

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LUIZ GUSTAVO DALAZEN FERNANDES

**O PRAZER EM DANÇAR E ENSINAR AS DANÇAS A DOIS:  
UMA ANÁLISE DA INTERAÇÃO E DA AFETIVIDADE NA ÓTICA DOS  
PROFISSIONAIS E ALUNOS**

CURITIBA  
2016

LUIZ GUSTAVO DALAZEN FERNANDES

**O PRAZER EM DANÇAR E ENSINAR AS DANÇAS A DOIS:  
UMA ANÁLISE DA INTERAÇÃO E DA AFETIVIDADE NA ÓTICA DOS  
PROFISSIONAIS E ALUNOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação na linha de pesquisa de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Universidade Federal do Paraná como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

ORIENTADOR: Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Valdomiro de Oliveira

CURITIBA  
2016

Catálogo na publicação  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Fernandez, Luiz Gustavo Dalazen

O prazer em dançar e ensinar as danças a dois: uma análise da interação e da afetividade na ótica dos profissionais e alunos / Luiz Gustavo Dalazen.- Curitiba, 2016.

146 f. :il.(18 color.)

Orientador: Prof. Dr. Valdomiro de Oliveira  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da  
Universidade Federal do Paraná.

1. Educação – Curitiba (PR). 2. Dança – Aspectos psicológicos. 3. Dança na  
educação. 4. Interação e afetividade. 5. Professores de dança. I Título.

CDD 392.8



## PARECER

Defesa de Dissertação de Luiz Gustavo Dalazen Fernandes para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof. Dr. Valdomiro de Oliveira, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Araci Asinelli da Luz, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gislaïne Cristina Vagetti, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristiane do Rocio Wosniak, arguiram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: "O PRAZER EM DANÇAR E ENSINAR AS DANÇAS A DOIS: UMA ANÁLISE DA INTERAÇÃO E DA AFETIVIDADE NA ÓTICA DOS PROFISSIONAIS E ALUNOS".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está Apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. Dr. Valdomiro de Oliveira		Aprovado
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Araci Asinelli da Luz		Aprovado
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Gislaïne Cristina Vagetti		aprovado
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Cristiane do Rocio Wosniak		APROVADO

Curitiba, 23 de setembro de 2016.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Rita de Assis César  
Coordenadora do PPGE

Prof.<sup>a</sup> Dra Maria Rita de Assis César  
Matrícula: 159085  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação

Dedico esse trabalho a todos que acreditam no respeito e valorização dos profissionais da dança em todas as esferas em que eles estiveram atuando. Pois, se a arte não é feita para mudar o mundo, tenho a certeza que ela pode mudar como percebemos certas coisas e, conseqüente, como vemos o mundo. A arte muda as pessoas e as pessoas constroem um mundo melhor.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente e em especial à minha família, principalmente aos meus pais, Luiz Fernando e Elizabete, pela dedicação na minha formação emocional, social e educacional, pelo apoio nos momentos difíceis, pelo carinho e compreensão e por serem o alicerce necessário para que eu sempre continuasse correndo atrás dos meus sonhos mesmo quando eles pareciam impossíveis.

Ao meu orientador Prof<sup>o</sup> Dr. Valdomiro de Oliveira, por aceitar esse desafio em um caminho um tanto quanto tortuoso, e pela dedicação, colaboração, compreensão, paciência e amizade durante a realização deste trabalho.

À todas pessoas especiais na minha vida que de alguma maneira estiveram presentes nessa jornada me fazendo acreditar que seria possível. Em especial ao Giuliano Maurer, pela parceria incondicional em tudo, meus irmão Felipe e Fernanda, a Helen de Aguiar pela convivência e amizade em todos os momentos dessa caminhada, e aos amigos Cleverson Patussi, Gracinha Araújo, Giuliana Manfio e Sheila Santos pelo entendimento, torcida e companheirismo.

Aos professores da UFPR, pela disposição e inspiração em suas abordagens e correções, sempre disponíveis em contribuir de maneira efetiva e assertiva na melhoria da minha pesquisa e menção especial a Prof<sup>a</sup>. Dra. Araci Asinelli da Luz que em diversos momentos me mostrou luzes e acalentou meus ânimos nesse caminho.

Em destaque, uma menção honrosa a Prof<sup>a</sup>. Dra. Cristiane Wosniak, que, além de membro da minha banca, tem sido um guru na minha vida acadêmica, me acompanhando e me estimulando, desde a especialização, sendo essa inspiração constante em acreditar na importância e realizar pesquisas científicas com a linguagem da dança.

Aos demais membros da banca pela ajuda e correções e todos que dispuseram seu tempo na colaboração da realização deste trabalho!

*“Se não há um quadro que venha a ser um quadro, se não há uma obra absolutamente completa e acabada, toda criação muda, altera, ilumina, se aprofunda, confirma, exalta, recria ou cria mais que qualquer outra. Criações não são posse, não porque, como todas as coisas, passam; é muito mais porque elas têm toda a sua vida antes de si mesmas”.*  
*(Maurice Merleau-Ponty)*

*“Mas pra quem tem pensamento forte,  
O impossível é só questão de opinião  
E disso os loucos sabem, só os loucos sabem”.*  
*(Chorão e Thiago Castanho)*

## RESUMO

A dança, analisada como objeto do conhecimento e ciência, é ainda pouco priorizada nas pesquisas científicas, pois alguns pesquisadores acreditam que, por ser arte, não tem a importância e a necessidade de ser aprofundada cientificamente. Nesse contexto, embora as danças a dois estejam difundidas e presentes na cultura popular, e sob muitos aspectos, contribuirão para a aprendizagem e o desenvolvimento humano, não apresentam o mesmo prestígio em estudos científicos. Essa falta de disponibilidade faz com que a prática e a profissionalização dessa expressão artística ainda sejam fundamentadas na informalidade e até mesmo na ilegalidade, propiciando algumas interpretações equivocadas, que estão sendo fomentadas nas diversas praças do país e do mundo. Essa premissa, infelizmente, ocasiona pouco cuidado em sua promoção e ação, dificultando o seu desenvolvimento e estudo. Todavia, em outro ângulo de análise, muitos apaixonados pela arte de dançar a dois hoje mobilizam suas vidas por meio dessa atividade artística, muitas vezes, sem nem entender como chegaram até ali. Motivada por essa realidade, a presente pesquisa tem como objetivo principal investigar a relação entre o prazer no ato de dançar e no de ensinar alguém a dançar, por meio dos conceitos de interação e afetividade, em um grupo de profissionais, que atuam ensinando as danças a dois, e seus alunos, na cidade de Curitiba/Paraná. Pois, como a realidade atual é embasada na informalidade, qualquer praticante pode ensinar as danças a dois se assim desejar. A pesquisa utilizou como método a pesquisa qualitativa com enfoque sócio histórico por meio da análise das contribuições de um grupo de profissionais que hoje vivem das danças a dois e, seus alunos, de diferentes áreas formativas. O intuito foi fundamentar como se desenvolve essa relação entre o prazer em dançar e o prazer em ensinar a dançar tendo como embasamento a teoria de Vygotsky nos conceitos de interação e afetividade. A análise foi realizada através da técnica de aglutinação dos núcleos de significação baseados na teoria de Vygotsky. Resultados e considerações - os quatro profissionais analisados, e seus pares de alunos, apresentaram resultados semelhantes diante da temática proposta confirmando a existência do prazer como um estímulo determinante para o ato de dançar e ensinar alguém a dançar, tanto na visão do docente quanto do aprendiz.

**Palavras-chave:** Interação, afetividade, prazer, dança e educação.

## ABSTRACT

The dance, analyzed as object of knowledge and science, is still not prioritized in scientific researches, as some researchers believe that, as it is art, the dance does not possess the importance and the necessity to be scientifically studied in-depth. In this context, although the couple dances are widespread and present in popular culture and under many aspects contribute with the learning and development of the human being, they do not have the same prestige in scientific studies. This lack of availability makes the practice and professionalization of this artistic expression to be based on informality and even illegality, bringing some mistaken interpretations, which are being spread in several parts of the country and the world. This assumption, unfortunately, makes the couple dance to be promoted and developed with not much attention, hindering its growth and study. However, on the other hand, many passionate people about the art of couple dancing mobilize their lives, nowadays, through this artistic activity, many times without knowing how they got there. Motivated by this reality, this research has as its main objective the investigation of the relationship between the pleasure existent in the act of dancing and in the act of teaching another one how to dance, though the use of the concepts of interaction and affectivity, in a group of professionals, which teach couple dancing, and their students in the city of Curitiba, state of Paraná, southern region of Brazil. As a current reality of these professionals is based on informally, any practitioner can, nowadays, teach couple dancing if he so desires. The method used was the qualitative research with a social historic approach through the analysis of the contributions of a group of professionals that live by teaching couple dancing and their students, from different training areas. The intent was to substantiate how the relationship between the pleasure in dancing and the pleasure in teaching another how to dance is developed, having as fundamental ground Vygotsky's theory in the concepts of interaction and affectivity. The analysis was performed through the technique of agglutination of the significance cores based on Vygotsky's theory. Results and considerations - the four professionals that have been analyzed, and their pairs of students, showed similar results before the proposed subject, confirming the existence of pleasure as a decisive stimulus for the act of dancing and teaching another how to dance, both in the view of the teacher and of the student.

**Keywords:** interaction, affectivity, pleasure, dance and education.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES .....	70
QUADRO 2 – RELAÇÃO DE PESQUISAS QUE UTILIZARAM O INSTRUMENTO DO MAPA AFETIVO .....	75
QUADRO 4 – CATEGORIZAÇÃO DOS MAPAS AFETIVOS .....	83
QUADRO 5 – MAPA AFETIVO DE MÁRIO (ESTUDO PILOTO) .....	85
QUADRO 6 – MAPA AFETIVO DA ALUNA_MÁRIO (ESTUDO PILOTO) .....	87
QUADRO 7 – QUADRO DE CITAÇÃO DE SENSações .....	101

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – MAPA AFETIVO DO MÁRIO (ESTUDO PILOTO) .....	85
FIGURA 2 – MAPA AFETIVO DA ALUNA_MÁRIO (ESTUDO PILOTO).....	87
FIGURA 3 – IMAGEM DO MAPA AFETIVO DE MARTA .....	90
FIGURA 4 – IMAGEM DO MAPA AFETIVO DE PEDRO .....	91
FIGURA 5 – IMAGEM DO MAPA AFETIVO DE LUANA .....	92
FIGURA 6 – IMAGEM DO MAPA AFETIVO DE JOAQUIM.....	92
FIGURA 7 – IMAGEM DO MAPA AFETIVO DA ALUNA_MARTA .....	94
FIGURA 8 – IMAGEM DO MAPA AFETIVO DO ALUNO_MARTA.....	94
FIGURA 9 – COMPARATIVO DO DESENHO DE MARTA E ALUNOS DA MARTA .....	95
FIGURA 10 – IMAGEM DO MAPA AFETIVO DA ALUNA_PEDRO .....	96
FIGURA 11 – IMAGEM DO MAPA AFETIVO DO ALUNO_PEDRO .....	96
FIGURA 12 – COMPARATIVO DO DESENHO DE PEDRO E ALUNOS DO PEDRO .....	97
FIGURA 13 – IMAGEM DO MAPA AFETIVO DA ALUNA_LUANA .....	97
FIGURA 14 – IMAGEM DO MAPA AFETIVO DO ALUNO_LUANA .....	98
FIGURA 15 – COMPARATIVO DO DESENHO DE LUANA E ALUNOS DA LUANA .....	99
FIGURA 16 – IMAGEM DO MAPA AFETIVO DA ALUNA_JOAQUIM.....	99
FIGURA 17 – IMAGEM DO MAPA AFETIVO DO ALUNO_JOAQUIM.....	100
FIGURA 18 – COMPARATIVO DO DESENHO DE LUANA E ALUNOS DA LUANA .....	100

## SUMÁRIO

<b>GÊNESE DO ESTUDO E APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....</b>	<b>13</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
1.1 JUSTIFICATIVA E PROBLEMÁTICA DO ESTUDO.....	19
1.2 OBJETIVO GERAL .....	31
1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	31
1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO .....	31
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>33</b>
2.1 VYGOTSKY, O PESQUISADOR E SUAS PRINCIPAIS TEORIAS .....	34
2.1.1 Vygotsky e a psicologia da arte.....	38
2.1.2 O professor mediador.....	40
2.2 A INTERAÇÃO.....	41
2.3 A AFETIVIDADE.....	46
2.4 O PRAZER .....	49
2.4.1 Vygotsky, Buhler e o prazer.....	51
2.5 A DANÇA, O MOVIMENTO E AS DANÇAS A DOIS .....	53
2.5.1 Breve histórico das danças de salão.....	56
2.5.2 O ensino da dança .....	59
2.5.3 A dança e a pedagogia do movimento .....	61
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>64</b>
3.1 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	67
3.2 PARTICIPANTES.....	68
3.2.1 Conhecendo os participantes da pesquisa .....	70
3.3 ABRANGÊNCIA DO ESTUDO.....	71
3.3.1 Delimitação.....	71
3.3.2 Limitações.....	72
3.4 INSTRUMENTOS.....	72
3.4.1 Questionários de identificação.....	73
3.4.2 Entrevistas semiestruturadas .....	73
3.4.3 Os mapas afetivos.....	74
3.5 COLETA DE DADOS.....	79
3.5.1 Cronograma oficial.....	80
3.6 ANÁLISE DOS DADOS.....	80
3.6.1 Análise do mapa afetivo .....	82
3.7 ESTUDO PILOTO .....	84

<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>89</b>
4.1 DESENHOS DOS MAPAS AFETIVOS (PROFISSIONAIS) .....	89
4.2 DESENHOS DOS MAPAS AFETIVOS (PROFISSIONAIS x ALUNOS) .....	93
4.3 SENTIMENTOS EM RELAÇÃO À DANÇA .....	101
4.4 NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO E ANÁLISE .....	103
4.4.1 Análise dos núcleos de significação sob a luz da fundamentação teórica .....	104
4.4.2 Conexões entre os núcleos de identificação .....	117
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>127</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>135</b>
APÊNDICE A: MAPA AFETIVO E QUESTIONÁRIO (ALUNOS) .....	135
APÊNDICE B: MAPA AFETIVO E QUESTIONÁRIO (PROFISSIONAIS) .....	138
APÊNDICE C: ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA (PROFISSIONAIS) .....	141
APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNOS) ...	142
APÊNDICE E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFISSIONAIS) .....	144
<b>ANEXOS</b> .....	<b>146</b>
ANEXO 1: PARECER SUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA .....	146

## GÊNESE DO ESTUDO E APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Ainda é presente em minha<sup>1</sup> memória, de maneira detalhada e multissensorial, as sensações sentidas no primeiro momento em que pude experimentar as danças a dois<sup>2</sup> em minha vida. Exatamente o primeiro momento que abracei alguém para dançar.

Talvez essas sensações tivessem uma predisposição natural em minha existência, mas, indiscutivelmente, não foram planejadas, pois surgiram da maneira mais cotidiana com a participação descompromissada em um grupo de danças na época do ensino médio. Essa participação teve uma função catártica na minha vida, pois transformou todo um planejamento pré-concebido de futuro para ser possível encaixar a dança e criar um novo contexto, com um novo propósito de vida.

Sou graduado em Matemática pela Universidade Federal do Paraná (2008), especialista em Teoria e Movimento da Dança pela Faculdade Metropolitana de Curitiba (2010) e formado pela Escola do Teatro Bolshoi no Brasil no Curso de Capacitação Profissional em Tango Dança (2012/2013). Uma carreira acadêmica analisada por muitos como divergente. Além disso sou empregado de uma autarquia estatal, concursado desde 2006 e, desde esse momento determinante da dança surgir na minha vida, tenho equilibrado diversos mundos para que dança tenha o protagonismo do prazer que ela me fornece. Estranho que não costumo me classificar como profissional da dança, quando sou indagado sobre a minha profissão, mesmo tendo a titulação e o registro no sindicato<sup>3</sup> adequado para tal, pois ainda prefiro me referenciar como

---

<sup>1</sup> O uso da primeira pessoa do singular e do plural durante alguns momentos desse trabalho se justificam pela participação ativa do pesquisador nas percepções e análises. Nesta seção em especial por ser apresentada a motivação principal para a realização dessa pesquisa.

<sup>2</sup> Danças a dois, no presente trabalho, representam as danças executadas por pares, sendo homens e mulheres, que possam ser executadas em práticas sociais, de maneira improvisada, contemplando tanto os salões de baile como apresentações cênicas. Elas são comumente conhecidas como “danças de salão”, contudo, pela pesquisa abranger também as sensações causadas no momento de exibições artísticas dessa modalidade optou-se pelo termo “danças a dois”.

<sup>3</sup> Desde 2005 sou sindicalizado pelo Sindicato dos Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversões no Estado do Paraná que é atualmente o sindicato que contemplo as atividades ligadas as danças a dois.

um apaixonado. Essa premissa explica muita coisa no transcorrer da minha história.

Hoje viajo o país e o mundo, interagindo com diversas pessoas e culturas, discutindo sobre a importância da arte da dança como agente transformador do ser humano que, para mim, tem o poder de modificar o mundo. Realmente acredito e defendo isso. O sonho de um matemático, funcionário público com uma carreira promissora se viu contrabalanceado pela necessidade da Arte em sua vida culminando no posto de um dos fundadores e atual vice-presidente da Associação de Dança de Salão de Curitiba e Região Metropolitana (ADanS)<sup>4</sup>.

Desde esse momento determinante que a dança surgiu na minha vida, até os dias atuais, já se passaram mais de quinze anos em que continuo a buscar entender as razões para a motivação, minha e de outras pessoas, a quererem unir-se umas às outras para dançar e todos os desdobramentos que isso possibilita e determina. Essa “simples” vontade de ser feliz, premissa que motivou os primogênitos que criaram cada um dos gêneros das danças a dois no mundo, acarretou diversas implicações no desenvolvimento da história da humanidade nos últimos séculos. Infelizmente isso ainda não foi pesquisado e comprovado cientificamente e muitos profissionais nem se atentam para tal.

Essa inquietação latente sobre essa temática do prazer em dançar na minha vida foi um dos principais agentes motivadores para estar aqui, dentro do mundo da educação, tentando entender essa relação que existe entre o ensinar e aprender as danças a dois com foco no prazer que motivam ambas ações. Diante desse contexto que a presente pesquisa será discorrida nos capítulos a seguir.

---

<sup>4</sup> A ADans foi instituída oficialmente no ano de 2016 através de uma ação dos profissionais de Curitiba e Região Metropolitana que discutiram pontos convergentes e elegeram a diretoria e conselho fiscal para essa primeira gestão.

*Ensinar é um exercício de imortalidade.  
De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos  
olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra.  
O professor, assim, não morre jamais....*

*(Rubem Alves)*

## 1 INTRODUÇÃO

Em uma das frases marcantes do filósofo alemão Friedrich Nietzsche<sup>5</sup> ele afirma que “reputemos perdido o dia em que não se dançou nem uma vez” (NIETZSCHE, 2006, p. 2017). Essa frase tão emblemática, apresentada por Nietzsche, condensa a relevância e a importância dessa manifestação artística para a formação humana.

A dança é considerada uma das expressões de arte mais antigas da humanidade pois os indicativos encontrados, no transcorrer da história, apresentam cada vez mais evidências de que seu início é muito mais antigo do que se pensava. Segundo Carmi Ferreira da Silva (2012) a dança é uma das artes mais difíceis de se obter registros pois as pessoas que dançavam antigamente “construíram no corpo a própria história da dança, uma vez que os movimentos e a cultura do corpo implicada eram transmitidos por meio de conhecimento oral/gestual e de tradições” (SILVA, 2012, p. 65).

A pesquisadora Maria Eugênia Penha Morato (1993) enaltece que a dança é uma das primeiras formas de comunicação do homem sendo uma atividade imprescindível para sua autoafirmação como componente ativo na sua comunidade. Essa arte já esteve e está relacionada, direta e indiretamente, com cerimônias religiosas, ritos sociais, costumes e hábitos do cotidiano e, acima de tudo, como uma linguagem que possibilita transmitir emoções e sentimentos, que a autora acredita ser uma necessidade direta da expressão humana.

As danças a dois, como a grande maioria das outras modalidades de dança, também sofrem com essa indefinição histórica de seu início, tendo um agravante maior por ser de origem e, até hoje, considerada uma dança popular.

---

<sup>5</sup> Nesta pesquisa, os principais autores citados, na primeira vez que surgirem no texto, serão apresentados por seu nome completo e depois somente referenciados pelo sobrenome, conforme se orientam as normas da UFPR. Os demais autores seguirão o padrão de referência somente com o sobrenome.

Por tal conexão originária, a autora Maristela Zamoner (2013) classifica o grupo das danças populares, do qual as danças a dois fazem parte, como uma “manifestação cultural de um povo mantida por prática social, passível de evolução, que não se universaliza, não é competitiva nem cênica”. (ZAMONER, 2013, p. 31). Assim sendo, é uma prática oriunda do povo que acontece em constante evolução identificando um momento histórico e um determinado grupo de pessoas com a possibilidade de ser transmitida e praticada por diversas gerações.

Analisando as premissas das principais culturas onde as danças a dois foram concebidas é possível conceituar que elas nasceram, em seus diversos possíveis gêneros de dança<sup>6</sup>, oriundas das camadas menos favorecidas da sociedade em que estava inserida.

Sobre esse assunto, Zamoner (2012) afirma que:

Os espaços populares eram frequentados pelas classes mais baixas, compostas por pessoas que trabalhavam em determinada localidade, que não viajavam habitualmente e não frequentavam bailes aristocráticos de regiões distintas. Desta forma, a Dança Popular acabava restrita a determinados povoados. (ZAMONER, 2012, p. 1).

Essa constatação da sua origem popular dificulta a sua abrangência de documentação e pesquisas pelo fato de que esses pioneiros praticantes não tinham a preocupação e nem a competência funcional necessária para registrar o que estava ocorrendo. Estavam apenas vivendo, interagindo e desfrutando dessa ação que buscava o lazer, o prazer e a busca pela felicidade dos que a exerciam. Essa realidade é uma problemática presente em diversas manifestações artísticas populares, originárias das classes de origem mais simples, pois o popular é algo construído contemporaneamente, muito mais que algo que já existe e está fundamentado, porque o que hoje é popular não se pode ser igualado ao que era popular nos anos 20 e 30 (CANCLINI, 1989).

Todavia, hoje, é visível que essa manifestação de arte está presente em diversas camadas da sociedade, com seus mais diversos estilos, contudo, pela

---

<sup>6</sup> Gêneros são os diferentes estilos das danças a dois ensinados na prática social. São comumente conhecidos como ritmos, como por exemplo o Bolero, o Samba de Gafieira, a Salsa, a Valsa, o Tango, o Rock, entre outros. A opção de não chamar de Ritmos, foi pela definição diferente do conceito de “ritmos” na música. Dessa maneira, cientificamente, e respeitando as definições nas diferentes artes, classificam-se como gêneros das danças a dois.

falta de um estudo aprofundado, tem sua amplitude científica prejudicada pois se mantém somente na margem da existência e não na profundidade de suas opções de entendimento e desenvolvimento. Sobre isso, Zamoner (2011) fez uma pesquisa referente à produção de trabalhos acadêmicos sobre dança de salão até o ano de 2008 e constatou que a sua abrangência multidisciplinar dificulta sua indexação e que “novas iniciativas de educação formal direcionadas especificamente à dança de salão oportunizariam incremento nesta produção” (ZAMONER, 2011, p. 1), que é exatamente a premissa da pesquisa aqui apresentada.

Quando falamos sobre a temática do ensino e aprendizagem das danças a dois, essa realidade é mais complicada ainda, que, pelo mesmo motivo de sua característica social e popular, ainda hoje é promovida na informalidade. Até hoje não existe nenhuma legislação<sup>7</sup> que regulamente a profissão de “professor das danças a dois” e muito menos fiscalize a sua ação. Isso ocasiona um perigo pois, como uma atividade física, mesmo que de baixo impacto, necessita de exímio cuidado e estudo constante, por todos os envolvidos, para que a sua ação tenha o êxito e o resultado esperado e possível.

Ilustrando essa realidade sobre a escassa produção científica em suas diversas vertentes, Zamoner (2005) explica que “os livros de dança de salão são poucos. Sobre seu ensino, então, nem se fala. Além de poucos, alguns deles não seguem os padrões mínimos de qualidade científica”. (ZAMONER, 2005, p. 91). Uma realidade ressaltada pela autora há mais de dez anos e que, infelizmente, é presente até os dias atuais e comprovada pela casuística que será apresentada na justificativa da presente pesquisa.

Diante desse panorama o presente trabalho, mais que almejar refletir sobre essa realidade da informalidade da ação docente, visa também contribuir com a produção científica das danças a dois tendo como o foco a figura do

---

<sup>7</sup> Ainda está em análise na Comissão de Assuntos Sociais (CAS) o projeto de lei (PLS 644/2015) que contempla o exercício da profissão da dança. Essa lei tem autoria do senador Walter Pinheiro (PT-BA), e determina que o profissional da dança pode exercer as atividades de coreógrafo, auxiliar de coreógrafo, bailarino, dançarino ou intérprete-criador, diretor de dança, diretor de ensaio, diretor de movimento, dramaturgo de dança, ensaiador de dança, professor de curso livre de dança, maître de balé ou professor de balé, crítico de dança, curador e diretor de espetáculos de dança. Atualmente a lei vigente é a 6533/78 e o decreto 82385 que regulamenta a profissão do Artista e dos técnicos em Espetáculos de Diversões.

profissional que hoje atua ensinando-as na cidade de Curitiba. Ela utilizará o recorte de que, como afirmado anteriormente, a informalidade da profissão possibilita que profissionais de diversas áreas atuem ensinando as danças a dois. Sobre tal, pouco se sabe os motivos que mobilizam a iniciativa desses profissionais em, muitas vezes, abandonarem as suas profissões, ou outras possibilidades de trabalho, para viverem com a renda possibilitada pela dança e/ou partilharem sua rotina com ela. O que se acredita sobre essa questão, intuitivamente, é que esta opção está diretamente relacionada com o prazer que essas pessoas sentem ao dançar. Essa sensação seria o estímulo determinante para sua ação como docente no ensino das mesmas, com o intuito de fazer os outros sentirem o que ele próprio sente ao dançar. Estas informações são somente pressupostos que serão discorridos e analisados no decorrer desde trabalho.

No filme *Billy Elliot*<sup>8</sup>, quando o jovem bailarino, personagem principal da obra, é questionado sobre o que sente quando dança ele responde “Não sei. Quando começo, esqueço de tudo... Desapareço. Sinto uma mudança no meu corpo, como se tivesse fogo nele. Está lá, fogo, como um pássaro, como eletricidade...” (BILLY ELLIOT, 2000).

Com essa ilustração poética e metafórica podemos ter uma noção sobre a dimensão dos efeitos que a dança causa em quem a pratica.

Por tal busca, serão efetuados estudos com profissionais atuantes na cidade de Curitiba para buscar indicadores que possam colaborar, cientificamente, no entendimento de como se fundamenta o prazer em dançar e o prazer em ensinar a dançar tendo como base de fundamentação a teoria de Lev Vygotsky<sup>9</sup> e os conceitos de interação e afetividade, amparados por outros

---

<sup>8</sup> *Billy Elliot* é um filme de drama e comédia, lançado em 2000, sendo o primeiro longa-metragem do diretor Stephen Daldry, diretor de teatro da Inglaterra. Conta a história de um garoto de 11 anos, Billy Elliot, que vive numa pequena cidade inglesa, onde o principal meio de sustento são as minas da cidade e ele enfrenta toda a sua família e os preconceitos sociais para exercer a sua paixão pela dança.

<sup>9</sup> Lev Semenovitch Vygotsky, foi um cientista bielorrusso, pesquisador pioneiro no conceito do desenvolvimento intelectual em função das interações sociais e condições de vida que será a teoria base do presente estudo que será abordada com mais profundidade nas seções subsequentes.

pensadores da dança, do movimento e da educação como Rudolf Laban, Karhl Buhler, Henri Wallon, entre outros.

Sobre o tema da educação, Isabel Marques (2004) clama por um maior cuidado no ensino da dança na sociedade contemporânea atual e afirma que os rápidos processos de transformações sócio político-culturais e tecnológicos precisam ser analisados e presentes para que as múltiplas conexões entre dança, educação e sociedade possam ser valorizadas com a dimensão que merecem.

A pesquisa busca contribuir, efetivamente, com essa realidade de fomento nas pesquisas em dança tendo como foco a análise do núcleo motivador que gera essa atividade. Esse núcleo se fundamenta no entendimento do prazer que os participantes sentem ao dançar e seu determinante estímulo em querer ensinar alguém a dançar e sentir o mesmo que ele próprio sente em sua execução. Esse princípio é recorrente e presente na história do ensino e aprendizagem dos principais gêneros de dança a dois praticados hoje através de relatos informais, dos praticantes mais antigos, que, infelizmente, não tem registros científicos para serem referenciados nessa pesquisa.

Nessa instância, sem julgamentos e questionamentos sobre a realidade política e legal da informalidade da profissão, a pesquisa propõe apresentar considerações positivas para a situação vigente, fomentando a busca pela evolução do pensamento nesse campo de análise.

## 1.1 JUSTIFICATIVA E PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

Do seu nascimento até os dias atuais, diversas danças a dois deram grandes saltos de práticas sociais, muitas vezes discriminadas pela sociedade vigente, para sucessos nos grandes salões aristocráticos (ZAMONER, 2012). De uma prática pagã e ofensiva se transformou em uma expressão de arte respeitada e valorizada em todo mundo.

Sobre isso Susanne Langer (1980) afirma que:

Nenhuma arte é vítima de maior número de mal-entendidos, juízos sentimentais e interpretações mística do que a arte da dança. Sua literatura crítica ou, pior ainda, sua literatura acrítica, pseudo-etnológica e pseudo-estética, constitui uma leitura enfadonha. Contudo, essa própria confusão no tocante ao que é a dança – o que ela expressa, o que ela cria e como ela está relacionada com as outras artes, com o artista e o mundo real - tem uma significação filosófica própria. (LANGER, 1980, p. 177).

Contudo, mesmo com tamanha exposição e desenvolvimento dentro dessa filosofia própria, ela ainda é uma prática que é regida pela informalidade legal, pois não existem leis efetivas que fundamentem a sua ação, como visto no início dessa seção, o que corrobora com que diversos profissionais possam se interessar em praticar e promover a sua proliferação através do ensino utilizando as mais diferentes técnicas, muitas sem o devido cuidado. Esse ensejo de entender essa realidade é o motivador principal dessa pesquisa, pois, como é de notório saber em nosso país, viver de arte não é uma das mais fáceis carreiras a serem escolhidas e de dança muito menos ainda, pois, infelizmente, dentre as artes desenvolvidas, costuma ser a com menor espaço e estímulo e incentivo público e privado.

Diante dessa realidade a presente pesquisa pretende estudar profissionais graduados, tanto os formados em dança como em outras graduações, atuantes na cidade de Curitiba, que escolheram viver do ensino das danças a dois. Destes, alguns abandonaram suas carreiras para viver dessa arte. A análise da motivação desse estímulo pessoal será alicerçada pelos argumentos de dois conceitos que podem ser determinantes em sua atuação, que são a **interação** e a **afetividade**.

Algumas indagações se fazem pertinentes:

- Como a interação com o outro, no ato de dançar, e com aquele que te ensina, tem papel fundamental em te afetar de tal modo que essa expressão artística passa a ser uma opção de vida estimulada pela vontade de fazer o mesmo com outras pessoas?

- Como eu entendo o prazer que eu sinto em executar algo como agente determinante nas escolhas que fiz em minha vida?

- Por que a arte, e nesse caso a dança, costuma proporcionar essa sensação, muitas vezes desconexa, ou não, nos resultados das minhas escolhas?

Essas são somente algumas inquietações na composição desse trabalho que nortearam a sua organização e ação.

Os conceitos de afetividade e interação, amplamente discutidos nas temáticas do desenvolvimento humano por Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henry Wallon, ainda carecem de serem investigados no âmbito da dança para além de sua inserção no ensino tradicional nas escolas. Esses conceitos têm a possibilidade de serem valorizados e utilizados como embasamentos essenciais nas mais diversas possibilidades junto às danças a dois.

Conforme afirma Lisete Vargas (2005), a dança nasce de uma necessidade do ser humano em expressar os seus sentimentos por meio do movimento corporal. E essa expressão se fundamenta de maneira tão determinante que esse sujeito, influenciado por esse prazer, tem a necessidade de fazer o outro sentir essa mesma sensação.

Por isso o foco dessa pesquisa estará em analisar o profissional sem necessariamente estar em um ambiente escolar tradicional, dentro de uma escola de ensino formal. Pois a ideia é entender a sua ação docente nos diversos espaços em que atua que podem ser escolas, bem como academias de ginástica, centros culturais, salões de baile, institutos, empresas e tantos outros.

Como visto anteriormente, a ação do profissional que ensina as danças a dois não é regulamentada por nenhum órgão legal ou sindicato específico para o ensino da dança. Com isso o mercado está cada vez mais inflado de pessoas que enxergam, na projeção midiática dessa expressão de arte, uma oportunidade de ascensão profissional, muitas vezes sem o devido preparo ou o conhecimento adequado para a execução dessa atividade docente.

Somente na cidade de Curitiba, é possível encontrar muitos profissionais que atuam hoje ensinando danças a dois (ou danças de salão como podem ser reconhecidos no mercado das academias e centros culturais da cidade), lotados nas mais diversas regiões da cidade, sendo que a grande maioria, segundo

informações prévias do Mapeamento Nacional da Dança<sup>10</sup>, não possuem formação específica em dança, educação física ou qualquer licenciatura, mas são sim profissionais, das mais diversas áreas de atuação, que optaram por viver com os lucros do trabalho ensinando as danças a dois.

Quanto as publicações específicas em dança a dois, ou dança de salão, encontradas nas bases de dados pesquisadas<sup>11</sup>, infelizmente se vê uma carência muito grande no que tange à pesquisa científica aprofundada em algumas de suas diversas possibilidades. É possível observar que as danças a dois têm seu grande agente motriz na prática social, fora do ambiente escolar formal ou cênico, contudo estabelecendo uma relação de ensino e aprendizagem direta e contínua entre os profissionais e alunos, e essa temática não costuma ser o foco dessas pesquisas.

Esse panorama, felizmente, está mudando visto que mais de 30 trabalhos de pesquisas entre artigos, monografias e dissertações foram encontrados dentro da especificidade do termo “dança de salão” no período dos últimos dez anos. Um número significativo visto que há dez anos atrás o número seria bem menos significativo.

Para ilustrar esse estado da arte seguem alguns exemplos de publicações envolvendo a temática das danças a dois, com suas aproximações conceituais ou diretamente ligadas à educação e interação, dentro do período do recorte estudado. Serão apresentados cinco artigos, duas monografias e cinco dissertações que abordam diferentes ângulos da ampla temática que engloba a arte e educação junto às danças a dois.

