

O CONFORTO RELATIVAMENTE À PRÁTICA DE DANÇA PERANTE DUAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM ⁽¹⁾

Maria João Fernandes do Nascimento Alves

Universidade Técnica de Lisboa – FMH – Departamento de Dança - Portugal

Resumo

O objectivo do nosso estudo foi determinar o grau de satisfação relativamente à participação na aprendizagem de tarefas conduzidas por prática pelo todo e por prática por partes. Utilizámos o método progressivo também denominado como técnica de encadeamento, de frente para trás neste caso. Recorremos a 7 professores que leccionaram 1 sequência de dança com a duração de 1 minuto, a 7 turmas. A sequência de dança com 4tps+16x8tps e com 5 frases de movimento foi ensinada em 4 sessões efectivas de ensino-aprendizagem, nas quais aplicámos o questionário de percepção do conforto relativamente à prática (Jenkins & Byra, 2000). A cada 3 turmas foi determinado uma estratégia de ensino para aprender a sequência de dança de modo analítico ou global. Mantiveram-se os tempos de prática iguais para todos os professores de dança inclusive para a turma do grupo de controlo sem qualquer estratégia de organização da prática. Os resultados apontam para um maior conforto dos alunos a aprender segundo a estratégia de ensino por partes, verificando-se uma superioridade significativa ao nível da percepção do grau de importância/influência que o aluno sente que tem durante as sessões de aprendizagem, comparativamente com o grupo de alunos sob a estratégia global.

Palavras-Chave: Dança, percepção do conforto na prática, segmentação, prática total da tarefa.

Este estudo aborda a relação entre os comportamentos do professor e a evolução da performance dos alunos o que constitui um conhecimento que permite ao professor de dança potenciar a sua competência na função docente. Tal

¹ Artigo baseado em alguns dos dados inseridos na investigação constante no projecto de Doutoramento em fase de conclusão sob a orientação da Professora Elisabete Monteiro. Apresentação desta temática numa comunicação na DaCi (Salvador da Baía, Agosto 2003, vide Bibliografia)

como diz Spilthoorn (1982), é necessário que as bases dos professores que ensinam dança em contexto educativo não assentem apenas na intuição, na tradição e no senso comum, mas sejam expressamente fundamentadas nos resultados dos estudos na área da aprendizagem motora, metodologicamente combinados com a experiência adquirida na prática da docência.

Segundo Poretz (1988), a organização do ensino-aprendizagem em dança depende de 3 factores: a natureza das tarefas; as capacidades solicitadas aos alunos; e a capacidade dos alunos para replicarem, reproduzirem os conteúdos aprendidos. Na perspectiva do controlo motor, a eficácia da tarefa é determinada pelo controlo da mesma. Assim, parece ser consensual que aprender tem subjacente um processo de memorização e, logo, se o processo de aprender uma tarefa de dança for um processo faseado que se inicia com a apresentação da matéria e que termina com a sua replicação imediata, ou após algum tempo, temos um processo que potencia a aprendizagem em dança.

Os alunos de dança são confrontados com 4 tipos de tarefas (Cadopi, 1992). Uma delas é a reprodução de um modelo gestual de acção. Outra é a modulação do modelo gestual (exemplo: a reprodução de uma sequência em câmara lenta). Temos ainda dois tipos de tarefas que não implicam um modelo pré-estabelecido, a improvisação, quando há produção imediata ou "espontânea" de acções, com numerosas variantes possíveis; e a composição, quando se produzem acções com uma ligação lógica, sem pressão temporal e com o intuito de criar encadeamentos e combinações, a solo ou com vários elementos. No caso da dança moderna e quando os professores utilizam tarefas com a reprodução de um modelo, muitas vezes recorremos à modulação do mesmo.

