas, A e B, escolas particulares de dança.

As escolas eleitas para a realização do estudo receberam uma carta de apresentação (anexo 1) para autorização das observações.

As instituições foram eleitas a partir da disponibilidade e do interesse em contribuir para a pesquisa e para a ciência, e o aceite do professor em ter sua aula observada foi fundamental para a realização da coleta de dados.

As três aulas (a1, a2 e a3) das turmas a e b, das instituições A e B tinham a duração de noventa minutos (1h30 cada) e as três aulas (a1, a2 e a3) da turma c, da instituição C tinham a duração de 60 minutos (1h cada).

O total das minhas observações foi então de nove aulas, contabilizando a soma de doze horas de aulas de Zouk, conforme é possível observar no quadro abaixo.

Quadro 1: carga horária referente a cada turma e ao total geral do estudo.

	Turma a	Turma b	Turma c	Total de horas
Aula 1	1h30	1h30	1h	4h
Aula 2	1h30	1h30	1h	4h
Aula 3	1h30	1h30	1h	4h
Total por turma	4h30	4h30	3h	Total geral 12h de aula

As salas de aula das três instituições em que estive presente eram amplas, arejadas e iluminadas. Possuíam espelhos que serviam de referência para os alunos que sempre se posicionavam atrás do professor e de frente para os espelhos. Possuíam recursos de áudio compatíveis com Cd, MP3 ou computador, com caixas de som distribuídas pelas paredes.

Em todas as turmas antes de iniciar a coleta expliquei o que estaria fazendo no local nas três primeiras aulas e que o interesse principal da pesquisa era entender como o aluno aprende.

Considero importante informar que minha coleta iniciou juntamente com a prática dos aprendizes, tendo em vista que eles nunca tinham feito aulas de Zouk.

Após a terceira aula despedi-me agradecendo a disponibilidade e a predisposição para serem filmados e entrevistados, tendo em vista que todos os alunos presentes aceitaram participar da pesquisa, assim como prometi enviar aos professores o produto do meu estudo para que os envolvidos na pesquisa possam tomar conhecimento dos resultados encontrados.

Não houve equivalência no número de alunos de uma mesma turma entre as três aulas, mas todos os alunos sem prática prévia, independente da frequência foram foco de cuidadoso olhar.

No quadro 2 é possível visualizar o total de alunos observados a cada aula das turmas a, b e c.

Quadro 2: número de alunos presentes em cada aula nas três turmas observadas.

	Turma a	Turma b	Turma c
Aula 1	13 alunos	03 alunos	14 alunos
Aula 2	08 alunos	03 alunos	09 alunos
Aula 3	07 alunos	07 alunos	12 alunos

V - A estrutura das aulas

Sob esse título estão agrupadas todas as informações referentes aos aspectos gerais das observações no que se refere ao andamento das aulas observadas.

Retomando as convenções: são três turmas diferentes (a, b e c), de três instituições privadas diferentes (A, B e C), sendo a instituição C a Universidade que desenvolve um projeto de extensão em Dança de Salão.

A estrutura da aula, procedimentos, tarefas e progressão, a princípio não eram objeto de análise, mas considerei interessante a forma recorrente de organização e desenvolvimento da aula dos três professores. As aulas acabaram por se assemelhar em diversos aspectos.

Considero interessante informar que os professores das instituições B e C participaram de um curso de formação de professores em Dança de Salão (não especificamente de Zouk) e esse fato pode ter influenciado a maneira de conduzir as aulas. O professor da instituição A não frequentou o referido curso, no entanto seus procedimentos se assemelharam aos dos outros dois.

As nove aulas que assisti tiveram seu início semelhante: o professor posicionado de frente para o espelho e os aprendizes colocados atrás do

professor também de frente para o espelho. A aula sempre iniciava ao som de Zouk. Era feito um alongamento que não era previamente combinado e os alunos seguiam os professores a partir do olhar. As partes do corpo que eram alongadas variavam de uma aula para a outra, assim como de um professor para o outro, mas geralmente o alongamento envolvia musculatura da coluna cervical à lombar, braços, músculos posteriores das coxas, quadríceps e panturrilhas. Na mesma música, fazia-se mobilização articular que envolvia tornozelos, joelhos, quadris, tronco, ombros e braços.

Às vezes, ainda na mesma música, outras vezes na próxima música, os professores iniciavam a execução do passo básico, sem explicações, simplesmente faziam e os aprendizes acompanhavam. Todos os professores executavam inicialmente o passo no lugar e posteriormente deslocavam para frente e para trás. O passo lateral do homem também era inserido nessa prática inicial. Em todas as aulas que observei, os alunos acompanhavam tranquilamente as execuções, tendo o professor como referência.

Os três professores observados apresentaram o passo da dama e as transições entre as posições de enlace e a pegada aberta explicando verbalmente, sem o acompanhamento da música, e demonstrando com aprendizes ou monitores os deslocamentos envolvidos. Posteriormente os professores treinavam com os alunos de maneira combinada (“fazemos quatro passos frente e trás e realizamos a abertura...”) e os alunos praticavam e esclareciam suas dúvidas. Somente após esse processo a música era introduzida.

O passo da dama sempre foi ensinado em um momento sem música, com o auxílio da voz do professor que fazia onomatopeias que variavam de “tum-tica-tica-tum” (ênfatizando bastante o tum, que é o passo grande), ou utilizava palavras como “lento-rápido-rápido-lento”, “grande-pequeno-pequeno-grande”, “3-1-2-3”. Para todas essas formas de falar o primeiro passo referia-se ao primeiro tempo do compasso, o segundo passo ao segundo tempo do compasso e o terceiro passo correspondia ao anacruze (1, 2e; 1).

A implicação de uma dificuldade de natureza espacial pode ser a justificativa para que o passo da dama seja ensinado separadamente, sem música. Percebo que o passo cruzado da dama muda os referenciais espaciais

de quem está dançando. Inicialmente o passo é ensinado colocando-se a dama de frente para o espelho. No momento de unir os pares, a dama precisa deslocar sua referência de “frente” para o cavalheiro. Se a dama apresentar alguma dificuldade em relacionar o espelho ao seu parceiro, as referências de qual perna deve mover e para que lado deve deslocar-se cruzando a perna, assim como de que forma girar, podem ficar confusas. No momento de ensinar, a frente da dama inicialmente é o espelho e toda a movimentação ocorre a partir disso.

Estando a dama de frente para o espelho, o que é característica recorrente na hora de ensinar, a perna que inicia cruzando seria a direita pela frente, de maneira que essa perna desloca-se mais próxima ao espelho. A dama fica quase de costas para o espelho enquanto desloca-se para a esquerda. Posteriormente, a dama executa dois pequenos passos girando 180 graus para sua direita, ficando novamente de frente para o espelho. Ou seja, a dama desloca-se para a esquerda com a perna direita passando pela frente do seu corpo. Um pequeno giro com o corpo acompanha o passo, faz com que ela dê as costas para o parceiro, retornando imediatamente à posição de lado a lado.

Um detalhe sobre a execução desse passo chamou-me a atenção. No momento da prática a dois, as damas mantinham o referencial do espelho como “sua frente”, executando o passo cruzado exatamente como o faziam quando não estavam unidas aos pares e tinham a referência do professor. Dançavam como se não dependessem do deslocamento do seu parceiro para estabelecer novas referências espaciais.

Quanto à realização da dança com a informação musical, os professores A e B, quando observavam que algum aluno não estava com a movimentação em sincronia com a música, aproximavam-se do casal e, dançavam ao lado do cavalheiro ou utilizavam o recurso de acentuar com a voz o momento do passo grande.

Os três professores utilizaram a especificidade da música Zouk desde o primeiro momento da aula em todas as aulas, mas pararam a aula em determinado momento para falar das características específicas dessa música

e para solicitar atenção especial ao compasso, duração e acentuações do tempo.

Todos os professores pelo menos em uma das aulas dançaram com alguma monitora ou professora para efeito de demonstração ao final das atividades.

Desde o início os professores chamaram a atenção para a importância da condução e da energia entre o casal. Os gestos ensinados foram acompanhados de instruções sobre como induzir a dama a realizá-los.

Outra prática comum entre os professores foi comunicar antecipadamente as mudanças ou interrupções na regularidade da dança numerando o tempo que antecedia a modificação como 5,6,7,8 (referente a dois compassos) ou simplesmente 7,8 (referente a um compasso).

Por exemplo, estavam todos dançando abraçados, o professor solicitava que fizessem a abertura para o passo cruzado dizendo “5,6,7,8” para realizar a transição. Em nenhum momento foi explicado o porquê destes “números”, mas os aprendizes atendiam bem aos comandos. Parece-me que se convencionou essa forma de comunicação entre professores e aprendizes da dança Zouk.

Essa maneira de falar os números enquanto a passagem do compasso se realiza é uma prática comum nas aulas de dança de modo geral e não apenas no grupo observado na presente pesquisa.

Outro fato recorrente foi a troca de casais solicitada periodicamente. O professor da turma c solicitou que a troca ocorresse sempre no sentido anti-horário, permanecendo os cavalheiros no lugar e deslocando-se as damas. Pelo grande número de aprendizes, se não fosse feito dessa maneira, possivelmente as trocas poderiam desorganizar a turma. Os outros dois professores pediam trocas aleatoriamente, mas sempre cobravam que os pares não se repetissem.

Em uma aula de cada turma fui convidada a participar de alguma atividade devido à ausência de uma dama ou mesmo de um cavalheiro. Essa vivência fez com que eu me aproximasse mais dos alunos, possibilitando aprofundar os detalhes observados.

Os professores das instituições A e B iniciaram a prática em duplas pelos movimentos referentes ao abraço (passo básico no lugar, à frente e atrás) e só

posteriormente realizaram a abertura para a realização dos passos lateral do cavalheiro e cruzado da dama. O professor da instituição C iniciou todo o processo com os aprendizes praticando a dança com a pegada aberta (de mãos dadas) e somente na aula 2 inseriu a dança abraçada.

VI - Procedimentos de análise

O objetivo deste sub-capítulo é descrever os procedimentos realizados para interpretar o material empírico da pesquisa. Conforme exposto anteriormente, as “descrições das observações” e a “descrição das entrevistas” constituem o *corpus*, a partir do qual argumento teoricamente o modo como o sujeito iniciante aprende a dança Zouk e como reage e se orienta a partir das informações recebidas.

A discussão teórica foi realizada a partir do marco teórico da pesquisa, procurando explicar como o aprendiz coordena as informações que recebe durante os momentos de aprendizagem.

As informações presentes nas aulas eram a música e a descrição verbal do professor, como fontes de informação auditiva, e o modelo em movimento à sua frente, como fonte de informação visual.

Foram importantes nas análises do material coletado as ideias a respeito de ritmo e percepção temporal dos autores que constituem o corpo teórico deste estudo, assim como a literatura referente à aprendizagem motora.

Mediante o estudo dos processos evidenciados corporal e oralmente pelos aprendizes, foi possível compreender como o aluno aprende, a partir de quais pistas ele constrói seu conhecimento e como ele percebe a si próprio como aprendiz da Dança Zouk, além de analisar as diferentes dimensões das fontes de informação provenientes das situações de ensino aprendizagem.

Acredito que, compreendendo como o aluno aprende e como ele percebe a si mesmo como aprendiz, o estudo poderá contribuir a respeito da construção e eleição de alguns procedimentos considerados adequados à prática pedagógica e provocar reflexões acerca dos procedimentos didáticos empregados no ensino da Dança Zouk.

Ao final da coleta de dados constituem o meu material empírico:

- registros realizados *in loco* no diário de campo com o máximo de detalhamento possível dos episódios com descrições das cenas e impressões pessoais e dos fatos relevantes ocorridos no andamento das aulas, complementados pelos registros das aulas em vídeos degravados com episódios do que está sendo investigado a respeito de como o aprendiz se orienta a partir das informações recebidas e de como procede para tornar-se independente do modelo;
- entrevistas degravadas e digitadas que trouxeram informações a respeito da noção que os sujeitos têm sobre sua aprendizagem.

A coleta de dados tem como produto um relato escrito com uma grande quantidade de dados descritivos que centraliza sua atenção no processo de aprendizagem do aluno.

- Procedimentos de análise das observações

Na primeira etapa, transcrevi cada aula no dia imediatamente posterior, assim como degravei com detalhes precisos e claros as cenas filmadas para que o tempo não diluísse aspectos que são importantes, embora efêmeros quando distantes do tempo e do contexto em que ocorreram.

A última gravação, a3, da instituição C foi importada para o meu computador. Antes que eu pudesse degravá-la o material foi apagado devido a uma falha mecânica do computador e as gravações foram perdidas. Como o registro no diário de campo era detalhado e cuidadoso, foram preservadas as informações fundamentais para a pesquisa.

Em um segundo momento, parti para a categorização do material. Após ter todas as transcrições em mãos, selecionei os trechos que colocavam em evidência os episódios relevantes, tendo em vista o objetivo da pesquisa, ou seja, entender como o aprendiz administra as diferentes fontes de informação às quais está submetido enquanto aprende. Muitas cenas foram recorrentes e potencialmente ricas na compreensão de como o aprendiz adulto iniciante aprende dança.

Procurei identificar a partir das “descrições das observações” de que modo o aprendiz acompanhava as instruções básicas do seu professor,

considerado o modelo: como procedia para adequar o corpo ao gestual, como realizava o deslocamento dos pés e como se movimentava na música frente ao que lhe era solicitado verbalmente e através de demonstração.

A incidência repetida de alguns episódios possibilitou-me eleger eixos para posterior análise que são os seguintes: como o aluno aprende o ritmo, a importância do modelo para o aprendizado do gesto, o gesto *versus* o ritmo, a tentativa de independência do modelo, o ritmo característico do Zouk, como o aluno administra as informações e o passo da dama.

- Procedimentos de análise das entrevistas

Após transcrever as entrevistas na íntegra, selecionei os trechos que punham em evidência a percepção do aluno sobre seu papel como aprendiz e fiz uma cuidadosa leitura procurando na fala dos aprendizes elementos que definiam o que era mais importante na hora de aprender e como guiavam-se a partir das informações recebidas. Analisei minuciosamente o material coletado, buscando os episódios ou falas que demonstrassem o que o aluno sentia a respeito do seu aprendizado e quais informações ele seguia para aprender.

Parti então em busca de coerência entre as diferentes fontes de dados de que eu dispunha, que eram constituídas das observações e das entrevistas.

Em um terceiro momento, após a verificação destes dados, dirigi meu olhar para o encontro de semelhanças entre as entrevistas e os episódios observados.

As entrevistas complementaram as observações porque evidenciaram coerência com os dados coletados nos momentos de aprendizagem a respeito dos processos de aprendizagem e das coordenações necessárias para dançar. Buscar compreensão a partir do que o aluno faz e como ele compreende o que faz, significa debruçar-se sobre os dados buscando compreender os significados que eles podem ter.

A busca pela coerência entre os dados foi oriunda de cuidadosa interpretação do que vi e ouvi possibilitando conectar os sentidos evidentes nas observações e nas entrevistas.

Após a análise, tomando por base as questões das entrevistas, foi elaborado um texto descritivo de todo o processo de cada aprendiz. Posteriormente, realizei a comparação dos procedimentos dos aprendizes entre si, buscando semelhanças e singularidades.

O documento final referente às entrevistas é uma síntese do processo pelo qual os aprendizes entrevistados transitam durante a primeira etapa da aprendizagem da Dança Zouk com a ênfase nas singularidades e regularidades oriundas das entrevistas.

Busquei nas entrevistas elementos recorrentes que me permitissem categorizar as respostas obtidas. Criei assim as seguintes categorias para posterior análise: identificação, razões para dançar, razões para procurar o Zouk, o que é preciso para aprender, no que o aprendiz se guia para aprender e a possibilidade de independência nas três primeiras aulas.

- Procedimento das análises dos vídeos

A transcrição dos vídeos favoreceu a reflexão porque possibilitou uma reconstrução ativa das aulas observadas, contribuindo com minha capacidade de compreensão como pesquisadora. Foi necessária a tomada de decisões para o recorte de episódios a serem analisados durante o período de transcrição.

Ao fazer as transcrições dos vídeos, atentei cuidadosamente para os momentos onde ficavam evidentes as tentativas dos aprendizes para que a aprendizagem se efetivasse, dando especial atenção para a correspondência entre as imagens de vídeo e minhas observações de sala de aula que estavam registradas no diário de campo. As cenas que puderam elucidar a coordenação de ações reais que acontecem mediante a construção interna de um esquema do movimento como um todo necessárias à aprendizagem são elementos de destaque do processo de descrição.

Em um segundo momento, após a degravação do material coletado através de vídeo, fiz a seleção e o detalhamento dos episódios correspondentes ao processo de aprendizagem e procurei destacar elementos comuns que se fizeram evidentes entre os diferentes aprendizes.

O material recolhido através das filmagens serviu de referência estável durante todo o processo de categorização, avaliação e compreensão dos episódios importantes. Foi possível dessa maneira, obter imagens repetidas do mesmo comportamento, o que pôde contribuir para validar o que foi observado em tempo real.

A organização dos registros de observação, composto pelas anotações de campo e degravação dos vídeos teve como produto um relato escrito com uma grande quantidade de dados descritivos que passei a nomear “descrição das observações”.

VII - Descrição da Dança Zouk

Pretendo neste momento descrever a movimentação inicial da dança Zouk, a fim de mostrar a complexidade que ela envolve quanto à adequação do corpo ao gestual, deslocamento dos pés e como ocorre o movimento em sintonia com a música.

Como não há uma nomenclatura formal utilizada para definir os passos referentes ao aprendizado inicial do Zouk, vou chamá-los como usualmente foram nominados nas aulas que presenciei e em outras situações semelhantes onde a dança Zouk foi enfocada.

Em anexo (3) há um vídeo que reproduz em movimento a explicação que darei em palavras sobre os elementos básicos que constituem o processo inicial da construção do conhecimento prático da dança Zouk, assim como a forma de sincronizar o gestual à música e as onomatopeias e palavras utilizadas pelos três professores para assinalar cada movimento.

- O gesto vinculado à música

A música Zouk possui compasso binário com forte marcação do anacruse (tempo que antecede o início de um novo compasso). O gestual acompanha o pulso forte, o fraco e o anacruse, sendo três movimentos para dois tempos e meio. O passo maior corresponde ao primeiro tempo do compasso e os dois menores correspondem, sucessivamente, ao segundo

tempo do compasso e ao anacruse. Para facilitar a compreensão das descrições, vou convencionar falar da música da seguinte maneira: (1, 2e1, 2e), sendo o 1 o tempo forte do compasso, o 2 o tempo fraco e o “e”, o anacruse.

- Passos da Dança Zouk

Os passos que elenquei para analisar fazem parte da estrutura inicial de aprendizagem. Não há uma metodologia oficial que defina o que deve ser ensinado antes ou depois nesse processo, mas observei uma constância na prática e no ordenamento desses elementos.

São eles: passo básico no lugar; passo básico à frente; passo básico atrás; passo aberto do cavalheiro e passo cruzado da dama.

- Passo básico no lugar

O passo básico no lugar constitui-se de três pisadas sem deslocamento com imediata troca de peso de um pé para outro. A primeira pisada deve ser mais lenta do que as outras duas e ocorre no acento ou primeiro tempo do compasso; a segunda pisada no segundo tempo e a terceira no anacruse, resultando: 1, 2e1, 2e. Após a terceira pisada, não há pausa para reiniciar o novo grupo, o próximo passo grande deverá ser dado imediatamente após a conclusão do segundo passo menor.

Com relação aos números e letras empregadas nas descrições, é importante esclarecer que na composição (1e ou 2e), o número representa a primeira parte do tempo, sendo a letra “e”, escrita em minúsculo, a segunda metade do tempo. No caso de não haver letra após o número, este se alonga, formando um tempo cheio.

- Passos básicos para frente e para trás

Nos passos básicos para frente ou para trás, a estrutura musical se repete (1, 2e), correspondendo o passo grande ao 1 e os dois pequenos ao 2e.

Mas no momento de pisar a perna direita com o passo maior, avança-se para frente e os dois passos menores são realizados no lugar juntos à perna direita que avançou. Após os dois passos realizados no lugar, recua-se com um passo com a perna esquerda, também grande, realizando os dois passos pequenos no lugar para onde o passo grande se deslocou, junto à perna esquerda. Simplificando ficamos assim: pisa-se alternando as pernas continuamente, sempre um passo lento ou maior seguido de dois menores (1, 2e). Quando a perna livre após os passos pequenos é a direita, o momento é de avançar, quando é a esquerda, é hora de recuar.