---

<sup>10</sup> O Mapeamento é uma pesquisa de diagnóstico que identificará agentes da dança (indivíduos, grupos e instituições) que atuam nas áreas de formação e produção artística no território brasileiro. Além de dados cadastrais serão coletados dados quali-quantitativos, via questionário de pesquisa auto respondente e anônimo, o que viabilizará a construção de um panorama da dança que abrangerá aspectos da dimensão social, econômica e artística da área. A proposta do MAPEAMENTO DA DANÇA NAS CAPITAIS BRASILEIRAS E NO DISTRITO FEDERAL surgiu no âmbito do Colegiado Setorial de Dança (CNPC/MINC), em 2010, como uma reivindicação da área. O projeto foi apresentado pela UFBA e referendado pelo Colegiado como uma ação prioritária de diagnóstico da dança. Após quatro anos, a primeira etapa se tornou realidade através de assinatura de Termo de Cooperação Técnica (nº: 01530.001374/2014-21) entre a UFBA e a FUNARTE/MINC. Os resultados desse Mapeamento podem ser acessados no link: “<http://www.mapeamentonacionaldadanca.com.br/resultados/>”.

<sup>11</sup> Foram pesquisadas em algumas das bases de dados de arte e educação, entre elas: Pubmed, Google Acadêmico, Periódicos CAPES, SciELO, Biblioteca e Teses e Dissertações e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

Os cinco artigos selecionados contemplam as seguintes temáticas:

Volp (2010) escreveu o artigo “A Dança de Salão como um dos conteúdos de dança na escola”. A pesquisa tratou do direito de todo cidadão à dança e focou nas orientações oficiais que tratam a dança como conteúdo legítimo na escola fazendo uma breve discussão sobre a dificuldade de efetivação deste tema. Dentre as diversas vertentes de dança a autora destacou as Danças de Salão, abordando suas características e benfeitorias. Ela traçou o percurso histórico da Dança de Salão no Brasil, nas instituições de ensino superior, fazendo esse paralelo com a realidade da não efetivação da lei.

Souza; Caramaschi (2011) pesquisaram sobre “Contato corporal entre adolescentes através da dança de salão na escola”. O objetivo deste estudo foi identificar a percepção e as possíveis reações dos adolescentes, quanto ao contato corporal, e também como ocorrem as expressões emocionais por meio da dança de salão. Participaram da pesquisa 42 adolescentes do ensino fundamental estadual, moradores de cidades do interior do Estado de São Paulo. A coleta de dados foi realizada em grupos utilizando o recurso audiovisual na cobertura de uma aula de dança de salão e, após, uma aplicação de um questionário referente à vivência com essa expressão de arte. Com esses resultados foi possível verificar que as experiências de dança propiciaram uma maior proximidade corporal e uma maior demonstração de afetividade entre os participantes. Os participantes relataram sentir bem-estar, enquanto outros assumiram sentir-se envergonhados ao dançar com parceiro do sexo oposto. Com esse panorama foi possível afirmar que mais atividades dançantes na escola são importantes para o desenvolvimento biopsicossocial, comprovando que a dança de salão pode auxiliar na interação promovendo o contato corporal e dessa forma poder ser um propulsor no processo das relações interpessoais entre os adolescentes.

Cavalcanti; Liberali; Mutarelli; Netto (2012) abordaram o tema “Dança a dois na percepção da comunicação corporal: Visão do aluno”. O foco do estudo foi demonstrar o perfil e a percepção da comunicação corporal em um recorte de praticantes de dança de salão, de ambos os sexos, com idade entre 16 a 75 anos, que fazem aula em uma escola de dança no Recife/PE. A pesquisa teve um caráter descritivo e a população do estudo totalizou 80 indivíduos que fazem

aula de dança a dois. Desse grupo foi selecionada uma amostra de 30. A coleta de dados contou com um questionário contendo quinze questões sobre perfil e comunicação corporal e os dados foram tratados e analisados pela técnica de estatística descritiva. Os resultados demonstraram o aumento da percepção e da comunicação corporal por meio da prática da dança de salão, bem como evidenciou o quanto a dança de salão motiva e influencia os hábitos sociais e as percepções pessoais de quem e onde ela é desenvolvida, pois, como afirmaram os autores, “a sensação que prevalece é o imenso prazer em dançar e a (re)descoberta do próprio corpo através do diálogo corporal com o corpo do outro”. (CAVALCANTI; LIBERALI; MUTARELLI; NETTO, 2012, p. 139).

Encerrando os artigos, Aires, Costa e Luna (2015) escreveram sobre a “Dança de salão como prática motivadora na melhoria das relações interpessoais dos jovens”. A pesquisa abordou a Dança de Salão como uma atividade motivadora nas relações interpessoais, enquanto uma prática corporal, artística, expressiva e subjetiva, com os alunos do ensino médio técnico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), do campus Natal Central (CNAT). O estudo foi realizado por meio de uma pesquisa de campo, do tipo descritiva, com caráter qualitativo e sua investigação utilizou a técnica de pesquisa-ação. Participaram do estudo 19 alunos, com faixa etária entre 14 e 18 anos, que fizeram um total de 30 aulas de Dança de Salão e responderam os questionários. Como resultado os autores obtiveram que “A Dança de Salão se apresentou como importante ferramenta para a motivação de adolescentes, a partir de fatores, como diminuição da timidez e aumento das relações sociais e de valores, como respeito e cooperação, resultando em uma melhoria nas relações interpessoais destes adolescentes”. (AIRES; COSTA; LUNA, 2015, p. 97).

Dando sequência a esse estado da arte, durante a pesquisa nas bases de dados duas monografias se destacaram:

Santos (2009) trouxe o tema “Penso, logo danço: Método para ensino de dança de salão”. A pesquisadora destacou a importância de um método de ensino específico para as danças a dois. A pesquisa contemplou a análise do método de ensino para Dança de Salão denominado “Penso, logo danço”. Foi executada através de teorização histórica, das tendências do ensino da dança e

da pedagogia do movimento, traçando um paralelo entre as transformações da dança em geral, da Dança de Salão e da lógica da trajetória pessoal da autora. Como resultado o trabalho apresentou um panorama global do que já foi publicado sobre aprendizagem motora, didática e pedagogia aplicada à dança, particularmente à Dança de Salão, tendo como base o método sugerido. Contudo, segundo a autora, esse panorama ainda é superficial e necessita de mais tempo e experimentação para validá-lo.

Já Araújo (2014) discutiu a temática “O ensino da dança de salão em outros núcleos educativos: Reflexões sobre a intervenção pedagógica”. O pesquisador realizou um estudo descritivo na cidade de Campina Grande/PB, com o intuito de analisar e discutir os fatores abrangidos pelo ensino da dança de salão fora do ambiente escolar. Na pesquisa o autor classificou esse entendimento como ensino não-formal abrindo uma possibilidade de reconfiguração no olhar das instituições que ministram aulas de dança de salão. A pesquisa reforçou a função social da escola de dança e a importância de uma abordagem coerente do professor, independente de que ambiente ela aconteça (clubes, academias, associações culturais, ambientes corporais, etc.). Ele concluiu a pesquisa com a organização de alguns apontamentos pedagógicos sobre essa relação de ensino que contemplavam: motivar os alunos, ampliar e aguçar a dimensão musical, mediar a apropriação crítica sobre a dança de salão na atualidade e no cenário social e artístico, sensibilizar o corpo em sua anatomia e aspectos cinesiológicos diante da execução dos movimentos, estimular a capacidade criativa, ousar com outras metodologias além de compreender a importância do papel social da dança e da intervenção pedagógica nesse processo de ensino e aprendizagem.

Encerrando esse panorama do estado da arte seguem cinco dissertações de mestrado que abordaram temáticas próximas ao campo do conhecimento objetivado pela presente pesquisa:

Fonseca (2008) defendeu a temática “Esquema Corporal, Imagem Corporal e Aspectos Motivacionais na Dança de Salão”. O objetivo da pesquisa foi verificar os efeitos da dança de salão no esquema corporal e na imagem corporal de indivíduos iniciantes quando a praticavam e analisar os aspectos motivacionais que faziam os indivíduos buscarem a dança e se manterem

empenhados na prática. Foi observado, à semelhança de outros estudos, que a dança de salão vem sendo procurada por proporcionar prazer, satisfação, possibilidade de aprendizado e realização pessoal, uma vez que a sua prática trouxe benefícios positivos na percepção corporal dos sujeitos pesquisados. Como resultado da pesquisa os indivíduos apresentaram melhora na percepção da altura dos segmentos corporais e na percepção da largura dos ombros depois de concluído o módulo Iniciantes, com isso também foi possível concluir que a dança de salão também promoveu melhora na autoimagem dos participantes, principalmente as mulheres, que passaram a perceber o contorno corporal mais próximo do que consideram o ideal.

Tonial (2011) trouxe a temática da “Dança de salão e lazer na sociedade contemporânea: um estudo sobre academias de Belo Horizonte”. A pesquisa abordou a dança de salão enquanto atividade, na sociedade, através da teoria do jogo e do lazer procurando questionar, do ponto de vista teórico, a dança de salão. A metodologia utilizada foi a pesquisa de campo, através de formulários e entrevistas semiestruturadas, com pessoas que vivenciavam a dança de salão em academias de Belo Horizonte. O resultado do estudo mostrou uma série de tensões em relação à divisão de gêneros com papéis instituídos durante a dança (masculino/condutor e feminino/conduzido), dialogando também com o atual momento da sociedade contemporânea. A dança de salão se configurou, de maneira geral, como algo movido pela sociabilidade, devido justamente ao convívio com outras pessoas que leva seus praticantes a buscarem as aulas oferecidas pelas instituições de dança de salão. Outra descoberta da pesquisa foi a ideia de que esse tipo de dança, por causa dessas tensões, não pertence nem ao universo masculino, muito menos ao juvenil. Essa afirmação não pôde ser comprovada, efetivamente, pois o atual momento já reconfigura uma nova concepção desse ponto de vista da condução e da relação a dois no ato de dançar. E, para o pesquisador, isso é resultado, intimamente ligado, da construção dos espaços que ensinam dança de salão, do desenvolvimento técnico dos profissionais e da criação de uma dança inventada para ser elemento de prazer e sociabilidade nos salões, que agora também tem ganhado os palcos italianos.

Feitoza (2011) abordou o tema “Danças de salão: os corpos iguais em seus propósitos e diferentes em suas experiências”. A pesquisa expôs a problemática da condução corporal e o entendimento dos processos corpóreos nas danças de salão a partir da associação teórica entre dois principais referenciais: os sistemas intencionais propostos por Daniel Dennett e a noção de intencionalidade em Searle. O termo conduzir, nas danças de salão, tem sido compreendido, comumente, como uma ação que parte exclusivamente de um corpo, de modo geral o masculino, para que essas danças se realizem. Essa nomenclatura contribuiu para um entendimento dicotômico de corpo, ao criar cisões como: sujeito e objeto; corpo ativo e passivo; corpo autônomo e heterônomo que não condizem com a realidade vigente. Os estudos da filosofia da mente, contribuem para argumentar a existência de propósitos de ações mútuas em ambos os corpos que dançam. Esse entendimento permite contradizer que os movimentos produzidos pelo par dançante partem exclusivamente de um corpo. O rompimento desse paradigma dominante possibilita a reflexão de que as danças de salão ocorrem por uma ação mútua de cooperação. Nesse contexto, essa proposta de pesquisa apresentou as noções de cocondução e corpohomólogo, tendo como hipótese a existência de uma intenção mútua dos corpos na realização da dança. A abordagem metodológica da pesquisa teve caráter qualitativo, utilizando como referência a pesquisa exploratória. Os argumentos apresentados abrangeram todos os gêneros das danças de salão, pois foi entendido que os processos corporais e a ação de cocondução acontecem reciprocamente nesses corpos, independente de que gênero de dança a dois ele esteja sendo praticado e que gênero humano componha esse par.

Já Souza (2011) defendeu “A arte da dança de salão e seus aspectos terapêuticos: um estudo de caso no instituto de educação para a vida Blanca Nieve, Monte Mor/SP”. A pesquisa teve como referencial teórico as investigações que foram desenvolvidas na relação entre neurociência e arte unido aos estudos sobre deficiência, aprendizagem e dança de salão. Teve como objetivo principal realizar um estudo descritivo e analítico dos procedimentos empregados com um grupo de alunos com deficiência intelectual e patologias associadas, que fazem parte do projeto de Dança de Salão no Instituto do Centro

Educação para a Vida Blanca Nieve, situado no Haras Pinheiro, na cidade de Monte Mor/São Paulo. Esta abordagem delineou a aprendizagem de passos, figuras e desenho coreográficos, analisando a aquisição e a retenção das informações compreendidas face às vivências corporais da arte de dança de salão por parte dos alunos dançarinos com deficiência. Durante a pesquisa foram analisados os procedimentos de aquecimento, as atividades práticas e a técnica de contato com a dança de salão. Como resultado a pesquisa pode observar que, mesmo com diagnósticos fechados, alguns alunos dançarinos foram além do previsto na aprendizagem comprovando que, ao se ensinar, não se deve pensar na deficiência e sim no ser humano que está ali. Para isso, como comprovado pela pesquisa, o professor tem papel determinante na aprendizagem deste cidadão incluído.

E encerrando essa compilação de resultados a pesquisa desse ano de Dickow (2016) que abordou as “Características que definem o ser professor de dança de salão: uma relação de saberes”. A análise se configurou como uma investigação qualitativa interpretativa/compreensiva que buscou discutir a formação de professores em dança de salão, trazendo reflexões sobre as características constitutivas/identitárias do ser professor nessa área e sua relação com seus saberes docentes. Para obtenção dos dados da pesquisa, foram utilizados os instrumentos cartas e entrevistas semiestruturadas. O sujeito principal da dissertação foi o professor Jaime Arôxa, do Rio de Janeiro, que, segundo a autora, simboliza o “ser professor” de dança de salão no país tendo formado centena de profissionais em sua carreira até os dias atuais. As cartas e as entrevistas foram analisadas, com o objetivo de entrelaçar as características reveladas, com os saberes docentes: experienciais, pedagógicos, acadêmicos e espirituais, construídos e expressados nas entrevistas. A análise das variáveis da investigação, revelaram que, as características constitutivas/identitárias do ser professor de dança de salão, auxiliam na construção de seus saberes docentes e alimentam a constante avaliação do que se é, e essa percepção resulta uma possível base representativa para a definição do ser de um professor da Dança de Salão.

Como visto nesse recorte de pesquisas científicas apresentadas acima é possível analisar que a temática da dança de salão tem sido abordada e

discutida na academia e em alguns dos diversos periódicos de publicações, entretanto, ainda com possibilidades de ampliação.

Unido as essas motivações e justificativas descritas anteriormente e com o estado da arte apresentado, essa pesquisa visa justamente entender que, muito mais que uma questão de subsistência, existe uma carência de pesquisas científicas na área e, mais especificamente na temática escolhida. Como visto anteriormente as motivações para dançar, o ser professor, o poder terapêutico, as relações de gênero e autoimagem são temáticas pesquisadas, contudo essa relação da escolha de ensinar alguém a dançar ainda não foi abordada nessa premissa da realização pessoal.

Por isso acredita-se que essa relação, muitas vezes implícita, está diretamente conectada com o prazer que a dança causa, individualmente, que motiva esse profissional de maneira determinante na escolha em viver dessa arte e fazer com outras pessoas sintam as mesmas sensações.

Por conseguinte, o que pode se questionar, é a razão de estudar essa problemática no mundo da educação, área de conhecimento em que esse presente trabalho está sendo apresentado e defendido.

A dança, como as mais diversas áreas de conhecimento, é uma expressão de arte que utiliza das relações educacionais e movimento constantemente. Essas premissas regem a temática da pedagogia do movimento, dentro do mundo da educação física, que será abordada nos itens subsequentes dessa pesquisa

A autora Dionísia Nanni (2003), em suas pesquisas sobre dança e educação, discorre sobre a dança, afirmando que:

As danças, em todas as épocas da história e/ou espaço geográfico, para todos os povos é representação de suas manifestações, de seus 'estados de espírito', permeios de emoções, de expressão e comunicação do ser e de suas características culturais. (NANNI, 2003, p. 7).

Portanto, a dança é um meio que possibilita conhecer a própria história do indivíduo e as manifestações culturais de seu povo permeadas por processos cognitivos, nas mais diversas gerações, com correlação direta com o desenvolvimento humano. Neste sentido a dança sempre vislumbrou o mesmo

fim: a qualidade de vida, a saúde, o respeito a religião, o culto a morte, o agradecimento a fertilidade, o vigor físico e sexual, também permeando os caminhos terapêuticos e educacionais, estabelecendo assim, uma diversidade interessante para esta manifestação (GARIBA, 2005).

Assim sendo, diante de todas essas possibilidades de atuação, pensar a dança como educação, dentro da pedagogia do movimento, se justifica na linha de pesquisa de cognição, aprendizagem e desenvolvimento, em que este trabalho está sendo apresentado, por justamente ela estar conectada de maneira direta ao ser humano em sua história, desenvolvimento e aprendizagem. Além de ser de extrema importância para o desenvolvimento dessa linguagem artística, na seara científica do conhecimento, tanto para os profissionais e alunos praticantes, como também para a dança, para a dança-educação<sup>12</sup> e pedagogia do movimento em suas diversas instâncias.

Pautada nessas reflexões acima discorridas e retornando à problemática, justifica-se a realização deste estudo, que tem como questão norteadora central:

Existe, de fato, uma relação entre o prazer em dançar e ensinar as danças a dois? E, em caso afirmativo, de que modos e com que meios é possível afirmar/verificar a relação entre o prazer em dançar e ensinar as danças a dois?

Outras questões surgiram com base nessa questão norteadora:

Quais as relações de interação existem no ambiente da prática das danças a dois? Quais relações de afetividade existem no ambiente da prática das danças a dois? Como essas descobertas podem auxiliar na conceptualização de uma pedagogia do movimento específica para as danças a dois com foco na cognição e aprendizagem?

---

<sup>12</sup> "A Dança-Educação é um referencial para as questões que permeiam a educação de nossos tempos, apresenta novos olhares para o ser humano, mostra o quanto ele pode criar, expressar, aprender, socializar e cooperar, se educado também pela dança, deixando para trás a 'velha' concepção de que o aluno deve estar sempre sentado, calado, ouvindo o professor" (SCARPATO, 2001, p. 6).

## 1.2 OBJETIVO GERAL

Investigar a relação entre o prazer no ato de dançar e no de ensinar alguém a dançar, por meio dos conceitos de interação e afetividade, em um grupo de profissionais, que atuam ensinando as danças a dois, e seus alunos, na cidade de Curitiba/Paraná.

## 1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Identificar como se fundamenta a interação e a afetividade dos profissionais que atuam no ambiente de ensino da dança a dois;
- b) Investigar a interação e a afetividade dos alunos que participam de um programa de aprendizagem da dança a dois com os profissionais pesquisados;
- c) Analisar o que os profissionais destacam sobre como a interação e a afetividade influenciam seus ambientes de ensino-aprendizagem das danças a dois;
- d) Relacionar os fatores encontrados nos itens do mapa afetivo dos professores e alunos e as informações obtidas nos outros instrumentos sobre sua prática com as danças a dois;
- e) Propor uma definição e fundamentar o prazer aferido entre profissionais e alunos e apresentar indicativos e perspectivas pedagógicas para o ensino-aprendizagem das danças a dois.

## 1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em cinco seções:

1. Introdução – Nesta parte foi apresentada a contextualização da temática, o problema de pesquisa, as justificativas do seu estudo e os objetivos que a nortearam;

2. Fundamentação Teórica – Nesta seção foram percorridas as bases que fundamentaram essa pesquisa e suas contribuições para o entendimento de uma temática inovadora no mundo da educação e da arte.

3. Procedimentos Metodológicos – Nessa etapa foram apresentados o método, instrumentos, formato das coletas e análise de dados e como os participantes foram selecionados e orientados a pesquisa.

4. Resultados e discussões – As análises dos resultados dos instrumentos foram condensados e confrontados, nesta seção, à luz da fundamentação teórica, com o intuito de responder o problema de pesquisa e os objetivos desejados.

5. Considerações finais – A última seção deste trabalho apresenta os comentários e considerações do autor sobre os achados da pesquisa e as possíveis reverberações que a mesma dispõe para a sua continuidade.

Além disso, nas seções seguintes, foram informadas todas as referências utilizadas na pesquisa, além de incorporados os apêndices com modelos dos instrumentos utilizados, os termos de consentimento livre e esclarecidos e o parecer do Comitê de Ética em pesquisa envolvendo seres humanos da UFPR para a execução da pesquisa.

*Não quero pessoas que queiram dançar.  
Quero pessoas que precisem dançar.  
(George Balanchine)*

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As danças a dois, em seu conceito original, apresentam o vínculo e o encontro como símbolos supremos, sendo o abraço o seu signo mais emblemático. Sobre essa análise a pesquisadora Lorene Soares (2003) afirma que:

O encontro entre os dançarinos acontece no abraço. O aconchego, o acolhimento, a proximidade, a entrega, todos esses fatores são constitutivos do abraço. O enlace que compreende o abraço é o que constitui o encontro dos que dançam em par. Ele é único para cada par e para cada momento. As sensibilidades de cada um, de cada instante, de cada canção formarão a maior ou menor amplitude para esse abraço. A qualidade do abraço é algo único que ocorre na singularidade daquele momento da dança. Posso estar completamente abraçada com alguém que nunca vi antes; sem o compromisso de continuar abraçada além daquele instante da dança. No entanto, posso estar por inteiro naquele momento. O abraço não é de um e nem pertence a nenhum; ele é o próprio encontro, compreende: uma aproximação dos corpos dos parceiros, um enlaçamento de braços, um encontro de mãos, um encostar de cabeças; é uma intimidade criada espontaneamente e sem garantia de permanência. O abraço é facilitado pela música, pela atmosfera do baile, pela permissão concedida anteriormente para isso. Mas o que ocorre no encontro é daquele par. Nem mesmo o par encontrará palavras para expressar o vivido. (SOARES, 2003, p. 10-11).

Por tal, não se pensa a ação das danças a dois de maneira individualizada, mas sim vinculada a alguém ou a algo. Dessa maneira essa relação de conexão, junção, prazer, executar, aprender e ensinar se fundem e se fragmentam em diversos caminhos que possibilitam encontrar indicadores de como ocorreu tudo isso.

Ainda sobre a temática dos vínculos Soares (2013) afirma em suas pesquisas que:

Tampouco tenho a expectativa de encontrar fórmulas para estabelecer bons vínculos. Não existem fórmulas. Os encontros ocorrem por composição de forças. A possibilidade de escolha em permanecer em um bom ou mau encontro vai depender das forças que atuem nessa composição. Muitas vezes ficamos capturados em maus encontros. Porém penso em encontros que aumentem a minha potência de afetar e ser afetado. Encontros que aumentem a minha potência de agir, de pensar, de existir. Encontros que me levem aos fluxos. (SOARES, 2013, p. 16).

Isso possibilita perceber que o vínculo, o afeto e a interação estão intrinsicamente ligados à ação do ato de dançar com alguém que faz com que essas mesmas premissas sirvam como base para análise nessa pesquisa.

Infelizmente poucos estudos se direcionaram no foco de pensar o estímulo que gera o ato de alguém ensinar alguém a dançar. Normalmente os estudos são focados no ato de dançar em si, conforme apresentou a pesquisa de Zamoner (2011), quanto a produção científica sobre a dança de salão, e o estado da arte apresentado anteriormente. Por isso, para a análise nessa pesquisa, outros estudos e linguagens irão servir como aportes científicos para a busca desses indicadores e entendimentos.

Nas seções seguintes serão apresentados o pensador que guiou essa ideologia da arte na educação e também as definições dos conceitos de interação, afetividade, prazer e dança que serviram como a base teórica dessa pesquisa.

## 2.1 VYGOTSKY, O PESQUISADOR E SUAS PRINCIPAIS TEORIAS

Os diversos estudos de Lev Vygotsky (1982; 2008; 2010; 2012) permitem constatar o seu caráter monista, que se faz presente em sua análise de perspectiva histórico-cultural, em que o indivíduo é compreendido em sua totalidade contemplando todos os aspectos que o constituem. Esse é justamente o norte de análise dessa pesquisa que busca entender o indivíduo como um todo para entender a sua motivação para o dançar e o ensinar a dançar.

O pesquisador Lev Semenovitch Vygotsky nasceu em 1896 na Bielorrússia, de uma família judia. No ano de 1918 formou-se em Direito pela Universidade de Moscou. Casou-se aos 28 anos e teve duas filhas. Ao mesmo tempo que cursava Direito também participava dos cursos de História e Filosofia. A partir de suas experiências através da formação de professores na escola local do estado, dedicou-se ao estudo dos distúrbios de aprendizagem e de linguagem, das diversas formas de deficiências congênitas e adquiridas, e assim graduou-se em Medicina. Após isso fundou o Laboratório de Psicologia da

Escola de Professores de Gomel, ministrando diversas palestras que, posteriormente, resultaram no livro *Psicologia Pedagógica* de 1926 (COELHO; PISONI, 2012).

Após sua participação no II Congresso de Psiconeurologia, em Leningrado, foi convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou. Deu início assim a sua carreira aos 21 anos, após a Revolução Russa, e desde essa época já se interessou em estudar os assuntos específicos da pedagogia.

Em 1922 publicou um estudo sobre os métodos de ensino da literatura nas escolas secundárias. Demonstrou grande interesse pela psicologia acadêmica a partir de trabalhos envolvendo problemas de crianças com defeitos congênitos, tais como: cegueira, retardo mental severo, surdez entre outras nos quais dedicaria anos de estudos buscando oportunidades de compreensão dos processos mentais humanos, sendo este o centro do seu projeto de pesquisa. Embora tenha um curto período de vida deixou uma grande herança teórica que foi silenciada por quase meio século sendo acusado de ser idealista. Vygotsky inicia suas teorias no final da revolução russa quando o país se torna socialista criando assim um pensamento marxista. Influenciado por estas ideias Vygotsky se dizia marxista e desenvolveu sua teoria sobre funções psicológicas superiores, e como a linguagem e o pensamento estão fortemente conectados. Curiosamente suas obras não obtiveram sucesso na União Soviética, território marxista, sendo conhecido por lá como comunista de direita. (COELHO; PISONI, 2012, p. 145).

Vygotsky faleceu em 1934, vítima de tuberculose, doença com que conviveu durante quatorze anos.

Sobre os seus principais estudos, pesquisadores como Rene Van Der Veer e Jaan Valsiner (2009) ressaltam a concepção do desenvolvimento humano como resultado de processos interativos em um contexto que é social, cultural e, portanto, histórico, em uma visão histórico-cultural do entendimento do homem. Esse princípio vem ao encontro, diretamente, da realidade das origens de todas as danças a dois que entendem o sujeito dentro do seu meio como análise para o entendimento do seu caráter<sup>13</sup> e prática.

Vygotsky foi um dos principais ativistas e símbolos da teoria histórico-cultural, exercendo funções como professor, advogado, filósofo e escritor sendo um verdadeiro aficionado pela psicologia. Seus interesses constantes permeavam por assuntos relacionados a temas como literatura, pedagogia,

---

<sup>13</sup> Entendemos aqui por caráter o que caracteriza cada uma das danças a dois em seus diversos gêneros e estilos.

psicologia, estética, teatro, História da Arte, entre diversos outros (VAN DER VEER; VALSINER, 2009).

Sua carreira profissional contemplou a ação como professor de Literatura e, neste período, ele aproveitava para discutir os problemas da prática educacional. Sua formação multidisciplinar o levou a estudar a psicologia infantil e suas aplicações pedagógicas; assim como, a psicologia da arte e a epistemologia da psicologia (VAN DER VEER; VALSINER, 2009).

Era um apaixonado pela arte e um defensor da sua importância para o desenvolvimento humano (BARROCO; SUPERTI, 2014). Ela afirmava que “a arte é o social em nós” (VYGOTSKY, 2001, p. 315). O que o faz um pesquisador determinante para a reflexão da temática apresentada nessa pesquisa.

A arte é, para Vygotsky, uma das funções primordiais para a organização do comportamento futuro. Seu efeito na vida emocional não é nunca um efeito instrumental instantâneo, mas sim realizado de maneira indireta, através do tempo, resultado da mediação do subjetivo pela forma enquanto matéria formalizada. Neste sentido, a arte é igualmente mediação da natureza na cultura, e da cultura na natureza (LIMA, 2000).

Analisando as principais ideias que constituem a perspectiva da teoria de Vygotsky, a pesquisadora Joulida Taucei (2015) apresenta que:

A perspectiva Histórico-Cultural delineada por Vygotsky pode ser compreendida a partir de três temas gerais, todos relacionados entre si, embora distintos: o uso do método genético, ou de desenvolvimento; a afirmação de que o funcionamento mental superior provém de processos sociais; a afirmação de que os processos sociais e psicológicos humanos são moldados fundamentalmente por ferramentas sociais, ou formas de mediação. Entretanto, a explicação de cada um dos temas individualmente pode vir a desencadear uma compreensão reduzida, tendo-se em vista que as temáticas definem-se mutuamente no pensamento de Vygotsky. (TAUCEI, 2015, p. 79).

O que faz refletir sobre a importância do seu estudo pois ele afirmava que sua abordagem não teria significado se analisada separadamente, para ele era justamente o inter-relacionamento entre os temas que deveria ser o foco central.

Colaborando com essa perspectiva, Ema Oliveira (2007) sinalizou em seus estudos que o desenvolvimento humano, o aprendizado e as relações entre

desenvolvimento e aprendizagem são temas centrais na perspectiva vygotskyana. Sobre essa perspectiva Taucei (2015) afirma que nos trabalhos de Vygotsky o desenvolvimento do homem está presente em todas as suas obras, “ele busca compreender a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos ao longo da história individual”. (TAUCEI, 2015, p. 80).

Essa abordagem específica no processo de desenvolvimento era chamada de abordagem genética focada nos processos de aprendizagem que, desde o nascimento, é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (TAUCEI, 2015).

Para Marlene Schüssler D’Aroz (2013) as principais linhas do desenvolvimento presente na obra de Vygotsky são:

[...] à filogênese, a história da espécie humana; à ontogênese, história do indivíduo de determinada espécie; à sociogênese, história cultural, do meio cultural no qual o sujeito está inserido; e à microgênese, que é o aspecto mais microscópico do desenvolvimento. (D’ARÓZ, 2013, p. 152).

O pensamento de Vygotsky parece ser revolucionário diante da realidade vigente de sua época e até mesmo nos dias atuais, pois ele busca aquilo que o homem tem de melhor: sua criatividade, sua autonomia, sua condição de sujeito ativo e não uma marionete que reproduz assuntos (COELHO; PISONI, 2012).

Seria um erro pensar a educação como algo deslocado da vida cotidiana, pois, para que ocorra uma educação de verdade e de qualidade, é necessário que ela seja transformadora no sentido de promover o respeito pela diferença não privilegiando a homogeneidade e o padrão. Essa foi uma das grandes contribuições de Vygotsky para a humanidade que, em sua obra, possibilitou diversas conexões com a arte e, especificamente nesse trabalho, com as danças a dois, conforme poderá ser observado nas abordagens subsequentes.

### 2.1.1 VYGOTSKY E A PSICOLOGIA DA ARTE

Para Vygotsky a mediação é, de início, uma relação dialética da criança que age, na realidade, por intermédio da resposta das ações de um adulto, validando que o primeiro diálogo existente é através da ação. Pois assim as funções psicológicas superiores se formam dentro desse diálogo, juntamente com as relações sociais, em um processo de interiorização (LIMA, 2000).

Nesse contexto surgem os signos na pesquisa de Vygotsky que foram fruto das suas investigações junto a literatura e a arte dramática que:

[...] ocupam o primeiro período de seu desenvolvimento intelectual e conduzem o jovem investigador do domínio estético a um interesse crescente para com a psicologia científica como chave para a compreensão de alguns aspectos centrais da criação artística e do comportamento estético. (LIMA, 2000, p. 75).

Nessa perspectiva dialética que surge o conceito multi e interdisciplinar de Vygotsky que pensa o conhecimento como fruto de diversas fontes convergidas, tanto qualitativamente como quantitativamente, em direção ao real e/ou o irreal dentro do conhecimento científico.

É fruto desse recorte de pensamento que surge a sua investigação sobre a psicologia da arte. Para Vygotsky (2001):

O social existe até mesmo onde há apenas um homem e as suas emoções individuais. Por isso, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. A questão não se dá da maneira como representa a teoria do contágio, segundo a qual o sentimento que nasce em um indivíduo contagia a todos, torna-se social; ocorre exatamente o contrário. A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade. A peculiaridade essencialíssima do homem, diferentemente do animal, consiste em que ele introduz e separa de seu corpo tanto o dispositivo da técnica quanto o dispositivo do conhecimento científico, que se tornaram instrumentos da sociedade. De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social. (VIGOTSKI, 2001, p. 315).

Por isso que a psicologia da arte de Vygotsky não limita o objetivo de sua ação em uma perspectiva disciplinar formal, mas sim busca ampliar a sua perspectiva psicológica levando em conta todo o contexto em que ela está inserida. Ela utiliza o comportamento estético, que engloba a recepção e produção de obras de arte, como resultado da complexidade e da heterogeneidade de experiências vividas.

Na análise da obra de arte, a função do signo artístico se revela, para Vygotsky, como a de socializar a emoção, de “trazer ao círculo da vida social os aspectos mais íntimos da experiência humana”. A arte é, na definição de Vygotsky, a “técnica social da emoção”. (LIMA, 2000, p. 78).

Assim a vida está ligada à arte, como resultado da experiência vivida, tendo como técnica social a emoção. Essa definição pode ser igualmente utilizada para definir a arte de dançar que, se comparada as obras de arte citadas na pesquisa de Vygotsky, a dança, em seus movimentos executados, são fruto direto da reflexão e transposição das emoções humanas dos indivíduos que se permitem estar juntos para dançar, mesmo esse ato ocorrendo em uma prática social despreziosa de pensar ser feito arte. Nesse contexto esses indivíduos se afetam e estão sendo afetados, em união direta com todos os signos que contemplam a sua ação.

Por isso, nesse contexto:

[...] a noção da mediação semiótica do desenvolvimento psicológico em Vygotsky engloba não apenas as funções cognitivas, mas igualmente a dimensão afetiva, os sistemas de relação e de ação. O papel da imaginação criadora é evidente nos produtos da ciência, das técnicas e das artes. A vida imaginativa na arte diz respeito à plasticidade do mundo interior, das estruturas internas do sujeito. Dialeticamente, o ser humano é capaz de transformar o meio, de humanizar a natureza, porque é capaz de transformar-se a si mesmo. Esta transformação não se daria sem o concurso da arte. (LIMA, 2000, p. 80).

A arte transforma o meio e modifica a vida de uma maneira direta e indireta. Foi nesse cenário que o estudo de Vygotsky trouxe as suas contribuições e reflexões, que, mesmo em um estudo breve, deixou diversas brechas para aprofundamento e conjecturas como a analogia utilizada nesse trabalho de refletir a psicologia da arte junto das danças a dois.