Segundo Gray & Skrinar (1984), nas aulas de dança os skills introduzidos pela primeira vez são frequentemente ensinados a $\frac{1}{2}$ ou a $\frac{1}{4}$ da velocidade normal de execução. Vários autores referem, e a nossa experiência confirma, ser prática comum na dança, os professores utilizarem a diminuição da velocidade quando ensinam os seus alunos a executar uma nova sequência. Este procedimento designado por simplificação integra 4 formas de reduzir a dificuldade da tarefa (Magill, 1998). Primeira, o acompanhamento auditivo, em situações em que um ritmo apropriado facilite a aprendizagem da actividade motora. Segunda temos também a redução da velocidade de execução, apropriada para habilidades complexas que exijam tanto velocidade como precisão. Terceira a redução da dificuldade pela utilização de objectos, em habilidades de manipulação. E por último a redução da dificuldade pela utilização de polirritmos em habilidades bimanuais - no caso: diferentes ritmos para cada segmento corporal. A simplificação representa assim uma das abordagens mais comuns de diferenciação da prática, aquela em que nós professores recorremos ou à diminuição da velocidade ou à redução da dificuldade por treino independente de movimentos diferentes para cada segmento. Chamamos a atenção para o próprio processo de simplificação de uma tarefa: se a tarefa mantém a natureza do controlo da execução no seu todo, esta é eficaz, ao contrário, se a simplificação cria uma dinâmica de controlo distinta poderá ser ineficaz.

Quadro 1 – A abordagem pela prática por partes – métodos de treino.

- | | |
|--|---|
| • Abordagem especializada à prática
PELO TODO | • Abordagem especializada à prática
POR PARTES |
| • Pura | • Segmentação |
| • Polarização da atenção | • Simplificação |

Global

Analítica

Outra forma de abordar a prática por partes é a segmentação, em que os professores procedem à separação do skill através das dimensões espacial e temporal. Esta estratégia analítica de ensino-aprendizagem contrasta com outra estratégia, neste caso de carácter global, uma abordagem especializada à prática pelo todo, focando a atenção do aluno em partes específicas. Constitui a proposta de Magill (1998) de dirigir a nossa atenção para uma parte específica do skill enquanto executamos toda a tarefa. Lee, Chamberlin & Hodges (2001) denominam esta abordagem como *attention cuing* (indicações de atenção ou polarização da atenção). A ênfase é colocada num aspecto crítico particular da execução a melhorar, enquanto se mantém a execução com sucesso da tarefa total. Segundo Delgado Noguera (1991), este método de treino - polarização da atenção - constitui uma abordagem em que são colocados ênfases em aspectos críticos particulares à execução a melhorar.

Comparando as diferentes abordagens, encontramos semelhanças entre a simplificação e a prática pelo todo. A simplificação pode recorrer à diminuição da dificuldade mantendo a prática de toda a tarefa. Quando assim acontece, transforma-se numa variação da estratégia de prática pelo todo. Em claro contraste, encontra-se a segmentação, que quando requer a prática inicial de uma parte, A, seguida da prática da segunda parte, B e posterior adição desta parte A à parte B, AB e assim sucessivamente, recorre ao método progressivo. O outro método - repetitivo - assenta na prática inicial de uma parte, adicionando-se as restantes partes em cada repetição.

Podemos ainda considerar outras duas perspectivas, a perspectiva de Rovegno (1995) que considera a prática por segmentação como uma progressão e ainda a perspectiva de Lee, Chamberlin & Hodges (2001) que considera a segmentação como uma variação da técnica de encadeamento. Neste caso, o encadeamento de frente para trás prevê a organização progressiva das partes numa sequência lógico-temporal. Esta técnica é considerada como mais eficaz e é adequada a tarefas em que nenhuma parte é considerada mais crítica do que as restantes. O encadeamento de trás para a frente prevê a organização progressiva das partes numa sequência temporalmente reversiva e tem um forte efeito na prática, quando associada a tarefas com uma necessidade de alto grau de precisão no momento final.

Resumindo a literatura encontrada, Welsh, Fitt & Thompson (1994) apontam como procedimento mais comum nas aulas de dança a aprendizagem das sequências sem as dividir em partes, apesar de se observar com alguma frequência o recurso à subdivisão das frases de movimento ou à simplificação das mesmas, aquando das demonstrações por parte do professor de dança. Alguns dos resultados apontados por Wightman & Lintern (1985, cit. Lee, Chamberlin & Hodges, 2001 e Chamberlin & Lee, 1993), indicam que existe um transfer positivo mas não superior na prática pelo todo, relativamente à prática por simplificação. A prática por partes tem vantagens ao nível da capacidade de retenção nos alunos, requer o processamento de menor quantidade de informação, resulta em tentativas práticas mais apropriadas e com maior sucesso, assume uma analogia entre a prática por partes e o comportamento eficaz por determinação de objectivos, aumenta tanto a auto-eficácia como a motivação dos alunos e permite autonomia da prática intensiva dos elementos de maior dificuldade.