- A posição de enlace ou abraço

A utilização dos três passos já descritos é característica da posição de enlace ou de abraço do casal. Nessa posição, a mão direita do cavalheiro encontra-se na escápula esquerda da dama e sua mão esquerda na lateral do seu próprio corpo, estando o braço abduzido⁵ e recebendo a mão da dama sobre a sua. A mão esquerda da dama encontra-se posicionada na altura dos ombros do cavalheiro, podendo deslizar para o braço no caso de ele apresentar uma estatura muito maior, enquanto a mão direita da dama descansa sobre a mão esquerda do cavalheiro, com o braço também abduzido na lateral do corpo.

- A pegada aberta

Os passos que descreverei a seguir são utilizados para a condução com a pegada aberta, ou seja, cavalheiro e dama de mãos dadas em posição contrária (direita com esquerda e vice-versa), posicionados sempre lateralmente um em relação ao outro. Para este tipo de condução, o passo lateral é característico do homem e o passo cruzado, característico da mulher.

⁵ O termo abdução refere-se ao movimento de abrir o braço lateralmente, quando a escápula se move lateralmente para longe da coluna vertebral (RASCH, 1989, p.82).

Quando o casal fica dançando nessa posição, não se constituindo apenas como elemento de transição, é comum nomear-se de “Bandeja”.

- O passo lateral do cavalheiro

O passo lateral do cavalheiro constitui-se de um passo grande abrindo a perna e dois passos pequenos bem próximos à perna que abriu (1, 2e). Após os dois passos menores, imediatamente abre-se a perna para o outro lado e o deslocamento ocorre dessa maneira, de um lado para o outro, sempre projetando um passo e aproximando outros dois.

- O passo cruzado da dama

O passo cruzado da dama (que ocorre simultaneamente ao passo lateral do cavalheiro) acontece da seguinte maneira: com a perna direita cruzando pela sua frente ela desloca-se para a sua esquerda. Este é o passo maior, referente ao tempo forte do compasso, ou seja, o tempo 1. Isso faz com que, mesmo de mãos dadas com o par, ela fique praticamente de costas para ele no tempo 1 do compasso. Ao pisar os dois passos pequenos (respectivamente com a perna esquerda e direita), ela chega a dar um giro de 180 graus para sua direita, reposicionando-se lateralmente em relação ao parceiro, liberando sua perna esquerda para que possa realizar imediatamente o próximo passo grande para a sua direita (com a perna esquerda), utilizando os dois passos pequenos novamente para girar (dessa vez para a esquerda, com a perna direita e depois com a esquerda) e lateralizar-se em relação ao cavalheiro.

CAPÍTULO 3. Apresentação dos resultados

A apresentação dos resultados compreende duas partes: I - descrição das observações e II - descrição das entrevistas.

I - Descrição das observações

A transcrição na íntegra de todas as aulas observadas, com os detalhes das ações dos alunos para atender às solicitações do professor foi realizada anteriormente e o material disponível sob o título de Anexo 4, refere-se aos elementos que destaquei das observações por considerar relevantes para o meu estudo.

Descrevi os elementos importantes de cada aula, focando meu olhar no aprendiz, mas tentando vincular sua ação à solicitação do professor.

Considero relevantes os momentos nos quais se evidencia o esforço do aprendiz por reproduzir o que o professor solicita e como ele reage para adequar-se aos movimentos e ao tempo proposto.

Foram descritas em sequência todas as aulas de uma mesma turma.

Durante as descrições, adotei as expressões *damas* e *cavalheiros* no mesmo sentido que me refiro a mulheres e homens.

II - Descrição das entrevistas

Ao retomar algumas informações já citadas anteriormente sobre as entrevistas, não é demais salientar que foram entrevistados 23 aprendizes com idades entre 19 e 61 anos, sendo 11 cavalheiros e 12 damas. Na instituição “A”, entrevistei 6 sujeitos, na “B”, 7 sujeitos e na “C” os entrevistados foram 10.

Todas as entrevistas foram realizadas após a segunda ou terceira aulas.

Os aprendizes da dança Zouk encaravam a entrevista de forma diferente, alguns falavam demoradamente a respeito de seu próprio processo e da dança, enquanto outros abreviavam de maneira considerável suas respostas, o que me incentivava a aumentar o número de perguntas para que

pudesse ter uma clara visão sobre as opiniões decorrentes dessa breve e inicial prática do Zouk.

Após transcrever as entrevistas procurei entre elas elementos recorrentes que me permitissem partir para a categorização das respostas. Criei assim as seguintes categorias para posterior análise: identificação, razões para dançar, razões para procurar o Zouk, o que é preciso para aprender, no que o aprendiz se guia para aprender e a possibilidade de independência nas três primeiras aulas.

Somente três entrevistados falaram sobre expectativas em relação à prática, mas ainda assim pretendo utilizar-me desses elementos se e quando necessários forem.

Mas o que de mais interessante ocorreu durante as entrevistas foi a presença de um juízo de valor dos aprendizes a respeito de sua própria *performance* e de sua autoimagem. Mesmo não sendo o foco desse estudo, considereei extremamente válido esse ocorrido principalmente porque em nenhum momento os aprendizes foram questionados a esse respeito. Tenho certeza que a análise das respostas referentes a essa nova categoria, que não fazia parte do projeto inicial, poderá me trazer muitos elementos que dizem respeito ao desenvolvimento dos aprendizes.

A respeito de práticas prévias, três dos entrevistados não mencionaram vivências anteriores, enquanto dois afirmaram nunca ter dançado e os outros dezoito de alguma forma já haviam passado pela prática sistematizada de algum estilo de dança no decorrer da vida.

Quando os aprendizes justificaram a procura pela prática da dança, surgiram argumentos de caráter individual e social.

Considero como características individuais: a vontade de aprender, a busca por uma atividade diferente, o gosto pela dança, a ocupação do tempo, a busca pela expressão corporal, o desenvolvimento da sensualidade e o envolvimento com a música, a curiosidade, o alívio do estresse, e os elementos terapêuticos e relaxantes intrínsecos à dança.

Os motivos referentes aos aspectos sociais da Dança de Salão apareceram em respostas como “*festas que exigem saber dançar*” (Moacir,

03/10/11), indicação de amigos e abertura de novos horizontes referentes a relacionamentos.

Gosto muito das ideias de Rubem Alves (2002) a respeito de aprendizagem. Ele diz que só aprendemos realmente aquilo que vai nos servir de “ferramenta” ou de “brinquedo”. Ou seja, o que vamos utilizar para alguma coisa que desejamos ou o que nos dá prazer e alegria. Ao ler as respostas referentes à procura pela dança, não pude deixar de enquadrá-las nas duas categorias.

Poderíamos ver a dança como “ferramenta” nas seguintes respostas: para ocupar o tempo, para desenvolver a expressão corporal e a sensualidade, para aliviar o stress e para dançar nas festas.

E falar em “brinquedo” é possível quando os sujeitos falam da curiosidade, dos elementos terapêuticos e relaxantes e do gosto pela dança.

Quando questionados a respeito da procura pela prática específica do Zouk, o que surgiu como resposta referiu-se recorrentemente às características da dança. Considero importante salientar que não os questionei a respeito das características da dança ou dos elementos que eles consideravam constituintes do Zouk, apenas pedi que justificassem a eleição dessa prática para seu cotidiano.

Os aprendizes disseram que buscaram a prática do Zouk porque esta dança constitui-se de movimentos mais calmos, fluidos e lentos que envolvem todo o corpo, com características como o molejo e a sensualidade e “*boa expressão corporal*” (Tatiana, em 03/10/11). Falaram também da sua mecânica que “*não é difícil*” (Túlio, em 26/09/11), mas “*sai do corriqueiro*” (Túlio, em 26/09/11). O adjetivo “lindo” apareceu para definir tanto a música quanto a dança (resposta recorrente) e “*gostosa de dançar*” (Mirian, em 03/09/11) foi outra definição que apareceu entre as respostas. Houve também quem a considerasse difícil e complicada e estes adjetivos surgiram também da questão referente aos porquês da escolha do Zouk como prática. Muito interessante quando tratando deste tópico foi a resposta de Martha: “*a dança é uma sintonia do teu espírito com o teu movimento*”.

Quando questionados a respeito do que é preciso para aprender o Zouk, muitas respostas ficaram dentro do âmbito individual, como se a aprendizagem

dependesse somente de elementos intrínsecos ao aprendiz. Isto ficou muito evidente a partir das seguintes sugestões que apareceram repetidamente: para aprender é preciso dedicação, tempo, flexibilidade, prática, coordenação, percepção do ritmo da música, ligação entre movimentos e música, escuta, dissociação do corpo, mecanização, força de vontade, dedicação emocional, persistência, treinamento em casa, amor pela dança, concentração, extroversão, controle da ansiedade, automatização, foco, determinação e disciplina.

Alguns aprendizes sugeriram que sua aprendizagem está relacionada à prática de terceiros, como o professor ou os colegas. Disseram-me que para aprender é necessário conduzir ou ser conduzido devidamente, o que evidencia uma relação com os parceiros de dança. Para os entrevistados é importante que o professor faça devagar os movimentos, é preciso que haja um “*clima interessante*” (Túlio, em 26/09/11) referindo-se ao grupo que aprende, a movimentação precisa ser trabalhada passo a passo, o professor precisa ser “*simples*” (Sérgio, em 03/10/11), atento e paciente, e precisa haver uma troca de energia com quem ensina.

Ao serem questionados a respeito das fontes nas quais se guiam para aprender, dezessete aprendizes disseram imediatamente que era no gestual do professor e os outros seis falaram que imitavam. Acredito ser possível considerar as duas respostas semelhantes e, sendo assim, todos os aprendizes se guiam no professor utilizando o recurso visual como fonte primeira de informação.

Alguns falaram que é importante ouvir o que o professor diz, mas também apareceu “*falar é pouco*” (Léo, em 03/10/11), o que sugere que a fonte de informação visual é complementada com a auditiva.

Surgiram outras respostas a respeito das possibilidades de guiar-se para aprender: os colegas, a observação anterior à ação (e não simultânea), a condução dos cavalheiros, o ritmo como “*último guia*” (Alicia, em 26/09/11), o movimento sincronizado à música, a possibilidade de sentir o ritmo, a contagem do professor e o treino mental. Uma resposta interessante que apareceu nessa categoria foi “*o que me guia são os sonhos da vida*” (Sérgio,

em 03/10/11), que diz respeito à motivação e à alegria que a dança pode proporcionar.

Quando questionei os aprendizes a respeito da possibilidade de independência o fiz da seguinte maneira: se o professor pára de dançar, como fazes para prosseguir de acordo com a orientação? Só pude formular desta maneira porque todos os entrevistados disseram que de alguma forma o movimento do professor e a possibilidade de imitá-lo garantiam a aprendizagem.

As estratégias sugeridas pelos aprendizes foram: tentar lembrar, acreditar que *“de repente sozinha, dá!”* (Martha e Tatiana em 03/10/11), buscar algum colega com o olhar, mas também apareceu o medo de o colega estar errado (Moacir, em 03/10/11). Lauro (em 26/09/11) achou que isso é um processo natural: aprende-se o gesto e depois sincroniza-se na música. Alguns aprendizes não acreditam ser possível a independência tão precocemente e evidenciam isso dizendo que *“sozinho, de jeito nenhum”* (Sérgio, em 03/10/11), *“ficaria perdido”* (Moacir, em 03/10/11) ou *“teria dificuldade”* (Túlio, em 29/09/11).

Quando os aprendizes falaram em expectativas, ficou visível que acreditavam ser mais complicado do que realmente se mostrou. Foram somente três aprendizes (Otávio em 03/10/11, Lúcia em 26/09/11 e Isadora em 27/08/11) que falaram desse assunto, mas disseram ser menos difícil do que haviam pensado, que já podiam ver a evolução e que acreditavam que não conseguiriam aprender.

E a categoria que surgiu como elemento surpresa em quatorze das vinte e três entrevistas diz respeito ao olhar do aprendiz sobre si mesmo, à sua autoimagem. Sem serem questionados a esse respeito, eles falavam sobre si mesmos e, o que mais me surpreendeu, geralmente de forma negativa. Entre as definições estavam: *“sempre tive duas pernas esquerdas”* e *“me falta ritmo...o espelho me diz”* (Moacir, em 03/10/11), *“tenho dificuldade”* (Tatiana, em 03/10/11), *“sou descoordenada”* (Lúcia, em 26/09/11), *“no início não tenho consciência do meu corpo”* (Túlio, em 26/09/11), *“não tenho a capacidade de sentir a música”* e *“tenho dificuldade em colocar os movimentos na música”* (Sérgio, em 03/10/11), *“não tenho o dom”* (Gil, em 03/09/11), *“tem pessoas que*

sabem mais, eu sei menos” (Clara, em 20/08/11) e *“eu tenho problemas de coordenação motora”* (Dália, em 03/09/11).

Apareceram também algumas colocações otimistas em relação ao processo e à própria aprendizagem. Foram elas: *“eu estou indo legal”* (Otávio, em 03/10/11), *“quando cheguei, não sabia nada de nada”* e *“estou fixando bem”* (Lauro, em 26/09/11), *“o início é um pouco complicado, depois acostuma”* (Lúcia, 26/09/11), *“consegui pegar natural”* (Alícia, em 26/09/11), *“agora estou despertando”* (Sérgio, em 03/10/11) e *“acho que evoluí porque era completamente leigo”* (Gil, em 03/09/11).

Observo que as entrevistas realizadas me trazem uma riqueza de elementos passíveis de ser analisados muito cuidadosamente que podem enriquecer grandemente esse estudo, pois se referem diretamente aos aprendizes, que desde o início são o foco e o motivo para a pesquisa.

Com relação às categorias analisadas, observa-se nos depoimentos das entrevistas que as razões que levaram os aprendizes a aprender a dançar estão ligadas às atividades cotidianas, sendo tanto uma maneira de escapar da rotina, quanto uma forma de se envolver mais intensamente com ela, realizando outras atividades que possam enriquecê-la.

Na categoria referente ao modo como se aprende a dançar Zouk, a dicotomia gesto/som apresentada na literatura analisada, parece atingir também os aprendizes. Os entrevistados fizeram referência à necessidade de primeiro aprender o gesto, depois inseri-lo na música. Na percepção dos entrevistados, fazer uma coisa de cada vez parece tornar mais fácil o ato de aprender.

A independização do aprendiz com relação ao seu professor, pelo menos na fase inicial da aprendizagem, é uma possibilidade remota. A dependência do modelo é claramente expressa, fazendo crer que as informações visuais e auditivas são guias importantes no processo de aprendizagem. Por outro lado, eles admitem que precisam de exercício, muito treino e dedicação. Por trás dessa necessidade pode estar implicado o reconhecimento do valor dado à prática, fato que teoricamente pode ser explicado, inclusive devido à necessidade desta prática como instância

necessária na construção de referenciais internos que levam à independência de um modelo externo.

Chamou-me a atenção a percepção pessoal dos aprendizes de um modo muito negativo nessa etapa de aprendizagem. Contudo, diante do ânimo e da persistência observadas, acredito que a baixa-estima é um estado próprio do iniciante. Os depoimentos positivos me fazem crer que a satisfação em aprender a dançar é um sentimento que contagia os demais e pode ser considerado o aspecto social que propicia as trocas entre as pessoas.

CAPÍTULO 4. Análise teórica

Após degravar todas as aulas e transcrever os episódios observados *in loco* pude destacar algumas regularidades e singularidades no comportamento dos sujeitos da pesquisa. Dirigi meu olhar para compreender quais das evidências estão diretamente implicadas na questão geral do estudo que é: entender como o aprendiz se orienta a partir das informações recebidas em resposta ao modelo proposto e às solicitações do professor, em relação ao ajuste do movimento corporal ao tempo proposto e característico da Dança Zouk. Essa questão me orienta nesse estudo a partir da preocupação de como o aluno aprende.

Organizei as evidências encontradas em eixos que são os seguintes: como o aluno aprende o ritmo, a importância do modelo para o aprendizado do gesto, o gesto *versus* o ritmo, a tentativa de independência do modelo, o ritmo característico do Zouk, como o aluno administra as informações e o passo da dama.

Eixo I - Como o aluno aprende o ritmo

Para explicar o ritmo dos passos a serem executados, os professores empregavam palavras curtas ou sílabas que eram pronunciadas de acordo com o tempo dos deslocamentos. Para os passos mais lentos alongavam a pronúncia das sílabas ou palavras e para os passos mais rápidos empregavam sílabas ou palavras curtas.

Desse modo, as sílabas ou palavras traduziam oralmente a estrutura rítmica do passo da dança. Esse procedimento foi constante em todos os grupos observados, variando apenas no tipo de sílaba ou palavra, mantendo-se a sua estrutura e função.

Ao recuperar alguns episódios significativos quanto à aprendizagem, vemos que na aula 1, turma a, instituição A, na primeira música em que os aprendizes dançavam sozinhos, quatro casais ficaram dançando no 1e2 com uma estrutura motora muito semelhante à que o professor realizava no início da aula como modelo, porém colocado diferentemente na música.

Nesse caso, o professor aproximava-se dos casais e acentuava com a sua fala a forma de sincronia com a música.

Ele dizia “pá-tum-tum-pá” (lento-rápido-rápido-lento), com ênfase no “pá” que era referente ao passo grande do tempo 1 do compasso para que os aprendizes ralentassem a execução do primeiro passo prolongando a sílaba correspondente ao passo realizado no primeiro tempo do compasso.

No início da aula 1, turma b, instituição B, o professor executou o passo básico sem deslocamento fazendo-o coincidir com a música, posicionado de frente para o espelho, tendo os alunos atrás.

Quando a música ficou sem a marcação do pulso, somente com a melodia, continuaram dançando no mesmo tempo, pisando 1, 2e. Vimos que *Dália* parou de dançar quando a pulsação da música retornou e levou algum tempo até acertar para retomar o movimento junto ao professor.

A própria característica da música provoca desacerto na compreensão da aprendiz, que apoiada no professor busca ativamente encontrar a solução correta. Nesse detalhe, tanto é importante a presença do professor quanto suas tentativas para acertar, pois delas depende a sua aprendizagem.

No trecho seguinte, vemos que as palavras do professor concretizam para o aluno o que ele precisa fazer, facilitando a criação de um padrão interno do ritmo.

O professor nomeou os passos de “pum-pum-pá” correspondentes aos tempos 2e1. O professor interrompeu a movimentação para explicar oralmente a estrutura rítmica característica da música Zouk: falava “tempo-con-tra-tempo” e “1...3 4” dizendo que o tempo 2 era a pausa que “possibilitava usar a música” (Aula 1, turma b, instituição B).

O recurso de interromper a música para explicar melhor o ritmo é uma estratégia, como vimos, bem aceita pelos aprendizes. Na aula 1, turma c, instituição C, o professor, sem a música passou a treinar o passo cruzado dizendo “grande-pisa-pisa”. Conforme observei naquela ocasião, estando sem a informação temporal proveniente da música, os aprendizes amparavam-se na estruturação oferecida pela voz e nas diferentes entonações do professor, que alongava e enfatizava a palavra referente ao passo longo.

A mesma situação pôde ser observada na aula 3, turma c, instituição C, onde o professor interrompeu a música para marcar a abertura para o passo cruzado. Os aprendizes executaram a tarefa exclusivamente seguindo a voz do professor. Mesmo ele executando a movimentação na frente da turma, não foi procurado com o olhar.

De que modo o aprendiz ajusta o passo conforme a música pode ser compreendido mediante análise dos recursos por ele empregados para este fim. Ainda na aula 3, turma c, instituição C, vemos que a palavra “passo” é empregada para designar a ampliação do gesto. Mesmo sem o auxílio da música naquele momento, os aprendizes passaram a integrar a palavra “passo” na estrutura do movimento dentro de uma estrutura temporal.

Desse modo fica claro o efeito da informação auditiva sobre a aprendizagem do aluno, uma vez que ela propiciou a construção de uma estrutura temporal referente aos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem.

A literatura na área da música faz menção ao procedimento de utilizar sílabas, empregado pelos professores no intuito de ensinar o ritmo musical.