Concluindo esse pensamento aqui apresentado, a pesquisadora Agnes Heller (1994) sintetiza a função transformadora da arte quando evidencia que:

A arte por si só não pode humanizar a vida; porém quando se tem a necessidade de humanizar a própria vida e dos demais também em outros níveis – o nível político, moral etc. – a arte proporciona um parâmetro e cumpre a função de apoio sentimental e intelectual para operar a transformação. (HELLER, 1994, p. 203).

A dança, como arte, é uma grande agente que opera nessa transformação de indivíduos em sua necessidade vital de humanizar a própria vida. E nessa ação o professor mediador tem papel fundamental.

### 2.1.2 O PROFESSOR MEDIADOR

Antes de pensar no papel do professor, devemos entender no que se fundamenta a aprendizagem. Em uma análise das palavras de Agneta Giusta, datadas do ano de 1985, temos que:

O conceito de aprendizagem emergiu das investigações empiristas em Psicologia, ou seja, de investigações levadas a termo com base no pressuposto de que todo conhecimento provém da experiência. Isso significa afirmar o primado absoluto do objeto e considerar o sujeito como uma tábula rasa, uma cera mole, cujas impressões do mundo, formadas pelos órgãos dos sentidos, são associadas umas às outras, dando lugar ao conhecimento. O conhecimento é, portanto, uma cadeia de ideias atomisticamente formada a partir do registro dos fatos e se reduz a uma simples cópia do real. (GIUSTA, 1985, p. 26).

Dessa maneira, pensar o conhecimento como resultado do sujeito com o mundo, em uma analogia a uma cadeia de informações, foge do pressuposto de cópia e da reprodução.

Nesse contexto surge a definição de Vygotsky do professor mediador. Segundo Rita de Araujo Neves e Magda Floriana Damiani (2006) o professor mediador é aquele que, por deter mais experiência, tem a função de intervir e mediar a relação do aluno com o conhecimento. Ele sempre estará dedicando esforço pedagógico para ampliar o conhecimento desse aluno sem ignorar o seu conhecimento prévio em toda a sua existência. Para as autoras, esse tipo de professor atua de forma explícita, interferindo diretamente no desenvolvimento dos alunos, por meio de provocações e avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Vygotsky, dessa forma, resgata a importância da escola e do papel do professor como agentes indispensáveis do processo de ensino

aprendizagem. O professor pode interferir no processo de aprendizagem do aluno e contribuir para a transmissão do conhecimento acumulado historicamente pela Humanidade. É nesse sentido que as ideias de Vygotsky sobre a Educação constituem-se em uma abordagem da transmissão cultural, tanto quanto do desenvolvimento. (NEVES; DAMIAN, 2006, p. 09).

Esse professor mediador, apresentado pelas autoras, contempla a definição do professor das danças a dois que costumam receber alunos, das mais diversas histórias de vida e vontades, nos ambientes onde ela é ensinada. Pois o ato de dançar faz parte da vida de todo o ser humano, nos mais variados contextos sociais, por isso esse docente tem a missão de mediar esse conhecimento dialogando com a experiência já existente nos discentes que procuram a sua colaboração para otimizar o seu conhecimento. Dessa forma o papel de um professor mediador tende a ser determinante nesse encontro do prazer com o ato de dançar e aprender a dançar que se configura como o cerne dessa pesquisa.

A obra de Vygotsky é vasta e aborda diversos conteúdos sobre a psicologia humana e a educação. Contudo uma das questões principais que permeiam a sua obra é a interação. Ele acredita que o conhecimento humano é resultado direto das interações do indivíduo, nos mais diversos ambientes, como vimos com a arte na seção acima. Sobre essa temática da interação, um dos pilares desse trabalho, iremos dar sequência a essa fundamentação teórica.

## 2.2 A INTERAÇÃO

O ser humano constantemente cria maneiras de interagir e se relacionar com o mundo em seu convívio social, comprovando que os seres vivos não são somente resultado da sua origem biológica. A sua progressão e desenvolvimento são resultado de diversos elementos e ações estabelecidos durante a sua jornada vitalícia e, nesse processo, a interação com outros indivíduos desempenham papel determinante em sua formação. Nos diferentes estágios da vida, cada indivíduo enfrenta e se vê diante de novos desafios fomentando um processo de aprendizagem constante que não ocorre de forma isolada, mas sim

compilando inúmeros fatores que culminam na sua constituição (MELLO; TEIXEIRA, 2011).

Vygotsky afirma que "o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento" (VYGOTSKY, 2010, p. 63) o que faz compreender que cada indivíduo, em seus diversos estágios de vida, está em constante processo de aprendizagem que não ocorre de forma isolada. São inúmeros os fatores históricos, sociais e biológicos que o influenciam, mas que isoladamente não o caracterizam.

Nesse contexto o homem, desde o nascimento, é um ser social, pois suas ações estão diretamente ligadas ao outro, independente de que linguagem ele utilize para tal.

Para Vygotsky (1998):

As raízes do desenvolvimento de suas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surge durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só coloca a infância no centro da pré-história e do desenvolvimento cultural. (VYGOTSKY, 1998, p. 61).

Dessa forma podemos perceber que a interação, desde o início da vida humana, tem papel fundamental no desenvolvimento do sujeito.

A partir da interação entre diferentes indivíduos se estabelecem processos de aprendizagem e, conseqüentemente, o aprimoramento de suas estruturas mentais existentes desde o momento do seu nascimento. Neste contexto, o ser humano tem por necessidade estabelecer contatos com outros seres humanos para incrementar e construir novos conceitos. O outro assume o papel de meio de verificação das diferenças entre as suas competências e as dos demais. Dessa maneira o outro pode contribuir na formulação de hipóteses e sintetização de ideias acerca dessa conexão. Isso torna um processo interpessoal, em um processo intrapessoal (MELLO; TEIXEIRA, 2011).

Estas competências podem ser classificadas como funções psicológicas superiores (FPS), como por exemplo a atenção, a imaginação, o pensamento, a memória e a linguagem que são organizadas em sistemas funcionais, cuja finalidade é adequar a vida mental de um indivíduo em seu meio (VERONEZI; DAMASCENO; FERNANDES, 2005).

Quando Vygotsky (1998) aborda as funções psicológicas superiores no desenvolvimento da criança ele as classifica em dois momentos:

Primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VYGOTSKY, 1998, p. 75).

Assim observamos que o ser humano não vive isolado, ele constantemente participa de diferentes ambientes com seus grupos em torno de um objetivo comum. Eles geralmente ingressam nesses grupos porque se sentem acolhidos, porque percebem que ali são importantes, comprovando que a comunicação cria vínculos e isso é fundamental para que os indivíduos se reconheçam como ser social. Vínculos esses que são essenciais e um dos símbolos na concepção e geração das danças a dois, como visto anteriormente.

Além disso, através do outro, o sujeito compreende que não é apenas mais um elemento, mas que junto com o outro ele consegue pensar, se comunicar, agir e colaborar para a construção do meio em que vive como um agente determinante. (MELLO; TEIXEIRA, 2011).

Todavia os indivíduos podem conferir às palavras significados e sentidos diferentes. Desta forma, os sujeitos mais experientes, ao interagirem com menos experientes, estimulam a sua expansão e análise, possibilitando, assim, a elaboração de sentidos particularizados e da obtenção de significados mais objetivos e abrangentes (MARTINS, 1997).

É por isso que as interações sociais, na perspectiva sócio histórica, permitem pensar um ser humano em constante construção e transformação que, mediante as interações sociais, conquista e confere novos significados e olhares para a vida em sociedade e os acordos grupais.

A interação de membros mais experientes com menos experientes de uma dada cultura é parte essencial da abordagem vygotskiana, especialmente quando vinculada ao conceito de internalização. Ato que se estabelece, constantemente, na prática social do ato de dançar a dois e de ensinar as danças a dois.

Dentro desse panorama encontra-se o grande valor que a teoria de Vygotsky dá ao processo de interação e, principalmente na interação na relação aprendiz/professor. É através das intervenções pedagógicas e no ensino na construção do conhecimento que acontece a formação de ambos sujeitos.

Sobre esse tema é fundamental se discutir a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que disponibiliza subsídios para reforçar o papel de desafiador que o educador tem em sua relação com o educando.

Vygotsky não nega a existência de uma relação dialética entre o nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem do indivíduo. Isso significa que aprender deve acontecer de forma adequada com o nível de desenvolvimento do aprendiz (MEIRA, 1998).

Por isso uma das contribuições mais emblemáticas de Vygotsky, em sua obra, foi a posição de que não existe um único nível de desenvolvimento, mas sim dois: o nível de desenvolvimento real (vivido na atualidade) e o nível de desenvolvimento potencial (que será realizado no futuro). Para ele é entre esses dois níveis que se encontra a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Sobre isso Vygotsky afirma: “[...] se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado, temos que determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2008, p. 95).

O primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultados de certos ciclos de desenvolvimento já completados. Quando determinamos a idade mental de uma criança usando testes, estamos quase sempre tratando do nível de desenvolvimento real. [...] a zona de desenvolvimento proximal. [...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. Se ingenuamente perguntarmos o que é nível de desenvolvimento real, ou, formulando de forma mais simples, o que revela a solução de problemas pela criança de maneira mais independente, a resposta mais comum seria que o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. [...] O que é, então, definido pela zona de desenvolvimento proximal, determinada através de problemas que a criança não pode resolver independentemente, fazendo-o somente com a assistência? A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas estão presentemente em estado embrionário.

[...] O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VYGOTSKY, 2008, p. 95-98).

Com essa conclusão Vygotsky considera que a ZDP possibilita delinear o futuro imediato do aprendiz e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso, não somente ao que já foi contemplado através do seu desenvolvimento, mas também aos resultados do processo de maturação do indivíduo (VYGOTSKY, 2008).

Esse contexto de interação, através de níveis de desenvolvimento, é a gênese desse conceito, na obra de Vygotsky, que se contextualiza de maneira determinante quando analisamos a interação nas danças a dois, tanto na relação da dupla, no ato de dançar, como no processo de ensino e aprendizagem, pois, invariavelmente esses sujeitos estão interagindo, constantemente, entre si e com o meio em que estão inseridos.

A dança a dois tem por premissa o encontro de dois corpos que se comunicam e constroem uma história juntos. Esse encontro pode ser breve e durar tão somente os poucos minutos de duração de uma música. Todavia essa ação pode vir a ser tão catártica que gerará vínculos, confortos e desconfortos, fazendo esse ser social se obrigar e buscar saídas e possibilidades para o desenvolvimento de suas habilidades em dançar, viver e se relacionar com o outro e com o ambiente em que está inserido. Isso é ampliar sua ZDP através de mais interações e projeção da sua ação com o outro e com o meio.

No âmbito pedagógico isso se multiplica, pois, o professor mediador, como visto acima, tem a missão de estimular os seus aprendizes a cada vez mais buscarem novas possibilidades de descobertas a dois, pois essa construção é, desde o princípio concebida em duplas, o que dobra as possibilidades de descobertas e geram uma maior necessidade de interação e mediação.

Vygotsky não abordou as danças a dois, especificamente, em seus estudos, mas, como visto nos recortes acima, a sua pesquisa sobre interação como agente determinante para o desenvolvimento humano, são factualmente aplicáveis para o entendimento dessa expressão artística, pois ele fundamenta,

de maneira objetiva, por meio da definição apresentada anteriormente, a possível relação do ato de dançar e ensinar alguém a dançar pelo viés da interação.

### 2.3 A AFETIVIDADE

Com a intenção de superar a dicotomia entre a razão e emoção e almejando ampliar o conceito de desenvolvimento humano por meio da formulação de parâmetros de unificação para o entendimento da psique, utilizaremos aqui um conceito de afetividade, em uma vertente ampliada. Essa definição explica que toda interação é essencialmente afetiva, na dialética de “afetar e ser afetado”.

É possível observar, nas mais diversas interações, que o indivíduo é constantemente afetado, porém está também constantemente afetando. Diante de tal interação, nascem diversas formas de ligação, de relacionamento, seja entre o indivíduo com outros indivíduos e/ou com o mundo.

Sobre isso Sant’Ana, Loos e Cebulski (2010) afirmam que:

Não haveria supremacia da cognição em detrimento da afetividade, por serem um e mesmo fenômeno: o do entendimento da realidade; baseando-se nos afetos sentidos e percebidos pelo sujeito. Tal premissa pode contribuir com o pensamento educacional ao (re)integrar a afetividade e a cognição, ao contrário do que se vem praticando. (SANT’ANA, LOOS E CEBULSKI, 2010, p. 110).

Por isso Afetividade, em uma definição teórica objetiva, é discutir as experiências subjetivas, que revelam a forma como cada sujeito “é afetado pelos acontecimentos da vida ou, melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele” (PINO, s/d, p. 128).

Portanto,

[...] os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser-no-mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes, imprimindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam (...). São as relações sociais, com efeito, as que

marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo. (PINO, s/d, p.130-131).

Juntamente com Vygotsky, o pesquisador Henri Wallon<sup>14</sup> fez grandes contribuições nos estudos dos fenômenos afetivos. Ambos abordaram em seus estudos a importância das emoções e o seu desenvolvimento no decorrer da vida do ser humano, separando os aspectos cognitivos e afetivos, dando a cada um deles a sua especificidade no processo de ensino e aprendizagem.

Para Wallon (1995), a afetividade se refere a um conglomerado de manifestações que revelam a capacidade do ser humano de ser afetado pelos acontecimentos, pelas situações, reações das outras pessoas, bem como por reações internas do próprio indivíduo. Ele diferencia três momentos determinantes que compõem a afetividade: as emoções, os sentimentos e a paixão.

Wallon destaca os conceitos de alternância e preponderância funcionais, referindo-se à predominância alternada da afetividade e da cognição nas diferentes fases do desenvolvimento. Explica que, em cada fase, um campo funcional exerce uma dominância maior sobre os outros. Quando a afetividade prepondera sobre a dimensão cognitiva, o indivíduo está voltado para a construção do seu eu e, por isso o movimento é para o interior da pessoa (movimento centrípeto). Quando a cognição prepondera, o movimento é para o exterior (força centrífuga), para o conhecimento do mundo das coisas. A dimensão motora não assume a preponderância em fase alguma, mas exerce um papel fundamental na evolução da pessoa. Neste processo, os campos funcionais se beneficiam dos avanços do outro que está dominando e evoluem também. Portanto, segundo Wallon, cada campo funcional irá se beneficiar das conquistas do outro em seu momento de dominância, além de alternarem-se nessa dominância nos diferentes estágios evolutivos. Assim, assume uma perspectiva de desenvolvimento para todos os aspectos, inclusive o afetivo. (TASSONI, 2011, p. 165).

É nessa perspectiva, de rompimento de qualquer possível dualismo para uma visão sistêmica sobre o mundo e as relações humanas, que a pesquisa aqui apresentada propõe uma reflexão sobre o prazer em dançar e ensinar a dançar pelo viés da interação e afetividade.

Pensar nessa forma de afetividade é uma forma de perceber a realidade de maneira ampliada, observando que, na verdade, tudo é uma rede de

---

<sup>14</sup> Henri Wallon, estudioso francês com formação em medicina e filosofia, dedicou grande parte de sua vida ao estudo das emoções e da afetividade. Identificou as primeiras manifestações afetivas do ser humano, suas características e a grande complexidade que sofrem no decorrer do desenvolvimento, assim como suas múltiplas relações com outras atividades psíquicas

interações e que todas as coisas estão interligadas, exatamente como ocorre na dança, um processo contínuo de afetar e ser afetado possibilitando a construção de experiências envolvendo a arte.

Vygotsky (1982), em seus estudos, é enfático ao afirmar que uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende a sua base afetivo-volitiva:

Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, porque uma análise determinista pressupõe descobrir seus motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em um outro sentido. De igual modo, quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo, como transformar o pensamento em um apêndice inútil do comportamento, em uma sombra desnecessária e impotente. (VYGOSTKY, 1982, p. 25).

Dessa maneira o autor alerta que reconhecer a intrínseca relação entre o pensamento e a dimensão afetiva é uma condição necessária, porém não suficiente, para os estudos psicológicos, pois, como visto anteriormente, para o autor, essa relação deve ser analisada durante todo o desenvolvimento do indivíduo.

Trazendo uma nova visão sobre esse pensamento, em uma abordagem específica para o ensino e aprendizagem, o psicólogo Jean Piaget<sup>15</sup> diz que não existe uma ação afetiva sem estar precedida da utilização da cognição pois o mesmo necessita, através da sua inteligência, entender sobre o que ele está passando para, posteriormente, agir afetivamente em consonância com o estímulo vivenciado (ARANTES, 2002).

É proposto por Arantes (2002) a analogia que Piaget utiliza sobre a afetividade usando uma metáfora entre o motor de um carro e a gasolina, pois, para ele “a afetividade seria como a gasolina, que ativa o motor de um carro, mas não modifica sua estrutura” (ARANTES, 2002, p. 5) o que fundamenta a sua

---

<sup>15</sup> Jean Piaget, psicólogo e filósofo suíço, ficou conhecido por seu trabalho pioneiro no campo da inteligência infantil. Passou grande parte de sua carreira profissional interagindo com crianças e estudando seu processo de raciocínio. Seus estudos tiveram um grande impacto sobre os campos da Psicologia e Pedagogia.

definição de que para o processo de aprendizagem, de qualquer conteúdo que seja, deve-se haver uma interação afetiva entre quem apresenta o conteúdo com quem está recebendo essa informação.

Desse modo, com a visão desses três respeitados estudiosos da educação, é possível analisar as dimensões do afeto e da cognição que estariam, desde cedo, íntima e dialeticamente relacionadas. Isso ilustra, de maneira direta, o ato de dançar com alguém e aprender a dançar com alguém. Uma construção que continuamente se fundamenta em uma relação de afeto que promove a cognição e vice-versa.

## 2.4 O PRAZER

O pesquisador João Arthur Borges Winkelmann, na epígrafe do capítulo “O Experimento Humano do Prazer” do seu livro “Prazer – o sentido humano de existir” (2006) cita Thomas Morus afirmando que “A própria natureza nos prescreve uma vida feliz, ou seja, o prazer como fim de todas as nossas ações... A virtude seria definida como uma vida orientada segundo o princípio do prazer” (WILKELMANN, 2006, p. 68).

Essa declaração converge os significados de prazer e felicidade como o fim de toda ação humana que vem ao encontro dos grandes estímulos que os praticantes das danças a dois costumam relatar para definir o seu interesse no ato de dançar.

Ilustrando isso Artaud (1995) traz a grandiosidade das possibilidades do corpo humano quando afirma que:

O corpo é uma multidão excitada, uma espécie de caixa de fundo falso que nunca mais acaba de revelar o que tem dentro. E tem dentro toda a realidade. Querendo isto dizer que cada indivíduo existente é tão grande como a imensidão inteira, e pode ver-se na imensidão inteira. (ARTAUD, 1995, p. 78).

Mas que prazer é esse? Que corpo é esse que sente esse prazer? É uma sensação, emoção, comportamento, um alívio de tensão, ressignificação de si, do mundo, do outro, uma necessidade?

Possivelmente uma resposta exata e objetiva para essa pergunta inicial seja complicada demais, pois, a sua subjetividade talvez contemple tudo isso.

O prazer pode ter diversas características que vão desde o suficiente e recorrente, como também aquele inacabado e faltante que se converte em estímulo para a sua busca. Para entender melhor que prazer é esse que está sendo buscado, temos a definição de Aristóteles, em Aggio (2013), quando diz que:

O prazer pertence à atividade de modo a não existir nem lógica nem ontologicamente em separado dela, pois não apenas a sua existência, mas também a sua definição depende da existência e da definição da atividade. Ontologicamente, pois não há prazer sem atividade; e, logicamente, pois não está nem no tempo, nem por natureza separado da atividade, ao contrário do desejo, que existe anteriormente à realização da atividade. Ou seja, o prazer é uma atividade que não subsiste por si mesma, mas é absolutamente dependente da atividade perceptiva ou noética à qual pertence. (AGGIO, 2013, p. 327).

Assim se percebe que existe uma relação direta do prazer com a atividade, qualquer que ela seja, e que ela surge mediante a ação de algo que se defende como opção, no caso da presente pesquisa, o ato de dançar e ensinar alguém a dançar.

Sigmund Freud<sup>16</sup> (1911), em sua publicação “Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental”, define os conceitos de princípio de prazer e princípio de realidade como regentes do funcionamento do aparelho psíquico. Ele afirma que o princípio de prazer é o propósito dominante dos processos inconscientes (processos primários). Ele acredita ser uma busca de proporcionar prazer e evitar o desprazer. Para ele, evitar o desprazer significa afastar-se de qualquer circunstância que possa despertar desprazer. Já em outra perspectiva, o princípio de realidade regula a busca pela satisfação levando em conta as condições impostas pelo mundo externo e vem substituir o princípio de prazer como uma proteção e não como uma deposição deste último.

Convergindo essas duas opiniões podemos analisar que o fundamental do prazer é o tipo de vinculação que ele estabelece entre aquele portador da vontade do sentir com o corpo e o objeto preferencial desse sujeito na busca do

---

<sup>16</sup> O austríaco Sigmund Schlomo Freud (1856/1939), mais conhecido como Sigmund Freud, foi um médico neurologista citado em diversos projetos científicos. Foi o criador da Psicanálise.

seu prazer. Pois o prazer transita entre a aceitação de si com o seu corpo, em transição com os demais elementos que compõe a sociedade em que ele vive (WILKELMANN, 2006).

O prazer é uma experiência experimentada, algo que envolve o eu e o corpo, algo ao mesmo tempo afetivo e reflexivo. Essa experiência é de assentimento, de aprovação de um dos aspectos do assentimento humano na vida, no mundo. Sentir prazer é sentir gozo, gozar com o corpo e a alma, sentir amor por si mesmo e poder transmiti-lo ao outro. (WILKELMANN, 2006, p. 56).

Essa explicação de prazer, proposta por Wilkelmann na sentença acima, pode ser considerada uma definição possível ao prazer do ato de dançar que vem bem ao encontro da temática desse trabalho que se embasa na ação de corpos desfrutarem juntos de uma realização e construção a dois. Nesse contexto o prazer (ou o desprazer) se tornam sensações sempre presentes, pois, como afirmaram os autores citados acima, a busca pelo prazer é uma ação natural do ser humano, como a busca pelo ato de dançar, que seria, também, uma busca pelo prazer e ser feliz.

#### 2.4.1 VYGOTSKY, BUHLER E O PRAZER

O escritor Roland Barthes, em sua obra “O prazer do texto” afirma que “meu corpo não tem as mesmas ideias que eu” (BARTHES, 1996, pág. 26). Essa metáfora tem a profundidade necessária para o entendimento de que muitas vezes o corpo sente coisas e se permite coisas que o próprio cérebro não tem, ou não está direcionado, como entender a dimensão que elas contemplam. Dentro dessa premissa e, do contexto descrito por Barthes, que o psicólogo Karl Buhler<sup>17</sup> apresentou a sua definição de prazer.

Buhler buscou se afastar das explicações organicistas de Freud quanto à determinação da atividade pelo “princípio do prazer”. Segundo ele, o próprio prazer modifica de lugar dentro do sistema de outras funções psíquicas. Sua teoria identifica três momentos: o primeiro estágio é o *Endlust*, considerado o prazer final, o segundo estágio é o *Funktionslust*, quando o que causa prazer

---

<sup>17</sup> Karl Bühler foi um psicólogo e psiquiatra alemão. Membro da escola de Würzburg, estudou os mecanismos do pensamento e da vontade e dedicou-se à psicologia da forma.

não é tanto o resultado, mas o processo e um terceiro estágio, o *Vorlust*, relacionado com o prazer no início do processo. (VYGOTSKY, 1932/1998).

Essa organização e definição de prazer é uma base sólida de análise e entendimento do prazer nas danças a dois em uma analogia direta à interação e à afetividade, propondo que esses três estágios do Buhler, descritos também por Vygotsky, estão interagindo constantemente na assimilação<sup>18</sup> e acomodação<sup>19</sup> do prazer no ato de dançar e como isso serve de estímulo direto no ato de ensinar alguém a dançar.

Inclusive Vygotsky foi um grande apreciador e defensor da arte como transformadora e imprescindível para o desenvolvimento humano, quando afirmou que:

O prazer propiciado pela criação artística atinge o ponto culminante quando ficamos quase sufocados de tensão, com o cabelo em pé de medo, quando as lágrimas rolam involuntariamente de compaixão e simpatia. Tudo isso são relações que evitamos na vida e estranhamente procuramos na arte. (VYGOTSKY, 2001, p. 83).

Esse encontro de Vygotsky e Buhler propicia um grande campo de análise dos praticantes das danças a dois pois, nessa organização dos estágios do prazer, proposto por Buhler, é possível mensurar, de maneira mais objetiva e organizada, as motivações dos dançarinos praticantes no ato de dançar.

Propor uma definição de prazer focada no cerne do que mobiliza as danças a dois é um dos objetivos dessa pesquisa, após os resultados da pesquisa empírica, por justamente se acreditar que o prazer está diretamente ligado à relação do ser humano com a dança e com a arte e, conseqüentemente, com a sua escolha para o exercício da docência.

O homem quer a partir do que é, e a partir do que ele quer, consegue estabelecer seus valores. Mas o querer (ser) pressupõe que esse homem tenha uma vontade e esta vontade tem de ser inerte ou livre. Mas como a inércia pertence à ordem da identidade humana, deve haver liberdade no homem. Esta liberdade traduz a intervenção da vontade do homem em sua identidade, logo é o fundamental dever

---

<sup>18</sup> A assimilação é “uma integração à estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação” (PIAGET, 1996, p. 13).

<sup>19</sup> A acomodação é “(por analogia com os “acomodatos” biológicos) toda modificação dos esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores (meio) ao quais se aplicam” (PIAGET, 1996, p. 18).

(ser) do querer (ser) do homem. Em sendo livre, portador de uma vontade, o homem pode ser feliz e feliz consegue expressar seus afetos e transcender. (WILKELMANN, 2006, pág.52).

A pesquisadora Annie Suquet (2008) em sua obra “O corpo dançante: um laboratório da percepção” traz uma reflexão sobre o saber-sentir:

[...] o primeiro dever do bailarino, como também do ator e do mímico, é desenvolver um “saber-sentir”, mas este não diz respeito somente “aos fatores biológicos da vida”, mesmo que este aspecto seja fundamental. O afinamento da percepção deve também conectar o bailarino aos fluxos rítmicos da vida moderna, a suas vibrações. Do elevador às montanhas-russas, passando pelo filme ou pela fotografia, as tecnologias da era industrial suscitam experiências perceptivas inéditas. Rupturas espaço-temporais, solavancos, acelerações induzem coordenações cinestésicas e novas modalidades de comportamento. (SUQUET, 2008, p. 525).

Com essa completa explanação sobre ser, querer, liberdade, felicidade e afeto conclui-se algumas premissas sobre o prazer que serão utilizadas nessa pesquisa que terá como foco uma análise desses pensadores do prazer, à luz dos resultados encontrados na pesquisa empírica com os profissionais que atuam ensinando as danças a dois, e seus alunos, na cidade de Curitiba.

## 2.5 A DANÇA, O MOVIMENTO E AS DANÇAS A DOIS

Antes de pensar em dança, é necessário pensar em arte e, dentre essa reflexão vygotskyana sobre arte, encontra-se a reflexão do estudioso Ernest Fischer (1976) quando ele afirma que a arte pode ser considerada tão antiga quanto o próprio ser humano pois ela se faz presente no trabalho, na dominação do seu habitat e na constante necessidade de expressão da experiência do indivíduo. Através dela, segundo o autor, é possível se apropriar do que foi vivido, conhecendo a si mesmo e o seu mundo.

O desejo do homem de se desenvolver e completar indica que ele é mais do que um indivíduo. Sente que só pode atingir a plenitude se se apoderar de experiências alheias que potencialmente lhe concernem, que poderiam ser dele. E o que um homem sente como potencialmente seu inclui tudo aquilo de que a humanidade, como um todo, é capaz. A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias. (FISCHER, 1976, p. 13).

Assim, como na arte, pensar dança implica em uma análise muito aprofundada da cultura e da gênese do ser humano pois ela é uma atividade genuinamente enraizada em sua realidade.

O filósofo Roger Garaudy (1980) afirma que a dança foi e é para os mais diversos povos “a expressão de movimentos do corpo, organizados em sequências significativas, de experiências que transcendem o poder das palavras e da mímica” (GARAUDY, 1980, p. 24).

Essas experiências citadas pelo autor precisam de uma análise mais aprofundada, por isso é possível pensar além do que tange o ato do movimento. Quando se pensa o sentido da dança, em um estudo mais minucioso da sua ação, se compreende a importância da sua prática para aqueles que a executam, pois, dança é arte e é adquirida através do processo do seu exercício. Sobre isso, a autora Sandra Meyer Nunes (2009) cita Aristóteles quando diz que:

Para Aristóteles, a arte, sendo um conhecimento de ordem prática e processual, é adquirida pelo exercício próprio da atividade. No terreno artístico, o fim não será plenamente conhecido até a consecução da forma. A finalidade emergirá conjuntamente com a matéria, por obra de uma intenção que não é causa final absoluta, mas probabilidade, pois só fazendo a coisa se poderá compreender plenamente o que se busca. (NUNES, 2009, p. 126).

Quanto a etimologia da palavra dança, a definição encontrada no Dicionário SESC - A Linguagem da Cultura de Newton Cunha (2006) afirma que:

[...] há duas versões para a origem da palavra. A primeira delas seria atribuída à raiz sânscrita *tan*, conservada no alemão, *Tanz*. Mas modificada no germânico *danson* e no francês arcaico *dance*, com significado original de tensão e daí, puxar, esticar, alongar. Outra, por via latina, seria proveniente do verbo *deantiare*, indicando o ato de avançar ou ir em frente de cortejos. Assim é que em Roma, havia o culto de Dança, simbolizada por uma bacante. (CUNHA, 2006, p. 208).

Já o filósofo e crítico de dança norte americano John Martin, apresenta em seu livro “A dança moderna” que:

[...] se retornarmos as fontes primitivas da dança, como devemos fazer para ter uma idéia clara de sua origem e essência, encontramos diversos tipos dela. Uma era jogo dançado, isto é, a dança destinava-se especificamente a descarregar energia excedente. Se fosse dançada só por uma pessoa, não necessitava de forma. Entretanto, se fosse dançada por um grupo de pessoas, precisava de uma organização formal para que todos os bailarinos pudessem atuar conjuntamente. Essa é a origem de muitas danças sociais e folclóricas, assim como de muitas danças de salão, até uma geração atrás. (MARTIN, 2007, p. 249).

Essas definições apresentam o caráter coletivo e de longevidade que essa manifestação artística apresenta na história da humanidade mostrando a sua importância de estudo e valorização.

O pesquisador Rudolf von Laban<sup>20</sup> é um dos reconhecidos nomes da história da dança ocidental e sua obra ampliou, consideravelmente, as percepções do movimento e da dança. As metodologias utilizadas por ele para aplicar seus conhecimentos foram diversas, sendo determinantes no entendimento da prática docente na dança e, conseqüentemente, também aplicáveis às danças a dois, mesmo que diretamente os praticantes não tivessem acesso direto às suas teorias.

Para Laban, o movimento é uma característica humana universal. Estudar o movimento implica estudar o homem e procurar a combinação feliz da mente e corpo em desenvolvimento, sem inibir ou subestimar um em relação ao outro (LABAN, 1978).

Apesar do período histórico em que viveu e aos seus ideais particulares de liberação do corpo, sua pesquisa sobre as diversas possibilidades e leis que regem o movimento e, suas concepções a respeito da importância do trabalho corporal ao desenvolvimento humano, também influenciam, sem dúvida, muitas propostas de ensino progressistas. Sua pesquisa transformou o entendimento da dança e foi um dos grandes responsáveis pela sua propagação.

O filósofo Luis Enrique de Santiago Guervós (2003) afirma que a dança pode servir como força mobilizante de vida, de anseio pelo novo, pelo transformar-se e pelo transfigurar-se. Ele não vê na dança um simples gesto, mas, acima de tudo, a forma mais expressiva de dizer “sim” à vida.

Para esse mesmo autor,

[...] a arte da dança nos ensina também a suspender a “pequena razão” do ego para seguir os movimentos do corpo, a “grande razão” do eu que conduz, finalmente, a uma relação intuitiva e mística com o mundo da vontade de potência. Em outras palavras, mover-se ao ritmo da dança conduz à mais alta possibilidade de mover-se em harmonia com

---

<sup>20</sup> Rudolf Von Silva Laban, também conhecido como Rudolf Laban. Dançarino, coreógrafo, teatrólogo, musicólogo, um dos mais reconhecidos teóricos da dança do século XX, é considerado o "pai da dança-teatro".

a vontade de potência, que se compreende como a energia rítmica que subjaz a todo movimento e ao eterno retorno que também está figurado na imagem da dança. (GUERVÓS, 2003, p. 91).

Realçando esse mesmo ponto de vista novamente o filósofo Nietzsche, em citação da obra “Assim falou Zaratustra” (2006), exaltou a vida e a dança ao dizer que “Eu só poderia crer num Deus que soubesse dançar [...]. Agora sou leve, agora voo, agora vejo a mim mesmo por baixo de mim, agora dança em mim um Deus” (NIETZSCHE, 2006, p. 49).

Com essas concepções e definições é possível perceber a dimensão que o corpo, o movimento e a celebração do prazer no pensamento nietzschiano, simbolizam a figura do dançarino em sua pulsão no ato de dançar.

### 2.5.1 BREVE HISTÓRICO DAS DANÇAS DE SALÃO

Como visto na introdução dessa pesquisa a dança é uma das manifestações de arte mais antigas da história da humanidade tanto que não se tem um registro exato do seu início.

As danças de salão, ou as danças a dois como estão sendo referenciadas nesse trabalho, são um exemplo de danças categorizadas como danças populares, ou danças sociais, que tem como premissa a sua prática em salões com o objetivo de socializar e divertir. O termo dança de salão, segundo o autor Marco Antônio Perna (2001) é “(...) devido à necessidade de salas grandes, os salões, para que se possam realizar as evoluções das danças (...)” (PERNA, 2001, p. 10).

Ampliando essa definição, Zamoner (2013) define dança de salão como “a arte conservacionista que se universaliza em práticas sociais, não cênicas nem esportivas, consistindo na interpretação improvisada da música através de movimentos dos corpos de um casal independente, quando o cavalheiro conduz a dama” (ZAMONER, 2013, p. 38).

Ambas definições trazem signos substanciais para classificar essa linguagem com especificidades que a diferenciam das demais como: a sua

vertente popular, sua execução em uma prática social e, principalmente, por ser praticada a dois.

Segundo Poliana Dutra Toneli (2007), os primeiros registros oficiais das primeiras danças de salão surgiram na Europa, durante o Renascimento (fins do século XIV e o fim do século XVII), período este em que a dança se definiu em duas vertentes distintas, as danças teatrais e as danças sociais. As teatrais contemplavam as danças de apresentação, de espetáculo e/ou de entretenimento nas Cortes. Já as danças sociais ou populares eram aquelas executadas com o foco no prazer dos seus praticantes, praticadas nos bailes, festas e eventos sociais (TONELI, 2007).