O objectivo do nosso estudo foi determinar o grau de satisfação relativamente à participação na aprendizagem de tarefas conduzidas por prática pelo todo e por prática por partes. Utilizámos o método progressivo na prática por partes, também denominado como técnica de encadeamento. Neste caso, adoptámos o encadeamento de frente para trás, por ser apontado como o mais confortável e também mais eficaz.

Metodologia

Amostra. Recorremos a 7 professores com experiência no ensino da dança e habilitados pela frequência de curso superior em dança. Estes leccionaram 1 sequência de dança com a duração de 1 minuto, a 7 turmas de escolas particulares não-vocacionais, com uma média de idades de 18.27 anos e apenas do sexo feminino.

Tarefa e procedimentos. A sequência de dança foi preparada com o intuito de fazer coincidir à sua estrutura rítmica um acompanhamento musical e foi construída com 4tps+16x8tps, com 5 frases de movimento o que permitiu organizá-la para a sua prática por partes. Geograficamente, a investigação decorreu na área metropolitana de Lisboa, sendo que as 4 sessões efectivas de ensino-aprendizagem da sequência, aquelas em que aplicámos o questionário de percepção do conforto relativamente à prática (Jenkins & Byra, 2000), foram antecedidas pela aplicação de outros testes, assim como de sessões de adaptação da turma ao observador externo.

A cada 3 turmas foi determinado uma estratégia de ensino para aprender a sequência de dança de modo analítico ou global. Os alunos tinham pelo menos 2 anos de experiência de aprendizagem com o seu professor. Durante as 4 sessões de 30'+15'+15'+15', 2 vezes por semana cada turma aprendeu e treinou a sequência de dança.

À turma do grupo de controlo não foi definida qualquer estratégia de organização da prática ficando todas as decisões ao critério do docente. Mantiveram-se os tempos de prática iguais para todos os professores de dança.

O questionário de percepção do conforto relativamente à prática foi traduzido e adaptado de Jenkins & Byra (2000), e foi aplicado imediatamente após cada sessão de prática da sequência de dança. Os alunos avaliaram o seu grau de bem-estar através de uma escala qualitativa de 6 pontos para um conjunto de 12 adjectivos bipolares. Os valores 1, 2 e 3 correspondem, respectivamente, à percepção de um pouco, bastante e totalmente, em relação ao pólo negativo e os valores 4, 5 e 6 correspondem respectivamente à percepção de um pouco, bastante e totalmente relativamente ao pólo positivo. O aluno tinha assim de avaliar e decidir entre os pólos negativo-positivo para os seguintes adjectivos: controlado-livre, excluído-incluso, desconfortável-confortável, aborrecido-desafiado, insignificante-importante, tenso-relaxado, difícil-fácil, mal sucedida-bem sucedida, ineficaz-eficaz, má-boia, impossível-possível e passiva-activa. Cada adjectivo definido reflecte um conceito relacionado com os estilos de ensino de reprodução, sendo que os 6 primeiros referem-se à prática propriamente dita e outros 6 relacionam-se com as características da tarefa.

Discussão dos resultados

As médias, desvio-padrão e o intervalo dos valores mínimo e máximo para o conforto percebido pelos alunos nos dois grupos experimentais está representado na tabela 1.

O padrão que podemos identificar nos resultados para os adjectivos bipolares reconhecem os maiores valores (relacionados com o adjectivo positivo em cada par) para a estratégia por partes, com excepção dos pares controlado-livre e excluído-incluso. Esta diferença, na comparação das duas estratégias de ensino, leva-nos a pensar que os alunos que aprendem sob a estratégia por partes percebem ter mais conforto/bem-estar sobre o seu próprio desempenho. Nos resultados, os alunos sentem que estiveram relativamente confortáveis, relaxados e influentes, bastante incluídos no grupo e desafiados durante a aprendizagem da sequência de dança e apenas ligeiramente livres/autónomos relativamente ao professor. Sentem também que a matéria, ou sequência de dança apresentada foi relativamente fácil, bem sucedida e eficaz e bastante boa, activa e possível de executar.

