**A METACOGNIÇÃO E O LETRAMENTO EM DANÇA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Márcia Campos Ferreira (PUCMinas)[[1]](#footnote-1)

Stela Maria Fernandes Marques (PUCMinas) [[2]](#footnote-2)

**RESUMO**

Este artigo apresenta dados parciais de uma pesquisa-ação descritiva, de abordagem quanti-qualitativa, realizada em nível de doutorado, cujo objetivo foi compreender o processo de aprendizagem em dança de graduandos em Educação Física, participantes de um processo de letramento em dança. Trata-se de um estudo que se situa no campo da neuroeducação, um campo [interdisciplinar](https://pt.wikipedia.org/wiki/Interdisciplinar) que se nutre da [neurociência](https://pt.wikipedia.org/wiki/Neuroci%C3%AAncia), da [psicologia](https://pt.wikipedia.org/wiki/Psicologia) e da [educação](https://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o) para compreender processos cognitivos, metacognitivos e emocionais implicados em situações de ensino, com foco na formação docente inicial de professores de Educação Física. Entre a certeza de que “não sabem dançar” (perspectiva inicial identificada) e a habilidade de elaborar coreografias /escritas da dança complexas (perspectiva final revelada), neste manuscrito trazemos à luz as dimensões das aprendizagens experimentadas. O pano de fundo do estudo foi contrapor à ideia de que lacunas na formação docente seja a razão central que justifica a ausência do ensino da dança na Educação Física escolar.

**Palavras-chave**: Metacognição; Formação docente; Educação Física, Dança, Neuroeducação

**ABSTRACT**

This article presents partial data from a descriptive action research, with a quanti-qualitative approach, carried out at the doctoral level, whose objective was to understand the dance learning process of Physical Education undergraduates participating in a dance literacy process. This study is located in the field of neuroeducation (GUERRA, 2011), an interdisciplinary field that draws on neuroscience, psychology and education to understand cognitive, metacognitive and emotional processes involved in teaching situations, with a focus on initial teacher training of Physical Education teachers. Between the certainty that they “don't know how to dance” (initial perspective identified) and the ability to elaborate complex dance choreographies/scripts (final perspective revealed), in this manuscript we bring to light the dimensions of the learning experience. The background of the study was to oppose the idea that gaps in teacher education are the central reason that justifies the absence of dance teaching in physical education at school.

Key words: Metacognition; Teacher training; Physical Education, Dance, Neuroeducation

**INTRODUÇÃO**

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

Marques (2016) afirma que as escolas, assim como as universidades, tendem a adotar métodos de ensino tradicionais na dança e nas artes, e neste sentido, podem ser manter impermeáveis à dinâmica extremamente diversa do ambiente cultural e artístico do mundo contemporâneo. Ignoram a pluralidade das manifestações e as práticas das mais variadas linguagens artísticas que acontecem fora dela.

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

Sem desconsiderar a complexidade dos desafios, e a urgência da implementação de melhorias que requerem o campo da educação brasileira, pretendemos neste artigo contribuir para promover reflexões críticas sobre a formação docente em Educação Física, uma vez que lacunas são apontadas como uma das maiores razões pelas quais o ensino da dança tem estado ausente das escolas de ensino fundamental há muito tempo (PEREIRA; HUNGER, 2009).

O objetivo geral da pesquisa-ação[[3]](#footnote-3) foi compreender o processo de aprendizagem em dança de graduandos de Educação Física, por meio dos conhecimentos metacognitivos que constituem as experiências vividas durante o seu processo de formação docente.

Adotamos de Dils *et al.* (2020) a locução “dance literacy”, para nós "letramento em dança", porque assim como a autora, entendemos que processos iniciais de aprendizagem em dança podem desenvolver habilidades corporais, intelectuais e cognitivas amplas e interdependentes, sensibilidades e conhecimentos a serem aprendidos, assim como se aprende a ler e a escrever na escola.

Neste artigo, QUE APRESENTAMOS NO 17º SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE CONCEPÇÕES CONTEMPORÂNEAS EM DANÇA, construímos nossas análises tendo como centro o conhecimento metacognitivo e as questões-problema identificadas, aspectos que foram permanentemente objeto, ponto de partida e de chegada, das intervenções no campo, sempre de modo compartilhado entre pesquisadoras e pesquisados.