Contudo já no século XV, as danças realizadas pelas classes menos favorecidas, em suas festas e comemorações, já chegavam aos salões da nobreza por meio dos dançarinos e/ou mestres-de-baile que frequentavam ambos ambientes. Estes artistas eram contratados pelos nobres para que lhes ensinassem as danças sociais de uma maneira adaptada aos salões da corte. Durante essa transposição de espaço, essas danças ganharam refinamento e status, tanto que, além de serem executadas nos grandes bailes, passaram a fazer parte da educação da nobreza (TONELI, 2007).

Em seu início, as danças de salão não eram realizadas a dois, como conhecemos hoje, mas sim “(...) em grupos formando filas de pares de dançarinos” (PERNA, 2001, p. 36). Esses grupos dependiam uns dos outros em suas evoluções. Alguns exemplos dessas primeiras danças sociais são a pavana, a gavota e o minueto, sendo que esta última alcançou grande sucesso, tanto na França, seu país de origem, quanto em outros países da Europa e América.

Todavia o gênero de dança a dois responsável por colocar homens e mulheres dançando juntos, de forma enlaçada (ou abraçada), foi a valsa. Esse estilo, proveniente da Áustria e Alemanha, chegou à Paris no final do século XVIII e se tornou a grande manifestação de dança nos salões no século seguinte (TONELI, 2007).

Outro gênero de sucesso no século XIX foi a polca que surgiu “(...) na Boêmia em 1830 como dança rústica (...)” (PERNA, 2001, p. 16) e se transformou em dança de salão sete anos depois quando chegou a Praga.

O apogeu da valsa e da polca nos salões, o surgimento de novos estilos de dança e a popularização das mesmas, durante o século XIX, fizeram dessa época um dos períodos determinantes para a promoção e desenvolvimento das danças sociais. (TONELI, 2007).

Após esse período, uma nova era para as danças de salão iniciou-se junto com o século XX. Os gêneros musicais do continente americano influenciaram a forma de dançar e motivaram o surgimento de novas danças estimuladas por essas novas vertentes (TONELI, 2007).

No Brasil, as danças de salão chegaram com a vinda dos colonizadores portugueses e se transformaram através da mescla com a cultura europeia e com as manifestações já existentes na cultura indígena e da cultura africana vinda junto com os escravos (ZAMONER, 2013a). Dessa união, criou-se um diverso leque de manifestações culturais junto às danças de salão, sendo hoje uma das principais manifestações artísticas que caracterizam a cultura brasileira.

Atualmente, as danças a dois brasileiras são apreciadas, difundidas e praticada em diversos lugares do mundo.

Especificamente falando sobre as danças a dois quanto estilo, é possível ressaltar que uma das suas principais riquezas está em sua diversidade, pois ela é “conhecida como uma modalidade de dança que engloba vários ritmos (...)” (ALMEIDA, 2005, p. 131) sendo uma atividade sem preconceitos, praticada por pessoas de ambos os sexos, de todas as idades, cor, raça e níveis sociais (TONELI, 2007).

A todo momento surgem novos estilos, novos passos, novas figuras, novas possibilidades aumentando o número de praticantes e reforçando o seu caráter de representante da cultura contemporânea e histórica de cada praça em que ela está inserida e sendo desenvolvida. Isso é facilmente percebido ao analisar o que ocorre com o tango da Argentina, o samba do Brasil e a salsa de

Cuba que simbolizam, cada um em seu país, a gênese da cultura local do mesmo.

A dança de salão tem e sempre teve seus altos e baixos. Ela já sofreu proibições, preconceitos, já foi taxada de “brega” ou “coisa de velho”, já foi considerada apenas modismo, no entanto “(...) soube romper com maestria as portas do século XXI” (...) e, não é exagero dizer que está crescendo a cada dia. (TONELI, 2007, p. 25).

Nota-se que a cada dia a procura cresce nas academias e escolas de danças específicas para as danças de salão, motivados pelo amplo espaço na mídia aberta e pelos eventos, cada vez mais numerosos, comprovando o seu bom momento e propagação.

Diante do contexto apresentado verifica-se que a dança é uma expressão de arte que sempre terá seu espaço e necessita de profissionalização, valorização e respeito por todos que nela estiverem envolvidos.

## 2.5.2 O ENSINO DA DANÇA

A autora Márcia Stracappa (2001), afirma que:

[...] toda dança promove transformação, logo, toda dança é educação. É por esta razão que termos como ‘dança educativa’, ‘dança expressiva’, ‘dança criativa’ e tantas outras nomenclaturas para nomear a dança trabalhada na escola devem ser evitadas. A dança em si já educativa, expressiva e criativa, dispensando adjetivos. Se não é constituída desses três fatores, então, simplesmente não é dança. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 44).

Assim é possível analisar que, pelo viés da educação, expressividade e criatividade, a dança se faz e o ensinar dança se caracteriza.

Já a autora Rosane Laudano Campello (2006) apresenta uma nova perspectiva de análise sobre o “educar pela dança”:

Educar pela dança precisa significar criar novos objetos de estimulação que matizem a dinâmica pessoal do aluno e promovam uma nova atitude deste em relação a seu entorno. Mas que, em nenhum momento despreze o que ele traz como história pessoal, sem amputar o valor do que ele vivenciou até chegar no ambiente de ensino. Assim, o aluno aumentar a confiança em si mesmo, a influência na sua própria família e na comunidade conquista através do ensino da dança, uma autonomia que permite em que vive, agindo como um condutor

multiplicador nessas esferas sociais com as quais interage. (CAMPELLO, 2006. p. 09).

Essa autonomia e identidade apresentada por Campello também foi abordada por Vygotsky em suas pesquisas, quando ele abordou o processo criativo no mundo da criança respeitando as especificidades de cada sujeito.

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço -ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unindo ao prazer- e, ao mesmo tempo, ela aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo. (VYGOTSKY, 1998, p. 113)

Congregando as ideias apresentadas acima, a pesquisadora Marques (1996) apresenta a sua opinião sobre o ensinar a dançar reforçando a interação e a contemporaneidade no entendimento do aprendiz como um ser que vive em uma realidade e não está desconectado da mesma, pois

[...] a imensa rede de relações, as teias multifacetadas de comunicação que fazem hoje parte do mundo contemporâneo exigem que pensemos um ensino de dança que não isole os alunos nas quatro paredes do estúdio ou da escola e que, tampouco, restrinja seu ensino-aprendizado à sua realidade concreta vivida. (MARQUES, 1996, p. 155).

As danças a dois podem ser explicadas pelos mesmos vieses apresentados pelos pensadores acima. O que faz refletir que ensinar a dançar está em um âmbito muito mais ligado a interação e a afetividade do que na mera transmissão de conhecimentos.

A pesquisadora Zamoner (2005) afirma que “a natureza no ensino da dança de salão é, portanto, interdisciplinar, não fica restrito a transmissão de técnicas e prescinde dos conhecimentos de outras áreas para se completar” (ZAMONER, 2005, p. 69). Essa premissa baliza o ideal dessa pesquisa em entender o motivo que leva os seres humanos, independente das suas linhas de estudo, a se interessarem pelo ato de dançar e ensinar alguém a dançar.

As pesquisadoras Maria Graziela Mazziotti Soares da Silva e Gisele Maria Schwartz (2000) quando se referem ao valor educacional da dança, assumem de maneira muito assertiva que:

A dança de salão está muito além da simples associação desta ao domínio técnico, tendo como elementos importantes a serem considerados a expressão, a sensibilidade, a criatividade, além do profissional atuante, cuja competência pode inferir e motivar a participação significativa. (SILVA; SCHWARTZ, 2000, p. 45).

Com isso fica evidenciado a importância de um profissional ter a consciência do seu papel determinante e delicado na interação com o outro, bem como na maneira que afeta e é afetado para a construção do conhecimento e evolução no ensino da dança e das danças a dois.

É por esse motivo sensível que nesse trabalho não será abordado, de maneira contundente, a formação específica desse profissional como ponto fundamental e necessário, pois, essas premissas, como as apresentadas acima, estão muito além de uma formação acadêmica. Elas mais dizem respeito ao ser humano e ao o que o leva a se interessar por essa prática. Contudo o critério formação acadêmica foi um dos utilizados para a escolha do grupo pesquisado com o único intuito de ampliar o campo de análise dessa pesquisa.

Esse ponto de vista parte da realidade em que a maioria das danças populares nasceram que foi, justamente, no encontro de dois corpos buscando a felicidade e na interação deste conjunto que, na troca de saberes, fundamentaram o processo de ensino e aprendizagem que se estabelece até os dias atuais.

### 2.5.3 A DANÇA E A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO

Quando se pensa em dança a ideia de movimento se confunde em definições que podem ser adaptáveis a cada contexto. Sobre a habilidade técnica do movimento, dentro do movimento improvisado no ensino da dança, a autora Linda Rolfe (1999) apresenta o seu ponto de vista:

Este é um vasto assunto para ser discutido; tentarei apresentar os pontos principais. Um deles diz respeito que a habilidade técnica do movimento é básica ou essencial para qualquer dançarino. Entre esses pontos incluo, ainda, a habilidade de se mover com coordenação, ritmo, postura, equilíbrio, controle e muitos outros. Esses aspectos são comuns para todas as técnicas ou estilos de dança e promove o treinamento do movimento, que é fundamental para todos os bailarinos. Para desenvolver estas habilidades de dança, o jovem

também necessita adquirir outras habilidades que lhe permitam fazer um movimento com criatividade, ser capaz de improvisar e explorar novas formas de mover-se com destreza, bem como expressar suas ideias e sentimentos. O equilíbrio entre desenvolver movimentos com criatividade e com habilidade técnica deve ser buscado e constantemente considerado. Em algumas aulas, o foco pode deter-se mais em um que em outro, mas cada um deles é importante e em vários aspectos são inter-relacionados no ensino da dança. (FREIRE; ROLFE, 1999, p. 37).

Partindo dessa percepção é possível analisar a dança pelo viés da pedagogia do movimento pensando o corpo como um processo de vivência de práticas corporais, objetivando a qualidade de vida no transcorrer de ações/interações do sujeito com o mundo.

As pesquisadoras lêda Lúcia Lima Pereira e Maria Lúcia Hannas (2000), em suas propostas de novas práticas pedagógicas, apresentam a pedagogia do movimento argumentando que ela deve

[...] pensar o corpo não como algo mecânico, independente do resto, mas na perspectiva de sua relação com os outros sistemas: mental, emocional, estético, religioso etc. Ou seja, deve considerar o ser humano um todo que interage e é interdependente com o todo mais amplo que o rodeia. (PEREIRA; HANNAS, 2000, p. 42).

Nessa perspectiva de pensamento da pedagogia do movimento a dança pode ser uma das suas facetas de ação, pois, como visto durante essa fundamentação, é uma ação motora ligada diretamente a inter-relação e interdependência do ser humano com o meio bem os alicerces da pedagogia do movimento. Ambas têm o papel de perceber o corpo e as atividades corporais, de um novo ângulo, pensando esse corpo como fruto e de direta relação com seu habitat de origem. De pensar o corpo como a síntese de todas as dimensões humanas.

Essa relação da dança com a pedagogia do movimento apresenta um novo e amplo campo de estudo visto que os pensamentos convergem para ideias muito semelhantes.

Com essa perspectiva encerramos essa seção sobre a dança, o movimento e das danças a dois. Vimos temas apresentados por diversos panoramas e conjecturas, de uma maneira superficial, contudo abrangendo os principais contextos. Pois, é factível perceber que essa temática que para muitos é restrita a uma prática simplista de uma dança nas pistas de baile, apresenta

uma vasta gama de possibilidades de pensamentos que necessitam de um estudo científico aprofundado como nesse trabalho em que ela está inserida.

Esse discurso desse corpo-sujeito que se une para o ato de dançar apresenta um campo de infinitas possibilidades e entendimentos como visto nessa definição abaixo:

A relação física e imaginária do corpo-sujeito de um “eu” junto a um corpo-sujeito de um “tu”, a dança de salão pode, sim, ser um espaço de textualização da discursividade, em que a interlocução entre corpos-sujeitos pode viabilizar a construção de (novos) sentidos e de (outras) formas do dizer. Isso porque essa prática (ou acontecimento) da dança de salão parece permitir que um “eu” e um “tu” sirvam-se, mutuamente, como base estruturante para a construção e para a (re) formulação de si. (CAVALCANTI; LIBERALI; MUTARELLI; NETTO, 2012, p. 139).

Essa construção e reformulação de si, nesse trabalho, terá o seu direcionamento ligado ao estudo do prazer que existe ao dançar e o seu estímulo em ensinar alguém a dança pelas teorias de interação e afetividade nas diversas literaturas. Todavia, como visto nas divagações expostas nas seções acima, esse é um caminho longo e que somente está no começo de sua jornada. As danças a dois, como foco de estudos e pensamento científico, são ainda recentes e pouco abordadas o que implica uma apresentação de suas definições por diversos caminhos para a convergências de seus estudos.

Na sequência será apresentada a metodologia utilizada e os resultados da pesquisa empírica na busca das respostas à luz da teoria aqui apresentada.

*Sessenta anos atrás, eu sabia tudo. Hoje sei que nada sei.  
A educação é a descoberta progressiva da nossa ignorância.*

*(Will Durant)*

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Esta pesquisa tem o caráter qualitativo e o olhar da perspectiva sócio histórica, com o propósito exploratório, que tem por objetivo estudar a relação entre o prazer em dançar e como esse motivador é significativo para a escolha em ser docente dessa mesma manifestação popular, social e artística.

Em se tratando de dança, sempre é muito desafiador encontrar um tipo de pesquisa que seja adequado para sua análise, pois os fatores e variáveis são os mais diversos e, às vezes, muito difíceis de serem mensurados.

Como afirmam Edna da Silva e Estela Menezes (2005) a pesquisa é um trabalho em processo não totalmente controlável ou previsível. Adotar uma metodologia significa escolher um caminho, um percurso global do espírito. E o percurso, muitas vezes, requer ser reinventado a cada etapa.

De acordo com Alex Mucchielli (1991):

Os métodos qualitativos são métodos das ciências humanas que pesquisam, explicitam, analisam, fenômenos (visíveis ou ocultos). Esses fenômenos, por essência, não são passíveis de serem medidos (uma crença, uma representação, um estilo pessoal de relação com o outro, uma estratégia face um problema, um procedimento de decisão...), eles possuem as características específicas dos “fatos humanos”. O estudo desses fatos humanos se realiza com as técnicas de pesquisa e análise que, escapando a toda codificação e programação sistemáticas, repousam essencialmente sobre a presença humana e a capacidade de empatia, de uma parte, e sobre a inteligência indutiva e generalizante, de outra parte. (MUCCHIELLI, 1991, p. 3).

Como a premissa dessa pesquisa é subjetiva por essência, por não se ter exatidão ou indicadores quantitativos que comprovem a sua validade, a escolha pelo viés qualitativo foi primordial para valorizar a riqueza de informações que poderiam ser coletadas dos participantes que, ainda hoje, ilustram essa arte que está sendo estudada, possibilitando o aprofundamento das suas experiências como fomento dessa pesquisa.

Uma pesquisa qualitativa, segundo a perspectiva sócio histórica, valoriza os aspectos descritivos e exploratórios, juntamente com as percepções pessoais, focalizando o particular como parte fundamental da totalidade social procurando compreender, por meio dos sujeitos envolvidos, o contexto em questão. Nesse tipo de pesquisa se analisam todos os componentes da situação em suas interações e influências (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Em uma pesquisa qualitativa com enfoque sócio histórico não se busca investigar com foco e razão em resultados exatos, mas sim obter "a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16), correlacionada ao contexto em que está inserida. Por esse motivo que Freitas (2002), em seu texto sobre a abordagem histórica na pesquisa qualitativa, descreve que:

[...] as questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento. (FREITAS, 2002, p. 27).

E é nesse encontro do que irá acontecer que o pesquisador tem um papel determinante, pois na pesquisa qualitativa ele, além de ser um sujeito participante, é também um personagem ativo no transcorrer da investigação (REY, 1999).

Corroborando com esse pensamento o filósofo russo Mikhail Bakhtin<sup>21</sup> (1985), em seu último texto escrito "Por uma metodologia das ciências humanas", provoca uma nova e inspiradora reflexão sobre a atitude do pesquisador diante de uma pesquisa qualitativa. No texto, Bakhtin alerta que em pesquisas, dentro das ciências humanas, o homem e suas especificidades devem ser o centro da pesquisa.

Para Bakhtin, não é possível compreender o homem, sua vida, seu trabalho, suas lutas, senão por meio de textos signos criados ou por criar. Nesse sentido o homem não pode ser estudado como um fenômeno da natureza, como coisa. A ação física do homem precisa ser compreendida como um ato, porém, este ato não pode ser

---

<sup>21</sup> Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975) foi um filósofo e pensador russo, teórico da cultura europeia e as artes. Bakhtin foi um verdadeiro pesquisador da linguagem humana, seus escritos, em uma variedade de assuntos, inspiraram trabalhos de estudiosos em um número de diferentes tradições (o marxismo, a semiótica, estruturalismo, a crítica religiosa) e em disciplinas tão diversas como a crítica literária, história, filosofia, antropologia e psicologia.

compreendido fora de sua expressão "sínica", que é por nós recriada. (FREITAS, 2002, p. 24).

Continuando com o pensamento do próprio Bakhtin (1895):

Não perguntamos à natureza e a natureza não nos contesta. Perguntamos a nós mesmos e organizamos de uma maneira determinada a observação ou o experimento para obter a resposta. Estudando o homem em todas as partes buscamos e encontramos signos e tratamos de compreender seu significado. (BAKHTIN, 1985, p. 305).

Portanto, para se aprofundar em pesquisas dentro das ciências humanas é necessário um trabalho efetivo na análise das estruturas simbólicas indo até a sua infinidade de sentidos (FREITAS, 2002). Por isso "há que se reconhecer que a simbologia não é uma forma não científica do conhecimento, senão uma forma outra do conhecimento que tem suas leis internas e seus critérios de exatidão" (BAKHTIN, 1985, p. 382).

Esse pensamento também pode ser observado na obra de Vygotsky quando ele apresenta o conhecido sendo fruto dos processos de inter-relação entre os indivíduos. Para ele, produzir conhecimento a partir de uma pesquisa é assumir a perspectiva da aprendizagem como um processo social que propicia o desenvolvimento (FREITAS, 2002).

Essa proposição metodológica é coerente com toda sua teoria dialética de compreensão dos fenômenos humanos. Partindo da premissa básica de que as funções mentais superiores são constituídas no social, em um processo interativo possibilitado pela linguagem e que antecede a apropriação pessoal, Vygotsky também vê a pesquisa como uma relação entre sujeitos, relação essa que se torna promotora de desenvolvimento mediado por um outro. Sua posição tem importantes conseqüências para a pesquisa, em seus próprios experimentos e nos de seus colaboradores: é possível perceber a mediação do pesquisador provocando alterações de comportamento que possibilitam a compreensão de seu desenvolvimento. (FREITAS, 2002, p. 25).

Assim sendo o pesquisador é parte determinante da própria situação de pesquisa, como visto anteriormente, sendo a neutralidade quase impossível, pois a sua ação e também os efeitos que ela propicia constituem elementos para a análise dos resultados. O pesquisador ressignifica no campo e o mesmo ocorre com o pesquisado que, não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no decorrer da pesquisa (FREITAS, 2002).

Bakhtin e Vygotsky foram pensadores determinantes no que tange as metodologias de pesquisa específicas para a educação. Esse princípio fica bem explicitado nos escritos de Oliveira (1999):

É interessante observar que essa contribuição metodológica de Vygotsky é particularmente importante para a educação. Uma vez que a situação educativa consiste de processos em movimento permanente, a transformação constitui exatamente o resultado desejável desses processos, os métodos de pesquisa que permitem a compreensão dessas transformações são os métodos mais adequados para a pesquisa educacional. (OLIVEIRA, 1999, p. 63)

Dessa maneira, a pesquisa qualitativa com enfoque sócio histórico, representa parte do trabalho de Vygotsky e Bakhtin e corrobora de forma efetiva para os objetivos do tema abordado nesse trabalho.

As autoras Silva e Menezes (2005) consideram que:

Há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20).

Por conseguinte, por meio do enfoque sócio histórico nessa pesquisa foram condessadas percepções, essas já cientificamente validadas, para o entendimento da motivação para com a ação docente dos profissionais que ensinam as danças a dois na cidade de Curitiba e suas possíveis correlações.

### 3.1 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com Seres Humanos, no Setor de Saúde da Universidade Federal do Paraná (UFPR), e somente teve início após o parecer favorável, concedido sob número: 687506, e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 46080115.5.0000.0102 possível de ser apreciado no Anexo 1 no final dessa dissertação. A proposta dessa pesquisa está adequada aos princípios e normas

estabelecidos na Resolução 466/2012 pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) para pesquisas com seres humanos com aprovação no Comitê de Ética.

Durante todo o procedimento dessa pesquisa, foram tomados os cuidados éticos, de acordo com as instruções para pesquisas realizadas com seres humanos, desde a explanação clara da proposta da pesquisa e instrumentos, ressaltando a voluntariedade da participação como com a possibilidade de desistência em qualquer momento da pesquisa. Todos os participantes assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e obtiveram sigilo das informações cedidas nos instrumentos.

### 3.2 PARTICIPANTES

Foram selecionados e recrutados 4 (quatro) profissionais que atuam há mais de 5 (cinco) anos no ensino das danças a dois e que estão trabalhando, no presente momento, na cidade de Curitiba, em uma ou mais instituições, não necessariamente instituições de ensino formal<sup>22</sup>. Por isso a instituição em que os participantes trabalham não são um quesito relevante para pesquisa, pois o foco esteve no participante em si e em suas percepções sobre a sua ação no ensino das danças a dois.

Para uma análise mais direcionada foram recrutados dois homens e duas mulheres, para que também o estudo das percepções de cada um dos gêneros<sup>23</sup> pudesse também ser observado.

Os profissionais escolhidos consentiram, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>24</sup>, e se colocaram disponíveis para o preenchimento do mapa afetivo, as respostas do questionário de identificação e participação nas entrevistas presenciais.

---

<sup>22</sup> Classificam-se aqui como instituições de ensino formal as escolas que são regidas por classificação das secretarias de educação como escolas primárias, faculdades, institutos que podem oferecer o ensino das danças a dois aos seus estudantes.

<sup>23</sup> Nesse caso se chama de gênero os gêneros masculino e feminino que serão observados na pesquisa.

<sup>24</sup> Os apêndices contendo o modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do profissional e aluno que participaram da pesquisa podem ser encontrados no final do projeto, nos Apêndices E e D, respectivamente.

Um outro critério de inclusão nas escolhas dos participantes foi a necessidade de conclusão em qualquer graduação de ensino reconhecido pelo MEC com objetivo de delimitar esses participantes em um meio que não privilegia a formação acadêmica. Essa condição limitou exponencialmente a quantidade de profissionais possíveis de serem pesquisados, pois, infelizmente, como visto na fundamentação teórica, a ação docente no ensino das danças a dois ainda tange a informalidade em sua regulamentação.

Os quatro profissionais escolhidos apresentaram graduações distintas propiciando uma análise mais específica em sua ação: dois deles são formandos em dança (um homem e uma mulher) e os outros dois formados em educação física e engenharia.

Para colaborar no estudo, após os profissionais selecionados, foram solicitados aos mesmos a sugestão de alguns alunos e/ou alunas que pudessem colaborar com a análise da sua ação docente. Esses alunos deveriam ter um vínculo como discente, com o profissional em questão, de pelo menos 6 meses de aulas pois, após esse período, eles poderiam ter um embasamento mais sólido para análise dos seus professores.

Os alunos foram selecionados mediante escolha aleatória, dentre as opções possíveis, sendo escolhidos dois alunos, de cada profissional analisado, um homem e uma mulher, para responder o questionário de identificação e preencher o mapa afetivo.

A importância da percepção dos alunos nessa pesquisa serviu para colaborar com a opinião de quem estava sendo o consumidor final da ação desse docente que foi estudado. Os profissionais não tiveram acesso aos formulários de pesquisa preenchidos pelos seus alunos para ofertar mais liberdade nas declarações. Como os profissionais, os alunos também assinaram o TCLE e estiveram cientes de todo o transcorrer da pesquisa para validarem sua participação.

Os participantes, na análise dos instrumentos foram identificados por pseudônimos para garantir o sigilo da sua participação durante a pesquisa. Os pseudônimos escolhidos foram: MARTA, LUANA, PEDRO e JOAQUIM, para os

profissionais e Aluna\_MARTA, Aluno\_MARTA, Aluna\_LUANA, Aluno\_LUANA, Aluna\_PEDRO, Aluno\_PEDRO, Aluna\_JOAQUIM e Aluno\_JOAQUIM.

### 3.2.1 CONHECENDO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

No quadro abaixo seguem descritas algumas informações sobre os profissionais e seus alunos contemplando idade, tempo de dança, tempo que ministra aulas de dança e tempo que os alunos participam das aulas de cada um dos seus professores.

Esses dados foram coletados por meio do instrumento questionário de identificação que estava anexo junto ao instrumento mapa afetivo. Esses instrumentos serão melhor descritos na sequência dessa seção e uma cópia exata do instrumento que foi aplicado pode ser apreciada nos Apêndices A e B ao final desta pesquisa.

QUADRO 1 – IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES

<p><b>MARTA:</b> Gênero: FEMININO Pós-Graduada (Graduação em Dança) Idade: 31 Anos Tempo de Dança: 13 Anos Tempo que ministra aulas de Dança: 12 anos</p>	<p><b>Aluna_MARTA:</b> Gênero: FEMININO Idade: 28 Anos Tempo de Dança: 1,5 Anos Tempo que faz aula com MARTA: 0,5 Anos</p>
	<p><b>Aluno_MARTA:</b> Gênero: MASCULINO Idade: 32 Anos Tempo de Dança: 4 Anos Tempo que faz aula com MARTA: 2,5 Anos</p>
<p><b>LUANA:</b> Gênero: FEMININO Pós-Graduada (Graduação em Ed. Física) Idade: 42 Anos Tempo de Dança: 28 Anos Tempo que ministra aulas de Dança: 20 anos</p>	<p><b>Aluna_LUANA:</b> Gênero: FEMININO Idade: 41 Anos Tempo de Dança: 10 Anos Tempo que faz aula com LUANA: 8 Anos</p>
	<p><b>Aluno_LUANA:</b> Gênero: MASCULINO Idade: 51 Anos Tempo de Dança: 9 Anos Tempo que faz aula com LUANA: 7 Anos</p>

<p><b>PEDRO:</b>  Gênero: MASCULINO  Pós-Graduado  (Graduação em Dança)  Idade: 36 Anos  Tempo de Dança:  22 Anos  Tempo que ministra aulas de Dança:  19 anos</p>	<p><b>Aluna_PEDRO:</b>  Gênero: FEMININO  Idade: 29 Anos  Tempo de Dança: 3 Anos  Tempo que faz aula com PEDRO: 0,5 Anos</p>
	<p><b>Aluno_PEDRO:</b>  Gênero: MASCULINO  Idade: 34 Anos  Tempo de Dança: 4 Anos  Tempo que faz aula com PEDRO: 0,5 Anos</p>
<p><b>JOAQUIM:</b>  Gênero: MASCULINO  Pós-Graduado  (Graduação em Engenharia)  Idade: 29 Anos  Tempo de Dança:  15 Anos  Tempo que ministra aulas de Dança:  12 anos</p>	<p><b>Aluna_JOAQUIM:</b>  Gênero: FEMININO  Idade: 22 Anos  Tempo de Dança: 5 Anos  Tempo que faz aula com JOAQUIM: 4 Anos</p>
	<p><b>Aluno_JOAQUIM:</b>  Gênero: MASCULINO  Idade: 23 Anos  Tempo de Dança: 4 Anos  Tempo que faz aula com JOAQUIM: 4 Anos</p>

FONTE: INSTRUMENTO MAPA AFETIVO (2016)

### 3.3 ABRANGÊNCIA DO ESTUDO

Abaixo seguem descritas a delimitação dos participantes escolhidos para essa análise e as limitações dessa pesquisa na seara em que ela se propõe.

#### 3.3.1 DELIMITAÇÃO

O estudo teve como delimitação pesquisar professores que ensinam as danças a dois da cidade de Curitiba, que atuam há pelo menos 5 anos e, além disso, dois de seus alunos (um homem e uma mulher) buscando analisar as respostas colhidas nos instrumentos de pesquisa com o intuito de entender a relação com o prazer em dançar e ensinar a dançar.

### 3.3.2 LIMITAÇÕES

O estudo abrangeu profissionais que tivessem, pelo menos, alguma formação de ensino superior e que tivessem, no mínimo a experiência de cinco anos ensinando as danças a dois na cidade de Curitiba. Os alunos tinham a única premissa de terem vínculo com seus professores a pelo menos 6 meses em aulas regulares e/ou particulares.

Os profissionais pertencem a instituições distintas de trabalho sendo reconhecidos por utilizarem de metodologias distintas de trabalho junto as danças a dois o que colaborou com a diversidade contemplada na pesquisa.

A pesquisa, com um recorte reduzido de participantes, apresentou possíveis indicadores que podem ser ampliados em uma abrangência mais significativa em outra oportunidade de aprofundamento dessa temática.

### 3.4 INSTRUMENTOS

Em uma pesquisa de cunho qualitativo, os dados não costumam ser evidentes e lógicos como em uma pesquisa quantitativa.

Segundo Gomes (1994), a construção desses dados é possível a partir de indagação que são formuladas sobre eles. Essa percepção também é compartilhada por Lüdke e André (1986), que afirmam que muitas vezes esses dados não são explicitamente visíveis aos olhos do pesquisador.

Por isso a importância da escolha assertiva de instrumentos que ajudem a uma melhor compreensão e interpretação do fenômeno estudado. Pois assim os dados conseguem, de maneira real, responder às questões propostas pelo pesquisador.

Nessa pesquisa foram utilizados três instrumentos distintos nos diferentes momentos da coleta que foram validados pelo estudo piloto que será apresentado posteriormente:

### 3.4.1 QUESTIONÁRIOS DE IDENTIFICAÇÃO<sup>25</sup>

Os questionários de identificação, estavam acoplados junto ao instrumento do mapa afetivo, e contemplaram perguntas para conhecer melhor o perfil de cada um dos participantes a fim de ilustrar a característica individual dos mesmos sobre as suas preferências quanto à temática e à prática das danças a dois. Essas considerações puderam colaborar com considerações na análise junto aos outros dados coletados.

No questionário dos alunos foi abordado, particularmente, a percepção de cada um deles referente ao profissional pesquisado, com uma questão destinada para tal, conforme pode ser apreciado no Apêndice A.

### 3.4.2 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS<sup>26</sup>

Sobre entrevistas, alguns autores dissertam sobre a sua importância na análise qualitativa do fenômeno estudado.

Para Martins e Bicudo (1994), a entrevista:

[...] é a única possibilidade que se tem de obter dados relevantes sobre o mundo-vida do respondente. Ao entrevistar-se uma pessoa, o objetivo é conseguir-se descrições tão detalhadas quanto possível das preocupações do entrevistado. Não é, tal objetivo, produzir estímulos pré-categorizados para respostas comportamentais. As descrições ingênuas situadas, sobre o mundo-vida do respondente, obtidas através da entrevista, são, então, consideradas de importância primária para a compreensão do mundo-vida do sujeito". (MARTINS; BICUDO, 1994, p. 54).

Já Minayo (2010) acredita que a entrevista é uma técnica privilegiada de comunicação e coleta de dados, ressaltando o seguinte conceito:

[...] é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo. (MINAYO, 2010, p. 261)

---

<sup>25</sup> Os modelos dos questionários de identificação seguem em anexo, junto ao instrumento do Mapa Afetivo, nos Apêndices A e B.

<sup>26</sup> O modelo do roteiro da entrevista semiestruturada segue em anexo no Apêndice C.

Na presente pesquisa, à luz das contribuições apresentadas pelos autores acima, as entrevistas semiestruturadas tiveram um caráter determinante na coleta de dados tendo a duração de aproximadamente uma hora com cada profissional, com enfoque aprofundado. Elas buscaram coletar as razões mais específicas que contemplavam a escolha da dança como atividade profissional, as sensações que ela causa e a auto percepção do profissional diante desse processo social além do histórico em que ele está inserido.

Esse instrumento só foi aplicado com os profissionais, evidenciando, principalmente, como se deu essa transição entre ser um praticante para se tornar um docente e quais as reverberações que essa escolha acarretou.

Com os alunos não foi utilizado esse instrumento porque o nível de profundidade que a pesquisa almejava estava focado no profissional e as percepções coletadas pelos outros instrumentos foram suficientes para a análise das percepções dos alunos.

### 3.4.3 OS MAPAS AFETIVOS<sup>27</sup>

O principal instrumento que foi utilizado nessa pesquisa foi o mapa afetivo, criado por Zulmira Bomfim (2003), que consiste em um questionário que inicia com a realização de um desenho livre e a resposta à algumas perguntas abertas e fechadas referentes ao desenho e a sensação do pesquisado diante do tema pesquisado. A escolha por esse instrumento adveio de sua estrutura e de sua aplicabilidade em diferentes áreas de estudos.

Sua metodologia se fundamenta no uso de desenho e metáfora como facilitadores na exposição das emoções e dos sentimentos, como argumenta a autora: “[...] pautamos em buscar uma metodologia que possa facilitar o processo de tornar tangível o intangível, baseada na articulação entre significados, qualidades e sentimentos atribuídos aos desenhos” (BOMFIM, 2010, p. 137).

---

<sup>27</sup> Os modelos dos Mapas Afetivos seguem em anexo nos Apêndices A e B.

Quanto a sua aplicabilidade, destaca-se a abrangência de estudos realizados por diversos profissionais de diferentes áreas como: psicólogos, arquitetos, geógrafos, educadores, que objetivaram verificar as emoções e os sentimentos em ambientes variados.

Todavia sua estrutura original foi concebida para a análise do ambiente, por tal foi realizada uma transposição dessa percepção para analisar o indivíduo com suas sensações, diante de uma ação, que tende a ser uma proposta de aplicabilidade do mesmo.

Após Bomfim (2003) ter realizado a criação do instrumento e sua aplicação, verificou-se que esse instrumento foi utilizado em vários estudos como os aqui relacionados no quadro abaixo:

QUADRO 2 – RELAÇÃO DE PESQUISAS QUE UTILIZARAM O INSTRUMENTO DO MAPA AFETIVO

<b>Autor (Ano)</b>	<b>Abordagem da Pesquisa</b>
Bertini (2006)	Analisou as relações recíprocas entre pessoa-ambiente tendo como foco o centro da cidade de Fortaleza.
Furlani (2007)	Buscou compreender a afetividade de jovens em realidades diferentes: de um lado, o ambiente rural do interior do Ceará; do outro, o ambiente urbano - Fortaleza.
Souza (2008)	Verificou como o esporte surge no bairro a partir de adolescentes praticantes de atividades físicas sistemáticas.
Pinheiro (2009)	Preocupou-se em compreender a inter-relação entre ambiente hospitalar e o paciente oncológico com dor.
Viana (2009)	Investigou a afetividade de adolescentes praticantes de diversos esportes e participantes de competições de alto nível de Fortaleza.
Alencar (2010)	Investigou a estima de lugar de adolescentes moradores nos bairros de Bonsucesso, Henrique Jorge e João XXIII de Fortaleza.