Com base no estudo de Caregnato (2011) pude compreender que o ensino do ritmo pode valer-se de duas estratégias distintas. A estratégia métrica, que se baseia na subdivisão do pulso em unidades matemáticas calculadas a partir da contagem dos tempos do compasso, na qual o professor manifesta-se conforme um metrônomo, utilizando a contagem dos números em voz alta. A estratégia mnemônica que trata da segmentação do ritmo em pequenos grupos ou motivos e da associação de palavras a esses grupos.

Os três professores que observei empregavam a estratégia mnemônica analisada por Caregnato (2011) para o ensino do ritmo.

Para a autora, a estratégia mnemônica facilita a memorização das sequências de notas, “facilitando o aprendizado de células rítmicas” e “tornando mais precisa a execução” (CAREGNATO, 2011, p. 77), pois valoriza os agrupamentos.

No ensino da dança, Laguna (2011) considera que as informações auditivas estão apoiadas da prosódia, a qual relaciona o caráter expressivo do movimento à voz falada. O autor chama de informação auditiva “não linguística”

o uso de onomatopeias para dar uma estrutura temporal às ações que aludem à informação musical (LAGUNA, 2011).

Os professores também empregaram outro tipo de estratégia, que consiste na contagem dos tempos do compasso, fazendo incidir sobre essa contagem o agrupamento que caracteriza a estrutura rítmica, conforme o episódio seguinte:

o professor começava a dançar sempre pelo passo pequeno (no 2 do compasso) nomeando-o “1”, então o passo básico completo constituiu-se de 123 123, sendo o 3 o passo grande correspondente ao 1 do compasso (Aula1, instituição A, turma a).

Observamos que o professor conta “3, 123, 123” relacionando os números referentes aos tempos do compasso diretamente aos passos da dança.

Conforme Caregnato (2011) esta estratégia denomina-se “métrica”. Diferente, portanto, da estratégia mnemônica que ocorre quando há a utilização de onomatopeias ou ênfase na palavra correspondente ao tempo forte do compasso, como “grande-pequeno-pequeno”, com ênfase na palavra “grande”.

Caregnato (2011) acredita que o ensino do ritmo para adultos sem formação musical é mais aconselhável a partir da estratégia mnemônica, porque favorece o desenvolvimento da tendência de criar uma representação mental do aspecto figurativo do ritmo. Ainda segundo a autora um objeto torna-se conhecimento somente quando pode ser representado na nossa mente. A representação mental decorre de uma atividade perceptiva e está diretamente relacionada ao papel da percepção na construção das imagens mentais. O principal objetivo dos aprendizes observados é dançar Zouk, assim tornam-se imprescindíveis o aprendizado do ritmo e a construção da representação mental dos gestos referentes à dança, pois enquanto o aluno não possui a representação mental do gesto a ser executado e de suas características rítmicas ficará dependente da informação visual ou verbal proveniente do modelo do professor.

A percepção isolada permite no máximo o reconhecimento imediato dos objetos, diferente da ação perceptiva, que permite a construção da representação mental referente aos elementos constituintes da atividade de

dançar, entre eles, o ritmo. A percepção é a base para a construção da noção de tempo, mas o tempo não é resultado direto da percepção, necessita do desenvolvimento do pensamento operatório (CAREGNATO, 2011).

Eixo II - A importância do modelo para o aprendizado do gesto

Com base nas evidências empíricas, veremos a seguir de que modo os aprendizes tomam o professor como modelo para o aprendizado do gesto e a eficácia dessa estratégia no aprendizado da dança.

Os aprendizes na sua totalidade obtiveram sucesso com a presença do professor e mantinham o olhar atento enquanto ele dançava. As descrições das observações mostram que a imagem do professor auxiliava e amparava o aprendiz enquanto ele não construía a representação mental do passo.

Por ocasião das entrevistas, ao serem questionados a respeito das fontes nas quais se guiavam para aprender, dentre os 23 aprendizes entrevistados, dezessete disseram imediatamente que era no gestual do professor e os outros seis falaram que o imitavam. Como vemos, todos os alunos se guiavam no professor, utilizando o recurso visual como fonte primeira de informação.

O que não está ao alcance dos aprendizes, devido à base teórica necessária, é a compreensão de que o modelo do professor precisa ser interpretado e reconstruído internamente, para que essa estratégia produza efeitos positivos na aprendizagem.

Conforme vimos na aula 1, da turma a, da instituição A o professor iniciou a aula da turma dançando ao som de Zouk, posicionado de frente para o espelho tendo os aprendizes atrás. Ele executou sem explicação prévia os passos básicos à frente e atrás. Nesses passos a estrutura musical se repete (1, 2e), correspondendo o passo grande ao 1 e os dois pequenos ao 2e. Mas no momento de pisar a perna direita com o passo maior, é preciso avançar para frente e os dois passos menores são realizados no lugar, juntos à perna direita que avançou. Após os dois passos realizados no lugar, recua-se com um passo com a perna esquerda, também grande, realizando os dois passos pequenos no lugar para onde o passo grande se deslocou, junto à perna esquerda.

Simplificando ficamos assim: pisa-se alternando as pernas continuamente, sempre um passo lento ou maior seguido de dois menores (1, 2e). Quando a perna livre após os passos pequenos é a direita, o momento é de avançar, quando é a esquerda, é hora de recuar.

Retiro dos dados empíricos um episódio muito significativo na compreensão da aprendizagem quando os aprendizes se apoiavam no modelo do professor:

os aprendizes obtiveram sucesso imediato com a presença do professor e mantiveram o olhar sempre atento aos seus pés. Ele marcou os passos básicos à frente e atrás dizendo “3” quando pisava no tempo 1 do compasso. Os aprendizes executavam o que era solicitado sem tirar o olho do professor. Professor e aprendizes treinavam o gesto motor com a música enquanto o professor ia dizendo “grande-pequeno-pequeno”, “trás-passa-passa-frente” e “3-1-2”. Os aprendizes buscavam o tempo todo referência no professor com o olhar (Aula 1, turma a, instituição A).

Esse episódio, além de conter descrições importantes acerca do modelo, também permite notar que o treino, ou ação real, é uma atividade importante, juntamente com a informação obtida via professor.

Em outra oportunidade (aula1, instituição B, turma b), a aula iniciou com o professor e os aprendizes posicionados de frente para o espelho, imediatamente ao som de Zouk. O professor começou a movimentar-se com o passo básico no lugar e todos os aprendizes conseguiram reproduzi-lo na presença do professor. Ao ser inserido o deslocamento espacial longitudinal, os aprendizes o acompanharam a partir da visualização da sua movimentação. Conforme consta nos registros analisados, “o professor inseriu os deslocamentos à frente e atrás sem interromper a música e os aprendizes o seguiram com o olhar obtendo êxito na execução”.

Na aula 2, instituição C, turma c, o professor iniciou posicionado de frente para o espelho, com os aprendizes atrás dele, pisando no lugar com pernas alternadas no 1, 2e da música e subindo o joelho acentuadamente entre o tempo 1 e o tempo 2. Avançou direita (tempo 1), pisou esquerda e direita juntas espacialmente no local onde a direita tinha avançado (tempo 2e) e recuou esquerda (1) pisando direita e esquerda perto também (2e).

Diante do modelo do professor,

Martha pisava com a perna contrária à do professor e quando havia deslocamento procurava acertar a perna como a dos colegas: às vezes não fazia os dois passos curtos, outras vezes acelerava todos os passos. Após algum tempo olhando atentamente para o professor conseguiu executar com a perna correspondente à do professor e no tempo solicitado. Todos os aprendizes ficavam muito atentos aos pés do professor. O professor ficou pisando no 1, 2e até o final da música. Sem música o professor continuou executando os movimentos e os aprendizes o seguiam (aula 2, instituição C, turma c).

As tentativas de *Marta*, que se equivoca e busca acertar, olhando alternadamente para o modelo do professor, permitem supor que a aprendizagem não depende exclusivamente das fontes de informação. O professor de fato é a referência, mas uma referência que somente é eficiente após algumas tentativas, as quais podem ser compreendidas como a construção gradativa de uma imagem interna do gesto.

Em outro episódio, na aula 2, turma b, instituição B, *Mário* e *Ana* ficaram dançando no 1, 2e. O cavalheiro iniciou a dança olhando para o professor que também dançava com uma aprendiz, mas depois de começar, permaneceu no 1, 2e sem olhar mais para o modelo. Possivelmente a imagem interna, já construída anteriormente, tornou possível o sucesso imediato de *Mário*.

Rocha (2008) defende que aprendizagem motora é um processo de aquisição de habilidades, na qual a informação recebida dá lugar ao comportamento solicitado. Para essa autora, a aprendizagem motora é um processo endógeno, individual, que ocorre através da ação sobre novas informações, buscando acomodá-las em repertório prévio e reorganizá-las a partir da sua relevância na formação de novo conhecimento. A autora também acredita que quanto menor a exigência nos processos de atenção, mais facilmente ocorre o aprendizado motor. Rocha (2008) acredita que a atividade motora está diretamente relacionada à cognição e que seu aprendizado ocorre via perceptual. A visão, por exemplo, possibilita a captação da informação pelo sistema sensorial e eleva a competência do indivíduo para receber e agir sobre ela. Dessas colocações decorre a compreensão de que ao seguir o professor com o olhar, o aprendiz aciona os processos cognitivos necessários para compreender o gesto a ser aprendido.

Um aspecto relevante salientado na literatura, é que o olhar no professor é necessário enquanto o aprendiz não possui a representação mental do

movimento. Para que o objeto se torne conhecimento, é necessário que se transforme de estrutura concreta a abstrata, momento em que o aprendiz reconstrói mentalmente as características do objeto em forma de imagem mental.

Para Caregnato (2011) a construção da conceituação ou representação é quase concomitante ao sucesso da ação. A autora utiliza-se dos estudos de Piaget para quem a ação é o princípio de todo o conhecimento.

É da relação permanente entre o meio e o corpo que ambos se ajustam e as mudanças consequentes da ação no mundo resultam nos processos de construção do conhecimento. No caso da dança, a cognição depende dos processos sensoriais e motores para que ocorra a formação de conceitos, o que evidencia a interdependência entre conhecimento e experiência. O pensamento origina-se do movimento e decorre da ação do sistema motor, sendo a ação do corpo a base para a construção do conhecimento (STOROLLI, 2011).

Para Lee (1998 e 2004) a percepção é um processo ativo e depende de uma guia que define o movimento muscular e os ajustes necessários para determinado momento. Esta guia, segundo o autor, é simples, rápida e confiável, porque gera recursos de força com antecedência, ou seja, se dirige ao futuro. As informações óticas, que são base da Teoria de Tau proposta por Lee, são utilizadas na condução e no controle do movimento via percepção do que se tem, reforçando a ideia de que uma estrutura de movimento de referência pode ser estabelecida com precisão. Tal estrutura, conforme Storolli (2011) e Caregnato (2011), não é um fenômeno exclusivo da percepção. O que ocorre é um processamento cognitivo que transforma as experiências sensoriais em conhecimento.

Da mesma forma, Wachowicz (2010) credita à característica multissensorial da dança a responsabilidade pela intensa atividade perceptiva nela envolvida e denomina “imitação” o papel de reproduzir movimentos observados com semelhante intenção e dinâmica.

Bragato (2010) conceitua imitação como uma operação cognitivo-comportamental, produto de uma decisão ou ato deliberativo do observador ou ato observado. Segundo o autor, podemos analisar o papel da ação intencional

nas questões da percepção e produção da ação, assim como princípio do desempenho estético.

A imitação é uma habilidade evolutiva que propicia o aprendizado motor e requer a capacidade de transformar informação em cópia motora, incluso a capacidade para imitar ações sem significado óbvio (BRAGATO, 2010, p.5).

Mas, segundo Ribeiro e Teixeira (2009), para executar por imitação, é importante que o bailarino esteja atento ao esquema motor do movimento, ou seja, tenha consciência do movimento a ser executado, o que significa que, durante a imitação se requer tanto a observação da ação quanto a sua execução, mas ambas são orientadas e reorientadas pela consciência, ou atividade interna do sujeito.

Um momento importante das observações, que até me comoveu pela emoção sentida pela aprendiz, foi quando *Lúcia*, na aula 3, turma c, instituição C, conscientizou-se da necessidade de transferir o peso de uma perna para a outra. Conforme a literatura explica, certamente não foi apenas a percepção, ou as informações sensoriais que permitiram a ela essa conscientização.

Eixo III - Gesto *versus* ritmo

Ao dar continuidade à argumentação teórica sobre as ações dos aprendizes, após discutir o papel do modelo na aprendizagem, as discussões do presente item focalizarão o modo como o aluno aprende, seus recursos, suas pistas ou detalhes que facilitam sua aprendizagem. Destacam-se as dicas empregadas pelo professor, que são adotadas pelos aprendizes como guias no momento de aprender.

Os episódios analisados mostram que ao ensinar passos com deslocamento lateral ou com os giros constituintes do passo da dama, os professores pediam que os aprendizes realizassem uma pausa com o objetivo de conferir se tinham obtido sucesso na realização e se conseguiam se organizar espacialmente para o reinício do passo.

Os professores realizavam a pausa na tentativa de fazer compreender o bloco de movimentos, mas essa pausa no ensino era incorporada pelos aprendizes como constituinte do gesto.

O recurso de interromper ou fazer pausa, ocorreu na aula 2, turma a, instituição A. Sem música aos pares passaram a treinar a entrada do passo cruzado com a presença do professor que constituiu um casal com uma aprendiz. A cada compasso (no segundo passo pequeno, o que corresponde ao anacruse) o professor interrompia a movimentação para treinar a passagem da dama para o cruzado e do cavalheiro para o passo lateral.

Na aula 3, turma a, instituição A, o professor pediu que treinassem juntos os gestos referentes aos passos da dama e do cavalheiro. Quando interrompeu a execução do grupo para que todos fizessem juntos, fragmentou os passos e passou a dar pausa após a execução dos dois passos curtos.

Mara, que estava com dificuldades de ser conduzida interrompia os movimentos sempre após os dois passos curtos e seu par dizia-lhe que essa pausa não existia.

Outro acontecimento chamou-me a atenção na aula 2, turma b, instituição B. O professor parou para ensinar o “loiô simples”, passo não analisado, mas considerado instrutivo no que se refere às questões temporais implicadas. Ao demonstrar os movimentos, passou a dar pausa nas extremidades (após o 2e) quando na realidade entraria imediatamente o passo grande. Conforme as descrições já expostas, as damas faziam os três passos musicalmente iguais (1e2) e esperavam onde foi solicitado quando então treinaram junto com o professor (nos dois extremos do movimento), mas seus parceiros continuavam marcando 1, 2e.

Na oportunidade em que precisei dançar com a aprendiz Dália, na aula 3, turma b, instituição B, quando eu tentava conduzi-la conforme a fluência da música (1, 2e1), ela dizia “*mas ele parava aqui!*” (depois do segundo passo curto). Minha intervenção naquele momento foi esclarecer que a pausa inserida seria para treinar o gesto motor, porque na verdade o passo longo deveria entrar imediatamente após o segundo passo curto.

Nesses recortes, observamos que o modelo do professor sugere uma interrupção que parece dificultar o ajuste do passo por parte dos aprendizes, no

que se refere à sua adequação à música. Conforme a literatura consultada, a separação entre gesto e música é uma discussão polêmica, que envolve procedimentos didáticos distintos. Não sendo objetivo dessa pesquisa analisar os procedimentos do professor, mas deter-se no modo como o aluno aprende, as referências às instruções do professor cumprem o papel de esclarecer as razões das tentativas dos aprendizes.

Quando o professor da instituição C dizia, por exemplo, que os aprendizes não precisavam seguir a música, em suas palavras: “não era preciso segui-la”, sua instrução sugeria que fizessem uma pausa a cada “pisa-pisa” (2e), para que conferissem a posição do corpo em relação ao seu parceiro. O professor também reforçou que fizessem a pausa após os dois passos curtos, dizendo: “porque é nessa hora que se modifica o deslocamento no espaço”.

Pedi que fizessem o passo lateral de frente para o espelho falando simultaneamente à ação “lado-pisa-pisa”, sem utilização da música. Avisava “7, foi” e pedia para pararem após o “pequeno-pequeno”, sempre liberando a “perna do meio”.

Conforme fora descrito anteriormente, como por exemplo no ensino do “loiô simples”, o professor interrompia a música para detalhar as explicações.

Esses episódios colocam em evidência as diferentes fontes de informação que atuam na compreensão do gesto a ser reproduzido. Longe de fazer qualquer crítica aos procedimentos do professor, não podemos deixar de notar a incongruência que essas fontes instalam quando a pausa ou a interrupção é realizada. A fluência do gesto se interrompe, mas a música continua, forçando o aprendiz a desvincular-se dela para dedicar-se ao gesto. Conforme veremos mais adiante, trata-se de uma posição teórica que, segundo a experiência de cada professor, é possível que defina que a separação gesto/música em algumas circunstâncias seja um apelo necessário.

Se considerarmos que, do ponto de vista dos aprendizes, conforme os resultados das entrevistas, a separação som/música é um modo de facilitar a aprendizagem, é possível que o professor interprete que tal separação é de fato um bom recurso didático.

Na opinião de Ruthes (2007) a música deve ser valorizada desde o início do aprendizado da Dança de Salão porque influi diretamente na técnica do aluno, que compreende melhor o movimento quando associado ao andamento musical. Além disso, o professor conhecedor de música tem a possibilidade de abrir canais de percepção musical no aluno, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem.

Minha experiência profissional, enriquecida com os dados da presente pesquisa, me levam a concordar com essa autora.

Eixo IV - Tentativa de independência

Juntamente com a importância do modelo e o modo como o aluno aprende o ritmo, a quarta categoria de análise passará a focar as tentativas de independência por parte dos aprendizes com relação ao modelo do professor. Como esse processo ocorre, as tentativas dos aprendizes e como eles obtêm sucesso serão meu foco de atenção.

Nos comentários teóricos a seguir, salientam-se o papel da noção de espaço, a importância da localização adequada do corpo com relação ao parceiro e em relação a si mesmo no espaço.

Desde o início, mediante solicitação do professor há a tentativa de independência, mas a localização espacial é um dado concreto que não ocorre subitamente, ela é construída e tem como referencial o parceiro. Além disso, antes de ser possível a representação mental do gestual solicitado, o modelo torna-se necessário para o sucesso da ação do aprendiz.

Além da referência espacial, os aprendizes perdem algumas vezes a estabilidade rítmica. Observei que nas tentativas de independência, os passos são agrupados e normalmente ocorrem no 1e2.

Após terem realizado inúmeras vezes os passos básicos no lugar e em deslocamento e os passos cruzado da dama e lateral do cavalheiro com as características rítmicas da dança Zouk, ao iniciarem a dança sem o auxílio do professor, em casais, obtinham sucesso dançando no 1, 2e. Após algum tempo, passavam para o 1e2, antecipando o segundo passo e mantendo-se assim durante a dança.

Outro casal, *Cris e João*, iniciou sincronizando como fora solicitado mas na metade da música passou a antecipar o segundo passo, ficando também no 1e2 (aula 1, turma a, instituição A).

Na primeira aula da turma a, instituição A, conforme já relatado, salienta-se a presença de uma estrutura motora criada pelo casal *Cris e João*, a qual permitiu uma semelhança ao modelo do professor. Durante as exemplificações do professor, muitas vezes os aprendizes buscaram sua independência, procurando por si mesmos se orientar com relação ao passo.

Algumas vezes a sincronia do aprendiz com o professor parece ocorrer facilmente, outras vezes sofre algum impedimento. *Cris e João*, aula 1, turma a, instituição A, por exemplo, iniciaram sincronizando como solicitado e na metade da música passam a acelerar o segundo passo, ficando 1e2.

Revedo uma outra situação de características semelhantes quando à sincronização, vemos:

Quando o professor solicitou a primeira dança em casais sem a sua presença, todos os alunos iniciaram sincronizando seus passos à música como solicitado (1, 2e); durante a dança, *Joana e Lauro* passaram a dançar no 1e2 mas retornaram em seguida para o 1, 2e, mas não demonstraram ser um retorno consciente. Dançaram um pouco no 1 2e e agruparam os três movimentos novamente, dançando até o final no 1e2 (aula 2, turma a, instituição A).

Observa-se que nem sempre o acerto é consciente, como também a busca do acerto nem sempre é exitosa, como aconteceu com *Mário e Ana* na aula 2, turma b, instituição B, ou seja, interromperam a dança, conversaram sobre o que estavam fazendo e voltaram a dançar no 1e2 novamente. Também *Gil*, na aula 3, turma b, instituição B, dançou no 1e2 desde o início, não olhou para o professor, que posteriormente veio até seu lado e marcou a movimentação na música (1, 2e).

