



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE**  
**PROGRAMA DE MESTRADO ASSOCIADO UEM/UEL**

**MARIA APARECIDA COIMBRA MAIA**

**ESTUDO DA INFLUÊNCIA DE UM PROGRAMA  
CENTRADO NA DANÇA DE SALÃO SOBRE O  
DESEMPENHO MOTOR DE ESCOLARES DE 8 A  
10 ANOS DE IDADE**

Maringá

2009

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**MARIA APARECIDA COIMBRA MAIA**

**ESTUDO DA INFLUÊNCIA DE UM PROGRAMA  
CENTRADO NA DANÇA DE SALÃO SOBRE O  
DESEMPENHO MOTOR DE ESCOLARES DE 8 A  
10 ANOS DE IDADE**

Dissertação apresentada à  
Universidade Estadual de Maringá,  
como parte das exigências do Programa  
Associado de Pós-Graduação em  
Educação Física – UEM/UEL, na área  
de concentração em Estudos do  
Movimento Humano, para obtenção do  
título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Vanildo Rodrigues  
Pereira

Maringá

2009

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)**

M217e Maia, Maria Aparecida Coimbra  
Estudo da influência de um programa centrado na dança de salão sobre o desempenho motor de escolares de 8 a 10 anos de idade / Maria Aparecida Coimbra Maia. -- Maringá, 2009. 188 f. : il. color.

Orientador : Prof. Dr. Vanildo Rodrigues Pereira.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências da Saúde, 2009.

1. Dança de salão - Desempenho motor - Escolares. 2. Dança de salão - Coordenação motora - Escolares. 3. Dança de salão - Percepção de competência - Escolares. 4. Dança de salão - Eficiência pessoal - Inventário. I. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências da Saúde. II. Universidade Estadual de Londrina. III. Título

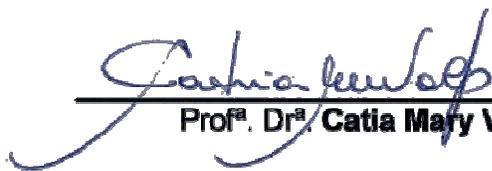
CDD 21.ed.793.33

**MARIA APARECIDA COIMBRA MAIA**

**ESTUDO DA INFLUÊNCIA DE UM PROGRAMA  
CENTRADO NA DANÇA DE SALÃO SOBRE O  
DESEMPENHO MOTOR DE ESCOLARES DE 8 A  
10 ANOS DE IDADE**

Dissertação apresentada à  
Universidade Estadual de Maringá,  
como parte das exigências do Programa  
Associado de Pós-Graduação em  
Educação Física – UEM/UEL, na área  
de concentração em Estudos do  
Movimento Humano, para obtenção do  
título de Mestre.

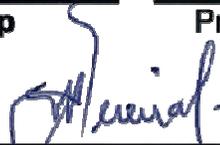
APROVADA em 20 de agosto de 2009.



Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. **Catia Mary Volp**



Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. **Larissa Michelle Lara**



Prof. Dr. **Vanildo Rodrigues Pereira**  
(Orientador)

À minha filha Maria Luísa, presente de Deus na minha vida;  
À minha mãe Lisieux, fonte de fé, amor e dedicação;  
Ao meu pai Haroldo, exemplo de honestidade e simplicidade;  
Ao meu marido Luiz, minha inspiração e admiração;  
Aos meus queridos irmãos Lúcia e Cícero;  
As minhas sobrinhas Lis e Lu.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao finalizar este estudo, gostaria de agradecer especialmente a DEUS por ter me dado forças e proporcionado tantas realizações em tão pouco tempo.

Ao Programa de Mestrado Associado em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá e Universidade Estadual de Londrina, pela excelente estrutura oferecida durante os dois anos de Mestrado.

Ao meu orientador, Vanildo Rodrigues Pereira, pela confiança depositada em mim, pela generosidade, compreensão e humanidade, em todos os momentos; pela competência e dedicação e, principalmente, pela preciosa contribuição ao meu crescimento acadêmico e profissional.

A professora Christi Noriko Sonoo, com toda gratidão possível, pela pessoa admirável e profissional competente, por ter me orientado e ajudado a encontrar o caminho acadêmico.

A professora Larissa Michelle Lara, profissional dedicada e pessoa admirável, pelas preciosas colaborações, pela atenção dedicada, por aceitar contribuir com este trabalho e participar da banca Examinadora.

A professora Cátia Mary Volp, por aceitar participar da banca Examinadora.

A professora Lenamar Fiorese Vieira, com toda admiração e respeito, pelas preciosas colaborações pessoais e materiais.

Ao corpo docente do Programa, especialmente àqueles com os quais eu tive o prazer de conviver e enriquecer meus conhecimentos por meio das disciplinas.

Ao Departamento de Educação Física e Coordenadoria de Desporto e recreação da UEM/PR, na pessoa de todos os professores e funcionários.

Ao Diretor e a Coordenadora do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá e as crianças da 3ª série do Ensino Fundamental.

A Fundação Araucária pelo apoio recebido através de bolsa de estudo durante o segundo ano do mestrado.

Aos amigos de mestrado Aline, Clarice, Schelyne, Leandro, Viviane, Paula, Patrícia, João, Vânia, Leonardo, Jane, Alessandra, Neto, Mariana, enfim, a todos aqueles, mais próximos ou mais distantes, mas que foram super importantes nesses anos de convivência.

Aos acadêmicos, Juca, Ariane, Maiara, Ricardo, Bruna, ao profissional Claudinei, pela preciosa ajuda na coleta de dados e, especialmente ao acadêmico Tato, pela valiosa contribuição durante toda a intervenção.

Aos amigos do coração Carlos e Neire, não existem palavras para expressar toda gratidão, carinho e amor que sinto por vocês.

Ao meu querido marido, amigo, companheiro, sem a sua ajuda e compreensão, nada disso seria possível. A minha filha por ser tão pequena e tão boazinha, por ser um bebê feliz e saudável, mesmo com todas as vezes que não pude pegá-la em meu colo ou amamentá-la para estudar. Aos meus pais pelo apoio e incentivo em todos os momentos, pela compreensão da minha ausência.

**A todos, muito obrigada!!!**

MAIA, Maria Aparecida Coimbra. **Estudo da influência de um programa centrado na dança de salão sobre o desempenho motor de escolares de 8 a 10 anos de idade**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Centro de Ciência da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar a influência de um programa de iniciação em dança de salão na escola sobre o desempenho motor de escolares aliado à percepção de competência. Do tipo quase-experimental, propõe sistematizar e realizar um programa de ensino-aprendizagem em dança de salão, especialmente elaborado para esta pesquisa; analisar os níveis de eficiência pessoal para a habilidade de dança de salão e identificar os níveis de percepção de competência em pré e pós-teste; avaliar os níveis de coordenação motora antes e após a aplicação do programa de iniciação em dança de salão; comparar os resultados revelados nos testes entre um grupo submetido ao programa de dança de salão, com outro, praticante apenas das aulas de educação física em que este conteúdo não foi ministrado. A população do estudo foi composta de 89 alunos da 3ª série do ensino fundamental de uma escola pública de Maringá/PR. Foram utilizados como instrumentos de medida, o Inventário de Eficiência Pessoal de Valentini e Toigo (2006) adaptado para a dança de salão, a Escala de Percepção de Competência de Harter (1985) adaptado por Fiorese (1993) e o teste KTK de Kiphard e Schilling (1974), traduzido por Gorla (1997) para a avaliação da coordenação motora corporal. Para análise dos dados do presente estudo utilizou-se da estatística descritiva, o  $\alpha$  de Croanbach, o teste de Kappa, o modelo linear de efeitos mistos e o coeficiente de correlação de Pearson, adotando  $p < 0,05$ . Os resultados do inventário evidenciaram que as crianças tinham pouca experiência com dança, mas a maioria gostaria de aprender dança de salão, além de sentirem-se mais eficientes para esta prática após a intervenção. Ambos os grupos revelaram níveis moderado e alto de percepção de competência, nas subescalas: competência escolar, aceitação social, competência atlética e valor global, o que indica que as crianças estão satisfeitas do jeito que são em vários domínios de suas vidas. Os resultados do teste KTK evidenciaram melhoras significativas do grupo experimental nas tarefas: trave de equilíbrio ( $p < 0,001$ ), saltos monopodais ( $p < 0,000$ ), saltos laterais ( $p < 0,001$ ) e transferências sobre plataformas ( $p = 0,005$ ). O grupo controle mostrou melhora significativa na tarefa trave de equilíbrio ( $p = 0,034$ ). Com relação ao quociente motor geral, o grupo experimental evidenciou melhora significativa ( $p < 0,001$ ), bem como o grupo controle ( $p = 0,057$ ), já para o quociente motor em percentual, apenas o grupo experimental apresentou diferença significativa no pós-teste ( $p < 0,001$ ). Os resultados também indicaram haver correlações internas em ambos os instrumentos, porém não entre eles, exceto entre o quociente motor e aceitação social. Conclui-se que o programa de iniciação em dança de salão na escola pode contribuir significativamente sobre o desempenho motor, traduzido pela melhora da coordenação motora de escolares, com efeitos sobre a manutenção na consistência da percepção de competência após a participação no programa. Isto permite propor sua inclusão efetiva na disciplina educação física escolar.

Palavras-chave: Dança de salão. Desempenho motor. Coordenação motora. Percepção de competência.

MAIA, Maria Aparecida Coimbra. **Study of the influence of one program centralized in the ballroom dance through the scholar motor performance in the age range of 8 to 10 years old.** 2009. Dissertation (Master Degree in Physical Education)-Heath Sciences Center. State University of Maringá, Maringá, 2009.

## ABSTRACT

The purpose of this research is to analyze the influence of ballroom dance beginners level in the school focusing the students motor performance associated to the perception of competence. From the type almost-experimental, it proposes to systemize and to make a ballroom dance teaching-learning program, specially built for this research; to analyze the level of personal efficiency for the ballroom dance skill and to identify the perception of competence levels in the pre and post test; to evaluate the motor coordination levels before and after the application of the beginners level ballroom dance program; to compare the revealed results of the testes between one group enrolled in the ballroom dance program to another group participating in the Physical Education classes as well but not enrolled in ballroom dance program. This program was done with the participation of 89 students from the 3<sup>rd</sup> grade elementary school of a public school in Maringá-Pr. The measurements instruments used in this research were: the inventory of personal efficiency of Valentini and Toigo (2006) adapted for the ballroom dance; the Perception of Competence Scale of Harter (1985) adapted by Fiorese (1993) and the Kiphard and Schilling's KTK test (1974), translated by Gorla (1997) for the motor coordination evaluation. The data of this research was analyzed by the descriptive statistic and the  $\alpha$  of Croanbach, the Kappa test, the linear model of the mixed effects and correlation coefficient of Pearson, adapting  $p < 0,05$ . The results of the inventory show that the children had little experience with the ballroom dance, but the majority of them would like to learn it, furthermore they felt more capable of dancing after the intervention. Both groups showed moderate level and high perception of competence, in the subscales: scholar competence, social acceptance, athletic competence, global value, what implied that the children were satisfied with their performance in several skills of their lives. The KTK results indicated significant improvements of the experimental group in the tasks: balance beam, ( $p < 0,001$ ), jumps on one foot, ( $p < 0,000$ ), side's jumps ( $0,001$ ) and transfers on the ramp ( $p = 0,005$ ). The control group showed significant improvement on the bar beam task ( $p = 0,034$ ). When the general motor quotient was in focus, the experimental group indicated a significant improvement ( $p < 0,001$ ) as well the control group ( $p = 0,057$ ). However when the motor quotient in percentage was being analyzed, only the experimental group showed significant difference in the post test ( $p < 0,001$ ). The results also indicated that they have internal correlation in both instruments, although not between them, except between the motor quotient and social acceptance. In conclusion, the beginners level ballroom dance program in the school can contribute significantly for the motor performance demonstrated through the scholar motor coordination enhancement (or the children in the same age group), with effects on the maintenance of the consistence of the perception of the competence after the participation in the program. This allows proposing its effective inclusion in the subject Physical Education scholar.

Keywords: Ballroom dance. Motor performance. Motor coordination. Perception of competence.

## LISTA DE TABELAS

|           |   |    |
|-----------|---|----|
| Tabela 1  | Freqüência e percentual de alunos por sexo e por grupo .....  | 87 |
| Tabela 2  | Conhecimento em dança de salão do grupo experimental nos pré e pós-testes .....   | 90 |
| Tabela 3  | Respostas em freqüência e percentual do sexo masculino para quatro questões do inventário de eficiência pessoal .....   | 91 |
| Tabela 4  | Respostas em freqüência e percentual do sexo feminino para quatro questões do inventário de eficiência pessoal .....  | 91 |
| Tabela 5  | Comparação entre freqüência de resposta do grupo experimental sobre a habilidade em realizar uma atividade como a dança de salão nos pré e pós teste .....              | 92 |
| Tabela 6  | Comparação entre a freqüência de resposta do grupo experimental em relação à habilidade dos alunos em dançar com uma pessoa do sexo oposto nos pré e pós-testes .....   | 93 |
| Tabela 7  | Comparação entre a freqüência de resposta do grupo experimental em relação à habilidade dos alunos em dançar junto com um colega da turma entre o pré e pós-teste ..... | 93 |
| Tabela 8  | Resultados dos grupos controle e experimental nos pré e pós-testes relativos à competência escolar .....  | 94 |
| Tabela 9  | Comparações da competência escolar para os grupos controle e experimental nos pré e pós-teste .....   | 95 |
| Tabela 10 | Resultados dos grupos controle e experimental nos pré e pós-testes relativos à aceitação social .....   | 95 |
| Tabela 11 | Comparações da variável aceitação social entre os grupos controle e experimental nos pré e pós-testes .....   | 96 |
| Tabela 12 | Resultados expressos em média e desvio padrão dos grupos controle e experimental nos pré e pós-testes relativos à competência atlética entre .....                      | 96 |
| Tabela 13 | Comparações inter e intra grupos para a competência atlética nos pré e pós-testes .....   | 97 |
| Tabela 14 | Resultados expressos em média e desvio padrão dos grupos controle e experimental relativos ao valor global nos pré e pós-testes .....                                   | 97 |

|           |  |     |
|-----------|--|-----|
| Tabela 15 | Comparações para o valor global para os grupos controle e experimental nos pré e pós-testes .....  | 98  |
| Tabela 16 | Resultados dos grupos controle e experimental relativos à tarefa trave de equilíbrio e comparações intra grupos nos pré e pós-testes .....                         | 99  |
| Tabela 17 | Resultados dos grupos controle e experimental relativos à tarefa saltos monopedais e comparações intra grupos nos pré e pós-testes .....                           | 100 |
| Tabela 18 | Resultados dos grupos controle e experimental relativos à tarefa saltos laterais e comparações intra grupos nos pré e pós-testes ....                              | 101 |
| Tabela 19 | Resultados dos grupos controle e experimental relativos à tarefa transferências sobre plataforma e comparações intra grupos nos pré e pós-testes .....             | 103 |
| Tabela 20 | Resultados dos grupos controle e experimental relativos à para classificação do quociente motor do teste KTK e comparações intra grupos nos pré e pós-testes ..... | 104 |
| Tabela 21 | Resultados dos grupos controle e experimental relativos à classificação do quociente motor em percentual e comparações intra grupos nos pré e pós-testes .....     | 105 |
| Tabela 22 | Percentual da classificação da coordenação corporal para os grupos controle e experimental em pré e pós-testes .....   | 107 |
| Tabela 23 | Correlação entre as subescalas de percepção de competência e o quociente motor para o grupo controle entre pré e pós-testes .....                                  | 109 |
| Tabela 24 | Correlação entre as subescalas de percepção de competência e o quociente motor para o grupo experimental entre pré e pós-testes ....                               | 110 |

## LISTA DE QUADROS

|          |   |    |
|----------|---|----|
| Quadro 1 | Planilha da tarefa trave de equilíbrio .....  | 61 |
| Quadro 2 | Planilha da tarefa saltos monopédais .....  | 63 |
| Quadro 3 | Planilha da tarefa saltos laterais .....  | 64 |
| Quadro 4 | Planilha da tarefa transferências sobre plataformas .....   | 65 |
| Quadro 5 | Classificação do teste de coordenação corporal KTK (GORLA; ARAÚJO, 2007) .....  | 65 |
| Quadro 6 | Ações básicas de movimento e esforço associados aos ritmos da dança de salão (com base em LABAN, 1990) .....                                      | 74 |
| Quadro 7 | Temas de movimentos elementares e exemplos de atividades para o programa de iniciação em dança de salão na escola (com base em LABAN, 1990) ..... | 76 |

## LISTA DE FIGURAS

|           |   |     |
|-----------|---|-----|
| Figura 1  | Modelo de restrições de Newell (1986) adaptado de Haywood e Getchell (2004) .....                               | 48  |
| Figura 2  | Delineamento da pesquisa .....  | 56  |
| Figura 3  | Dimensões da trave de equilíbrio .....  | 61  |
| Figura 4  | Dimensões do bloco de espuma .....  | 62  |
| Figura 5  | Dimensões da plataforma de madeira para os saltos laterais .....  | 63  |
| Figura 6  | Dimensões da plataforma de madeira para a transferência sobre plataformas .....                                 | 64  |
| Figura 7  | Resultados da trave de equilíbrio para os grupos controle e experimental nos pré e pós-testes .....             | 99  |
| Figura 8  | Resultados dos saltos monopedais para os grupos controle e experimental nos pré e pós-testes .....              | 100 |
| Figura 9  | Resultados dos saltos laterais para os grupos controle e experimental nos pré e pós-testes .....                | 102 |
| Figura 10 | Resultados da transferência sobre plataformas para os grupos controle e experimental nos pré e pós-testes ..... | 103 |
| Figura 11 | Quociente motor em percentual para os grupos controle e experimental nos pré e pós-testes .....                 | 106 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|           |  |     |
|-----------|--|-----|
| Gráfico 1 | Percentual da classificação da coordenação corporal para os grupos controle e experimental em pré e pós-teste..... | 107 |
|-----------|--|-----|

## SUMÁRIO

|         |   |    |
|---------|---|----|
| 1       | <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | 16 |
| 2       | <b>OBJETIVOS</b> .....  | 20 |
| 2.1     | OBJETIVO GERAL .....  | 20 |
| 2.2     | OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....   | 20 |
| 3       | <b>REVISÃO DA LITERATURA</b> .....                                  | 21 |
| 3.1     | BREVE HISTÓRICO DA DANÇA DE SALÃO .....                             | 21 |
| 3.2     | A DANÇA DE SALÃO COMO EDUCAÇÃO .....                                | 26 |
| 3.3     | A DANÇA DE SALÃO COMO EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR .....                 | 34 |
| 3.4     | A DANÇA DE SALÃO E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO MOTOR .....    | 39 |
| 3.5     | A DANÇA DE SALÃO E SUA RELAÇÃO COM A PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA ..... | 49 |
| 4       | <b>MÉTODOS</b> .....  | 54 |
| 4.1     | CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....                                    | 54 |
| 4.2     | POPULAÇÃO E AMOSTRA .....   | 54 |
| 4.2.1   | <b>População</b> .....  | 54 |
| 4.2.2   | <b>Amostra</b> .....  | 54 |
| 4.2.3   | <b>Delineamento da pesquisa</b> .....                               | 55 |
| 4.3     | INSTRUMENTOS DE MEDIDA .....  | 56 |
| 4.3.1   | <b>Ficha de identificação do aluno</b> .....                        | 57 |
| 4.3.2   | <b>Inventário de eficiência pessoal</b> .....                       | 57 |
| 4.3.3   | <b>Escala de percepção de competência</b> .....                     | 58 |
| 4.3.3.1 | Fidedignidade da escala de percepção de competência .....           | 59 |
| 4.3.4   | <b>Teste de coordenação motora KTK</b> .....                        | 60 |
| 4.3.4.1 | Tarefa trave de equilíbrio (EQ) .....                               | 60 |
| 4.3.4.2 | Tarefa saltos monopodais (SM) .....                                 | 62 |
| 4.3.4.3 | Tarefa saltos laterais (SL) .....                                   | 63 |
| 4.3.4.4 | Tarefa transferências sobre plataformas (TP) .....                  | 64 |
| 4.3.4.5 | Fidedignidade do teste de coordenação motora KTK .....              | 66 |
| 4.4     | PROGRAMA DE INICIAÇÃO EM DANÇA DE SALÃO NA ESCOLA .....             | 66 |

|         |  |     |
|---------|--|-----|
| 4.4.1   | <b>Informações gerais sobre o Programa de Iniciação em Dança de Salão</b> .....        | 66  |
| 4.4.2   | <b>Justificativa do método</b> .....   | 67  |
| 4.4.3   | <b>Concepção fundamentada da unidade/aula</b> .....                                    | 77  |
| 4.4.4   | <b>Informações gerais sobre o Programa de Educação Física</b> .....                    | 81  |
| 4.5     | COLETA DE DADOS E PROCEDIMENTOS .....  | 82  |
| 4.6     | IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO EM DANÇA DE SALÃO .....                         | 84  |
| 4.7     | ANÁLISE DOS DADOS .....  | 84  |
| 5       | <b>RESULTADOS</b> .....  | 87  |
| 5.1     | PERFIL DA AMOSTRA DE PARTICIPANTES DO ESTUDO .....                                     | 87  |
| 5.2     | INVENTÁRIO DE EFICIÊNCIA PESSOAL .....   | 88  |
| 5.3     | ESCALA DE PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA .....   | 93  |
| 5.3.1   | <b>Percepção de competência escolar</b> .....  | 94  |
| 5.3.2   | <b>Aceitação social</b> .....  | 95  |
| 5.3.3   | <b>Percepção de competência atlética</b> .....   | 96  |
| 5.3.4   | <b>Valor global</b> .....  | 97  |
| 5.4     | TESTE DE COORDENAÇÃO MOTORA KTK .....  | 98  |
| 5.4.1   | <b>Tarefa trave de equilíbrio (EQ)</b> .....   | 98  |
| 5.4.2   | <b>Tarefa saltos monopedais (SM)</b> .....   | 99  |
| 5.4.3   | <b>Tarefa saltas laterais (SL)</b> .....   | 101 |
| 5.4.4   | <b>Tarefa transferências sobre plataformas (TP)</b> .....                              | 102 |
| 5.4.5   | <b>Classificação do quociente motor e percentual</b> .....                             | 104 |
| 5.5     | CORRELAÇÕES ENTRE AS SUBESCALAS DE PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA E O DESEMPENHO MOTOR ..... | 108 |
| 5.5.1   | <b>Correlações grupo controle</b> .....  | 108 |
| 5.5.2   | <b>Correlações grupo experimental</b> .....  | 109 |
| 6       | <b>DISCUSSÃO</b> .....   | 111 |
| 6.1     | PERFIL AMOSTRAL (PESSOA, AMBIENTE E EXPERIÊNCIA) .....                                 | 111 |
| 6.1.1   | <b>Identificação do aluno</b> .....  | 111 |
| 6.1.1.1 | Esporte extra-escolar .....  | 113 |
| 6.1.1.2 | Manifestação dos pais .....  | 114 |
| 6.2     | INVENTÁRIO DE EFICIÊNCIA PESSOAL .....   | 114 |

|       |   |     |
|-------|---|-----|
| 6.2.1 | <b>Interesse em aprender dança de salão</b> ..... | 114 |
| 6.2.2 | <b>Habilidades para dança de salão</b> .....      | 116 |
| 6.2.3 | <b>Dançar com o sexo oposto</b> .....             | 117 |
| 6.3   | <b>ESCALA DE PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA</b> .....   | 118 |
| 6.3.1 | <b>Competência escolar</b> .....                  | 118 |
| 6.3.2 | <b>Aceitação social</b> .....                     | 119 |
| 6.3.3 | <b>Competência atlética</b> .....                 | 120 |
| 6.3.4 | <b>Valor global</b> .....                         | 122 |
| 6.4   | <b>COORDENAÇÃO MOTORA</b> .....                   | 124 |
| 6.4.1 | <b>Trave de equilíbrio</b> .....                  | 124 |
| 6.4.2 | <b>Saltos monopedais</b> .....                    | 125 |
| 6.4.3 | <b>Saltos laterais</b> .....                      | 126 |
| 6.4.4 | <b>Transferência sobre plataformas</b> .....      | 127 |
| 6.4.5 | <b>Quociente motor</b> .....                      | 128 |
| 6.5   | <b>CORRELAÇÕES</b> .....                          | 130 |
| 6.5.1 | <b>Grupo controle</b> .....                       | 130 |
| 6.5.2 | <b>Grupo experimental</b> .....                   | 131 |
| 7     | <b>CONCLUSÃO</b> .....                            | 135 |
|       | <b>REFERÊNCIAS</b> .....                          | 141 |
|       | <b>APÊNDICES</b> .....                            | 153 |
|       | <b>ANEXOS</b> .....                               | 175 |

## 1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história do homem desde a era mais remota, a dança faz parte da cultura de todos os povos, sejam eles índios, brancos ou negros, com suas diferentes características e manifestações religiosas, místicas ou sociais. Villari e Villari (1978, p. 18), afirmam que:

desde que o homem habita essa terra ele dança. A dança é a mais velha arte do homem; mais velha do que a linguagem ou a música. O homem primitivo muitas vezes usava a dança e os movimentos, em vez de linguagem para exprimir seus pensamentos.

A dança representa uma das primeiras formas de manifestação e divertimento sócio cultural da humanidade, fruto da necessidade das pessoas expressarem-se e de vencerem barreiras e limitações. Desde as primitivas sociedades a dança acompanhou a transformação histórica do homem, tanto em seu conceito como na própria ação de mover-se. No decorrer do tempo, os movimentos dançantes sofreram transformações, criando tradições e estilos diferentes.

Segundo Faro (1986), a evolução da dança seguiu um determinado trajeto: o templo, a aldeia, a igreja, a praça, o salão e o palco. Assim foram se originando as diferentes manifestações de dança, como: as danças folclóricas, as clássicas, as danças populares, sociais e, também, a dança de salão, objeto de estudo na presente pesquisa.

O mesmo autor refere que, pode-se dizer que este estilo de dança, assim como as primeiras, na sua trajetória histórica, vem contribuindo para a cultura do homem de diferentes épocas – renascentista, moderna e contemporânea – fazendo com que sua linguagem reflita as características e os estilos de vida dos diferentes povos.

Com base em Perna (2002), no Brasil, isto ocorreu a partir do século XVI, quando diferentes nacionalidades européias trouxeram a dança de salão, inicialmente na

sua forma rudimentar e, após, na forma de pares enlaçados, no início do século XIX. Porém, a sua ação mais contundente na vida das pessoas aconteceu a partir do século XX, quando ela se projeta através do cinema e dos meios de comunicação (VILLARI; VILLARI, 1978), o que promoveu a propagação para grande parte da população.

Assim, desde o século XV até os dias atuais, sua manifestação vem se transformando, sendo apreciada e praticada com diferentes objetivos. Entre eles destaca-se a sua inserção no âmbito da educação física, da saúde, do meio artístico, do esportivo e do entretenimento, fazendo com que diferentes estilos sejam consagrados e praticados em diversas regiões do país, como o samba de gafieira, o merengue, o soltinho, o forró, o vanerão, o bolero, a salsa, o tango, a valsa e outros.

Essa variedade de ritmos demonstra que o Brasil, do ponto de vista da dança de salão, possui uma diversidade cultural riquíssima, que sem dúvida, pode enriquecer o universo da educação física na escola. Tal afirmação dá-se não apenas por referenciais teóricos e observações empíricas, mas pela experiência acumulada no trato com esse conhecimento há 20 anos, como professora de dança de salão, para pessoas de idades e desejos variados e em diferentes espaços. A avaliação decorrente dos anos de ensino dessa modalidade e da percepção de sua contribuição ao ser humano, instigaram a realização desta pesquisa no sistema formal, desafios postos à pesquisadora, uma vez que experiências anteriores deram-se no campo não formal de ensino.

No presente estudo procurou-se dar uma abordagem mais ampla da dança de salão como meio estimulante do desenvolvimento motor e da percepção de competência, uma vez que ela pode ser praticada desde as idades mais jovens até a velhice. Entende-se assim, que a dança de salão na educação física deve ser um processo que poderá contribuir na formação da criança e, mesmo, prolongar-se por toda a existência do ser humano.

De acordo com Verderi (2000), acredita-se que a presença da dança de salão nas diferentes faixas etárias a partir da sua iniciação pela educação física, colaborará com o autoconhecimento e o equilíbrio pessoal face ao mundo. No contexto da

educação física, a dança de salão por um lado passaria a constituir uma dinâmica de vivências de valores históricos, sociais, culturais e até mesmo políticos, necessários ao desenvolvimento humano. Por outro, possibilitaria a aquisição de novos valores, contribuindo assim para uma educação geral consistente. Um amplo e diversificado suporte de movimentos corporais poderia contribuir para tais avanços.

Para oportunizar o ensino-aprendizagem da dança de salão na escola, deve-se considerar que o educando é um ser que pensa, age e sente, sendo capaz de explorar suas possibilidades em benefício da própria educação corporal, especialmente, para se relacionar com diferentes situações. Para Laban (1978), é pelo movimento que o ser humano interage com o meio ambiente para alcançar os objetivos desejados ou satisfazer suas necessidades. A dança de salão como atividade que traz na sua essência o movimento humano poderá ser praticada na escola, com o objetivo de desenvolver habilidades motoras e, pelos pressupostos a ela inerentes, ampliar as competências afetivas, cognitivas e sociais.

A dança de salão, como componente da educação física, deve ser praticada na escola como meio de interferir positivamente no desenvolvimento motor dos alunos. Ulrich (2007) define o desenvolvimento motor como um estudo da mudança de comportamento motor que o indivíduo adquire ao passar do tempo, incluindo trajetórias típicas de comportamento ao longo de sua vida, como os processos que estão por trás das mudanças observáveis no desempenho motor e os fatores que influenciam o próprio comportamento motor. Assim, a dança de salão poderá ser importante instrumento no processo de ensino-aprendizagem. Conforme Valentini e Toigo (2006), é fundamental conhecer os níveis de desenvolvimento motor das crianças, bem como os fatores afetivos, biológicos e socioculturais que podem influenciar o desenvolvimento de suas habilidades motoras e da percepção de competência, antes da estruturação de programas motores que venham ao encontro das necessidades dos alunos.

Procura-se aqui, desenvolver uma aproximação pedagógica que contribua para que os educandos possam construir sua autonomia. Com base nessas considerações buscou-se descrever o problema central desta pesquisa: alunos da 3ª série do ensino fundamental, submetidos a um programa de iniciação em dança de salão,

terão sua coordenação motora corporal melhorada quando comparados tanto com sua situação inicial quanto com outros alunos da mesma série submetidos a um programa de educação física em que esse conteúdo não seja ministrado? Haveria relação compatível por influência dessa prática entre o desempenho e o nível de percepção de competência?

Para buscar respostas a estas e outras questões, foram formulados os objetivos que alicerçam esta pesquisa.

## 2 OBJETIVOS

### 2.1 OBJETIVO GERAL

Investigar a influência de um programa de iniciação à dança de salão na escola sobre o desempenho motor de escolares de 8 a 10 anos de idade.

### 2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Propor um programa de iniciação em dança de salão para alunos da 3ª série do ensino fundamental, de ambos os sexos, especialmente elaborado para esta pesquisa;

Identificar os níveis de eficiência pessoal antes e após a aplicação do programa de ensino-aprendizagem em dança de salão;

Verificar os níveis de percepção de competência antes e após a aplicação do programa de iniciação em dança de salão;

Avaliar os níveis de coordenação motora geral antes e após a aplicação do programa de ensino aprendizagem em dança de salão;

Comparar os resultados revelados nos testes entre um grupo submetido ao programa de dança de salão com outro participante apenas das aulas de educação física em que este conteúdo não seja ministrado;

Identificar possíveis correlações entre desempenho motor e percepção de competência.

### 3 REVISÃO DE LITERATURA

Neste tópico será abordado um breve histórico da dança de salão, sua relação com a educação, com a educação física escolar, bem como, com o desenvolvimento motor e a percepção de competência.

#### 3.1 BREVE HISTÓRICO DA DANÇA DE SALÃO

A dança foi uma das primeiras formas de comunicação e manifestação social do homem e serviu para auxiliá-lo a afirmar-se como membro da sua comunidade (MORATO, 1993). Por ser considerada linguagem social, possibilita a transmissão de sentimentos e emoções com relação à afetividade vivida em vários aspectos, como o da religiosidade, dos costumes e hábitos, do trabalho, da saúde e da guerra, ou seja, como todas as artes, a dança é fruto da necessidade de expressão do homem (SOARES et al., 1992). De qualquer forma, ela sempre foi mais que expressão, foi comunicação, celebração, participação e jogo (FARO, 1986; VARGAS, 2005).

Essa dança que nasce de uma necessidade interior de expressar sentimentos, por meio do movimento corporal (VARGAS, 2005), como desejos, alegrias, pesares, temor, poder, está intimamente ligada à necessidade material do homem primitivo de amparo, abrigo, defesa, conquista, saúde e comunicação (OSSONA, 1988). Observando a natureza, seus fenômenos e a relação com suas necessidades, o homem cria fórmulas mágicas que traduzem seus desejos. Dessa forma “as primeiras danças do homem foram as imitativas, onde os dançarinos simulavam os acontecimentos que desejavam que se tornassem realidade, pois acreditavam que forças desconhecidas estariam impedindo sua realização” (SOARES et al., 1992, p. 82).