No esforço de dar a maior clareza e inteligibilidade aos dados que encontramos no campo, na pesquisa-ação descrevemos criticamente o processo de aprendizagem em dança por meio de “Fichas de Experiências”, referentes a 10 períodos de análise. Porém, neste artigo comentaremos apenas sobre o primeiro período de análise (quando prevalecia entre os graduandos a certeza de que “não sabiam dançar”) e depois saltaremos para os três últimos períodos de análise (quando os graduandos foram autores de escritas da dança (coreografias), ou seja, quando já demonstraram habilidades de criar suas próprias formas de dançar e comunicar pensamentos, emoções, memórias (BEAR *et al*, 2017; GUERRA, 2011).

Apresentaremos parte das percepções metacognitivas (PORTILHO, 2011) dos graduandos e o tipo de experiência vivida em seu processo de aprendizagem experimental (KOLB, 1984; LIMA, 2007) durante seu letramento em dança, assim como aspectos que apareceram no estudo entre o diagnóstico inicial e final aplicado[[4]](#footnote-4).

### O conhecimento metacognitivo sobre dança: questões - problemas e intervenções compartilhadas

A metacognição é a capacidade de manipular componentes do pensamento para atingir um objetivo específico, se refere à capacidade do indivíduo de compreender e manipular seu próprio processo cognitivo, significa a habilidade de pensar sobre o pensar. A metacognição é o saber sobre o saber (RIBEIRO, 2011).

Construímos nossa interpretação dos fatos com base em três pontos fundamentais:

1. As dimensões da aprendizagem (KOLB, 1984) - se como experiência concreta (baseada em sentimentos), como conceituação abstrata (baseada na elaboração de conceitos), como observação reflexiva (baseada na observação) e como experimentação ativa (baseada no fazer).
2. Os níveis de conhecimento metacognitivo (RIBEIRO, 2011) – 1) nível declarativo/ saber sobre (ND) - consciência sobre o que aprendeu e quais as estratégias foram utilizadas; 2) nível executivo/ saber fazer (NE) - como determinada estratégia foi aplicada; 3) nível condicional/ modo de aplicar (NC) - quando e onde a experiência particular pode ser aplicada novamente.
3. Os tipos de enfoque da motivação das aprendizagens (PORTILHO, 2011) - *enfoque estratégico* (EE) - intenção de obter os melhores resultados possíveis na sua aprendizagem / esforço para variar seus métodos de estudo e produção em dança 2) *enfoque profundo (EP)* – estabelecimento de relações significativas com o conteúdo, relacionando as novas ideias ao conhecimento que já adquirido; 3) *enfoque superficial* (ES) - intenção de apenas cumprir a tarefa, a atividade proposta é uma imposição externa de pouco interesse.

As questões-problemas foram fundamentais para o estudo, porque em termos de método, as pesquisas-ação se desenvolvem pela intervenção dos sujeitos envolvidos (pesquisador e pesquisado), uma vez que estes assumem papel ativo e podem intervir em todas as fases da pesquisa. Neste método científico, o sujeito é partícipe de teorizações que partem do campo, ou objeto em estudo, e a ele se referem. Ser partícipe é também elaborar e apontar pontos-problema da realidade vivida, que sejam reconhecidos como importantes pelo próprio grupo participante (THIOLLENT, 2011). A pesquisa-ação pedagógica assume perspectiva ela própria “ser” o ato pedagógico e também ação que “cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática” (SANTORO, 2005, p. 483). Neste sentido, as questões-problemas identificadas nos ajudaram a cientifizar a prática educativa pesquisada, o letramento em dança na formação inicial de professores de Educação Física. Segundo Meirieu (1998) a situação- problema é a questão que coloca o sujeito que aprende em ação, em interação ativa entre a realidade e seus projetos, interação que desestabiliza e reestabiliza as aprendizagens, graças às ações introduzidas pelo educador, suas representações sucessivas; e é nessa interação que se constrói, muitas vezes irracionalmente, a racionalidade.