A única diferença significativa, calculada através do teste estatístico de análise da variância Anova-factor único com $F=14.61$, $p<.001$ verifica-se entre os valores dos pares insignificante-importante na comparação das duas estratégias de ensino-aprendizagem da sequência de dança, sendo que os alunos que aprenderam segundo a estratégia por partes se sentiram mais importantes, considerados e influentes durante a aprendizagem do que os alunos do grupo que aprendeu pelo todo. Para os restantes adjectivos encontramos uma grande semelhança na caracterização das duas estratégias e ainda podemos observar através dos valores de desvio-padrão mais baixos para a estratégia pelo todo que este grupo se caracterizou por ser mais homogéneo do que o grupo experimental da estratégia analítica.

Tabela 1 - Resultados médios, desvio-padrão (Sd) e intervalo entre os valores mínimo e máximo para o conforto percebido pelos alunos medido por pares de adjetivos bipolares

	Estratégia global			Estratégia analítica			
	Média	Sd	mín-Máx	Média	Sd	mín-Máx	
prática	controlado-livre	3.71	0.86	2.00-5.33	3.65	1.22	1.00-5.33
	excluído-incluso	4.85	0.67	3.67-6.00	4.79	0.95	2.67-6.00
	desconfortável-confortável	4.08	0.91	2.33-6.00	4.49	1.10	1.00-6.00
	aborrecido-desafiado	4.54	0.77	3.25-6.00	4.73	1.22	1.00-6.00
	insignificante-importante***	3.32	0.62	2.25-4.50	4.20	1.12	1.33-6.00
	tenso-relaxado	4.04	0.76	1.67-5.67	4.22	1.07	1.00-6.00
tarefa	difícil-fácil	3.57	0.96	2.00-5.50	3.92	1.02	1.00-6.00
	mal sucedida-bem sucedida	3.91	0.77	2.67-5.67	4.18	0.93	1.00-5.50
	ineficaz-eficaz	4.02	0.69	2.67-5.33	4.23	1.01	1.33-5.33
	má-boia	4.46	0.80	2.67-6.00	4.84	0.83	2.00-6.00
	impossível-possível	4.78	0.90	2.00-6.00	4.84	1.16	1.00-6.00
	passiva-activa	4.47	0.75	3.00-6.00	4.76	1.13	1.00-6.00

*** diferença altamente significativa (F=14.61, p<0.001)

Outras diferenças significativas foram encontradas ao nível da comparação entre os resultados para os grupos experimentais e o grupo de controlo. Assim, verifica-se um efeito negativo no conforto percebido pelos alunos nos grupos experimentais, altamente significativo para os adjetivos relativos à tarefa, mal sucedida-bem sucedida (F=14.29, p<.001), ineficaz-eficaz (F=12.94, p<.001), má-boia (F=8.77, p<.001) e passiva-activa (F=13.42, p<.001); muito significativo para os adjetivos relativos à prática, desconfortável-confortável (F=8.24, p<.01), tenso-relaxado (F=10.91, p<.01), e apenas significativo para os adjetivos controlado-livre (F=5.32, p<.05), impossível-possível (F=4.69, p<.05) respectivamente relativos à prática e à tarefa. Este facto pode dever-se ao facto do professor do grupo de controlo ter ensinado a sequência de dança de forma muito mais lenta com menor número de repetições e só ter terminado de transmitir todos os elementos constituintes da sequência ao final da 4ª sessão, enquanto que aos grupos experimentais se pedia que os professores de dança ensinassem toda a sequência de aproximadamente 1 minuto durante a primeira sessão de ½ hora de duração.