Para os povos primitivos a dança era uma entrega total e absoluta e consistia numa atividade motora poderosa e febril (OSSONA, 1988). A qualidade dos movimentos

repousava em motivações e não só por mero divertimento; uma ação espontânea que parecia ser parte integrante da sua vida social (NANNI, 2003). Osson (1988) ainda diz que algumas dessas particularidades perduram em nosso tempo, com a diferença que hoje existe uma atenuação por elaboração intelectual ou por análise, em processos de criação e construção da dança.

De acordo com Villari e Villari (1978), acredita-se que, à medida que as civilizações se desenvolviam, a dança foi tornando-se um divertimento social. Supõe-se que assim como a linguagem, a dança passou a refletir a herança cultural e os estilos de vida de seus criadores. As diferentes culturas foram criando tradições e estilos diversificados, passando do jogo simbólico para a expressão lúdico-religiosa. Nanni (2003) acrescenta que, a partir do século XVII, começa a aparecer a divisão dos tipos de dança, com base na divisão social em classes, surgindo assim as danças camponesas, mais pesadas e rudes e, as danças da corte, cheias de requinte e elegância.

Segundo esses autores, as danças da corte gradualmente adaptadas das danças dos camponeses, integrando-se às regras de etiquetas dos palácios, ao modo de vida e aos valores, foram tornando-se suaves e menos vigorosas. Os especialistas em danças medievais, como as danças camponesas e cortesãs, são quase unânimes em apontar que as danças de salão descendem diretamente dessas danças populares, ao serem transferidas do chão de terra das aldeias para o chão de pedra dos castelos medievais.

De acordo com Faro (1986, p.30), pode-se resumir a trajetória da dança ao longo dos séculos: “ao dividirmos a dança basicamente em três etapas, ou seja, étnica, folclórica e teatral, deixamos propositalmente um quarto elo entre o segundo e o terceiro: a dança de salão”. Acrescenta que a evolução da dança seguiu um determinado trajeto: o templo, a aldeia, a igreja, a praça, o salão e o palco. Diz também que o salão inclui todas as danças que passaram a fazer parte da vida da nobreza européia da idade média em diante. Em um primeiro momento nasceu o minueto, constituído de pequenos passos, curtos, miúdos e apertados (*menu pas*), além de graciosos e elegantes (GIFFONI, 1974; NANNI, 2003).

O minueto era dançado pelos casais em compasso 3/4 e pausado, ou seja, de ritmo ternário e andamento lento, com características de graciosidade e equilíbrio dos movimentos, porém, os pares ainda não dançavam enlaçados (ou semi abraçados, com o cavalheiro com a mão na cintura da dama). Conservou-se popular por quase 150 anos e foi considerado o precursor da valsa (VILLARI; VILLARI, 1978; PERNA, 2002).

A dança de salão, também chamada dança social ou dança aos pares (VILLARI; VILLARI, 1978; FERN; FERN, 1982), surgiu na Europa, na época do renascimento (século XIII a XVII). Por volta do século XV, “tornou-se uma forma muito apreciada de lazer, quer entre a plebe ou entre os nobres” (PERNA, 2002, p. 11). Chegou ao Brasil no século XVI pelos portugueses e, posteriormente, por outros imigrantes. Nos séculos XVII e XVIII a Espanha era o grande foco de irradiação cultural e influenciava muito o Brasil e o mundo latino. Como exemplo dessa influência tem-se as danças sapateadas e o fandango (dança em pares conhecida em Portugal e na Espanha, desde o período barroco; caracterizada por movimentos vivos e agitados, em ritmo 3/4, freqüentemente acompanhada de sapateado e castanholas).

De acordo com Perna (2002), entre os séculos XVII e XVIII, a influência de Madrid no Brasil foi sendo substituída por Paris, país modelo a ser seguido tanto na cultura quanto na moda. Paris, todavia, já possuía muito antes danças de salão importantes, como a gavota – que segundo Villari e Villari (1978) era dançada pelos camponeses, com movimentos animados em compasso 4/4 – e que perdeu o espaço para o minueto do século XVII. Posteriormente, quando Paris já não nos influenciava, o minueto também foi moda no Brasil. A Inglaterra também exerceu influência, com o *country dance*, que deu origem a *contredanse* francesa e posteriormente a *quadrille*, que tempos depois veio para o Brasil por influência de Paris (GIFFONI, 1974; PERNA, 2002).

Segundo Bregolato (2000) dança-se desde os tempos mais remotos, mas, somente a partir do século XVII os com pares enlaçados, que é o que caracteriza a dança de salão. Neste período, surge a valsa na corte austríaca, a primeira dança de salão. Inicialmente, foi considerada imoral e condenada pela igreja, pelo fato dos pares se abraçarem. Conforme Perna (2002) a dança de salão chega a Paris no final do

século XVIII, com a valsa proveniente dos povos germânicos, dançada a dois de pares enlaçados, onde a dama e cavalheiro dependiam um do outro. No Brasil, a valsa chega por volta de 1837. “É uma dança ternária que no Brasil desenvolveu características próprias[...] Nunca foi uma dança popular, sempre foi uma dança aristocrática, sendo dançada ainda hoje em bailes de debutantes e casamentos” (PERNA, 2002, p.16).

Conforme o autor, com a vinda da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro, muitos hábitos europeus foram assimilados. A dança e a música eram as formas de lazer mais apreciadas pela sociedade letrada. Com a dança de salão, a vida social intensificou-se de vez no Brasil, ainda que contra a vontade dos senhores de engenhos. Tornou-se uma prática inevitável, pois tudo era motivo para um baile, fato que acabou levando a mulher a aparecer mais na sociedade. Com o constante interesse a dança e a música começaram a ser ensinadas nos colégios, vistas como símbolo de educação. Embora a dança entrasse nos currículos dos colégios, os cursos existentes nesta cidade eram somente de dança de salão.

Villari e Villari (1978, p. 20), afirmam que “as duas primeiras décadas do século XX trouxeram uma revolução importante para a arte da dança social”, com o advento do cinema. Durante todo o século XX, a dança de salão apresentou uma série de ritmos novos e cada vez mais empolgantes, sempre surgindo maneiras diferentes de dançar. Durante as décadas de 60 e 70, a dança de salão apresentou mais progressos e modificações que nos dois últimos séculos, com a introdução do rock’n’roll e do twist, que foram considerados uma inovação ousada em matéria de expressão pessoal, pois não havia passos determinados e nenhum padrão a ser seguido.

Nesta época, de modo geral, homens e mulheres continuavam a dançar juntos, mas as novas danças induziam à individualidade e desestimulavam os contatos pessoais. Segundo os autores, surgem assim as primeiras discotecas nos anos 60 e os concertos de Rock, onde as pessoas passaram a ver em vez de participar. A segunda guerra também contribuiu para abafar o mundo da dança social, pois estando a maioria dos homens na guerra, as mulheres em casa faziam de suas salas de estar, o salão de danças, dançando sozinhas ao som dos discos de *swing*.

Em meados dos anos 70, as pessoas se dividiram entre os que escolheram continuar como parte do público e os que cansaram de ficar à margem, e passaram às pistas de dança das discotecas, período em que, de modo geral, separaram-se os corpos para serem reaproximados com o ressurgimento da dança de salão, através da lambada, no final dos anos 80 no Brasil, disseminando-se logo em seguida para muitos outros países. Conforme Perna (2002), a dança de salão nunca deixou de existir durante o auge das discotecas, sendo equivocado dizer que ficou restrita apenas às gafieiras. Esteve presente de forma ostensiva nos bailes do subúrbio, distante da elite social da zona sul do Rio de Janeiro e, também, da moda e da mídia.

A dança de salão é, portanto, designada para todos os tipos de danças sociais, sendo executada por pares em reuniões ou em bailes. Pode ser chamada de dança social quando passa ser praticada com objetivos claros e bem definidos, ou seja, com o intuito de socialização e diversão de casais, associando tais objetivos ao local da prática propriamente dita, que comumente acontece em grandes salões para que possa assim realizar as evoluções características de cada estilo da modalidade. Enquadra-se na categoria de dança popular, que se origina de causas sociais, políticas ou acontecimentos destacados do movimento (FARO, 1986; FAHLBUSCH, 1990; BREGOLATO, 2000; PERNA, 2002).

A dança de salão é uma cultura essencialmente europeia que os países das Américas temperaram com o ritmo e a ginga africana. Especialmente no Brasil, a mistura dos imigrantes com os indígenas e africanos favoreceram a formação de nossa cultura, fato muito importante para a nossa dança (PERNA, 2002), favorecendo a aceitação de diversos tipos de danças de salão, entre elas o tango, a salsa, o merengue e a criação de danças tipicamente brasileira como o maxixe, o samba gafieira e o forró.

Como a riqueza e diversidade de ritmos e estilos da dança de salão é grande, portanto, faz-se necessário trazer recortes específicos para o estudo, relacionando-os, principalmente, com a educação e com a educação física.

### 3.2 A DANÇA DE SALÃO COMO EDUCAÇÃO

O objetivo principal deste tópico é trazer reflexões sobre a dança de salão na dimensão educacional, uma vez que esta relação é essencial no sentido de instigar uma prática corporal que possa, efetivamente, contribuir com a formação das pessoas. Entender a dança de salão nesta perspectiva é atentar para o fato de que seu ensino vai além da questão técnica, embora importante, ampliando possibilidades de experiência, aprendizado e contato com o outro.

A educação se inicia a partir do nascimento do indivíduo e o acompanha durante sua existência, provocando mudanças mais ou menos intensas. Para tanto, torna-se importante que se tenha uma base sólida para que o desenvolvimento da pessoa seja de forma que contemple todas as dimensões, servindo nas mais diferentes aprendizagens. Sendo assim, os alunos provavelmente aprenderão com mais rapidez e facilidade, o que fará com que eles adquiram gosto em aprender e sintam-se capazes de adquirir novos conhecimentos (SHIGUNOV; PEREIRA, 1993).

Importa salientar que o objetivo da educação não é somente ensinar a ler, escrever, dar forma a um pensamento, seja ele abstrato ou concreto, mas também ajudar o indivíduo a construir a ambição pelo espírito de cooperação, honestidade, respeito pelo próximo e conservação da natureza, além das coisas que contextualizam o seu próprio corpo. Além dessas capacidades, Schmidt (1964), Ávila, Araújo e Nunomura (2005), acrescentam que torna-se importante educar o indivíduo para que ele possa resolver um problema e expressar-se corretamente. No caso de uma habilidade motora é importante adquirir competências para resolver problemas motores específicos. Desse modo, realmente atender-se-á as necessidades básicas do ser humano, contribuindo para a formação de uma personalidade que enfrente os problemas da vida diária, seja no plano material, físico ou espiritual.

Para Delors (2005), no mundo inteiro a educação suscita um interesse crescente, pois tornou-se uma condição prévia, indispensável ao desenvolvimento social, cultural e econômico, por sua capacidade não apenas de reduzir deficiências, mas também de edificar uma compreensão comum entre pessoas ou grupos étnicos e

culturais diferentes. No passado, direcionava-se o indivíduo à educação como o principal meio para que ele, no futuro próximo, encontrasse a prosperidade econômica e sociocultural, aspectos estes que serviriam para solidificar o bem estar físico e mental e sua realização pessoal.

Na atualidade, vários são os estudos que mostram que a educação tem avançado na perspectiva de contribuir para a resolução de problemas que os indivíduos enfrentam na sociedade moderna. Para Behrens (2000), um dos grandes méritos deste século é que se despertou a consciência para importância da educação como necessidade para se viver plenamente como pessoa e como cidadão envolvido na sociedade. Isto significa que o interesse por melhor qualidade de ensino não desponta somente por parte das pessoas comuns, mas também vem sendo despertado gradativamente pelos governantes, principalmente aqueles direcionados aos sistemas de ensino de várias instâncias, em diferentes localidades do planeta.

Do ponto de vista de Delors (2005), pode-se dizer que a educação torna-se a chave do progresso da humanidade, na medida em que o saber e a informação por meio do ensino-aprendizagem fazem os seres humanos dominarem cada vez mais os diferentes setores da atividade humana. De acordo com seu pensamento, o ensino-aprendizagem em qualquer fase do desenvolvimento torna-se ainda importante por contribuir para que os indivíduos tenham uma melhor adaptação na vida profissional ou aos momentos de lazer, ou ainda em qualquer outra atividade relacionada a sua vida particular.

Proporcionar ensino-aprendizagem em qualquer etapa de desenvolvimento humano representa perceber que a multiplicidade dos objetivos educacionais são determinantes para o progresso individual e coletivo do ser humano e da sociedade em geral. Godinho et al., (1999), referem que o ensino contribui para a transmissão da cultura para as futuras gerações e é um dos processos mais importante atualmente. A cultura será o reflexo daquilo que se ensina, ou seja, o tipo de sociedade que se quer depende do tipo de educação que se ensina em qualquer uma das séries escolares.

Do ponto de vista escolar, para Verderi (2000), a educação que se busca deve possibilitar autoconhecimento aos alunos, para que eles tenham compreensão de si mesmos e de seu mundo, além de possibilitar-lhes prazer ao entrar em contato com o universo lúdico. Outro fator importante que a educação escolar deve desenvolver nos educandos é a consciência crítica, que para esta autora, favorece e incentiva-os a manifestarem suas idéias por meio de um agir pedagógico coerente, para que a partir daí, eles possam expressar não apenas as suas idéias ou pensamentos lógicos, mas também uma expressão através de sua corporeidade. Portanto, não se pode mais fugir de uma educação corporal, pois o aluno por meio de seu corpo, corre, brinca, chora, ri e dança. Enfim, é movimento em tudo que faz.

Percebe-se até aqui, que uma educação adequada para a formação integral do ser humano, depende da oferta de uma gama de conhecimentos teórico-práticos que possam influenciar significativamente o desenvolvimento psico-físico-social de qualquer indivíduo. Para Delors (2005), nas sociedades atuais os cidadãos precisam de um leque muito mais amplo de capacidades em relação ao passado, não apenas no aspecto cognitivo, mas também nos planos afetivo e motor.

A educação por meio do desenvolvimento afetivo, cognitivo e, principalmente motor, afirma Verderi (2000) ser a maneira do indivíduo se transformar. Evidentemente que a seleção de conteúdos educacionais que sejam significativos, que façam parte do contexto dos alunos e da história da humanidade, tornam-se indispensáveis na grade curricular de nossas escolas. Sendo assim, verifica-se que dentro do contexto da sociedade brasileira tem-se um universo muito valioso de conteúdos educativos que podem propiciar, nos educandos, diferentes formas de expressão que estão direta e indiretamente associadas ao desenvolvimento motor dos aprendizes.

O processo de aprendizado e desenvolvimento motor tem início na concepção e continua por meio de inúmeras alterações até a morte. Gallahue e Ozmun (2003), consideram a educação motora como um processo permanente de alterações do comportamento motor em função de fatores ambientais, tais como oportunidades para a prática, incentivo, instrução e do contexto do ambiente. Sendo assim, deve-se, quanto a nós, buscar oportunizar e incentivar o aprendizado da dança de salão na escola.

Conforme Marques (1997), a escola pode dar parâmetros para sistematização e apropriação consciente dos conteúdos específicos da dança, a qual teria assim, o papel de instrumentalizar e construir conhecimento dessa habilidade motora e por meio dela, pois é elemento essencial para a educação do ser social e, segundo Vargas (2005), podemos utilizá-la na educação, na saúde, na arte ou na recreação e trabalhará-la como uma das mais completas atividades. Além de ser uma manifestação natural e espontânea do ser humano (ÁVILA; ARAÚJO; NUNOMURA, 2005).

Ao tratar da dança no âmbito educacional, Verderi (2000) e Oliveira (2004), consideram-na como um conteúdo da educação física, que vai servir para a expressão da corporeidade dos educandos por meio do movimento. A dança de salão na escola corrobora com os referidos objetivos educacionais, pois hoje não se pode mais ignorar o papel social e cultural do corpo e da dança e, em específico da dança de salão, em nossa sociedade. Além disso, Gallahue e Donnelly (2008, p. 590) lembram que a dança “é a única forma de movimento que vai ao encontro da necessidade inata da criança de expressar seus pensamentos, sentimentos e idéias através do movimento”.

De forma mais ampla, oportunidades podem ser proporcionadas para que o aluno possa desenvolver todos os seus domínios, já que a dança é uma ferramenta incrível de aprendizagem, trazendo resultados nos diversos domínios (GALLAHUE; DONNELLY, 2008). No domínio psicomotor, a dança e, especialmente a dança de salão, pode melhorar os componentes relacionados à saúde como a força, a resistência cardiovascular, desenvolver habilidades, ter consciência corporal, equilíbrio e coordenação, aumentando também o vocabulário motor pessoal. No domínio cognitivo da aprendizagem, as crianças em idade escolar, aprendem a solucionar problemas motores usando habilidades de pensamento, aumentam o vocabulário e seu conhecimento por meio dos elementos e princípios da dança, compreendem o histórico da dança e de outras culturas.

No domínio afetivo, utilizando da expressão dos sentimentos pelo movimento, sintonizam-se melhor com o seu eu interior, vivenciam movimentos opostos (por exemplo, as ações básicas de movimentos pressionar, flutuar, torcer, deslizar, etc.,

propostos por Laban (1978, 1990), que contribuem na definição dos sentimentos, bem como a verbalizá-los. No domínio social, os alunos desenvolvem a cooperação, através de atividades de parceria, compartilham idéias e espaço, através do contato físico positivo unem-se uns aos outros, aprendem formas adequadas de toque pelo contato suave e distribuição do peso (na dança de salão, verifica-se através da condução e na manutenção da postura adequada). Desta forma, o professor, propulsor dessa tarefa, sente total liberdade de diversificar a gama de conteúdos que ela proporciona. Por ser expressiva, o profissional de educação física teria grande facilidade de adequá-la às estruturas cognitivas e motoras daqueles que a ela estejam submetidos.

A dança de salão, pode ser considerada conteúdo didático, no qual o movimento é seu principal objeto de ação, que para Laban (1990), o seu papel na educação foi redescoberto apenas em épocas recentes. Entretanto, torna-se evidente que muitas pessoas e, principalmente, aquelas que freqüentam os bancos escolares ainda não aprenderam a apreciá-la como a arte do movimento expressivo, pois a escola, segundo Oliveira (2004, p. 29), “é um dos poucos espaços sociais onde as habilidades *artístico-motoras* podem ser vivenciadas e exploradas”. Muitas vezes, pais, alunos e professores esquecem ou não sabem que uma futura vida saudável depende muito da sua vivência na arte de se movimentar.

Oportunizar aos alunos experiências de movimentos pela arte de dançar a dois seria oferece-lhes o complemento que falta para entender melhor a arte, seu corpo e suas possibilidades (OLIVEIRA, 2004), bem como, obter uma melhor qualidade de vida, ou seja, seria submetê-los em atividades criativas que fossem ao mesmo tempo recreativas. O que estaria de acordo com Osson (1988), quando diz que o primeiro passo na educação de todo indivíduo deve ser uma dança educativa, criativa em seu processo de aprendizagem e recreativa, visto que, em si, a dança de salão não é criativa. Sendo assim, sugere-se que a dança de salão, como conteúdo curricular, seja priorizada e vista como um dos importantes objetivos da educação física escolar.

Assim, o ensino da dança de salão na escola, por um lado, seria um dos meios de desenvolver as capacidades de expressão de movimento e criatividade do corpo

discente, levá-lo a adquirir experiências de relacionamentos, de enfrentar o medo, de conquistar confiança de si mesmo e dos outros. Para Gallahue e Donnelly (2008), pode-se dizer que, a dança de salão é um poderoso instrumento para a educação, no sentido de que pode desenvolver a capacidade de expressão, cooperação, além de aceitar e valorizar a própria cultura e as diferenças individuais. Portanto, com base em Soares et al. (1992), seria uma maneira de resgatar parte da nossa cultura, que seria a aprendizagem da própria técnica da dança de salão como forma de despertar a identidade sociocultural do aluno no projeto de construção da cidadania.

Silva e Schwartz (2000, p. 45), ao referirem sobre o valor educacional da dança, contribuem para se afirmar 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.

Com base em Vargas (2005) entende-se técnica em dança de salão como: a habilidade de utilizar-se dos movimentos com eficácia, instrumentalizando o corpo com novos saberes e experiências para expressar-se, ou seja, é a maneira de organizar e realizar os movimentos, e conforme Ávila, Araújo e Nunomura (2005), alcançando determinado objetivo de forma eficiente. E, ainda conforme Vargas (2005) pode estar presente tanto no processo de criação quanto de aprendizagem de novas danças, tornando o corpo mais dançante.

Para Soares et al. (1992), na dança, as possibilidades expressivas de cada aluno são determinantes, exigindo habilidades corporais que podem ser obtidas com o treinamento, o que ocorre também na dança de salão. De certa forma, deve-se decidir entre ensinar gestos e movimentos técnicos, o que pode prejudicar a expressão espontânea, ou de imprimir no aluno um pensamento/sentido/intuitivo favorecendo o surgimento da expressão natural e espontânea da dança, abandonando a formação técnica necessária à expressão certa.

Pode-se oportunizar uma educação adequada por meio da dança de salão, respeitando a individualidade das pessoas, sua própria cultura e a maneira de expressar-se, favorecendo o desenvolvimento integral e harmônico do seu corpo, pois, segundo Volp et al. (1995, p. 52), “dentre os vários tipos de dança, a dança de salão é uma atividade, cuja complexidade, pode se adaptar às habilidades individuais, é acessível a qualquer sexo e faixa etária”, podendo proporcionar situações de experiências enriquecedoras.

Este é um dos motivos do porquê este estilo de dançar a dois vem sendo visto por educadores como um conteúdo a ser integrado em programas de educação, não só para que as pessoas tenham oportunidade de praticá-la, mas por ser uma atividade histórica, de cunho social e cultural, cuja expressão se faz através dos movimentos corporais e da relação e integração com o outro. Sendo assim, a dança de salão, pode ser vista como um fator social e elemento de educação, para desenvolvimento físico e interações sociais (FORNACIARI, 1968).

O espírito criativo e o desenvolvimento da sensibilidade, também acontecem à medida que a dança de salão sociabiliza as pessoas de forma prazerosa, favorecendo um ensino-aprendizagem em grupo, deixando-as em total expansão de desenvolvimento emocional, de solidariedade e camaradagem, transmitindo-lhes interesses e valores com base no contexto sociocultural e educacional.

A dança de salão pode ser assim, uma modalidade cultural que coloca o indivíduo em situações lúdicas, onde seus movimentos representam, muitas vezes, experiências já vividas ou novas, graças ao poder criativo estimulado pelo próprio conjunto de movimentos corporais que a dança promove, utilizando seu corpo como instrumento de comunicação e auto-expressão (GALLAHUE; DONNELLY, 2008), tendo as músicas como elementos coadjuvantes do processo ensino-aprendizagem.

Este poder criativo, muitas vezes, deixa tais protagonistas em total liberdade de pensamento, de adquirir novos movimentos dançantes e de livremente modificar situações que estes mesmos movimentos oportunizam. Portanto, negar a dança de salão como uma atividade educativa, é negar a necessidade de ampliar os conteúdos da educação, principalmente no âmbito da educação física escolar, já que esta procura educar o indivíduo através do movimento corporal. De acordo com Volp

(1994, p. 2) “educar pela arte da dança não é tarefa simples, tão pouco impossível”, porém, seu valor e seus objetivos educacionais devem ser mantidos em foco.

De acordo com Verderi (2000), embora não se esteja certo do paradigma teórico a seguir dentro do contexto escolar, pelo fato de estarmos engajados numa produção de conhecimentos muito diversificada, convém que se adote uma proposta que considere o educando como um todo. Tal proposta está relacionada com a preocupação do aluno em se movimentar, com o que ele pensa, age e sente e, ainda, com as possibilidades dele explorar suas possibilidades através de práticas educativas, de forma que possibilite a liberação das emoções e o prazer da participação.

Considerando o que referem Volp et al. (1995), Valentini e Toigo (2006) o equilíbrio entre os desafios, ou mesmo, poder regular os níveis de desafio que a atividade proporciona e as habilidades do indivíduo é que trarão a satisfação e motivação da participação em uma atividade. Dessa maneira, para Verderi (2000), se favorece ao educando condições para experimentar o novo e, por meio de suas experiências, perceber o que seu corpo é capaz de fazer. A partir daí, pode-se desenvolver todas as suas potencialidades. Nesse sentido, é importante salientar que a dança de salão, na perspectiva aqui abordada, não tem a função de atuar apenas sobre o desenvolvimento motor dos educandos, mas também ser um agente de transformação nas dimensões psicológica, afetiva, social e cultural.

Para tanto, torna-se necessário que se entenda a dança de salão como disciplina relacionada a área da educação física, por ser esta responsável na escola, por tratar o conhecimento expressivo do ser humano, como meio de educá-lo de forma global. Para Verderi (2000), a educação física, enquanto área do conhecimento humano e que promove a educação motora, necessita ser alavancada de uma vez por todas.

Portanto, não se deve deixar de fora do corpo de conhecimento da educação física, as novas propostas pedagógicas que dizem respeito a contextualização sociocultural e educativa dos membros da nossa sociedade. O desafio que se impõe é fazer com que esta disciplina se torne presente nas propostas pedagógicas das escolas e no fazer docente. Assim, torna-se significativo e importante contextualizar a dança de

salão como educação física escolar, a qual será abordada com mais propriedade a seguir.

### 3.3 A DANÇA DE SALÃO COMO EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Sabe-se que a educação física considerada como componente curricular (LDB nº 9.394/96), existe em função dos seres humanos e, por serem estes agentes individuais e sociais, apresentam uma pré-disposição no que diz respeito às tarefas escolares, sejam elas relacionadas com o desenvolvimento mais específico das faculdades mentais, sejam vinculadas ao desenvolvimento das expressões corporais através do e pelo movimento corporal. Sendo assim, pode-se afirmar, segundo Lavoura, Botura e Darido (2006, p. 203) que “a educação física é uma área de conhecimento que tem como objeto de estudo o ser humano compreendido através do movimentar-se, ou seja, do ser humano que se movimenta intencionalmente, como forma de manifestação no mundo e diálogo com este”.

A educação física escolar, considerada como prática pedagógica, deve fazer parte das disciplinas que formam o acarboúço dos conteúdos dos diferentes currículos das escolas brasileiras. Soares et al. (1992, p. 50), enfatizam que esta disciplina no “âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas, aparecendo a dança juntamente com o jogo, o esporte e a ginástica”. Para Gallahue e Donnelly (2008), um programa bem equilibrado de educação física elementar deve-se oferecer várias oportunidades para as crianças se expressarem através da dança e segundo Campeiz e Volp (2004) considerando-se o equilíbrio entre as capacidades pessoais e os desafios.

Entretanto, considerando Volp (1994), não se deve esquecer que historicamente o conteúdo dança foi, muitas vezes, ou quase sempre restrito às festas e comemorações ou atividades extracurriculares. Conforme acrescenta Brasileiro (2002-2003), isso se deu para manter a tradição ou, principalmente, em função da hegemonia dos outros conteúdos. Porém, deveria ser valorizada por ter um

conhecimento próprio e uma linguagem expressiva específica, que pode contribuir muito com a educação física e seu valor deve ser estimado.

A dança de salão está diretamente vinculada ao desenvolvimento das habilidades motoras e cultura corporal de movimentos dos educandos. Portanto, Soares et al. (1992) definem atividades de movimentos corporais expressivos como cultura corporal e, acrescentam, que o seu estudo visa aprender a expressão corporal como linguagem, sendo esta extremamente importante para a formação de uma educação permanente do ser humano.

Nanni (2003) refere que, a expressão corporal pode ser desenvolvida por meio da dança e, assim, passaria a representar diversos aspectos da existência do ser humano. Como exemplo, Laban (1990) diz que a criança tem um impulso natural para descarregar e se exercitar, o que as introduz no mundo do fluxo do movimento e reforça suas faculdades naturais de expressão, mesmo que de maneira inconsciente. Para Vargas (2005), é por meio do movimento que se aprende a relacionar com o mundo exterior e através dos estímulos externos reagir e projetar para fora os impulsos internos.

Entendendo ainda que os instrumentos da educação física seriam a ginástica, o jogo, o esporte e a dança, Oliveira (2006), destaca que a referida área de conhecimento pedagógico existe em função do homem enquanto ser individual e social, bem como o compromisso dela em estudar este homem em movimento. Fornaciari (1968, p. 4) afirmou que “não é exagero acrescentar que deveria ser cultivada a dança de salão nos estabelecimentos de ensino, ao lado da educação física, considerando que ela desenvolve também as capacidades físicas e sociais”.

Sendo assim, com base em Soares et al. (1992), importa considerar a dança como uma expressão representativa de diversos aspectos da vida humana, também pode-se considerá-la “como linguagem social que possibilita a transmissão de sentimentos, emoções da afetividade vivida nas esferas da religiosidade, do trabalho, dos costumes, hábitos, da saúde etc.” (SOARES, 1992, p. 82). Sendo a dança de salão uma forma de expressão, também precisa ser observada nessa perspectiva.

Estas possibilidades expressivas são, para esses autores, determinantes na vida de cada aluno, as quais transformam em habilidades corporais e específicas que, necessariamente, se obtêm mediante os diferentes métodos utilizados pelos professores da temática, que devem estimular o ensino aprendizagem através da prática sistematizada. Segundo Brasileiro (2002-2003), apenas recentemente a dança veio inserir-se como conteúdo e prática sistematizada nas escolas, fazendo refletir-se sobre sua posição como conhecimento a ser tratado nas escolas. Nanni (2003) esclarece que, o professor será capaz, por meio da dança, de proporcionar aos seus alunos a sua inserção no processo de elaboração cultural, bem como por meio da dança de salão.

De acordo com Bregolato (2000), a dança de salão deve ser explorada e valorizada pela educação física e a escola não poderia deixar de utilizar este conteúdo significativo para complemento do universo de ritmos e movimentos ainda pouco explorados formalmente e, talvez de pouco conhecimento dos alunos. Do ponto de vista de Nanni (2003), seria um conteúdo visto pelas crianças em idade escolar e adolescentes como uma atividade física e também como uma atividade prazerosa, que pode estar presente em vários de seus momentos de lazer e recreação.

Para Oliveria (2004), o ensino da dança de modo geral na escola e, também da dança de salão, por meio da disciplina educação física, deve proporcionar ainda a oportunidade de vivenciar movimentos expressivos. Sendo assim, de acordo com Volp (1994), o professor poderá ensinar uma técnica adequada, procurando um procedimento que permita complementar o impulso natural da criança e ampliar seu raio de ação. Laban (1990) diz que, a meta ou objetivo da dança nas escolas é eliminar frustrações e reforçar suas faculdades naturais de expressão, pelo que se pode chamar de uma imersão no fluxo do movimento, que dá satisfação e prazer, permitindo equilíbrio dos movimentos com as habilidades dos aprendizes.

Entretanto, Oliveira (2004) ao desenvolver sua proposta pedagógica para a educação física escolar, sugere classificar os conteúdos dessa disciplina como núcleos de concentração, estruturando-os como: (a) o movimento em construção e estruturação; (b) o movimento nas manifestações lúdicas e esportivas; (c) o movimento em expressão e ritmo; e (d) o movimento e a saúde. Segundo o autor, os

conteúdos ligados ao núcleo do movimento em expressão e ritmo, são de grande aceitação na fase escolar inicial. Daí ser necessário explorar ao máximo a predisposição dos alunos em participar de atividades expressivas e dançantes, permitindo ampliar suas capacidades coordenativas e rítmicas, contribuindo para a formação de estruturas motoras mais complexas. Sendo assim, no ensino fundamental (1ª a 4ª série), os movimentos fundamentais devem ser vivenciados e ampliados em intensidade e complexidade, especialmente através de formas mais estruturadas e organizadas de dança, proporcionando uma fundamentação sólida no repertório motor básico. Dentre os conteúdos desse núcleo, pode estar inserida a dança de salão.

Portanto, a dança de salão como educação física na escola, não representa um mero instrumento de condicionamento do físico, ela deve ser uma dinâmica de alteração de valores históricos, sociais e culturais relativamente ao desenvolvimento das potencialidades humanas. Como enfatiza Bregolato (2000) uma atividade como esta, além de aproximar os alunos, pode colaborar para diminuir preconceitos, especialmente do sexo masculino, de acordo com Brasileiro (2002-2003), e ainda, conforme Bregolato (2000), proporcionando efeitos positivos como na socialização, postura, leveza, coordenação, percepção espaço-temporal, bem como melhorando o equilíbrio (MAIA; SONOO, 2004), agilidade (MAIA et al., 2007) e o autoconceito (MAIA; SONOO, 2005).

A dança de salão na escola, como componente da educação física, deve ser considerada, por um lado, como uma prática pedagógica que atua no desenvolvimento motor e cognitivo de seus educandos, por outro, um conhecimento histórico-cultural, pois seus diferentes estilos têm histórias que fazem parte da cultura da nossa sociedade e que devem ser transmitidas aos alunos por meio de seus movimentos e da música que lhes dá ritmo.