Na aula 1, turma c, instituição C, quando o professor solicitou que dançassem a primeira música sem sua presença, *Lauro* interrompeu a dança várias vezes e sempre voltou a dançar no 1e2. *Sérgio*, após o revezamento das damas, iniciou a dança no 1e2. *Otávio* ficou toda a música no 1e2.

Segundo Laban (1978) não é somente o espaço que contém o corpo e o define, mas sim o corpo passa a construir o espaço. Para dançar, é necessária

a existência de uma relação entre corpo e espaço. Essa relação é que será responsável pela geração da ação.

Nem sempre, ao ter a independência solicitada, o aprendiz já chegou ao momento da representação do passo da dança, então a ausência do modelo pode ser determinante para o insucesso da realização do gesto.

Caregnato (2011) baseia-se nos estudos de Piaget, para quem o tempo e o espaço atuam de modo integrado. O tempo seria a coordenação dos movimentos com objetivo final espacial, dependendo da compreensão de que posição inicial e final são sucessivas, portanto coordenadas entre si. A noção de tempo, dessa maneira exige o estabelecimento de relações entre dois pontos espaciais.

Para que a dança ocorra dentro do ritmo que lhe é característico, é necessária a relação entre deslocamento e velocidade, o que possibilita estabelecer a duração temporal de cada movimento. A compreensão de que cada evento possui uma duração, ocasiona o entendimento do ritmo e de que ele se desenvolve dentro do tempo.

Caregnato (2011) apoia-se nos estudos de Bamberger que diz que o ritmo só pode ser tocado se o sujeito possui representação mental da sequência e a representação só ocorre a partir do conhecimento. Se transpusermos essa informação para a dança, faz todo o sentido.

Evidencia-se nesse estudo a preocupação inicial do aprendiz da dança Zouk em transpor o gestual para seu corpo e somente posteriormente incluir as características rítmicas e melódicas à sua movimentação.

Dentre as atividades nas quais o tempo é uma dimensão fundamental, a capacidade de sincronização de uma forma temporalmente coordenada com estímulos externos é uma competência particularmente importante. Braun, Rebouças e Ranvaud (2009) reforçam essa informação citando a dança, pois essa possui como característica a necessidade de manter os movimentos do corpo em contínua sincronia com a música.

Eixo V - O ritmo característico do Zouk

Desde o primeiro momento de aprendizagem, nas situações onde os aprendizes eram convidados a estudar com seus parceiros ou instigados a dançar sem a presença do professor, foi constante o procedimento de iniciar a dança pisando no tempo forte, o primeiro tempo do compasso, mesmo que posteriormente a regularidade fosse interrompida ou que não houvesse a busca por permanecer dentro das características rítmicas dos gestos.

Pode-se explicar a reincidência do procedimento de iniciar a dança movimentando-se no tempo forte do compasso a partir de Braun, Rebouças e Ranvaud (2009), pois eles chegam à compreensão de que as informações temporais sonoras estão diretamente integradas ao sistema motor.

Um procedimento interessante foi observado: consiste em pisar no tempo forte, mas aglutinando os três passos no 1e2, conforme foi observado na aula 1, instituição A, turma a.

O estranhamento de *João*, na aula 2, instituição A, turma a, que estava dançando no 1e2, ficou evidente quando interrompeu sua dança, aguardou um tempo e, quando retornou a movimentação, o fez no 1, 2e.

Também *Mário*, na mesma aula acelerou o segundo passo ficando no 1e2, sua parceira conversou com ele achando que estavam errados. O cavalheiro interrompeu a dança, aguardou um período e reiniciou sua dança no 1, 2e, mas em seguida voltou a antecipar seu segundo passo retornando ao 1e2. *João e Cris* entraram imediatamente pisando no 1 da música antes mesmo de o pulso tornar-se evidente.

Esses acontecimentos mostram as tentativas dos alunos, a troca de ideias e a intenção clara na busca da reprodução correta do ritmo. *Tatiana e Lauro*, na aula 2, instituição C, turma c, assim como *Léo e Lauro* ameaçaram iniciar a dança duas vezes, e na terceira tentativa realizaram adequadamente o passo longo no primeiro tempo do compasso.

O ritmo é percebido através dos agrupamentos, que são motivos ou temas constituídos a partir de poucas notas, e da métrica, que trata da alternância de pulsos fortes e fracos. Da união entre os agrupamentos e a

métrica, ou de sua interdependência, nascem as estruturas métricas mais bem construídas (CAREGNATO, 2011).

Ordenar eventos, definir durações e intervalos e quantificar movimentos são atividades cognitivas que se tornam possíveis a partir da percepção do tempo.

Existem mecanismos envolvidos na percepção e na produção de ritmo que possibilitam bater palmas, estalar os dedos e bater os pés em sincronia com o pulso da música de maneira precisa. Como vimos, as informações temporais sonoras são diretamente integradas ao sistema motor e a percepção de tempo é fortemente ligada ao sistema visual (BRAUN, REBOUÇAS e RANVAUD, 2009).

Para Fraisse (1982) a sincronização sensório-motriz consiste em acoplar uma resposta motora a um estímulo auditivo quando há cadências regulares. Na música Zouk, as estruturas temporais se perpetuam identicamente, portanto é possível que se antecipe o instante do estímulo sonoro. Além disso, a acentuação musical provoca a tendência de acentuar os movimentos.

Defontaine (1982) acredita que a consciência da noção de ritmo é consequência dos movimentos corporais que coincidem com sons percebidos. Vivenciando o ritmo corporalmente é possível antecipar o movimento, ou seja, desenvolver a imaginação motora, que é originária de atividade anterior, recrutada através da memória cinestésica.

Le Boulch (1987) define percepção corporal como a passagem do automatismo da informação temporal, ou ajustamento rítmico, para a análise consciente que possibilita escolha de atuação.

Para Heller (2003, p.36) o ritmo é a “compreensão primitiva do tempo que exercemos com o corpo antes mesmo de representá-la com o pensamento”, portanto a sensação rítmica é espontânea.

Eixo VI - Administrando as informações

Ao estarem posicionados atrás do professor de frente para o espelho executando simultaneamente a ele os passos que envolviam deslocamentos para frente, para trás e para os lados, foi recorrente a primazia do

deslocamento em detrimento do gesto: deslocavam para o mesmo lado que o professor, mesmo que com a perna contrária. O deslocamento espacial ficava privilegiado em relação ao gestual.

Na aula 2, turma a, instituição A, o professor marcava os passos básicos à frente e atrás quando inseriu o passo lateral sem instrução prévia. Estavam todos separados, de frente para o espelho, tendo o professor à sua frente e olhando atentamente para ele. A turma toda executou a mudança de padrão motor sem dificuldades. A tentativa de deslocar-se de maneira semelhante fica muito evidente quando observamos o episódio em que *Mara* inverteu as pernas que deslocavam, ficando com a direita quando pisava atrás e com a esquerda quando pisava à frente, mas avançando e recuando juntamente com o professor.

Quando o professor começou a praticar o passo cruzado, ainda na mesma aula, *Mara* iniciou somente olhando para o professor, e, quando começou a dançar, o fez com a perna contrária à dele, mas deslocando-se no mesmo sentido, portanto, enquanto ele cruzava, ela abria.

Em outro momento, quando praticavam o passo lateral com o professor, *Joana* ficou fazendo o passo cruzado na mesma direção do restante da turma. Vale lembrar que o passo lateral é característico do homem e que seu correspondente para a mulher é o passo cruzado, mas a solicitação do professor era de que todos fizessem juntos o passo lateral.

Essas evidências demonstram que a prioridade dos alunos quando há deslocamento é seguir as direções e os sentidos dos movimentos, mesmo que os gestos motores não correspondam aos solicitados e executados pelo modelo.

A primazia do deslocamento em detrimento da precisão do gesto torna-se concreta no seguinte episódio:

O professor fazia o passo lateral sem trocar o peso para a perna que recolhia, com os alunos sem pares atrás dele. Quando começou a executar os passos básicos à frente e atrás sem aviso, falando “direita-pisa-pisa-esquerda-pisa-pisa”, *Túlio* realizava os deslocamentos, mas não realizava transferência de peso. Conseguiu manter-se como o professor nos deslocamentos porque não realizava os passos pequenos, somente encostava a perna que recolhia e liberava a mesma perna que o professor após realizar os dois passos pequenos (aula 1, turma c, instituição C).

Sérgio na mesma aula seguiu somente encostando a segunda perna, sem transferência, mas o seu movimento ficava esteticamente igual (movimento do professor: direita abria, esquerda e direita pisando fechadas; para *Sérgio*: direita e esquerda fechadas, mas sem passos).

Na aula 2, turma c, instituição C, quando o professor executava os passos à frente e atrás, seguido pelos olhares dos aprendizes, a aluna *Martha* pisava com a perna contrária à do professor e quando havia deslocamento procurava acertar a perna como a dos colegas utilizando duas estratégias: às vezes não fazia os dois curtos, outras vezes acelerava os dois passos curtos. A estratégia de não realizar os dois passos curtos para manter-se deslocando junto ao professor também foi adotada por *Sérgio* quando executava o passo lateral. Somente abria a perna e encostava a segunda perna, não realizando as trocas de peso referentes aos passos curtos, mas acabava sempre liberando a perna correspondente à do professor porque permanecia com o peso do corpo na perna que tinha efetuado o primeiro passo (o grande).

Para dançar, o bailarino utiliza-se da cognição espacial, sentindo o posicionamento do corpo através das informações recebidas no cérebro graças aos órgãos sensoriais dos músculos e tendões. O cérebro gera então uma representação articulada como resposta (PARSONS E BROW, 2008).

Segundo Piaget e Inhelder (1993) a percepção do espaço comporta uma construção progressiva e o fator que apresenta importância essencial para a interpretação da intuição espacial é a motricidade. O elemento motor dirige o plano da percepção e é o esquema sensório motriz que constitui o elemento de partida das análises das condutas e não o movimento isolado ou a percepção isolada.

A inteligência sensório-motora entra em ação antes da representação, parece-me que o aluno fixa o olhar em um ponto no espaço e determina seu movimento a partir disso, mesmo que seu gestual diferencie-se do modelo, porque o deslocamento, que só é possível a partir da orientação espacial, passa a ser o mais evidente e o mais importante.

Somente a partir de experiências espaciais, que são experiências feitas pelos sujeitos na relação com o espaço, é possível que o aprendiz determine como as ações no dançar encadeiam-se umas às outras.

Após os aprendizes terem adquirido a habilidade de dançar mantendo-se no ritmo característico do Zouk (passo grande no tempo 1 do compasso e dois passos menores nos tempos 2e do compasso), posteriormente ao aprendizado das possibilidades de dançar em posição de enlace e com a pegada aberta, no momento de realizar a transição de uma postura para outra, ou seja, do abraço para a pegada aberta e vice-versa, o aspecto rítmico tornava-se irregular novamente. Às vezes os alunos aceleravam o primeiro passo, passando a dançar no 1e2, outras vezes interrompiam a dança e realizavam pausadamente as transições de uma postura para a outra.

Parecia-me que o gesto tornava-se mais importante que o ritmo e que havia uma supremacia na preocupação com o gestual em detrimento do andamento.

Quando troca-se de postura, do enlace para a pegada aberta e vice-versa, há um deslocamento do ponto de referência, pois o cavalheiro que conduzia a dama conforme seu deslocamento, quando se deslocava para trás trazia-a para frente pelo simples fato de estar abraçado, necessitava conduzi-la na pegada aberta para o lado oposto ao do seu deslocamento. Com a pegada aberta, quando ele está se deslocando para a sua direita, precisa conduzir a dama para a sua esquerda. Esses aspectos dificultam a reorganização espacial do casal e podem ser a fonte principal de atenção nos momentos de transição.

Acredito que haja um retrocesso no aspecto referente à musicalidade e que, após dominadas as modificações do gestual e adquirida a estabilidade, volta a ser objeto de cuidado.

Nas descrições que veremos a seguir, acelerar ou ralentar o passo parece ser um recurso que pretende dar conta das informações que precisam ser coordenadas. Ou então a parada é feita para dar tempo das coordenações acontecerem de modo apropriado.

Na aula 2, instituição A, turma a, conforme vemos nos relatos, *João* e *Lauro* adiantaram o segundo passo, ficando no 1e2 quando saíram da posição de abraço e entraram no passo cruzado. *Lauro*, ao estabilizar o gesto em uma

das posições (ou no abraço, ou na pegada aberta), voltava a ralentar o primeiro passo, ficando novamente em sincronia com o 1, 2e.

Na aula seguinte dessa mesma turma, *Mara e Lauro* começaram a acelerar os passos sem regularidade na abertura, mas quando voltaram para o abraço retomaram o 1, 2e.

Lauro e Joana paravam sempre nos momentos das transições dos passos frente e trás para a abertura e de volta para o abraço, conversavam a respeito dos movimentos, mas quando estabilizavam em uma das posições (ou aberta ou no abraço) permaneciam dançando no 1, 2e.

Para Ribeiro (2008) a educação rítmica é uma forma de lidar com o tempo nas transições entre movimentos e ações e estabelecer uma comunicação íntima entre as ações e os desejos.

Para Laban (1978) para haver deslocamento é necessário que ocorra a coordenação das velocidades e, as evidências podem levar-nos a concluir que a aceleração e desaceleração constantes nas tentativas dos aprendizes em realizar as transições da posição de enlace para a pegada aberta e vice-versa podem ser resultado dessas coordenações que se desenvolvem à medida que acontece a prática.

Em outra oportunidade observei que dançando em duplas sem a interferência ou o modelo do professor, os aprendizes nem sempre mantinham a regularidade da estrutura rítmica característica do Zouk (pisando no 1, 2e). Inúmeras vezes um componente do casal percebia estar dançando em tempo diferente ao solicitado e, para atentar para a música, interrompia o gesto. A parada, nesse momento, parece ser a solução para reencontrar o ritmo correto.

Algumas vezes um dos integrantes da dupla comentava com o colega sobre a impressão de estar “fora da música”, outras vezes apenas sustentava a movimentação, impedindo que o colega continuasse dançando até que encontrasse o pulso forte, o mais evidente para o início, e recomeçasse com as características rítmicas da dança.

Como se pode observar, a busca pelo domínio da situação é intensa e complexa, principalmente quando dançam em duplas. Os recursos que os aprendizes empregam consistem em recomeçar, interromper, ou buscar o tempo forte para se achar na música. Essas variadas ações mostram uma

busca ativa por um jeito que permita coordenar o movimento com a música e os deslocamentos do corpo no espaço.

Na aula 2, turma c, instituição C foi possível observar a constante busca de *Sérgio* por executar o passo grande no tempo forte do compasso, assim como a atenção de *Lauro* sempre que reiniciava a dança.

Otávio e Sérgio, quando as suas parceiras apresentavam dificuldades e saíam da música para conseguir executar o gesto, interrompiam a dança e recomeçavam a dançar no tempo forte, mostrando um cuidado em sincronizar o movimento à música.

Na aula 2, turma a, instituição A, a interrupção da dança para posterior reinício ajustando o movimento ao tempo musical também apareceu como estratégia de *João e Cris*.

Ao interromper a dança para adequá-la ao ritmo da música, fica claro que o aprendiz recorre a uma experiência previamente vivenciada que está armazenada na memória. Para Diament (1983) a aprendizagem põe em jogo a memória de conservação e de armazenamento da experiência anterior, que possibilita estabelecer a noção de controle necessária à experiência presente. Desta forma, o aprendiz não necessita partir da primeira experiência para encontrar a resposta adequada, ele soluciona a questão a partir de sua última experiência.

Para Diament (1983, p.91) “a unidade memorial de conservação da informação” é chamada de engrama. A memória é responsável pelo armazenamento e preservação da informação permitindo que reconheçamos estímulos anteriormente retidos. Sendo assim, a memória afeta a aprendizagem e, no caso da dança, a memória de curto prazo pode interferir na organização das informações recrutadas.

Acredito que, enquanto os elementos referentes ao gestual não estiverem retidos na memória, conectar a ação à música exige duas coordenações diferentes: uma que é refazer a estrutura motora e a outra que é sincronizá-la à música.

Durante o processo de aprendizagem, antes de interiorizar o movimento, o aprendiz precisa concentrar-se para refazê-lo quando dança com a sua parceira e, acredito que sincronizar o gesto à música seja mais uma demanda

de coordenação que pode acabar ficando em segundo plano em relação ao gestual.

Ao aprender o gestual, enquanto os aprendizes estudavam não tendo a presença do professor como modelo a ser seguido, ficava evidente a preocupação em relação à execução do gesto. Os aprendizes dirigiam sua atenção para o local e a direção das suas passadas, para a realização da condução adequada para as transições, para a dinâmica de cada movimento e a diferenciação da amplitude dos passos.

Quando estudavam sem música, o tempo da realização era simultâneo ao tempo de sucesso do gesto, ou seja, finalizada a transição podia-se passar para a outra etapa, independente do andamento adotado. Quando a fonte sonora era acrescentada, muitas vezes era “música de fundo” até que a execução da ação fosse dominada.

Ou seja, os alunos nem sempre conseguiam coordenar o gesto, os deslocamentos e a sincronização da música. A inconstância com relação à sincronia e a falta de regularidade temporal são entraves que exigem atenção e desviam momentaneamente o cuidado necessário dos aprendizes para a totalidade do que precisa ser feito. Surge então, como das outras vezes, a solução de parar para se reorganizar novamente.

Os episódios da aula 2, turma a, instituição A evidenciam que ao serem solicitados a dançar utilizando os gestos referentes ao passo cruzado da dama e ao passo lateral do cavalheiro os aprendizes permaneciam inconstantes em relação à sincronia, evidenciando a preocupação com o gesto motor, inclusive parando de dançar para realizar a transição.

Na aula 1 da turma c, instituição C, quando o professor solicitou que dançassem aos pares utilizando todos os elementos aprendidos até então, que eram o passo básico à frente e atrás e os passos da dama e do cavalheiro, a situação da evidente preocupação com o gesto motor originava irregularidade na música para *Tatiana*. Já *Moacir* mantinha o olhar nos seus pés e nos pés da parceira, também preocupado com a execução dos passos. A cada revezamento, a sincronia com a música ficava diferente: pareceu-me que inicialmente os casais procuravam entender-se, mas sem falar. Independente das tentativas de acertar o gestual, *Sérgio* mantinha como ato regular iniciar

sua dança sempre no primeiro tempo do compasso, independentemente da parceira com quem dançava.

Na aula 3, turma c, instituição C, quando fui convidada a dançar em virtude da ausência de uma dama, tive a oportunidade de dançar com *Léo* que fazia todos os movimentos solicitados, mas não me dava nenhuma indicação de tentar seguir a música. Da mesma maneira, *Moacir* se preocupava isoladamente com cada grupo de movimento. Dançava abraçado e parava para executar a abertura, posicionava-se lateralmente e somente após ter certeza de estar na posição solicitada entrava no passo cruzado. Não mostrava preocupação com a música. Ficou claro que seu esforço estava concentrado em executar isoladamente todos os movimentos e principalmente as trocas.

Durante as entrevistas ficou evidente que o ritmo era motivo de cuidado somente posteriormente ao aprendizado da ação: para mim o ritmo é como “*último guia*” (*Alícia, em 26/09/11*).

É evidente a importância de proporcionar momentos de prática para os alunos, pois a repetição poderá auxiliar no aprendizado motor, segundo Wolf (2010). Para a autora, desenvolver a memória faz parte da formação do bailarino e a prática repetida pode proporcionar segurança ao aprendiz.

Para Storolli (2011) a percepção e o conhecimento musical acontecem através do corpo porque a relação do corpo com a música é anterior a qualquer treinamento e para Taube (1997) uma atividade motora relacionada à dança torna-se mais facilmente aprendida quando ajustada a um tempo determinado do que quando há a possibilidade de executá-la em um ritmo próprio, portanto é possível questionar se há uma implicação pedagógica ao fracionar a dança em duas partes: movimento e música.

Sendo a apreensão da música uma ocorrência do corpo inteiro e não somente da audição (STOROLLI, 2011), acredito que a implicação pedagógica de conectar o ensino do ritmo ao ensino do gesto, como parte da estrutura motora, pode vir a ser uma maneira de ultrapassar a barreira do paradoxo entre gesto e ritmo, que acaba por fazer com que os alunos elejam uma informação como mais importante que a outra, o que vem ao encontro dos estudos de Dalcroze (*apud* COMPAGNON e THOMET, 1975), para quem o desenvolvimento físico está intimamente relacionado à educação do ouvido.