Batista (2010)	Objetivou compreender a afetividade dos professores em relação ao ambiente educacional e como esta interfere nas ações promotoras de saúde desses profissionais.
Ferreira (2011)	Discutiu a relação-ambiente nas experiências formadoras de educadores do sertão semiárido cearense.
Bandeira (2012)	Abordou a afetividade em área de reabilitação urbana, referindo-se a sentimentos e emoções de idosos, moradores do Centro Histórico de Fortaleza.
Secco (2015)	Investigou a afetividade de atletas e técnicos no ambiente de treinamento de basquete escolar com adolescentes de 13 a 15 anos em Curitiba/PR.
Almeida (2015)	Pesquisou a afetividade de alunos do 9º ano do ensino fundamental no ambiente aulas de educação física da rede municipal de ensino de Curitiba/PR.

FONTE: MODIFICADO DE ALMEIDA (2015)

Os presentes estudos, apresentados no quadro acima, tiveram como tema central o estudo da afetividade relacionada aos ambientes, contexto que se encaixa parcialmente com a temática pesquisada nesse trabalho, contudo adaptada, especificamente, à sensação que esses sujeitos têm em dançar e aprender a dançar. Essa pesquisa contempla a primeira vez que esse instrumento está sendo utilizado para análise de uma temática ligada a dança.

### 3.4.3.1 OS MAPAS AFETIVOS: O INSTRUMENTO ORIGINAL

O mapa afetivo, instrumento idealizado por Bomfim (2003, 2010) teve seu estímulo de criação por meio da dificuldade entendida pela criadora em analisar sentimentos, quando procurou mapear as cidades de São Paulo e Barcelona por meio da sensação dos seus habitantes.

Ela vislumbrou um instrumento que mensurasse os sentimentos dos indivíduos sobre o ambiente, considerando seus contextos, evoluções urbanísticas em suas diferenças e identificações. É apresentado por sua autora como uma metodologia para a apreensão de afetos (ALMEIDA, 2015).

De acordo com Bomfim (2003, 2010) os mapas afetivos compõem-se dos seguintes itens:

a) desenho: a composição de um desenho em que o respondente o faz traduzindo o seu modo de perceber, sentir e representar seu ambiente;

b) significado do desenho: momento em que ele é levado a dar um significado ao seu desenho;

c) sentimentos: que ele expresse e descreva os sentimentos referentes ao seu desenho;

d) palavras-síntese: o respondente deverá elencar seis palavras (sentimentos, qualidades, substantivos ou outras expressões) provocadas pelo desenho;

e) o que pensa da cidade: uma elaboração textual dos sentimentos sobre a cidade;

f) categorias da escala Likert: consiste em uma escala de zero a dez. São afirmações pertencentes às categorias de pertencimento, contrastes, agradabilidade e insegurança;

g) comparação da cidade: deverá comparar sua cidade com algo;

h) caminhos percorridos: deverá descrever caminhos frequentemente percorridos na cidade em que reside;

i) participação em associações;

j) participação eventual em movimentos sociais;

k) características sociodemográficas.

Os dados são analisados por meio de um tratamento qualitativo a partir de uma análise de conteúdo dos desenhos, dos sentimentos e das palavras-síntese, que fez com que a Bomfim denominasse algumas categorias: Agradabilidade, Pertencimento, Contraste, Insegurança (BOMFIM, 2010).

Para análise, ela criou um quadro síntese de categorização que possibilitou uma maior visualização dos dados. O quadro é composto pelas

dimensões: identificação, estrutura, significado, qualidade, sentimento, metáfora e sentido (BOMFIM, 2010).

Como metodologia de análise dos dados qualitativos obtidos por meio desse instrumento, Bomfim (2010) o fez a partir de uma análise de conteúdos categorial e análise do subtexto, do sentido e do motivo. No último item, o sentido é permitido pela articulação da metáfora, sentimentos e qualidades atribuídas ao desenho e, pautada nas categorias acima criadas, identificar qual a imagem que o respondente tem do ambiente em questão (ALMEIDA, 2015) que na atual pesquisa será determinada pela sua percepção da sua ação no ato de dançar.

Para justificar a devida articulação com a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky ela utiliza declarações do próprio autor quando afirma que “[...] os afetos são constitutivos do subtexto da linguagem sobre o objeto estudado que, no caso, é a expressão afetiva baseada no desenho da cidade e no escrito sobre ele” (BOMFIM, 2010, p. 137).

Na presente pesquisa, esse instrumento foi aplicado tanto com os profissionais quanto com os alunos desses profissionais sendo sua análise feita posteriormente seguindo as categorias descritas pela autora com suas devidas adaptações feitas pelo próprio autor da presente pesquisa. Vale ressaltar que somente foi utilizada a etapa inicial e qualitativa do instrumento sendo descartada a parte quantitativa, utilizando a escala likert, que, acredita-se, está demasiada focada no ambiente e não seria determinante para os resultados almejados nesse trabalho.

A união desses três instrumentos compreendeu uma junção ampla e abrangente que resultou no encontro de dados satisfatórios para os resultados almejados pela temática escolhida. São instrumentos que mesclam o clássico e o inovador indo ao encontro de maneira efetiva e assertiva com a arte e a criatividade, características inerentes a todo artista, e, conseqüentemente, ao artista da dança.

As análises desses dados ocorreram por meio dos núcleos de significação que serão apresentados com maior detalhamento no item 3.5 dessa seção.

### 3.5 COLETA DE DADOS

Com a autorização do Comitê de Ética para a realização da pesquisa, o pesquisador entrou em contato com os profissionais selecionados que cumpriam com os critérios estabelecidos e agendou um encontro. Os profissionais, após serem devidamente informados sobre a temática da pesquisa, fizeram a leitura do TCLE e aceitaram participar do estudo, consentindo com a sua assinatura.

Os participantes receberam, em mãos, um questionário junto ao instrumento do mapa afetivo, contendo algumas perguntas solicitando identificações pessoais, acadêmicas, profissionais e sobre algumas das suas preferências, conforme o Apêndice B.

O questionário de identificação e o mapa afetivo, após preenchidos, foram recolhidos e, posteriormente, agendado um novo encontro para a entrevista semiestruturada presencial. As entrevistas tiveram a duração média de 60 minutos, seguindo como base os questionamentos sugeridos no roteiro do disponível no Apêndice C e em local sugerido pelo entrevistado.

Com os alunos selecionados foi adotada a mesma metodologia de preenchimento de questionário de identificação e mapa afetivo, mas dessa vez seguindo o modelo do Apêndice A.

Todas as entrevistas semiestruturadas presenciais foram gravadas, através de um *tablet* com aplicativo para a gravação de áudio, a fim de colaborar com a análise e transcrição para a sua aglutinação. Essa gravação foi consentida por todos os participantes entrevistados.

Vale ressaltar que profissionais e alunos foram abordados e orientados em momentos distintos e em locais distintos para garantir a liberdade das declarações coletadas.

Os dados coletados na pesquisa foram arquivados em lugar seguro pelo pesquisador. Ao término da pesquisa, os resultados serão apresentados aos participantes e serão apagados e destruídos.

### 3.5.1 CRONOGRAMA OFICIAL

A coleta de dados se iniciou em maio de 2016, começando somente após a liberação do Comitê de Ética a sua finalização no mês de julho de 2016.

A pesquisa foi organizada em três etapas: a primeira etapa com a entrega dos questionários de identificação e mapas afetivos para preenchimento individual, entregue em mãos, na mesma data, pelo pesquisador responsável.

A segunda etapa com os agendamentos e as realizações das entrevistas presenciais.

A terceira e última etapa, após os instrumentos aplicados, contemplou a análise dos dados coletados, sendo término total da pesquisa no início de agosto de 2016.

### 3.6 ANÁLISE DOS DADOS

Segundo Vygotsky em Oliveira (2001), em sua obra “A construção do pensamento e da linguagem” a apreensão do homem se dará pela compreensão da gênese social do indivíduo “pela compreensão de como a singularidade se constrói na universalidade e ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação” (OLIVEIRA, 2001, p. 1).

Vygotsky (2008) ainda afirma que no pensamento existe um reflexo generalista da realidade em que o indivíduo está inserido e que o significado é resultado da palavra é proveniente da análise desse pensamento. Isso faz ser possível compreender que o significado de algo pertence tanto ao pensamento como ao domínio da linguagem. É a união do pensamento e da fala que gera a unidade.

Sobre esse tema a pesquisadora Wanda Aguiar (2001) condensa esse conceito e afirma que “para compreender a fala de alguém, não basta entender suas palavras; é preciso compreender seu pensamento (que é sempre emocionado), é preciso apreender o significado da fala” (AGUIAR, 2001, p. 130).

Nesse contexto Wanda Aguiar juntamente com Sérgio Ozella fundamentam a técnica de análise dos núcleos de significação que foram utilizados para analisar os dados coletados na presente pesquisa.

Diante da metodologia de pesquisa por meio do enfoque sócio histórico, Aguiar (2001) explica que ela considera as unidades de significado do discurso, chamados de núcleos de significação como.

Temas/conteúdos/questões centrais apresentados pelo sujeito, entendidos assim menos pela frequência e mais por ser aqueles que motivam, geram emoções e envolvimento. Há também a possibilidade de criar um núcleo, por meio de outro critério: mesmo que alguma questão não tenha sido apresentada pelo sujeito como importante, mesmo que pouco apareça no discurso, o pesquisador pode avaliar que tal questão deveria ser destacada para ser analisada como núcleo, por acreditar que se constitui num aspecto fundamental para a compreensão da questão a ser pesquisada (aqui fica evidente a importância da teoria). Assim, o pesquisador deverá garimpar todos os aspectos que possam ser agregados a cada núcleo. (AGUIAR, 2001, p. 135-136).

Ainda fundamentando os núcleos de significação, Aguiar (2001) afirma que eles não podem ser analisados isoladamente:

Tais núcleos jamais podem ser analisados separados uns dos outros. Ao criar os núcleos, temos o objetivo de organizar nossos dados, de preparar a análise, de nos apropriar dos conteúdos expressos pelos sujeitos, sem fragmentar o discurso, sem romper ou ignorar a articulação das falas apresentadas. Sabemos que nada é isolado, que isolar um fato e conservá-lo no isolamento é privá-lo de sentido. Portanto, para compreender nosso objeto, que só pode ser visto como processo, devemos considerá-lo no conjunto de suas relações. Assim, separamos os núcleos de significação para em seguida reintegrá-los no seu movimento para, aí sim, apreendê-los de forma mais global e profunda. (AGUIAR, 2001, p. 137).

Inspirado nesse procedimento que a análise dos conteúdos coletados nessa pesquisa se fundamentou. Cada um dos instrumentos foi transcrito em laudas para cada um dos participantes. Após essa formatação foram buscadas correlações existentes entre os dados dos professores e alunos por meio dos resultados dos mapas afetivos, questionários de identificação e entrevistas semiestruturadas. Esses dados foram condensados e analisados conforme os procedimentos descritos abaixo:

- Inicialmente foi feita uma leitura flutuante e buscado o encontro dos pré-indicadores com foco nas respostas que se aproximavam dos objetivos da investigação:

Essas leituras nos permitem destacar e organizar o que chamaríamos de pré-indicadores para a construção dos núcleos futuros. Irão emergindo temas os mais diversos, caracterizados por maior freqüência (pela sua repetição ou reiteração), pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas, etc. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 230).

- Após essa organização, foi feita uma nova leitura para o processo de aglutinação dos pré-indicadores:

Uma segunda leitura permitirá um processo de aglutinação dos pré-indicadores, seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição, de modo que nos levem a menor diversidade; já no caso dos indicadores, que nos permitam caminhar na direção dos possíveis núcleos de significação. Esses critérios para aglutinação não são necessariamente isolados entre si. Por exemplo, alguns indicadores podem ser complementares pela semelhança do mesmo modo que pela contraposição. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 230).

- Finalizado essa etapa foi feita uma releitura do material condensado e iniciado um processo de articulação que culminou na nomeação dos núcleos de significação:

Nesse processo de organização dos núcleos de significação - que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios -, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas. Espera-se, nessa etapa, um número reduzido de núcleos, de modo que não ocorra uma diluição e um retorno aos indicadores. É nesse momento que, efetivamente, iniciamos o processo de análise e avançamos do empírico para o interpretativo. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 231).

Esses núcleos de significação serviram como base para discussão dos dados e resultados dessa pesquisa, a luz da fundamentação teórica escolhida, focando na teoria de Vygotsky e os conceitos abrangentes da interação, afetividade e as definições de dança e das danças a dois.

### 3.6.1 ANÁLISE DO MAPA AFETIVO

O instrumento mapa afetivo tem uma organização específica, proposta pela criadora do instrumento, que serviu como base para a aglutinação dos conceitos antes do encontro dos núcleos de significação.

Os dados apresentados nos mapas afetivos, após uma pré-análise, foram codificados e categorizados para esse estudo<sup>28</sup>. Essa categorização teve como base o quadro síntese do processo descrito por Viana (2009) em seu instrumento mapa afetivo.

QUADRO 3 – CATEGORIZAÇÃO DOS MAPAS AFETIVOS

<b>Identificação</b>	Nome; Sexo; Idade e informações sobre o tempo de prática das danças a dois e instituições em que faz aula.
<b>Estrutura</b>	Metafórico: Desenho que expressa, por analogia, o sentimento ou estado de ânimo do sujeito em relação ao ambiente.
<b>Significado</b>	Explicação do respondente sobre o desenho.
<b>Qualidade</b>	Atributos do desenho e da sensação sobre o prazer em dançar a dois, apontados pelo respondente.
<b>Sentimento</b>	Expressão afetiva do sujeito ao desenho sobre o seu prazer em dançar.
<b>Metáfora</b>	Comparação do prazer em dançar com algo trazido pelo respondente que tem como função a elaboração de metáforas.
<b>Sentido</b>	Interpretação dada pelo investigador à articulação de sentidos entre as metáforas do prazer em dançar e as outras dimensões atribuídas pelo respondente (qualidade e sentimentos).

FONTE: ADAPTADO DE VIANA (2009)

Depois de realizada a análise de todo o conteúdo, cada mapa afetivo foi categorizado a partir dos núcleos de significação propostos na descrição acima.

Os autores Aguiar e Ozella (2006), responsáveis por essa técnica de análise de dados, confirmam a escolha da metodologia determinada para essa pesquisa quando afirmam que essa análise dos sentidos existentes estão diretamente conectados ao processo histórico do indivíduo.

Desse modo, frisamos que nossa reflexão metodológica sobre a apreensão dos sentidos estará pautada numa visão que tem no empírico seu ponto de partida, mas a clareza de que é necessário irmos além das aparências, não nos contentarmos com a descrição dos fatos, mas buscarmos a explicação do processo de constituição do

<sup>28</sup> Os quadros síntese de todos os participantes da pesquisa podem ser apreciados no Apêndice F no final dessa pesquisa.

objeto estudado, ou seja, estudá-lo no seu processo histórico. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 224).

Vygotsky expressa de maneira assertiva quando afirma que “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (VIGOTSKY, 2001, p. 409). Esse foi o mote da análise principal dos dados coletados nessa pesquisa pois, por meio dos núcleos de significação, criados por meio de todos os instrumentos, foi possível identificar o pensamento realizado nas palavras dos entrevistados para o encontro e condensação dos resultados vislumbrados.

A título de informação estrutural e metodológica nesse trabalho, quando apresentada a análise dos dados, na seção a seguir, as citações das falas retiradas dos instrumentos dos profissionais e dos alunos foram inseridas utilizando fonte Arial 10, espaçamento simples e em itálico para ressaltar as mesmas e as discussões feitas posteriormente.

### 3.7 ESTUDO PILOTO

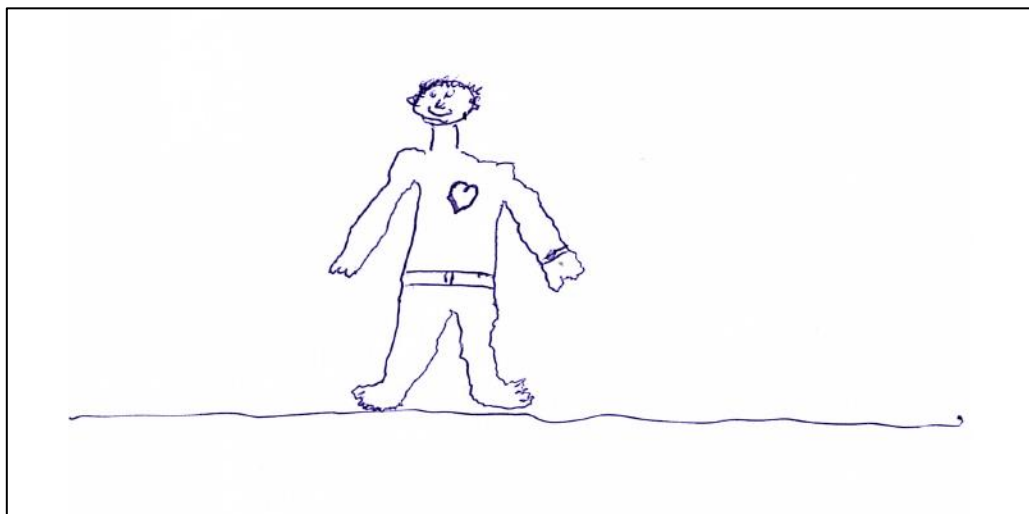
Por definição, o estudo piloto é um teste, em uma escala menor, dos procedimentos, instrumentos e métodos propostos para determinada pesquisa (MACKEY; GASS, 2005). Ou seja, é uma versão reduzida do estudo completo, que contempla a realização de todos os procedimentos previstos na metodologia a fim de possibilitar alterações e melhorias dos instrumentos na fase que antecede a investigação em si.

Para verificar a efetividade dos instrumentos escolhidos para a presente pesquisa foi realizado um estudo piloto com um profissional, atuante no ensino das danças a dois, que se adequava as especificações necessárias para a sua participação e uma de suas alunas, em mesmas condições.

Ambos participantes consentiram participar desse estudo piloto e assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para a pesquisa. Como a análise oficial eles também aqui serão apresentados por pseudônimos. O profissional será chamado de MÁRIO (15 anos de dança formado em LETRAS) e a aluna de Aluna\_MÁRIO (20 anos de dança e faz aulas há 2 anos com MÁRIO).

Os resultados encontrados foram:

FIGURA 1 – MAPA AFETIVO DO MÁRIO (ESTUDO PILOTO)



FONTE: INSTRUMENTO APLICADO NO ESTUDO PILOTO (2015).

- Análise do instrumento do Mapa Afetivo de MÁRIO:

QUADRO 4 – MAPA AFETIVO DE MÁRIO (ESTUDO PILOTO)

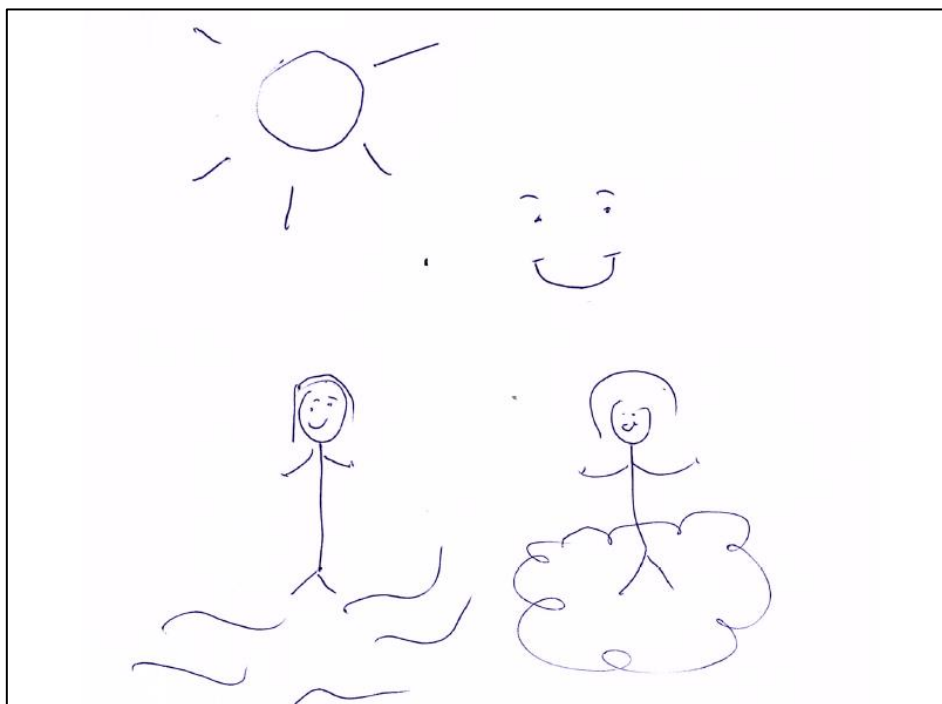
<b>Identificação</b>	MÁRIO
<b>Estrutura</b>	Metafórico
<b>Significado</b>	A dança me dá uma base e vem do meu coração.
<b>Qualidade</b>	Tudo que eu faço tem que ter minha entrega total. Por isso meu coração está nisso.
<b>Sentimento</b>	Coração, base, prazer, alegria, segurança, sentir.
<b>Metáfora</b>	É como tomar uma cerveja bem gelada.
<b>Sentido</b>	Todos deveriam experimentar e enxergar na dança uma forma de vivenciar uma relação diferente entre pessoas.

FONTE: O AUTOR (2016)

- Considerações da Entrevista de MÁRIO:

- *Vi meu tio dançando com a minha vó um bolero, no meu primeiro baile, e eu disse que queria ser igual a ele. (AFETIVIDADE)*
- *Dançar não tem a ver com o sexo, é como a cerveja que me sacia, que me dá prazer. (PRAZER)*
- *Quero sempre passar primeiro o que eu sinto dançando para os meus alunos. Quero que ele sinta o que eu sinto. (INTERAÇÃO E AFETIVIDADE)*
- *Quando eu saí do banco eu precisava achar um norte na minha vida e eu chegava na dança e isso me renovava, por isso eu escolhi viver do que me dava prazer. (PRAZER)*
- *Meu tio dançava com a mãe dele e eu não podia dançar com a minha [ela era evangélica]. (INTERAÇÃO E AFETIVIDADE)*
- *A primeira vez que dancei na vida levei a maior surra. Podia comer e brincar na festa, mas não dançar. Época do Grease. Eu subi na mesa e girava a camisa, um prazer indescritível. Minha mãe soube e apanhei muito: “Vai para igreja pedir perdão”. (PRAZER E AFETIVIDADE)*
- *Dançar é liberdade! (PRAZER)*
- *Antes era pela minha namorada, mas eu queria ser melhor para dançar melhor com ela e porque aquilo me dava muito prazer. (PRAZER E INTERAÇÃO)*
- *Minha aula tem que ser melhor porque minha barra de análise é alta e eu quero ser melhor para fazer o melhor. (INTERAÇÃO E AFETIVIDADE)*
- *A melhor aula que tive foi muito séria e franca. Não é fácil viver disso. Eu tive muitas aulas de passo, não de dança, e quando tive acesso a isso eu vi que era isso que eu queria. (AFETIVIDADE)*
- *Eu sou bem o retrato daquilo que foi me passado pelos meus professores. Eles me transformaram no profissional que eu sou hoje. (AFETIVIDADE)*
- *Minha maneira de pensar a dança está focada no que eu preciso que meu aluno absorva. Quero que ele saia satisfeito. (INTERAÇÃO e AFETIVIDADE)*
- *Hoje eu não penso em ser o bom, eu sinto à vontade de me sentir bem e fazer quem estar comigo se sentir bem. (PRAZER, INTERAÇÃO E AFETIVIDADE)*
- *Recebi um presente esses dias, depois de 23 anos minha esposa parou no baile e disse quanto foi bom dançar comigo e isso me fez muito bem. (AFETIVIDADE E PRAZER)*

FIGURA 2 – MAPA AFETIVO DA ALUNA\_MÁRIO (ESTUDO PILOTO)



FONTE: INSTRUMENTO APLICADO NO ESTUDO PILOTO (2015).

- Análise do instrumento do Mapa Afetivo da Aluna\_MÁRIO:

QUADRO 5 – MAPA AFETIVO DA ALUNA\_MÁRIO (ESTUDO PILOTO)

<b>Identificação</b>	Aluna_MÁRIO
<b>Estrutura</b>	Metafórico
<b>Significado</b>	A dança para mim é luz, alegria. O que transcende o material.
<b>Qualidade</b>	Ela me faz flutuar e sair desse lugar Terra. Ir para outro mundo.
<b>Sentimento</b>	Alegria, encantamento, paz, paixão, leveza, amor.
<b>Metáfora</b>	De viajar, de pegar um avião e ir para um lugar que eu gosto, de sonhar e ser feliz plenamente.
<b>Sentido</b>	Eu gostaria que as pessoas sentissem tudo o que eu sinto quando estou dançando.

FONTE: O AUTOR (2016)

- Considerações do Questionário de Identificação da Aluna\_MÁRIO:

- *E vi uma apresentação de Tango. Tinha acabado de me separar e eu queria resgatar coisas que eu queria fazer e deixei de fazer. Quando eu vi eles dançando eu percebi o quanto gostava e o quanto queria aprender a dançar. (AFETIVIDADE)*
- *O nível de entendimento quando se dança é incrível. É estar conectado e se comunicar sem nunca ter falado com essa pessoa. (PRAZER E INTERAÇÃO)*
- *Como é bom conseguir estabelecer uma conexão com alguém, com a música, que me faz responder bem e isso dar certo. (PRAZER)*
- *Eu preciso me sentir bem em tudo que eu faço por isso acredito que o estar em um ambiente agradável, em todos os sentidos, é ideal para a boa prática. (AFETIVIDADE E PRAZER)*
- *Eu conheci um monte de escolas e encontrei nele o brincalhão, mas que leva a coisa com seriedade, respeitando a diversidade e foca no interesse em dançar e não no interesse além da dança. (INTERAÇÃO E AFETIVIDADE)*
- *Dançar para mim é viver bem. (PRAZER)*

Esses estudos pilotos foram realizados em novembro de 2015, anteriormente a qualificação dessa dissertação.

Com as declarações e resultados obtidos no estudo piloto com o profissional e sua aluna foi possível averiguar que os instrumentos conseguiriam captar e coletar dos entrevistados dados e questionamentos necessários e pertinentes para as indagações propostas pela pesquisa.

*E o fim de todas as nossas explorações será chegar ao lugar  
De onde saímos e conhece-lo então pela primeira vez.*

*(T. S. Eliot)*

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O procedimento de análise dos dados teve como base os sentidos e a sua apreensão, pelo pesquisador por meio dos participantes, diante da temática das danças a dois tanto em sua relação pessoal, como na sua relação com o ensino e aprendizagem, dependendo da relação existente entre os sujeitos. Esses indicadores encontrados serviram como base para a construção dos núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Todavia, antes de serem apresentados os núcleos de significação construídos na pesquisa por meio das sentenças que ilustram essas compilações e a sua análise sobre a temática, será feita uma apresentação dos desenhos dos mapas afetivos e uma explanação específica do conceito desenvolvido em cada uma das imagens.

### **4.1 DESENHOS DOS MAPAS AFETIVOS (PROFISSIONAIS)**

Para iniciarmos essa discussão dos resultados foi realizada uma breve análise comparativa utilizando as imagens criadas pelos profissionais participantes da pesquisa, em seus mapas afetivos, analisando quais foram as suas metáforas e analogias utilizadas durante a criação.

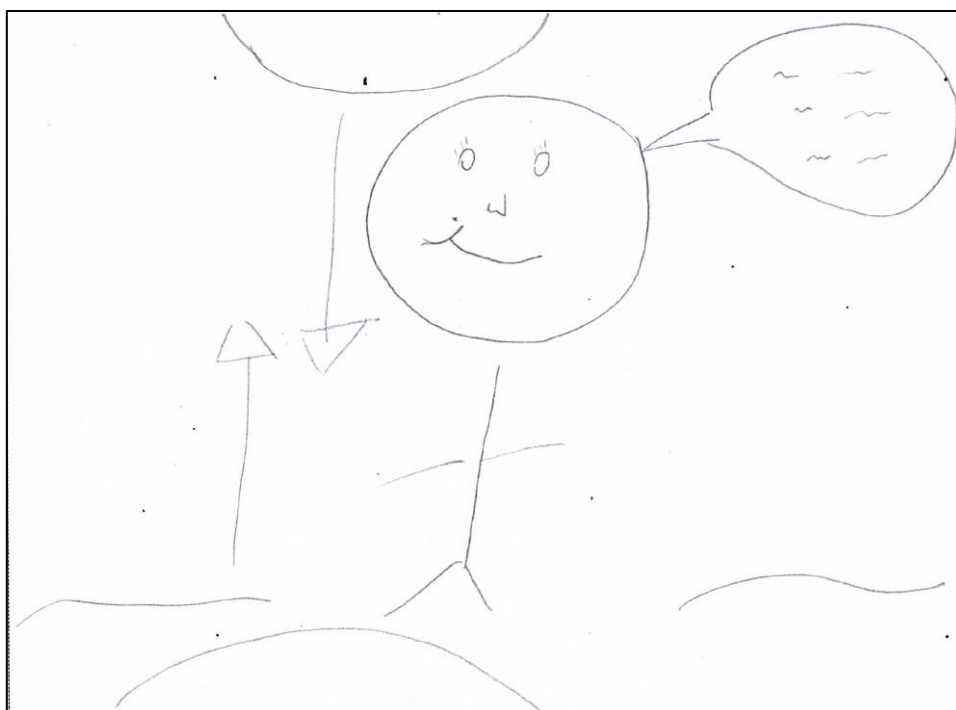
Com esse desenho, no instrumento mapa afetivo, o objetivo era demonstrar como se revelavam as sensações dos entrevistados sobre as danças a dois em sua vida em uma representação, com total liberdade de criação, em um desenho delimitado no papel.

A autora Andréa Vettorassi (2014) afirma que é importante ressaltar que os desenhos nos mapas afetivos possibilitam múltiplas reflexões e abordagens psicológicas e reforça que os trabalhos de pesquisa com a análise de imagens já foram usados nos estudos da psicologia, psiquiatria e terapia ocupacional.

Destacamos dois excepcionais trabalhos, que estão correlacionados: os dos psiquiatras Carl Gustav Jung e Nise da Silveira (2001), que acreditavam que os desenhos e pinturas de seus pacientes representavam a totalidade de um Self compartilhado. As imagens revelavam o interior dos indivíduos que as produziam, e a análise destas imagens trazia à luz dimensões e mistérios dos processos do inconsciente. (VETTORASSI, 2014, p. 160).

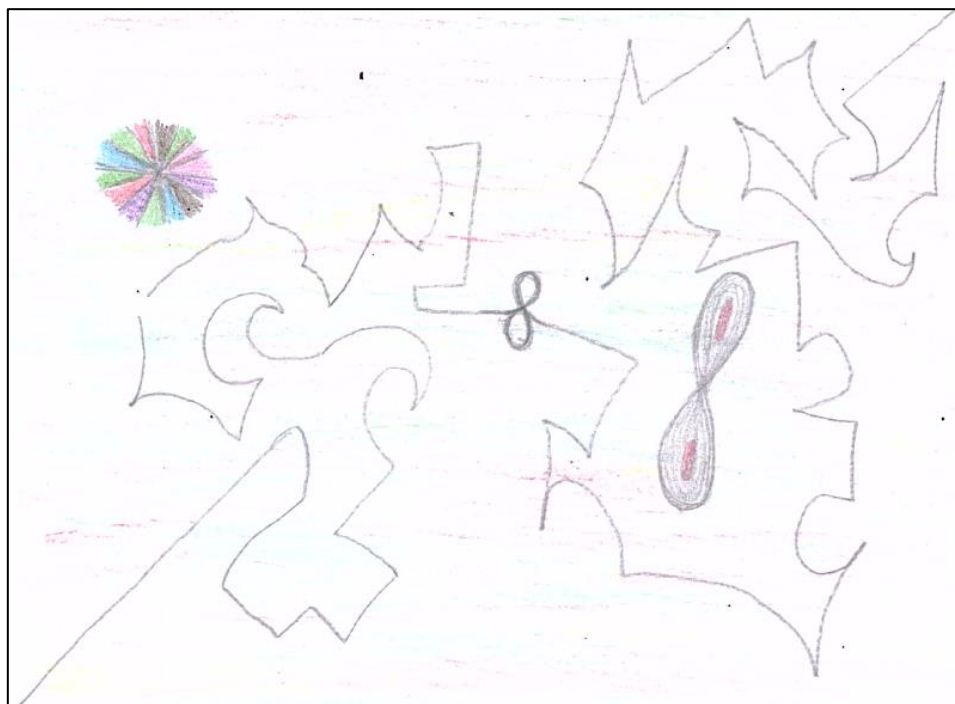
Nessa busca do que revelam o interior dos entrevistados sobre a sua relação com as danças a dois foram criadas as seguintes imagens seguidas das explicações dos próprios participantes sobre as mesmas:

FIGURA 3 – IMAGEM DO MAPA AFETIVO DE MARTA



No seu desenho MARTA usou uma ilustração metafórica em que a cabeça era maior que o corpo e o corpo fora do chão, com as flechas simbolizando andar, transitar entre dois mundos. A cabeça maior, para ela, traduzia o que a dança faz parte da maior parte dos seus pensamentos. Estar fora do chão, pois a dança a faz se sentir no ar, voando, e as flechas demonstram que ela pode transitar entre dois mundos, o real e o imaginário, transcendendo a realidade através da dança.

FIGURA 4 – IMAGEM DO MAPA AFETIVO DE PEDRO



No desenho de PEDRO, também com característica metafórica, ele quis representar um Universo, um mar de possibilidades. Para ele essa representação traz uma reflexão do caminho que ele percorre junto as danças a dois durante a sua vida. Um caminho de satisfação alegria, questionamentos e não linearidade.

No desenho na página a seguir, LUANA utilizou uma ilustração descritiva/metafórica para representar a área da união e compartilhamento no momento em que dois corpos se conectam para dançar. Para ela, dançar a dois é tocar com amor, com generosidade e carinho o mundo do outro e esse encontro gera uma área de união e desfrutar juntos.