Os objetivos da dança de salão no âmbito da escola e da educação física deve assim criar condições para os educandos se tornarem sujeitos de sua própria história, conscientes das coisas que o cercam, crescendo de forma significativa o seu potencial cultural expressivo. Segundo Brasileiro (2002-2003), deve-se desenvolver um homem comprometido com a história da humanidade, crítico do

contexto que o cerca e que reflita sobre a realidade em que vive, agindo sobre a mesma coerentemente, na tentativa de superar os condicionamentos inerentes à sociedade.

Laban (1990) explica que é plausível levar em consideração o tema do ensino da dança na escola. Porém, a questão mais importante é como proceder? Além disso, como desenvolver o interesse e a motivação das crianças para a dança? Qual o melhor método? Qual o estilo de dança mais adequado?

Mediante as idéias de Marques (2007), elaboradas para a dança de um modo geral, é possível trazer tais questionamentos e problemáticas para o ensino da dança de salão na escola: como não cair no conservadorismo do ensino da dança de salão? Como garantir a diferença, a heterogeneidade do aluno em práticas de ensino da dança de salão? Como não perpetuar valores e conceitos imobilizados de corpo, de indivíduo, de dança e de convivência social, por meio do ensino da dança de salão? Com base na autora, afirma-se que:

‘não há receitas’ para o ‘como se faz’ e não estaria sendo coerente se a busca fosse prescrever metodologias e procedimentos que pudessem ser aplicadas na prática. Para ela, o importante é que o papel da aula seja o de transformar o aluno em melhores pensadores de arte, consumidores, espectadores, almas (MARQUES, 2007, p. 36).

O que se pretende com a dança nas escolas, conforme Laban (1990), não é a perfeição, criação e execução de danças sensacionais, mas os benefícios que tal atividade criativa pode ter sobre o aluno. Nesse sentido, o autor propõe três tarefas importantes para a escola ao tratar do ensino da dança: a primeira seria cultivar e concentrar este impulso e fazer com que crianças de grupos mais velhos tenham consciência de alguns dos princípios que governam o movimento. A segunda seria preservar a espontaneidade do movimento e incentivá-lo a mantê-la viva por toda vida futura. A terceira seria fomentar, promover o desenvolvimento das habilidades motoras e a expressão artística no âmbito da arte primária do movimento dançante. Para tanto, a ajuda na expressão criativa deve ser estimulada pela oferta de danças

adequadas aos dons naturais e níveis de desenvolvimento dos alunos. Tais considerações também são pertinentes ao ensino da dança de salão na escola.

Para melhor entender como se configuram os diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos, torna-se necessário uma pequena abordagem sobre a relação da dança de salão com o desenvolvimento motor, uma vez que este estudo toma esta direção a partir da coleta de dados em escola pública.

### 3.4 A DANÇA DE SALÃO E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO MOTOR

A dança de salão, atuando no desenvolvimento motor das crianças por meio da educação física escolar, diz respeito a influência que este processo exerce nas transformações positivas das habilidades motoras dos educandos, que Haywood e Getchell (2004), definem como um processo contínuo de mudanças na capacidade funcional do indivíduo. Para estes autores, os seres vivos estão em mudança contínua nas suas ações motoras, sendo que o que diferencia um do outro é a quantidade e a frequência com que isso ocorre, que pode ser qualitativa ou quantitativamente observável.

Gallahue e Ozmun (2003), também definem o desenvolvimento motor como uma alteração contínua no próprio comportamento motor, onde segundo Caetano, Silveira e Gobbi (2005), adquire-se uma capacidade maior de controlar os movimentos realizados pela interação entre as necessidades da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente. Isso ocorre durante todo ciclo da vida, tendo relação direta com o fator tempo. Ao se tratar de uma tarefa como a dança de salão, observa-se que o educando tem grande facilidade de interação com esta prática, não precisando efetivamente ter um biótipo determinado para tal finalidade, mas o ambiente deve oferecer condições mínimas para que ele possa vivenciar os movimentos dançantes harmoniosamente. Portanto, como lembram Ávila; Araújo e Nunomura (2005), compreender o processo de desenvolvimento motor torna-se um ponto de partida fundamental para uma prática interventiva mais adequada mediante as aulas de educação física escolar.

De acordo com Haywood e Getchell (2004), Valentini e Toigo (2006), o desenvolvimento motor é uma mudança em sequências previsíveis, considerada como o resultado de interações dentro do próprio indivíduo e dele com o ambiente. Este processo não avança na mesma proporção, mas um passo leva a outro, de forma ordenada e não reversível. Tudo isso é resultado dos aspectos físico, cognitivo, social e psicológico. Todo esse processo é traduzido em um acervo de conhecimento para a criança e um acúmulo de habilidades motoras importantes para a resolução das suas tarefas diárias.

Manoel (1999), Caetano, Silveira, Gobbi (2005) e Ulrich (2007), dizem que o comportamento motor refere-se a mudanças em classes gerais, como: locomoção, estabilidade e manipulação que estão vinculadas ao próprio comportamento motor. Do ponto de vista desses autores, isso poderia levar meses, anos ou década, o que dependeria do histórico de vida de cada pessoa. Observa-se, pelas características específicas da dança de salão, que ela atua diretamente na locomoção dos seus praticantes, uma vez que para se dançar tem que se locomover e para tanto torna-se necessário encontrar estabilidade para, assim, poder entrar em harmonia com os diferentes tipos de manipulação que são necessários na condução para a interação com o parceiro, necessitando portanto, de um amplo repertório motor.

Uma das características do desenvolvimento motor na infância é a aquisição de um amplo repertório de habilidades motoras. Habilidade motora pode ser definida como habilidade que exige movimentos voluntários com a finalidade de atingir um objetivo e tem como característica geral coordenar vários músculos e articulações (MAGILL, 2000). Segundo Gallahue e Donnelly (2008, p. 52) “uma habilidade motora fundamental é uma série organizada de movimentos básicos” e podem ser caracterizadas como movimentos de locomoção, manipulação e equilíbrio.

As habilidades motoras fundamentais são a base para esportes avançados e, para a própria dança de forma geral e para as atividades de movimentos que sirvam durante toda a vida (VALENTINI; RUDISILL, 2004). Estas devem possibilitar aos alunos, obter um grande domínio de seu corpo em diferentes posições estáticas e dinâmicas, além de possibilitar a manipulação com tranquilidade de situações diferenciadas, seja com objetos ou os próprios segmentos corporais, ou ainda, de

outra pessoa, como é o caso de duas crianças quando dançam entrelaçadas. Essas habilidades devem ser requisitadas em casa e principalmente na escola. Elas devem servir aos escolares para a resolução das tarefas do dia-a-dia, sejam lúdicas ou não e, como aquisição de habilidades especializadas, sendo essas relacionadas à dimensão artística, cultural, ocupacional, esportiva e educacionais (SANTOS, DANTAS; OLIVEIRA, 2004).

Gallahue e Ozmun (2003), Gallahue e Donnelly (2008), dividem teoricamente o desenvolvimento motor em quatro fases distintas, sendo a primeira fase motora reflexiva; a segunda fase de movimentos rudimentares; a terceira fase de movimentos fundamentais e, a quarta fase, de movimentos especializados, a qual compreende os estágios: de transição, de aplicação e de utilização permanente, resultante da fase de movimentos fundamentais em que as habilidades são combinadas, refinadas e elaboradas para situações mais complexas e manipulativas.

As habilidades motoras especializadas são combinações de habilidades fundamentais aplicadas na realização de uma atividade específica, como os esportes e a própria dança de salão (GALLAHUE; DONNELLY, 2008). Segundo Gallahue (2005), há três estágios na fase especializada, que frequentemente se sobrepõe ao acesso aos estágios e depende de fatores cognitivos, afetivos e neuromusculares do sujeito. O que estimula o movimento de um estágio para outro, são fatores específicos na biologia do indivíduo, no movimento, e as condições ambientais. É na fase de movimentos especializados no estágio transitório (ou estágio de transição – aprender a treinar) que se encontram as crianças a partir de 7 anos até por volta dos 10 anos, onde começa o próximo estágio (GALLAHUE; OZMUN, 2003; GALLAHUE, 2005; GALLAHUE; DONNELLY, 2008).

Essa fase, segundo os autores, consiste na combinação e aplicação das habilidades motoras fundamentais em formas mais específicas e complexas, como aquelas necessárias à dança de salão, que se utiliza de várias formas diferentes de andar, exige equilíbrio constante na manutenção da postura e deslocamentos em diferentes direções (inclusive de costas) e necessita de manipular, por meio da condução de diferentes parceiros na turma. Neste estágio, o objetivo dos pais e professores deve

ser o de ajudar as crianças a aumentar o controle de seus movimentos e a competência motora, pois, sem instrução, prática e incentivo, muitas crianças poderão executar uma habilidade com um determinado nível de proficiência, mas não adquirir padrões avançados. Esse período é marcado por maior precisão e controle, além de interesse generalizado por quase todas as atividades (VALENTINI; RUDISILL, 2004a; VALENTINI; PETERSEN, 2008).

O desenvolvimento motor, estudado como um processo na vida dos alunos em idade escolar, deve levar em consideração as atividades que influenciam o desempenho das suas próprias habilidades motoras, sejam elas de cunho biológico, ambiental ou ocupacional. Segundo Fonseca, Beltrame e Tkac (2008) torna-se importante possibilitar aos educandos a participação em atividades físicas que sejam significativas e estimulantes para elas, como trazem Valentini e Toigo (2006), fortalecendo o sucesso escolar e a motivação em aprender. A dança de salão seria assim uma das atividades no âmbito da educação física escolar que poderia vir a contribuir significativamente nessa direção. Percebe-se que as características do desenvolvimento motor necessitam do objeto de estudo da educação física escolar, que é o movimento. Sendo assim, a dança de salão vem corroborar como conteúdo da educação física, podendo vir a contribuir significativamente para as fases do desenvolvimento motor das crianças em idade escolar.

Percebe-se até aqui, com base em Isayama e Gallardo (1998), Gallahue e Ozmun (2003), que o desenvolvimento motor pode ser estudado como processo, cujo foco é o desempenho (resultado de um movimento específico), e também como produto, onde o foco são os mecanismos de mudança (porque e como o movimento ocorre), principalmente por ser considerado como descritivo ou normativo ao ser analisado em suas diversas fases.

Com o propósito de mostrar a atuação significativa e objetiva da dança de salão como modelo que se caracteriza por utilizar a expressão de movimento corporal, enfatiza-se que ela proporciona experiências motoras de natureza progressiva, organizada, algumas vezes dependentes umas das outras e outras vezes, independentes entre si. Portanto, enquadra-se dentro dos padrões do

desenvolvimento motor, ao respeitar as diferentes etapas de amadurecimento das crianças.

Segundo Haywood e Getchell (2004), torna-se importante um modelo que auxilie a observar todos os fatores relevantes do comportamento motor, especialmente pela complexidade das habilidades motoras e como elas se modificam durante a vida. Assim, a dança de salão, ao servir como modelo alternativo para o professor da disciplina de educação física escolar, pode contribuir para que ele obtenha um perfil adequado dos seus alunos, além de servir como um meio dos educandos encontrarem o prazer naquilo que eles estão praticando.

Ao observar o modelo de restrições de Newell (1986), enfatiza-se que os movimentos da dança de salão no contexto escolar surgem das interações do indivíduo com a tarefa por meio de sua prática e com a relação direta e indireta que tem com o professor responsável da transmissão do conhecimento dançante. As mudanças no comportamento motor ocorrem direcionadas pelas restrições individuais, pelas experiências do indivíduo (restrições do contexto) e pela complexidade e especificidade das atividades vividas (HAYWOOD; GETCHELL, 2004; SOUZA; BERLEZE; VALENTINI, 2008). Dessa maneira, é possível observar as diferenças no desenvolvimento e comportamento motor das crianças e, também, as alterações no processo (forma) e no produto (desempenho), como definem Gallahue e Ozmun (2003).

A dança de salão pode ser praticada nas aulas de educação física escolar como um processo dinâmico de ensino-aprendizagem, mas sempre com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento motor dos alunos de forma prazerosa, por ela acompanhar e possibilitar as constantes mudanças dos alunos em relação a idade e níveis de assimilação dos conteúdos ministrados. Além disso, ela pode oportunizar a constante e diferente interação com o ambiente de sua prática e a tarefa, através dos movimentos dançantes praticados, já que os conteúdos podem ser classificados em níveis iniciante, intermediário e avançado.

Segundo Gallahue e Ozmun (2003), como o desenvolvimento motor é dinâmico e o indivíduo passa por constantes mudanças em relação a idade, ocorrerá

constantemente uma diferente interação com o ambiente e com a tarefa, mudando o movimento resultante dessa interação, que poderá ser modificado de forma maior ainda se o professor mudar também o ambiente, a tarefa ou ambos. Isto significa que os processos de mudanças e novas assimilações tornam-se importantes na consolidação da educação e formação corporal das crianças, contribuindo para que não tenham privações em seus movimentos.

Para Valentini e Petersen (2008), restrições são entendidas como as características ou fronteiras que limitam o movimento. As restrições proporcionam a organização do sistema de ação, visando um desempenho habilidoso, já que o ser humano possui enormes possibilidades de ação. Essas restrições podem ser relacionadas principalmente com o próprio indivíduo, com o ambiente e com as tarefas executadas.

De acordo com Newell (1986), deve-se respeitar a interação desses três fatores quando se quer oportunizar um ótimo desenvolvimento motor das crianças em idade escolar, como também, torna-se importante levar em consideração a individualidade biológica de cada uma delas. Para o autor, o desenvolvimento da coordenação emerge durante a infância, como consequência de restrições impostas na ação. Dessa forma, cada ser humano interpreta cada restrição de forma diferente, que, por sua vez, leva o indivíduo a desenvolver diferentes padrões de coordenação ótima para o mesmo conjunto de restrições e da tarefa proposta. Ávila, Araújo e Nunomura (2005) acrescentam que a relação entre restrição e liberdade favorece ao aluno o desenvolvimento de suas potencialidades em direção a estados mais complexos de organização. Como exemplo de restrição, tem-se a técnica na dança de salão, que embora seja a maneira de alcançar de forma eficiente uma meta, o ideal seria que se ajustasse às características individuais dos alunos.

Valentini e Petersen (2008) enfatizam que, ao mesmo tempo em que as restrições (do indivíduo, do ambiente e da tarefa) limitam e desencorajam o movimento, também permitem ou encorajam o movimento pela canalização do comportamento motor, ou seja, influenciam o padrão de movimento e dão uma forma particular ao movimento a ser adotado pelo sujeito. Para Newell (1986, p. 342), “entender o significado das restrições para a ação abre as portas para pensar sobre a aquisição da coordenação como um problema teórico geral, independente do tipo de atividade

e estágio de desenvolvimento do indivíduo”. Sendo assim, uma vez que as restrições e interações se alteram ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo aprenderá a utilizar padrões de movimento que irão aperfeiçoar seu desempenho (VALENTINI; PETERSEN, 2008).

Como pode-se perceber, vários são os fatores que podem influenciar no desenvolvimento motor dos alunos, o que depende das oportunidades e das atividades oferecidas. No caso do ensino-aprendizagem da dança de salão, levando em consideração que ela pode ser entendida como arte de dançar a dois, esta constitui, assim, um elemento pedagógico de fundamental importância para a melhoria da coordenação geral, do tempo de reação, da percepção espaço-temporal e do equilíbrio. Evidentemente que, de acordo com Gallahue e Ozmun (2003), o grau de respostas para cada um desses fatores, vai depender da estrutura corporal, altura e peso do indivíduo, bem como do estado mental e emocional em que ele se encontra.

A dança de salão, tratada como conteúdo de educação física escolar, faz com que os educandos e o ambiente modifiquem-se reciprocamente. De acordo com Monteiro (2006), isto acontece em uma relação dinâmica, que envolve as dimensões físicas e psicológicas, fazendo com que o educador passe a entender melhor como está se processando o desenvolvimento motor e a aprendizagem de seus alunos.

Para Gallahue e Ozmun (2003) compreender o desenvolvimento motor também ajuda a compreender a aprendizagem. Assim como o desenvolvimento motor, a aprendizagem representa um processo que continua por toda a vida do ser humano. Conforme Godinho et al. (1999), aprender é modificar o comportamento ao longo do tempo. Zacaron e Krebs (2006) definem a aprendizagem motora como alteração na capacidade do sujeito para desempenhar uma habilidade, sendo que a aprendizagem reflete o nível da capacidade de performance, além de ser um processo interno.

Sendo assim, a dança de salão pode ser oportunizada nas diferentes faixas etárias dos educandos, como se pode observar em estudos realizados por Volp (1994), Maia e Pereira (2008a), Maia e Pereira (2008b). Ressalve-se que, para Manoel

(1999), desenvolvimento e aprendizagem motora estão intimamente relacionados, sendo, portanto, difícil tratá-los de forma isolada, ou seja, em uma só faixa etária.

Embora o desenvolvimento motor seja um processo contínuo e demorado que passa por todas as faixas etárias da criança em idade escolar e prossegue ao longo de toda a vida, dedica-se no presente estudo uma atenção especial, centrada na faixa etária de 8 a 10 anos, já que os dados da presente pesquisa estão direcionados para ela, por identificar que as experiências desse período poderão consolidar as habilidades dos períodos anteriores (TANI et al., 1988).

Assim, respeitando o princípio de que a idade cronológica apenas representa uma estimativa aproximada (GALAHUE; OZMUN, 2003), a dança de salão deve oportunizar várias formas diferenciadas de andar, de experimentar o equilíbrio estático e dinâmico com a constante manutenção da postura. Deve favorecer ainda o aprendizado de diversas formas de deslocamento e em diferentes direções, além da manipulação adequada, utilizada para conduzir a pessoa com quem se está dançando.

A seqüência de aquisições das habilidades motoras é determinada também pela fase em que se encontra o aluno. Esta forma maturacional deve aparecer em uma seqüência previsível, porém, varia de criança para criança, dependendo de como já se viu de seus fatores biológicos, da tarefa e do meio ambiente. Sendo assim, pode-se estudar o grau de adaptação dos comportamentos dos educandos, de um conjunto de condições para outro, como aquelas inexatas para mais exatas. Segundo Tani et al. (1988, p. 2):

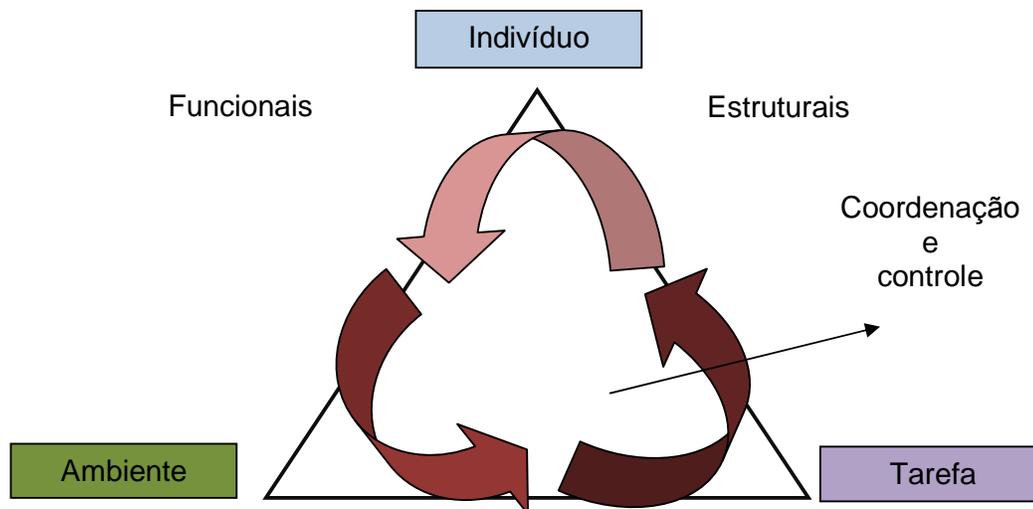
se existe uma seqüência normal nos processos de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem motora, isto significa que as crianças necessitam ser orientadas de acordo com essas características, visto que só assim, as suas reais necessidades e expectativas serão alcançadas.

Ao enfatizar a dança de salão como meio de aprendizagem, isso se refere ao processo em que a própria habilidade motora, ou seja, a dança propriamente dita,

é conquistada com auxílio de sua prática sistemática, com as informações externas que servem também como instrução para a sua execução, além do feedback extrínseco ou aumentado, como assim designaram Manoel (1999), Gallahue e Ozmun (2003). Trata-se, portanto, de um processo de aprendizagem que, segundo Fitts e Posner (1967 apud GODINHO et al., 1999), passa por três fases distintas: cognitiva, associativa e autônoma e, pode ocorrer em determinados minutos, horas, dias ou semanas.

Newell (2003) reforça que, não há evidências convincentes disponíveis a respeito de períodos críticos na aquisição de habilidades motoras, embora a idéia segue no princípio da abordagem dinâmica para aprendizagem motora. A evolução e dissolução de certas dinâmicas estáveis para tarefas devem ser mais ou menos alcançáveis em termos qualitativos e/ou podem variar na escala de tempo de realização. Uma proposta de trabalho com relação ao ensino da dança de salão na escola deve estar voltada para oferecimento tanto de movimentos padrão, como de novas formas de movimentos aos educandos. A probabilidade destes serem mais eficientes relaciona-se provavelmente com os alunos mais jovens. Isso ocorre, segundo o autor, devido a maior flexibilidade para a reorganização do seu sistema cognitivo, embora em todas as faixas etárias essa modalidade possa ser praticada.

Acredita-se, portanto, que oferecer a dança de salão para as crianças do ensino fundamental poderá oportunizar um momento adequado de desenvolver padrões ótimos de movimento, controle e coordenação motora. Pois, para Bessa e Pereira (2002, p. 58), “[...] a coordenação motora é uma estrutura psicomotora básica”, desenvolvida pela estimulação psicomotora e concretizada pela maturação motora e neurológica da criança. Portanto, para esses autores, a infância é a etapa mais importante havendo necessidade de garantir condições para o desenvolvimento motor e da coordenação motora.



**Figura 1 – Modelo de restrições de Newell (1986).**  
**Fonte: Adaptado de Haywood e Getchell (2004).**

Segundo Newell (1986, p. 341), “o estudo da coordenação é um dos mais importantes e fascinantes problemas no estudo de ambos desenvolvimento e ação”. Para ele, o que estabelece um padrão ótimo de coordenação motora é o controle da interação das restrições da tarefa, do organismo e do ambiente. Se mudar qualquer um desses três fatores, o movimento resultante também muda (HAYWOOD; GETCHELL, 2004). A importância da coordenação na atividade física é mais aparente na infância porque é durante este período que muitos dos padrões básicos de postura e movimento aparecem.

Segundo Kiphard (1976), Lopes e Maia (1997), a coordenação corporal é entendida como a interação econômica e harmoniosa do sistema nervoso, sensorial e músculo-esquelético com a finalidade de produzir ações motoras equilibradas e precisas, além de reações rápidas adaptadas a situação. Para tal, exige: a) medida de força adequada, que determina a velocidade e a amplitude do movimento; b) seleção dos músculos adequados que influenciam a condução e a orientação do movimento; c) capacidade de alternar entre tensão e relaxação musculares rapidamente, ponto importante de toda a forma de adaptação motora.

De acordo com Gorla e Araújo (2007), o termo coordenação é, muitas vezes, usado como sinônimo ou confundido com outros termos, como agilidade, controle motor, destreza e habilidade. Porém, Kiphard (1976) diz que o conceito de coordenação é

definido como uma interação econômica e harmoniosa senso-neuro-muscular, cujo objetivo final é produzir movimentos voluntários (ações cinéticas) precisos e equilibrados e, como reações rápidas e adaptadas a situação (movimentos reflexos). Teixeira (2006), complementa dizendo que a tarefa de coordenação em um ato motor necessita que sejam controlados os segmentos corporais de forma integrada, com o objetivo de produzir um padrão de movimento específico.

Segundo Holle (1979), para que um movimento seja bem coordenado há necessidade de uma estreita relação entre as funções musculares e sensoriais, ou seja, desde que as contrações musculares sejam realizadas com a quantidade de força necessária no momento certo e durante o período de tempo necessário, o movimento será fácil, desembaraçado e proposital. Coordenação é sinônimo de automatização de tipos específicos de padrões de movimentos, portanto, a boa coordenação não é inata, mas se desenvolve em conjunto com a maturação do sistema nervoso central e é auxiliada pelo sentido cinestésico, do tato e da visão e igualmente pela experiência. Por isso, quanto mais movimento se aprende, mais fácil será aprender novos movimentos semelhantes.

Pereira (1990), Gorla e Araújo (2007, p. 53), afirmam que essa sequência natural (de desenvolvimento) “sofrerá a influência do meio e particularmente das escolas, que a partir da oferta de atividades motoras, pode permitir a execução coordenada dos movimentos do ser humano, que possibilitará a execução com economia e harmonização”. Portanto, para Valentini e Petersen (2008), a variedade de movimentos, locomotores (diferentes formas e combinações no andar), poderá contribuir para o desenvolvimento do desempenho coordenado. Como por exemplo, os movimentos existentes nos diferentes estilos de dança de salão (merengue, forró, soltinho e samba), com diferentes variações de andamentos rítmicos (lento, moderado ou rápido).

### 3.5 A DANÇA DE SALÃO E SUA RELAÇÃO COM A PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA

Pessoas que se percebem a si próprios como altamente competentes nos domínios físico, cognitivo ou afetivo-social, são mais motivados intrinsecamente para os desafios propostos, para manifestar esforço e permanecerem engajadas ativamente

nas atividades em que se envolvem (VALENTINI; TOIGO, 2006). Sendo assim, um dos fatores que podem influenciar a participação dos alunos em uma atividade como a dança de salão é o sentir-se competente e motivado para tal, o que tem grande importância no processo de aprendizagem (HARTER, 1981; GODINHO et al., 1999). Dessa forma, é importante adequar um programa de ensino-aprendizagem em dança de salão, proporcionando desafios moderados ou ajustáveis aos aprendizes, favorecendo a tendência natural, para adquirir competência e motivação no sentido de permanecer mais tempo na tarefa.

Conforme Ávila, Araújo e Nunomura (2005), o sentimento de realização e de progresso relaciona-se diretamente com a manutenção da motivação para continuar em uma determinada atividade, como a dança de salão. Já a repetição de insucessos, ao contrário, acaba contribuindo para que a criança se afaste da atividade. Por isso, segundo Godinho et al. (1999), a importância da orientação e de estimular o aluno a definir metas realistas, pois, grandes dificuldades como também objetivos fáceis demais provocam a perda da motivação. Como concordam Volp (1994), Valentini e Toigo (2006), o professor tem o papel de orientar os alunos nas tarefas que irão realizar, adequando os níveis de desafios que eles desejam enfrentar. Segundo Villwock e Valentini (2007), a oportunidade de participar de programas como o de iniciação em dança de salão, proposto neste estudo, que propicie desafio na exploração de movimentos, garante a persistência em atividades motoras e a competência percebida adequada, ou seja, quanto mais o sujeito realizar uma atividade de forma diversificada, mais competente se tornará.

Segundo Burgess, Grogan e Burwitz (2006), a percepção que a pessoa tem sobre sua competência física, ou seja, a crença na capacidade e habilidade num domínio específico, demonstra ser um fator importante e consistente que prediz a participação, o esforço e o interesse por longo período em determinada atividade física, como no caso da dança de salão. Isso influencia de forma definitiva sua motivação futura em tarefas semelhantes (VALENTINI; TOIGO, 2006), ou seja, as características da tarefa devem ser adequadas às características de quem aprende (GODINHO et al., 1999). Assim, a avaliação pessoal do aluno torna-se um importante instrumento para motivá-lo a participar e engajar-se em atividades físicas. Como por meio do inventário de eficiência pessoal sugerido por Valentini e Toigo

(2006) e utilizado para a dança de salão em estudos como o de Maia e Pereira (2008a, 2008b) e Maia et al. (2008), onde verificou-se que a maioria das crianças de 5ª e 6ª série sentem-se competentes para realizar uma atividade como a dança de salão, especialmente os mais jovens e as meninas, e que estes, percebem-se mais motivados intrinsecamente, mesmo porque, as percepções são diferentes em relação as idades (VIEIRA et al., 1997).

A teoria da motivação competente de Harter (1978), citada também por Burgess; Grogan e Burwitz (2006), estabelece que a competência percebida é um fator de motivação primária, sublinhando a participação voluntária em qualquer esporte ou atividade física. Centralmente a esta teoria, segundo Fiorese (1993), está a importância do desejo de mostrar competência e, o envolvimento se dá pela experiência da diversão e do prazer. De acordo com Harter (1980), Burgess, Grogan e Burwitz (2006), percepções de competência são associadas com o sucesso do desempenho e são determinantes na subsequente motivação para a participação, ou seja, indivíduos que se auto percebem como competentes em uma atividade particular tem mais tendência a continuar esforçando-se do que aqueles que têm baixa percepção de competência. Sendo assim, com base em Vieira et al. (1997), crianças que se sentirem competentes para se engajar numa atividade como a dança de salão, vivenciar prazer e diversão, poderão envolver-se na atividade, serem eficazes e proporcionarem sua própria recompensa afetiva. Além disso, complementam os autores dizendo que, estando dentro da faixa etária de 5/6 aos 12/14 anos, poderão internalizar e incorporar padrões de competência para esta modalidade aqui estudada.

Segundo Gallahue (2005, p. 202):

as experiências orientadas para o sucesso e as oportunidades de receber incentivo e reconhecimento tendem a reforçar positivamente a visão de aprendizagem de cada um. Tornando divertida a aprendizagem de novas habilidades de movimento [...], promovemos a motivação intrínseca no indivíduo, com o objetivo de maximizar a motivação para a participação, adesão e o sucesso.

Dessa forma, o objetivo em um programa de ensino-aprendizagem em dança de salão deverá estimular a vontade de aprender em cada pessoa. As atividades motivantes são as que otimizam os níveis de desafios. Não podem ser tão difíceis que impossibilitem a prática, e nem gerem ansiedade ou sentimento de incompetência (VALENTINI, 2006a), nem tão fáceis que levem ao aborrecimento e ao tédio (VOLP et al., 1995). Para Volp et al. (1995), a dança de salão é uma atividade que pode se ajustar facilmente aos diferentes níveis de habilidades, sexo e faixa etária dos praticantes.

A prática de movimentos dançantes em níveis moderados ou vigorosos é importante durante a infância escolar, para garantir a participação futura em atividades de movimentos que enriqueçam a qualidade de vida futura. Observa-se a prática intensa quando há o domínio de habilidades motoras fundamentais, ou seja, quando as crianças conquistam certo nível de competência para engajarem-se com sucesso (entendido como participação efetiva na atividade) em habilidades esportivas específicas, bem como para a especialização de habilidades motoras como a dança de salão. Enfatizar no ambiente de ensino o interesse do aluno pode promover a sua competência na prática, bem como uma aprendizagem contextualizada e significativa, fortalecendo o sucesso e a motivação para aprender, ou seja, a construção da competência pode ser uma das mais significativas estratégias motivacionais (VALENTINI; TOIGO, 2006; VALENTINI; PETERSEN, 2008).

A percepção de competência elevada e os objetivos que direcionam o aluno a engajar-se na prática de uma atividade física, como a dança de salão, influenciam no desempenho, nas expectativas futuras e na persistência frente às dificuldades. Crianças que se percebem altamente competentes em um determinado domínio (cognitivo afetivo e/ou físico) são mais motivadas intrinsecamente para continuar e demonstram prazer no processo de aprendizagem (VALENTINI; RUDISSL, 2004; VALENTINI, 2006a). De acordo com Valentini e Petersen (2008), os alunos motivados a aprender tendem a demonstrar: (1) comportamentos orientados intrinsecamente; (2) estabelecem objetivos de competência e maestria em diversas tarefas; (3) possuem percepções de competência altas.

De acordo com Harter (1978), são observadas percepções de competência elevada quando a pessoa: (1) vivencia sucesso enquanto aprende; (2) vivencia sucesso nos desafios das tarefas (3) recebe suporte enquanto aprende de pessoas significativas; e (4) aprende a recompensar-se pelos esforços durante o processo de aprendizagem. Por outro lado, crianças que não se percebem ou se percebem pouco competentes, tendem a desistir ou perdem o interesse quando encontram dificuldades, talvez por serem menos conscientes de sua competência, por não terem experiências anteriores, por não receberem suporte de pessoas importantes e, conseqüentemente, possuem pouca motivação intrínseca (VALENTINI, 2008).

Verifica-se, assim, que as experiências vividas pelas crianças são importantes para a construção de uma motivação competente para a dança e, especificamente para a dança de salão. No entanto, não é o que se verificou em um estudo realizado por Maia e Pereira (2008b) onde, 83,34% dos meninos e 66,38% das meninas da 5ª série, nunca ou raramente tiveram experiências com esta modalidade. Na 6ª série, 85% dos meninos e 33,34% das meninas nunca ou raramente, enquanto 33,34% das meninas sempre tiveram experiências com dança, independente do estilo. Percebe-se que as meninas são mais otimistas e sentem-se mais capazes de realizar uma atividade como a dança de salão, possivelmente porque tiveram mais oportunidades de experiências com dança. Em outro estudo realizado por Tresca e De Rose Júnior (2000), com 133 alunas de 5ª e 6ª séries de uma escola municipal de São Paulo, entre 10 e 15 anos, verificaram que houve predominância de motivação intrínseca quando incluíram dança nas aulas de educação física em relação ao grupo em que este conteúdo não estava presente. Entretanto, não houve participação de estudantes do sexo masculino.