#### Questões-problemas e intervenções – análise qualitativa

O processo de aprendizagem foi organizado por “temas de movimento”, cujos conteúdos foram sendo introduzidos ao longo do processo, numa costura teórico-prática sinérgica, provocando os graduandos a terem a prática como pesquisa e o corpo como (VIEIRA, 2016) e a desenvolver sua própria “técnica de dança livre”, como sugeriu Laban (SCIALOM, 2016). A técnica é necessária à aquisição de experiência, mas para ser de “dança livre” deve estar necessariamente ligada à compreensão do conteúdo do movimento. Ou seja, dentro de conceitos específicos determinados e claros – e não de formas externas impostas de fora para dentro –, cada um pode criar e desenvolver sua própria maneira de dança (MARQUES, 2016, p. 280). Foi esta perspectiva labaniana de dança (LABAN, 1978; 1990), adotada no letramento em dança, como introdução dos graduandos ao estudo acadêmico da dança em sentido erudito, sistemático e metodológico. Significou um processo de formação professores capazes de se movimentar na técnica da dança livre em contraposição à formação de “repetidores” de passos prontos, como tende a acontecer em didáticas tradicionais de ensino da dança (MARQUES, 2016).

**O início .......**

O primeiro período colocou em movimento a primeira situação-problema explicitada pelos graduandos: a certeza de que “não sabiam dançar”. O objetivo inicial foi estimular os graduandos a voltarem sua atenção ao acionamento de sua própria estrutura corporal e às possibilidades de uma livre movimentação na dança (LABAN, 1978; MILLER, 2007), não olhar para o outro, mas para si, a desconstruir movimentos padronizados e descobrir movimentos não habituais.

No diagnóstico inicial indicou que a experiência anterior dos graduandos com o ensino sistematizado em dança era restrita, o que de saída já apontou, sob nosso ponto de vista, uma das razões para o “estranhamento de si” na dança e a dificuldade de parte da turma em movimentar-se com liberdade. Vimos que em vários momentos os graduandos reproduziram movimentos amplamente veiculados em mídia (funk, forró,....), ao invés de realmente criarem movimentações autorais.

Encontramos aqueles que valorizaram seus sentimentos para comentar sobre sua experiência de aprendizagem. Alguns se sentiram “presos”, a exemplo de D[[5]](#footnote-5). que afirmou: “Preciso me soltar mais” e completou dizendo que havia gostado da experiência “porque foi uma novidade na minha vida” e havia sido importante porque a ajudara a “descobrir movimentos corporais e saber me expressar com o corpo”. Afirmou que se sentira “aprendendo”, pois “sei pouco sobre dança”. Declarou que durante a aula nem sempre se sentira criadora de seus movimentos: “muitas vezes não sabia o que fazer e por isso copiava” de outros. Observamos que para D. a experiência deste dia foi percebida principalmente como uma experiência concreta (KOLB, 1984; LIMA, 2007), ou seja, marcada por seus sentimentos. Verificamos também que ela demonstrou acreditar que as dificuldades iniciais poderiam ser superadas e que se adaptaria ao processo de aprender a dançar. Entretanto, lembrou-se que seria necessário se “soltar mais” nas experiências seguintes.

Outros ainda não sentiram confortáveis em dançar: “Não me sinto confortável dançando”, mas “gostei da parte que toda a turma dançou junto com a professora”, disse D., que considerou “importante conhecer sobre o seu corpo” e que “tudo é novidade para mim”. Demonstrou satisfação em dançar com liberdade: “achei legal o passo que criei”.

Por outro lado, a fala de L. indicou que a sua experiência fora percebida conceitualmente (KOLB, 1984; LIMA, 2007): “foi uma atividade de inteiração e introdução básica de alguns movimentos da dança” e foi importante porque “além de rever conceitos de cinesiologia, relaxamos o corpo e ganhamos mais flexibilidade nos movimentos”. L. percebeu que o processo de criação é algo mais complexo dizendo: “apesar de seguir o ritmo da música é difícil criar um movimento”.

Atuando na situação-problema tratamos de realçar deliberadamente, a grande diversidade das percepções, sentimentos e emoções que apareceram nas experiências do grupo. Reforçamos que, diante do desconhecido, o “estranhamento de si na dança” seja reconhecido como parte do processo de aprender. Instigamos que o processo de criação fosse percebido, não como “mágica”, mas como busca e (re)conhecimento das estratégias que cada um utiliza aprender e que deveriam e confiar mais em si. Problematizamos que a dificuldade de dançar de modo livre se relaciona a processos educacionais tradicionais que não estimulam a criatividade e à influência que recebemos de uma sociedade nos impõe padrões, entre eles padrões de movimentos de dança. Vimos que existe uma cultura latente no ambiente educacional que não incentivo aprendizagens criativas e libertadoras.