FIGURA 5 – IMAGEM DO MAPA AFETIVO DE LUANA

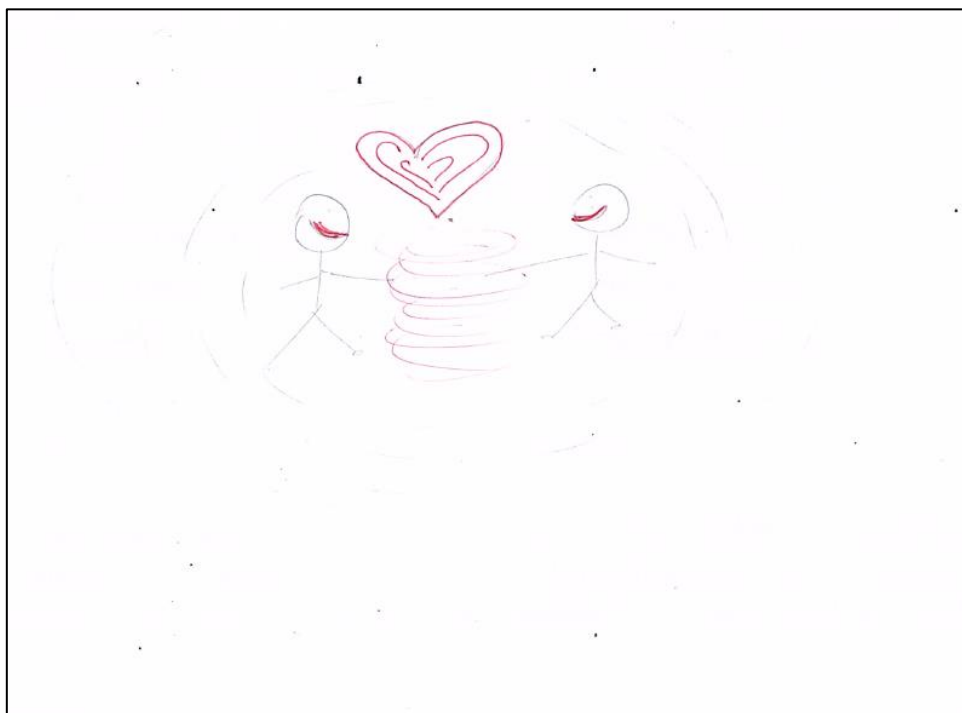
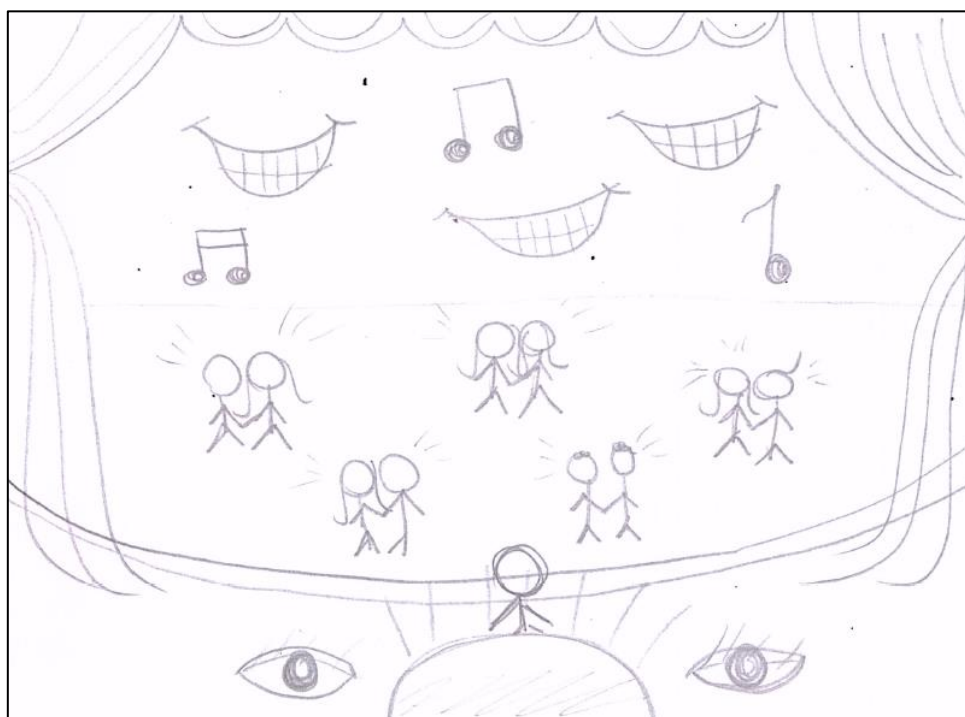


FIGURA 6 – IMAGEM DO MAPA AFETIVO DE JOAQUIM



Encerrando as ilustrações dos profissionais entrevistados, JOAQUIM usou a analogia do espetáculo em um palco, em um desenho descritivo/metafórico, que trouxe o conceito do prazer em ensinar,

exemplificando a sua postura como plateia para os seus alunos brilharem no palco com sorrisos e música. Para ele a dança é um lugar que proporciona a ele prazer e esse prazer ele sente em servir seus alunos. Para demonstrar isso ele usou a referência de apreciar o desenvolver deles no lugar mágico que é o palco. Os sorrisos voando e transcendendo os alunos mostram a felicidade do fazer e do ver fazer que ele acredita serem essenciais no seu entendimento da importância da dança em sua vida.

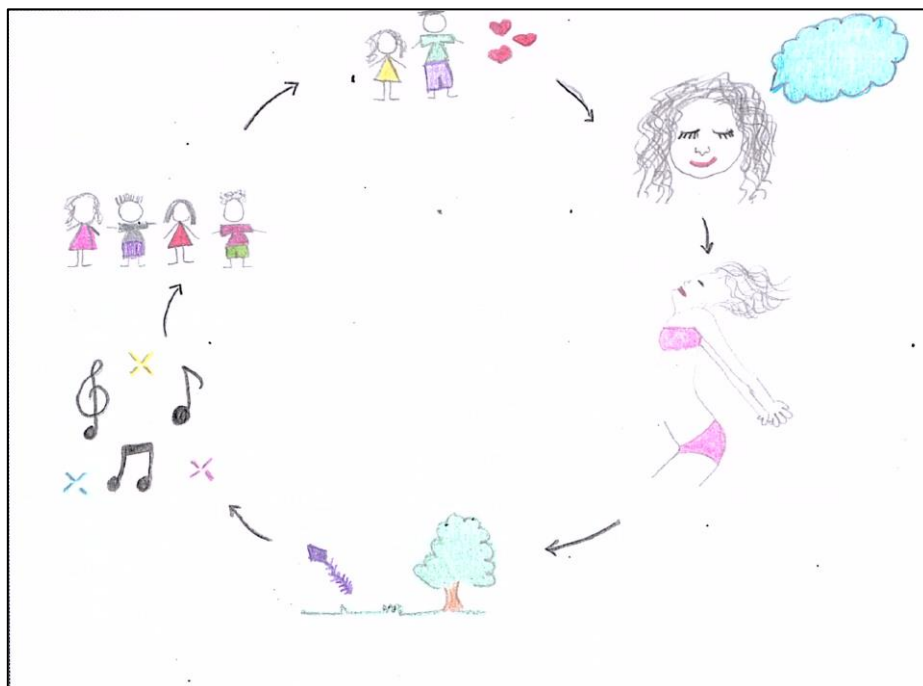
Essas quatro representações trazem muitas possibilidades de conexão e análise, pois, em uma categoria metafórica do enxergar desses profissionais sobre a dança em sua vida, cada um deles acessou um lugar diferente, mas que convergem nesse lugar especial que essa ação tem na vida de todos: seja no ato de voar (como MARTA), num Universo de possibilidades (como PEDRO), em uma área de união (como LUANA) e em um palco com alunos brilhando (como JOAQUIM).

O interessante é que a maioria deles trouxe, dentro das suas interpretações, a relação do significado de uma arte cooperativa, sempre com o outro, que comprova a conceptualização básica das danças a dois, como visto na fundamentação teórica, que se fundamenta essencialmente no encontro de pessoas e nessa relação na busca (caminho) pelo prazer e realização.

#### 4.2 DESENHOS DOS MAPAS AFETIVOS (PROFISSIONAIS X ALUNOS)

Nessa nova análise serão apresentados os desenhos dos mapas afetivos dos alunos, em consonância com a percepção do profissional sobre a relação com a dança. Serão três observações conectadas em uma mesma análise: primeiro a individual de cada um dos alunos e depois a convergência das três imagens em uma análise comparativa.

FIGURA 7 – IMAGEM DO MAPA AFETIVO DA ALUNA\_MARTA



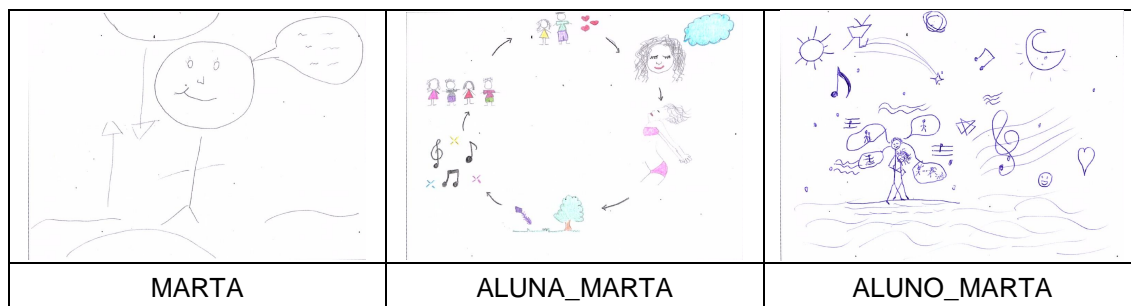
A Aluna\_MARTA optou por um desenho descritivo em que representou um ciclo de sentimentos que ela sente dançando, seja pela música, pelo encontro, pela leveza (ar e pipa) que simbolizam as características da importância da dança na vida dela.

FIGURA 8 – IMAGEM DO MAPA AFETIVO DO ALUNO\_MARTA



O Aluno\_MARTA optou por algo metafórico/descritivo em que simbolizou o momento do fechar os olhos e dançar junto e todas as sensação que isso causa. Para ele, ao fechar os olhos, o mundo para e somente ele a parceira existem. Eles são tomados pela música e pelo contato com todas células buscando aumentar a conexão no ato de dançar.

FIGURA 9 – COMPARATIVO DO DESENHO DE MARTA E ALUNOS DA MARTA



O desenho de MARTA trouxe uma cabeça grande repleta de pensamentos sobre dança e a sobre liberdade transcendente do ato de dançar como a simbologia principal. Ambos alunos de MARTA relataram as mesmas sensações, cada um com a sua analogia, demonstrando que, para os três, dançar é sair desse mundo e encontrar um universo paralelo em que o “desfrutar e o estar junto” são o que importa.

Já os alunos de PEDRO, nos desenhos a seguir, utilizaram simbologias metafóricas para representar as suas impressões.

A Aluna\_PEDRO trouxe a reflexão de algo etéreo, do céu, de sensações e da representação que a dança tem para ela. Um lugar de expressar seus sentimentos, se se encontrar, de buscar prazer e ser feliz. Para ela, dançar a coloca em um lugar inatingível onde as sensações estão no comando.

FIGURA 10 – IMAGEM DO MAPA AFETIVO DA ALUNA\_PEDRO



O Aluno\_PEDRO trouxe uma simbologia concreta de quebrar barreiras, de usar a dança como instrumento de se transformar, de lutar contra amarras que nós mesmos nos colocamos.

FIGURA 11 – IMAGEM DO MAPA AFETIVO DO ALUNO\_PEDRO



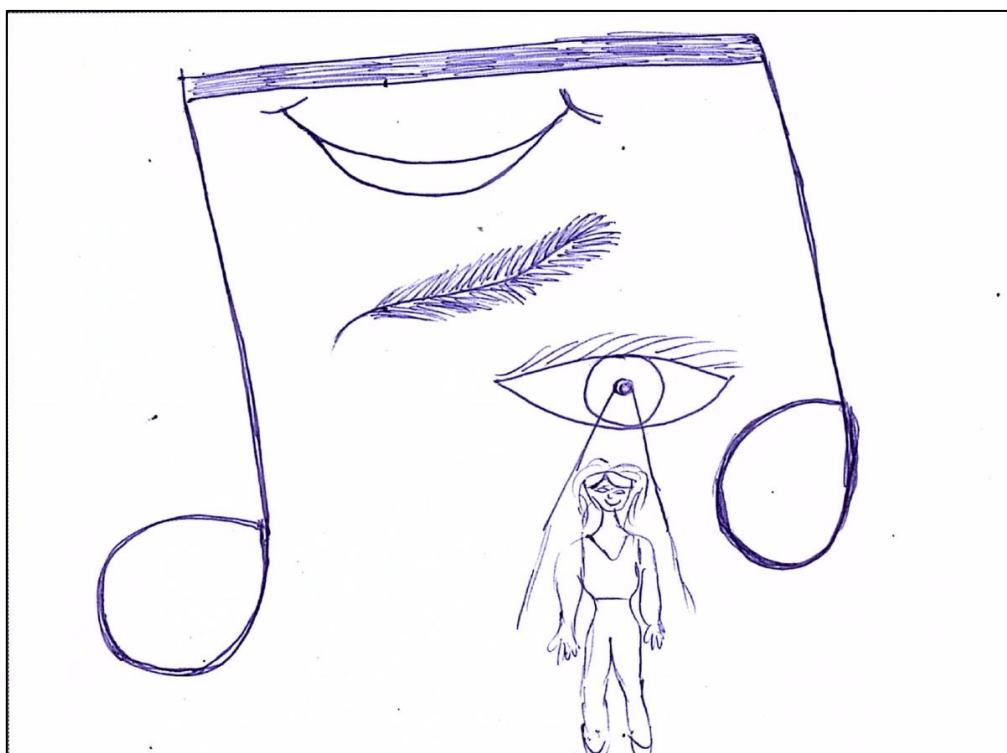
FIGURA 12 – COMPARATIVO DO DESENHO DE PEDRO E ALUNOS DO PEDRO



O desenho de PEDRO trouxe a representação de um mar de possibilidades, em um universo paralelo, onde ele busca se encontrar e ser feliz. Seus alunos, dentro dos seus universos, mostraram que a dança permite que cada um se encontre dentro das suas possibilidades seja em sentir coisas, boas ou não tão boas, como também se descobrir e quebrar barreiras. Cada um abordou a criação do seu universo e, dentro dele, buscam se conhecer cada vez mais e encontrar a sua felicidade.

As imagens ilustradas e descritas pelos alunos de LUANA, na sequência, também representam uma simbologia metafórica.

FIGURA 13 – IMAGEM DO MAPA AFETIVO DA ALUNA\_LUANA



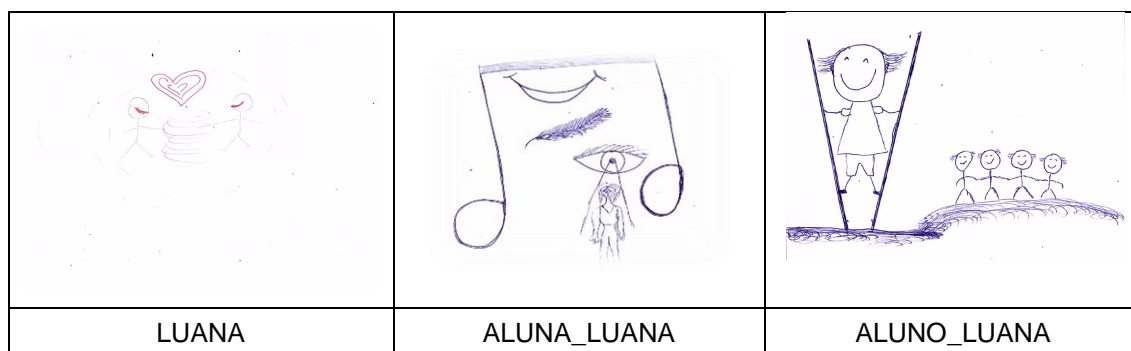
A Aluna\_LUANA, na página anterior, trouxe a música em um símbolo gigante, junto com o sorriso e a leveza, e um grande olhar, por trás, simbolizando a consciência do sujeito na conquista do corpo que almeja para realizar a dança com mais precisão e prazer.

FIGURA 14 – IMAGEM DO MAPA AFETIVO DO ALUNO\_LUANA



Em outra perspectiva, o Aluno\_LUANA trouxe o conceito de equilíbrio, que deve ser uma demanda importante do seu estudo pessoal, como símbolo determinante na imagem ilustrada. Ele representou isso por meio de uma pessoa andando em pernas de pau sendo observado por um grupo, alegremente, enquanto ele conquistava seus resultados. Esse conceito de equilíbrio aborda um fundamento essencial da dança e do movimento, mas também remete ao conceito simbólico do equilíbrio que a dança causa em quem a pratica.

FIGURA 15 – COMPARATIVO DO DESENHO DE LUANA E ALUNOS DA LUANA



O desenho de LUANA representou uma área de união e compartilhamento na sua percepção da dança na sua vida. Seus alunos trouxeram as suas especificidades nesse compartilhamento demonstrando que o pensamento de ambos na dança prospecta um lugar de encontro em cada um pode buscar à sua maneira de ser feliz dentro de cada uma das suas necessidades. Essa felicidade vem da busca por compartilhar e dançar bem, olhando para si e sendo observado pelo outro, em união.

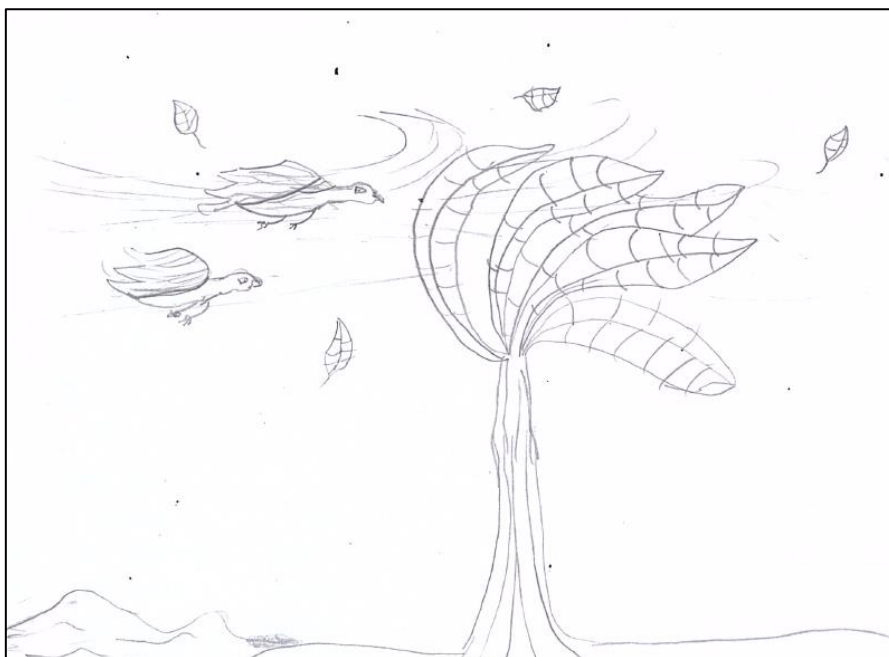
Concluindo essa análise comparativa das imagens temos as ilustrações dos alunos de JOAQUIM a seguir. Cada um deles abordou um conceito bem simbólico e metafórico de análise, de um ângulo diferente dos alunos dos outros profissionais citados anteriormente.

FIGURA 16 – IMAGEM DO MAPA AFETIVO DA ALUNA\_JOAQUIM



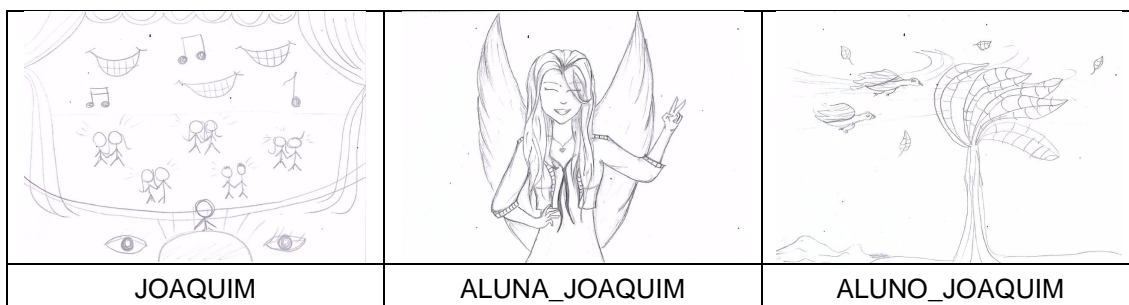
A Aluna\_JOAQUIM trouxe a figura de uma menina em busca de sua feminilidade, que tem asas permitindo ela ser completamente livre. Para ela, a dança ocasiona um sorriso fixo no rosto e as asas da liberdade permitem ela ser quem ela quiser.

FIGURA 17 – IMAGEM DO MAPA AFETIVO DO ALUNO\_JOAQUIM



O Aluno\_JOAQUIM usou uma analogia com o vento, mas um vento em movimento, afirmando que a dança, para ele, é como o vento que se sente, se ouve, que transforma. Ele usou o referencial da ação do vento que, quando sopra em uma direção, faz com que todo aquele ambiente se adapte ao vento (folhas, árvores, aves, mar, nuvens...). Para ele tudo fica em sincronia, uma representação de como ele visualiza a dança na vida dele e de quem ela “toca”.

FIGURA 18 – COMPARATIVO DO DESENHO DE LUANA E ALUNOS DA LUANA



Ambos alunos dialogaram com essa representação artística que JOAQUIM abordou em seu desenho. Ele, no palco da vida, propicia que os seus alunos sejam quem eles desejam ser, seja vento ou seja uma menina livre com asas voando.

Essas doze ilustrações unidas demonstram que a dança, para cada indivíduo, é única e mexe com cada um de acordo com as suas necessidades e anseios. Essa constatação vem diretamente ao encontro da declaração de Fisher (1976) quando afirmou que “a arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias. (FISCHER, 1976, p. 13).

Importante ressaltar que, nesse mesmo instrumento dos mapas afetivos, outras informações foram solicitadas diante da representação do desenho e a sensação de cada um dos participantes quanto a importância da dança em suas vidas. Essas demais declarações serão analisadas através das descobertas nos núcleos de significação encontrados no item 4.4.

### 4.3 SENTIMENTOS EM RELAÇÃO À DANÇA

Antes de serem apresentados os núcleos de significação aglutinados, é interessante observar que são diversos os sentimentos que a dança causa em quem a pratica. No instrumento do mapa afetivo, uma das perguntas solicitadas, compreendia a escrita de que sensações os participantes sentiam pelo desenho que representava a dança em suas vidas. Nesse recorte de entrevistados, durante a pesquisa, foram diversas as sensações por eles abordadas conforme a descrição do quadro a seguir em ordem decrescente:

QUADRO 6 – QUADRO DE CITAÇÃO DE SENSACIONES

<b>Sensação</b>	<b>Quantidade de Citações</b>
Amor	5
Alegria	5
Tranquilidade	3
Criatividade	3
Caminhada/caminho	2

Conexão	2
Diversão	2
Felicidade	2
Gratidão	2
Liberdade	2
Paz	2
Afetividade	1
Amizade	1
Autoconhecimento	1
Beleza	1
Carinho	1
Companheirismo	1
Compartilhamento	1
Consciência	1
Cuidado	1
Cumplicidade	1
Descontração	1
Diversidade	1
Emoção	1
Empenho	1
Encontro	1
Entrega	1
Fé	1
Flexibilidade	1
Foco	1
Generosidade	1
Imaginação	1
Imprevisibilidade	1
Individualidade	1
Interação	1
Lazer	1
Movimento	1
Musicalidade	1
Oportunidade	1
Otimismo	1
Pensamento	1
Possibilidade	1
Prazer	1
Relaxamento (afasta o stress)	1
Satisfação	1
Serviço	1
Sincronia	1
Superação (acreditar que é possível)	1
Transcendência	1
Universos	1

FONTE: O AUTOR (2016)

Essas sensações foram compiladas da questão 4 do instrumento mapa afetivo (Apêndices A e B) em que foi solicitado aos entrevistados quais seriam as 6 palavras que resumiriam a percepção deles pelo desenho que representava a sensação em dançar a dois.

Eram 72 palavras possíveis de serem citadas, dessas, 70 foram descritas no total (2 abstenções) e dentre elas uma diversidade de 51 opções sendo que as mais votadas foram as sensações amor e alegria.

Essa grande diversidade comprova a amplitude de sensações da arte e da dança no sujeito que a pratica comprovando as infinitudes de possibilidades apresentadas por Vygotsky e demais autores quando contemplam a importância da arte no desenvolvimento humano.

#### 4.4 NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO E ANÁLISE

Dando continuidade aos procedimentos de análise de dados da pesquisa, passadas as observações dos desenhos, que também irão contribuir nesse estudo, foi efetuada uma leitura flutuante, buscando pré-indicadores nos instrumentos aplicados na pesquisa. Essa busca contemplou tanto as perguntas dos mapas afetivos, como os questionários de identificação e entrevistas semiestruturadas. Desse resultado foi realizada uma articulação dos conteúdos (AGUIAR; OZELLA, 2006) e, dessa articulação, foram constituídos seis núcleos de significação para representar e compilar as relações existentes entre o ato de dançar e ensinar a dançar, ora pela ótica dos profissionais somente ou na opinião deles em consonância com a opinião dos seus alunos.

Os núcleos de significação encontrados e articulados foram:

1. Histórias de vida (infância e família);
2. A sensação que a dança causa;
3. Relação e impressões sobre a docência no ensino da dança;
4. Abordagens metodológicas;
5. Motivação com as danças a dois;
6. As percepções como aprendiz.

#### 4.4.1 ANÁLISE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO SOB A LUZ DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nos tópicos a seguir cada um dos núcleos de significação que foram articulados pelo procedimento descrito no item anterior foram analisados por meio das sentenças expostas pelos próprios participantes nos instrumentos a luz das contribuições da fundamentação teórica que foi abordada durante toda a pesquisa.

##### **Núcleo de Significação 01 - Histórias de Vida (Infância e Família):**

Esse núcleo está diretamente ligado às lembranças dos participantes sobre as primeiras vezes que eles dançaram na vida. Sobre esse tema eles declararam as seguintes lembranças:

*Eu lembro da minha primeira aula de balé e eu me senti eufórica. Meu irmão fazia aula junto, era bem família, eles me motivaram muito e isso me causou grande alegria. [Declaração de Marta]*

*Nossa eu até me emociono de me lembrar, foi com meu irmão a primeira vez que dancei na vida, eu era criança. Existia uma cultura de dança no interior. O que tinha de bacana era dançar a dois. Eu me lembro que a gente tinha uma garagem, estava acontecendo uma festa, meu irmão me tirou para dançar, eu dava na barriga dele. Eu senti uma sensação de muito aconchego. Eu fiquei muito apaixonada pelo meu irmão. [Declaração de Luana]*

*Quando eu era pequeno, junto com a minha mãe, íamos em muitos bailes de clube na cidade que eu morava. Ela me levava. Tenho a lembrança de algo muito divertido e prazeroso, de algo bacana de fazer. [Declaração de Pedro]*

*Lembro de duas tias que adoravam dançar e sempre me tiravam nas festas da família. Era divertido, todo mundo sorria. [Declaração de Joaquim]*

Os quatro profissionais relataram que suas primeiras lembranças relativas a dança em suas vidas, foram em contato com alguém da família e/ou pelo convite de alguém da família. Esse evento vem ao encontro da importância dos fenômenos afetivos na repercussão da natureza sensível do ser humano e nas relações sociais de efeito.

Essa temática da importância histórica no desenvolvimento cultural foi abordada por Vygotsky (1998):

A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surge durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si

só coloca a infância no centro da pré-história e do desenvolvimento cultural. (VYGOTSKY, 1998, p. 61).

Sobre a importância da afetividade nas relações humanas vale novamente refletir a declaração de Pino (s/d) quando afirmou que:

Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes, imprimindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam (...). São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo. (PINO, s/d, p. 130-131).

Como visto em ambas abordagens, a afetividade é determinante no ato de experimentar algo e esse sentido afetivo se amplia quando a relação se estabelece entre familiares. Esse ato faz compreender o valor e a importância da dança na vida desses sujeitos motivados pelo afeto dos seus familiares em suas primeiras experiências.

### **Núcleo de Significação 02 - A sensação que a dança causa:**

O núcleo da sensação foi o mais numeroso em citações por justamente abordar a temática do que a dança causa em seus praticantes, sejam eles profissionais ou aprendizes. Dentre as suas representações a temática do prazer foi abordada em diversas analogias, como é possível apreciar nas declarações seguintes:

*A dança para mim representa meu outro lado. É quem eu sou, e quem eu posso ser, sem que uma possa viver sem a outra. [Declaração de Marta]*

*Uma sensação de plenitude, de que ali ninguém me atinge, que estou num lugar onde tudo posso, onde eu consigo ser exatamente que eu sou. Uma sensação de pertencimento e prazer puro. [Declaração de Joaquim]*

*Dançar me traz uma sensação de calma, mas ao mesmo tempo de movimento. Um movimento ordenado. Ele me faz sentir vontade de me deixar levar pelo vento. [Declaração de Aluno\_Joaquim]*

*Dançar para mim é ser feliz. É um momento para relaxar, desestressar. [Declaração de Aluna\_Joaquim]*

Tais declarações apontam a relação da sensação ao dançar com o prazer. Mas um prazer ligado ao fazer algo, de exercer uma atividade. Essa relação foi trazida por Aggio (2013) na fundamentação quando disse que:

O prazer pertence à atividade de modo a não existir nem lógica nem ontologicamente em separado dela, pois não apenas a sua existência, mas também a sua definição depende da existência e da definição da atividade. Ontologicamente, pois não há prazer sem atividade; e, logicamente, pois não está nem no tempo, nem por natureza separado da atividade, ao contrário do desejo, que existe anteriormente à realização da atividade. Ou seja, o prazer é uma atividade que não subsiste por si mesma, mas é absolutamente dependente da atividade perceptiva ou noética à qual pertence. (AGGIO, 2013, p. 327).

Essa definição contempla a condição do prazer especificamente ligado ao ato de fazer algo, que ficou explícito nas declarações dos entrevistados sobre as suas relações com a dança.

Dando continuidade a esse pensamento, outras interpretações do prazer puderam ser encontradas nas declarações das sensações dos participantes:

*Dançar para mim é o meu maior desafio. Um prazer. Uma troca de energia. Conexão. Onde me sinto mais feliz. O que me completa. Onde tudo para, uma terapia, um lugar especial. É mágico. Não conseguiria descrever o turbilhão de sentimentos que aflora. Uma das melhores formas de alguém poder ser mais feliz. [Declaração de Aluno\_Marta]*

*Para mim dançar é encontrar um momento único de alegria e prazer distante das rotinas da vida, é encontrar um momento de envolvimento, cumplicidade com meu parceiro, através da música e da sintonia dos corpos. É ser livre respeitando o ritmo do outro. É ouvir, sentir e expressar. [Declaração de Aluna\_Luana]*

*Dançar para mim é brincar de ser quem eu quiser, de esquecer do mundo, de se conectar ao que melhor existe, de sonhar e encontrar o meu verdadeiro eu. [Declaração de Joaquim]*

Essas abordagens já se direcionam para um outro pensamento sobre o prazer em dançar. Nelas os participantes escrevem o prazer sensorial, do gozar em sentir, do sentir algo que ultrapassa os domínios da razão. E sobre esse prazer, Wilkelmann (2006) definiu assertivamente sobre o que foi apresentado:

O prazer é uma experiência experimentada, algo que envolve o eu e o corpo, algo ao mesmo tempo afetivo e reflexivo. Essa experiência é de assentimento, de aprovação de um dos aspectos do assentimento humano na vida, no mundo. Sentir prazer é sentir gozo, gozar com o corpo e a alma, sentir amor por si mesmo e poder transmiti-lo ao outro. (WILKELMANN, 2006, p. 56).

Esse pensamento conecta o corpo e a alma como instrumentos da consciência desse prazer, e esses ambos elementos, direta ou indiretamente, também podem ser encontrados nas declarações dos participantes citados acima. Pois a dança, principalmente as danças a dois, são por excelência um encontro de dois corpos sentindo prazer juntos e um prazer que é físico (corpo) e sensorial (alma).

Em uma outra abordagem presente na fundamentação teórica, os pesquisadores Buhler e Vygotsky apresentaram uma organização do prazer em três estágios, intitulados: *Endlust*, considerado o prazer final, o *Funktionslust*, quando o que causa prazer não é tanto o resultado, mas o processo e o *Vorlust*, relacionado com o prazer no início do processo (VYGOTSKY, 1932/1998).

Para Buhler o próprio prazer tem o poder de modificar de lugar dentro do sistema de outras funções psíquicas e se organizar diante desses três estágios (VYGOTSKY, 1932/1998). Diante disso, através dessa organização, alguns dos participantes apresentaram declarações que se organizam nessa definição:

*Funktionslust* (Prazer no Processo):

*Dançar é empatia. É um exercício de criatividade e compartilhamento de alegria, de afeto. É paz. [Declaração de Aluna\_Pedro]*

*Dançar é viver a vida, uma possibilidade de existir. [Declaração de Pedro]*

*Vorlust* (Prazer no Início):

*Dançar me traz um sentimento de liberdade dos meus sentimentos e emoções. Que não existem barreiras que não possam ser vencidas. [Declaração de Aluno\_Pedro]*

*Endlust* (Prazer no Fim):

*É o amor que a dança despertou em mim. Passou por cima dos sentimentos de preconceito, de malícia, de vergonha e vaidade. Me fez feliz, como nada antes tinha feito. Me completou. [Declaração de Aluno\_Marta]*

*Num primeiro momento menos consciente é o PRAZER que ela me causa e esse prazer ainda é presente até hoje, mas ele tem a ver com uma sensação de transformação, pois temos a possibilidade de mudar e isso é maravilhoso e me identifica como diferente, pois quando eu danço eu sou diferente, eu posso ser diferente e isso é incrível. [Declaração de Pedro]*

*Depois que eu entrei na imersão do sentir a dança, as minhas relações de vida melhoraram pois eu consegui entender melhor os tempos, as energias, as forças, e os silêncios do outro, eu senti uma grande satisfação por isso. [Declaração de Luana]*

Com essas declarações, juntamente com as demais citadas acima, fica explicitado que Buhler e Vygotsky tinham razão nessa organização e o pensamento com o prazer. E, como visto, na dança pode ser organizado nessa mesma formatação.

O prazer *Endlust*, sendo o mais preponderante, tem a explicação de que muitos desconhecem as sensações compartilhadas no dançar a dois antes de experimentar, todavia a grande maioria, após desfrutar desse prazer, se encanta e entende a sua dimensão transformadora.

Sobre esse poder da arte da dança, Guervós (2003) trouxe a definição do se permitir sentir os movimentos do corpo para encontrar essa plenitude apresentadas pelos entrevistados.

[...] a arte da dança nos ensina também a suspender a “pequena razão” do ego para seguir os movimentos do corpo, a “grande razão” do eu que conduz, finalmente, a uma relação intuitiva e mística com o mundo da vontade de potência. Em outras palavras, mover-se ao ritmo da dança conduz à mais alta possibilidade de mover-se em harmonia com a vontade de potência, que se compreende como a energia rítmica que subjaz a todo movimento e ao eterno retorno que também está figurado na imagem da dança. (GUERVÓS, 2003, p. 91).