Portanto, para Valentini (2008), a percepção de competência é um importante mediador para manter ou aumentar a motivação, principalmente para as crianças, influenciando nas razões para persistir em atividades como a dança de salão. Principalmente no processo de desenvolvimento, torna-se fundamental propiciar oportunidades para que as crianças construam percepções de competência elevadas, desenvolvendo a competência motora real em diferentes habilidades motoras, especialmente na dança de salão.

## 4 MÉTODOS

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi caracterizada como do tipo quase-experimental, considerando-se o seu ajuste aos contextos educacionais que se aproximam da melhor forma à realidade das crianças deste estudo. Além disso, os são grupos compostos sem o cumprimento do critério de aleatoriedade. O caráter correlacional também foi implementado de forma a investigar as relações entre as variáveis (THOMAS; NELSON, 2002; GAYA, 2008).

### 4.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

#### 4.2.1 População

A população alvo foi composta por 245 alunos do período vespertino, matriculados no Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá/PR. Para fins de realização do estudo foi extraída uma amostra intencional, cujos critérios são descritos a seguir.

#### 4.2.2 Amostra

A amostra foi constituída de 89 alunos, com idade de 8 a 10 anos, extraída das três turmas de 3ª série A, B e C. A composição da amostra seguiu os seguintes critérios: a escolha da 3ª série deveu-se ao fato de, a faixa etária escolhida para o estudo, se encontrar na fase transitória, em que ocorre a aplicação de movimentos fundamentais, em formas mais complexas e específicas do desenvolvimento de

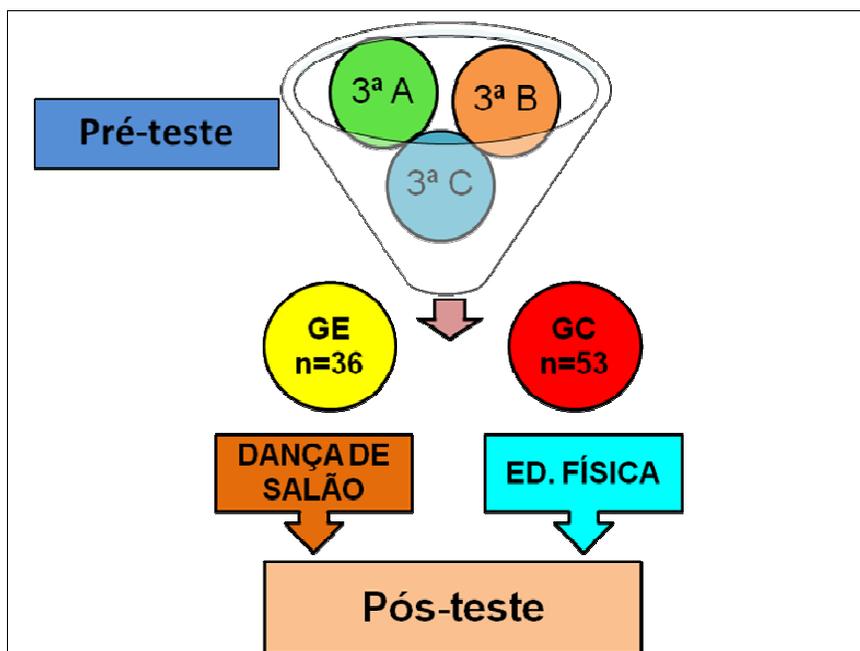
movimento especializados, descrita por Gallahue e Ozmun (2003). Nela, conteúdos relacionados ao núcleo de movimento em expressão e ritmo podem ser mais aceitos (OLIVEIRA, 2004) e, ainda levou-se em consideração também, os resultados obtidos no projeto piloto, realizado no Colégio Estadual João de Faria Pioli, com alunos da 5ª e 6ª séries, no ano de 2007. Naquele estudo concluiu-se que, é possível que, quanto mais cedo as crianças tenham experiências com dança e, em específico com a dança de salão, mais elas se integrem, tenham mais motivação e se sintam mais capazes de realizar atividades relacionadas com ritmo, com música e, especificamente, com a dança de salão (MAIA; PEREIRA, 2008a; MAIA; PEREIRA, 2008b).

Após a definição da série, foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: estar matriculado regularmente na 3ª série do ensino fundamental, ter entre 8 e 10 anos, e ter o termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelos pais (APÊNDICE A). Foram excluídas as crianças que estavam fora da faixa etária pretendida e um aluno por ser especial (deficiência mental) e, portanto, necessitar de critérios de avaliação diferentes dos pretendidos para o estudo. Entretanto, este aluno participou de todas as aulas e avaliações, sem que no entanto, seus dados fossem considerados, de modo a não ocorrer enviesamento nos resultados. A amostra total foi composta de 89 alunos das 3ª séries A, B, e C, sendo que, o grupo experimental envolveu 36 crianças e o grupo controle 53 crianças.

#### **4.2.3 Delineamento da pesquisa**

Para a composição dos grupos experimental (GE) e controle (GC), adotou-se o seguinte critério: todos os alunos da 3ª série do ensino fundamental foram avaliados (pré-teste) no teste de avaliação da coordenação motora global (Körperkoordinationstest für Kinder – KTK). Após a obtenção dos resultados, calculou-se a média do quociente motor (QM) em percentual ( $\bar{X}$ =67,88 e DP=23,54). Os alunos que apresentaram o coeficiente motor inferior a média da amostra, compuseram o grupo experimental (GE) e os alunos que apresentaram resultados superiores à média compuseram o grupo controle (GC). Este critério não foi revelado

para as crianças, para não causar nem um tipo de constrangimento ou sentimento de superioridade ou de inferioridade. Os alunos do grupo experimental foram submetidos a um programa de ensino-aprendizagem em dança de salão (merengue, forró, samba e soltinho), durante 10 semanas, com a frequência de duas horas/aula semanais, totalizando 20 sessões. Os alunos do grupo de controle continuaram com as aulas regulares de educação física. Ambos os grupos foram reavaliados após o período de intervenção (pós-teste). Tal procedimento (intencional) visou a comparação entre os grupos em pós-teste e a comparação de pré e pós-teste por grupo, de modo a verificar os ganhos do grupo experimental, inicialmente mais fraco (abaixo da média) em resultados no pré-teste.



**Figura 2 – Delineamento da pesquisa.**

#### 4.3 INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Foi utilizado uma ficha de identificação do aluno, para verificar o perfil amostral. Para identificar a pré-disposição das crianças para a prática em dança de salão, foram utilizados o inventário de eficiência pessoal de Valentini e Toigo (2006), adaptado

para a dança de salão e a escala de percepção de competência de Harter (1985), adaptada por Fiorese (1993a).

Foi utilizado o teste de coordenação motora KTK (Körperkoordinationstest für Kinder) de Kiphard e Schilling (1974 apud GORLA; ARAÚJO, 2007), para a avaliação do desempenho motor. A confiabilidade da bateria ( $r=0,90$ ) foi estabelecida pelo método de correlação teste/re-teste em 1.228 crianças em idade escolar. O teste possui uma confiabilidade individual de 0.65 a 0.87, o que assegura credibilidade para a sua aplicação (GORLA, 2007).

Utilizou-se também do termo de consentimento livre e esclarecido e o programa de iniciação em dança de salão especialmente elaborado para este estudo (APÊNDICE B).

#### **4.3.1 Ficha de identificação do aluno**

Este instrumento foi preenchido pelos pais ou responsável, que registrou os dados pessoais como nome, data de nascimento, idade e endereço Também procurou verificar se as crianças praticavam alguma atividade de dança ou esporte, quanto tempo dispendem na frente da TV ou computador, com o objetivo de identificar o perfil dos praticantes, bem como as variáveis ambientais que podem influenciar o desenvolvimento motor (APÊNDICE C).

#### **4.3.2 Inventário de eficiência pessoal**

O inventário de eficiência pessoal, de Valentini e Toigo (2006), foi adaptado para a dança de salão (APÊNDICE D), com a autorização da autora do instrumento (ANEXO A) e validado por três professores doutores do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, das áreas de desenvolvimento motor, psicologia do esporte e dança. A eficiência pessoal procura perceber se a criança se

sente com habilidade ou não em realizar uma determinada atividade ou ainda se não tem certeza de sua habilidade para a tarefa. A percepção de competência é baseada na teoria de motivação de Harter, que pode refletir a motivação inicial, ou seja, a predisposição das crianças para a prática da dança de salão.

Além disso, o instrumento foi utilizado no estudo piloto para possíveis adequações (MAIA; PEREIRA, 2008b). Através deste, verificou-se o nível de experiência anterior com dança independente do estilo, se o aluno sabe o que é dança de salão, se tem interesse em aprendê-la ou não e por quê, bem como o sentimento do aluno em relação a realizar uma habilidade como a dança de salão, em movimentar-se no ritmo de uma música rápida ou lenta, em dançar com uma pessoa do outro sexo, em dançar sem se esbarrar nos colegas e, em dançar com um colega da turma. Essas informações, segundo Valentini e Toigo (2006), possibilitam levar em consideração as impressões do aprendiz sobre si mesmo, sobre sua competência e eficiência na atividade proposta.

#### **4.3.3 Escala de percepção de competência**

A escala de percepção de competência – The Self Perception Profile for Children, de Harter (1985), adaptada por Fiorese (1993a), consta de seis subescalas em cinco domínios específicos: competência escolar, aceitação social, competência atlética, aparência física, conduta comportamental e valor global (ANEXO B). Cada subescala contém seis itens, totalizando trinta e seis questões. Cada questão apresenta uma escala de 1 a 4 pontos, sendo que cada subescala possui afirmações tanto positivas quanto negativas. A criança escolhe a resposta que percebe mais próxima de si mesma, sendo que os valores 1 e 2 significam baixa percepção de competência, os valores de 2,1 a 3,0 significam uma percepção de competência moderada e, os valores de 3,1 a 4, representam uma competência percebida alta. A validade e fidedignidade já foram demonstradas previamente por Harter (1982, 1985).

A competência escolar reflete os itens relacionados com a escola, classificando a competência cognitiva (sair bem com as atividades escolares, se sentir bem com o desenvolvimento na sala de aula). A aceitação social indica o quanto as crianças sentem-se populares e o grau de relacionamento com os amigos, (ter muitos amigos, sentir-se querido ou amigável, habilidade social). A competência atlética ou motora baseia-se nos esportes e atividades ao ar livre (sair bem nos esportes, preferir aprender e praticar a meramente olhar os outros jogarem). A subescala aparência física reflete o quanto as crianças são felizes com a sua aparência, altura, peso, cabelo, rosto e sentem que são bonitas. A subescala conduta comportamental reflete se as crianças gostam da maneira como elas se comportam, fazem as coisas certas e se elas se vêem como normais ou problemáticas. E, a subescala valor global reflete o quanto as crianças gostam de si mesmas como pessoa, são seguras sobre si mesmas, se estão felizes da maneira como conduzem suas vidas, sentem-se bem com seus atos e mostra as diferenças dos indivíduos em vários domínios de sua vida, construindo uma imagem do seu autoconceito global (HARTER, 1982; HARTER, 1985; FIORESE, 1993a; TEIXEIRA, 2008). Foram utilizados para este estudo as subescalas: competência escolar, aceitação social, competência atlética e valor global. Por estarem mais relacionadas com os objetivos do estudo e por questões operacionais.

#### 4.3.3.1 Fidedignidade da escala de percepção de competência

Para a verificação da consistência interna da escala de percepção de competência utilizou-se o coeficiente Alfa de Cronbach, para o conjunto de questões referentes às respostas dos alunos ao questionário. O Alfa de Cronbach foi de 0,73 para a subescala de competência escolar, 0,72 para a subescala aceitação social, 0,73 para a subescala competência motora, 0,70 para aparência física, 0,71 para a conduta comportamental e 0,73 para o valor global, mostrando boa consistência interna. Foi utilizado o programa SAS 9.0 através do procedimento PROC CORR.

O Alfa de Cronbach mede o quanto um conjunto de variáveis é adequado para medir um constructo. Seu coeficiente é obtido como função do número de variáveis e a

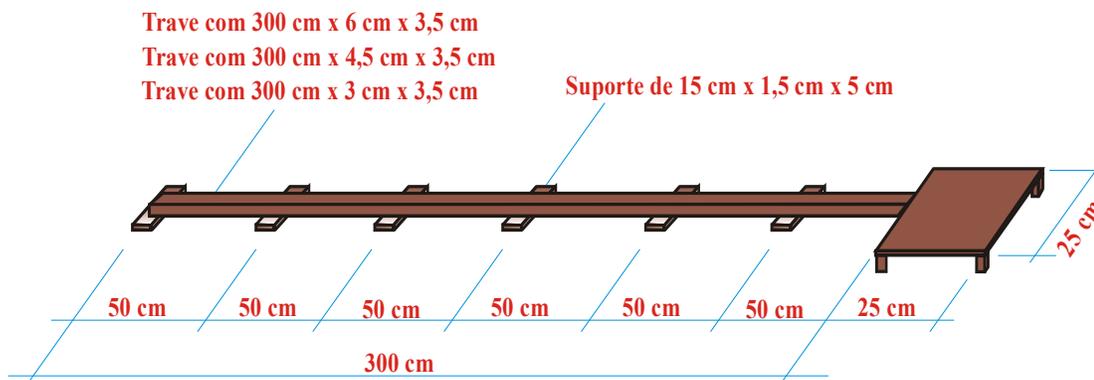
média da inter-correlação entre elas. Se as inter-correlações forem altas, evidencia-se assim, que as sub-escalas, estão medindo um mesmo constructo. O coeficiente de confiabilidade é considerado aceitável a partir do valor .70. (SMITH et al., 2006).

#### 4.3.4 Teste de coordenação motora KTK

O teste KTK (Körperkoordinationstest für Kinder) de Kiphard e Schilling (1974), traduzido por Gorla (1997), foi utilizado para a avaliação da coordenação motora global. Este teste examina o controle total do corpo e a coordenação em crianças de 5 a 14 anos e onze meses. Consiste em 4 subtestes homogêneos: 1) Trave de Equilíbrio (EQ); 2) Saltos Monopedais (SM); 3) Saltos Laterais (SL); 4) Transferências sobre Plataformas (TP). Cada subteste apresenta um quociente motor que, somados (QM1 a QM4) mostra uma classificação própria quanto ao quociente motor geral e em percentual e, traz a classificação em: alto, bom, normal, regular e baixo, conforme suas tabelas para sexo e idade. Os resultados foram anotados em uma ficha de coleta de dados (ANEXO C). Segundo Lopes et al. (2003), a bateria de testes do KTK permite analisar os resultados de duas formas: por provas ou pelo valor global, através do quociente motor. Ambas as formas de análise foram consideradas neste estudo.

##### 4.3.4.1 Tarefa trave de equilíbrio (EQ)

A tarefa trave de equilíbrio visa observar a estabilidade do equilíbrio em marcha sobre a trave, com base nas variáveis de estabilidade e coordenação (GORLA, 2004; GORLA; ARAÚJO, 2007). Consiste em caminhar em marcha para trás sobre três traves de madeira, cada uma com três metros de comprimento, com diferentes larguras uma da outra (6 cm, 4,5 cm e 3 cm). Na parte inferior são presos pequenos suportes de 15x1,5x5cm, a cada 50 cm, as traves alcançam uma altura de 5cm (Figura 3).



**Figura 3 – Dimensões da trave de equilíbrio.**

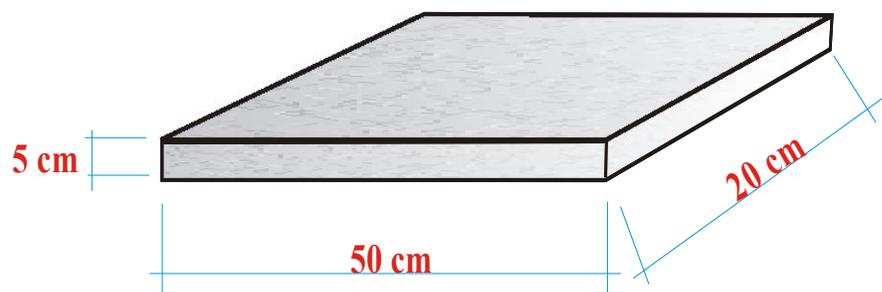
Para a realização é feita uma tentativa para ensaio, onde o indivíduo deve andar uma vez para frente e outra para trás, em toda a extensão da trave, para que o aluno possa avaliar a distância a ser percorrida e familiarizar-se com o processo de equilíbrio. Caso ele venha a tocar o pé no chão (no exercício ensaio) poderá continuar do mesmo local. Em seguida, são feitas três tentativas válidas, em marcha para trás apenas, não sendo permitido tocar o solo com os pés. O avaliador conta em voz alta a quantidade de passos, a partir do segundo apoio, até que um pé toque o solo ou até que sejam atingidos 8 passos (pontos). A pontuação máxima por tentativa é de 8 pontos, sendo de 24 pontos por trave e 72 pontos a pontuação máxima. Os resultados de cada tentativa são anotados em uma planilha de registro (Quadro 1). Após a somatória dos pontos na horizontal e na vertical, obtém-se um valor bruto, que, de acordo com a idade do executante, verifica-se na tabela de pontuação para o sexo masculino e feminino, obtendo-se o quociente motor da tarefa (QM 1).

| Trave  | 1 | 2 | 3     | Soma |
|--------|---|---|-------|------|
| 6,0 cm |   |   |       |      |
| 4,5 cm |   |   |       |      |
| 3,0 cm |   |   |       |      |
|        |   |   | Total |      |
|        |   |   | QM1   |      |

**Quadro 1 – Planilha da tarefa trave de equilíbrio.**

#### 4.3.4.2 Tarefa Saltos Monopedais (SM)

A tarefa saltos monopedais visa observar a energia dinâmica dos membros inferiores. Se a força não for suficientemente desenvolvida, a coordenação tende a fracassar (GORLA, 2004; GORLA; ARAÚJO, 2007). Consiste em saltar com uma das pernas, um ou mais blocos de espuma colocados uns sobre os outros (Figura 4).



**Figura 4 – Dimensões do bloco de espuma.**

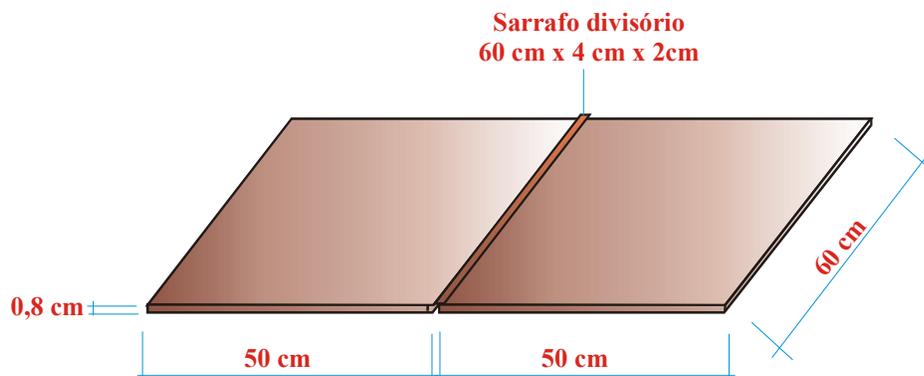
O avaliador explica e demonstra a tarefa, ou seja, salta por cima de um bloco de espuma, que deve ser colocado transversalmente em relação ao salto e deve dar impulso de uma distância de, aproximadamente, 150 cm. A aproximação deve ser feita com uma das pernas e deve ser dado mais dois saltos com a mesma perna após saltar. Para o aluno, permite-se fazer uma tentativa-ensaio com cada perna com 1 bloco de espuma. Em seguida, são feitas três tentativas válidas para cada perna e para cada altura que o aluno ultrapassar. São considerados como erros: tocar no chão com a outra perna antes ou depois do salto ou derrubar os blocos de espuma. Se o aluno obtiver êxito na primeira passagem ganha 3 pontos, na segunda 2 pontos e, na terceira tentativa, 1 ponto, isto para cada altura. Quando não conseguir ultrapassar a tarefa é interrompida para aquela perna, devendo continuar com a outra, enquanto conseguir. Os valores são anotados na planilha de registro (Quadro 2) e somados os valores da perna direita e da esquerda. Com isso obtém-se um valor bruto que, cruzando-se com a idade do aluno, na tabela para o sexo masculino e feminino do teste, encontra-se o quociente motor da tarefa (QM 2).

| Altura   | 0 | 5 | 10 | 15 | 20 | 25 | 30 | 35 | 40 | 45 | 50 | 55 | 60    | Soma |
|----------|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-------|------|
| Direita  |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |       |      |
| Esquerda |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |       |      |
|          |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | Total |      |
|          |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | QM2   |      |

**Quadro 2 – Planilha da tarefa saltos monopedaís.**

#### 4.3.4.3 Tarefa saltos laterais (SL)

A tarefa saltos laterais visa observar a velocidade de movimentos em saltos alternados, onde os aspectos do ritmo, fluidez e continuidade de movimento são a base para o rendimento da coordenação (GORLA, 2004; GORLA; ARAÚJO, 2007). Consiste em saltar o mais rápido possível de um lado a outro com os dois pés ao mesmo tempo, durante 15 segundos (Figura 5).



**Figura 5 – Dimensões da plataforma de madeira para os saltos laterais.**

O avaliador demonstra a tarefa e permite uma tentativa-ensaio. Permite-se passar alternando os pés, contando um salto, porém, deve-se evitar, usar o salto simultâneo. Se o aluno sair da plataforma, tocar o sarrafo divisorio ou parar, não se deve interromper a tarefa, apenas instruir o aluno a continuar. Caso haja interferência externa que atrapalhe a atenção do aluno, não considera-se tentativa válida e reinicia-se a tarefa. São feitas duas tentativas válidas. Para cada passagem sobre a divisória conta-se os saltos como pontos e anota-se na planilha de registro

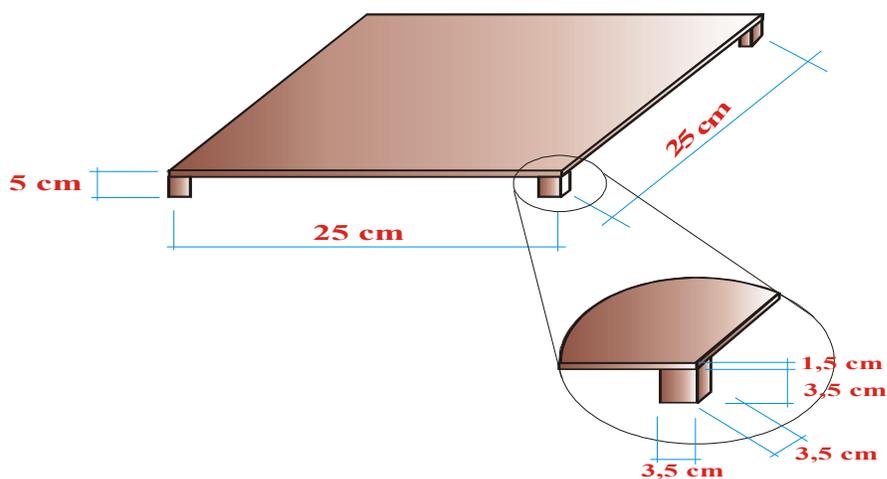
(Quadro 3). Como resultado final, considera-se a somatória de saltos nas duas tentativas. Verifica-se na tabela para o sexo feminino e masculino, relacionando com a idade e obtém-se o quociente motor da tarefa (QM 3).

| Saltar 15 segundos | 1 | 2 | Soma |
|--------------------|---|---|------|
|                    |   |   |      |
| Total              |   |   |      |
| QM3                |   |   |      |

**Quadro 3 – Planilha da tarefa saltos laterais.**

#### 4.3.4.4 Tarefa transferências sobre plataformas (TP)

A tarefa transferências sobre plataformas visa observar a velocidade combinada com um grau elevado de complexidade, pela exigência da utilização simultânea dos membros superiores e inferiores (GORLA, 2004; GORLA; ARAÚJO, 2007). Consiste em deslocar-se sobre plataformas, cada uma medindo 25x25x5 cm (Figura 6), durante 20 segundos, colocadas no solo em paralelo, uma ao lado da outra. O aluno terá duas tentativas para esta tarefa.



**Figura 6 – Dimensões da plataforma de madeira para transferências sobre plataformas.**

O avaliador demonstra a tarefa da seguinte forma: fica em pé sobre a plataforma, pega a outra plataforma da direita (com as mãos posicionadas na frente e atrás da plataforma) e coloca a do seu lado esquerdo, passa para essa plataforma liberando a outra e assim continuamente. A transferência pode ser feita para a direita ou para a esquerda, sendo mantida a mesma direção nas duas tentativas. Cada vez que o aluno colocar uma plataforma no solo conta-se um ponto e, quando subir com os dois pés nessa plataforma, soma-se outro ponto. O avaliador conta as passagens em voz alta e permite uma tentativa-ensaio. Anota-se o total de pontos das duas tentativas válidas na planilha de registro (Quadro 4). Soma-se as duas tentativas válidas e obtém-se o valor bruto da tarefa, que será verificado na tabela tanto para o sexo masculino quanto feminino com relação a idade. Através deste cruzamento de informações encontra-se o quociente motor da tarefa (QM 4).

|                        |   |   |       |
|------------------------|---|---|-------|
| Transferir 20 segundos | 1 | 2 | Soma  |
|                        |   |   |       |
|                        |   |   | Total |
|                        |   |   | QM4   |

**Quadro 4 – Planilha da tarefa transferências sobre plataformas.**

Após a realização das tarefas e os resultados anotados na ficha de coleta de dados (ANEXO G), somam-se os quatro valores de quociente motor e verifica-se na tabela correspondente a pontuação do teste (são 9 tabelas ao todo), em seguida encontra-se em outra tabela o quociente motor em percentual e a classificação da coordenação corporal conforme o quadro 5.

| <b>Classificação do Teste de Coordenação Corporal – KTK</b> |                      |                      |                    |
|---|----------------------|----------------------|--------------------|
| <b>QM</b>   | <b>Classificação</b> | <b>Desvio Padrão</b> | <b>Porcentagem</b> |
| 131 – 145   | Alto                 | +3                   | 99 – 100           |
| 116 – 130   | Bom                  | +2                   | 85 – 98            |
| 86 – 115  | Normal               | +1                   | 17 – 84            |
| 71 – 85   | Regular              | -2                   | 3 – 16             |
| 56 – 70   | Baixo                | -3                   | 0 – 2              |

**Quadro 5 – Classificação do teste de coordenação corporal – KTK.**  
**Fonte: Gorla e Araújo (2007).**

#### 4.3.4.5 Fidedignidade do teste de coordenação motora KTK

Para a verificação da consistência interna da escala do teste KTK utilizou-se o coeficiente Alfa de Cronbach, para o conjunto de tarefas referentes à bateria do teste. O Alfa de Cronbach foi de 0,87 para a tarefa trave de equilíbrio, 0,82 para a tarefa saltos monopodais, 0,82 para a tarefa saltos laterais, 0,85 para a tarefa transferência sobre plataformas e 0,75 para o quociente motor em percentual, o que mostra boa consistência interna. Foi utilizado o programa SAS 9.0 através do procedimento PROC CORR.

### 4.4 PROGRAMA DE INICIAÇÃO EM DANÇA DE SALÃO

#### 4.4.1 **Informações gerais sobre o Programa de Iniciação em Dança de Salão (Grupo Experimental)**

O programa foi desenvolvido por meio de atividades dinâmicas relacionadas com a dança de salão, dentro do campo de interesse e da fase de desenvolvimento dos alunos (8 a 10 anos). Trata-se assim, do ato de regular previamente uma série de operações que se devem realizar, no ensino-aprendizagem da dança de salão para crianças, em aulas de educação física escolar. Pretende-se que este programa possa servir como orientações que contribuirão com o trabalho docente, uma vez que são processos, métodos e técnicas, com relação a maneira de proceder e agir, visando trocas de experiências entre professor e aluno (SHIGUNOV; PEREIRA, 1993). Dessa maneira, o professor passa a ser o transmissor/mediador que aplicará os meios disponíveis encontrados, delineados como forma sugestivas, com vistas a consecução de objetivos específicos e bem determinados.

#### 4.4.2 Justificativa do método

Existe uma vasta gama de nomes que são dados para os trabalhos realizados com crianças e adolescentes no campo da dança (MARQUES, 2007). Portanto, a intenção não foi criar um nome ou uma didática baseada em pressupostos filosóficos, epistemológicos ou educacionais, como a escola nova, tradicional, tecnicista ou histórico-crítica, mas, elaborou-se um programa de iniciação à dança de salão, com base em vinte anos de experiência de ensino nessa modalidade, utilizando-se de conteúdos propostos por Laban (1990) para despertar um maior interesse, motivação, participação e consciência do movimento para que o aprendizado da dança de salão seja significativo e prazeroso.

O objetivo particular do programa orientou-se também em Delors (2005), sendo o de aumentar a propensão em aprender, tanto na escola quanto mais tarde. Além de trazer contribuições no desenvolvimento motor pela melhoria da coordenação motora dos alunos, conforme já foi amplamente explorado na revisão deste estudo.

Antes da elaboração do programa, alguns questionamentos foram feitos no sentido de delinear quais seriam os caminhos possíveis para a estruturação da proposta. Alguns desses questionamentos são compartilhados por autores como Marques (2007), Delors (2005) e Laban (1990) e adaptados para o presente estudo: como elaborar programas que sejam completos e interessantes? Como adaptar um programa de iniciação a dança de salão para a 3ª série do ensino fundamental, que leve em consideração a transmissão de um conhecimento cultural de acordo com a faixa etária, interesse, nível de coordenação motora, nível de eficiência pessoal, percepção de competência e motivação? Como proceder? Como diversificar os conteúdos, preservando ao mesmo tempo, certa homogeneidade e um fio condutor?

De acordo com Volp et al. (1995) um bom programa em dança de salão na escola, assim como de outras atividades, deveria permitir abordar e vivenciar em seu conteúdo vários aspectos, entre os quais: aspectos técnicos, teóricos e passos, priorizando a ocupação do tempo livre e a vivência do fluxo do movimento. Só assim poder-se-ia considerar o ser

humano cheio de interesses e desinteresses, com performances boas e ruins, diferentes estados de ânimo, acertos e erros, enfim, o ser real e completo.

Continua Volp (1994) dizendo que, em um programa de dança de salão, pode-se fornecer ao aluno o vocabulário de movimento próprio da modalidade, favorecer a prática de etiquetas sociais e das habilidades motoras. Valentini e Toigo (2006) afirmam que a criança aprende somente quando existe um programa com metas e objetivos que possam ser alcançados a curto e longo prazo, com atividades adequadas ao seu desenvolvimento, com estratégias para aproveitar ao máximo as oportunidades de prática e com um sistema de avaliação de acordo com os objetivos iniciais.

Sendo assim, o objetivo geral do programa de iniciação a dança de salão foi proporcionar experiências relacionadas aos elementos básicos do movimento e de ações básicas de esforço, vivências de movimentos relacionadas aos temas de movimentos elementares (LABAN, 1978, 1990), combinações de habilidades motoras fundamentais (locomoção, estabilização e manipulação) (GALLAHUE; OZMUN, 2003; GALLAHUE, 2005; GALLAHUE; DONNELLY, 2008), direcionadas para os movimentos básicos das danças de salão: merengue, forró, soltinho, samba. Como objetivos específicos, trabalhou-se com pequenas variações dos ritmos escolhidos, com noções primárias de contato/condução e deslocamento pelo salão, sempre visando contribuir para a melhoria do desempenho motor coordenado dos alunos.

Monteiro (2006) acrescenta que, até alcançar a proficiência em uma habilidade motora, o indivíduo passa por sucessivas sessões de prática, onde vários sistemas são ativados e exige regulação e ajustes contínuos das coordenadas do espaço, da força e da velocidade. Noções de espaço, força e tempo, podem ser trabalhados por meio de conceitos de tempo, espaço, peso e fluxo (ou fluência), sugeridas por Laban (1978; 1990).

Laban (1990, p. 28), explica que o aluno, entre “8 e 11 anos necessita de um enfoque de acordo com o seu desenvolvimento alcançado, seja qual for o sexo, nesta etapa deve-se ensinar os rudimentos de uma aprendizagem de dança”. Dessa

forma, o autor introduziu no ensino da dança, uma nova concepção dos elementos do movimento. A idéia central na aprendizagem de uma nova dança, é que as ações na dança como em todo tipo de atividade humana, constituem-se de sucessões de movimentos, onde um esforço definido do indivíduo acentua cada um deles. Assim, torna-se possível diferenciar cada esforço específico, porque cada ação consiste em uma combinação de elementos de esforço que nasce das atitudes das pessoas que se movimentam seguindo os fatores de movimento: tempo, espaço, peso e fluência.

Dessa forma, a aprendizagem desperta o desenvolvimento de uma consciência clara e precisa dos diferentes esforços do movimento e garante também apreciar qualquer movimento de ação, inclusive os mais simples. Sendo assim, no processo de ensino de qualquer dança, especialmente a dança de salão, esses conceitos podem e devem ser trabalhados e desenvolvidos, para que se tornem conscientes ao longo do processo de aprendizagem do movimento. Tendo em vista, a abordagem desenvolvimentista, que tem o movimento como meio e fim principal da educação física (AZEVEDO; SHIGUNOV, 2001), observa-se o movimento como um fenômeno merecedor de considerações e análises mais profundas, pois, o comportamento motor expressa a integração entre os domínios afetivo-social e cognitivo, pensou-se em um “planejamento progressivo e sequencial, priorizando-se alguns objetivos e não todos” (GASPARI, 2002, p. 127).