A seguir, apresentamos a Ficha de Experiências do período 1 de análise:

Ficha de experiências - período 1

|  |
| --- |
| TEMA: Noções sobre corpo (ossos, músculos, articulações) e livre movimentação do corpo na dança |
| REFLEXÃO DOCENTE |
| Para provocar um olhar mais atento à estrutura corporal (ossos, músculos, articulações) pedimos à turma que indicasse graduandos para servir de “modelo” para que visualizássemos nos corpos vivos articulações e músculos em movimento. Três graduandos foram “aclamados” pelos colegas. Eram fortes, musculosos, confirmando “possuir musculaturas volumosas” tende a ser “padrão estético” valorizado entre os graduandos de Educação Física. No sentido top-down (da cabeça para os pés) fomos nomeando e explorando movimentos possíveis das articulações. Os “corpos-modelo” foram explorando movimentações específicas e se somando aos movimentos das articulações anteriores já experimentadas, criando cada vez mais movimentos, que envolviam várias partes do corpo. Logo após, a dinâmica foi experimentada por todos da turma. Instigamos a livre percepção do corpo em movimento, propusemos a todos que experimentassem uma sequência com movimentos de alongamentos, de grandes grupos musculares (principalmente a cadeia posterior), mobilização de coluna, estabilidade de centro, etc (esquema corporal de Laban). Certos graduandos disseram que se sentiam mais soltos, menos duros, com calor, etc. Em seguida experimentamos movimentos da dança afro brasileira com objetivo de inserir os graduandos no movimento da dança, desenvolver repertórios, conhecer pelo corpo as características da dança afro. A turma foi separada, aleatoriamente, em pequenos grupos com três ou quarto graduandos para criar uma pequena célula de movimentos. Percebemos que muitos não conseguiram se concentrar no trabalho corporal ou tiveram dificuldade de criar movimentos a partir de seus repertórios próprios. Ficavam mais atentos aos movimentos de outros, muitas vezes riram dos outros (e também de si). Alguns se comportaram de modo debochado e pejorativo, outros demonstraram felicidade, prazer e se doaram às atividades. Em círculos abrimos para discussão e surgiram comentários: “eu não tenho coordenação”, “foi muito bom porque fiz movimentos que nunca tinha pensado em fazer”, “é difícil memorizar a sequência”, “gostei muito, a aula vai servir para descontrair e tirar tensões”, demonstrando que as emoções que os graduandos sentem nas atividades de aprender em aula podem ser positivas, negativas ou indiferentes.  |
| QUESTÕES - PROBLEMAS IDENTIFICADAS | 1. “Estranhamento” de si na dança;
2. Dificuldade em movimentar-se com liberdade e dançar utilizando repertórios próprios.
 |

**Fonte: Dados da pesquisa**

**O final......**

Durante os três últimos períodos de análise, os graduandos estiveram às voltas com escolher temas e elaborar coreografias, uma escrita mais longa: as composições coreográficas, texto este que para ser produzido pelos graduandos precisaria ser nutrido das aprendizagens anteriores.

A esta altura o grupo já havia experimentado vários conteúdos específicos da dança (desenvolvimento de: repertório gestual, noções de espaço, ritmo, habilidades de criação e de interpretação em dança...) e elaborado composições criativas, tiras coreográficas mais curtas.

Utilizamos o modelo didático-democrático de composições coreográficas de Butterworth (2004), que nos ofereceu referências teóricas e práticas fundamentais desenvolver coreografias de modo compartilhado, sem a figura de um coreógrafo que cria a coreografia a ser reproduzida por bailarinos. Neste modelo todos criam e dançam suas criações. Este processo criativo foi revelando o que os graduandos aprenderam, ou não, e ainda que habilidades (PORTILHO,2011) haviam desenvolvido durante o letramento em dança. Foi um momento marcado por intenso trânsito entre teoria e prática, de resgate de memórias (GUERRA, 2011) sobre as aprendizagens e dificuldades experimentadas.

Foi possível acompanhar a motivações e as emoções (BEAR *et al*, 2017) que impulsionaram e /ou paralisaram as produções dos graduandos. A docente-pesquisadora aprofundou a sua distância dos subgrupos para que não transferissem para ela a expectativa de uma liderança criativa, e realmente experimentassem uma autonomia nas suas escolhas e decisões sobre a escrita que estavam a elaborar. Muito mais que resolver as dificuldades de cada subgrupo, a ação da docente-pesquisadora foi de instigar autonomia criativa dos graduandos, visto que a aprendizagem é um fenômeno individual e privado, que obedece à circunstâncias históricas de cada aprendiz (COSENZA; GUERRA, 2011). Este foi um grande desafio para nossa intervenção no campo: estimular a rotina coletiva, sem perder de vista as demandas individuais (GUERRA,2011).