Energia rítmica, suspender o ego, seguir os movimentos do corpo e vontade de potência são indicadores determinantes sobre o prazer em dançar nas declarações descritas e refletidas.

### **Núcleo de Significação 03 – Relação e impressões sobre a docência no ensino da dança:**

A teoria de Vygotsky aborda que a temática das interações sociais, na perspectiva sócio histórica, permitem pensar um ser humano em constante construção e transformação que, mediante as interações sociais, conquistam e possibilitam novos significados e olhares para a vida em sociedade e os seus acordos grupais.

Sobre esse mundo das interações, algumas sentenças foram declaradas pelos participantes, entre elas:

*Eu não tinha muito a visão de dar aula de dança de salão. Mas uma professora da escola que eu trabalhava veio me dizer que eu tinha uma pré-disposição e me convidou para ser assistente da escola. Eu entrei pela inércia mesmo de alguém que me disse que iria dar certo. [Declaração de Marta]*

*Eu comecei a dar aulas de dança de salão muito jovem e foi porque eu queria muito trabalhar com dança, viver de dança e assim que eu tive a primeira oportunidade eu fui. Isso é o que eu mais gosto de fazer na vida. Depois de muito tempo dando aula eu puder perceber o quanto eu poderia impactar e transformar as pessoas que estavam fazendo aula comigo. A possibilidade de transformar essas pessoas que estão ali buscando a dança. [Declaração de Pedro]*

*Eu acho que eu sou uma boa prof. Eu gosto muito de pegar pessoas cruas pois o meu maior prazer nessa relação é plantar uma sementinha da dança. Quando uma pessoa chega aqui e diz que foi meu aluno há dez anos atrás e diz que se apaixonou pela dança através de mim eu me sinto plena e realizada. [Declaração de Luana]*

Como visto, quatro declarações abordam que os resultados de uma interação bem-sucedida foram guiando esses profissionais para a escolha da carreira. Como afirma Vygotsky em sua teoria vista nessa pesquisa, essas interações são motivadoras para que as interações deles, com seus alunos, sigam a mesma filosofia.

Sobre essa questão de interação professor versus aluno, que também pode ser refletida pelo viés da afetividade, seguem as declarações coletadas:

*A relação de ser professor é uma resistência, pois grande parte dos alunos procuram a solução, eles querem a solução do problema de não saber dançar e como eu que tenho essa solução consigo expor sim ela sem que seja a relação da compra de um produto no mercado. Sim eu tenho a solução, mas não será instantâneo o seu encontro. Esse é um desafio como professor. [Declaração de Pedro]*

*Me considero um professor atento, um professor que está perto e que tem vontade de satisfazer o aluno naquilo que ele busca apresentando uma dança diferente de só fazer passos, mas sim de refletir quem ele é na vida. [Declaração de Pedro]*

*Nesse lugar de professor de dança é o lugar em que eu mais aprendo, eu aprendo muito e mais rápido e com mais eficiência. [Declaração de Pedro]*

*Eu imagino e tenho uma ideia que cada um de nós, como seres humanos, desenvolvemos alguma habilidade para exercer no mundo e se exercer no mundo. Ser professor de dança foi a maneira que eu encontrei de empregar um pouco do que eu sou e colaborar positivamente no mundo. Isso é bem importante para mim. Pois de todas as habilidades que a gente possa desenvolver, todas elas vão passar pelo corpo, não tem nada que produzimos que não passa de alguma maneira pelo corpo. O movimento é presente na vida da gente e em nosso contexto geral. Principalmente porque fomos feitos para nos mover e se mover de várias maneiras. Poder se mover dançando é maravilhoso. [Declaração de Pedro]*

Nesse processo apresentado pelos participantes é perceptível que a aprendizagem é resultado direto da interação entre os aprendizes que compreendem e aprendem por meio dessas ações cooperativas.

Para Vygotsky, esta questão dialógica está estreitamente ligada à do desenvolvimento do ser humano. De acordo com ele, “o desenvolvimento se caracteriza por um complexo processo dialógico” (VYGOTSKY, 2008, p. 137). Por isso que esse dialogismo se estabelece entre o sujeito e a sociedade sendo mediado pela linguagem e os instrumentos utilizados nessa interação. Por esse motivo que a aprendizagem não é desenvolvimento, porém, quando adequadamente organizada, gera desenvolvimento.

Ainda sobre essa relação sobre o prazer em ensinar, no campo da docência, os profissionais continuam colaborando com as seguintes relações:

*A dança para mim é compreender a mim mesmo e ao outro, encontrando harmonia nessa relação e transferindo esse aprendizado para o dia a dia e nas outras relações. É, de alguma maneira, ter e fazer um pouco de mim para além de mim mesmo. [Declaração de Pedro]*

*A dança me traz um sentimento de prazer, de gratidão, de servir e de ser e fazer ser feliz, de ser plateia dos verdadeiros artistas que são meus alunos. [Declaração de Joaquim]*

*Porque eu me enxergo no meu aluno. Eu me recordo do menino tímido e cheio de travas que na dança conseguiu se descobrir e trabalhar com essas dificuldades. Ver meu aluno se desabrochando e pedindo mais, pedindo ajuda, me faz muito realizado. Ver ele progredindo e se descobrindo através da arte que eu tanto acredito me dá um prazer incrível. [Declaração de Joaquim]*

*Ser um bom professor não é ter muitos alunos, mas sim como você impacta na vida, na dança dessa pessoa. [Declaração de Pedro]*

Essas declarações trazem essa simbiose das definições de interação e afetividade, comprovando que a cognição é sim parte da afetividade e está conectada, de maneira direta, com os processos interacionistas. Pois como afirmaram Sant'ana, Loos e Cebulski (2010) “não haveria supremacia da cognição em detrimento da afetividade, por serem um e mesmo fenômeno: o do entendimento da realidade; baseando-se nos afetos sentidos e percebidos pelo sujeito” (SANT'ANA; LOOS; CEBULSKI, 2010, p. 110).

Essas definições são mais alguns indicadores de que esses profissionais se sentem tão conectados com a ação e a sensação no ato de dançar sentos catárticos em sua relação com a vida. Essa condição se transforma no estímulo para que eles possam ser os melhores docentes para os seus alunos durante o processo de ensino e aprendizagem.

#### **Núcleo de Significação 04 - Abordagens metodológicas:**

Dentro do campo da relação professo/aluno, agora mais focado nas declarações dos aprendizes, as abordagens metodológicas foram pontos em destaque na argumentação da relação de vínculo existentes entre profissionais/alunos. Seguem as declarações coletadas:

*O método dele é muito bacana, não é uma aula chata além de aprendermos muito sobre o nosso corpo. [Declaração de Aluno\_Pedro]*

*A metodologia dele é bastante diferenciada, nos faz perceber que a dança é mais acessível do que a gente pensa. [Declaração de Aluna\_Pedro]*

*As aulas (dele) são leves e descontraídas, além da técnica consigo aproveitar alguns momentos e somente dançar sem me preocupar com nada. [Declaração de Aluno\_Joaquim]*

*As aulas são claras, com demonstrações práticas e correções minuciosas dos movimentos, além de constantes orientações sobre fundamentos e conceitos das danças a dois. [Declaração de Aluna\_Marta]*

Essas afirmações demonstram a importância do professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem e no olhar do aluno como um agente detentor do conhecimento que vem em busca do conhecimento ampliado e conectado com a sua realidade.

Sobre essa temática os autores Neves e Damian (2006) trouxeram o pensamento de Vygotsky sobre o papel de um professor mediador:

Vygotsky, dessa forma, resgata a importância da escola e do papel do professor como agentes indispensáveis do processo de ensino aprendizagem. O professor pode interferir no processo de aprendizagem do aluno e contribuir para a transmissão do conhecimento acumulado historicamente pela Humanidade. É nesse sentido que as ideias de Vygotsky sobre a Educação constituem-se em uma abordagem da transmissão cultural, tanto quanto do desenvolvimento. (NEVES; DAMIAN, 2006, p. 09).

Nas declarações dos alunos ficou evidenciado que a abordagem social e compartilhada de um conhecimento que transcende a especificidade do repertório de passos de dança os vincula ao docente. Isso demonstra que o professor tem o dever de interferir no processo de aprendizagem, apresentando possibilidades amplas de entendimento do objeto do conhecimento e da humanidade em que ele está inserido. Essas características são fundamentais para o conhecimento em dança.

Sobre essa mesma temática, os profissionais também abordaram as suas perspectivas e suas abordagens metodológicas na relação de ensino e aprendizagem:

*Eu me exponho a outras práticas relacionadas ao movimento. Minha formação tem outras práticas corporais nela e tento manter isso para estar pronto para dar conta de qualquer possibilidade que possa surgir na minha carreira. [Declaração de Pedro]*

*Um critério que eu uso é se a minha aula está igual a muito tempo. Eu acredito que para mim isso não é um bom sinal. O que servia antes para resolver alguns problemas não servirá para resolver os problemas futuros. A minha aula precisa sempre ser oxigenada e reorganizada para a solução dos problemas do hoje pois elas são temporais a cada geração. Um exemplo é o conceito de equilíbrio que, no passado era outro, e hoje já avaliamos de outra maneira. [Declaração de Pedro]*

*É o lugar onde a dança se fundamenta para o praticante, isso me encanta. As pessoas buscam a dança de salão para aprender a dançar, mas percebemos que essa é a desculpa, o pretexto, mas na verdade o que elas percebem é que com a exposição e movimento de um com outro, num ambiente social, ele recebe ajuda em inúmeras áreas da vida e isso é muito bacana*

*poder contribuir em uma aula de dança. Quero que com a minha arte eu possa propiciar ela aprender a dançar mas vai estar embutido todas as questões sociais que vem junto com isso: recuperação de relação, se descobrir, entender as diferenças entre os indivíduos. Isso tudo está dentro da minha aula que vai além do repertório e isso está bem claro para mim a sua presença e poder na vida das pessoas. [Declaração de Pedro]*

*Tenho o objetivo de fazer com o que os meus alunos sintam o que eu sinto quando estão dançando. Poder mostrar a minha verdade e eles poderem se descobrir nessas práticas. Poder mostrar que através da interação eles podem se equilibrar com os diferentes tipos de pessoas, com as suas próprias dificuldades e possibilidades e isso pode ser transposto para qualquer outra situação na vida. [Declaração de Joaquim]*

Essa preocupação com a aprendizagem do discente, em uma abordagem específica, são fundamentadas por Wallon, nas declarações de Tassoni (2001), quando ele apresenta os conceitos de alternância e preponderância entre afetividade e cognição.

Wallon destaca os conceitos de alternância e preponderância funcionais, referindo-se à predominância alternada da afetividade e da cognição nas diferentes fases do desenvolvimento. Explica que, em cada fase, um campo funcional exerce uma dominância maior sobre os outros. Quando a afetividade prepondera sobre a dimensão cognitiva, o indivíduo está voltado para a construção do seu eu e, por isso o movimento é para o interior da pessoa (movimento centrípeto). Quando a cognição prepondera, o movimento é para o exterior (força centrífuga), para o conhecimento do mundo das coisas. Neste processo, os campos funcionais se beneficiam dos avanços do outro que está dominando e evoluem também. Portanto, segundo Wallon, cada campo funcional irá se beneficiar das conquistas do outro em seu momento de dominância, além de alternarem-se nessa dominância nos diferentes estágios evolutivos. Assim, assume uma perspectiva de desenvolvimento para todos os aspectos, inclusive o afetivo. (TASSONI, 2011, p. 165).

A relação de confiança entre professor e aluno, apresentada nas declarações de alunos e professores, no mundo da dança, está enraizada na importância da afetividade em consonância com a cognição nesse processo de ensino e aprendizagem. O vínculo com o conhecimento, desenvolvido por um professor mediador, gera confiança e fidelidade, propiciando o prazer em aprender.

#### **Núcleo de Significação 05 - Motivação com as danças a dois:**

Nesse núcleo novamente a temática do prazer e a afetividade com a dança veio à tona nas respostas dos participantes, todavia, dessa vez, as afirmações trouxeram a especificidade da escolha das danças a dois.

Essas declarações trouxeram impressões de como os participantes puderam expor sua relação de conexão e entendimento do porquê escolheram as danças a dois como profissão, para os profissionais, e como atividade em suas vidas, para os alunos.

Seguem as declarações sobre essa temática:

*Sempre que penso ou me imagino fazendo algo diferente, em um piscar de olhos me vejo voltando ao início onde a dança sempre está envolvida e tudo faz sentido. Minha escolha faz sentido. [Declaração de Marta]*

*A dança para mim é compreender a mim mesma e ao outro, encontrando harmonia nessa relação e transferindo esse aprendizado para o dia a dia e nas outras relações. [Declaração de Luana]*

*Dançar a dois vai além, com dois estando em sincronia, ambos caminham na mesma direção. [Declaração de Aluno\_Joaquim]*

*É uma forma de me expressar e de exercitar minha criatividade usando meu corpo e meu parceiro. [Declaração de Aluna\_Joaquim]*

*A relação que ela naturalmente para se compor precisa do outro para existir. A dança de salão naturalmente provoca isso. Se relacionar é o grande desafio e a grande resolução dos problemas. [Declaração de Pedro]*

Nessas primeiras afirmações é possível observar a relação de vínculo com as danças a dois dos participantes seja por uma sensação maior que ela causa, seja por lembranças do passado, seja pelo auto entendimento ou pela relação com o outro. Todas essas observações vão ao encontro do conceito de afetividade, no seu sentido mais amplo, comprovando que esses sujeitos são afetados, de tal maneira, que os estimula a se entender e a se descobrir e redescobrir nesse processo.

Sobre isso Arantes (2002) estava correto quando afirmou que “a afetividade seria como a gasolina, que ativa o motor de um carro, mas não modifica sua estrutura” (ARANTES, 2002, p. 5) e justamente por não modificar sua estrutura tem o poder de um vínculo mais potente.

Sobre essa maneira livre da busca pela felicidade como uma vontade pessoal do indivíduo, apresentou Wilkelmann (2006) que:

O homem quer a partir do que é, e a partir do que ele quer, consegue estabelecer seus valores. Mas o querer (ser) pressupõe que esse homem tenha uma vontade e esta vontade tem de ser inerte ou livre. Mas como a inércia pertence à ordem da identidade humana, deve haver liberdade no homem. Esta liberdade traduz a intervenção da vontade do homem em sua identidade, logo é o fundamental dever (ser) do querer (ser) do homem. Em sendo livre, portador de uma

vontade, o homem pode ser feliz e feliz consegue expressar seus afetos e transcender. (WILKELMANN, 2006, pág. 52).

Um ser livre escolhe ser feliz e na dança esses indivíduos encontraram um lugar onde essa busca se fundamentou e fez sentido.

Esse encontro está diretamente ligado ao prazer que esse indivíduo sente ao fazer algo. Sobre isso seguem mais algumas comprovações dentre as afirmações coletadas dos participantes:

*Porque eu não me enxergo dançando sozinho, sou meio manco sabe, não sei o que fazer com as mãos. Junto eu me sinto completo, me sinto forte, sinto que ali eu sou quem exatamente eu quero ser. Aprecio outras linguagens de dança, mas a dois é onde me realizo. [Declaração de Joaquim]*

*No baile eu me avalio muito parceira do meu parceiro e eu estudo muito para eu ser cada vez mais preparada para o compartilhar, o melhor não só para ele, mas para mim e para essa relação que criamos. Ela é muito rica, pois trocamos muitas informações. Meu objetivo sempre foi ser, entre aspas, completa. Meu desfrutar está ligado no sentir o outro desfrutando e eu também desfrutando do outro nessa troca. Meu prazer não é egoísta, ele é colaborativo. [Declaração de Luana]*

*Foi onde o coração bateu mais forte. De tudo que eu fiz na vida nada me realizou tanto quando a dança de salão na minha vida. [Declaração de Marta]*

*Eu não me vejo dançando a outra coisa. Ela me dá essa sensação do aconchego. É o prazer de estar junto, de compartilhar. [Declaração de Luana]*

*Para mim, dançar é sentir, interagir, sonhar e ser feliz junto. [Declaração de Joaquim]*

“Sentir”, “não se ver fazendo outra coisa”, “coração bater mais forte”, “me sentir completa” são declarações que representam a dimensão do prazer que essas pessoas sentem nessa ação, seja dançando ou compartilhando dança entre seus pares e alunos. Sobre isso, Vygotsky (2001) traz a sua contribuição sobre o prazer propiciado pela criação artística:

O prazer propiciado pela criação artística atinge o ponto culminante quando ficamos quase sufocados de tensão, com o cabelo em pé de medo, quando as lágrimas rolam involuntariamente de compaixão e simpatia. Tudo isso são relações que evitamos na vida e estranhamente procuramos na arte. (VYGOTSKY, 2001, p.83).

Ele afirma que procuramos na arte aquilo que evitamos e estranhamos na vida, bem ao encontro da relação etérea que esses sujeitos sentem quando estão dançando.

Essa construção do prazer está diretamente ligada ao pensamento disponível em ser afetado pelas diversas sensações que contemplam o ato de dançar. Sobre isso, Vygotsky (1982) também faz a sua contribuição:

Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, porque uma análise determinista pressupõe descobrir seus motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em um outro sentido. De igual modo, quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo, como transformar o pensamento em um apêndice inútil do comportamento, em uma sombra desnecessária e impotente. (VYGOSTKY, 1982, p. 25).

Os seres humanos constantemente se julgam e, por meio dos seus pensamentos se entendem e se identificam na sociedade. Esses pensamentos estão diretamente ligados ao ser afetado e ao prazer ou desprazer que eles sentem ao fazer algo. As danças a dois, em sua premissa primária, já necessitam que os praticantes interajam entre si, que eles acessem as suas sensações e busquem afetar e ser afetado por meio de pensamentos e reações ágeis e assertivas para o seu bom êxito.

Esse é um exercício contínuo e constante de construir algo em conjunto, seja com o outro no ato de dançar ou em conexão com o grupo em que ele está conectado. Isso comprova essa relação do prazer propiciado especificamente pela afetividade e interação.

### **Núcleo de Significação 06 - As percepções como aprendiz:**

Contudo esse prazer e afeto só se expande e se solidifica, na relação com a aprendizagem, se um professor mediador consegue entender as especificidades dos alunos e consegue sanar as suas vontades e ampliar as suas possibilidades. Sobre isso Vygotsky apresenta sua definição de ZDP como possibilidade de delinear o futuro imediato do aprendiz e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso, não somente ao que já foi contemplado através do seu desenvolvimento, mas também aos resultados do processo de maturação do indivíduo (VYGOTSKY, 2008).

O primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais [...] que se estabeleceram como resultados de certos ciclos de desenvolvimento já completados. [...] a zona de desenvolvimento proximal. [...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma

determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p. 111).

Sobre essa realidade os alunos identificam os pontos das aulas dos seus docentes que se destacam na sua aprendizagem:

*Porque as aulas dele sempre mesclam técnica com diversão. Isso faz com que você desenvolva a sua dança e a deixe mais bonita, mas também permite um momento de descontração e diversão. [Declaração de Aluna Joaquim]*

*Ela tem a cabeça aberta para sempre evoluir e um conhecimento corporal incrível. Tudo que aprendi com ela, só reafirmei nas dezenas de workshops que participei. Ela consegue achar os pontos exatos onde se deve melhorar e como fazer para evoluir. Consegue dar atenção e melhorar cavalheiros e damas. Além de ser muito bom dançar com ela. [Declaração de Aluno\_Marta]*

*Faço aula com profissionais competentes, comprometidos que buscam além do ritmo despertar a consciência corporal e a sensibilidade através dos movimentos. Porque atrás do aluno eles enxergam um ser humano. [Declaração de Aluna\_Luana]*

Encontrar esse equilíbrio talvez seja o grande desafio do docente no mundo contemporâneo hoje que almeja, como apontado pelos entrevistados, contribuir positivamente nas transformações humanas. A pesquisadora Marques (1996) trouxe esse pensamento necessário quando afirmou que:

A imensa rede de relações, as teias multifacetadas de comunicação que fazem hoje parte do mundo contemporâneo exigem que pensemos um ensino de dança que não isole os alunos nas quatro paredes do estúdio ou da escola e que, tampouco, restrinja seu ensino-aprendizado à sua realidade concreta vivida. (MARQUES, 1996, p. 155).

Por isso que a ação docente busca ampliar o pensamento e conhecer a realidade vivida como agentes determinantes nesse processo.

Sobre essa questão da afetividade, dois profissionais apresentaram suas relações como aprendizes de dança que comprovam esse pensamento. Para eles, as melhores aulas que tiveram na vida foram com aqueles professores que acessaram esse pensamento livre e conectado a realidade do aprendiz.

*Quando eu ia pro curso dele eu não acreditava muito na dança que eu tinha, era um caminho pronto, o homem faz, a mulher obedece e ela acontece. Já lá eu aprendi as primeiras considerações sobre a real condução, sobre poder improvisar e isso me tirou a dança do conforto da forma fechada e me respondeu muitas dúvidas que eu tinha, pois não pode ser sempre do mesmo jeito. Me acionou o prazer lá de traz, do início da não forma, do improviso. [Declaração de Luana]*

*Eu acredito que essa aula foi a melhor porque ela desencadeou inúmeras transformações e possibilidades de entendimento para com a dança na minha vida. Depois dessa aula eu fui aberto a entender e perceber o universo da dança de outros jeitos do que até então. [Declaração de Pedro]*

Uma aula boa é aquela que promove reflexão e transformação, que se conecta de maneira efetiva nas sensações e afetos do passado e do presente, prospectando um futuro melhor. Por isso que a dança como objeto do conhecimento é constituída de criatividade, expressividade e fruto direto da educação. Sobre isso Strazzacappa (2001) trouxe a concluinte definição:

Toda dança promove transformação, logo, toda dança é educação. É por esta razão que termos como 'dança educativa', 'dança expressiva', 'dança criativa' e tantas outras nomenclaturas para nomear a dança trabalhada na escola devem ser evitadas. A dança em si já educativa, expressiva e criativa, dispensando adjetivos. Se não é constituída desses três fatores, então, simplesmente não é dança. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 44).

Pensar dança implica resignificar a educação dentro dos conceitos de afetividade, interação como fruto do prazer em sua prática e desenvolvimento.

#### 4.4.2 CONEXÕES ENTRE OS NÚCLEOS DE IDENTIFICAÇÃO

Como averiguado no item anterior os seis núcleos de significação encontrados a partir das coletas dos instrumentos, comprovam que esse recorte de população analisada compreende o ato de dançar como resultado do afeto, da interação e do prazer em sua realização.

Por tal esses seis núcleos de significação, se organizados em duplas, explicitam os três grandes conceitos que fundamentaram essa pesquisa:

#### **INTERAÇÃO:**

Os núcleos 3 (Relação e impressões sobre a docência no ensino da dança) e 6 (As percepções como aprendiz) apresentaram um resultado direto na interação no processo de ensino e aprendizagem, tanto do profissional como aprendiz, tanto como o profissional com os seus alunos.

Almeida (2005) comprova essa afirmação quando define que:

[...] a prática da dança de salão pode ser vista sob a ótica do desenvolvimento da comunicação entre os participantes destes grupos, com propriedades para desenvolver as relações interpessoais,

as aptidões e os novos interesses, relacionados ou não as tarefas diárias, proporcionadas pelas atividades culturais, físicas e do lazer que se fundamentam no interesse dos indivíduos, e, aumentam o nível geral do entendimento da realidade física e social. (ALMEIDA, 2005, pág. 133).

Essa declaração valida que a interação é agente determinante na prática da dança a dois e em sua ação no ensino e aprendizagem.

### **AFETIVIDADE:**

Os núcleos 1 (Histórias de vida) e 4 (Abordagens metodológicas), em ângulos distintos, apresentaram a potencialidade de uma afetividade assertiva na escolha e prática das danças a dois. Essa percepção ficou explicitada tanto na fala dos profissionais que ministram as aulas quanto dos aprendizes que assistem as suas aulas.

Sobre esse tema, Leite (2006) teoriza e ilumina a complexa questão da afetividade:

A afetividade constitui-se como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os demais objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas. É possível, assim, afirmar que a afetividade está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor. (LEITE, 2006, p. 24).

E sobre a mesma temática Wallon destaca que "a afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas têm funções bem definidas e, quando integradas, permitem atingir níveis de evolução cada vez mais elevados" (ALMEIDA, 1999, p. 51).

A afetividade não só está presente em todos os momentos e etapas do trabalho pedagógico, mas sim em toda a relação humana, pois, constantemente estamos afetando e sendo afetados e isso tem papel fundamental nas escolhas durante o transcorrer da vida e na busca de níveis mais elevados.

Por isso é possível afirmar que a temática da afetividade é um fator presente e determinante na prática e ensino das danças a dois.

**PRAZER:**

Os núcleos 2 (A sensação que a dança causa) e 5 (Motivação com as danças a dois) abordam, especificamente, a relação da dança com o prazer, segundo as coletas de dados nos instrumentos completados pelos entrevistados.

Esse prazer pode ser identificado em diversos tipos de afirmações com diferentes analogias. Além disso, essa relação da dança com o prazer também ficou muita explicitada na ilustração dos desenhos dos mapas afetivos.

Em consonância com essa temática, o escritor Nuno Cobra (2000) teoriza sobre essa relação do corpo e sensação quando afirma que:

O corpo é o caminho para o maravilhoso mundo interior - esse é o meu método, essa é a minha profissão. Tenho uma visão do homem como um todo e não do físico pelo físico. Uso sim, o corpo como um caminho para chegar à mente, às emoções, ao espírito das pessoas. E o movimento é a base para o desenvolvimento interior. (COBRA, 2001, p. 71).

Assim, o movimento gera prazer e esse prazer está ligado as emoções. Acionando as emoções se chega a mente e assim essa relação do prazer corporal, exercitado na dança, se explica na dimensão afetiva. Essa premissa foi afirmada pelos participantes da pesquisa comprovando a relação do prazer no ato de dançar como agente determinante em sua prática e desenvolvimento.

Dentro dessa perspectiva do prazer, os autores Pereira e Hannas (2000) descrevem que não devemos:

[...] pensar o corpo não como algo mecânico, independente do resto, mas na perspectiva de sua relação com os outros sistemas: mental, emocional, estético, religioso etc. Ou seja, deve considerar o ser humano um todo que interage e é interdependente com o todo mais amplo que o rodeia. (PEREIRA; HANNAS, 2000, p. 42).

Por isso o prazer, junto aos diversos outros sistemas, descreve esse ser humano que dança e ensina a dançar. Um ser humano que afeta e é afetado e que está em constante interação com o outro e com o mundo, em suas infinitas possibilidades.

Diante disso fica nítida a relação da educação com o ato de dançar e, principalmente, com o ato de aprender a dançar pelo viés da afetividade e interação. Pois, os usufrutos desses dois conceitos fundamentais costumam ser as razões determinantes para a prática e escolha dessa profissão.

Vygostsky afirmou que “as relações entre as funções psíquicas superiores foram antes relações reais entre os homens. Eu me relaciono comigo mesmo assim como as pessoas se relacionam comigo” (VYGOTSKY, 1995, p. 147).

Essa relação contínua e constante, fruto de uma pedagogia aplicada ao movimento ainda está em uma definição em construção. Ela se fundamenta no ato de dançar que afeta e interage sendo que esses fatores são estimulados pelo prazer.

Ilustrando isso Wilkelmann (2006) cita o filósofo espanhol Fernando Savater<sup>29</sup> quando afirmou que “...o prazer mais completo que nossa natureza humana requer e a que aspira não é a recompensa da virtude, mas sim a própria virtude humana” (WILKELMANN, 2006, pág. 57).

E essa virtude junto ao prazer ilustra essa figura do professor das danças a dois, um professor que sente prazer ao dançar e gera prazer naqueles que buscam suas aulas. E a missão desse professor, segundo a musicista Hemsy de Gaynza Violeta (1997), quando cita Dalcroze<sup>30</sup> afirma que “o verdadeiro pedagogo deve ser ao mesmo tempo um filósofo, um psicólogo e um artista” (VIOLETA, 1997, p. 40). E foram esses pedagogos-artistas que estudamos na presente pesquisa.

Contudo, encerrando essa análise dos resultados de um jeito inusitado, à luz de tudo o que foi dito, apresento um fato que foi muito catártico nessas descobertas e no transcorrer dessa pesquisa.

Durante a coleta de dados, uma das profissionais entrevistadas quando foi questionada sobre o porquê ela escolher as danças a dois em sua vida ela, silenciou um tempo, lacrimejou os olhos e simplesmente respondeu “não sei”. Tentei aprofundar essa sensação e ela, ainda muito emocionada, afirmou que por várias vezes já tinha pensado em desistir e procurar outros caminhos, mas

---

<sup>29</sup> Fernando Fernández-Savater Martín é um escritor e professor de filosofia espanhol, catedrático de Ética na Universidade do País Basco. Alguns dos seus livros foram traduzidos para mais de vinte línguas.

<sup>30</sup> Emile Jacques Dalcroze (1865/1950) nasceu na Áustria, mas se mudou para Genebra, na Suíça, quando tinha seis anos. Foi o criador de um sistema de ensino rítmico musical através do movimento corporal, que se tornou mundialmente difundido a partir da década de 1930.

a dança sempre conectava ela e ela continuava ali, por tantos anos, exercendo essa difícil e prazerosa profissão. Percebi que essa seria a resposta mais aprofundada que conseguiria naquele momento e, com essa resposta, encerramos a entrevista. Todavia, para minha surpresa, alguns dias depois ela me manda uma mensagem dizendo “é o amor, é isso que faz eu estar aqui, é essa a resposta que não consegui te dar aquele dia”.

Esse dado específico não está documentado nos instrumentos oficiais coletados nessa pesquisa, contudo, para mim, foi o final que eu precisava para realmente concluir esse processo de estudo. Pois, no fim das contas é isso, é o amor que essas pessoas sentem pelo que fazem que é determinante para a sua ação, que é o mesmo amor que eu sinto por isso que faz eu estar aqui.

O amor, no seu sentido mais genuíno e pleno, é a virtude humana que gera essa expressão de arte que hoje faz feliz tantas pessoas que a praticam.

*Algumas pessoas olham o mundo e perguntam: Por quê?  
Eu penso em coisas que nunca existiram e pergunto: Por que não?  
(George Bernard Shaw)*

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Foi um tanto quanto desafiador estudar arte e, especificamente, a dança, pelo viés do prazer, em uma linha de pesquisa sobre cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano dentro de um Programa da Educação. Todavia, o que ficou explicitado nas páginas anteriores, apresentou que a dança, fruto direto de afetos e interações, se realiza sim por meio de processos educativos, muitos deles, fora de um ambiente escolar tradicional, e que essas relações de ensino e aprendizagem, mesmo que na informalidade, são determinantes para a prática das danças a dois e, principalmente, para a escolha da profissão de ser docente dessa manifestação cultural e artística.

Os instrumentos utilizados nessa pesquisa tiveram grande importância na coleta dos dados pois acionaram sensações e, por diversas vezes, os participantes se demonstraram emocionados em refletir sobre sua prática diante dessa reflexão do afeto e interação. Contudo os desenhos coletados nos mapas afetivos tiveram um papel determinante pois, foi dentro dessa reflexão em transpor em uma imagem a sua relação da sensação junto às danças a dois, que desencadearam todas as repostas e declarações coletadas no restante dos instrumentos.

As questões norteadoras desse trabalho indagavam sobre:

- Quais relações de interação existem no ambiente da prática das danças a dois? Quais relações de afetividade existem no ambiente da prática das danças a dois? Como essas descobertas podem auxiliar na conceptualização de uma pedagogia do movimento específica para as danças a dois com foco na cognição e aprendizagem?

Sobre esses questionamentos ficou evidente nas descobertas que são diversas as relações de afetividade e interação em uma dança que é concebida na construção a dois, em conjunto e por um viés estritamente colaborativo. Por isso que essa premissa de análise por meio dos conceitos de

interação/afetividade é de grande valia para um aprofundamento e criação de uma pedagogia do movimento específica para a sua abordagem. A dança a dois é realizada em duplas e em equilíbrio num ambiente social; esses fatores vão muito além do movimento motor, como muitos creditam ao ensino da dança, por isso que os dados aqui coletados são de grande auxílio para esse entendimento metodológico e didático.

Essa demanda de um estudo aprofundado de uma pedagogia do movimento específica à essa linguagem, já se apresenta como primordial para colaborar com a realidade da informalidade vigente no cenário profissional da dança em nosso país. São consideráveis os números de profissionais que ainda trabalham na informalidade, sem muito saber a razão exata por estarem ali. Como visto, por meio dos nossos entrevistados, a escolha pela docência é resultado de interações e afetos tão assertivos que se tornaram determinantes na escolha dos mesmos.

Assim, a dança, como visto, tem papel determinante para compor um nível de entendimento que transcende o verbal. Ela aciona o lado sensitivo e de uma percepção até mesmo mais espiritualizada da existência, ultrapassando a dicotomia superficial da sua análise somente pelo lado experimental e sensual como é muitas vezes vista. Essa realidade ficou esclarecida por meio da teoria abordada nesse trabalho, em convergência com os resultados obtidos nos instrumentos preenchidos, pelo recorte da população acionada para esse estudo.

Como objetivos específicos foram propostos cinco direcionamentos:

O primeiro dizia respeito à identificação sobre como se fundamenta a interação e a afetividade nos profissionais que atuam no ambiente de ensino da dança a dois. Sobre isso verificamos que essa interação e afetividade ocorre de maneira constante e contínua, desde o primeiro momento do seu exercício, pois sua prática se conceitua no contato com o outro desde sempre. Os participantes relataram que essas experiências de afetar, ser afetado e de interação, seja no ambiente de aprendizagem, como em suas práticas sociais, costumam ser as sensações mais determinantes para a escolha e prosseguimento junto as danças a dois.

O segundo objetivo contemplava a visão dos alunos com o foco em conhecer a interação e a afetividade dos aprendizes que participam de um programa de aprendizagem da dança a dois com os profissionais pesquisados. Sobre isso os doze aprendizes entrevistados trouxeram declarações afirmativas sobre a sua conexão e escolha estarem conectadas a maneira como esses profissionais interagem no ambiente de estudo e ensino e aprendizagem. Muitos relataram que a admiração por seu professor é um agente estimulante, mas a tratativa do dia a dia na progressão do conhecimento são os fatores determinantes. Por isso que os alunos afirmaram a importância de serem ouvidos e suas necessidades sanadas.

O terceiro objetivo propôs descobrir o que os profissionais destacam sobre como a interação e a afetividade influenciam seus ambientes de ensino-aprendizagem das danças a dois. E nessa temática tivemos contundentes declarações sobre a importância desses conceitos. Todos eles afirmaram que é essa interação e o contínuo processo de afetar e ser afetado que são os seus principais estímulos para a docência. Alguns citaram também a felicidade que sentem em ver o outro ser feliz, em ver o aprendizado acontecer, em promover transformação, em saber que estão fazendo a diferença na vida das pessoas. Esses profissionais artistas comprovaram esse compromisso com o outro através da sua arte no ensino das danças a dois.