Levou-se em consideração que os alunos se encontram no nível iniciante para a dança de salão e que seus movimentos ainda são desajeitados e desordenados, os alunos começam a construir um plano mental e tentam aprender a habilidade (GALLAHUE; DONNELLY, 2008). Seguindo por fim, a orientação de Ossona (1988), de que o primeiro passo na educação de todo indivíduo deve ser uma dança educativa, criativa e recreativa, os conteúdos propostos seguiram esses pressupostos.

Falbush (1990) e Nanni (2003), falam da importância do método que Laban propõe e que inclui dentre outros conteúdos, os fatores tempo, espaço, peso e fluência, que são características que envolvem qualquer movimento, principalmente, na dança. No fator tempo, interessa a relação existente entre lentidão e rapidez, ou seja, a velocidade em que se realiza o movimento. Nanni (2003, p.126) diz que:

tempo é o elemento necessário à observação das ações corporais que se processam durante um período de tempo e que podem ser medidas com exatidão pelos seguintes aspectos: velocidade rápida, normal, lenta e outros que surgem à medida que permitem o movimento suceder o ritmo acelerado, retardado, ralentado, moderado, presto, prestíssimo, em relação direta à seqüência de movimento. Pausa é a retenção do movimento em potencial; acento é a conotação de ênfase dada a execução do movimento e se expressa na unidade de tempo, que é a distribuição das seqüências de movimento pela divisão dos mesmos pelos compassos binário, ternário e quartenário da unidade de tempo proposta.

Na dança de salão o tempo do movimento é vivenciado pelo ritmo, determinado pela música. Segundo Laban (1978, p. 74), “o tempo-ritmo consiste na combinação de durações iguais ou diferentes de unidades de tempo e podem ser representadas pelas notações musicais de valores de tempo”, sendo que “o mesmo ritmo pode ser executado em tempos diferentes”. Em uma mesma música permite-se dançar passos diferentes em diferentes tempos, que na dança de salão chama-se de passos no “tempo” ou no “contra-tempo”.

Para Falbusch (1990), fator espaço é a relação existente entre a pessoa que dança e o espaço que utiliza, bem como as direções que pode se mover. Nanni (2003, p. 126), complementa ao afirmar que:

espaço é o lugar que o corpo ocupa na base (chão e/ ou ar), executando formas (angulares, torcidas, circulares) com seu contorno de massa e/ou expansão dos movimentos nos planos, direções, trajetórias, sentidos e níveis. O sistema de alavancas permite ao corpo tomar lugar no espaço, fazendo com que alcance a distância e extensão nos planos: frontal, sagital e horizontal; nas direções do espaço: direita, esquerda, frente, trás, lado e suas vinte combinações pelo espaço pessoal e global, ou em altura e profundidade, sentidos vertical e horizontal; trajetórias retas, curvas, combinadas níveis alto, baixo, intermediário.

Com relação ao espaço, a direção de um movimento é relativa a sua posição inicial. Geralmente o cavalheiro inicia para frente e a dama para trás (isso em relação ao deslocamento na dança de salão, que dá-se no sentido anti-horário). Porém, existem movimentos em todos os sentidos e direções para ambos.

Segundo Falbusch (1990), a energia é a força propulsora do movimento. É ela que impulsiona a pessoa a sair da inércia e realizar os gestos. O fator energia é a base do movimento. Conforme Nanni (2003, p. 125):

peso é a energia, a força muscular usada na resistência do peso do corpo; segue a lei da gravidade, superada pela atuação dos nervos e músculos, sistemas de alavancas (músculos agonistas e antagonistas) e também pela superação das forças horizontais, resultantes do centro de gravidade do corpo e as forças verticais resultantes da gravidade da terra.

A cada movimento executado existe uma transferência de peso do corpo. Essa transferência deve ser executada com precisão e equilíbrio na dança de salão, uma vez que, pelo fato de haver proximidade entre os pares, o desequilíbrio de um afeta também o outro, tornando-se difícil harmonizar os passos. O uso do peso do corpo é também chamado na dança de salão de “contra-peso”, e pode ser visto quando uma parte do corpo está sendo movida, ou o próprio corpo, dando origem a uma resistência que pode envolver tensão muscular fraca, normal ou forte (LABAN, 1978). Na dança de salão é preciso que essa resistência crie oposição ao movimento do outro, para que o movimento resultante seja na mesma direção, porém sem causar desequilíbrios. No início da aprendizagem é normal que os alunos tenham dificuldade de controlar essa tensão muscular e fiquem “leves” ou “pesados” para serem conduzidos, mas busca-se alcançar o domínio dessa resistência cujo ideal é normal ou fraca.

A fluência é o fator que une um gesto ao outro sem interrupção. Diversos movimentos compõem uma dança, a fluência os une de forma harmônica desencadeando-os, um após o outro. Laban (1990) explica que esta fluência permite um envolvimento livre ou controlado com todas as articulações do corpo, possibilitando a riqueza dos movimentos. Para Nanni (2003, p. 126):

fluência é o controle ou expansão do movimento ou das partes do corpo pelos centros nervosos em relação à reação de estímulos internos e externos. A fluência do movimento depende de uma coordenação neuromuscular mais fina e requintada para responder com precisão e clareza à execução dos movimentos seqüenciais.

A fluência pode ser livre, vista em movimentos repentinos e enérgicos e, controlada vista em movimentos com pressão (LABAN, 1978). Na dança de salão a pressão é uma forma dos parceiros conectarem os movimentos de um com o do outro, por meio dos pontos onde há contato corporal, numa constante troca de energia que, segundo o autor é a força propulsora do movimento. Essa pressão é importante e deve ser adequada ao movimento realizado, quando o cavalheiro, para realizar a condução, exerce pressão no corpo da dama para que ela “entenda” qual movimento ele quer realizar. A dama, por sua vez, exerce uma pressão igual ou menor que a do cavalheiro, para que ela realize o movimento resultante e correspondente ao dele. O adequado controle dessa pressão para a condução é que vai levar os dançarinos a níveis ótimos de performances, pois, segundo o mesmo autor, o controle da fluência do movimento relaciona-se intimamente ao controle dos movimentos das partes do corpo.

Segundo Laban (1990) tempo, peso e espaço, tratam-se de fatores mecânicos, pois o peso do corpo ou de qualquer parte, segue a lei da gravidade e pode ser transportado em um determinado trajeto, seguindo diferentes direções, níveis e amplitudes no espaço e, em diferentes razões de velocidade (rápido, lento, moderado), ou seja, os movimentos se processam durante algum tempo e essa relação pode ser expressa por meio do ritmo que corresponde à sequência temporal ótima, na qual deve ocorrer o movimento. Portanto, o peso, o tempo e a fluência dizem respeito a como o corpo se move e o espaço diz respeito aonde o corpo se move, e, existe ainda a relação com quem ou com o que o corpo se move.

Volp (1994) realizou um estudo com jovens de 14 a 15 anos que participaram de um programa de dança de salão, sendo que neste, verificou-se que os jovens veem a contribuição da dança de salão, especialmente na coordenação, através da relação da coordenação com fatores como o ritmo e movimento, e também da relação entre as partes do corpo, do espaço ou da necessidade de dominar esses fatores.

Para Laban (1990), a coordenação de um número maior de articulações se torna mais difícil para o adulto (ou com o passar do tempo), pois, o impulso de dançar diminui com o avanço da idade de maneira proporcional. Por isso, à medida que a criança cresce, aprende a imitar o adulto e, às vezes, pode adquirir seu ideal de relativa imobilidade, perdendo o impulso espontâneo de dançar, o que equivale a

perder o gosto pelo prazer do equilíbrio das qualidades de esforço e seu crescente hábito de empregar esforços isolados. Por isso, no trabalho com crianças, segundo este autor, o professor deve procurar desenvolver igualmente a “combinação feliz da mente e corpo em desenvolvimento, sem inibir a primeira nem desenvolver demais a segunda” (LABAN, 1990, p.28). Além disso, o professor deve abordar os fatores de movimento (tempo, espaço, peso e fluência) e observar a criança abordá-los.

Segundo o autor, a criança desfruta, primeiro, de ações rápidas e aprende gradualmente a conter seus movimentos. Depois, apresenta seus movimentos mais enérgicos e depois mais leves, entrando em contato com a resistência ao peso. Nessa fase, a criança ainda não tomou consciência do espaço, cabendo ao professor despertar a compreensão da relação do movimento com o mundo a seu redor. A criança pode aprender a reconhecer o estreito e o amplo, e todos os lugares diferentes em volta do seu corpo para onde pode deslocar-se. Para Laban (1990, p. 28), a criança responde com boa vontade às sugestões como “tocar o teto”, “correr até esta ou aquela parede” ou “esticar-se o mais que possa”, deve-se primeiro aprender a usar o espaço com imaginação antes de usar movimentos direcionados ou com desenhos simétricos. De acordo com Laban (1990, p. 28):

a aprendizagem da dança, desde suas primeiras etapas, tem como principal interesse ensinar a criança a viver, movimentar-se e expressar-se no ambiente que rege sua vida, e nisso, o mais importante é o seu fluxo de movimento. Esse fluxo se desenvolve com lentidão e, em muitos não chega a bom termo. Se a criança tem este fluxo encontra-se em harmonia perfeita com todos os fatores do movimento e está felizmente adaptada à vida, tanto no aspecto físico como mental. No entanto isso não ocorre se não há um desenvolvimento de seu fluxo natural.

Antes da elaboração do programa de iniciação em dança de salão, estudou-se os fatores de movimentos, as ações básicas de esforço e os temas de movimentos propostos por Laban (1978, 1990), que poderiam contribuir no aprendizado da dança de salão. Segundo o autor (1978, p. 51), “todos os movimentos humanos estão indissolúvelmente ligados a um esforço o qual, na realidade, é seu ponto de origem

e aspecto interior”. O esforço e a ação dele resultante está presente em qualquer movimento e pode ser inconsciente e involuntário.

Segundo Laban (1978), pode-se analisar os elementos do esforço em relação ao tempo, espaço e o peso. Em relação ao tempo pode ser “súbito” ou “sustentado”. Súbito é uma velocidade rápida e transmite uma sensação de um espaço curto de tempo. Por outro lado, sustentado, transmite uma sensação de longa duração e velocidade lenta. O elemento de esforço em relação ao espaço pode ser “direto” ou “flexível”. Direto consiste numa linha reta, enquanto flexível consiste numa linha ondulante, dando a sensação de estar em toda parte. O elemento de esforço em relação ao peso pode ser “firme”, que é uma resistência forte, um “toque suave” ou “leve” que provoca uma resistência fraca e uma sensação de movimento leve ou de ausência de peso.

Sendo assim, foram analisadas, nas diferentes danças de salão, quais as ações básicas de movimento e esforço que estariam presentes em maior ou menor grau, nos diversos ritmos que compõem a dança de salão, dentre os quais estão também os ritmos escolhidos para o programa de iniciação em dança de salão, chegando-se ao seguinte quadro:

| <b>AÇÕES BÁSICAS</b>                | <b>ESFORÇO</b>                | <b>DANÇA DE SALÃO</b>  |
|-------------------------------------|-------------------------------|------------------------|
| 1. PRESSIONAR                       | Firme, direta, sustentada     | Todas                  |
| 2. PONTUAR – (Dar lambadas leves)   | Flexível, súbita, ligeira     | Forró, merengue, samba |
| 3. SOCAR – (Dar socos ou arremeter) | Firme, direta, súbita         | Soltinho, samba, tango |
| 4. FLUTUAR (ou voar)                | Flexível, sustentada, ligeira | Bolero                 |
| 5. TORCER – (Retorcer-se)           | Flexível, contínuo, firme     | Zouk, merengue, forró  |
| 6. VIBRAR – (Dar toques ligeiros)   | Direta, súbita, ligeira       | Forró, merengue, samba |
| 7. CHICOTEAR (Cortar o ar)          | Flexível, firme, súbita,      | Zouk, tango (voleio)   |
| 8. DESLIZAR                         | Direta, contínua, ligeira,    | Bolero, samba, tango   |

**Quadro 6 – Ações básicas de movimento e esforço associados aos ritmos da dança de salão.**

**Fonte: Adaptado de Laban (1990).**

Além dos elementos de movimento e das ações básicas de esforço, foram escolhidos alguns dos temas de movimentos propostos por Laban (1990, p. 33):

a idéia diretriz é que o professor deve encontrar sua própria maneira de estimular os movimentos e, posteriormente, a dança em seus alunos, escolhendo entre um conjunto de temas de movimentos básicos aquelas variantes adequadas à etapa e ao estado de desenvolvimento real do aluno ou da maioria da classe.

Pode-se combinar alguns temas ou variações e, é importante salientar que as idéias de movimento que estão presentes em um tema não precisam ser totalmente compreendidas pelo aluno antes de iniciar outro tema. Entende-se, que se pode trabalhar de forma paralela esses conteúdos, no intuito de contribuir para despertar e tornar consciente os princípios do movimento que são utilizados nos movimentos da dança de salão ou de qualquer outra dança.

Nesta direção, Laban (1990) propõe 16 temas básicos de movimentos, dos quais 8 são temas elementares propostos para crianças menores de 11 anos. Destes, foram adaptados 7 temas para o presente estudo : (1) temas relacionados à consciência do corpo; (2) temas relacionados à consciência do tempo e do espaço; (3) temas relacionados à consciência do peso do corpo; (4) temas relacionados a adaptação a companheiros; (5) temas relacionados ao uso instrumental dos membros do corpo; (6) temas relacionados com a consciência do fluxo do peso corporal no tempo e no espaço; (7) temas relacionados à consciência de ações isoladas do corpo combinando com as ações básicas de esforço.

O quadro 7 apresenta um exemplo de cada atividade relacionada aos temas escolhidos. Justifica-se, assim, a necessidade de fazer um trabalho preparatório com as crianças utilizando os elementos fundamentais que compõem o movimento, e, especificamente, os movimentos utilizados na dança de salão.

| TEMAS DE MOVIMENTOS ELEMENTARES  |  | EXEMPLOS DE ATIVIDADES  |
|--|--|---|
| 1. Temas relacionados com a consciência do corpo                                       | Pode-se levar a criança em crescimento conscientizar-se da possibilidade de usar, brincando, pulsos, dedos, cotovelos, os ombros, cabeça, peito, escápula, ou qualquer parte do corpo para se mover ou dançar.   | Movimentar-se na música utilizando as diferentes partes do corpo: cabeça, braços, joelhos, troco, pés, conforme sugerido pela professora, de forma livre.   |
| 2. Temas relacionados com a consciência do peso e do tempo                             | Pode-se fazer com que a criança tenha consciência de que o movimento de qualquer parte do corpo pode ser repentino ou contínuo, leve ou vigoroso.  | Andar no tempo e espaço determinado pelo professor durante 30s, 10s, 5s, sem música e com música (rápida e lenta).  |
| 3. Temas relacionados com a consciência do espaço                                      | Pode-se levar a criança a sentir a diferença entre os movimentos amplos e restritos. Fora da extensão de qualquer parte do corpo, no espaço ou de sua aproximação do centro do corpo.  | Idem ao anterior, porém, modificando o espaço, a posição do corpo e o nível, (terão que percorrer um espaço maior com o mesmo tempo).   |
| 4. Temas relacionados com a consciência do fluxo do peso corporal no tempo e no espaço | Movimentos em linha reta, assim como em trajetos sinuosos e serpenteantes com diferentes velocidades e vários ritmos, marcados, batendo-se palmas, cantando ou tocando tambores. A plasticidade do corpo, que é sua forma escultural, pode ser percebida nas diferentes posições em que se detém o fluxo do movimento. Uma forma simples e atraente para as crianças é “brincar de estátua”.   | Movimentar-se como um robô de 200 kg; (mudar direções e níveis). Movimentar-se como se tivesse 100 kg; Movimentar-se como se tivesse 50 kg; Movimentar-se como se tivesse 5 kg e/ou como se fosse uma pena. |
| 5. Temas relacionados com a adaptação a companheiros                                   | A “estátua” solitária pode trocar de posição respondendo a outra “estátua”, representada por um companheiro. Estimular ensinando a diferença entre as estátuas grandes e altas e de grande alcance com outras que assumem posições acoradas, baixas e encolhidas. Um se mexe e o outro responde. Pode-se juntar contrastes de velocidades (rápido-lento) e de direção.   | Alongamento 2 a 2;<br>2 a 2 – quando parar a música um faz a estátua e o outro imita; Estátuas 2 a 2 – distribuir figura pelo chão, de poses da dança de salão, individual ou em duplas, imitar as figuras. |
| 6. Temas relacionados com o uso instrumental dos membros do corpo                      | Pode-se empregar as mãos como instrumentos tais como: pinças ou colheres, e as pernas são usadas, como meio de locomoção, isto é, instrumentos para transportar o corpo de um lugar para o outro.  | 2 a 2 – Conduzir o colega com as mãos e levá-lo até outro lugar da sala, conduzir por diferentes partes do corpo, braços, costas, barriga, ombros, joelhos.   |
| 7. Temas relacionados com a consciência de ações isoladas                              | As ações básicas de esforço, tais como pressionar, dar socos leves, realizadas por diferentes partes do corpo podem ser executadas em várias direções espaciais. Cada ação tem uma velocidade típica. Desperta-se a apreciação dos acentos no ritmo mediante a repetição de movimentos vigorosos. Os esforços leves trazem consigo a consciência de delicados movimentos táteis, sem perder completamente a tensão. Por ex: a dama pode ser conduzida sem fazer muito peso, mas sem perder a tensão. | Andar no ritmo da música movimentando as diferentes partes do corpo utilizando as diferentes ações (pressionar, flutuar, vibrar, torcer, pontuar, socar, chicotear e deslizar).                             |

**Quadro 7 – Temas de movimentos elementares e exemplos de atividades para o programa de iniciação em dança de salão na escola.**

**Fonte: Adaptado de Laban (1990).**

#### 4.4.3 Concepção fundamentada da unidade/aula

As aulas foram organizadas em: (1) introdução, com duração de 10 a 20 minutos, (2) desenvolvimento, com duração de 50 a 60 minutos, e (3) conclusão, com duração de 10 a 20 minutos.

Na introdução da aula trabalhou-se com os temas elementares de movimentos e as ações básicas de esforço (Laban, 1990) utilizando-se cerca de 10 a 20 minutos, tempo suficiente não para desenvolver todos os conceitos propostos por Laban, mas, para preparar e aquecer o corpo e as articulações das crianças preparando-os para as atividades relacionadas com a dança de salão no desenvolvimento da aula. Segundo Vargas (2005), uma aula de dança deve iniciar pela preparação dos corpos, aquecendo e alongando os segmentos corporais que serão trabalhados. Dessa forma coloca-se o aluno em atitude e postura que particularizam a dança de salão e trabalha-se os movimentos de maneira global.

No desenvolvimento da aula foram explorados os elementos da dança de salão, como: postura, condução (conduzir e ser conduzido), movimentação característica e a técnica que, segundo Volp (1994), na dança de salão, pode ser associada, à criatividade e educação.

Como o objetivo do programa proposto foi iniciar os alunos no universo de conteúdos da dança de salão, para verificar sua influência sobre o desempenho motor coordenado, obviamente, procurou-se selecionar alguns conteúdos que, pudessem ser mais atrativos e motivantes para as crianças e que fossem os mais adequados ao tempo disponibilizado para o programa (merengue, forró, soltinho e samba). Trabalhou-se com os passos básicos dos ritmos escolhidos, bem como algumas variações, noções de postura e condução, deslocamento pelo salão, sem muitas cobranças com a técnica propriamente dita. O que se busca no trabalho com dança não é somente a execução técnica, mas sim a participação de todos, expressando seu próprio movimento (VARGAS, 2005).

O trabalho foi feito em pequenos grupos, em equipes, na forma de estafetas ou adaptando-se pequenos jogos ou atividades pré-existentes. Como por exemplo: “coelhinho sai da toca” – os alunos deveriam ficar dentro de arcos (tocas) dançando os movimentos aprendidos na aula. Quando o professor parasse a música os alunos deveriam trocar de toca, um aluno ficava no centro da sala tentando pegar uma toca. O mesmo exercício foi realizado em duplas, dançando dentro dos arcos, antes de mudar de lugar.

Na conclusão da aula, trabalhou-se atividades de desaquecimento, conversou-se com os alunos sobre a aula, no sentido de proporcionar um “feedback” dos conteúdos trabalhados na parte principal. Por fim, iniciou-se um trabalho coreográfico no ritmo do soltinho.

Além disso, procurou-se ter uma preocupação com o ambiente onde seriam realizadas as aulas. Nesse sentido, a sala foi decorada com gravuras de casais em diferentes poses, representando diferentes danças de salão, pois, conforme Gallahue e Ozmun (2003), as condições do ambiente como oportunidade para a prática, instrução, encorajamento, e a ecologia ou cenário do ambiente em si, exercem papel importante para que os padrões de movimentos fundamentais atinjam um grau máximo de desenvolvimento.

Além da relação com algumas das ações básicas de movimento propostas por Laban, os ritmos foram escolhidos, seguindo-se alguns critérios. No caso do merengue, foi por possuir compasso binário, que proporciona um grau de facilidade na execução por ser um ritmo moderado e inerente à criança. O “soltinho” foi elegido, por seu repertório amplo de músicas e, por ser um ritmo contagiante e fácil de agradar a quem ouve. Escolheu-se o samba, que apesar de não ser tão fácil de aprender, é um ritmo genuinamente brasileiro e deveria ser valorizado e transmitido nas escolas como parte importante e representante da nossa cultura, assim como o forró, que desperta grande interesse atualmente em todo o país, além deste ritmo ser de fácil execução.

O merengue é um ritmo veloz e malicioso da República Dominicana, mas também é conhecido em países como Porto Rico, Venezuela, Haiti e Colômbia. Suas origens

são Crioulas, tendo sido levado por escravos da África para os territórios das Américas. Seu nome deriva do jeito que os dominicanos chamavam os invasores franceses no século XVII. A primeira referência escrita desse ritmo data do século XIX. O merengue é uma dança alegre e muito contagiante, dançado por casais entrelaçados com passos fáceis, no qual um dos pés marca o tempo e o outro é arrastado no chão, permitindo a cada dançarino se expressar através de seu gingado (MERENGUE, 2009; HISTORIA DA DANÇA, 2009). Segundo Perna (2002), os ritmos latinos marcaram moda nos anos 1994 e 1995, e se tornaram uma febre, principalmente salsa e merengue, especialmente em função de uma novela que levava este título.

Segundo Quadros Júnior (2004) o termo forró pode ser usado tanto para a música quanto para a dança. Porém, quando se usa a expressão dançar um forró ou tocar um forró, não se diferenciam os vários ritmos dançantes e vários gêneros musicais que compõem o fenômeno. De acordo com Perna (2002), na região Sudeste, a dança forró sempre foi uma generalização de diversas danças típicas do Nordeste, como: o xote, o baião, o rastapé, o coco e o xaxado. Normalmente é identificada mais com o baião ou xote, por estes serem mais conhecidos aqui. Do ponto de vista musical ocorre o mesmo. Quanto ao nome 'forró' existem controvérsias em relação a sua origem (p. 125). Numa dessas versões Perna (2002) e Quadros Júnior (2005), dizem que devido às festas que operários de estradas de ferro no Nordeste participavam, o nome teria vindo do inglês *for all*. Como as empresas eram dirigidas por ingleses, começaram a chamar de *for all* tais festas, que soava como forró para os nordestinos. De qualquer modo, a palavra indicava o local da festa.

Em outra versão, Perna (2002) diz que, o forrobodó já existia, quando os ingleses chegaram ao Brasil para construir estradas de ferro, assim como o pagode, o samba e o arrasta-pé – que eram expressões para denominar as festas populares movidas a música, aguardente e dança. Possivelmente, forró é uma corruptela do termo nordestino forrobodó. Quando o forró invadiu o Sudeste, em 1996, e já virou modismo por volta de 1997, no Rio de Janeiro, recebeu o nome de forró pé-de-serra, buscando o tradicional e também forró universitário, devido a menção aos estudantes que fizeram-no virar moda. Desde então, deixou de ser modismo e se fixou. Segundo Quadros Junior (2004) trata-se de forró fé-de-serra, quando é tocado

por trios de zabumba, triângulo e sanfona, com dança de passos básico e variações simples. Já o forró universitário sofreu influências do rock'n'roll, do funk, do samba e do reggae, introduzindo-se o passo básico com marcação atrás e variações e giros mais complexos. É importante verificar, segundo Perna (2002), que o forró atraiu uma nova tribo de jovens para a dança de salão.

O Soltinho é uma dança de salão relativamente nova, descendente do *swing*, do *rock* e do *jive*, entre outros. Para alguns dançarinos brasileiros ele já tem também uma identidade própria, podendo ser considerado uma variante do *swing*. Não se deve dizer que é um *swing* dançado erradamente, porque, simplesmente, é uma realidade nos bailes. Dança-se o soltinho quando a orquestra toca *swing* ou foxtrote. Por não existir o ritmo musical “soltinho”, pode-se dançá-lo em qualquer ritmo de andamento rápido como o *rock*, o *swing*, entre outros (PERNA, 2002). Vários artistas possuem músicas ótimas para dançar soltinho, mesmo que não tenham sido compostas para tal. O repertório musical do soltinho pode ir de Elvis Presley a Skank, de Carpenters a Roberto Carlos, Billy Paul a Cláudio Zolli, de ABBA a Lulu Santos, só para citar alguns exemplos.

Segundo Perna (2002), o maxixe foi maior influenciador do samba de gafieira que, por sua vez, originou-se da junção da polca com outras danças de salão européias, com a malícia da dança do lundu, pela necessidade da classe humilde do século XIX dançar como pessoas de bem. A real dança do samba não é o samba de gafieira. A verdadeira dança do samba (qualquer dança que descenda diretamente da umbigada dançada ao som do batuque africano, com suas quebradas e seus sapateados) é a dança do carnaval ou o samba-no-pé, no Rio de Janeiro, personificada pelo mestre-sala e a porta bandeira. Portanto, o samba de gafieira descende do maxixe que por sua vez é descendente da dança polca. É óbvio que possui raízes africanas no ritmo, na forma e na ginga, como o negro interpreta a dança, ou seja, como é chamado atualmente de suingue ou balanço, além da marcação do passo básico que veio do sapateado do samba de roda.

Conforme o autor, a gafieira é o local onde se dança e o nome samba de gafieira existe para diferenciar de outras danças como o samba-no-pé, samba pagode, samba internacional de competição, samba-rock, etc. O samba, apesar de ser mais

conhecido atualmente como expressão musical urbana carioca, existe em todo o Brasil sob a forma de diversos ritmos e danças populares regionais que se originaram do batuque. Segundo Bregolato (2000), o samba é a mais típica e popular das danças brasileiras e está na alma desse povo em todas as classes sociais. Com muito ritmo, percussão e calor humano, o samba, segundo a autora, pode-se dizer que é o retrato musical do Brasil, alegre, maravilhoso, irreverente e inquieto.

#### **4.4.4 Informações gerais sobre o Programa de Educação Física (Grupo Controle)**

Os conteúdos de educação física trabalhados por professores da área, no primeiro e segundo bimestres, momento em que o programa de iniciação em dança de salão foi desenvolvido, foram fornecidos pela coordenação do ensino fundamental do Colégio de Aplicação Pedagógica (CAP/2008) da Universidade Estadual de Maringá, através do planejamento anual e livros de chamada. Os conteúdos são descritos literalmente a seguir:

✓ Primeiro bimestre:

- Habilidades Motoras de Base (rolar-segurar-transportar-manipular objetos): reconhecimento da ação motora e vivência das habilidades;
- Capacidades Físicas: velocidade (conceituação, classificação e variações/intensidade), força muscular (conceituação, força geral e específica);
- Atletismo: corridas curtas, saltos em distância e lançamento de pelota (formas elementares em situação de jogo);
- Jogos em equipe e individual: conceito, diferença e vivências práticas;

✓ Segundo bimestre:

- Jogos populares do mundo infantil: queimada (histórico, regras convencionais e criativas, formas de vivência);

- Danças Folclóricas Brasileiras: quadrilhas, boi-bumbá (histórico, evolução e vivências);
- Danças populares: participação e criação de coreografias simples;
- Ritmo: estudos das diferentes possibilidades de ritmos empregados na ação motora;
- Maturação biológica: estudos elementares sobre o crescimento e desenvolvimento e importância da atividade física para o crescimento e no desenvolvimento;

✓ Objetivos:

- Organizar situações de vivências corporais e estudos que possibilitem a compreensão em ser um corpo em movimento e em constantes interações com objetos e pessoas;
- Favorecer o estudo e a vivência de manifestações lúdicas e esportivas como integrantes da cultura motora, contribuindo com o processo de construção da motricidade;
- Promover a compreensão do movimento rítmico como forma de expressão corporal e de representação social, valorizando-o em diversas manifestações culturais;
- Promover o entendimento e envolvimento da interação entre a ação motora e a saúde, destacando os benefícios que esses conhecimentos podem trazer para a melhora da qualidade de vida.

✓ Estratégias metodológicas:

- Aulas teóricas-explicativas dos conteúdos com o cotidiano;
- Aulas práticas com atividades individual, pequenos e grandes grupos.

#### 4.5 COLETA DE DADOS E PROCEDIMENTOS

Inicialmente foi obtida a autorização do Diretor e da Coordenadora do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação Pedagógica/CAP (ANEXO D), da

Universidade Estadual de Maringá para a realização do projeto com a 3ª série do Ensino Fundamental. Após esse contato inicial obteve-se a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres humanos (COPEP), da Universidade Estadual de Maringá, de acordo com o disposto na resolução nº 196/96-CNS/MS e complementares, na 74ª reunião do COPEP em 12 de dezembro de 2003, pelo registro nº126/2003, parecer nº. 263/2008 (ANEXO E). Foi solicitado aos pais dos alunos a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A) e o preenchimento da ficha de identificação com os dados pessoais dos alunos (APÊNDICE C).

Em seguida, foram aplicados o inventário de eficiência pessoal e a escala de percepção de competência, em uma sala nas dependências da própria escola (CAP). A aplicação foi feita em pequenos grupos, de 12 a 16 alunos cada. Após a distribuição dos questionários, foram lidas as instruções de como respondê-los e feitos esclarecimentos individuais, conforme a necessidade. Cada questão foi lida em voz alta, conforme o sugerido pela autora da escala, para melhor compreensão das crianças. A duração da aplicação foi em torno de 30 minutos para cada grupo. Houve o acompanhamento de quatro estagiários previamente treinados.

A aplicação do teste de coordenação motora global (KTK) foi realizada em um local adequado para a realização das tarefas, na sala de ginástica e jogos da própria escola (CAP). Somente a criança avaliada permanecia na sala, previamente preparada, seguindo o protocolo estabelecido para o teste. Para a aplicação do teste foram utilizados uma câmera digital (Sony Full HD 1080), três traves de 3 m de comprimento e 3 cm de altura, com larguras de 3, 4.5 e 6 cm, com pequenos travessões de 15 x 1,5 x 5 cm fixados na parte inferior da trave, alcançando um total de 5 cm de altura; 12 blocos de espuma, cada um medindo 50 x 20 x 5 cm; uma plataforma de madeira de 60 x 50 x 0,8 cm, com um sarrafo divisório de 60 x 4 x 2 cm e um cronômetro; duas plataformas de madeira com 25 x 25 x 1,5, com quatro pés com 3,5 cm de altura.

O teste foi realizado individualmente, com duração de, aproximadamente, 15 minutos para cada aluno. As crianças foram filmadas durante o teste por uma câmera posicionada em um dos cantos da sala. A filmagem não é obrigatória pelo

protocolo do teste, utilizou-se para fins de registro por segurança e para eventuais necessidades. Para a aplicação do teste, houve uma demonstração e uma explicação verbal da tarefa a ser realizada pelos alunos. Participaram também quatro estagiários previamente treinados, para auxiliar na organização do material e anotação dos dados na ficha de coleta de dados do teste KTK.

#### 4.6 IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO EM DANÇA DE SALÃO NA ESCOLA

As aulas de educação física foram ministradas às quartas e sextas-feiras no período da tarde: quarta-feira, das 13h30 às 15h10 hs para a 3ª série A, sexta-feira, das 13h30 às 15h10 hs, para a 3ª série B e das 15h10 às 17h10 hs para a 3ª série C. O programa de intervenção ocorreu no mesmo horário que a educação física, em uma sala específica para a dança de salão, enquanto a educação física ocorria no ginásio da escola. Foram ministradas 10 semanas com 20 horas/aula. Estas aulas foram ministradas pela própria interessada e auxiliada por um acadêmico de educação física, previamente treinado. As atividades foram elaboradas em ordem progressiva de dificuldade e com níveis adequados às crianças. Os ritmos escolhidos foram do menor para maior grau de dificuldade. Todos os planos de aula encontram-se em anexo (APÊNDICE B).