Para o autor só é possível traduzir no espaço ritmos musicais através da ação a partir do sentido rítmico muscular.

Quando podemos perceber as identidades das durações e reproduzi-las através de movimento, tornamos possível a sincronização sensório-motora que é condição imprescindível para a prática em dança.

Segundo Le Boulch (1987) o movimento é um fenômeno que se desenvolve simultaneamente no tempo e no espaço, possui organização interna e é caracterizado por sua duração, forma e amplitude.

Para que um aprendiz possa chegar ao encadeamento harmonioso dos tempos, conferindo unidade ao movimento, ele precisa ter o movimento representado mentalmente. Deve estar consciente do objetivo a ser atingido e possuir internamente a organização temporal das diferentes sequências de movimento.

A respeito do eixo “Administrando as informações”, há um aspecto que responde ao tema comum e explica a eleição de uma informação em detrimento de outras nos diferentes momentos de aprendizagem. Para aprender Zouk é necessário combinar e desempenhar várias tarefas ao mesmo tempo, então a habilidade da atenção torna-se fundamental para selecionar um foco de concentração no momento de assimilar ou executar uma tarefa.

Para Wachowicz (2010) o exemplo da aula de Dança de Salão é perfeito no que diz respeito à combinação de várias tarefas: trata-se de uma tarefa cognitiva que envolve percepção visual, auditiva, espacial e cinestésica. Quando a autora fala sobre atenção seletiva, consigo compreender que é isso que ocorre com os aprendizes de Zouk nos momentos iniciais de aprendizagem. Ao serem apresentados a movimentos não familiares, têm sua atenção direcionada exclusivamente para uma informação.

Após o aprendizado inicial, quando os aprendizes tem a possibilidade de refinar os movimentos através da repetição, passam a ter uma pequena dose de liberdade. Mas somente quando atingirem o estágio autônomo, quando seus movimentos tornaram-se eficientes, poderão se concentrar em uma atividade secundária (RIBEIRO e TEIXEIRA, 2009).

É possível afirmar que inicialmente a atenção do aprendiz está dirigida para o aprendizado do gesto referente à dança e que aspectos “secundários”

como ritmo, condução e deslocamento possam ser desprivilegiados em um primeiro momento. Mas acredito que, assim que o aprendiz tiver construído um “engrama motor” referente aos movimentos necessários e constituintes da dança, os outros elementos poderão passar a ser foco de atenção.

Após prática extensiva, o movimento é armazenado na memória. Este “armazenamento” de prática motora é designado por Guyton (1984) e Pavão (2008) como Engrama Motor, que vem a ser uma habilidade aprendida via repetição que deixa traços de memória espalhados pelo sistema nervoso central. Esses traços possibilitam adequar o movimento anterior ao atual e, quando o indivíduo recorrer novamente a este padrão motor particular, ele é reproduzido imediatamente.

Outro aspecto interessante que pude observar foi o aprendizado da condução. Desde os primeiros momentos de aprendizagem os professores preocupavam-se em ensinar concomitante ao gesto, a maneira de conduzi-lo. Mesmo dizendo nas entrevistas que a condução do parceiro é importante para o sucesso do seu gesto, as damas mostraram-se preocupadas com o gesto próprio e não atendiam à solicitação dos seus parceiros.

Para que a condução se efetive deve haver a intenção da dama de atender para o que está sendo solicitado, é necessário que ocorra trabalho em grupo, tornando-se necessária a interdependência.

Quando praticamos a dança Zouk temos a situação de um cavalheiro que induz a dama a realizar movimentos no tempo proposto por ele. Já na primeira aula da instituição A, ficou evidente que essa comunicação não ocorria a partir da observação de *João* e sua parceira que dançavam em tempos diferentes: ele realizava os passos no 1, 2e e ela no 1e2.

Na mesma turma na aula seguinte, quando duas damas dançavam juntas (*Mara* e a monitora), também ficava clara a ausência da comunicação pela condução porque cada uma delas pisava em tempos diferentes da música. A aluna *Mara*, mesmo dançando com o professor agrupava as três primeiras passadas, dançando no 1e2.

Na terceira aula da turma a, *João* demonstrou preocupar-se com os aspectos referentes à condução. Conforme é possível observar nos relatos, ele solicitava à sua parceira *Mara* que aguardasse a condução. O casal separou-se

da turma para discutir e praticar repetidamente os aspectos necessários à indução de movimento.

No caso da Dança de Salão, o aspecto referente ao toque é muito delicado. Freire (2001, p.49) refere-se à “arte de tocar e ser responsivo”. A autora diz que quando tocamos alguém, também estamos sendo tocados e isso possibilita a exploração da comunicação por meio do corpo ou “a aceitação da fluência de energia dentro de nós mesmos e entre nós mesmos e o outro”.

O contato é um aspecto intrínseco à Dança de Salão e o contato corporal e social com parceiros do sexo oposto pode colocar a pessoa em confronto direto com novas emoções, portanto o fato da proximidade e da invasão deve ser pensado.

A condução, que ocorre a partir do toque entre duas pessoas, deve ser foco de atenção do professor de Dança de Salão em virtude de todos os aspectos que essa aproximação pode envolver. A possibilidade de praticar com um número grande e variado de colegas poderá facilitar o aprimoramento da condução e a socialização entre os colegas.

Além dos aspectos supracitados, é importante salientar que para conduzir ou atender à condução é necessário um nível de atenção diretamente relacionado à percepção cinestésica e, é possível que, enquanto não houver a representação mental do gesto, a condução possa ficar relegada a segundo plano.

Eixo VII - O passo da dama

Nas aulas que observei, o passo da dama foi ensinado em um momento sem música, com o auxílio da voz do professor que fazia onomatopeias que variavam de “tum-tica-tica-tum” (enfatizando bastante o tum, que é o passo grande), “lento-rápido-rápido-lento”, “grande-pequeno-pequeno-grande”, “3-1-2-3”. Para todas essas formas de falar o primeiro passo referia-se ao 1 do compasso, o segundo ao 2 e o terceiro ao anacruse (1, 2e1).

Trata-se de um passo mais complicado que os outros básicos trabalhados, no que diz respeito à orientação espacial. A implicação de uma

dificuldade de natureza espacial pode ser a justificativa para que o passo seja ensinado separadamente e sem música.

Percebo que o passo cruzado da dama muda os referenciais espaciais de quem está dançando, porque, inicialmente ele é ensinado de frente para o espelho. No momento de unir os pares, se a dama tiver dificuldades em relacionar o espelho ao seu parceiro, as referências de qual perna e para onde cruzar, assim como de que forma girar, podem ficar confusas. No momento de ensinar, sua frente inicialmente é o espelho e toda a movimentação ocorre a partir disso.

Estando a dama de frente para o espelho, o que é característica recorrente na hora de ensinar, a perna que inicia cruzando é a direita pela frente, de maneira que essa perna posiciona-se mais próxima ao espelho. A dama fica quase de costas para o espelho deslocando-se para a esquerda. Posteriormente, a dama executa dois pequenos passos girando 180 graus para sua direita, ficando novamente de frente para o espelho. Algo que ocorreu repetidamente nas aulas que observei foi a ocorrência de, mesmo não estando o parceiro posicionado semelhantemente ao espelho no momento da prática a dois, as damas mantinham o referencial do espelho como “sua frente”, executando o passo cruzado exatamente como o faziam quando não estavam unidas aos pares e tinham a referência do professor.

Na primeira aula da turma c, instituição C, o professor posicionou-se junto com os aprendizes de frente para o espelho para treinar o passo cruzado. A perna que cruzava era a do espelho, o que deixava as damas de costas para a referência, mas quando elas praticam com seus pares, o espelho acaba ficando nas suas costas, e, quando a dança ocorre sob a forma de improviso, sua referência sempre será o cavalheiro e sua movimentação dependerá do deslocamento que ele adotar.

Nessa aula, três damas ao executarem de frente para os seus pares não conseguiam transpor a referência do espelho para o cavalheiro (que estava de frente para o espelho) e viravam de costas como se fosse um giro.

Na segunda aula da mesma turma, o professor posicionou-se de perfil em relação ao espelho e avançou para a esquerda pisando a perna direita,

virou para o outro perfil pela direita realizando dois passos curtos (e vice-versa).

Quando solicitou que formassem casais, posicionou os cavalheiros de frente para o espelho e as damas de costas. Tivemos então a seguinte situação: quando treinaram sozinhas, o espelho era sua frente e quando foram praticar aos pares o espelho estava nas suas costas.

Conforme descrição acima, no passo da dama há a modificação do eixo de referência espacial.

A dama considera o início e o final a partir de um ponto de referência, mas há um giro que desloca o ponto de referência no momento da execução.

A tomada de consciência de uma ação começa pela constatação de seu resultado exterior, sendo a maneira pela qual as ações se coordenam entre si e determinam umas às outras que vai definir o próximo deslocamento (PIAGET e INHELDER, 1993). A ação de sair do abraço para a dança no formato aberto muda o sentido do deslocamento e o ponto de referência da dama deve mudar também, mas enquanto não há a representação mental desse deslocamento, o que pode ocorrer é uma confusão da dama que a leve a basear-se no ponto de referência inicial que era o espelho, sendo o seu cavalheiro um ponto de referência espacial móvel, porque enquanto dança, desloca-se pelo espaço.

As relações espaciais são elaboradas graças à motricidade e à representação espacial que é ação interiorizada ou reproduzida internamente (PIAGET e INHELDER, 1993).

Todo movimento pode ser percebido como uma transformação do campo perceptivo e todo o campo perceptivo como um conjunto de relações determinadas por movimentos, o que me leva a concluir a partir dos estudos de Piaget e Inhelder (1993) que a percepção implica esquema sensório-motriz. O aprendiz aplica à situação atual o resultado do conjunto das construções anteriores. Até que ocorra a representação ocorre uma sequência de ações propriamente ditas cujas imagens constituem a imitação interiorizada.

Acredito que essas ideias justifiquem a perturbação que ocorre principalmente com as damas no momento da execução do passo cruzado, pois enquanto essa ação não é interiorizada, é necessário que elas amparem-se no modelo inicial e anterior à sua prática com o cavalheiro que tinha como

ponto de referência fixo o espelho à sua frente. Quando atingir-se o nível de representação será possível diferenciar conscientemente esse ponto de vista em relação a outros (PIAGET e INHELDER, 1993).

CAPÍTULO 5. Considerações Finais

Ao ter em vista que o objetivo deste estudo é descrever e analisar como o aprendiz da dança Zouk se orienta a partir das informações recebidas, em resposta ao modelo e às solicitações do professor em relação ao ajuste do movimento corporal ao tempo proposto e característico da Dança Zouk, assim como explicar de que modo ocorre a independência desse aprendiz com relação ao modelo, é possível concluir que:

O aprendizado da Dança Zouk representou um desafio pessoal para os aprendizes que fizeram parte da pesquisa, principalmente porque eles se definiam negativamente em relação à prática da dança durante as entrevistas.

Esses aprendizes buscaram sua prática por razões que dizem respeito tanto a aspectos individuais quanto sociais e a escolha específica pelo aprendizado do Zouk deu-se pelas características particulares da dança.

Para os aprendizes, o aprendizado de uma dança demanda prática, atenção e envolvimento, o que quer dizer que as competências dos aprendizes são consideradas importantes para o sucesso do processo.

Durante toda a trajetória da pesquisa busquei respostas às perguntas sobre como o aluno aprende e como administra as diferentes fontes de informação.

As evidências encontradas não dão um ponto final às minhas dúvidas, e sim me instigam a saber mais a respeito de um assunto tão fascinante que faz parte de meu cotidiano de docente em dança.

Posso concluir que aprender dança é uma tarefa cognitiva que envolve percepção visual, auditiva, cinestésica e espacial, portanto exige atenção e foco de cognição. Após seguir um modelo até que se aproprie do movimento, ou seja, construa a representação mental do gesto aprendido, o aprendiz necessita eleger informações que lhe servirão como guia para conseguir realizar as tarefas para as quais se propôs.

Compreendo que, para focar a atenção durante o aprendizado, é necessário eleger informações, ou seja, o aprendiz possui atenção seletiva, portanto, responde a uma informação e ignora outras. Dessa constatação vem a resposta à minha mais instigante pergunta: hoje posso afirmar que o aprendiz

elege informações para aprender e somente após ultrapassar uma etapa tem a possibilidade de atentar para a próxima.

Mesmo assumindo para si a responsabilidade pelo aprendizado, os aprendizes atribuem ao modelo do professor a responsabilidade pelo sucesso de suas ações referentes à dança. O que foi dito em entrevistas ficou evidente nas observações e no referencial teórico a respeito de como se aprende o gesto motor.

A primeira fonte de informação segura para a aprendizagem motora é a visual e somente após o aprendiz ter construído a representação interna dos movimentos a serem executados, entram como complementares as informações oriundas das fontes auditivas, que seriam a voz do professor e a música. A voz do professor aparece como uma forma de concretizar para os aprendizes os aspectos referentes ao ritmo do movimento, ajudando a quantificá-lo. Durante as aulas observadas, as sílabas ou palavras utilizadas pelos professores estiveram diretamente relacionadas às características específicas da música Zouk.

Desde os primeiros momentos houve a preocupação dos professores com a aprendizagem do ritmo e da condução. A estratégia mnemônica por eles adotada pode ser uma maneira de realmente efetivar a construção desse conhecimento quase simultaneamente à aprendizagem motora.

Após compreender que há a primazia da informação visual sobre a auditiva durante os processos iniciais de aprendizagem, creio que o ensino dos aspectos rítmicos que caracterizam a dança e que a transformam de movimento em dança devam ser incorporados ao gestual o mais semelhante possível às situações reais de prática e que isso seja mostrado com o corpo de forma clara, como constituinte do gesto que está sendo solicitado.

Foi muito interessante observar que os aprendizes buscam a independência desde o início, mesmo quando consideram que seu sucesso ainda depende do modelo do professor. Isso evidencia que o objetivo é realmente poder dançar, usufruir do Zouk enquanto dança social, que requer autonomia para criar, planejar e conduzir, mesmo que essa autonomia implique deslocamento no espaço, sincronização com a música, tomada de decisão, planejamento e domínio do gestual.

Para falar da implicação do tempo na aprendizagem da dança, pude compreender que o ajuste do movimento ao tempo forte do compasso ocorre anteriormente à compreensão do tempo musical propriamente dito, devido à natureza do acento e da regularidade da música, que possibilitam a sincronização do movimento inicial. Fazer corretamente, ou seguir o tempo da música é uma aprendizagem que antecede a compreensão clara dos elementos do ritmo. Nesse sentido, fazer, antecede compreender.

No que se refere ao deslocamento espacial, foi possível observar que os aprendizes fixam um ponto no espaço e deslocam-se a partir dele. A mudança dos pontos de referência respondeu às minhas questões a respeito da realização do passo da dama quando solicitada em duplas, sem a presença do modelo. Sendo o deslocamento do corpo no espaço uma informação mais evidente visualmente que os passos executados, obteve primazia durante o aprendizado. Deslocar-se concomitantemente ao modelo mostrou-se mais importante do que utilizar as pernas corretamente.

Após transposto o desafio de dançar em duplas sincronizando os passos à música, quando surge um novo desafio, novamente o gesto ganha primazia na atenção. Quando todos os passos estavam já sendo automatizados, surge a necessidade de realizar a movimentação referente à transição entre a pegada aberta e a posição do abraço para a efetivação dos padrões estéticos e motores do Zouk. Então, novamente a música perde seu foco de atenção porque há elementos motores novos inseridos na prática que são fundamentais para o sucesso da dança.

Ficou evidente que a prática repetida é fundamental para que o aprendizado ocorra, tendo em vista que o conhecimento é construído a partir da ação. Além disso, os traços armazenados na memória chamados engramas motores possibilitam que se recrutem os gestos quando necessários forem.

Para que a aprendizagem se efetive há a necessidade da construção de uma imagem interna que é fortemente apoiada pelas fontes de informação às quais o aprendiz está submetido. As repetidas tentativas de reproduzir o modelo do professor possibilitam a construção de uma imagem interna do movimento, a partir da conscientização e da coordenação das informações que permitirão a efetiva independência do aprendiz.

Conforme exposto nesse capítulo, com base no referencial teórico adotado e nos dados coletados durante a pesquisa é possível então compreender que, aprender dança é uma tarefa cognitiva que exige atenção e prática repetida. Para que o aprendizado se efetive é necessário que o aprendiz construa a imagem mental do gesto a ser executado e, enquanto não ocorre a representação interna do movimento, ele se ampara em informações que lhe dão segurança para cumprir a tarefa de dançar. Ficou evidente que o aprendiz elege a informação visual como fonte primeira para realizar o gesto, e que somente posteriormente ao processo de interiorização consegue atentar para as informações de caráter auditivo. Uma das informações auditivas é proveniente da voz do professor e ficou claro o potencial da voz para concretizar para os aprendizes o aspecto do ritmo.

Outras constatações importantes resultantes da pesquisa dizem respeito à tentativa de independência do aprendiz. Desde o início ele busca ficar independente do modelo, o que vai ao encontro do objetivo da dança social, que é dominar alguma técnica para poder divertir-se e socializar com ela. Mesmo quando ainda não há a representação interna dos movimentos, as tentativas de independência estão presentes.

O estudo realizado até o presente momento me instiga a pesquisar mais a respeito de docência e dos processos envolvidos em sua prática. Acredito que seja extremamente válido prosseguir buscando respostas às minhas inquietações, tendo em vista que a procura pelo aprendizado da Dança Zouk tem crescido muito no Brasil e de forma bastante significativa no Rio Grande do Sul.

Encontro um agravante para a prática da Dança de Salão frequentemente visto em nossa cidade. Não observo preocupações ou recursos para uma formação docente na área e basta ser praticante para tornar-se professor. Acredito que os alunos sejam os responsáveis por legitimar esta prática, mas sinto-me um tanto responsável por levantar questionamentos que possam enriquecê-la.

Como amante da dança Zouk, tenho o desejo de vê-la ampliar-se mais e mais, através de um ensino consciente e permeado pela pesquisa, atenção e cuidados que os alunos merecem.

Que esse estudo seja a arrancada inicial para muitas outras iniciativas de compreender o aluno e fazer da prática docente um exercício de respeito e amor, pois só respeitamos o que consideramos importante e só amamos o que podemos conhecer.

Longe de encontrar todas as respostas que esperava, o benefício que obtive no decorrer desse estudo foi compreender que as perguntas não se encerram, mas são o motor para que continuemos procurando sempre.

Banca

Professora Doutora Aline Haas
Faculdade de Educação Física e do Desporto
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Professora Doutora Mônica Dantas
Faculdade de Educação Física e do Desporto
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Professor Doutor Sérgio Lulkin
Faculdade de Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Professor Doutor Gilberto Icle
Faculdade de Educação
Universidade Federal do Rio grande do Sul

Referências

ALVES, Rubem. *Por uma educação romântica*. São Paulo: Papirus, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Etnografia da prática escolar*. 14a. edição. Campinas: Papirus, 2008.

BAUER, Martin W. e GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som*. 7a. edição. Petrópolis: Vozes, 2008.

BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BERRIAN, Brenda F. *Awakening spaces: French Caribbean popular songs, music and culture*. Chicago: The University of Chicago Press, 2000.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994

BRAGATO, Marcos. Espelhamento e imagética corporal: uma alternativa à problemática da imitação pela perspectiva da neurociência cognitiva na compreensão da atividade motora em dança. *Anais do VI Congresso de Pesquisa e Pós graduação em Artes Cênicas*. 2010.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASILEIRO, Livia T. A dança é uma manifestação artística que tem presença marcante na cultura popular brasileira. *Pro-posições*, Campinas, vol. 21, nº 3 (63), p. 135-153, set/dez, 2010.

BRAUN, Thenille; REBOUÇAS, José Thales S.; RANVAUD, Ronald. O ritmo e sua relação com som: a influência do contexto sensorial na precisão da percepção e produção de ritmo. *Opus*, Goiânia, vol. 15, no. 2, dez. 2009, p. 8-31.

CAMINADA, Eliana. *História da Dança: evolução cultural*. Rio de Janeiro: Sprint, 1999

CAREGNATO, Caroline. Estratégia métrica versus estratégia mnemônica: posições contrastantes ou complementares no ensino do ritmo? *Revista da ABEM*. Londrina. v.19, n.25. p. 76-88, jan. jun 2011.