Evolução da percepção do grau de liberdade. Destaca-se o par de adjetivos controlado-livre para a prática por partes que apresenta uma evolução negativa do 1º para o 2º momento de aprendizagem. No Figura 1 podemos observar melhor a evolução negativa que referimos e verificar que na 1ª sessão em que os alunos aprenderam toda a sequência, os alunos sob a estratégia pelo todo avaliaram o seu conforto no processo como demasiado controlado. Quanto à evolução do grau de inclusão a média de alunos refere sentir-se incluso na turma, apesar dos resultados serem mais homogêneos para o grupo experimental da

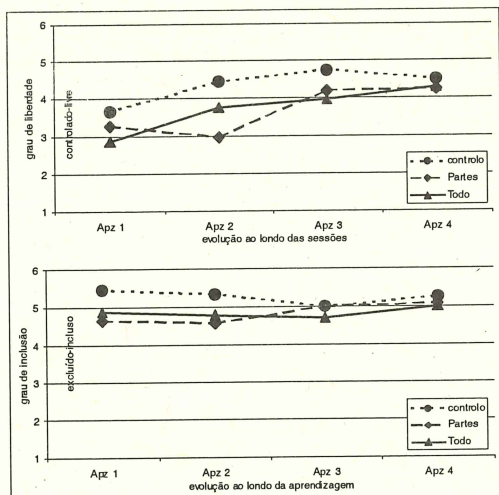


Figura 1 – Valores da percepção dos graus de controle sentido pelos alunos relativamente à actuação do professor e de inclusão na turma para as duas estratégias de ensino durante as 4 sessões de aprendizagem da sequência de dança.

estratégia pelo todo. A percepção do grau de desconforto, patente na figura 2 evoluiu positivamente, para ambos os grupos experimentais, mas sempre com valores mais elevados para o grupo que aprendeu a sequência de dança por partes. O grau de desafio incutido pela sessão mostra alguma variação nos resultados para o grupo global enquanto que o grupo analítico apresenta uma evolução claramente positiva. Mais uma vez os valores do grupo por partes representam uma evolução positiva para os resultados relativos ao grau de importância e ao grau de tensão. Neste último verificou-se uma inversão dos valores mais elevados na 2ª sessão para o grupo global.

A percepção do grau de dificuldade teve uma evolução positiva e similar mas com valores mais elevados para a prática por partes (figura 3). Os alunos que praticaram a sequência por partes tiveram no início uma percepção

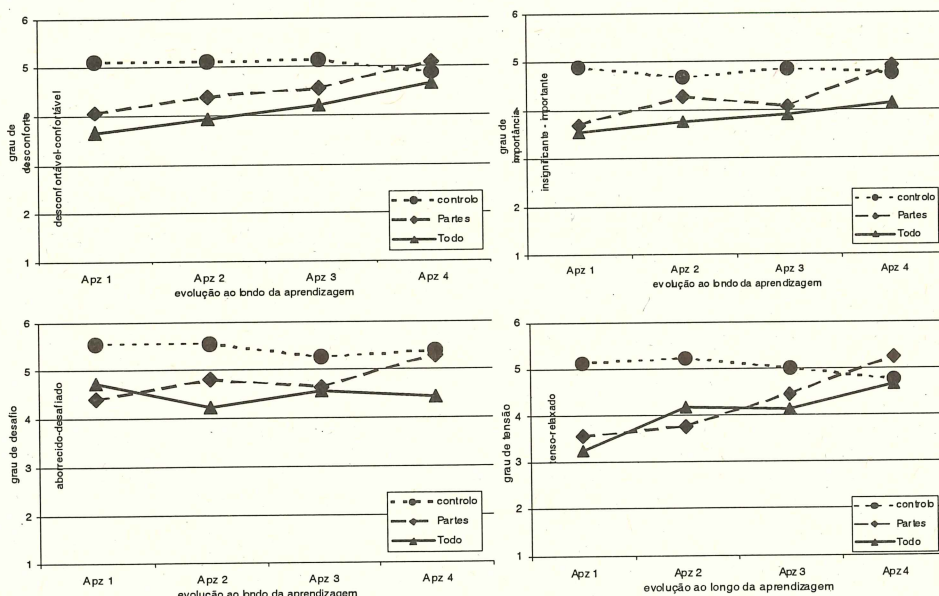


Figura 2 – Valores da percepção dos graus de desconforto, desafio, importância e tensão para as duas estratégias de ensino durante as 4 sessões de aprendizagem da sequência de dança.