O quarto dos objetivos propunha analisar e relacionar os fatores encontrados nos itens do mapa afetivo com as características dos professores e alunos sobre sua prática com as danças a dois. Essas análises foram descritas por meio da aglutinação dos seis núcleos de significação encontrados na coleta dos instrumentos tanto com profissionais e alunos sob a luz dos desenhos dos mapas afetivos. Os seis núcleos encontrados foram: histórias de vida (infância e família), a sensação que a dança causa, relação e impressões sobre a docência no ensino da dança, abordagens metodológicas, motivação com as danças a dois e as percepções como aprendiz. Esses seis núcleos, unidos, analisaram e relacionaram as características dos professores e alunos diante da prática dessa linguagem artística.

O quinto objetivo propunha uma definição e fundamentação do prazer aferido entre profissionais e alunos e apresentar indicativos e perspectivas

pedagógicas para o ensino-aprendizagem das danças a dois diante dessa definição. Assim como visto na fundamentação o ser humano, nessa eterna busca do prazer, não quer simplesmente satisfazer seus desejos, mas sim manter a suas próprias virtudes. E isso ficou evidenciado nos dados coletados, pois apresentaram seres humanos que sentem esse prazer em ser um ser humano melhor, através da dança, e através dela promover prazer ao outro.

Diante disso, a definição de prazer compilada por meio dos dados e fundamentação teórica dessa pesquisa é:

O prazer em dançar a dois é uma fonte inesgotável que encontra no outro, não somente a satisfação dos seus desejos, mas sim, dentro de uma realidade de congregação, a busca por uma felicidade plena, complexa, porém que é embasada pelo que de melhor existem nas virtudes humanas.

E essa definição de prazer serve não somente para o dançar, mas principalmente para o ensinar a dançar comprovando que essa relação, através dos conceitos de interação e afetividade, é válida e extremamente útil na comunicação e progressão nos procedimentos de ensino e aprendizagem, pois reconhecer o prazer sentido e estimular o prazer no aprendiz, como visto, são fatores determinantes nesse processo.

Uma reflexão possível diante da proposta dessa pesquisa era uma análise sobre as questões de gênero no que tange a afetividade e a interação durante a prática das danças a dois. Sobre isso observamos que o recorte da população entrevistada contemplava exatos números de homens e mulheres (seis homens e seis mulheres). Contudo os instrumentos não apresentaram declarações significativas que apontassem diferenciações sobre essa relação da interação e afetividade entre homens e mulheres. Acredito que essa premissa se deva a esse recorte de entrevistados estar muito conectado ao mundo atual em que a dança, como na arte, se apresenta com a igualdade de obrigações e possibilidades. Esse tema é constante, mesmo em uma dança que teve e tem ainda o princípio de que o homem manda e mulher obedece. Todavia, em outra compreensão, provavelmente a temática do prazer por meio da interação e afetividade conecte as sensações que estejam acima da relação de gênero. Com certeza os prazeres acessados são distintos entre homens e mulheres, mas são

prazeres, antes de qualquer coisa, o que não fez que essa análise pudesse ressaltar algo relevante nos dados encontrados.

A dramaturga da dança-teatro Pina Bausch<sup>31</sup>, em uma de suas frases mais célebres<sup>32</sup>, afirmou que ela não investigava como as pessoas se moviam, mas sim o que as moviam. Esse foi o grande norte dessa pesquisa que teve o objetivo principal de investigar o que movia as pessoas na relação entre o prazer no ato de dançar e no de ensinar alguém a dançar, através dos conceitos de interação e afetividade, em um recorte de profissionais que atuam ensinando as danças a dois, e seus alunos, na cidade de Curitiba/Paraná. E esse objetivo foi alcançado diante dos resultados apresentados pelos instrumentos conectados às luzes propostas pela fundamentação teórica.

Entretanto a dança, como expressão de arte, é uma atividade que precisa ser vivida e praticada, pois há muito ainda o que se pesquisar para o encontro de caminhos e possibilidades para a sua progressão.

Assim essa abordagem do estudo da dança-educação, em uma perspectiva da pedagogia do movimento, é de grande contribuição para a valorização dessa expressão artística como objeto do conhecimento. Pois ela tem uma popularidade e dimensão, mesmo em uma realidade informal, que propicia um campo vasto de possibilidades de estudo.

Por isso que a presente pesquisa contribuiu somente com possíveis caminhos nessa temática mas deixa abertura para uma análise mais aprofundada sobre o papel do docente na arte de ensinar alguém a dançar as danças a dois e esses instrumentos e metodologia demonstraram essa possibilidade de ampliação e novas descobertas.

---

<sup>31</sup> Pina Bausch foi coreógrafa, dançarina, professora de dança e diretora de balé alemã. Foi de grande influência da dança moderna, com seu conceito de Dança-Teatro.

<sup>32</sup> CYPRIANO, Fábio. Pina Bausch. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

## REFERÊNCIAS

AGGIO, J. O. Prazer e virtude segundo Aristóteles. **DoisPontos**, Curitiba, São Carlos: v. 10, n. 2, p. 315-342, 2013.

AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**, p. 129-140, 2001.

AGUIAR, W. M. J., & OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

AIRES, F. S.; COSTA, J. M.; LUNA, S. J. A. Dança de salão como prática motivadora na melhoria das relações interpessoais dos jovens. **Catussaba**, v. 4, n. 2, p. 97-106, 2015.

ALMEIDA, C. M. **Afetividade na educação física escolar: Percepção de alunos da rede municipal de ensino de Curitiba**. 225 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

ALMEIDA, C. M. Um Olhar sobre a Prática da Dança de Salão. **Movimento & Percepção**, v. 5, n. 6, p.129-134, 2005.

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus,1999.

ARANTES, V. A. **Afetividade e Cognição: Rompendo a Dicotomia na educação**. In: OLIVEIRA, M. K.; TRENTO, D.; REGO, T. (org). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

ARAÚJO, D. O. **Esquema Corporal, Imagem Corporal e Aspectos Motivacionais na Dança de Salão**. 57 f. Monografia (Graduação em Educação Física) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.

ARTAUD, A. **História vivida de Artaud – Momo**. Portugal: Hiena, 1995.

BAKHTIN, M. **Estética de la creación verbal**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina Editores, 1985.

BARROCO, S. M. S.; SUPERTI, T. **Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano**. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, n. 1, p. 22-31, 2014.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. Lisboa: Edições 70, 1996.

BILLY Elliot. Direção: Stephen Daldry. Inglaterra: BBC Films, Universal Studios, 2000. 1 DVD (110 min), color.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOMFIM, Z. A. C. **Cidade e Afetividade**: Estima e construção dos mapas afetivos de Barcelona e São Paulo. 304 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

BOMFIM, Z. A. C. **Cidade e afetividade**: estima e construção dos mapas afetivos de Barcelona e de São Paulo. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

CAMPELLO, R. L. **Dança Significativa**. Monografia apresentada ao programa de Pósgraduação (Lato Sensu) em Didática da Dança Infantil e Infanto-Juvenil. Escola de Dança do Centro Universitário da Cidade (UniverCidade). Rio de Janeiro, 2006.

CANCLINI, N. **Culturas híbridas**. São Paulo, Edusp, 1989.

CAVALCANTI, L. B. C.; LIBERALI, R., MUTARELLI, M. C.; NETTO, M. I. A. Dança a dois na percepção da comunicação corporal: visão do aluno. **RBPFX-Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício**, v. 6, n. 32, p. 133-140, 2012.

COBRA, N. **A Semente da Vitória**. São Paulo: SENAC, 2001.

COELHO, L.; PISONI, S. Vygotsky: sua teoria e influência na educação. **Revista Modelos-FACOS/CNE C Osório**, 2012.

CUNHA, N. **Dicionário SESC - a linguagem da cultura**, SESC, 2006.

D'ARÓZ, M. S. **A vez e a voz de mulheres mães com filhos e ou netos institucionalizados**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

DICKOW, K. M. C. **Características que definem o ser professor de dança de salão**: uma relação de saberes. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

FEITOZA, J. K. S. **Danças de salão**: os corpos iguais em seus propósitos e diferentes em suas experiências. 85 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FONSECA, C. C. **Esquema Corporal, Imagem Corporal e Aspectos Motivacionais na Dança de Salão**. 111 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2008.

FREIRE, I. M.; ROLFE, L. Dançando também se aprende: O ensino da dança no Brasil e na Inglaterra. In: Cabral, B. (Org.). **O ensino de teatro: Experiências interculturais**. Santa Catarina: UFSC, 1999.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 21-39, 2002.

FREUD, S. Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental [1911] in **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GARAUDY, R. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Novas Fronteiras, 1980.

GARIBA, C. M. S. Dança escolar: uma linguagem possível na Educação Física. **Lecturas: Educación Física y Deportes**. Revista Digital. Buenos Aires, Año 10. Nº 85. Junho, 2005. Acessado em 10/08/2016 no site: <http://www.efdeportes.com/efd85/danca.htm>

GIUSTA, A. S. Concepções de Aprendizagem e Práticas Pedagógicas. In: **Educ. Rev.** Belo Horizonte, v. 1, p. 24-31, 1985.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, p. 67-80, 1994.

GUERVÓS, L. E. S. Nos limites da linguagem: Nietzsche e a expressão vital da dança. **Cadernos Nietzsche**, v. 14, p. 83-104, 2003.

HELLER, A. **Sociología de la Vida Cotidiana**. Barcelona (España), Península, 4ª ed., 1994.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LANGER, S. **Sentimento e Forma** (Trad. Ana Maria G. Coelho e J. Guinsburg). São Paulo: Perspectiva, 1980.

LEITE, S. A. S. **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LIMA, M. G. A psicologia da arte e os fundamentos da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano. **Interações**, v. V, n. 9, jan-jun, Universidade São Marcos: São Paulo, p.73-81, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACKEY, A.; GASS, S. Common data collection measures. In: \_\_\_\_\_. **Second language research: methodology and design**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, p. 43-99, 2005.

MARQUES, I. **A dança no contexto** – uma proposta para a educação contemporânea. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 1996.

MARQUES, I. A. Metodologia para o ensino de dança: luxo ou necessidade? In: **LIÇÕES de dança**, v. 4. Rio de Janeiro: UniverCidade Ed., 2004.

MARTIN, J. A Dança Moderna (1930) – In: **Proposições revista da Faculdade de Educação**, v. 18, n. 1 - jan/abr, p. 230-259, 2007.

MARTINS, J. C. Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo. **Série Idéias**, n. 28. São Paulo: FDE, 1997.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A Pesquisa Qualitativa em Psicologia Fundamentos e Recursos Básicos**, 2. ed, São Paulo: Moraes, 1994.

MEIRA, M. E. M. Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 5, n. 2, p. 61-70, 1998.

MELLO, E. F. F.; TEIXEIRA, A. C. A interação social descrita por Vigotski e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias em rede. **Anais do Workshop de Informática na Escola**. Vol. 1. No. 1. 2011.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde** (12ª edição). São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MORATO, M. E. P. **Ginástica Jazz: a dança na Educação Física, a ginástica para todos**. 2 ed. São Paulo: Manole, 1993.

MUCCHIELLI, R. **Les Méthodes Qualitatives**. Paris: Presses Universitaires de France, 1991.

NANNI, D. **Dança educação, pré-escola a universidade**. 2 ed. Rio de Janeiro: SPRINT, p.7-79, 2003.

NEVES, R. D. A.; DAMIANI, M. F. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNirevista**, v. 1, n. 2, 2006.

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

NUNES, S. M. **As metáforas do corpo em cena**. Florianópolis: Udesc/Annablume, 2009.

OLIVEIRA, B. A. Dialética do singular-particular-universal. In: ENCONTRO DE PSICOLOGIA SOCIAL E COMUNITÁRIA. **Anais do V Encontro**. Bauru, SP: Abrapso, p. 1-24, 2001.

OLIVEIRA, E. P. L. **Alunos sobredotados**: a aceleração escolar como resposta educativa. 2007. 278f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, 2007.

OLIVEIRA, M. K. Três questões sobre desenvolvimento conceitual. In: OLIVEIRA, M. B.; OLIVEIRA, M. K. (orgs.). **Investigações cognitivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 55-64, 1999.

PEREIRA, I. L. L.; HANNAS, M. L. **Nova prática pedagógica**: propostas para uma nova abordagem curricular. São Paulo: Editora Gente, 2000.

PERNA, M. A. **Samba de Gafieira** – a História da Dança de Salão Brasileira. Rio de Janeiro: o Autor, 2001.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. 2 ed. Vozes: Petrópolis, 1996.

PINO, A. **Afetividade e vida de relação**. Campinas, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, s/d.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

REY, F. G. **La Investigacion cualitativa en psicología**. São Paulo: Educ, 1999.

SANT'ANA, R. S.; LOOS, H.; CEBULSKI, M. C. Afetividade, cognição e educação: ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 36, p. 109-124, jan/abr, 2010.

SANTOS, S. G. **“Penso, logo danço”**: método para ensino de dança de salão. 115 f. Trabalho complementar (Curso de Licenciatura em Pedagogia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SCARPATO, M. T. **Dança Educativa**: um fato em escolas de São Paulo. Cadernos Cedes, ano XXI, n. 53, abril, São Paulo, 2001.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação, 4 ed, **Revista Atual**, Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, M. G. M. S.; SCHWARTZ, G. M. Por um ensino significativo da dança. Porto Alegre: **Movimento**, ano 6, n. 12, p. 45-52, 2000.

SILVA, C. F. S. **Por uma história da dança**: Reflexões sobre as práticas historiográficas para a Dança no Brasil contemporâneo. 121 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SOARES, L. G. **É necessário dois para bailar um tango**. Recife: Libertas, 2013.

SOARES, L. G. **Ritmos e conexões**: dançando Reich, Deluze e Guattari. 125 f. Dissertação (mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SOUZA, J. H. **A arte da dança de salão e seus aspectos terapêuticos**: um estudo de caso no instituto de educação para a vida Blanca Nieve, Monte Mor/SP. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

SOUZA, N. C. P.; CARAMASCHI, S. Contato corporal entre adolescentes através da dança de salão na escola. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 17, n. 4, p. 618-629, 2011.

SUQUET, A. O corpo dançante: um laboratório da percepção. In: COURTINE, Jean-Jacques (Org.). **História do corpo**: as mutações do olhar. O século XX, v. 3. p. 509-539, Petrópolis: Vozes, 2008.

STRAZZACAPPA, M. Dançando na chuva e no chão de cimento. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das artes**: construindo caminhos. Campinas: Papirus, p. 39-78, 2001.

TASSONI, E. C. M. **A afetividade no processo de escolarização: as formas de corrigir e avaliar**. PPGE/UNICAMP, p. 161-179, 2011. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/coppem/wp-content/uploads/2011/08/11-A-AFETIVIDADE-NO-PROCESSO-DE-ESCOLARIZA%C3%87%C3%83O-AS-FORMAS-DE-CORRIGIR-E-AVALIAR.pdf>>. Acesso em: 12/05/2016.

TAUCEI, J. R. **Dupla excepcionalidade e interação social**: Impasses e possibilidades. 217 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

TONELI, P. D. **Dança de salão**: instrumento para a qualidade de vida no trabalho. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Administração Pública) Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis, IMESA/FEMA. Assis, 2007.

TONIAL, T. **Dança de salão e lazer na sociedade contemporânea**: um estudo sobre academias de Belo Horizonte. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

VARGAS, L. A. M. **Ensinar dança**. Cinerges, Santa Cruz do Sul, v. 6, n. 1, p. 53-67, jan/jun, 2005.

VERONEZI, R. J. B.; DAMASCENO, B. P. & FERNANDES, Y. B. Funções psicológicas superiores: origem social e natureza mediada. **Revista de Ciências Médicas**, Campinas, v. 14, p. 537-541, nov/dez, 2005.

VETTORASSI, A. Mapas afetivos: recursos metodológicos baseados na História Oral e reflexões sobre identidades espaciais e temporais em estudo sociológico. **História e Cultura**, v. 3, n. 3, p. 155-176, 2014.

VIANA, L. V. **Afetividade e ambiente esportivo**: sentimentos e emoções de atletas de competição. 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIOLETA, H. G. **Conversas com Gerda Alexander, vida e pensamento da criadora da eutonia**. São Paulo: Summus, 1997.

VOLP, C. M. A Dança de Salão como um dos conteúdos de dança na escola. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 16, n. 1, p. 215-220, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2008.

VYGOTSKI, L. S. As emoções e seu desenvolvimento na infância [1932]. In: \_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**: fundamentos de defectologia. v. 5. Tradução: Julio Guillermo Blank. Madrid: [s.n.], 2012.

VYGOTSKY, L. S. Génesis de las funciones psíquicas superiores. História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. **Obras Escogidas** - v. 3, Madrid: Visor, p. 139-182, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**: problemas de psicologia general. v. 2. Madri: Visor Distribuciones, 1982.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução: Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

WINKELMANN, J. A. B. **Prazer**: o sentido humano de existir. Curitiba: Cultural Office, 2006.

ZAMONER, M. **Dança de Salão, a caminho da licenciatura**. Curitiba: Protexto, 2005.

ZAMONER, M. **Dança de Salão, conceitos e definições fundamentais**. Curitiba: Protexto, 2013.

ZAMONER, M. Conceitos e Definições de dança de Salão. **Lecturas: Educación Física y Deportes**. Revista Digital. Buenos Aires, Año 17. Nº 172. Setembro, 2012. Acessado em 10/08/2016 no site: <http://www.efdeportes.com/efd172/conceitos-e-definicao-de-danca-de-salao.htm>

ZAMONER, M. Dança de salão, um panorama sobre a produção de trabalhos acadêmicos. **Lecturas: Educación Física y Deportes**. Revista Digital. Buenos Aires, Año 15. Nº 153. Fevereiro, 2011. Acessado em 10/08/2016 no site: <http://www.efdeportes.com/efd153/danca-de-salao-producao-de-trabalhos-academicos.htm>

ZAMONER, M. História da Dança de Salão no Brasil: século XVIII e alguns antecedentes. **Lecturas: Educación Física y Deportes**. Revista Digital. Buenos Aires, Año 18. Nº 184. Setembro, 2013a. Acessado em 08/08/2016 no site: <http://www.efdeportes.com/efd153/danca-de-salao-producao-de-trabalhos-academicos.htm>

## APÊNDICES

### APÊNDICE A: MAPA AFETIVO E QUESTIONÁRIO (ALUNOS)

Nome do Participante \_Aluno(a): \_\_\_\_\_

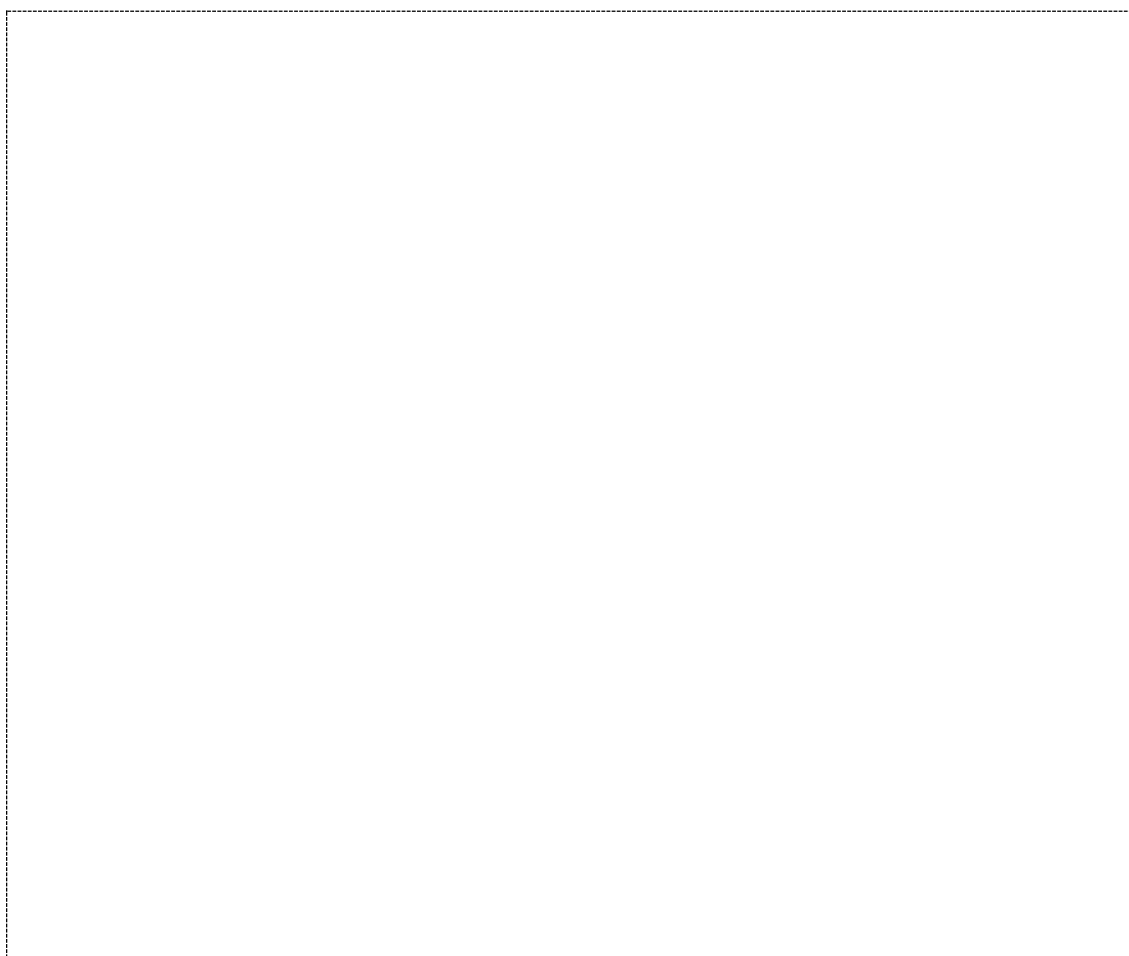
# MAPA AFETIVO

(Adaptado da Autora: Zulmira Áurea Cruz Bomfim)

**Importante:** Este material faz parte de nossa pesquisa e é confidencial. Sua participação é muito importante. Solicitamos que você leia e responda a cada uma das questões abaixo com muita atenção e procure respondê-las da maneira mais sincera possível. Agradecemos imensamente sua colaboração!

**01**

No espaço abaixo você deverá fazer um desenho que represente a sua forma de ver, a sua forma de representar e/ou sua forma de sentir **as danças a dois na sua vida**. Não se preocupe com a estética do desenho, você terá chance de explicá-lo!



**SOBRE O DESENHO REALIZADO POR VOCÊ A RESPEITO DAS DANÇAS A DOIS NA SUA VIDA!****02**

Explique brevemente o significado que o desenho tem para você:

---

---

---

---

---

**03**

Descreva brevemente os sentimentos que o desenho lhe desperta:

---

---

---

---

---

**04**

Escreva seis palavras que resumam seus sentimentos em relação ao desenho:


**05**

Dançar para mim é?

---

---

---

---

---

# IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

ALUNO(A)

Gênero: M ( ) F ( ) E-mail: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Naturalidade: \_\_\_\_\_

Nível de Escolaridade: \_\_\_\_\_

Nome do Professor(a): \_\_\_\_\_

## ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

Tempo que pratica Dança de Salão: \_\_\_\_\_

Tempo que faz Aulas de Dança de Salão com o Professor(a): \_\_\_\_\_

Instituição(ões) que faz aula: \_\_\_\_\_

## PREFERÊNCIAS:

Qual seu gênero de dança a dois preferido? \_\_\_\_\_

Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## SOBRE O MEU PROFESSOR(A) DE DANÇA:

Por que escolhi fazer aula com ele(a)? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE B: MAPA AFETIVO E QUESTIONÁRIO (PROFISSIONAIS)

Nome do Participante\_Profissional: \_\_\_\_\_

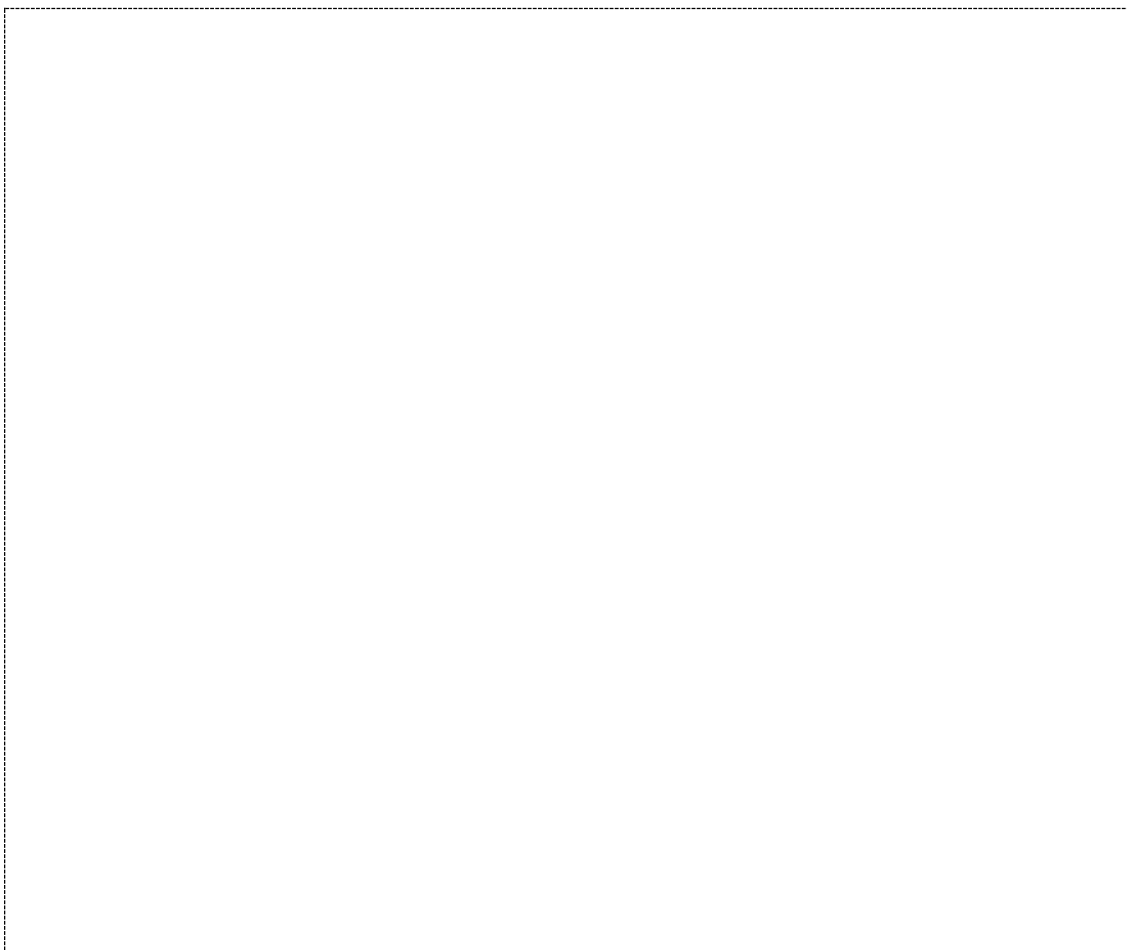
# MAPA AFETIVO

(Adaptado da Autora: Zulmira Áurea Cruz Bomfim)

**Importante:** Este material faz parte de nossa pesquisa e é confidencial. Sua participação é muito importante. Solicitamos que você leia e responda a cada uma das questões abaixo com muita atenção e procure respondê-las da maneira mais sincera possível. Agradecemos imensamente sua colaboração!

**01**

No espaço abaixo você deverá fazer um desenho que represente a sua forma de ver, a sua forma de representar e/ou sua forma de sentir **as danças a dois na sua vida**. Não se preocupe com a estética do desenho, você terá chance de explicá-lo!



**SOBRE O DESENHO REALIZADO POR VOCÊ A RESPEITO DAS DANÇAS A DOIS NA SUA VIDA!****02**

Explique brevemente o significado que o desenho tem para você:

---

---

---

---

---

**03**

Descreva brevemente os sentimentos que o desenho lhe desperta:

---

---

---

---

---

**04**

Escreva seis palavras que resumam seus sentimentos em relação ao desenho:


**05**

Dançar para mim é?

---

---

---

---

---

# IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

PROFISSIONAL

Gênero: M (     ) F (     ) E-mail: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Naturalidade: \_\_\_\_\_

Nível de Escolaridade: \_\_\_\_\_

Graduação em: \_\_\_\_\_

## ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

Tempo que pratica Dança de Salão: \_\_\_\_\_

Tempo que ministra Aulas de Dança de Salão: \_\_\_\_\_

Instituição(ões) que trabalha: \_\_\_\_\_

## PREFERÊNCIAS:

Qual seu gênero de dança a dois preferido? \_\_\_\_\_

Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE C: ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA (PROFISSIONAIS)

Nome do Participante\_Profissional: \_\_\_\_\_

Roteiro da: **ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA**  
PROFISSIONAL

- Qual a lembrança da primeira vez que dancei e qual foi a sensação sentida?
- Se eu pudesse definir DANÇAR em uma única sensação, qual ela seria? Por que?
- Qual foi a primeira aula de Dança de Salão que assisti na vida e qual a lembrança que tenho dela?
- Qual foi a melhor aula que tive? Com quem foi? E por que tenho essa referência de ser a melhor?
- Quando comecei a ministrar aulas de dança e por que?
- Hoje como me avalio como dançarino (a)?
- E como professor de dança de salão?
- Se eu pudesse listar as cinco razões que motivam a ser professor de dança hoje, quais elas seriam e por que?
- Por que a Dança de Salão?
- Por que dar aulas de Dança de Salão?

## APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNOS)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Luiz Gustavo Dalazen Fernandes e Prof<sup>a</sup>. Dr. Valdomiro de Oliveira da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, praticante da dança de salão, a participar de um estudo intitulado **O PRAZER EM DANÇAR E ENSINAR AS DANÇAS A DOIS: UMA ANÁLISE DA INTERAÇÃO E DA AFETIVIDADE NA ÓTICA DOS PROFISSIONAIS E ALUNOS**. Sua participação estará colaborando em mais um avanço no campo científico de pesquisas sobre a temática das danças a dois.

**a)** O objetivo desta pesquisa é: Identificar e apresentar possíveis indicadores, através do estudo de caso de alguns profissionais que atuam ensinando as danças a dois na cidade de Curitiba, sobre qual é a relação entre o prazer no ato de dançar e como essa conscientização é determinante para a sua opção no ato de ensinar alguém a dançar, tendo como embasamento, para análise, os conceitos de Interação e Afetividade.

**b)** Caso você participe da pesquisa, será necessário estar disponível para preencher um mapa afetivo e responder um questionário junto aos pesquisadores.

**c)** Para tanto você deverá comparecer no local combinado para o encontro que levará, aproximadamente 60 (sessenta) minutos.

**d)** É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado a possíveis lembranças que serão solicitadas sobre sua relação com as danças a dois.

**e)** Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser ocorridos como o constrangimento ou dificuldade na resposta de alguns questionamentos, todavia o pesquisador estará preparado para colaborar contigo em tudo o que for preciso.

**f)** Os benefícios esperados com essa pesquisa são promover um avanço significativo no entendimento sobre o prazer em dançar e sua relação com o ensinar a dançar. Nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.

**g)** O pesquisador Luiz Gustavo Dalazen Fernandes, responsável por este estudo poderá ser localizado em sua residência, em horário integral, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

**h)** A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

**i)** As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que **a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.**

**j)** O material obtido – questionários e gravações de áudio – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado ao término do estudo, dentro de 2 anos.

**k)** As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação

**l)** Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código/pseudônimo.

**m)** Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone (41) 3360-7259.

Eu, \_\_\_\_\_ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

**Participante**

---

**Luiz Gustavo Dalazen Fernandes**  
Pesquisador responsável pelo Projeto

## APÊNDICE E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFISSIONAIS)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Luiz Gustavo Dalazen Fernandes e Prof<sup>ª</sup>. Dr. Valdomiro de Oliveira da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, profissional da dança de salão, a participar de um estudo intitulado **O PRAZER EM DANÇAR E ENSINAR AS DANÇAS A DOIS: UMA ANÁLISE DA INTERAÇÃO E DA AFETIVIDADE NA ÓTICA DOS PROFISSIONAIS E ALUNOS**. Sua participação estará colaborando em mais um avanço no campo científico de pesquisas sobre a temática das danças a dois.

**a)** O objetivo desta pesquisa é: Identificar e apresentar possíveis indicadores, através do estudo de caso de alguns profissionais que atuam ensinando as danças a dois na cidade de Curitiba, sobre qual é a relação entre o prazer no ato de dançar e como essa conscientização é determinante para a sua opção no ato de ensinar alguém a dançar, tendo como embasamento, para análise, os conceitos de Interação e Afetividade.

**b)** Caso você participe da pesquisa, será necessário estar disponível para preencher um mapa afetivo, responder um questionário e participar de uma entrevista presencial junto aos pesquisadores.

**c)** Para tanto você deverá comparecer no local combinado para o encontro que levará, aproximadamente 90 (noventa) minutos.

**d)** É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado a possíveis lembranças que serão solicitadas sobre sua relação com as danças a dois.

**e)** Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser ocorridos como o constrangimento ou dificuldade na resposta de alguns questionamentos, todavia o pesquisador estará preparado para colaborar contigo em tudo o que for preciso.

**f)** Os benefícios esperados com essa pesquisa são promover um avanço significativo no entendimento sobre o prazer em dançar e sua relação com o ensinar a dançar. Nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.

**g)** O pesquisador Luiz Gustavo Dalazen Fernandes, responsável por este estudo poderá ser localizado em sua residência, em horário integral, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

**h)** A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

**i)** As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que **a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.**

**j)** O material obtido – questionários e gravações de áudio – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado ao término do estudo, dentro de 2 anos.

**k)** As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação

**l)** Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código/pseudônimo.

**m)** Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone (41) 3360-7259.

Eu, \_\_\_\_\_ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

**Participante**

---

**Luiz Gustavo Dalazen Fernandes**  
Pesquisador responsável pelo Projeto

## ANEXOS

### ANEXO 1: PARECER SUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARANÁ - SETOR DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -



#### COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O PRAZER EM DANÇAR E ENSINAR AS DANÇAS A DOIS: UMA ANÁLISE DA INTERAÇÃO E DA AFETIVIDADE NA ÓTICA DOS PROFISSIONAIS E ALUNOS

**Pesquisador:** Luiz Dalazen

**Versão:** 2

**CAAE:** 46080115.5.0000.0102

**Instituição Proponente:** PPGE:Teoria e Prática de Ensino -Mestrado Profissional

##### DADOS DO COMPROVANTE

**Número do Comprovante:** 031720/2016

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

Informamos que o projeto O PRAZER EM DANÇAR E ENSINAR AS DANÇAS A DOIS: UMA ANÁLISE DA INTERAÇÃO E DA AFETIVIDADE NA ÓTICA DOS PROFISSIONAIS E ALUNOS que tem como pesquisador responsável Luiz Dalazen, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Federal do Paraná - Setor de Ciências da Saúde/ SCS - UFPR em 15/04/2016 às 13:02.