COMPAGNON, Germaine e THOMET, Maurise. *Educación del sentido rítmico*. Tradução de Juan Jorge Thomas. 2ª. edição. Buenos Aires: Editorial Kepelusz, 1975.

DEFONTAINE, Joel. *Manual de Reeducação psicomotriz*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica, 1982.

DESROCHES, Monique. Dance Cadence by B. Mandelson. *Latin American Music Review/Revista de Música Latinoamericana*, Texas, vol 13, no. 1, p.124-126. 1992.

DESSEN, Maria Auxiliadora. Tecnologia de vídeos: registro de interações sociais e cálculos de fidedignidade em estudos observacionais. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, Brasília, vol 11, no. 3, p. 223-227. 1995.

DIAMENT, Aron J. Neurofisiologia da Aprendizagem. *Revista Revisões e Ensaios de Pediatria*. p. 83-93. São Paulo: 1983.

DUDLEY, Shannon. Awakening Spaces: french Caribbean Popular Songs, Musica and Culture by Brenda Berrian. *Yearbook for traditional music*, vol. 34, p 195-197: International Council for Traditional music, 2002 em <http://www.jstor.org/stable/3649198>. Acesso em 18/08/2009

FOX, Edward L. e FOSS, Merle L. *Bases fisiológicas da Educação Física e do Desporto*. 4ª. edição. São Paulo: Editora Guanabara Koogan. 1991.

FRAISSE, Paul. *Psicologia Del ritmo*. Madrid: Ediciones Morata, 1974.

FREIRE. Ida Mara. Dança-Educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. *Cadernos Cedes*. Ano XXI, nº 53. P. 31-55. 2001.

GARIBA, Chames Maria Stalliviere. *Empreendendo em qualidade de vida: o profissiona personal dance*. Florianópolis: Editora Pandion, 2007.

GERSTIN, Julian. Tangled roots: Kalenda and other neo-African dances in the circum-Caribbean. *New West Indian Guide/Nieuwe West Indische Gids* 78, 2004.

GUILBAULT, Jocelyne. *Zouk: World Music in the West Indies*, Chicago: The University of Chicago Press, 1993.

_____. Awakening Spaces: French Caribbean Popular Songs, Music and Culture by Brenda F. Berrian. *Ethnomusicology*, vol 47, no.3 pp 384-387. USA: University of Illinois Press on behalf of Society for Ethnomusicolog, 2003.

GUYTON, Arthur C. *Fisiologia Humana*. Tradução de Charles Alfred Esberard. 6ª. edição. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1984.

HELLER, Alberto Andrés. *Ritmo, motricidade e expressão: o tempo vivido na música*. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2003.

HOGNE, Raimund. *Bandoneon: em que o tango pode ser bom para tudo?* São Paulo: Attar Editorial, 1998.

KEMP, Anthony. *Introdução à investigação musical*. Lisboa: Fundação Calouste Laboulbenial, 1995.

LABAN, Rudolf. *Domínio do Movimento*. ed. Organizada por Lisa Ulmann, Tradução de Anna Maria Barros de Vecchi e Maria Sílvia Mourão Neto. São Paulo: Summus, 1978.

LAGUNA, Alejandro G. Timing divergence of multimodal instruction in dance technique classes. *Anais do Performa '11- Encontros de Investigação em Performance*. Universidade de Aveiro. Aveiro, 2011.

LE BOULCH, Jean. *Educação psicomotora: psicocinética na idade escolar*. Tradução de Jeni Wolff. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LEE, David N. *Tau in Action in Development*. Scotland: Perception in Action Laboratories. Psychology Department. School of Philosophy, University of Edinburgh, 2004.

_____. *Guiding Movement by Coupling Taus*. Scotland: Perception and Action Laboratories, Department of Psychology, University of Edinburg, 1998.

LITTLE, Meredith Ellis. Dance under Louis XIV and XV: Some implications for the Musician. *Early Music*. Vol.3, No. 4. p. 331-340. EUA: Oxford University Press, 1975.

MALM, Krister. Zouk: World Music in the West Indies by Jocelin Guilbault. *Yearbook for Traditional Music*, vol 26 p. 154-156. International Council for Traditional Music, 1994.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2009.

MATOS, Lúcia. A formação de artistas docentes de Dança: espaço de incertezas e de ação compartilhada e política. *VI Congresso de pesquisa e pós-graduação em artes cênicas*. São Paulo, 2010.
<http://redeteatrodafloresta.ning.com/profiles/blogs/vi-congresso-da-abrace>

MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. *Temas em psicologia*, n. 3. Recife, 1994. p. 59-71.

MONETTE, Pierre. *Guia do Tango*. Lisboa: Assírio & Alvim, 1998.

MORJON, Ericka. *Les musiques belè, tradition afro-martiniquaise*. Disponível em: <http://www.grioo.com/pinfo4341> . Acesso em: 17 out 2009.

NANNI, Dionísia. *Dança Educação: princípios, métodos e técnicas*. Rio de Janeiro: Editora Sprint, 1995.

OLIVEIRA, Sandra R. G; VOLP, Catia M.; OTAGURO, Lilian M.; PAIVA, Ana Clara S.; DEUTSCH, Sílvia. Espaço Interpessoal na Dança de Salão. *Revista Motriz*. São Paulo, 2002.

PARSONS, Lawrence e BROW, Steven. *A neurociência da Dança*, 2008. Disponível em: < http://www.pepas.org/textos/neurociencia_danca.pdf > Acesso em 27 jan 2011.

PAVÃO, Rodrigo. *Memória e aprendizagem*. Laboratório de Neurociências e comportamento, 2008. Disponível em: <http://www.ib.usp.br/~rpavao/memoria.pdf> Acesso em 27 jan 2011.

PERNA, Marco Antonio. *Samba de Gafieira: a história da dança de salão brasileira*. Rio de Janeiro: O Autor, 2001.

PIAGET, Jean e INHELDER, Bärbel. *A representação do Espaço na criança*. Tradução de Bernardina Machado de Albuquerque. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

RASCH, Philip J.. *Cinesiologia e Anatomia aplicada*. 7ª. Edição. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan, 1989.

RIBEIRO, Monica M. e TEIXEIRA, Antônio L. Neurociências e aprendizado na dança coreografada. In: *V Congresso da ABRACE*, 2008, Anais... (GT-Pesquisa em Dança no Brasil: Processos e investigações) Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://portalabrace.org/memoria1/?p=907#high_5> . Acesso em: 21 jan 2011.

_____. Ensaio dentro da mente. *Revista Repertório – Teatro e Dança*. Ano 12, no. 12. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2009.

RIBEIRO, Mônica M. Rítmica Corporal no grupo Oficina Multimídia: uma revisão de conceitos e práticas. *IV Reunião Científica de pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2008. <http://www.sigaa.ufrn.br/sigaa/public/home.jsf>

RIED, Betina. *Fundamentos da Dança de Salão*. São Paulo: Phorte Editora Ltda, 2003

ROCHA, Ana Clara Boninni. *Variáveis do Sistema Nervoso Envolvidas no Processo de Aprendizagem de uma Tarefa Cognitivo-Motora em Violonistas antes e após prática deliberada*. Tese apresentada ao Doutorado em Ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

RODRIGUES, Márcia Cristina Pires. *O Ensino-aprendizagem em Dança na Construção das Noções de Espaço e de Tempo*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

RUTHES, Sandra. *Música para Dança de Salão*. Curitiba: Editora Protexoto, 2007.

SHIBUKAWA, Rodrigo M, GUIMARÃES, Adriana C. V., MACHADO, Zênite e SOARES, Amanda. Motivos da prática de Dança de Salão nas aulas de educação física escolar. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*. São Paulo: vol.25, n.1, p. 19-26, jan/mar. 2011.

SILVA, Expedito Leandro. *Forró no asfalto: mercado e identidade cultural*. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2003.

SOUZA, Maria Inês Galvão. *Vida é Dança no Cenário Carioca. VI Congresso de pesquisa e pós-graduação em artes cênicas*. São Paulo, 2010
<http://redeteatrodafloresta.ning.com/profiles/blogs/vi-congresso-da-abrace>

STOROLLI, Wânia Mara A. O corpo em ação: a experiência incorporada na prática musical. *Revista da ABEM*. Londrina. v.19, n. 25, p. 131-140, jan/jun 2011.

TAUBE, Margô Leni. *Estudo Qualitativo do Desenvolvimento da Capacidade Rítmica da Criança-Ritmo Espontâneo e Ritmo Métrico*. Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1997.

VOLP, Catia Mary. A Dança de Salão como um dos conteúdos de dança na escola. *Motriz*, Rio Claro, v.16 n° 1, p. 215-220, jan/mar. 2010.

WACHOWICZ, Fátima. Os processos cognitivos de atenção e percepção: suas relações com a execução, a observação e o aprendizado na dança. *Anais do VI Congresso De Pesquisa E Pós-Graduação Em Artes Cênicas*. São Paulo, 2010.
<http://redeteatrodafloresta.ning.com/profiles/blogs/vi-congresso-da-abrace>

WOLFF, Sílvia S. *Momento de Transição: Em Busca De Uma Nova Eu Dança*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010.

ZAMONER, Maristela. *Dança de Salão: a caminho da Licenciatura*. Curitiba: Prottexto, 2005.

_____. *Sexo e Dança de Salão*. Curitiba: Prottexto, 2007.

Anexos

Anexo I: Carta de Apresentação

Apresentamos a mestranda Isabel Costa Willadino, do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFRGS, que almeja realizar em sua Instituição a coleta de dados de sua pesquisa “**Dança Zouk: trajetórias do aprendiz**”.

A pesquisa investiga os elementos envolvidos no processo de aprendizagem e como o aluno administra as informações às quais é submetido, além de tentar compreender se o olhar do aluno sobre si mesmo enquanto aprendiz corresponde às conclusões provenientes das observações.

Como abordagem metodológica as observações serão acompanhadas de filmagem e complementadas com entrevistas realizadas no local da observação ou a combinar com o entrevistado.

Estão previstas cerca de duas a três sessões de filmagem integral dos acontecimentos da aula no período de um mês, além de um diário de campo onde a observadora registrará os episódios que lhe parecerem significativos durante as aulas observadas.

Informamos que o Projeto foi aprovado pela Banca Examinadora por ocasião de sua qualificação e homologado pela Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação. A pesquisa será realizada em conformidade com as normas éticas defendidas por esta Universidade, e em sintonia com o programa desenvolvido regularmente em classe, o qual atende à coordenação pedagógica de sua Instituição. Assim, esperamos que a coleta ocorra com o mínimo de interferência no trabalho usual da classe.

Tendo em vista a relevância do trabalho para o estudo sobre os elementos que constituem o processo de ensino-aprendizagem do Zouk, gostaríamos de poder contar com sua colaboração, no sentido de permitir e viabilizar a realização da coleta de dados da referida pesquisa.

Atenciosamente,

Leda de A. Maffioletti

Orientadora

Anexo II: Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Fone: **(51) 3308 3629**

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: **“Dança Zouk: trajetórias do aprendiz”**

A pesquisa tem por objetivo investigar os elementos envolvidos no processo de aprendizagem e como o aluno administra as informações às quais é submetido, além de tentar compreender se o olhar do aluno sobre si mesmo enquanto aprendiz corresponde às conclusões provenientes das observações do pesquisador no momento da aprendizagem.

Pretendo dirigir um olhar atencioso para as estratégias que o aluno segue enquanto efetiva seu aprendizado e relatarei outros detalhes que possam evidenciar-se durante o processo. O foco de atenção estará nas reações do aprendiz no momento em que ocorre a incidência de diferentes interferências ou solicitações durante o aprendizado do passo básico.

O andamento dos trabalhos será registrado através de filmagem, para que posteriormente os dados possam ser analisados e interpretados. Estão previstas cerca de duas a três sessões de filmagem, que ocorrerão em um dado momento da rotina usual da aula, no período de um mês.

Além disso, será realizada uma entrevista com os aprendizes com perguntas abertas que possibilitem-no falar aberta e livremente sobre o aprendizado da dança Zouk.

Atendendo às normas éticas em vigor em nossa Universidade, é importante informar que os estudantes envolvidos nesta pesquisa não estarão expostos a situações constrangedoras ou qualquer tipo de imposição que lhes fira o direito de liberdade. Suas identidades serão preservadas e a exibição das filmagens estará restrita ao ambiente acadêmico. Os estudantes que concordarem em participar, mas não queiram ceder suas imagens para exposição a outros, terão sua decisão respeitada.

Pesquisador Responsável: Profa. Dra. Leda Maffioletti

Contato: Faculdade de Educação UFRGS (51) 3308 3099

Participantes:

Assinatura do pesquisador:

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Concordo com o trabalho de pesquisa desenvolvido pela professora Isabel Willadino e disponho-me a participar do mesmo. Também dou permissão para uso de imagens em situações estritamente acadêmicas (apresentação de trabalho).

Estou ciente de que minha entrevista será gravada e transcrita para o corpo do trabalho em questão e minhas respostas, não identificadas, serão também objeto de análise.

Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou comprometimento com as atividades na escola.

Porto Alegre, agosto de 2011.

Nome do aluno:

Data de nascimento:

Assinatura:

Anexo III: Vídeo referente aos passos eleitos para análise

Anexo IV: Transcrição das observações

Descrições referentes à turma a da instituição A

Aula 1 – Data: 13 de agosto de 2011

- Passo básico no lugar

O professor começava a dançar sempre pelo passo pequeno (no 2 do compasso) nomeando-o “1”, então o passo básico completo constitui-se de 123 123, sendo o 3 o passo grande correspondente ao primeiro tempo do compasso. Os aprendizes obtiveram sucesso imediato com a presença do professor e mantiveram o olhar sempre atento aos seus pés. Na primeira música em que tiveram a oportunidade de dançar sozinhos, quatro casais ficaram dançando no 1e2. Como estrutura motora assemelhava-se ao que o professor fez no início, mas colocado diferentemente na música. Já nessa tentativa inicial dos alunos, o professor aproximava-se dos casais e acentuava com a sua fala a forma de sincronia com a música. Ele dizia “pá-tum-tum-pá” (lento-rápido-rápido-lento, respectivamente), com ênfase no “pá” que era referente ao passo grande do primeiro tempo do compasso. O professor pediu que marcassem o som mais forte da música com uma palma, porque o gesto motor já estava correto. Quando foram dançar a primeira música sem o referencial do professor, iniciaram a dança pisando no pulso forte. *Mara e Clara* que dançavam juntas “grudaram” os três passos dançando no 1e2. Outro casal, *Cris e João*, iniciou sincronizando como fora solicitado mas na metade da música passou a antecipar o segundo passo, ficando também no 1e2. Durante essa música, o professor pegou para dançar uma dama que estava sozinha, mas os aprendizes não o procuravam com o olhar, pareceu-me que eles realmente buscavam a independência. Quando terminou a música o professor solicitou que os casais trocassem de par.

Após a troca de pares, três dos novos casais formados iniciaram a dança pisando no 1e2, mas quando o professor os corrigiu em relação às direções dos passos à frente e atrás (falando e mostrando), os três voltaram a dançar no 1 2e. *João* dançava no 1 2e e a dama mantinha-se no 1e2 mesmo com a posição de abraço, onde deveriam estar dançando juntos. *Luis* e sua

parceira começaram dançando no 1e2 e pela metade da música sincronizaram seus passos ao 1 2e. O professor separou os casais e todos se posicionaram de frente para o espelho. Marcou os passos básicos à frente e atrás dizendo “3” quando pisava no primeiro tempo do compasso. Os alunos executavam o que era solicitado sem desviar o olho do professor.

- Passo básico à frente e atrás

A fim de explicar o passo naquele momento, o professor treinava o gesto motor com a música dizendo “grande-pequeno-pequeno”, “trás-passa-passa-frente” e “3-1-2” alongando a duração da voz e do movimento no “3”. Os alunos buscavam com o olhar a referência do professor o tempo todo.

- A posição de enlace ou abraço

Dando continuidade, o professor solicitou sem demonstrar corporalmente que dançassem outra música, em pares na posição de abraço. Os cavalheiros deveriam iniciar o passo básico para trás com a esquerda e as damas deveriam iniciar para frente com a sua perna direita. Nessa música, somente *Luis* e sua parceira entraram no 1e2, mas na metade da música já haviam corrigido para 1 2e, sem buscar referência nos colegas que estavam dançando. No final da última música, todos os aprendizes estavam em sincronia (1, 2e) sem a presença do professor.

Aula 2 – Data: 20 de agosto de 2011

Na aula anterior vimos os alunos aprendendo o “passo básico no lugar” e a “posição de enlace ou abraço”. Nas descrições que se seguem veremos os alunos aprendendo o “passo lateral”, a “pegada aberta”, o “passo cruzado da dama” e o “passo lateral do cavalheiro”.

- Aprendendo o passo lateral

O professor, quando estava marcando os passos básicos à frente e atrás, inseriu o passo lateral sem instrução prévia. Os aprendizes estavam todos separados, de frente para o espelho, tendo o professor à sua frente, olhando atentamente para o professor e a turma toda executou a mudança de padrão motor sem dificuldades. O professor estava posicionado de frente para o espelho e de costas para os alunos.

Mara inverteu as pernas com as quais deveria deslocar, ficando com a direita quando pisava atrás e com a esquerda quando pisava à frente. O professor ainda estava dançando com eles, mas essa dama buscava sua colega da esquerda com o olhar para tentar ajustar sua movimentação. *Clara*, para reproduzir o passo básico no lugar, estava com as pernas invertidas em relação ao professor; enquanto ele pisava direita, ela pisava esquerda. *Clara* corrigiu suas pisadas quando o professor iniciou os passos com deslocamento. A aprendiz manteve o olhar atento aos pés do professor. Quando o professor solicitou a primeira dança em casais sem a sua presença, todos os aprendizes iniciaram sincronizando seus passos à música como solicitado (1, 2e). Durante a dança, *Joana* e *Lauro* passaram a dançar no 1e2, mas retornaram em seguida para o 1, 2e sem demonstrar, aparentemente, consciência desse retorno. Dançaram um pouco no 1, 2e e agruparam os três movimentos novamente, dançando até o final no 1e2. *João* e *Cris* passaram a dançar no 1e2, mas o cavalheiro interrompeu a dança, mostrou-se atento à música e retornou no 1, 2e.

- Aprendendo o passo básico para frente e para trás aos pares

Na música seguinte, após a troca de casais, duas damas (*Mara* e a monitora) dançavam juntas e pisavam em momentos diferentes (uma pisava 1 2e e a outra 1e2). A monitora interrompeu a dança para auxiliar sua parceira e quando retornou ficou como ela (1e2). O professor pegou a aprendiz *Mara* para trabalhar os gestos motores correspondentes aos passos que deslocam (atrás e à frente), e, mesmo envolvidos no abraço, ela agrupava as três primeiras pisadas dançando no 1e2.

- Aprendendo o passo cruzado da dama

Prosseguindo com a aula, sem música, o professor posicionou-se de frente para o espelho para ensinar o passo cruzado da dama. Os alunos encontravam-se separados atrás dele, também de frente para o espelho. Enquanto mostrava o passo, ia nomeando “1-2-3”, sendo o passo “3” o passo longo, executando todos eles com intervalos iguais, como se fosse uma sequência rítmica ternária. Usava os termos “no lugar-no lugar-à frente” ou “virei-virei-à frente”, sendo “à frente” o passo maior, que deslocava e estava no primeiro tempo do compasso. Manteve tudo no mesmo andamento, não

alterando a duração de cada passo. Colocou a música e começou a se movimentar pelo passo de nome “3”, que cruza e é o mais lento, mas avisava do início contando “1-2”. *Mara* inicialmente apenas olhava para o que o professor fazia e, quando começou a dançar, o fez com a perna contrária à dele, mas deslocando-se no mesmo sentido. Ou seja, enquanto ele cruzava, ela abria. No final da música, *Mara* suprimiu um passo pequeno e ficou com a perna simultânea à do professor, executando conforme o modelo.

- Aprendendo o passo lateral do cavalheiro

O professor passou a treinar o passo lateral do cavalheiro marcando no primeiro tempo do compasso o passo “3” que abre e juntando os passos “1-2” no lugar (2e da música).