#### 4.7 ANÁLISE DOS DADOS

Por se tratar de amostras correlacionadas, nas quais existem duas medidas para um único indivíduo, no caso os períodos antes e depois da intervenção e por tratar-se de variáveis categóricas, utilizou-se o teste de Kappa, para a análise do inventário de eficiência pessoal. O coeficiente kappa, representado pela letra grega  $\kappa$ , indica a extensão para qual a probabilidade observacional de concordância ( $\Pi_o$ ) está em

excesso à probabilidade  $\Pi_e$  de concordância hipoteticamente oriunda do acaso (LANDIS; KOCH, 1977; AGRESTI, 2002). Tal coeficiente é da forma:

$$\kappa = \frac{\Pi_o - \Pi_e}{1 - \Pi_e}$$

Quando  $\Pi_o$  vale 1,  $\kappa$  assume seu valor máximo, 1, o que corresponde a uma perfeita concordância. Um coeficiente kappa igual a zero indica que a concordância é igual àquela esperada pelo acaso. Valores negativos ocorrem quando a concordância é mais fraca do que a esperada pelo acaso, mas segundo Agresti (2002), isto raramente ocorre. A análise dos dados foi feita através do *software* SAS<sup>®</sup> 9.0 pelo procedimento PROC FREQ.

Landis e Koch (1977), fornecem as seguintes categorizações para o coeficiente kappa:

| Coeficiente kappa | Força da concordância                    |
|-------------------|--|
| menor que zero    | <i>poor</i> (pobre)                      |
| 0,00 – 0,20       | <i>slight</i> (desprezível)              |
| 0,21 – 0,40       | <i>fair</i> (suave)                      |
| 0,41 – 0,60       | <i>moderate</i> (moderada)               |
| 0,61 – 0,80       | <i>substantial</i> (substancial, grande) |
| 0,81 – 1,00       | <i>almost perfect</i> (quase perfeita)   |

Para comparar os grupos controle e experimental nos períodos antes e depois da aplicação do programa de iniciação em dança de salão na escola, para as variáveis de percepção de competência e KTK, foi utilizado o modelo linear de efeitos mistos (efeitos aleatórios e fixos), na análise de dados onde as respostas de um mesmo indivíduo estão agrupadas e a suposição de independência entre as observações em um mesmo grupo não é adequada (SCHALL, 1991). Para utilizar este modelo, é preciso que seus resíduos tenham distribuição normal com média zero e variância constante. O ajuste do modelo foi feito através do procedimento PROC MIXED do *software* SAS<sup>®</sup> 9.0. Verificou-se a consistência interna através do coeficiente alpha de Cronbach.

Com o intuito de verificar uma possível correlação entre variáveis dos questionários de percepção de competência e o teste KTK, utilizou-se o coeficiente de correlação de Pearson (PAGANO; GAUVREAU, 2004), denotado pela letra  $r$ . Este mede o grau de associação linear entre duas variáveis. O valor de  $r$  pode variar de  $-1$  a  $1$ , dependendo da relação encontrada: positivamente correlacionada (se uma variável tende a aumentar em grandeza conforme a outra variável também aumenta) ou negativamente correlacionada (se uma variável tende a diminuir conforme a outra variável aumenta). Este procedimento foi realizado através do *software* SAS<sup>®</sup> 9.0 utilizando a PROC CORR.

## 5 RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados o perfil geral dos alunos de ambos os grupos para a caracterização da amostra e os resultados do inventário de eficiência pessoal, percepção de competência e coordenação motora geral.

### 5.1 PERFIL DA AMOSTRA DE PARTICIPANTES DO ESTUDO

A amostra contou com 89 alunos, sendo 29 da 3ª série A, 30 da 3ª série B e 30 da 3ª série C. Do total de crianças, 34 são do sexo feminino (38,2%) e 55 do sexo masculino (61,8%). Desses, 36 alunos compuseram o grupo experimental (40,45%) e 53 o grupo controle (59,55%). O grupo experimental contou com 17 sujeitos do sexo feminino (47,22%) e 19 do sexo masculino (52,88%). O grupo controle contou com 17 sujeitos do sexo feminino (32,08%) e 36 do sexo masculino (67,92%) (Tabela 1). Com relação a idade das crianças observou-se que 67,86% têm 8 anos, 29,76% têm 9 anos e 2,38% têm 10 anos de idade ( $\bar{x}=8,35$  e  $DP=0,53$ ). O grupo experimental foi composto por 8 alunos (22,22%) da turma A, 15 alunos da turma B (41,67%) e 13 alunos da turma C (36,11%). O grupo controle foi composto por 21 alunos da turma A (39,62%), 15 alunos da turma B (28,30%) e 17 alunos da turma C (32,08%).

**Tabela 1 – Frequência e percentual de alunos do sexo feminino e por grupo.**

| Sexo      | Controle |       | Experimental |       |
|-----------|----------|-------|--------------|-------|
|           | n        | %     | n            | %     |
| Feminino  | 17       | 32,08 | 17           | 47,22 |
| Masculino | 36       | 67,92 | 19           | 52,78 |

Quanto ao local em que residem, 78,38% da amostra moram em casa e 21,62% em apartamento, sendo que 80,95% dos que vivem em casa têm quintal e 19,05% não.

Além disso, as crianças passam, em média 2h30 assistindo televisão e mais 1h30 no computador.

Verificou-se que 50% da amostra brincam na rua e 50% não, considerando os grupos, sendo 51,06% das crianças do grupo controle e 48,15% do grupo experimental não brincam na rua. Os motivos pelos quais os pais apresentaram para os filhos não brincarem na rua foram: a rua é perigosa, violenta ou falta segurança (44%), a rua é muito movimentada (29,63%), não tem ninguém na rua ou mais crianças para brincar (14,81%), brinca em outros lugares, como quadra do prédio, chácara, etc (11,11%).

Ao questionar os pais se as crianças praticam esporte fora da educação física escolar, 77,03% responderam praticar e 22,97% responderam não praticar. Os esportes declarados foram: natação (45,07%), vôlei (22,54%), futebol/futsal (19,72%), judô (4,23%), basquete (2,82%), ginástica rítmica (2,82%), karatê (1,41%) e caminhada (1,41%).

Quando analisado por grupo, verificou-se que, 77,78% do grupo experimental e 76,6% do grupo controle praticam esporte e, 22,22% e 23,4% respectivamente, não praticam. Os esportes declarados para o grupo controle foram: natação (42,22%), futebol/futsal (24,44%), vôlei (22,22%), judô (4,44%), ginástica rítmica (4,44%) e basquete (2,22%). Já para o grupo experimental foram: natação (52%), vôlei (20%), futebol/futsal (12%), judô (4%), basquete (4%), karatê (4%) e caminhada (4%).

Ao questionar os pais sobre a prática da dança dentro ou fora da escola, 93,33% responderam que seus filhos não praticam nenhum tipo de dança e, apenas 6,67% praticam ou praticaram danças como jazz, ballet e folclore alemão.

## 5.2 INVENTÁRIO DE EFICIÊNCIA PESSOAL

As três questões feitas no início do inventário tiveram a intenção de verificar se as crianças têm ou já tiveram experiências com dança, independente do estilo, se

sabem o que é a dança de salão, se gostariam de aprender e por quê. Os resultados do inventário visavam verificar também como as crianças percebiam suas habilidades para realizar uma atividade como a dança de salão. Foram analisadas as questões do inventário mais pertinentes com os objetivos do estudo. Algumas crianças eventualmente não responderam alguma questão ou responderam de maneira não legível. Para comparar os dados do inventário através do grau de concordância nas situações pré e pós-teste do grupo experimental, utilizou-se o teste Kappa, por se tratar de amostras correlacionadas nas quais existem duas medidas para um único indivíduo, no caso, as situações dos momentos antes e depois da intervenção ou pré e pós-teste.

Embora na ficha de identificação do aluno, tinha sido perguntado aos pais se os alunos praticavam ou não dança, dentro ou fora do contexto escolar, ao aplicar este instrumento foi possível identificar como as crianças relatam suas experiências com dança. Neste caso, os resultados do inventário de eficiência pessoal, para a questão “você já teve alguma experiência com algum tipo de dança?”, evidenciaram que 44,94% da amostra nunca teve experiências com qualquer tipo de dança, 34,83% raramente as teve e 20,22% as tiveram sempre. Mesmo nunca tendo experiências, ao todo, 50,56% disseram que sabem e 49,44% não sabem o que é dança de salão. Provavelmente, um dos motivos para que um maior número de crianças saiba o que é a dança de salão pode ser o fato da grande exposição desta modalidade na mídia atualmente, através de apresentações ou concursos televisivos, inclusive para crianças.

Com relação a esta questão, considerando-se o sexo, verificou-se que entre as meninas, 29,41% nunca teve essa experiência, enquanto entre os meninos, 54,55% nunca teve essa experiência. Interessante observar que, mesmo sem muita experiência com danças, a maioria dos meninos (58,18%) declarou saber o que é a dança de salão, enquanto 61,76% das meninas disse não saber. Considerando o grupo experimental, verificou-se, no pós-teste que, 53% dos alunos melhorou seu conhecimento com relação à dança de salão. O teste de Kappa mostrou que houve diferença significativa entre o período antes e depois do programa de iniciação em dança de salão ( $K=0,05$ ) (Tabela 2).

**Tabela 2 – Conhecimento em dança de salão do grupo experimental nos pré e pós-testes.**

| Grupo Experimental: pré | Grupo Experimental: pós |     | Total | Kappa         |
|-------------------------|-------------------------|-----|-------|---------------|
|                         | Não                     | Sim |       |               |
| Não                     | 3                       | 18  | 21    | 0,05          |
| Sim                     | 1                       | 12  | 13    | (-0,12; 0,22) |
| Total                   | 4                       | 30  | 34    |               |

Concordância diagonal: 44% - Acima da diagonal: 53% (melhora) - Abaixo da diagonal: 3% (piora) Nota: 2 não responderam.

Apesar de boa parte das crianças não conhecerem o que é a dança de salão antes da intervenção, ainda assim, quando questionados se gostariam de aprender, 76,40% das crianças respondeu positivamente e os motivos apresentados para aprender foram diversos, tais como: por ser bonito, por ser divertido, por gostar de dançar, querer aprender porque nunca dançou ou sabe pouco, porque viu na Dança dos Famosos (programa televisivo), porque a mãe gosta, porque gostaria de aprender coisas novas, por querer melhorar a coordenação motora, querer saber para dançar quando quiser, querer se exercitar. Porém, 23,60% das crianças do presente estudo relatou também que não gostaria de aprender dança de salão, sendo que os motivos apresentados foram: por ser chato, difícil, por que os meninos entendem que é coisa de menina, por não gostar, por não querer, porque não se interessa, por que já pratica muitos esportes.

Quando analisado por sexo, verificou-se que entre as meninas, 91,18% e entre os meninos, 67,27% gostariam de aprender a dança de salão. É interessante observar que, após a intervenção, 59% dos alunos do grupo experimental que antes não tinham interesse em aprender a dança, passaram a ter, enquanto, para o grupo controle, essa mesma diferença de opinião foi de 21%. O teste de Kappa mostrou que houve diferença de opinião entre o pré e pós para ambos grupos ( $K=0,04$  para o grupo controle e  $K=0,05$  para o grupo experimental).

Outras questões do inventário relativas a habilidade para a dança de salão foram analisadas. Observando-se as tabelas 3 e 4, percebe-se que a maioria dos meninos (43,64%) e das meninas (50%), não tem certeza sobre suas habilidades em fazer uma atividade como a dança de salão. Boa parte das crianças que afirma não ter

habilidade para realizar essa atividade, 47,06% são meninas e 38,18% são meninos. Entretanto, mais meninos que meninas afirmam conseguir realizar essa atividade. Quando comparados os resultados do pré e pós-teste, para o grupo experimental, verificou-se que 59% dos alunos sentiram-se com mais habilidade para este tipo de tarefa. Através do teste de Kappa, encontrou-se uma diferença significativa após vivenciarem as aulas de dança de salão ( $k=0$ ), (Tabela 5).

**Tabela 3 – Respostas em frequência e percentual do sexo masculino para quatro questões do inventário de eficiência pessoal.**

| Variáveis           | Habilidade para dança de salão |       | Habilidade em se movimentar no ritmo de uma música |       | Habilidade para dançar com sexo oposto |              | Habilidade em dançar com um colega da turma |              |
|---------------------|--------------------------------|-------|--|-------|--|--------------|---|--------------|
|                     | n                              | %     | n  | %     | n                                      | %            | n   | %            |
| Sei que não consigo | 10                             | 18,18 | 6  | 10,91 | 8                                      | 14,55        | 4   | 7,27         |
| Não tenho certeza   | 24                             | 43,64 | 30   | 54,55 | 10                                     | 18,18        | 14  | 25,45        |
| Sei que consigo     | 21                             | 38,18 | 19   | 34,55 | 37                                     | <b>67,27</b> | 37  | <b>67,27</b> |

**Tabela 4 – Respostas em frequência e percentual do sexo feminino para quatro questões do inventário de eficiência pessoal.**

| Variáveis           | Habilidade para dança de salão |       | Habilidade em se movimentar no ritmo de uma música |       | Habilidade para dançar com sexo oposto |              | Habilidade em dançar com um colega da turma |              |
|---------------------|--------------------------------|-------|--|-------|--|--------------|---|--------------|
|                     | n                              | %     | n  | %     | n                                      | %            | n   | %            |
| Sei que não consigo | 1                              | 2,94  | 3  | 8,82  | 7                                      | 20,59        | 7   | 20,59        |
| Não tenho certeza   | 17                             | 50    | 14   | 41,18 | 14                                     | <b>41,18</b> | 14  | <b>41,18</b> |
| Sei que consigo     | 16                             | 47,06 | 17   | 50    | 13                                     | 38,24        | 13  | 38,24        |

Entretanto, grande parte das crianças relataram no pré-teste, que não tem certeza quanto as suas habilidades de movimentar-se no ritmo de uma música (41,18% dos meninos e 54,55% das meninas). Principalmente se a música for rápida, 47,06% e 48,16% não tem certeza se conseguem. Porém, em caso de uma música lenta, 61,76% e 85,45%, respectivamente, afirmaram que conseguem se movimentar. Analisando-se os resultados por meio do teste de Kappa, observa-se que houve diferença significativa entre o pré e pós-teste ( $K=0,12$ ). Após o programa de iniciação em dança de salão, 35% dos alunos do grupo experimental sentiram-se mais capazes de se movimentar no ritmo de uma música, mesmo que seja rápida.

**Tabela 5 – Comparação entre frequência de resposta do grupo experimental sobre a habilidade em praticar uma atividade com a dança de salão nos pré e pós-testes.**

| Grupo Experimental:<br>pré-teste | Grupo Experimental: pós-teste |                              |                 | Total | Kappa            |
|----------------------------------|-------------------------------|------------------------------|-----------------|-------|------------------|
|                                  | Sei que não consigo           | Não tenho certeza se consigo | Sei que consigo |       |                  |
| Sei que não consigo              | 0                             | 1                            | 5               | 6     | 0,00             |
| Não tenho certeza se consigo     | 1                             | 3                            | 14              | 18    | (-0,15;<br>0,16) |
| Sei que consigo                  | 1                             | 1                            | 8               | 10    |                  |
| Total                            | 2                             | 5                            | 27              | 34    |                  |

Concordância diagonal: 32% - Acima da diagonal: 59% (melhora) - Abaixo da diagonal: 9% (piora) Nota: 2 não responderam.

Quando questionado: “se você for menino como se sente sobre sua habilidade de dançar com uma menina? Ou, se você for menina, como você se sente sobre sua habilidade de dançar com um menino?” e “como se sente em dançar com um colega da turma da escola?”, verificou-se resultados idênticos. A maioria das meninas (41,18%), disse que não tem certeza se consegue dançar com alguém do sexo oposto ou com um colega, enquanto a maioria dos meninos respondeu afirmativamente (67,27%) (Tabelas 4 e 3). Quando comparados os resultados do grupo experimental, pelo teste de Kappa, observou-se uma diferença significativa entre o pré e pós-teste ( $K=0,13$ ), pois, 35% dos alunos melhorou a percepção de sua habilidade para dançar com uma pessoa de outro sexo (Tabela 6) e 32% sentiram-se mais capazes de dançar com um colega da turma (Tabela 7).

**Tabela 6 – Comparação entre a frequência de resposta do grupo experimental em relação a habilidade dos alunos em dançar com uma pessoa do sexo oposto nos pré e pós-testes.**

| Grupo Experimental: pré      | Grupo Experimental: pós |                              |                 | Total | Kappa         |
|------------------------------|-------------------------|------------------------------|-----------------|-------|---------------|
|                              | Sei que não consigo     | Não tenho certeza se consigo | Sei que consigo |       |               |
| Sei que não consigo          | 1                       | 2                            | 4               | 7     | 0,13          |
| Não tenho certeza se consigo | 1                       | 3                            | 6               | 10    | (-0,12; 0,38) |
| Sei que consigo              | 1                       | 3                            | 13              | 17    |               |
| Total                        | 3                       | 8                            | 23              | 34    |               |

Concordância diagonal: 50% - Acima da diagonal: 35% (melhora) - Abaixo da diagonal: 15% (piora) Nota: 2 não responderam.

**Tabela 7 – Comparação entre a frequência de resposta do grupo experimental em relação a habilidade dos alunos em dançar junto com um colega da turma entre pré e pós-teste.**

| Grupo Experimental: pré      | Grupo Experimental: pós |                              |                 | Total | Kappa        |
|------------------------------|-------------------------|------------------------------|-----------------|-------|--------------|
|                              | Sei que não consigo     | Não tenho certeza se consigo | Sei que consigo |       |              |
| Sei que não consigo          | 0                       | 1                            | 5               | 6     | 0,25         |
| Não tenho certeza se consigo | 1                       | 7                            | 5               | 13    | (0,01; 0,49) |
| Sei que consigo              | 1                       | 2                            | 12              | 15    |              |
| Total                        | 2                       | 10                           | 22              | 34    |              |

Concordância diagonal: 56% - Acima da diagonal: 32% (melhora) - Abaixo da diagonal: 12% (piora) Nota: 2 não responderam.

### 5.3 ESCALA DE PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA

Percepções de competência são os julgamentos que o indivíduo expressa sobre suas habilidades em diferentes domínios e, cada subescala define um fator separado indicando que as crianças fazem diferenciações claras entre os domínios (HARTER, 1982). Segundo a autora, crianças acima de 8 anos, além de fazerem um julgamento discreto sobre suas competências em áreas específicas, também têm

construída uma visão sobre seu autoconceito geral. Para comparar os grupos controle e experimental nas situações pré e pós-testes para as variáveis da escala de percepção de competência, foi utilizado o modelo linear de efeitos mistos (efeitos aleatórios e fixos) na análise de dados, onde as respostas de um mesmo indivíduo estão agrupadas e a suposição de independência entre as observações em um mesmo grupo não é adequada (SCHALL, 1991).

### 5.3.1 Percepção de competência escolar

A competência escolar ou cognitiva tem ênfase no desempenho acadêmico, quando as crianças sentem que são boas com atividades escolares, que são espertas e com bom desenvolvimento em sala de aula (HARTER, 1985). Observou-se que, no pré-teste, a média para a competência escolar para o grupo controle foi de 3,11 e DP=0,56 e 3,14 e DP=0,52 para o grupo experimental, indicando uma tendência a alta percepção de competência. Enquanto que, no pós-teste, essa média foi de 2,95 e DP=0,60 e 2,99 e DP=0,68 para os grupos controle e experimental respectivamente, sendo considerada, para ambos, uma percepção de competência moderada (Tabela 8). Observando-se a tabela 9, verifica-se que não houve diferença significativa quando comparados os dois grupos nas duas situações antes ( $p = 0,801$ ) e depois ( $p = 0,739$ ). Verificou-se também, que houve diminuição entre as médias e uma diferença significativa entre o pré e pós-teste apenas no grupo controle ( $p = 0,025$ ) (Tabela 9).

**Tabela 8 – Resultados dos grupos controle e experimental no pré e pós-teste relativos à competência escolar.**

| Grupo        | Período | n  | Média | DP   | Mínimo | Mediana | Máximo |
|--------------|---------|----|-------|------|--------|---------|--------|
| Controle     | Pré     | 53 | 3,11  | 0,56 | 2,00   | 3,17    | 4,00   |
|              | Pós     | 52 | 2,95  | 0,60 | 1,67   | 3,00    | 4,00   |
| Experimental | Pré     | 36 | 3,14  | 0,52 | 1,67   | 3,17    | 4,00   |
|              | Pós     | 33 | 2,99  | 0,68 | 1,00   | 3,00    | 4,00   |

**Tabela 9 – Comparações da competência escolar para o grupo controle e experimental no pré e pós-testes.**

| Comparação                     | Diferença | IC (95%) |      | p-valor |
|--------------------------------|-----------|----------|------|---------|
| (Pré – Pós-teste) Controle     | 0,17      | 0,02     | 0,32 | 0,025   |
| (Pré – Pós-teste) Experimental | 0,16      | -0,03    | 0,35 | 0,090   |
| (Controle - Experimental) Pré  | -0,03     | -0,28    | 0,22 | 0,801   |
| (Controle - Experimental) Pós  | -0,04     | -0,30    | 0,21 | 0,739   |

### 5.3.2 Aceitação social

A aceitação social ou competência afetiva verificou se a criança se percebe como tendo muitos amigos, sendo querido e amigável e, sendo importante membro na sala de aula (HARTER, 1982). Verificou-se através da tabela 10, que a média da aceitação social para o pré-teste foi de 3,01 e DP=0,53 para o grupo controle, e 2,91 e DP=0,50 para o grupo experimental, o que revela uma percepção de competência moderada. No pós-teste, a média para o grupo controle foi de 2,81 e DP=0,57 e 2,83 e DP=0,62 para o grupo experimental, o que também revela uma percepção de competência moderada. Observando-se a tabela 11, notou-se que houve diferença significativa na comparação entre o pré e pós-teste no grupo controle ( $p=0,027$ ). Não foram encontradas diferenças significativas quando comparados os grupos controle ( $p = 0,388$ ) e experimental ( $p = 0,728$ ), antes e depois da intervenção.

**Tabela 10 – Resultados dos grupos controle e experimental nos pré e pós-testes relativos à aceitação social.**

| Grupo        | Período | N  | Média | DP   | Mínimo | Mediana | Máximo |
|--------------|---------|----|-------|------|--------|---------|--------|
| Controle     | Pré     | 53 | 3,01  | 0,53 | 2,00   | 2,83    | 4,00   |
|              | Pós     | 52 | 2,81  | 0,57 | 1,50   | 2,83    | 4,00   |
| Experimental | Pré     | 36 | 2,91  | 0,50 | 1,33   | 3,00    | 3,67   |
|              | Pós     | 33 | 2,83  | 0,62 | 1,50   | 2,83    | 4,00   |

**Tabela 11 – Comparações da variável aceitação social entre os grupos controle e experimental nos pré e pós-testes.**

| Comparação                     | Diferença | IC (95%) |      | p-valor |
|--------------------------------|-----------|----------|------|---------|
| (Pré – Pós-teste) Controle     | 0,21      | 0,02     | 0,39 | 0,027   |
| (Pré – Pós-teste) Experimental | 0,06      | -0,17    | 0,29 | 0,585   |
| (Controle - Experimental) Pré  | 0,10      | -0,13    | 0,34 | 0,388   |
| (Controle - Experimental) Pós  | -0,04     | -0,29    | 0,20 | 0,728   |

### 5.3.3 Percepção de competência atlética

A percepção de competência atlética revelou como as crianças se avaliam nos esportes e atividades ao ar livre, como se saem bem e aprendem prontamente, se preferem praticar a olhar os outros praticando alguma atividade (HARTER, 1982; 1985). Analisando-se as tabelas 12 e 13, verificou-se que no pré-teste, tanto o grupo controle (2,99 e DP=0,63) quanto o grupo experimental (2,89 e DP=0,60) apresentaram níveis moderados de percepção de competência atlética. Valores semelhantes foram encontrados no pós-teste para o grupo controle (2,85 e DP=0,54) e para o grupo experimental (2,74 e DP=0,68), indicando níveis moderados de percepção de competência atlética também no pós-teste, não havendo diferenças significativas entre as médias, entre os grupos controle e experimental, e nem entre as situações (antes e depois da intervenção).

**Tabela 12 – Resultados expressos em média e desvio padrão dos grupos controle e experimental nos pré e pós-testes relativos à competência atlética.**

| Grupo        | Período | n  | Média | DP   | Mínimo | Mediana | Máximo |
|--------------|---------|----|-------|------|--------|---------|--------|
| Controle     | Pré     | 53 | 2,99  | 0,63 | 1,83   | 2,83    | 4,00   |
|              | Pós     | 52 | 2,85  | 0,54 | 1,83   | 2,83    | 4,00   |
| Experimental | Pré     | 36 | 2,89  | 0,60 | 1,60   | 3,00    | 4,00   |
|              | Pós     | 33 | 2,74  | 0,68 | 1,17   | 2,67    | 4,00   |

**Tabela 13 – Comparações inter e intra grupos para a competência atlética nos pré e pós-testes.**

| Comparação                     | Diferença | IC (95%) |      | p-valor |
|--------------------------------|-----------|----------|------|---------|
| (Pré – Pós-teste) Controle     | 0,15      | -0,01    | 0,32 | 0,072   |
| (Pré – Pós-teste) Experimental | 0,15      | -0,06    | 0,36 | 0,167   |
| (Controle - Experimental) Pré  | 0,10      | -0,16    | 0,36 | 0,454   |
| (Controle - Experimental) Pós  | 0,09      | -0,18    | 0,36 | 0,498   |

#### 5.3.4 Valor global

O valor global indicou que as crianças gostam de si mesmas, estão felizes do jeito que são, mostrando as diferenças dos indivíduos em vários domínios de sua vida. Incluem referências a características pessoais, como ser bom, amigável, prestativo e expressa sentimentos de auto-aceitação, construindo uma imagem do seu autoconceito global (HARTER, 1980; HARTER, 1982; FIORESE, 1993a; TEIXEIRA, 2008). Observando-se as tabelas 14 e 15, verifica-se que tanto as crianças do grupo controle (3,33 e DP=0,57) quanto as do grupo experimental (3,57 e DP=0,43), apresentaram níveis altos de percepção de competência com relação ao autoconceito. Embora ambos os grupos apresentassem valores altos, uma diferença significativa entre os grupos foi encontrada no pré-teste ( $p=0,05$ ), o que mostra que o grupo experimental apresentou valores mais altos de autoconceito (Tabela 15). No pós-teste também foram encontrados valores altos para o grupo controle (3,31 e DP=0,62) ( $p=0,782$ ) e para o grupo experimental (3,47 e DP=0,58) ( $p=0,390$ ), não havendo diferenças significativas entre as situações (antes e depois da intervenção).

**Tabela 14 – Resultados expressos em média e desvio padrão dos grupos controle e experimental relativos ao valor global nos pré e pós-testes.**

| Grupo        | Período | n  | Média | DP   | Mínimo | Mediana | Máximo |
|--------------|---------|----|-------|------|--------|---------|--------|
| Controle     | Pré     | 53 | 3,33  | 0,57 | 2,17   | 3,50    | 4,00   |
|              | Pós     | 52 | 3,31  | 0,62 | 1,83   | 3,50    | 4,00   |
| Experimental | Pré     | 36 | 3,57  | 0,43 | 2,67   | 3,67    | 4,00   |
|              | Pós     | 33 | 3,47  | 0,58 | 1,83   | 3,67    | 4,00   |

**Tabela 15 – Comparações para o valor global para o grupo controle e experimental nos pré e pós-teste.**

| Comparação                     | Diferença | IC (95%) |      | p-valor |
|--------------------------------|-----------|----------|------|---------|
| (Pré – Pós-teste) Controle     | 0,03      | -0,17    | 0,23 | 0,782   |
| (Pré – Pós-teste) Experimental | 0,11      | -0,14    | 0,35 | 0,390   |
| (Controle - Experimental) Pré  | -0,24     | -0,48    | 0,00 | 0,050   |
| (Controle - Experimental) Pós  | -0,16     | -0,41    | 0,09 | 0,197   |

#### 5.4 TESTE DE COORDENAÇÃO CORPORAL KTK

O teste KTK (Körperkoordinationstest für Kinder) de Kiphard e Schilling (1974), traduzido por Gorla (1997), foi utilizado para a avaliação da coordenação motora global.

Para comparar os grupos controle e experimental nos períodos (pré e pós-teste), para as variáveis do teste de coordenação motora KTK, foi utilizado o modelo linear de efeitos mistos (efeitos aleatórios e fixos), que é utilizado na análise de dados, onde as respostas de um mesmo indivíduo estão agrupadas e a suposição de independência entre as observações em um mesmo grupo não é adequada (SCHALL, 1991).

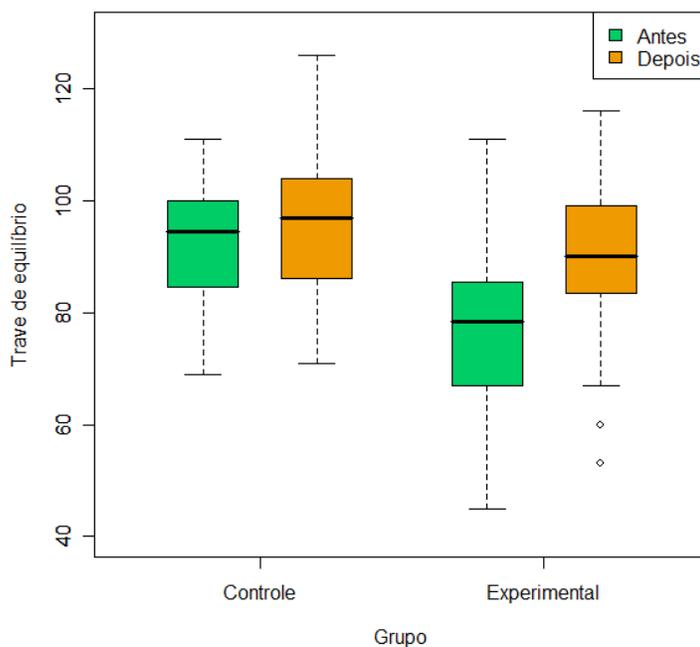
##### 5.4.1 Tarefa trave de equilíbrio (EQ)

Verifica-se, na tabela 16, que na tarefa trave de equilíbrio, o quociente motor médio obtido no pré-teste para o grupo controle foi de QM = 92,21 e DP=11,12 e no pós-teste QM = 96,55 e DP=13,08 e, para o grupo experimental, foi de QM = 77,42 e DP=14,15 no pré-teste e de QM = 89,29 e DP=13,96 no pós-teste. Comparando-se as situações antes e depois do programa de iniciação em dança de salão, constatou-se que tanto o grupo controle ( $p=0,034$ ) quanto o grupo experimental ( $p<0,001$ ) apresentaram uma melhora significativa para a tarefa trave de equilíbrio (Tabela 16). A figura de box-plots para melhor visualização dos resultados da tarefa trave de equilíbrio apresenta-se na figura 7.

**Tabela 16 – Resultados dos grupos controle e experimental relativos à tarefa trave de equilíbrio e comparações intra grupos nos pré e pós-testes.**

| Comparação          |     | Média | DP    | Diferença | IC (95%) |       | p-valor |
|---------------------|-----|-------|-------|-----------|----------|-------|---------|
| Grupo Controle      | Pré | 92,21 | 11,12 | -4,49     | -8,64    | -0,35 | 0,034   |
|                     | Pós | 96,55 | 13,08 |           |          |       |         |
| Grupo Experimental  | Pré | 77,42 | 14,15 | -11,73    | -16,77   | -6,69 | <0,001  |
|                     | Pós | 89,29 | 13,96 |           |          |       |         |
| GC – GE (Pré-teste) | GC  | 92,21 | 11,12 | 14,64     | 9,05     | 20,22 | <0,001  |
|                     | GE  | 77,42 | 14,15 |           |          |       |         |
| GC – GE (Pós-teste) | GC  | 96,55 | 13,08 | 7,40      | 1,80     | 13,01 | 0,010   |
|                     | GE  | 89,29 | 13,96 |           |          |       |         |

(GC: Grupo Controle; GE: Grupo Experimental).