A escolha do tema que seria objeto da composição coreográfica constituiu questão-problema radical. Percebemos que alguns graduandos não estavam atentos ao processo de investigação sobre o possível tema, mas, ao contrário, estavam a se ocupar do “produto” (pensando: como se vestiriam, entrariam e sairiam da cena, que músicas utilizariam). Pareceu-nos que de certo modo, estavam reproduzindo o que acontece, muitas vezes, com a dança na escola: não se valoriza o processo criativo da dança em detrimento de uma quase que exclusiva valorização do produto coreográfico que será apresentado ao público. Não entenderam que, antes de chegarem ao produto coreográfico em si, deveriam nutrir o processo de criação coletiva com informações sobre o tema. Como pesquisadoras-docente intervimos: colocamos questões de reflexão, apoiamos as discussões e nos afastamos novamente. Não queríamos, nem deveríamos, interferir diretamente na escolha do tema, pois os subgrupos deveriam chegar ao tema por meio das reflexões e discussões coletivas. Em determinados momentos percebemos a necessidade de “desestabilizar” as certezas de certos grupos que pareciam colocar tudo como pronto, não experimentando com a devida calma e dedicação possibilidades criativas que surgiam no coletivo. Havia certa recusa em aceitar novas ideias, fruto do esforço diferenciado de alguns graduandos ou por explícito autoritarismo de algumas lideranças, que impediam a livre expressão de todos, essencial neste tipo de trabalho.

Acreditamos que uma perspectiva não tradicional de ensino da dança (MARQUES, 2008;2016), a que se contrapõe a submeter os dançarinos aprendizes a repetirem de repertórios prontos, pode contribuir mais efetivamente para a formação de professores criativos e melhor preparados para o desenvolver a dança em sua atuação profissional futura (MILLER, 2007). Neste sentido, o letramento em dança se fez por meio de ação pedagógica flexível, organizada de forma a demonstrar o aspecto didático processual e criativo como valores essenciais na aprendizagem da dança (BUTTERWORTH, 2004). Dominar a escrita da dança para o futuro professor de Educação Física, não foi uma experiência apenas de instrução e formação deste profissional, mas também a consolidação de várias habilidades teórico-práticas adquiridas: pensar com o corpo, expressar memórias e emoções por meio da dança, ser capaz de se reconhecer como sujeito que “sabe dançar”, entre outras.

Os níveis metacognitivos (PORTILHO, 2011), assim como as estratégias utilizadas pelos graduandos nos períodos pesquisados mostram-nos esta diversidade.

O graduando K. expressou-se em nível metacognitivo declarativos (KOLB, 1984; LIMA 2007), indicando que o enfoque havia sido estratégico (PORTILHO, 2011) o tipo de motivação que adotara para aprender a dança naqueles períodos. Informou que, para ele tinha sido interessante “relacionar o tema com uma coreografia” a ser elaborada e que nestes laboratórios de movimentos iniciais ele começava a ser perceber “comunicando através da dança”. Demonstrando estabelecer de relações significativas com, foi capaz de relacionar as novas ideias relativas ao conteúdo em pauta - a composição coreográfica-, ao conhecimento que já havia adquirido anteriormente. Comentou sobre sua habilidade em criar movimentos (experiência já vivida anteriormente), agora atrelada ao contexto da composição coreográfica dizendo: “participei da criação da coreografia”.

V., de outro subgrupo, em nível metacognitivo executivo demonstrou clareza ao se referir sobre como vinha desenvolvendo suas aprendizagens. Comentou que estava conseguindo “incorporar” à composição coreográfica os movimentos cotidianos que a história-tema criada sugeria (LABAN, 1978). Percebia a cadência necessária do esforço diário para o sucesso da atividade pedagógica dizendo: “a cada dia fazemos novos passos e aprendemos mais” e “alcançamos a meta estabelecida pelo grupo”. Identificamos que empenhava enfoque motivado nas atividades de aprendizagem, dizendo que considerava o período “ótimo, pois evoluímos na coreografia”.