- Aprendendo a transição para o passo cruzado da dama

Sem música e em pares passaram a treinar a entrada do passo cruzado com a presença do professor que constituiu um casal com uma dama em virtude da falta de cavalheiro. A cada compasso (após o segundo passo pequeno, o que corresponde ao anacruse) interrompia a movimentação para treinar a passagem da dama para o passo cruzado e do cavalheiro para o passo lateral. *Lauro* permaneceu durante a primeira música inconstante em relação à sincronia. Sua preocupação estava evidentemente no gesto motor e às vezes seu passo acabava coincidindo com a música (1, 2e). O professor pegou uma dama e ficou treinando bem devagar somente o gesto motor. *João*, que estava dançando no 1e2, interrompeu seus movimentos, modificou sua expressão facial demonstrando estranhamento. Aguardou um tempo e, quando retornou a movimentação, o fez no 1, 2e. Este mesmo aprendiz, após a troca de casais, abraçou sua parceira e ficou aguardando sem pressa obter maior clareza sobre a música, a qual tinha um início apenas melódico, sem marcação do pulso. Seu primeiro passo foi no tempo forte, mas dançou no 1e2; pela metade da música retornou para 1, 2e, mas sem parar de dançar. *Mário* acelerou o segundo passo ficando no 1e2, sua parceira conversou com ele achando que estavam errados. O cavalheiro interrompeu a dança, aguardou um período e reiniciou sua dança no 1, 2e, mas em seguida voltou a antecipar seu segundo passo retornando ao 1e2. Professor se aproximou desse

cavalheiro e ficou dizendo “pá-tum-tum”, mas ele continuou dançando toda a música no 1e2.

- O retorno para a posição do abraço

Quando a música terminou, o professor explicou que, para retornar ao abraço, o cavalheiro devia ir para a frente da dama e enfatizou que “todos deviam continuar marcando o mesmo tempo”.

Na música seguinte, todos os casais iniciaram sua dança no tempo forte e dançaram no 1, 2e. Quando entrou no cruzado, *João* adiantou o segundo passo, ficando no 1e2. Esse mesmo cavalheiro repetiu um procedimento que já tinha adotado: quando trocaram de casais novamente, ele esperou a saliência do ritmo para começar a dançar. Como a música iniciava somente com melodia, ele aguardava as “batidas” correspondentes aos tempos. *Lauro* passou a acelerar as pisadas nas transições dos passos frente e trás para o cruzado e vice-versa e acabou por dançar no 1e2. Ao estabilizar o gesto em uma das posições (ou no abraço, ou na pegada aberta), voltava a ralentar o primeiro passo, ficando novamente em sincronia com o 1, 2e. Quando o professor interrompeu a música, começou a treinar novamente os passos frente e trás e o passo lateral. Todos os aprendizes fizeram tendo o professor à sua frente e mantendo nele o olhar. *Mara* olhava todo o tempo para sua colega ao lado ao invés de olhar para o professor à sua frente. *Joana* ficou praticando o passo cruzado enquanto o professor treinava com a turma o passo lateral do cavalheiro. Vale lembrar que o passo lateral é característico do cavalheiro e que seu correspondente para a dama é o passo cruzado, mas a solicitação do professor nesse dia era de que todos fizessem juntos o passo lateral. Quando o professor solicitou e executou a transição para o passo cruzado, *Cris* entrou para o lado contrário ao do professor, mas na segunda vez que executou, já corrigiu, ficando igual ao modelo.

Os casais iniciaram mais uma dança e *Mário* com sua parceira começou a dançar no 1e2. O professor aproximou-se deles e chamou atenção para a música, dançando ao lado do cavalheiro no 1, 2e. O aprendiz parou, observou por um momento o professor e reiniciou a dança junto com o modelo. *Clara* e *Mara* dançando juntas: *Clara* dançava no 1, 2e, conforme solicitado e *Mara* dançava no 1e2 utilizando-se de outro gesto motor (passo 1 no lugar, passo 2

cruzado atrás e passo 3 no lugar). *João e Cris* entraram imediatamente pisando no primeiro tempo do compasso antes mesmo do pulso tornar-se evidente. *Lauro e Joana* não apresentaram regularidade temporal na movimentação, mantiveram a atenção no gesto motor desvinculado da sequência da música. Eles concentravam-se nas trocas do cruzado para o abraço e vice-versa, inclusive parando de dançar para realizar a transição.

Aula 3 – Data: 27 de agosto de 2011

Nesta aula, a última da série, observamos que o professor faz uma revisão dos passos aprendidos nas aulas anteriores, e emprega com mais ênfase as palavras onomatopeicas, sílabas isoladas ou números como recurso para ensinar o ritmo da música. Ficam evidentes as ações dos cavalheiros no momento de aprender a “conduzir as damas”. Da mesma forma, as damas aprendem a interpretar os gestos dos cavalheiros como uma indução ao movimento.

As transições dos passos à frente e atrás para a abertura e de volta para o abraço salientam-se como uma passagem em que os alunos precisam redobrar a atenção. Nesses momentos, a marcação do ritmo precisa ser seguida, dificultando ainda mais as aprendizagens a serem realizadas.

O professor iniciou a execução dos passos básicos falando “3 123 123...”, ou “longo-curto-curto-longo-curto-curto-longo...” referentes na música aos tempos 1, 2e1, 2e1..., intercalando os passos à frente e atrás aos laterais. A aluna *Mara*, que na aula anterior executou outro padrão motor ao dançar com uma colega, cruzava a perna atrás enquanto todos estavam abrindo a perna ao lado. Sem música, o professor pediu que formassem casais, permanecendo os cavalheiros de frente para o espelho para revisar o passo básico e a abertura. O professor dizia “tum-tum-pá” (2e1). Treinou o gesto motor enfatizando a projeção no primeiro passo falando “e-a-trás”, “e-a-frente”, “1-2-3” e “tum-tum-pá” (2e1, curto-curto-longo). O professor não dançou quando soltou a música, mas ficou falando “1,2,3” até que todos sincronizassem seus movimentos à música (enfatizando com a voz o 3, que é o passo longo no tempo 1 do compasso). *Mara e Lauro* começaram a acelerar os

passos sem regularidade na abertura, mas quando voltaram para o abraço retomaram o 1, 2e.

O professor pediu que praticassem em pares sem música. Preparava o início dizendo “7,8”, “3 123”. Quando interrompeu a execução do grupo para que todos fizessem juntos, fragmentou os passos e passou a dar pausa após a execução dos dois passos curtos. O professor observou cuidadosamente a aluna *Mara* que fazia os três passos iguais espacial e temporalmente. Nesse momento o professor, ao seu lado, enfatizou muito com a voz o número 3. Do outro lado do salão, dois cavalheiros com seus pares ficaram observando atentamente um colega que não era iniciante como eles e que veio para experimentar a aula. *Jorge* ficou treinando paralelamente com sua parceira, *Cris*, quando ainda estavam sem música, falando ininterruptamente “3 123 123”.

Todos trocaram de par novamente e ficaram treinando com o auxílio da voz do professor “3 123 123”. Quando tiveram um tempo para treinar livremente ainda sem música, *João e Lúcio* permaneceram falando “3 123”. Após mais uma troca, ainda sem música, professor indicou o início falando “7,8”. Iniciaram a dança simultaneamente ao professor e à dama que com ele constituía um casal. Logo após o professor parou de dançar para corrigir seu par a respeito da condução, enquanto os outros casais continuaram treinando sem a referência visual ou verbal do professor.

João solicitou que *Mara* aguardasse a condução e disse-lhe que ela estava dançando sem que ele solicitasse. A turma treinou com o professor após combinarem que fariam duas vezes frente e trás, duas vezes a abertura e duas vezes o giro do ioiô simples (o ioiô simples é um passo mais complexo que não fará parte de minha análise). O casal *João e Mara*, que discutia a condução acabou separando-se da turma porque ela não atendia à sua condução de giro. *João* ficava repetindo o gesto da condução e conversando com ela a respeito da falta de firmeza referente ao braço da dama.

Quando passaram a treinar com música, enquanto a marcação do pulso não era evidente o professor ficou falando “3 123”. *Mara*, que estava com dificuldades de ser conduzida interrompia os movimentos sempre após os dois passos curtos, e seu par dizia-lhe que essa pausa não existia. *Paulo* começou

a dançar no 1e2 e o professor colocou-se a seu lado, reforçando com a voz a marcação “3 123” até que ele retornasse ao 1 2e. *Lauro e Joana* paravam sempre nos momentos das transições dos passos frente e trás para a abertura e de volta para o abraço, conversavam a respeito dos movimentos, mas quando estabilizavam em uma das posições (ou aberta ou no abraço) permaneciam dançando no 1 2e.

O professor falou sobre a importância de praticar mentalmente para dar uma acelerada na aprendizagem. Com música sem o auxílio do professor (música bem mais lenta que as outras utilizadas nessa aula), *Cris e João* anteciparam o segundo passo e ficaram dançando no 1e2, mas *João* disse para a colega que achava que estavam errados. *Cris* continuou acelerando até que o professor viu e aproximou-se e contando alto “3 123”, dançando ao lado. Assim que o modelo se afastou, o casal voltou a dançar no 1e2 até o final da música.

Descrições referentes à turma b da instituição B

Aula 1 – Data: 13 de agosto de 2011

- Passo básico no lugar

O professor executou o passo básico no lugar com música, posicionado de frente para o espelho, tendo os alunos atrás. Quando a música ficou sem a marcação do pulso, somente com a melodia, os alunos e o professor continuaram dançando no mesmo tempo (pisando 1 2e) e quando retornou a batida, *Dália* parou de dançar e levou algum tempo para retomar o movimento junto ao professor. O professor nomeou os passos de “pum-pum-pá” (2e1).

- Passos básicos à frente e atrás

O professor inseriu os deslocamentos à frente e atrás sem interromper a música e os alunos o seguiram com o olhar obtendo êxito na execução. O professor utilizava a ênfase na voz no momento do passo grande. Começou a fazer o passo cruzado dizendo “pausa” logo após o passo grande (1 na música). *Dália*, mesmo dançando com o professor ou a assistente acelerava o segundo passo dançando no 1e2. O professor precisou segurá-la (literalmente) para que aguardasse o momento certo para a segunda pisada.

O professor interrompeu a movimentação para explicar a música Zouk falando “tempo-con-tra-tempo” e “1...3 4” dizendo que o tempo 2 é a pausa que “possibilita usar a música”.

Posteriormente, em razão do maior número de damas na aula, o professor realizou o trabalho de soltura da coluna cervical objetivando a movimentação da cabeça. Até o final da aula não trabalhou mais com deslocamentos e a música permaneceu tocando em volume baixo como música ambiente.

Aula 2 – Data: 27 de agosto de 2011.

-Passos básicos para frente e para trás

O professor fez passos básicos de frente para o espelho com os alunos atrás, incluindo os passos que deslocavam frente e trás dizendo “pum-pum-paaaa” (2e1). Pediu a suspensão da perna depois do 1 da música (1 e 2 e) e falou da questão da ênfase: “a música tem uma batida bem acentuada assim ‘tum-ta-ti-ta-tum’” (1e2e1), (grande, pausa, pequeno, pequeno, grande). O professor falou sobre a música para a prática da Dança de Salão, como sendo a única dança que fica impossibilitada da prática sem o vínculo com a música. Quando foram dançar a primeira música, *Mário e Ana* iniciaram dançando no 1e2 e seguiram assim até o final. O professor ficou dançando com uma aprendiz, mas os outros não olhavam para ele como referência. *Mário e Ana* interromperam a dança, conversaram sobre o que estavam fazendo e voltaram a dançar no 1e2 novamente. Professor percebeu e pediu que fizessem todos juntos.

- As transições entre a posição de enlace e a pegada aberta

Para a mudança da abertura para o abraço e vice-versa o professor avisava com “5,6,7,8” (dois compassos). *Mário e Ana* ficaram dançando no 1 2e. O cavalheiro iniciou a dança olhando para o professor que também dançava com uma aprendiz, mas depois de começar, permaneceu no 1 2e sem olhar mais para o modelo.

- Aprendendo o passo do “loiô simples”

O professor parou para ensinar o loiô simples. Conforme referi no início das descrições esse passo não vai ser analisado, mas a questão temporal dos procedimentos e como os alunos reagiam às solicitações do professor são momentos muito instrutivos, no que se referem ao modo como o aluno aprende.

Assim que o professor demonstrou o loiô simples passou a fazer uma pausa nas extremidades (após o 2e) quando na situação real de dança seria o momento de iniciar imediatamente o passo grande. As damas faziam os três passos com a mesma duração (1e2) e faziam uma pausa conforme orientação do professor, mas seus parceiros continuavam marcando 1 2e.

Mário e Ana pisavam no 1e2 e preenchiam o próximo meio tempo (anacruse) recolhendo a perna livre sem apoiá-la no chão, portanto sem transferir o peso para a perna que foi recolhida (mantendo o gesto motor igual).

O professor solicitou que a turma praticasse sem a sua presença como modelo para que pudesse olhar. Os aprendizes, sem música, seguiam sua voz “tum-tita-ti-ta-tum” (grande-pausa-pequeno-pequeno-grande). Dizia “tempo-contra-tempo”, complementava “é uma onomatopeia, cada som é uma pisada”.

Quando colocou a música, *Mário e Ana* iniciaram sua dança da abertura e o professor do abraço, então o professor interrompeu para que comesçassem juntos. Para dar o sinal de início falava “5,6,7,8”.

Aula 3 – Data: 03 de setembro de 2011

Nessa última aula observada, foi realizada uma revisão dos passos até então aprendidos e os aprendizes tiveram a possibilidade de praticar bastante aos pares.

O professor posicionou-se de frente para o espelho e os aprendizes posicionaram-se livremente atrás dele. O professor fez alusão à lambada e mostrou três passos com as pernas fechadas (1 2e) e acento do quadril.

- O passo lateral do cavalheiro

Quando o professor iniciou a prática do passo lateral do cavalheiro, *Gil* realizava as pisadas na música, mas quando a turma abria para a direita com a perna direita, ele cruzava para a direita com a perna esquerda. O professor

posicionou damas e cavalheiros frente a frente, de perfil em relação ao espelho, tendo a monitora à frente das damas e o professor à frente dos cavalheiros. Nesta posição treinaram com música os passos laterais e frente e trás. *Gil* acelerava o segundo passo (1e2). O professor pegou-o pela mão e segurou firme, detendo seu corpo (literalmente) para que fizesse a pausa após o primeiro passo. Ele permaneceu dançando na música após a intervenção do professor. Em pares, *Gil* dançava no 1e2. O professor disse “5,6,7,8” e ele retornou para o 1 2e com a atenção direcionada para os pés do professor.

- As transições entre a posição de abraço e a pegada aberta

Sem música, de frente para o espelho, o professor marcou com os cavalheiros algumas vezes a abertura da posição de abraço para a pegada aberta. *Gil* ficou cruzando junto com a dama quando deveria estar abrindo, sempre com a referência visual do professor, mas seguiu com padrão diferente. Professor enxergou e falou que a movimentação era oposta, as damas cruzam enquanto os cavalheiros abrem a perna.

Quando colocou a música, o professor iniciou dançando e disse que era para que os alunos entrassem na música. *Gil* dançou no 1e2 desde o início, não olhou para o professor, que posteriormente colocou-se a seu lado e marcou a movimentação na música (1 2e). *Gil* ficou no 1 2e até realizar a abertura, quando acelerou o segundo passo e voltou para o 1e2.

- Aprendendo o contrapeso na condução da dama

O professor parou a música e pegou uma dama para treinarem juntos o contrapeso na condução. Todos fizeram junto com o professor em pares e sem música, mas *Gil* trocava passo aberto pelo passo cruzado e não buscava referencial no professor que estava dançando em posição bem visível. *Michel* fixava o olhar no pé do professor durante todo o treino sem música.

O professor colocou a música e fizeram algumas vezes com acompanhamento musical. *Gil* novamente trocou o passo aberto pelo cruzado e o casal acabou cruzando as pernas ao mesmo tempo, sendo que o passo correspondente ao passo cruzado da dama é o passo que afasta lateralmente para o cavalheiro.

- Praticando o loiô simples

O professor treinou o loiô simples com pausa nas extremidades (antes do passo longo); agrupou três passos para conferir o gesto motor (grande-pequeno-pequeno-pausa). Quando colocou a música para os aprendizes dançarem sem sua presença, *Gil* dançava no 1e2. Professor aproximou-se dele e ficou dançando no 1 2e até que ele fizesse igual.

Em certo momento da aula fui solicitada a colaborar dançando com a aprendiz *Dália* devido à falta de cavalheiro. Quando eu tentava conduzi-la conforme a fluência da música (1 2e1), ela dizia “*mas ele (o professor) parava aqui!*”, referindo-se ao que acontecia depois do segundo passo curto.

Falei que eu acreditava que a pausa inserida era para treinar o gesto motor, porque na verdade o passo longo deveria entrar imediatamente após o segundo passo curto. *Gil* começou a dança pisando para frente e a sua parceira interrompeu-o dizendo que o cavalheiro deve começar para trás para que a dama pise em segurança para frente. *Michel* pisava 1e2 e parava nas extremidades, conforme solicitado durante o treino. Na hora da abertura *Gil* interrompia a regularidade das passadas e ficava cruzando com a dama ao invés de abrir. Sua parceira parou e falou que ele deveria estar abrindo quando ela estivesse cruzando. Nenhum cavalheiro buscava o professor, que estava dançando com uma aluna, com o olhar. *Mário* no abraço pisava 1e2, após a abertura, ficava no 1 2e e quando voltava para o abraço ficava um pouco parado para sentir a batida, entrando no 1 2e.

Descrições referentes à turma c da instituição C

Aula 1 – Data: 12 de setembro de 2011

- Aprendendo os passos básicos no lugar, à frente e atrás

O professor posicionou-se de frente para o espelho com os alunos posicionados atrás dele também de frente para o espelho. Iniciou fazendo passo lateral e juntando a perna sem troca de peso. Passou a pisar na diagonal de frente com a perna direita no primeiro tempo do compasso (1) e incluiu dois passos pequenos, no segundo tempo do compasso e no anacruze (2e), diagonal de trás (1) dois passos pequenos (2e) sem aviso falando “direita-pisa-pisa-esquerda-pisa-pisa”. *Túlio* permaneceu somente encostando a segunda

perna durante os deslocamentos diagonais, não realizando transferência de peso, mas conseguiu manter-se como o professor nos deslocamentos porque não realizando os passos pequenos liberava a mesma perna que o professor após realizar os dois passos pequenos.

O professor interrompeu a execução dos deslocamentos e ficou demonstrando os três passos no lugar (1 2e). *Sérgio* seguiu somente encostando a segunda perna, sem transferência de peso, mas o movimento ficava visualmente muito semelhante (o movimento do professor: direita abria, esquerda e direita pisando fechadas; para *Sérgio* direita abria lateralmente e esquerda fechava, mas sem passos, somente encostando a perna esquerda na direita).

- O passo cruzado da dama

O professor treinou o passo cruzado da dama compassadamente, realizando cada movimento em um tempo musical, todos com a mesma duração.

Moacir quando pisava os dois passos pequenos, girava pelo lado contrário ao solicitado, ou seja, pisava direita e girava pela esquerda, encostando a perna correspondente ao terceiro passo sem transferir o peso do corpo, ficando com a perna contrária à do professor. *Túlio* não apresentou regularidade nas transferências de peso, às vezes trocava o peso, outras não. Todos os alunos mantinham o olhar muito atento no professor.

Sem música, o professor passou a treinar o passo cruzado dizendo “grande-pisa-pisa”, dando pausa após os dois passos curtos (1 2e pausa). *Moacir* dançou com uma dama já iniciada que havia pedido permissão para fazer a aula naquele dia e seguia sua referência. Quando não trocava o peso no terceiro passo, ficando com a perna contrária à solicitada, apressava o passo seguinte olhando para os pés da parceira até acertar a perna correspondente.

O professor solicitou que todos aumentassem a diferença entre o passo grande e os pequenos e disse que “após os dois passos curtos, a perna que deve ficar livre é a perna do ‘meio’”, A explicação referia-se aos casais que deveriam estar unidos lateralmente, sendo a perna do meio a mais próxima do parceiro. *Lúcia* manteve os três passos grandes. Quando ela trocou de par, foi

auxiliada pelo parceiro que dizia “*que o passo grande deve ser sempre com a perna do meio*”.