**Figura 7 – Resultados da trave de equilíbrio para os grupos controle e experimental nos pré e pós-testes.**

#### 5.4.2 Tarefa saltos monopedais (SM)

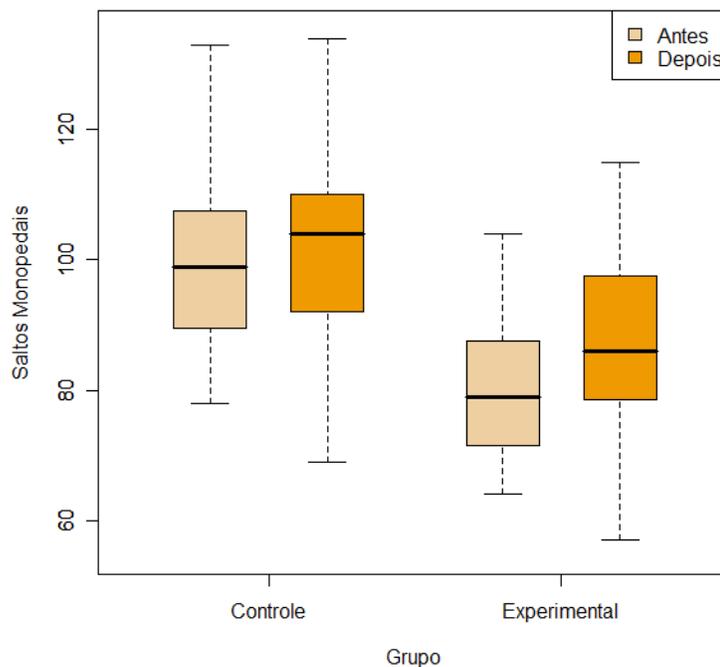
Na tarefa saltos monopedais verificou-se que a média para o grupo controle foi de QM = 99,83 e DP=12,79 no pré e QM = 96,55 e DP=13,08 no pós-teste. Para o grupo experimental, a média no pré-teste foi de QM = 77,42 e DP=14,15 e no pós-

teste foi de  $QM = 89,29$  e  $DP=13,96$  (Tabela 17). Constatou-se que não houve diferença para o grupo controle ( $p=0,213$ ) entre o pré e o pós-teste. Entretanto, o grupo experimental apresentou melhora significativa para a tarefa saltos monopodais no pós-teste ( $p<0,001$ ) (Tabela 17). A figura 8 de box-plots permite melhor visualização dos resultados da tarefa saltos monopodais.

**Tabela 17 – Resultados dos grupos controle e experimental relativos à tarefa saltos monopodais e comparações intra grupos nos pré e pós-testes.**

| Comparação          |     | Média  | DP    | Diferença | IC (95%) |       | p-valor |
|---------------------|-----|--------|-------|-----------|----------|-------|---------|
| Grupo Controle      | Pré | 99,83  | 12,79 | -1,89     | -4,88    | 1,10  | 0,213   |
|                     | Pós | 101,32 | 13,14 |           |          |       |         |
| Grupo Experimental  | Pré | 80,08  | 10,19 | -7,21     | -10,85   | -3,57 | 0,000   |
|                     | Pós | 87,11  | 13,72 |           |          |       |         |
| GC – GE (Pré-teste) | GC  | 99,83  | 12,79 | 19,35     | 13,89    | 24,81 | <0,001  |
|                     | GE  | 80,08  | 10,19 |           |          |       |         |
| GC – GE (Pós-teste) | GC  | 101,32 | 13,14 | 14,03     | 8,55     | 19,50 | <0,001  |
|                     | GE  | 87,11  | 13,72 |           |          |       |         |

(GC: Grupo Controle; GE: Grupo Experimental).



**Figura 8 – Resultados dos saltos monopodais para os grupos controle e experimental nos pré e pós-testes.**

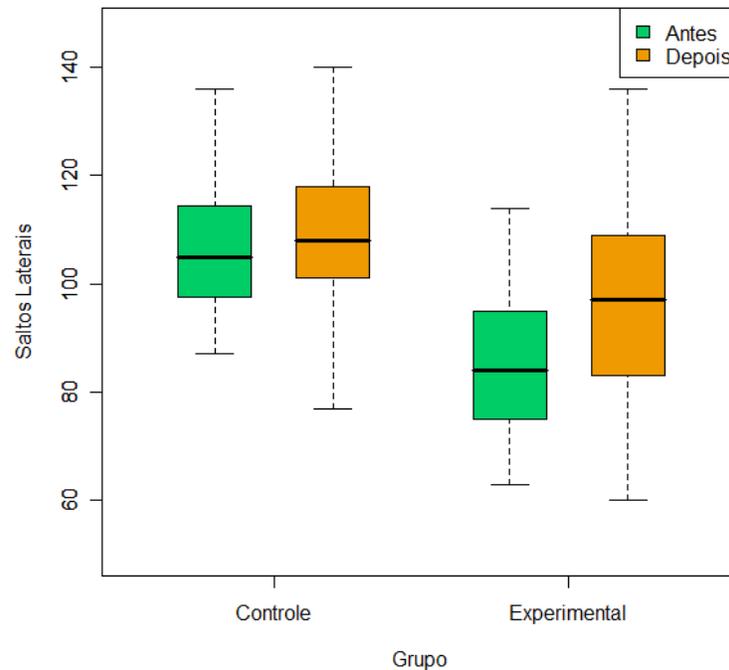
### 5.4.3 Tarefa saltos laterais (SL)

Na tarefa saltos laterais verificou-se que a média para o quociente motor do grupo controle foi de QM = 105,90 e DP=10,43 no pré-teste e QM = 108,64 e DP=14,21 no pós-teste. Para o grupo experimental, a média do quociente motor no pré-teste foi de QM = 85,53 e DP=13,36 e no pós-teste foi de QM = 96,49 e DP=16,78 (Tabela 18). Constatou-se que não houve diferença para o grupo controle ( $p=0,061$ ) entre o pré e o pós-teste (Tabela 18). O grupo experimental apresentou uma melhora significativa para a tarefa saltos laterais no pós-teste ( $p<0,001$ ). A figura 9 de box-plots permite melhor visualização dos resultados da tarefa saltos laterais.

**Tabela 18 – Resultados dos grupos controle e experimental relativos à tarefa saltos laterais e comparações intra grupos nos pré e pós-testes.**

| Comparação          |     | Média  | DP    | Diferença | IC (95%) |       | p-valor |
|---------------------|-----|--------|-------|-----------|----------|-------|---------|
| Grupo Controle      | Pré | 105,90 | 10,43 | -3,00     | -6,13    | 0,14  | 0,061   |
|                     | Pós | 108,64 | 14,21 |           |          |       |         |
| Grupo Experimental  | Pré | 85,53  | 13,36 | -10,87    | -14,69   | -7,06 | <0,001  |
|                     | Pós | 96,49  | 16,78 |           |          |       |         |
| GC – GE (Pré-teste) | GC  | 105,90 | 10,43 | 20,12     | 14,26    | 25,98 | <0,001  |
|                     | GE  | 85,53  | 13,36 |           |          |       |         |
| GC – GE (Pós-teste) | GC  | 108,64 | 14,21 | 12,24     | 6,36     | 18,12 | <0,001  |
|                     | GE  | 96,49  | 16,78 |           |          |       |         |

(GC: Grupo Controle; GE: Grupo Experimental).



**Figura 9 – Resultados dos saltos laterais para os grupos controle e experimental nos pré e pós-testes.**

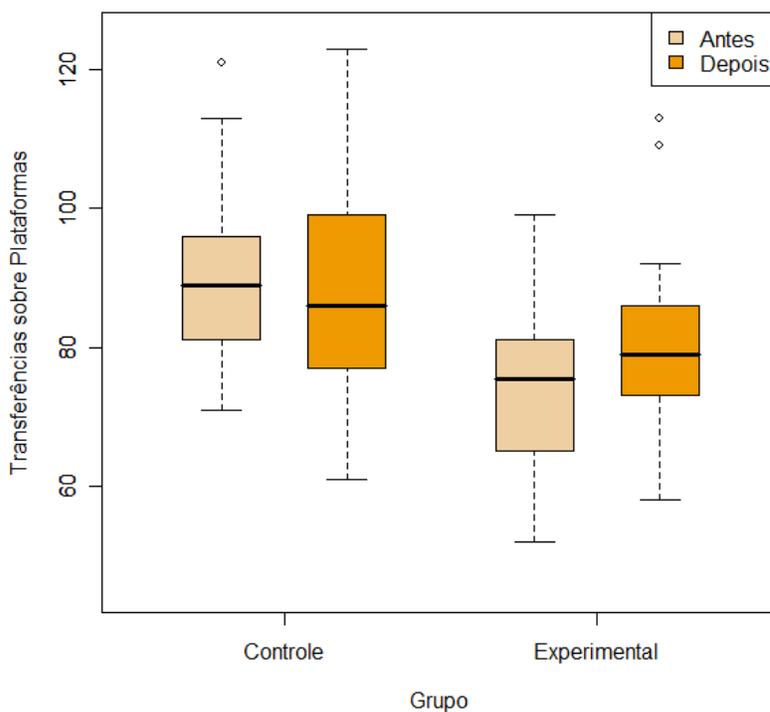
#### 5.4.4 Tarefa transferências sobre plataformas

Verifica-se, na tabela 19, que para a tarefa transferências sobre plataformas, a média do grupo controle foi de QM = 89,85 e DP=11,29 no pré e QM = 89,17 e DP=15,33 no pós-teste. Para o grupo experimental, a média no pré-teste foi de QM = 73,92 e DP=10,86 e no pós-teste foi de QM = 79,71 e DP=12,02. Constatou-se que não houve diferença para o grupo controle ( $p=0,793$ ) entre o pré e o pós-teste. Entretanto, o grupo experimental ( $p=0,005$ ), apresentou melhora significativa para a tarefa transferências sobre plataformas no pós-teste. A figura 10 de box-plots permite melhor visualização dos resultados da tarefa transferência sobre plataformas.

**Tabela 19 – Resultados dos grupos controle e experimental relativos à tarefa transferências sobre plataformas e comparações intra grupos nos pré e pós-testes.**

| Comparação          |     | Média | DP    | Diferença | IC (95%) |       | p-valor |
|---------------------|-----|-------|-------|-----------|----------|-------|---------|
| Grupo Controle      | Pré | 89,85 | 11,29 | 0,45      | -2,98    | 3,89  | 0,793   |
|                     | Pós | 89,17 | 15,33 |           |          |       |         |
| Grupo Experimental  | Pré | 73,92 | 10,86 | -6,01     | -10,19   | -1,83 | 0,005   |
|                     | Pós | 79,71 | 12,02 |           |          |       |         |
| GC – GE (Pré-teste) | GC  | 89,85 | 11,29 | 15,71     | 10,23    | 21,19 | <0,001  |
|                     | GE  | 73,92 | 10,86 |           |          |       |         |
| GC – GE (Pós-teste) | GC  | 89,17 | 15,33 | 9,25      | 3,75     | 14,75 | <0,001  |
|                     | GE  | 79,71 | 12,02 |           |          |       |         |

(GC – Grupo Controle; GE – Grupo Experimental).



**Figura 10 – Resultados das transferências sobre plataformas para os grupos controle e experimental nos pré e pós-testes.**

#### 5.4.5 Classificação do quociente motor e percentual

A tabela 20 mostra a classificação para o quociente motor de acordo com a classificação do teste de coordenação corporal – KTK (Quadro 5, p. 50). Os resultados mostram que no pré-teste o grupo controle obteve um valor médio de QM = 116,56 e DP= 7,43. No pós-teste, o valor médio foi de QM = 118,62 e DP= 9,73, o que indica diferença significativa entre o pré e o pós-teste ( $p=0,057$ ). Para o grupo experimental, a média no pré-teste foi de QM = 97,64 e DP= 6,86 e no pós-teste a média foi de QM = 107,43 e DP= 10,33, o que mostra diferença significativa de 9,81 pontos ( $p<0,001$ ).

**Tabela 20 – Resultados dos grupos controle e experimental relativos à classificação do quociente motor do teste KTK e comparações intra grupos nos pré e pós-testes.**

| Comparação          |     | Média  | DP    | Diferença | IC (95%) |       | p-valor |
|---------------------|-----|--------|-------|-----------|----------|-------|---------|
| Grupo Controle      | Pré | 116,56 | 7,43  | -2,32     | -4,72    | 0,07  | 0,057   |
|                     | Pós | 118,62 | 9,73  |           |          |       |         |
| Grupo Experimental  | Pré | 97,64  | 6,86  | -9,81     | -12,72   | -6,90 | <0,001  |
|                     | Pós | 107,43 | 10,33 |           |          |       |         |
| GC – GE (Pré-teste) | GC  | 116,56 | 7,43  | 18,66     | 14,89    | 22,43 | <0,001  |
|                     | GE  | 97,64  | 6,86  |           |          |       |         |
| GC – GE (Pós-teste) | GC  | 118,62 | 9,73  | 11,17     | 7,40     | 14,95 | <0,001  |
|                     | GE  | 107,43 | 10,33 |           |          |       |         |

(GC – Grupo Controle; GE – Grupo Experimental).

A estatística descritiva e a comparação entre o pré e pós-testes para o resultado do teste de coordenação corporal, mostrou que a média para o quociente motor em percentual, considerando ambos os grupos no pré-teste, foi de QM = 67,88 e DP= 23,54 e, no pós-teste foi de QM = 77,47 e DP= 19,43, sendo a diferença entre o pré e pós-teste significativa ( $p<0,001$ ) o que indica que 77,47% do teste foi concluído com êxito, conforme o percentual de classificação do teste de coordenação corporal KTK (Quadro 5).

Considerando ambos os grupos por sexo e por situação, verificou-se que a média em percentual para o quociente motor dos alunos do sexo masculino no pré-teste foi de QM = 71,94 e DP=21,04 e no pós-teste foi de QM = 82,61 e DP = 16,73, o que mostra diferença significativa entre o pré e pós-teste ( $p=0,001$ ). Para o sexo feminino, no pré-teste foi QM = 61,41 e DP = 26,08 e no pós-teste QM = 69,29 e DP=20,82, sendo a diferença entre o pré e o pós-teste significativa ( $p=0,010$ ). Valores estes referentes ao percentual obtido no teste de coordenação corporal. Embora não se tivesse como objetivo verificar valores separadamente por sexo, nota-se que, em ambos houve melhoras no desempenho motor das crianças.

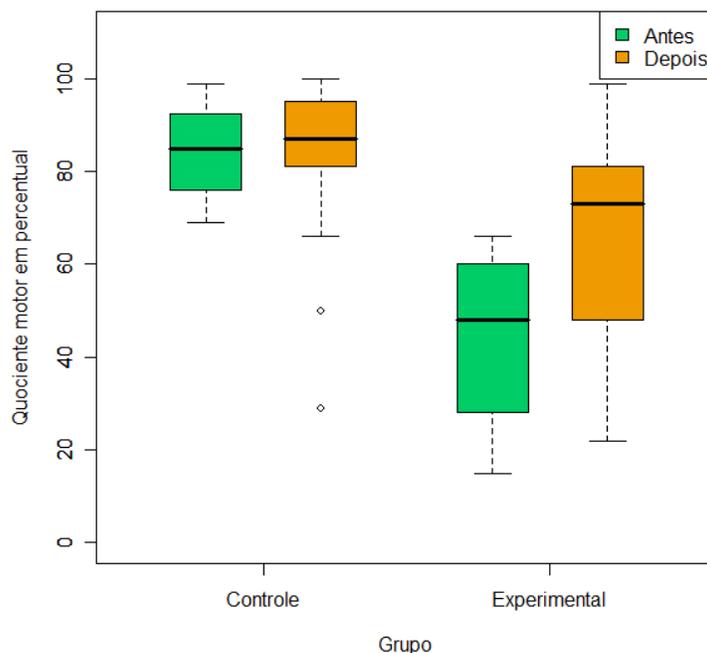
Observa-se, na tabela 21, conforme tabela estatística do próprio teste, que o quociente motor transformado em percentual, do grupo controle no pré-teste, foi de 84,12 e DP= 9,49, que representa 84,12% de realização com êxito no teste. Para o grupo experimental, foi de 44,42 e DP= 16,98, o que constitui 44,42% de acertos no teste. No pós-teste o quociente motor foi de 85,26 e DP= 13,20, para o grupo controle, onde 85,26% do teste foi realizado com sucesso e, 65,66 e DP= 21,47 para o grupo experimental, mostrando que 65,66% do teste foi realizado com sucesso.

**Tabela 21 – Resultados dos grupos controle e experimental relativos ao quociente motor em percentual e comparações intra grupos nos pré e pós-testes.**

| Comparação          |     | Média | DP    | Diferença | IC (95%) |        | p-valor |
|---------------------|-----|-------|-------|-----------|----------|--------|---------|
| Grupo Controle      | Pré | 84,12 | 9,49  | -1,72     | -5,80    | 2,35   | 0,403   |
|                     | Pós | 85,26 | 13,20 |           |          |        |         |
| Grupo Experimental  | Pré | 44,42 | 16,98 | -21,29    | -26,26   | -16,33 | <0,001  |
|                     | Pós | 65,66 | 21,47 |           |          |        |         |
| GC – GE (Pré-teste) | GC  | 84,12 | 9,49  | 39,12     | 32,54    | 45,71  | <0,001  |
|                     | GE  | 44,42 | 16,98 |           |          |        |         |
| GC – GE (Pós-teste) | GC  | 85,26 | 13,20 | 19,55     | 12,95    | 26,16  | <0,001  |
|                     | GE  | 65,66 | 21,47 |           |          |        |         |

(GC – Grupo Controle; GE – Grupo Experimental).

Percebe-se um aumento no quociente motor do grupo controle, porém não houve diferença significativa (0,403), levando-se em consideração o percentual do teste. Quando comparados os valores antes e depois do programa de iniciação em dança de salão, verifica-se diferença significativa entre os períodos para o grupo experimental ( $p < 0,001$ ) (Tabela 20). A figura 11 de box-plots permite melhor visualização dos resultados do quociente motor em percentual.



**Figura 11 – Resultado do quociente motor em percentual para o grupo controle e experimental nos pré e pós-testes.**

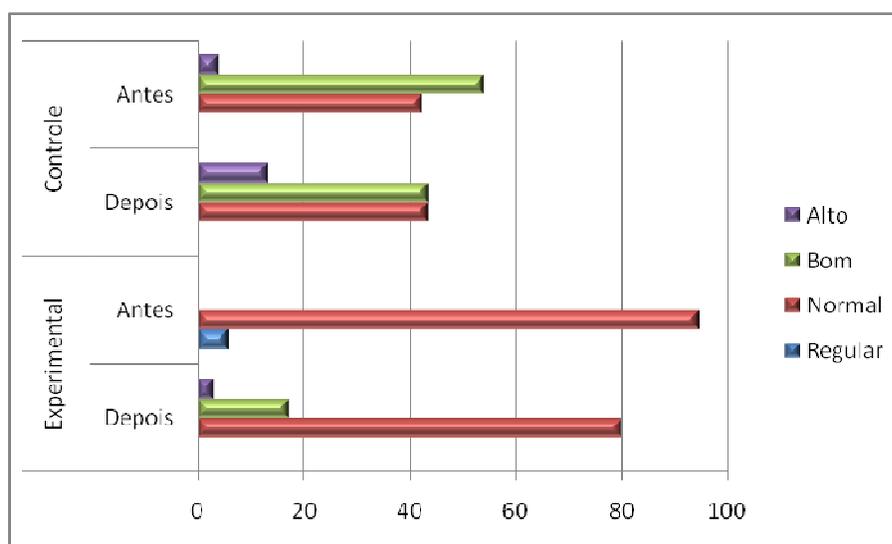
Considerando-se a tabela de classificação normatizada para o teste KTK, através da análise descritiva dos dados para os grupos controle e experimental e para as situações antes e depois do programa de iniciação em dança de salão, verifica-se na tabela 22, que as crianças do grupo controle classificaram-se como normal 42,31%, bom (53,85%) e alto (3,85%), e no pós-teste, um grupo maior de crianças obteve a classificação alta (13,21%). Para o grupo experimental, 94,44% das crianças encontraram-se na classificação normal e 5,56% regular no pré-teste. Porém, no pós-teste pode-se verificar a completa supressão desta última classificação, havendo melhora na classificação de 17,14% para o nível bom e 2,86% para o nível

alto de classificação da coordenação corporal geral. Os resultados podem ser visualizados também no gráfico 1.

**Tabela 22 – Percentual da classificação da coordenação corporal para os grupos controle e experimental em pré e pós-teste.**

| KTK     | Grupo Controle |       |        |       | Grupo Experimental |       |        |       |
|---------|----------------|-------|--------|-------|--------------------|-------|--------|-------|
|         | Antes          |       | Depois |       | Antes              |       | Depois |       |
|         | n              | %     | n      | %     | n                  | %     | n      | %     |
| Alto    | 2              | 3,85  | 7      | 13,21 | 0                  | 0     | 1      | 2,86  |
| Bom     | 28             | 53,85 | 23     | 43,4  | 0                  | 0     | 6      | 17,14 |
| Normal  | 22             | 42,31 | 23     | 43,4  | 34                 | 94,44 | 28     | 80    |
| Regular | 0              | 0     | 0      | 0     | 2                  | 5,56  | 0      | 0     |

(Alto: 99% a 100% / Bom: 85% a 98% / Normal: 17% a 84% / Regular: 3% a 16% / Baixo: 0 a 2% do total do teste).



**Gráfico 1 – Percentual da classificação da coordenação corporal para os grupos controle e experimental nos pré e pós-testes.**

## 5.5 CORRELAÇÕES ENTRE AS SUBESCALAS DE PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA E O DESEMPENHO MOTOR

Para verificar possíveis correlações entre o desempenho motor e as subescalas do protocolo de percepção de competência, foi utilizado o cálculo de correlação de Pearson. Considerou-se as subescalas (variáveis) competência escolar, aceitação social, competência atlética e valor global e o quociente motor do teste KTK, para os grupos controle e experimental. Foram consideradas as situações antes e depois da participação dos integrantes do grupo experimental (GE) no programa de iniciação em dança de salão como pré e pós-teste. Há uma constante busca no sentido de verificar qual a relação entre diferentes áreas da vida das crianças, ou seja, a correlação de uma subescala com outra, pode mostrar o quanto da percepção da criança em uma determinada área pode influenciar na motivação ou no sentimento de competência e felicidade em outras áreas (SOARES, 2006).

### 5.5.1 Correlações grupo controle

De acordo com a tabela 23, foram encontradas no grupo controle, correlações significativas entre as subescalas de percepção de competência no pré e pós-teste. No pré-teste, verificou-se que a aceitação social correlaciona-se de maneira moderada, significativa e positiva com a competência escolar ( $r=0,52$ ). Também existe correlação moderada, significativa e positiva entre as subescalas competência atlética e competência escolar ( $r=0,50$ ) e aceitação social ( $r=0,55$ ). Verificou-se que existe correlação de leve a moderada, significativa e positiva, considerando as subescalas, autoconceito (valor global) com a aceitação social ( $r=0,33$ ). Verificou-se ainda, correlação leve, significativa e positiva, entre o quociente motor e a percepção de competência escolar das crianças no pré-teste ( $r=0,36$ ).

**Tabela 23 – Correlação entre as subescalas de percepção de competência e o quociente motor para o grupo controle nos pré e pós-testes.**

| Período           | Correlações | CE    | AS    | CA    | VG    | QM   |
|-------------------|-------------|-------|-------|-------|-------|------|
| Pré-teste<br>(GC) | CE          | 1,00  |       |       |       |      |
|                   | AS          | 0,52* | 1,00  |       |       |      |
|                   | CA          | 0,50* | 0,55* | 1,00  |       |      |
|                   | VG          | 0,26  | 0,46* | 0,24  | 1,00  |      |
|                   | QM          | 0,36* | 0,11  | 0,10  | 0,06  | 1,00 |
| Pós-teste<br>(GC) | CE          | 1,00  |       |       |       |      |
|                   | AS          | 0,53* | 1,00  |       |       |      |
|                   | CA          | 0,61* | 0,44* | 1,00  |       |      |
|                   | VG          | 0,60* | 0,50* | 0,58* | 1,00  |      |
|                   | QM          | 0,12  | 0,05  | 0,09  | -0,05 | 1,00 |

(CE: competência escolar; AS: aceitação social; CA: competência atlética; VG: valor global; QM: quociente motor) \*Correlação significativa  $p \leq 0,05$ .

No pós-teste, o grupo controle apresentou correlações de maior nível de significância em algumas subescalas. Verifica-se que a aceitação social correlaciona-se de maneira moderada, significativa e positiva com a competência escolar ( $r=0,53$ ). A competência atlética apresentou uma correlação forte, positiva e significativa com a competência escolar (0,61) e moderada com a aceitação social ( $r=0,44$ ). O autoconceito (valor global) apresentou uma correlação moderada, significativa e positiva com a competência escolar ( $r=0,60$ ), aceitação social ( $r=0,50$ ) e competência atlética ( $r=0,58$ ). Não houve correlação entre o quociente motor com nenhuma subescala de percepção de competência das crianças no pós-teste.

### 5.5.2 Correlações grupo experimental

Verifica-se na tabela 24, que foram encontradas no grupo experimental, correlações significativas entre as subescalas de percepção de competência nos pré e pós-testes. No pré-teste verifica-se que a competência atlética correlaciona-se de maneira leve, positiva e significativa com a competência escolar ( $r=0,38$ ) e aceitação social (0,36). Percebe-se que o autoconceito (valor global) apresentou correlação leve, positiva e significativa com a competência atlética ( $r=0,34$ ). Não foi encontrada

correlação entre o quociente motor com nenhuma subescala da percepção de competência no pré-teste.

**Tabela 24 – Correlação entre as subescalas de percepção de competência e quociente motor para o grupo experimental nos pré e pós-testes.**

| Períodos          | Correlações | CE    | AS     | CA    | VG   | QM   |
|-------------------|-------------|-------|--------|-------|------|------|
| Pré-teste<br>(GE) | CE          | 1,00  |        |       |      |      |
|                   | AS          | 0,21  | 1,00   |       |      |      |
|                   | CA          | 0,38* | 0,36*  | 1,00  |      |      |
|                   | VG          | 0,04  | 0,15   | 0,34* | 1,00 |      |
|                   | QM          | 0,12  | -0,27  | 0,03  | 0,06 | 1,00 |
| Pós-teste<br>(GE) | CE          | 1,00  |        |       |      |      |
|                   | AS          | 0,53* | 1,00   |       |      |      |
|                   | CA          | 0,72* | 0,51*  | 1,00  |      |      |
|                   | VG          | 0,56* | 0,44*  | 0,59* | 1,00 |      |
|                   | QM          | 0,13  | -0,38* | -0,01 | 0,16 | 1,00 |

(CE: competência escolar; AS: aceitação social; CA: competência atlética; VG: valor global; QM: quociente motor) \*Correlação significativa  $p \leq 0,05$ .

No pós-teste, o grupo experimental apresentou correlações mais fortes e em outras variáveis que não foram encontradas anteriormente. Verifica-se que a aceitação social correlaciona-se de maneira moderada, positiva e significativa com a competência escolar ( $r=0,53$ ). A competência atlética apresentou correlação forte, positiva e significativa com a competência escolar ( $r=0,72$ ) e moderada com a aceitação social ( $r=0,51$ ). O autoconceito (valor global) apresentou correlação moderada, significativa e positiva com a competência escolar ( $r=0,56$ ), aceitação social ( $r=0,44$ ) e competência atlética ( $r=0,59$ ). Houve correlação fraca, negativa e significativa entre o quociente motor e a subescala aceitação social no pós-teste ( $r= -0,38$ ).

Considerando os resultados organizados por instrumento, bem como a complexidade do tratamento, intencionalmente em busca das possíveis correlações da influência da participação no programa de iniciação em dança de salão, sua discussão, que se apresentada a seguir, guiou-se pelos objetivos e eventuais achados, quer esperados ou não.

## 6 DISCUSSÃO

Neste tópico discutiu-se os resultados encontrados nos instrumentos: ficha de identificação do aluno, inventário de eficiência pessoal, escala de percepção de competência e do teste KTK.

### 6.1 PERFIL AMOSTRAL (PESSOA, AMBIENTE E EXPERIÊNCIA)

Para a identificação do perfil da amostra considerou-se os aspectos individuais, ambientais e de experiências motoras, tais como: se possui espaço livre para brincar, como a criança gasta o seu tempo livre e se pratica esportes ou dança fora da educação física escolar. Levando-se em consideração a opinião dos alunos, bem como, dos pais ou responsáveis.

#### 6.1.1 Identificação do aluno

Dentre as variáveis ambientais que podem influenciar o desenvolvimento motor, considerou-se o local que a criança costuma brincar, a área livre disponível e o número de horas que gasta no computador ou na TV. Neto et al. (2004), fala sobre a importância das diversas experiências motora para a criança em processo de desenvolvimento, que devem estar presentes no dia-a-dia delas, por meio de qualquer atividade corporal, seja em casa, na escola ou nas brincadeiras, especialmente, no período de aquisição e combinação das habilidades motoras. Os resultados encontrados no presente estudo, considerando a amostra, mostraram que 50% das crianças brincam e 50% não brincam na rua. Estes dados parecem ainda diferentes da realidade contemporânea, conforme observa-se, restringe e delimita os espaços destinados para brincar. Essas crianças ainda contam com o quintal de casa (80,95%) e a própria rua, apesar de muitos pais entenderem ser perigoso. Isso

pode compensar as horas gastas em média com TV (2h30min) e computador (1h30min).

Resultados diferentes foram encontrados, no estudo realizado por esses autores, com 80 escolares, entre 6 e 7 anos, onde menos de 10% das crianças apontam a rua como local que mais brincam, no entanto, a maioria delas gasta de 1 a 2 horas na TV e até 1 hora no computador. Resultados diferentes também foram encontrados por Fonseca, Beltrame e Tkac (2008), com 34 crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental, entre 6 e 9 anos de idade, quando verificaram que a maioria das crianças brincam dentro de casa (52,9%) e 38,3% no jardim ou quintal e, 5,9% possuem *playground* para brincar (no caso de quem mora em apartamento), sendo que apenas 2,9% brincam na rua. Para Zajonz, Müller e Valentini (2008), as mudanças na habilidade em geral, que ocorrem durante toda a vida, estão relacionadas com a idade, mas o ambiente também pode influenciar. Em um estudo realizado pelos autores, com crianças da periferia de Porto Alegre, concluíram que fatores ambientais desfavoráveis podem estar relacionados com atrasos no desenvolvimento motor. Por outro lado, ambiente e estímulos adequados favorecem o incremento de habilidades motoras

Segundo Ulrich (2007), em um determinado nível, pode-se dizer, razoavelmente, que todos os fatores afetam o comportamento motor, uma vez que os resultados motores emergem da confluência de fatores múltiplos, intrinsecamente relacionados ao organismo (por exemplo: força muscular, nível de estimulação, experiências), ao contexto (jogar em um quintal, campo ou superfície rígida, instrumentos a serem manipulados) e com a meta particular (mover-se de um local a outro, escolher melhorar em energia/poder ou precisão ou em ambos). São fatores que levam as pessoas que desejam intervir ou facilitar a aquisição de uma habilidade, pensar que estão ocorrendo limitações ou oportunidades para se incluir mudanças. Sendo assim, para intervir, poderá reconhecer a influência desses fatores nas interações entre a família, o contexto e a criança. Isso mostra que as crianças do presente estudo possuem, em sua grande maioria, ambiente favorável e oportunidades de diversificar suas brincadeiras e atividades em seu tempo livre, o que é muito importante para o desenvolvimento motor na faixa etária em que se encontram.

### 6.1.1.1 Esporte extra-escolar

Observou-se que a maioria das crianças do presente estudo tem oportunidades de praticar esportes ou outras atividades físicas fora do contexto escolar, talvez por encorajamento dos próprios pais, que permitem que seus filhos realizem essas atividades, o que torna o ambiente favorável para um bom desenvolvimento motor. Segundo Gallahue (2005), o esporte permite que os indivíduos que se encontram no estágio de transição (7/8 a 11/12 anos) aprimorem suas habilidades, mas não somente em esportes competitivos. Atividades não competitivas e de lazer, como corrida, caminhada e dança, são benéficas no sentido de promover o aprimoramento.

Fonseca, Beltrame e Tkac (2008) verificaram que a quantidade de atividades físicas fora do contexto escolar pode ter influenciado o nível motor das crianças de seu estudo, pois, como concluíram, a análise da influência dos contextos de desenvolvimento nos quais o indivíduo está inserido é inerente ao estudo do desenvolvimento motor. Verificaram assim, que das crianças que praticavam modalidades similares como: natação (30%), futebol/futsal (19,5%), ballet (6,5%) e outras práticas (corrida, etc), apenas 6,5% não praticavam nenhuma atividade fora do período escolar, diferente dos valores encontrados no presente estudo, em que 22,97% das crianças não praticam nenhum esporte fora do contexto escolar.

Em uma pesquisa realizada por Sartori e Nasser (2005), cujo objetivo era investigar o impacto de um projeto de esportes no desenvolvimento de seus participantes em uma comunidade do município de São José/SC, os resultados mostraram que a interação das crianças no ambiente desencadeou motivação para que permanecessem engajadas no projeto e, em função dessa interação, ocorreu maior participação em atividades esportivas em outros contextos. Além disso, potencializou o aumento de disposição e motivação das crianças para realizarem outras atividades, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento no ambiente escolar. De modo semelhante ao presente estudo, com a dança de salão, os resultados desses autores sugerem que um programa com base no esporte tem potencial para estimular mudanças em diversos aspectos do desenvolvimento físico, motor, social,

cognitivo e emocional de seus participantes e, também de seus familiares, dos colegas, dos professores, da escola e de toda comunidade, servindo como um contexto para potencializar o desenvolvimento humano.

#### 6.1.1.2 Manifestação dos pais

Percebe-se que a maioria dos alunos do presente estudo, não praticam dança de uma forma regular e sistematizada, e as crianças que praticam o fazem fora do contexto escolar, dadas modalidades referidas (jazz, ballet, folclore alemão). Isso ocorre principalmente em função do que afirma Brasileiro (2002-2003, p. 46), de que “a dança é descontextualizada da discussão acerca da seleção cultural, realizada pelos currículos escolares”, e que segundo Volp (1994), inexistente nas instituições de ensino.