O posicionamento de outra graduanda, do mesmo grupo de V., não nos deixou dúvidas sobre não linearidade de processos de aprendizagem, em especial quando se lida com processos criativos coletivos. I.P. percebeu de modo bastante diferente aquele período. Em nível executivo de conhecimento metacognitivo afirmou que a estratégia de aprendizagem que ela e seu grupo estavam operando não estava funcionando bem. Disse que o período 9 “não andava muito produtivo” e que perceberam que “era preciso focar mais na conclusão da coreografia” e que por causa disto “não estavam conseguindo evoluir” na escrita coreográfica. Nos pareceu que o enfoque da motivação para a aprendizagem desta graduanda, endossada pelos demais integrantes do seu grupo, estava em queda e tendendo ao superficial. Pareceram pressionados pelo tempo e pela metodologia de aprendizagem que estavam inseridos, numa aparente intenção de apenas cumprir a tarefa, tomando a atividade proposta como uma imposição externa e pouco interessante ao grupo. Disseram: “não foi possível criar”, “não surgiu nada novo” e ainda mais “não interpretamos o que já havíamos criado”. O grupo não evoluía bem.

**Flashes do que aprendemos**

Temos plena consciência de que, por mais minuciosa que possa ser nossa descrição, as experiências vividas no campo vão muito além do que a linguagem escrita deste artigo é capaz de registrar. Com humildade acadêmica, aqui apresentamos flashes do que aprendemos com o campo, pequenas partes da complexidade da realidade pesquisada.

Identificamos posicionamentos bastante distintos, e até antagônicos, entre os grupos, e entre os graduandos individualmente, coabitando no mesmo contexto de aprendizagem. Compreendemos que estas distinções não significavam o sucesso ou o insucesso das experiências, nem condutas definitivamente “certas ou erradas” por parte dos graduandos. Na verdade, reconhecemos nestas não linearidades, as marcas individuais, os estilos e as estratégias pessoais e coletivas dos aprendizes (COSENZA; GUERRA, 2011; KOLB, 1984, PORTILHO, 2011).

Ao concluir as análises, verificamos que os percursos são heterogêneos e instáveis, como cremos que assim seja em outros contextos educacionais. As interações entre os sujeitos, com o ambiente formativo da universidade e o conhecimento ali tratado, foram regidas por forças situacionais contextualizadas, constituídas no cotidiano das práticas, num movimento contínuo e experimental, carregado de avanços, recuos, estagnações.

O letramento em dança foi perpassado por transações integradas e constantes entre o indivíduo e o meio, de acordo com os modos predominantes pelos quais os graduandos lidaram questões- problema nas quais estiveram inseridos. As distintas estratégias que utilizaram confirmaram que a aprendizagem é um processo holístico de adaptação humana, social e psicológica ao meio, que não pode ser considerado isoladamente de outros aspectos da vida humana (KOLB, 1984): as relações sociais, culturais, educativas que coletivamente compartilhadas entre docentes e discentes.

Portanto, identificamos que os graduandos perceberam que aprender é um movimento adaptativo dinâmico de busca de solução dos problemas que vão aparecendo nas experiências de aprendizagem. Confrontados pela necessidade de aprender, os graduandos buscaram adaptar-se contexto acadêmico e a resolver os conflitos que surgiram (GUERRA, 2011). As experiências de aprendizagem não foram percebidas da mesma maneira pelos graduandos, e nem sempre da mesma maneira pelo mesmo graduando. Os sujeitos transitaram dinamicamente entre várias formas de conduzir seu processo de aprendizagem. Ora valorizam o que sentiam, ou o que compreendiam conceitualmente, ou suas reflexões críticas, ou suas habilidades práticas.

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

A Teoria de Aprendizagem Experimental de Kolb (1984) – TAE nos ajudou a compreender que alguns graduandos perceberam a experiência na perspectiva da experiência concreta, quando refletiram sobre o que aprenderam colocando em primeiro plano o que sentiram ao aprender. Outros se posicionam na perspectiva da conceituação abstrata, valorizando ideias e conceitos para expressar sua aprendizagem. Alguns mostraram uma tendência à observação reflexiva, atribuindo significado e mencionando vários ângulos de entendimento sobre o que experimentou e aprendeu. Encontramos ainda aqueles que disseram aprender valorizando suas habilidades adquiridas por meio do fazer prático, ou seja, apontando a experimentação ativa como perspectiva foco do que aprendeu.