O professor colocou uma música e disse que “não era preciso segui-la”. Pediu que a cada “pisa-pisa” (2e) conferissem a posição do corpo em relação ao seu parceiro dando uma pausa nos movimentos. *Lúcia* ao pisar o passo grande, trocava o peso imediatamente, mas nos dois passos pequenos, primeiro ela encostava o pé e somente após transferia o peso. Junto com o seu par executava os três passos do mesmo tamanho. Após 1min30seg de música, todos os alunos já faziam as trocas de peso nos três passos. A dama iniciada e *Alícia* puxavam seus pares com as mãos, tomando a iniciativa de pisar, induzindo seus pares a ficarem dançando no 1 2e, mas no decorrer da música, a dama iniciada acabou dançando no 1e2.

O professor dançou com *Lúcia* parando a cada passo para falar da transferência de peso. Após a troca de pares, *Lauro*, que dançava com a iniciada ficou dançando no 1 2e. *Martha* não trocava o peso no terceiro passo, então várias vezes começava o passo grande utilizando a “perna de fora” e seu par não interferia. A turma não procurou sincronizar sua dança à música, conforme solicitação do professor, mas três casais permaneceram pisando um passo em cada tempo forte mantendo essa regularidade até o final da música.

- O passo lateral do cavalheiro

O professor, após o término dessa música, reforçou o pedido para fazerem a pausa após os dois passos curtos “porque é nessa hora que modifica-se o deslocamento no espaço”. Pediu que fizessem o passo lateral de frente para o espelho falando simultaneamente à ação “lado-pisa-pisa”, sem utilização da música. Avisava “7, foi” e pedia para pararem após o “pequeno-pequeno”, sempre liberando a “perna do meio”. Corrigiu novamente o tamanho dos passos e ficou executando e falando “grande-pequeno-pequeno”, com ênfase ao dizer a palavra “grande”. O professor solicitou que os cavalheiros decidissem quantos passos iam fazer antes de cada troca (dos passos longitudinais para o lateral e o cruzado), mas que sempre fizessem a pausa após os dois passos pequenos para que a dama tivesse tempo de entender o que estava sendo solicitado.

- Adequação do passo cruzado à música

Antes de pôr a música pediu que enfatizassem a pausa porque depois adequariam a dança à música. Quando *Sérgio e Lúcia* dançavam juntos, primeiro ele aguardava que ela liberasse a “perna do meio” para continuar conduzindo, depois disso passou a falar qual perna deveria ser liberada. Os alunos mostraram-se muito concentrados na execução do gesto. *Sérgio* buscava sempre realizar um passo para cada tempo da música, mantendo uma regularidade nos passos, executando-os todos com a mesma duração. *Lauro* cruzava junto com a dama ao invés de abrir a perna ao lado. *Moacir* não chegava lateralizado em relação à dama, ficava de frente para fazê-la passar. Com isso, seu passo grande ao invés de ser realizado lateralmente, era realizado para frente.

- Aprendendo a conduzir a dama

Nas descrições desse passo podemos observar a complexidade envolvida na eleição do espelho como referência para ensinar o passo às damas. As damas, tendo que substituir o espelho pelo cavalheiro ao juntarem-se aos seus pares, tinham dificuldade de abstrair o espelho como referência, mas o espelho agora encontrava-se nas suas costas.

Há também descrições que evidenciam o papel importante que o andamento da música desempenha na aprendizagem da dança.

Merecem uma atenção especial as descrições das condutas dos aprendizes a partir das palavras empregadas pelo professor para ajudá-los nos deslocamentos.

Professor pegou a aprendiz *Lúcia*, trabalhou os três passos com transferência de peso e a liberação da “perna do meio”. Depois interrompeu a prática dos aprendizes para falar da condução da dama alertando que somente mais adiante iriam falar de ritmo.

Pediu que pronunciassem com ele as palavras “lento-rápido-rápido-lento” enquanto executavam os passos. Todos falaram junto e obtiveram sucesso na realização dos passos à frente e atrás. Experimentou da mesma maneira com o passo cruzado e todos conseguiram executar. Alternou a execução dos passos frente e trás com laterais avisando da troca com “7,8” (um compasso). Pediu que encontrassem “isso” na música e solicitou que

continuassem falando sem dançar “lento-rápido-rápido-lento”. Solicitou que se unissem em pares e colocou uma música mais rápida do que o costume.

Quatro cavalheiros não conseguiram acompanhar a velocidade e pararam, assistindo aos outros aprendizes. *Moacir* se guiava pela sua parceira (iniciada) e ficava olhando para os pés dela o tempo todo. *Lúcia* estava preocupada com o gesto motor, suas trocas de peso ainda não estavam ocorrendo naturalmente. Olhava muito para o chão e executava todos os passos grandes. *Lauro* interrompeu a dança várias vezes e sempre voltava a dançar no 1e2. *Sérgio*, após o revezamento das damas, iniciou a dança no 1e2. *Otávio* ficou toda a música no 1e2.

Quando o professor parou a música e perguntou como tinha sido, *Alícia* disse “*bem mais rápido que o teu lento!*”.

O professor posicionou-se junto com os alunos, damas e cavalheiros, de frente para o espelho para treinar o passo cruzado, sendo o espelho referente à frente da dama. A perna que cruzava era a do espelho, o que deixava as damas de costas para a referência – o espelho. Mas quando elas praticam com seus pares, a referência da sua frente deve ser substituída pela figura do cavalheiro.

Nessa posição, o espelho verdadeiro acaba ficando nas suas costas, posição diferente da que é vivenciada quando dançam com seus pares. Enquanto as damas aprendem, sua frente permanece fixa, o referencial que é o espelho, não se move, mas quando dançam, o referencial passa a ser o cavalheiro e esse é móvel, desloca-se livremente pelo espaço da sala. No caso das damas, a aprendizagem do passo com a referência da frente encontrando-se no espelho precisa ser transposta para o cavalheiro à sua frente.

Três damas ao executarem de frente para os seus pares não conseguiram transpor a referência do espelho para o parceiro (que estava de frente para o espelho), e viravam de costas como se fosse um giro.

Sem a interferência da música nem da voz do professor, os alunos continuaram treinando. Todos os cavalheiros, com exceção de *Lauro* interrompiam a movimentação após os dois passos curtos. *Alícia* não aguardava a condução e não fazia a pausa após os passos pequenos.

O professor colocou a música e de novo tive a impressão de que a música era muito rápida e de que, mudando o andamento, todos conseguiriam obter êxito na execução. *Sérgio* sempre dava as pausas após o 2e (dois passos curtos), mas sempre aguardava um compasso e saía no primeiro tempo do compasso. *Tatiana* não mantinha regularidade na música, estava visivelmente preocupada com o gesto motor. *Moacir* manteve o olhar nos seus pés e nos pés da parceira, também preocupado com a execução dos passos.

A cada revezamento a sincronia com a música ficava diferente: pareceu-me que inicialmente os casais procuravam entender-se (mas sem falar), mas *Sérgio* manteve com regularidade o início da dança no primeiro tempo do compasso, independentemente da dama com quem dançava. A dama iniciada induzia *Túlio* a permanecer dançando no 1 2e. *Moacir* expressava muita alegria, pareceu-me não se preocupar com a música fazendo todos os passos grandes. *Lúcia* conseguiu fazer as transferências de peso nos três passos, mas eram todos grandes e o seu parceiro tentava conduzi-la na música acelerando os dois passos que seriam os curtos. *Sérgio* e *Lauro* procuravam pisar o passo longo no primeiro tempo do compasso. *Lauro* dançou o tempo todo no 1e2 e quando foi dançar com *Lúcia* procurava ajudá-la falando “*grande-pequeno-pequeno*” ou “*lento-rápido-rápido*”, mas aguardava que ela concluísse um passo para conduzir o próximo. O restante da turma treinava o gesto motor tendo a música como pano de fundo. *Lauro* e a dama iniciada dançavam abraçados no 1e2 e, quando trocavam para o passo cruzado ficavam no 1 2e. Ao retornar para o abraço permaneceram no 1 2e.

Após a aula conversei com o professor sobre a solicitação de realizar uma pausa após os dois passos curtos. Argumentei que na dança, imediatamente após os dois passos curtos entra o passo longo, e que esta pausa poderia constituir-se como contradição para o aluno, que acaba incorporando a pausa como elemento constituinte do gesto motor. O professor me disse que acha muito difícil ensinar o ritmo simultâneo ao gesto, por isso preocupa-se inicialmente com a compreensão do ato.

Aula 2 – Data: 26 de setembro de 2011

- Passo básico no lugar, para frente e para trás

A aula iniciou com o professor posicionado de frente para o espelho, com os alunos atrás dele, pisando no lugar com pernas alternadas no 1 2e da música e subindo o joelho acentuadamente entre o primeiro e o segundo tempo do compasso. Avançou direita (tempo 1), pisou esquerda e direita juntas espacialmente no local onde a direita tinha avançado (tempos 2e) e recuou esquerda (1) pisando direita e esquerda perto também (2e).

Martha pisava com a perna contrária à do professor e quando havia deslocamento procurava acertar a perna como a dos colegas: às vezes não fazia os dois curtos, outras vezes acelerava os dois passos curtos. Após algum tempo olhando atentamente para o professor conseguiu executar com a perna correspondente à do professor e no tempo solicitado. Todos os alunos ficavam muito atentos aos pés do professor. O professor ficou pisando no 1 2e até o final da música.

- Passo cruzado da dama

Sem música o professor executava e os alunos o seguiam. De perfil em relação ao espelho, pisou avançando a perna direita para o lado esquerdo, virou para o outro perfil pela direita realizando dois passos curtos (e vice-versa). Nomeou “passo” (longo) e “pisa-pisa” (curtos).

- Passo lateral do cavalheiro

Treinou o passo do cavalheiro, mas as damas também participaram da prática. Todos os alunos executavam a movimentação dizendo “abre-junta-junta”.

- Dançando em pares: o passo lateral e o cruzado

Pedi que ficassem em duplas, os cavalheiros de frente para o espelho e as damas de costas. O passo cruzado delas tem referência espacial diferente: quando treinaram, o espelho era sua frente e quando foram dançar o espelho estava nas suas costas. *Sérgio* quando executava o passo lateral somente abria a perna e encostava a segunda perna, não realizando as trocas de peso referentes aos passos curtos, mas acabava sempre liberando a perna correspondente à do professor porque permanecia com o peso do corpo na perna que tinha efetuado o primeiro passo (o grande). *Otávio* mostrava-se sempre atento à música, e isso ficava evidente porque antes de iniciar,

esperava e pisava o passo grande sempre no primeiro tempo do compasso. O professor parou a música para falar com as damas sobre o tamanho dos passos que poderia estar atrapalhando-as na execução do passo cruzado, mas, observando os acontecimentos da aula, pareceu-me que o problema estava na mudança da referência espacial da frente das damas.

- Praticando “o ciclo” completo de movimentos

O professor marcou muitas vezes o “ciclo” junto com os aprendizes. Nomeou “ciclo”: dois passos cruzados, entrada no abraço e a abertura para o cruzado. O professor estava sem uma parceira, mas os cavalheiros o seguiam com o olhar todo o tempo. O professor colocou a música e dançou no papel de dama. Os aprendizes mostraram-se preocupados com a execução do gesto motor. *Sérgio* executava o passo grande sempre no tempo 1 da música. *Túlio* e *Tatiana* faziam o passo cruzado no 1 2e, mas quando abraçaram ficaram dançando no 1e2. *Léo* dançou toda a música no 1e2. *Lauro* não mantinha regularidade nas passadas, executava os gestos com cuidado, mas não seguia referência musical fixa. *Lauro* e *Alícia* ao trocar dos passos abraçados para o cruzado ficaram dançando no 1e2.

- Aprendendo o ritmo característico da dança Zouk

O professor interrompeu a aula para falar do ritmo específico do Zouk. Disse que o passo tem marcação contínua e que o passo grande deve ocorrer sempre na parte forte da música. Colocou uma música e pediu que tentassem encontrar a correspondência entre o gesto e a música. Os alunos começaram no 1e2, mas 30 segundos depois estavam todos executando separados os passos à frente e atrás no 1 2e. O professor estava assistindo parado e quando saiu do lugar para ir até o aparelho de som deu um passo grande para trás no tempo forte da música. Em seguida todos estavam pisando de acordo com o solicitado.

Tendo observado o efeito desse detalhe na conduta exitosa dos aprendizes, após a aula questionei o professor a respeito da intenção de fazer o seu deslocamento justamente no tempo forte da música. Ele disse que não previu tal acontecimento, que foi espontâneo e que ter realizado o primeiro passo do seu deslocamento até o aparelho de som no primeiro tempo do compasso foi coincidência.

O professor trocou a música. *Tatiana e Lauro* saíram no 1e2 confiantes, não olharam para os colegas. *Lauro* parou, sacudiu a cabeça e reiniciou sua dança no 1 2e. *Léo e Lauro* ameaçaram sair duas vezes e na terceira tentativa realizaram o passo longo no primeiro tempo do compasso. Todos os aprendizes conseguiram dançar no 1 2e (longo-curto-curto). Após interrupção, *Alícia* disse que só conseguia ouvir o som da música correspondente aos dois passos pequenos. *Léo* disse que só conseguia ouvir o som correspondente ao passo longo.

O professor solicitou que se unissem aos pares e dançassem na música pensando no ritmo. *Lauro e Tatiana, Léo e Túlio* obtiveram êxito dançando abraçados. *Sérgio* pensava no gesto. *Túlio* quando trocava do abraço para o passo cruzado interrompia os movimentos nas extremidades (após os dois passos curtos, 2e). *Otávio e Lauro* quando dançaram com o professor no papel de dama pisavam no 1 2e, mas o professor ao conversar comigo disse que não induzia a movimentação deles, que deixava-se conduzir.

Martha realizava um movimento semelhante ao do Forró: ao invés de cruzar na frente deslocando-se (tempo 1) e pisar duas vezes no lugar (2e), pisava atrás afastando-se do par sem deslocamento (1), pisava no lugar (e) e na lateral (2). *Léo e Tatiana* dançavam no 1e2. *Sérgio* buscava sempre o tempo forte para executar o passo grande, aguardava o momento. *Alícia* e seu par dançaram no 1e2. *Túlio* dançando com o professor no papel de dama: o professor parou algumas vezes para falar dos movimentos. Os aprendizes evidentemente estavam preocupados com os gestos motores.

O professor pediu que revezassem os pares e colocou outra música. *Otávio* saiu dançando direto no 1 2e e quando sua parceira acelerava o segundo passo e ficava dançando no 1e2 ele parava e recomeçava. *Lauro* dançava no 1e2. Após mais um revezamento, *Lauro* antes de começar balançava a cabeça, prestava atenção na música e saía no 1e2 de novo. *Otávio, Alícia e Lauro* dançavam no 1 2e.

Na música que estava tocando, havia uma quebra de um tempo entre dois compassos, ouvia-s “1 2e1 1 2e”. *Otávio* voltou a dançar no 1e2. *Léo* aguardou e entrou dançando no 1 2e.

O professor parou a música e perguntou aos aprendizes como tinha sido a experiência dessa última música. *Alícia* disse que percebeu que no momento do abraço os parceiros “*saíam do ritmo*”. O professor pediu para os aprendizes que dissessem onde é o tempo forte quando estão dançando abraçados. *Léo* respondeu “*no passo grande!*”. Professor pediu que não ficassem ansiosos para sair dançando, que parassem e pensassem para não iniciar errado.

Aula 3 – Data: 03 de outubro de 2011

O professor iniciou a aula novamente de frente para o espelho com os aprendizes posicionados às suas costas. Pisava ao lado e fechava a outra perna sem trocar o peso de uma perna para a outra (1, 2, 1, 2). Sem avisar os aprendizes trocou o passo lateral pelo passo cruzado da dama dizendo “lento-rápido-rápido-lento” (1 2e1). Todos obtiveram êxito na execução. *Lúcia* retirou-se do espaço coberto pela câmera, mas obteve sucesso executando os gestos junto com o professor. *Alícia* e *Otávio* conseguiram executar sem manter o olhar no professor, pareciam estar independentes.

O professor intercalou passos laterais com frente e trás avisando sempre um compasso antes de cada mudança e todos conseguiram realizar o solicitado.

- As transições entre a posição de enlace e a pegada aberta

Em duplas, sem a interferência da música, o professor marcava passos frente e trás e trocava para o passo cruzado. Mostrava sozinho porque estava sem parceira e não sobraram damas na turma. Dizia “7,8” após pisar para trás para entrar no passo cruzado. As damas não tinham referência visual nenhuma porque o professor seguia fazendo o passo do cavalheiro. *Lúcia* dava dois passos num só tempo (passo grande mais passo pequeno em um tempo), pisava o terceiro passo no tempo dois e encostava o pé no tempo e (1, e, 2, e; passo, passo, passo, encosta), para acompanhar os colegas que estavam executando o terceiro passo no e. O professor marcou mais algumas vezes e todos os aprendizes obtiveram êxito com a referência do professor. *Lauro* e sua parceira estudavam entre eles, faziam os passos em andamentos não regulares, não seguiam e nem precisavam da referência do professor.

O professor colocou a música e *Otávio* e *Sérgio* obtiveram êxito na realização da abertura para o passo cruzado. *Lauro* iniciou a dança realizando as passadas no 1 2e, mas depois acelerou o segundo passo e permaneceu dançando no 1e2. *Léo* dançava e conversava com sua parceira, parecia não estar dando atenção à música. *Otávio* e *Sérgio*: quando as suas parceiras apresentavam dificuldades e saíam da música para conseguir executar o gesto, eles interrompiam a dança e recomeçavam a dançar no tempo forte (não prosseguiram a dança do jeito que estavam, mostravam um cuidado em sincronizar o movimento à música). *Alícia* auxiliava *Moacir* com a movimentação e eles não utilizavam a música. *Léo* seguiu dançando sem um padrão musical estável com a dama iniciada, não apresentavam regularidade na dança. *Lúcia*: hoje deu-se conta da necessidade de transferir o peso de uma perna para a outra. Conseguiu executar os três passos com três transferências de peso e deslocamento solicitado pelo professor.

Moacir estava dançando no 1 2e, e no final da música, quando permaneceu somente a melodia, ele permaneceu no tempo 1 2e mesmo sem a marcação do acento musical e dos pulsos da música.

- A abertura para o passo cruzado

O professor interrompeu a dança com música e parou para marcar a abertura para o passo cruzado. Os aprendizes executaram a tarefa apenas seguindo a voz do professor. Mesmo ele executando na frente da turma, não foi procurado com o olhar.

Treinou algumas vezes os passos à frente e atrás no abraço enfatizando com a voz a palavra “passo” e dizendo que eles deviam preencher a palavra com movimento, ampliando o gesto. Todos obtiveram êxito. O professor combinou que os aprendizes fariam dois passos à frente e atrás e depois abririam para o cruzado no terceiro passo. *Lauro* abriu já no primeiro passo e o professor interrompeu a turma pedindo que prestassem atenção para que todos fizessem juntos. *Túlio* no momento de executar o passo cruzado se posicionava de frente para a dama. Esse posicionamento fez com que *Túlio* cruzasse a perna juntamente com ela ao invés de abrir.

O professor soltou uma música e pediu que dançassem à vontade. *Léo* e *Alícia* dançaram no 1e2. *Lauro* e *Tatiana* dançaram no 1e2, às vezes

sincronizavam os movimentos ao 1 2e, mas era aleatório. *Otávio* pareceu sempre seguro em relação à música, dançou sempre no 1 2e. *Sérgio* buscava sempre pisar o passo grande no primeiro tempo do compasso. Quando errava o gesto, parava e esperava para entrar com o passo grande no tempo forte. *Moacir* ainda fazia passos interrompidos, olhando muito para seus próprios pés, sem a fluência característica da dança. *Léo* dançando com o professor como dama permaneceu durante a dança no 1 2e. *Lauro e Lúcia* faziam todos os passos pequenos e mais acelerados.

Como faltava uma dama e o professor já tinha dançado durante toda a aula, me pediu para dançar nesse final da aula com alguns alunos.

A partir dessa experiência pude observar que: *Léo* fazia todos os movimentos solicitados, mas não expressava qualquer indicação de seguir a música. Seus movimentos eram aleatórios em relação à música; *Otávio* executava a movimentação com precisão, jamais se perdeu no tempo da música, dançou sempre no 1 2e e fez as trocas para o passo cruzado e retorno para o abraço sem vacilar; *Moacir* preocupava-se com cada grupo de movimento. Dançava abraçado e parava para executar a abertura, posicionava-se lateralmente e somente após ter certeza de estar na posição solicitada entrava no passo cruzado. Não se mostrava preocupado com a música, seu esforço estava concentrado em executar isoladamente todos os movimentos e principalmente as trocas.