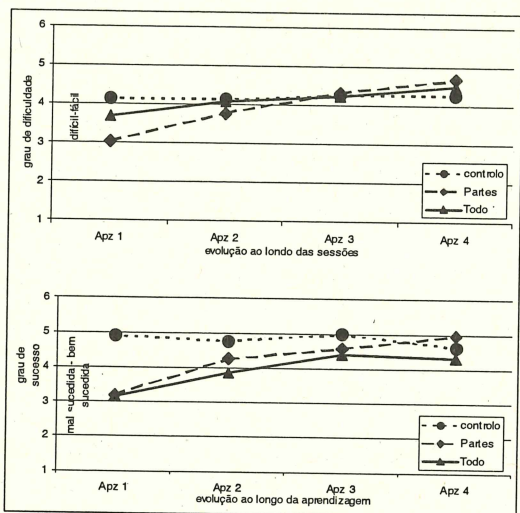


Figura 3 – Valores da percepção dos graus de dificuldade e sucesso relativamente à tarefa para as duas estratégias de ensino durante as 4 sessões de aprendizagem da sequência de dança.

negativa da tarefa considerando-a um pouco difícil, tendência que se inverteu no final do processo em que a consideraram como bastante fácil. O mesmo padrão de evolução ocorreu para a percepção do grau de sucesso, neste caso para ambos os grupos experimentais.

Quanto à percepção do grau de eficácia, os alunos do grupo analítico partiram em desvantagem e evoluíram positivamente, ultrapassando os valores para o grupo global que, no entanto, também evoluíram de modo positivo. Ao comparar a evolução da percepção do sucesso verifica-se uma evolução final ligeiramente negativa mas ainda considerada como bem sucedida. Estes resultados surgem para

os alunos que aprenderam segundo a estratégia pelo todo, apesar de já terem decorrido 3 sessões de aprendizagem e treino, anteriores.

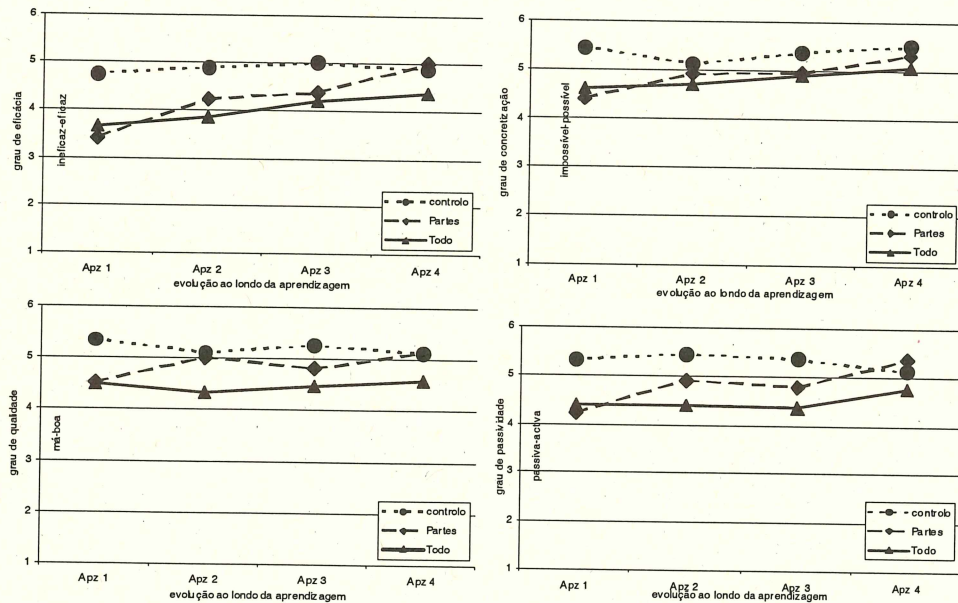


Figura 4 – Valores da percepção dos graus de eficácia, qualidade, concretização e passividade relativamente à tarefa para as duas estratégias de ensino durante as 4 sessões de aprendizagem da sequência de dança.