Para complementar as análises qualitativas apresentamos uma leitura estatística dos dados em dois sentidos. Cruzamos os níveis de conhecimento metacognitivo com as suas percepções sobre o desenvolvimento de: repertório gestual, noções de ritmo, noções de espaço, habilidade de criação e habilidade de interpretação de movimentos de dança, considerando os 10 períodos de análise pesquisados. Construímos esta análise classificando as respostas dos graduando pelo nível de conhecimento metacognitivo que expressaram ao refletir, ou sejam, resgatar e memória do que sabia sobe o que aprenderam durante o seu processo de letramento em dança.

#### Os Níveis de conhecimento metacognitivo relacionados aos conteúdos e habilidades em dança

Na sessão anterior analisamos qualitativamente como aconteceu seu processo de aprendizagem, triangulando o conteúdo das Fichas de Experiências durante os dez períodos pesquisados, o conteúdo do Diário de Bordo, o conteúdo do Registro Discente e as imagens do banco imagético desta pesquisa. Procuramos compreender como os graduandos perceberam suas experiências: se valorizaram os sentimentos, a observação reflexiva, o fazer ou a elaboração conceitual (KOLB, 1984).

Aqui apresentamos o Quadro Geral dos Níveis de Metacognição que demonstra esta análise estatística.

**Gráfico 1- Níveis de metacognição**

**Fonte: dados da pesquisa**

Vimos que o conhecimento metacognitivo é a expressão do que sabemos sobre o que aprendemos, que se dá por meio da reflexão dos sujeitos (PORTILHO, 2011; RIBEIRO, 2011). Depende, portanto, de atributos pessoais, do estilos e estratégias cognitivas. Esta pesquisa-ação nos permitiu compreender que os níveis de consciência dos graduandos estava refletido no conhecimento metacognitivo que explicitam. Os níveis de consciência também se mostrou variável. Ou seja, vimos que o sujeito pode variar o nível de consciência que apresenta sobre como empreende seu processo de aprendizagem. A variação aconteceu não só em relação ao tempo de desenvolvimento da pesquisa, mas também de sujeito para sujeito. Cada graduando, ao evocar sua memória e apresentar suas reflexões sobre o que aprendeu em cada período, o fez transitando entre níveis diferentes de consciência. Entendemos que esta variabilidade aconteceu porque os graduandos estabeleceram estratégias diversas para resolver as questões-problema que surgiram. Em determinados momentos o que prevaleceu foi o nível declarativo (ND), ou seja, aquele pautado na consciência sobre o que aprendeu e quais as estratégias foram utilizadas pelo graduando. Em outros momentos, sobressaiu o nível executivo (NE), quando o graduando deu ênfase ao seu conhecimento sobre como determinada estratégia fora aplicada por ele. Encontramos ainda respostas que indicaram a prevalência entre os graduandos do nível condicional (NC) do conhecimento metacognitivo, uma vez que certos graduandos expressaram o que aprenderam sobre quando e onde aquela experiência particular aprendida poderia ser aplicada novamente (PORTILHO, 2011).

**ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao examinar as percepções iniciais e finais dos graduandos sobre “saber dançar” (ou não) verificamos que foi possível desconstruir a ampla “certeza de não sabiam dançar”, acreditando que a dança era uma prática impossível para quem não demonstrasse habilidades cognitivas, corporais e técnicas para tal atividade. Neste lugar, foi possível reconstruir uma perspectiva confiante de que aprenderam a dançar. Foram capazes de ampliar conceitos teórico-práticos sobre dança. Inicialmente demonstraram comportamentos e enfoques de aprendizagem referenciados, prioritariamente, no senso comum (PEREIRA e HUNGER, 2009). Posteriormente, já assumiram a perspectiva de dançar como uma prática possível a todos a partir de seus próprios repertórios e vocabulários de movimentos.

Por um lado, os graduandos tenderam a se manter abertos a aprender e demonstraram visões positivas sobre a dança (liberdade, diversão, relaxamento). Por outro lado, os conhecimentos metacognitivos revelaram certas tensões perpassando estas atividades como: estranhamento de seus próprios movimentos, dificuldades em se movimentar com liberdade, constrangimentos diante do olhar crítico e pouco acolhedor do grupo de colegas, de sentirem uma necessidade de copiar movimentos criados por outras pessoas.

Foi interessante concluir que mesmo diante de distintos níveis metacognitivo e de enfoques para aprender dos graduandos verificamos a perspectiva inicial desinformada sobre o que era saber, ou não saber, dançar, foi reconstruída numa perspectiva final mais positiva, democrática quando afirmaram: “Todos somos capazes de dançar”, e ainda outra perspectiva mais livre e criativa quando disseram: “Tenho liberdade para me expressar e com as aulas foi possível incrementar minha criatividade e habilidades”.

Portanto, a compreensão do processo de letramento em dança na graduação em Educação Física, sob nosso ponto de vista, sugere que as aprendizagens iniciais em nível superior podem sim contribuir para revisão e criação de novas práticas de ensino e aprendizagem da dança, com potencial para reduzir a ausência da dança na Educação Física escolar, hoje negligenciada, na futura atuação de professores desta disciplina.

**Referências**

ANGUERA, M Teresa; CAMERINO, Oleguer; CASTAÑER, Marta; ALGARRA, Pedro S. Mixed methods en la investigación de la actividad física y el deporte. **Revista de Psicología del Deporte**, v. 23, n. 1, p. 123-130, 2014.

BEAR, Mark F. **Neurociências desvendando o sistema nervoso**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2017. *Ebook.*

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria Executiva. Base nacional comum curricular. Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2018.

BUTTERWORTH, J. Teaching choreography in higher education: a process continuum model. **Research in Dance Education**, v. 5, n. 1, p. 45-67, Apr. 2004.

COSENZA, Ramon M., GUERRA, Leonor. **Neurociência e educação:** como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011. *Ebook.*

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. São Paulo: Artmed, 2010.

DILS, A. *et al.* **Accelerated motion**: towards a new dance literacy in America. [*S. l.*]: Accelerated motion, 2014. Disponível em: http://acceleratedmotion.org. Acesso em: 27 jan. 2020.

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

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

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

LABAN, R. **Dança educativa moderna**. Tradução de M. d. Campos. São Paulo: Ícone, 1990.

LABAN, R. **O domínio do movimento**. São Paulo. Summus. 1978

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

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

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

MEIRIEU, Philippe. Aprender....sim, mas como? Tradução de Vanise Pereira Dresch; consultoria de Maria da Graça Souza Horn e Heloisa Schaan Solassi. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1988.

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

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Lisboa: Sulina, 2011.

NEUROCIÊNCIA e educação. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 13 jun. 2016. 1 vídeo (24 min). Publicado por UFV. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zpC0bldPx0k>. Acesso em: 29 maio 2018.

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

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

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003.

SANTORO, M. A. F. Pedagogia da pesquisa-ação.**Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

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

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. aum. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VIEIRA, A. P. Dramaturgias.... do corpo dançante. **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, ano 20, n. 37, dez. 2016.

1. Doutora em Educação pela PUCMinas e pela Universidade de Lisboa/ Docente da graduação e da pós graduação em Educação Física da PUCMinas <http://lattes.cnpq.br/5491096176610504> [↑](#footnote-ref-1)
2. Doutora em Educação pela University Newcastle of Upon Tyne e Docente de graduação em Pedagogia e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da PUCMinas <http://lattes.cnpq.br/7281575262099939>

 [↑](#footnote-ref-2)
3. Participaram da pesquisa-ação 27 acadêmicos de Educação Física (aqui indicados por letras iniciais de seus nomes reais), numa Universidade particular de Minas Gerais, na disciplina Introdução à Dança, com duração de um semestre letivo, agrupados em 10 períodos de análise. Estes sujeitos encontravam-se na faixa etária entre 19 a 38 anos e confirmaram que as aprendizagens em dança foram negligenciadas também durante o seu período de ensino fundamental e médio. [↑](#footnote-ref-3)
4. No campo da neuroeducação as aprendizagens são resultado da neuroplasticidade cerebral e modificação de comportamentos (GUERRA, 2011; BEAR *et al*, 2017). Como a pesquisa-ação cujos dados são apresentados neste artigo não contou com recursos imagem, ou outros equipamentos com capacidade para mensurar atividade cerebral do sujeitos em processo de aprendizagem, optamos por aplicar um questionário diagnóstico sobre dança (o que sabiam, experiências anteriores, interesses, aspectos conceituais, etc...) no início e no final do período pesquisado para captar indícios do que fora aprendido. [↑](#footnote-ref-4)
5. Neste artigo nomeamos os participantes da pesquisa apenas por uma letra para manter em reserva a identidade destes. [↑](#footnote-ref-5)