Comparando a evolução da percepção do grau de qualidade da tarefa esta não sofreu grande alteração percebida pelos alunos que aprenderam segundo a estratégia pelo todo e caracterizou-se por partir do mesmo patamar e sofrer um aumento para os alunos sob a estratégia por partes. Uma evolução similar verificou-se para a percepção do grau de passividade. Os resultados mostraram igualmente uma evolução crescente e similar entre grupos para a percepção do grau de concretização que os alunos pensam ter atingido em cada uma das sessões de ensino-aprendizagem. É de referir que, na comparação dos grupos experimentais com o grupo de controlo, este último apresentou quase sempre valores mais elevados tal como já enfatizado anteriormente mas com evoluções quase inexistentes e às vezes negativas, como é o caso dos graus de liberdade, de inclusão, de desconforto, desafio, importância, e tensão relativamente à prática e dos graus de sucesso, de qualidade e de passividade relativamente à tarefa.

Finalmente, podemos dizer que os alunos sentem que estiveram relativamente confortáveis, relaxados e influentes, bastante incluídos no grupo e desafiados durante a aprendizagem da sequência de dança e apenas ligeiramente autónomos. Relativamente ao professor, sentem também que a matéria, ou sequência de dança apresentada foi só um pouco acessível, bem sucedida e eficaz mas bastante boa, activa e possível de executar. Podemos dizer que a evolução durante o processo de aprendizagem foi positiva para ambas as estratégias, sendo que a estratégia por partes apresentou variabilidade no início do processo. Os alunos sentem-se mais confortáveis a aprender segundo a estratégia de ensino por partes, verificando-se uma superioridade significativa ao nível da percepção do grau de importância/influência que o aluno sente que tem durante as sessões de aprendizagem.

Bibliografia

- Alves, M. J. (2003). Ensino-aprendizagem de sequências de dança: pelo todo ou por partes?. In Matos, L. (Ed.), Diálogos possíveis: vol. 2. Anais da 9th Dance and the Child International Conference 2003 "Rompendo Fronteiras: danças, corpos e multiculturalismo" (p. 375). Salvador: Faculdade Social da Bahia.
- Cadopi, M. (1992). Les apprentissages moteurs en danse. In M. Arguel (Ed.) Danse: Le corps en jeu (pp. 147-157). Paris : Presses Universitaires de France.
- Chamberlin, C., & Lee, T. (1993). Arranging practice conditions and designing instruction. In R. Singer, M. Murphey, & K. Tennant (Eds.) Handbook of research on sport psychology (pp. 213-241). New York: Macmillan Publishing Company.
- Delgado Noguera, M.A. (1991). Los estilos de enseñanza en la educación física. Universidade de Granada.
- Gray, M., & Skrinar, M. (1984). Base support use in two dance idioms. Research Quarterly for Exercise and Sport, 55 (2), 184-187.
- Jenkins, J., & Byra, M. (2000). An exploration of theoretical constructs associated with the spectrum of teaching styles. In F. Carreiro da Costa, J. A. Diniz, L. M. Carvalho, & M. O. Onofre (Eds.), Research on teaching and research on teacher education: Proceedings of the Lisbon AIESEP international seminar 1996 (pp. 103-108). Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Lee, T. D., Chamberlin, C. J., & Hodges, N. J. (2001). Practice. In R. N. Singer, H. A. Hansenblas, & C. M. Janelle, (Eds.), Handbook of sport psychology (pp. 115-143). New York: John Wiley, & Sons.
- Magill, R. A. (1998). Practice conditions. In Motor learning: Concepts and applications (5ª ed., pp. 225-264). New York: McGraw-Hill.

- Puretz, S. (1988). Psychology research and the dance teacher. In P. M. Clarkson, & M. Skrinar (Eds.), Science of dance training (pp. 279-287). Champaign: Human Kinetics.
- Rovegno, I. (1995). Theoretical perspectives on knowledge and learning and a student teacher's pedagogical content knowledge of dividing and sequencing subject matter. Journal of Teaching in Physical Education, 14 (3), 284-304.
- Spilthoorn, D. (1982). Jazz dance as a part of a physical education curriculum. In R. Telama (Ed.), Research in school physical education: The proceedings of the international symposium on research in school physical education (pp. 140-144). Jyväskylä: AIESEP Reports of Physical Culture and Health.
- Welsh, T., Fitt, S., & Thompson W. (1994). A comparison of forward and backward chaining strategies for teaching dance movement sequences. Impulse: The International Journal of Dance Science, Medicine and Education, 2 (4), 262-274.