Para essas autoras, somente em processos recentes a dança veio inserir-se como conteúdo e prática pedagógica sistematizada nos currículos escolares, porém, predomina como atividade extracurricular no ensino fundamental no Brasil. Reduz-se a aulas esporádicas, voltadas para o folclore ou com o intuito de participação em datas comemorativas. Enquanto isso, a dança prolifera-se em clubes, academias ou mesmo nas ruas, carecendo de processos didáticos-pedagógicos e de um corpo sólido de conhecimentos histórico, estético, técnico que a caracteriza.

### 6.2 INVENTÁRIO DE EFICIÊNCIA PESSOAL

#### 6.2.1 Interesse em aprender dança de salão

Observa-se nos resultados, que mais meninas tinham vontade de aprender a dançar do que os meninos. Com base em Brasileiro (2002-2003, p. 48), é possível afirmar que estes dados refletem “questões estruturais de conhecimento e de aceitação por

parte dos alunos, especialmente pelo sexo masculino”, que contribui como argumento para a inexistência da dança nas aulas de educação física.

Este contexto envolve as restrições do ambiente (restrições do ambiente, do indivíduo e da tarefa do modelo de Newell, 1986), que podem ser físicas ou, no caso, socioculturais. Assim, perpassam a valorização diferenciada da participação de meninos e meninas em atividades físicas ou esportivas, características de uma determinada cultura (VALENTINI; PETERSEN, 2008).

Entretanto, de modo contrário, um número bastante expressivo de meninos no presente estudo, demonstraram interesse em aprender a dança de salão, podendo estar relacionado à grande exposição dessa modalidade na mídia nos últimos cinco anos, conforme já se observou. Por outro lado, os dados corroboram com os resultados encontrados por Maia et al. (2008), em um estudo realizado com 39 crianças com idade entre 10 e 13 anos, de ambos os sexos, cujo objetivo foi avaliar o nível de percepção da eficiência pessoal da habilidade dançar a modalidade de dança de salão em crianças da 5ª série, de ambos os sexos. Verificou-se que, menos meninos (50%) do que meninas (77,78%) gostariam de aprender dança ou, especificamente, dança de salão. Ainda que o número de meninos seja expressivo, parece ser sempre menor que o de meninas, como no presente estudo (91,18% de meninas e 67,27% de meninos).

Em outro estudo realizado por Maia e Pereira (2008b), com 77 crianças entre 10 e 13 anos, o objetivo era comparar o nível de percepção da eficiência pessoal da habilidade de dançar a modalidade de dança de salão em crianças da 5ª e 6ª série, de ambos os sexos. Verificou-se que na 5ª série, 77,78% das meninas e 50% dos meninos, gostariam de aprender, enquanto que na 6ª série 72,22% das meninas e apenas 15% dos meninos gostariam de aprender. Concluiu-se, naqueles estudos, que é possível que, quanto mais cedo as crianças tenham experiências com dança, mais possam gostar e se sentir capazes de realizar atividades relacionadas com música, ritmo e, especificamente, com a dança de salão. Por isso, de acordo com os autores, é importante oferecer essa modalidade na escola, quanto mais cedo possível, para que os alunos sintam-se capazes de praticá-la e possam conhecer melhor esse tipo de dança, especialmente os meninos. Observou-se também que,

após o programa de intervenção do presente estudo, os alunos do grupo experimental aumentaram o interesse em aprender dança de salão, resultados esses que reforçam a importância da experiência, encorajamento e da própria prática para melhorar a motivação e a pré-disposição pela dança de salão ou por qualquer outra atividade.

### **6.2.2 Habilidades para dança de salão**

Uma melhor percepção de ter habilidades para realizar uma atividade como a dança de salão, verificada no pós-teste para o grupo experimental, pode-se dever ao fato de que vivenciar e ter experiência com uma atividade diferente revele aos alunos, não ser tão difícil quanto julgavam. Entretanto, de acordo com Maia et al. (2008), observou-se também que as crianças do sexo feminino são mais otimistas com relação a sentir-se capaz de realizar essa modalidade. Para levar as crianças a se engajarem em uma atividade é importante uma percepção positiva, ou seja, sentirem-se capazes de realizar, para que possam sentir capacidade para praticá-la. Para que possam conhecer melhor esse tipo de dança, seria importante oferecer essa modalidade na escola, especialmente aos meninos. Esses dados refletem também a importância do professor adequar algumas tarefas às possibilidades dos alunos. Caso contrário, conforme Volp (1994), pode-se levar o aluno ao tédio ou à frustração por não conseguir realizar.

Em estudo realizado por Volp, Oliveira e Deutsch (2005), com 22 alunos jovens, com idade média de 16 anos, iniciantes em um curso de dança de salão, onde se avaliou o ritmo utilizando um metrônomo em três velocidades diferentes (64, 120, 184), verificaram que os jovens reproduziram mais fidedignamente o ritmo moderado, possivelmente por influência de um curso de dança de salão, na percepção e reprodução de um ritmo. Segundo as autoras, ao contrário do que se acredita que o ritmo lento é mais fácil para iniciantes, este exige controle dos movimentos, equilíbrio e coordenação. No caso do ritmo rápido, este exige agilidade e coordenação, tornando-se difícil para quem ainda não domina o movimento. Percebe-se que os alunos do presente estudo sentiram-se mais

capazes de se movimentar em um ritmo lento, de acordo com a percepção subjetiva dos alunos e com o que se acredita normalmente, porém, ao contrário dos resultados encontrados na prática, onde os movimentos lentos são difíceis de controlar por exigir constante equilíbrio e controle corporal, entretanto, no inventário o ritmo moderado não foi contemplado como questão. O estudo das referidas autoras, sugeriu que seria ideal ensinar movimentos em um andamento moderado. Isso determinou a escolha do merengue para dar início à dança de salão no programa que se propôs.

### **6.2.3 Dançar com o sexo oposto**

Observou-se, pelos resultados que os meninos sentem-se mais capazes de dançar com uma pessoa do sexo oposto e, também, com um colega da turma da escola, enquanto que a maioria das meninas não tem certeza se conseguem. Verificou-se que as meninas do presente estudo demonstravam mais resistência em dançar com os meninos e preferiam dançar entre elas. Isso corrobora com os resultados encontrados por Volp (1994), em um estudo realizado com jovens entre 14 e 15 anos, onde as meninas também preferiam dançar entre elas. De acordo com Vargas (2005), dançar ao mesmo ritmo com um amigo ou uma amiga, brincar, dar as mãos, pegar pelos ombros, atividades presentes na dança de salão, pode favorecer de maneira saudável a educação sexual. Nesta fase, ainda é bem difícil a interação e socialização entre meninos e meninas. Mesmo assim, o grupo que vivenciou a dança de salão sentiu-se mais capaz de vencer essas barreiras da idade, mostrando diferença significativa no pós-teste. Diferentes resultados foram encontrados em um estudo realizado por Maia et al. (2008), com alunos da 5ª série, em que a maioria das meninas (59,26%) e 33,33% dos meninos, afirmaram conseguir dançar junto com um colega da sua turma da escola e, 50% dos meninos e 44,4% das meninas responderam conseguir dançar com alguém do sexo oposto.

## 6.3 ESCALA DE PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA

### 6.3.1 Competência escolar

As crianças do presente estudo apresentaram níveis classificados como alto e moderado de percepção de competência escolar, no pré e no pós-teste, respectivamente, com diferença significativa apenas no grupo controle. Pode-se entender esses valores pelo fato de as crianças do grupo de controle não terem sido “escolhidas” para fazer parte do grupo que participaria do programa de iniciação em dança de salão, que, segundo o critério do estudo, fizeram parte do grupo experimental apenas os alunos que obtiveram resultado abaixo da média no teste motor KTK. Este critério não foi revelado para as crianças. Embora as que fizeram parte do grupo controle tenham obtido valores acima da média no teste motor, elas não se sentiram “premiadas” a fazer parte do programa de intervenção. Segundo Harter (1980), no domínio cognitivo as crianças ainda estão muito sintonizadas com os valores da cultura escolar que premia bons resultados e as crianças sabem que, para a nossa cultura, é significativo o sucesso escolar (VIEIRA et al., 1997). Mesmo assim, valores altos e moderados de percepção de competência escolar indicam que as crianças do presente estudo se veem como competentes no desempenho escolar, em atividades intelectuais e sentem-se espertas nos trabalhos em sala de aula.

Em um estudo realizado por Buzzo (2009) com 581 crianças entre 7 e 10 anos, da rede pública de ensino da cidade de Maringá, verificou-se a prevalência de alta percepção de competência escolar entre as idades de 8 a 10 anos. No estudo realizado por Oliveira (2007), com 73 escolares de 12 a 14 anos, de ambos os sexos, praticantes ou não de esportes da cidade de Maringá, encontrou-se valores moderados de competência escolar, valores semelhantes aos encontrados no presente estudo.

Em estudo realizado por Marroni (2009), com crianças de 7 a 10 anos, participantes de um programa de intervenção motora de tecido circense (aparelho proveniente das

inovações do circo contemporâneo), não foram encontradas diferenças significativas nos níveis de percepção de competência cognitiva após o período de intervenção. Teixeira (2008), realizou um estudo com 75 crianças de 8 a 10 anos, de ambos os sexos, da rede pública de ensino, participantes de um programa de intervenção motora centrado na natação, em que também não verificou diferenças significativas na competência escolar após o período de intervenção em ambos os grupos que praticaram 2 ou 3 vezes semanais, mantendo níveis moderados antes e depois da intervenção. Esses resultados corroboram com os do presente estudo, onde não foram encontradas diferenças significativas para a percepção de competência escolar, após o programa de iniciação em dança de salão.

### **6.3.2 Aceitação social**

Os resultados da percepção de competência para a aceitação social, revelaram nível moderado nos dois grupos do estudo em pré e pós-teste. Porém, o grupo controle apresentou redução significativa no pós-teste. Este resultado pode ser atribuído ao fato de que “a interação social é um fator que influencia a percepção de competência, ao ponto que muitas vezes as mudanças nas percepções de competência das crianças são associadas às percepções de competência dos amigos” (ALTERMATT; POMERANTZ, 2003 apud VILLWOCK; VALENTINI, 2007, p. 245). Neste caso especificamente, as crianças que fizeram parte do programa de educação física podem ter se sentido menos aceitas que as do grupo experimental. Para Vargas (2005), o movimento e, por conseqüência, a dança, como fonte de prazer e comunicação, pode ajudar a equilibrar as carências afetivas e de relacionamento social. Provavelmente, por esse motivo, as crianças que participaram do programa de iniciação em dança de salão não apresentaram diferenças significativas no pós-teste, mantendo níveis moderados para a aceitação social. Ávila, Araújo e Nunomura (2005), realizaram um estudo para analisar alguns dos contributos da dança sobre o desenvolvimento motor de 40 crianças de ambos os sexos, do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico do Distrito de Viseu/Portugal. Verificaram que, após 3 meses com duas aulas semanais, as aulas de dança contribuíram para melhorar a relação com os colegas. De acordo com um estudo

realizado por Campeiz e Volp (2004) e Paiva, Oliveira e Volp (2006), entendeu-se que a dança de salão e as combinações das habilidades motoras básicas, com as diversas dinâmicas dos fatores de movimentos, podem levar a influenciar, entre outros, as relações interpessoais. Dessa forma, o programa de iniciação em dança de salão parece ter contribuído para as crianças do presente estudo permanecerem sentindo-se bem aceitas e entre amigos.

Em estudos realizados por Marroni (2009), também não foram encontradas diferenças significativas na percepção da aceitação social em crianças praticantes de tecido circense, após o período interventivo, nem em estudos realizados por Teixeira (2008), em que, em ambos, as crianças mantiveram valores moderados de aceitação social, mesmo depois do período de intervenção, semelhante aos resultados do presente estudo. Entretanto, para Valentini e Toigo (2006), é importante ressaltar que as mudanças em diferentes domínios do comportamento são interrelacionadas em essência. Sendo assim, o aumento da atividade física incide diretamente no aumento das relações sociais.

Por meio das aulas de educação física ou de dança de salão, as crianças podem construir relações sociais e aprender comportamentos e valores pessoais, no sentido de desenvolver, ao longo da vida, a socialização como um processo de interação social e, também, desenvolver habilidades sociais que ajudem a enfrentar construtivamente os problemas sociais que garantam a sua participação com sucesso na sociedade.

### **6.3.3 Competência atlética**

Os resultados para a competência atlética mostram como as crianças se avaliaram moderadamente bem nos esportes ou em atividades ao ar livre, em pré e pós-teste. Segundo Gallahue e Ozmun (2003, p.389), “a noção de competência motora tem implicações significativas para as crianças a partir da 3ª série”. O valor moderado de competência atlética, encontrado no presente estudo indica que as crianças sentem que vão relativamente bem em atividades físicas e provavelmente preferem praticar

a olhar os outros praticando, pois a maioria delas pratica algum esporte (77,03%) fora do contexto escolar.

Por outro lado, pode ter sido o valor encontrado como moderado, pelo fato das crianças terem poucas oportunidades de vivenciar experiências com dança e, especificamente, com dança de salão. Em um estudo realizado por Oliveira (2007), com 73 crianças de ambos os sexos, com idade entre 12 a 14 anos, encontrou-se valores moderados de competência atlética em indivíduos praticantes de atividades esportivas e índices baixos em não praticantes. Porém de uma maneira geral, para o grupo estudado pelo autor, a percepção de competência apresentou níveis menores que em outras subescalas. Segundo Buzzo (2009), as percepções de competências tendem a ser mais realistas com o passar da idade. Em seu estudo, verificou que a percepção de competência de crianças de 8 a 10 anos foi moderada. Estas se mostraram mais precisas e com um julgamento mais adequado do desenvolvimento motor que crianças mais jovens. Esses resultados corroboram com os encontrados no presente estudo.

Outros resultados também mostraram valores moderados de competência atlética semelhante aos do presente estudo. Soares (2006) avaliou 74 crianças de 10 a 12 anos praticantes de basquetebol e encontrou valores moderados para a percepção de competência atlética. Porém, com valores inferiores às outras competências, possivelmente por falta de oportunidade ou de encorajamento e da interferência de pais, professores e técnicos. Embora as crianças do presente estudo tenham obtido valores moderados, esses foram semelhantes aos das outras subescalas.

Outros estudos confirmam estes resultados. Villwock e Valentini (2007) realizaram um estudo com 298 crianças entre 8 e 10 anos, no qual foram também encontrados níveis moderados de competência atlética, mas, com diferenças significativas entre os sexos. Gallahue e Ozmun (2003), dizem que a habilidade atlética é um objetivo extremo para vários meninos. Já as meninas têm percepções menos positivas do que os meninos de sua competência física. Silva (2009), em um estudo realizado com 481 escolares entre 8 e 10 anos, da rede pública de ensino da cidade de Maringá/PR, encontrou valores moderados para o sexo feminino e alto para o sexo masculino. Embora no presente estudo não se objetivou verificar as diferenças entre

os sexos, é interessante ressaltar que essa diferença, conforme Valentini e Toigo (2006), se dá devido à cultura ocidental de nossa sociedade, que faz com que os meninos sejam mais incentivados a práticas de atividade motoras amplas. Para Villwock e Valentini (2007), níveis moderados de percepção de competência podem ser explicados em função da falta de oportunidade de participarem de atividades físicas diversificadas, pois as experiências motoras determinam a competência, em uma relação positiva, quanto mais atividades realizarem, mais competentes se tornarão.

Resultados encontrados por Marroni (2009), diferentes dos encontrados no presente estudo, mostraram que, após um período de 16 semanas de intervenção em tecido circense, houve uma diferença significativa na percepção de competência atlética das crianças. Por outro lado, nos estudos realizados por Teixeira (2008), valores moderados de percepção de competência atlética foram mantidos, mesmo depois da intervenção, como ocorreu no presente estudo.

Outro fator importante é o apoio de adultos significantes, como pais e professores, por meio de “feedback” positivo e do encorajamento. Entretanto, resultados encontrados por Vieira et al. (1997), com 434 crianças de 8 a 14 anos da rede estadual e particular de ensino de Maringá/PR, revelaram que as crianças de ambos os sexos apresentaram valores baixos para a competência atlética. Esse julgamento para a prática de novas atividades motoras pode estar relacionado com a falta de oportunidade, instrução e encorajamento, supondo-se que mesmo obtendo níveis moderados de competência atlética as crianças do presente estudo, possivelmente, necessitam de maior oportunidade de prática de atividades relacionadas ao ritmo e à música, como a dança de salão, principalmente na escola, maior encorajamento por parte dos professores e dos pais.

#### **6.3.4 Valor global**

Os resultados altos no valor global encontrados no presente estudo, indicam que as crianças gostam de si mesmas como pessoa, estão felizes do jeito que são,

mostrando as diferenças dos indivíduos em vários domínios de sua vida. As crianças incluem referências a características pessoais, como ser bom, amigável, prestativo e expressam sentimentos de auto-aceitação, construindo uma imagem do seu autoconceito global e influenciando a maneira como elas veem o mundo (HARTER, 1980; HARTER, 1982; FIORESE, 1993a; TEIXEIRA, 2008; GALLAHUE; DONNELLY, 2008). Valores altos de autoconceito, especialmente das crianças do grupo experimental revelam, segundo Harter (1982), que estão seguras de si mesmas e sentem-se como pessoas boas. No presente estudo não se verificou melhoras nos níveis de autoconceito global após o programa de iniciação em dança de salão, nem no grupo controle. Porém, Godinho et al. (1999), dizem que as diferenças individuais justificam adaptações no processo de aprendizagem, levando-se em consideração as capacidades, os objetivos e o autoconceito de cada indivíduo, além de outros aspectos. Sendo assim, entende-se que as crianças do presente estudo sentem-se bem, são felizes consigo mesmas e veem o mundo de uma maneira positiva.

Paiva, Oliveira e Volp (2006), explicam que, pela dança e pelo uso de movimentos corporais pode-se melhorar o autoconceito e a auto-estima. Em um estudo realizado por Burgess, Grogan e Burwitz (2006), em que investigaram o efeito de 6 semanas de dança aeróbica com 50 garotas adolescentes britânicas entre 13 e 14 anos, o qual, verificou-se aí que a duração da intervenção foi suficiente para produzir mudanças sustentáveis no autoconceito, auto-imagem e autoconceito físico. Segundo as autoras, o autoconceito ou a consciência das coisas boas que um indivíduo possui derivam do social e de uma disposição mental visual, ou seja, da forma como os indivíduos se veem mentalmente, o que tem tido um papel importante na explicação do comportamento humano. Conforme Valentini (2008), a estruturação do autoconceito durante a infância está diretamente ligado com o julgamento que a criança faz de suas habilidades nos diferentes domínios (motor, afetivo-social e cognitivo) ou a percepção de competência, bem como a autoconfiança em realizar uma atividade, como por exemplo, a dança de salão.

## 6.4 COORDENAÇÃO MOTORA

### 6.4.1 Trave de equilíbrio

A tarefa da trave de equilíbrio é realizada em marcha ré, necessitando de grande equilíbrio dinâmico. Segundo Gallahue e Donnelly (2008), tarefas assim objetivam manter o equilíbrio contra a força da gravidade. Além disso, habilidades locomotoras e manipulativas envolvem em todo movimento um elemento de equilíbrio. Estabilidade e equilíbrio são elementos essenciais em muitas atividades físicas (HAYWOOD; GETCHELL, 2004). A melhora apresentada pelo grupo experimental após o programa de iniciação em dança de salão pode dever-se ao fato de que nessa modalidade, todos os movimentos em deslocamento que são executados para frente, normalmente, são executados para trás, como também exige a manipulação do corpo do parceiro através da condução, o que implica em ajustar posições em equilíbrio.

Segundo Gallahue e Donnelly (2008), no domínio psicomotor, todas as formas de dança e, especificamente, a dança de salão, proporcionam melhoras no equilíbrio. O equilíbrio, bem como o controle postural, são os elementos principais para a aquisição de bom desempenho em esportes (WOLFF et al., 2008), sendo essencial para a coordenação motora (GORLA; ARAÚJO, 2007).

Vargas (2005) comenta que a dança pode contribuir para o aprimoramento do equilíbrio e da orientação espacial. Em um estudo realizado por Caetano, Silveira e Gobbi (2005), com 35 crianças entre 3 e 7 anos, em um intervalo de 13 meses, verificaram que o desempenho motor nas tarefas de equilíbrio melhorou em todas as faixas etárias. Outro estudo, realizado por Bessa e Pereira (2002), com 360 crianças, entre 4 e 6 anos, de duas escolas municipais do Rio de Janeiro e de Duque de Caxias, revelou que os meninos foram mais hábeis nas atividades de equilíbrio e as meninas tiveram melhor desempenho em atividades que envolvem a coordenação motora. Dessa forma, esses resultados corroboram com os encontrados no presente estudo, mostrando que, possivelmente, tanto as aulas de educação física quanto as

aulas de dança influenciaram a melhora de maneira significativa sobre o equilíbrio dos alunos.

Por outro lado, estudos realizados por Sebastião et al. (2008), com 21 mulheres acima de 50 anos (61 e DP=7,12 anos), participantes de um programa de atividade física para terceira idade na modalidade dança, oferecido pelo Departamento de Educação Física do Instituto de Biociências da UNESP de Rio Claro, indicaram a manutenção no equilíbrio dinâmico após 4 meses de prática. Coelho et al. (2008) encontraram melhoras significativas nos níveis de agilidade e equilíbrio dinâmico em mulheres de 50 a 80 anos (62,28 e DP=6,93 anos), praticantes de um programa de dança, possivelmente pelo fato de que a dança exige mudanças rápidas de direção em seus movimentos e/ou da altura do centro de gravidade, o que demanda manutenção e/ou recuperação do equilíbrio. Embora realizado com uma população na terceira idade, esses dados mostram que a dança, de um modo geral, pode contribuir na qualidade do desempenho motor ao longo da vida.

#### 6.4.2 Saltos monopedais

A tarefa de saltos monopedais avalia a energia dinâmica dos membros inferiores. Se a força não for suficientemente desenvolvida, a coordenação tende a fracassar (GORLA; ARAÚJO, 2007). O programa de iniciação em dança de salão parece ter contribuído de maneira significativa para o aumento da força dos membros inferiores, como demonstraram os resultados, provavelmente, por dispor de movimentos repetitivos e na ponta dos pés existente em algumas danças, que exigem força dos membros inferiores pela elevação do peso do corpo, como por exemplo, o passo “cacau” do forró (passo realizado elevando-se o peso do corpo em um dos pés, que deve estar em meia-ponta).

Estudos realizados por Silva (2006), cujo objetivo era avaliar a coordenação motora através do teste KTK, de crianças de 7 e 8 anos, do sexo masculino, praticantes e não praticantes de atividade física (futsal), além das aulas de educação física, verificou que houve diferenças significativa ( $p < 0,0001$ ) entre os grupos para todas as

tarefas, inclusive os saltos monopedais, mostrando que oportunidades motoras, além das ambientais, podem contribuir para a aquisição da coordenação motora, graduando qualitativamente o desenvolvimento motor. A dança de salão oportunizou a prática de movimentos locomotores diversificados, pois, como referem Gallahue e Donnelly (2008), as crianças necessitam de amplas oportunidades para praticar com a finalidade de desenvolver suas habilidades de movimento.

#### 6.4.3 Saltos laterais

A tarefa de saltos laterais envolve a velocidade de movimentos em saltos alternados, onde, o aspecto do ritmo, fluidez e continuidade de movimento, constituem a base para o rendimento da coordenação (PEREIRA, 1990; GORLA; ARAÚJO, 2007; GALLAHUE; DONNELLY, 2008) sendo que a mudança de direção do corpo todo rapidamente envolve agilidade. Segundo Maia et al. (2007), a dança de salão exige constante interação com o meio, onde o ambiente é variável devido aos constantes deslocamentos, necessitando que os alunos dominem suas habilidades, e tenham agilidade para evitar colisões. O programa de iniciação em dança de salão proporcionou melhora significativa na tarefa saltos laterais (SL), em comparação às aulas de educação física, talvez por envolver atividades com constantes mudanças de direção e deslocamentos laterais. Isso difere dos resultados encontrados por Lopes e Maia (1997), em um estudo realizado com 80 crianças de ambos os sexos com  $M = 8,354$  e  $DP = 0,409$  de idade participantes de um programa oficial da educação física e um programa alternativo centrado no basquetebol, no qual, as aulas de educação física propiciaram maior efeito no item SL que o programa alternativo. Segundo aqueles autores, possivelmente devido a maior riqueza de atividade nas aulas de educação física. Porém, no presente estudo, pode-se supor que o programa de iniciação em dança de salão pode ter proporcionado maior variedade de atividades, contribuindo para a melhoria do desempenho nesta tarefa.

#### 6.4.4 Transferência sobre plataformas

A tarefa de deslocamento sobre plataformas se caracteriza pela exigência da utilização simultânea e com velocidade dos membros superiores e inferiores. Configura-se como um tipo de avaliação da velocidade, combinada com elevado grau de complexidade, principalmente, porque necessita do uso simultâneo de todos os segmentos corporais e a coordenação da ação de transferência das plataformas com as mãos, avançando de modo constante, passando de cima de uma para outra. Além disso, necessita de velocidade, que é limitada pela forma de usar o aparelho. Sendo assim, segundo Gorla e Araújo (2007), é uma forma eficiente para verificar inicialmente a capacidade do aluno e de uma possível melhora de sua coordenação corporal após um período de estimulação motora diversificada. Dessa forma, as atividades desenvolvidas pelas aulas de educação física, parecem ter contribuído menos para a melhoria desta habilidade, diferentemente do programa de iniciação em dança de salão, que mostrou-se eficiente por apresentar uma melhora significativa no pós-teste para esta tarefa.

Por outro lado, em estudo realizado por Gorla (2001), com crianças de 6 a 11 anos, portadoras de deficiência mental, constatou-se melhora significativa em todas as tarefas, incluindo a transferência sobre plataformas ( $p < 0,01$ ) após um programa de educação física orientado. Estudos realizados por Elias et al. (2007), com 40 crianças do sexo masculino, divididas em um grupo que participava apenas das aulas de educação física, e outro que participava também da escolinha de iniciação desportiva (futsal), mostrou que o grupo praticante de atividade física, além da educação física escolar, obteve melhores resultados em todas as tarefas, inclusive na transferência sobre plataformas.

É importante ressaltar que as crianças que participaram do programa de iniciação em dança de salão no lugar da educação física, e que, o percentual de crianças que participam de atividades físicas ou esportivas fora do contexto escolar é semelhante para ambos os grupos (77,78% do grupo experimental e 76,6% do grupo controle praticam esporte). Sendo assim, a dança de salão demonstrou ser uma atividade

com grande potencial para contribuir com a educação física, para o desenvolvimento da coordenação corporal das crianças em idade escolar.

#### 6.4.5 Quociente motor

O quociente motor geral é o resultado da somatória das quatro tarefas da bateria de teste de coordenação corporal KTK e pode ser expresso também em percentual. Os resultados revelaram um progresso expressivo na classificação da coordenação corporal, especialmente no grupo participante do programa de iniciação em dança de salão. Segundo Teixeira (2006, p. 25), “para haver coordenação motora é necessário controlar de forma integrada a ação de dois ou mais segmentos corporais, a fim de que o sistema composto por eles atinja um objetivo comum”. Um bom exemplo de atividade coordenada na dança de salão seria a combinação da movimentação dos pés com as mãos e os braços para a condução da parceira, de forma que haja interação entre o cavalheiro e a dama, ou seja, a coordenação dos dois corpos em um movimento e deslocamento único.

Segundo Ávila, Araújo, Nunomura (2005), Gallahue e Donnelly (2008), a dança é um veículo privilegiado para aquisição de capacidades coordenativas. Nesse sentido, proporciona melhoras na coordenação motora, sendo útil para o desenvolvimento equilibrado e harmonioso da criança. Em estudo já citado, realizado por Sebastião et al. (2008), seus autores evidenciaram melhoras significativas também na coordenação motora após 4 meses de prática de dança, o que reforça os resultados encontrados no presente estudo. Souza, Berleze e Valentini (2008) realizaram um programa de educação pelo esporte, realizado na Escola de Educação Física (ESEF) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com 26 meninas entre 7 e 10 anos, divididas em dois grupos (infantil e infante). Os resultados mostraram que, antes da intervenção, os grupos apresentaram desempenhos motores abaixo da média. Já após a intervenção, ambos os grupos apresentaram resultados melhores no desempenho motor geral, corroborando com os resultados do presente estudo, o que demonstrou a efetividade do programa de intervenção motora, com ênfase na dança. Segundo os autores, esses resultados evidenciam que a dança pode ser

implementada nas aulas e fazer parte dos conteúdos da educação física no contexto escolar, pois, por meio dessa prática, as crianças puderam aperfeiçoar seu repertório motor, tendo a oportunidade de expressar seus sentimentos com uma vivência enriquecedora. Além de que, a prática da dança e, especialmente a dança de salão, pode auxiliar no desenvolvimento das funções mentais e aprimorar as funções motoras, como a coordenação (VARGAS, 2005).

Estudo realizado por Lopes e Maia (1997), já citado, realizado com crianças sujeitas a dois programas distintos, um com base nas aulas de educação física e outro no conteúdo basquetebol, permitiu verificar mudanças significativas nos níveis de expressão da capacidade de coordenação corporal das que participaram das aulas de educação física. Segundo os autores, provavelmente em função da maior variedade de atividades proporcionadas por essas aulas, o que demonstra que a educação física tem potencial para contribuir na melhoria da coordenação motora das crianças. No presente estudo, provavelmente, a dança de salão tenha exercido esta função de enriquecer as aulas com uma grande variedade de atividades e, assim, contribuir para ampliar o repertório motor das crianças; conseqüentemente, sua coordenação corporal.

Gallahue e Donnelly (2008, p. 61) referem que o programa de educação física da escola, na educação fundamental, “é o único lugar onde as crianças podem ter encorajamento garantido, oportunidades para a prática e instrução de qualidade, tão vitais para a aquisição de habilidades motoras”. Pode-se verificar, pelos resultados do presente estudo, que a dança de salão é uma atividade que pode contribuir com a educação física na melhoria das habilidades motoras fundamentais e/ou especializadas e, especialmente, com a coordenação motora das crianças.

Dessa forma, as informações provenientes da coordenação motora devem direcionar os esforços no sentido de dar ao aprendiz informações sobre o desenvolvimento das capacidades coordenativas, motivá-los a melhorar e aperfeiçoar seus níveis coordenativos e, ensinar a importância na formação corporal e na melhoria de outras capacidades motoras do seu desenvolvimento motor (PEREIRA, 1990; GORLA; ARAÚJO, 2007).

## 6.5 CORRELAÇÕES

### 6.5.1 Grupo controle

Caetano e Santos (2007, p. 29) afirmam que, “o sentimento de competência e o tempo de envolvimento do aluno nas aulas de educação física têm sido associados com os melhores rendimentos na escola, facilitando a aprendizagem”. Pode-se notar, de acordo com os resultados, que o grupo controle, após o programa de educação física, revelou haver correlação entre o valor global, competência escolar e a competência atlética, além da correlação com a aceitação social verificada no pré-teste. É possível que as atividades propostas nas aulas de educação física tenham contribuído para esses resultados. Neste sentido, pode-se dizer que as crianças sentiram-se mais competentes nas tarefas escolares e na realização das tarefas motoras, refletindo em um melhor julgamento de si mesmas.

Para Gallahue e Donnelly (2008), o autoconceito é o valor de uma avaliação pessoal expresso nas atitudes que o indivíduo mantém de si mesmo e, essa descrição, é livre do valor de si mesmo e não existem comparações com outras pessoas. Isso permite dizer, que as crianças do grupo controle, que apresentaram valores altos de percepção do autoconceito, estão bem consigo mesmas e que este sentimento se reflete na maneira como estão se sentindo em relação à competência escolar, na aceitação social e na competência atlética, mesmo que os valores percebidos nessas subescalas tenham sido moderados no pós-teste, ou seja, uma correlação positiva mostra que quanto mais se sentem felizes e estão seguras de si, mais elas se relacionam bem com os colegas, sentem-se aceitas entre o grupo que pertencem, vão bem nas tarefas escolares e nas atividades físicas.

A correlação verificada entre a competência atlética e a aceitação social para o grupo controle mostra que, quando as crianças sentem que vão bem nas tarefas motoras, também se sentem mais aceitas entre o grupo que pertence e o relacionamento com os colegas da turma é melhor. Harter (1982) indica, ao validar este instrumento, que a maior correlação entre as subescalas deu-se entre a

competência atlética e a aceitação social. Este padrão sugere que a popularidade durante os primeiros anos escolares depende da proeza atlética. Em estudos realizados por Broch (2008), com 50 crianças entre 9 a 11 anos, praticantes e não praticantes de handebol, foram encontradas correlações semelhantes entre as subescalas competência atlética e aceitação social no grupo praticante de handebol, mostrando que quando há percepção de serem capacitados em atividades esportivas, melhora também o relacionamento com os amigos.

No presente estudo verificou-se que a competência atlética correlacionou-se também com a competência escolar, o que indica que as crianças que se percebem competentes motoramente, podem também se sentir competentes em seus desempenhos nas atividades escolares. Não houve correlação neste grupo entre quociente motor e a percepção de competência atlética, o que pode indicar que as crianças não estariam julgando corretamente seu desempenho motor, pois, apresentaram valores acima da média no teste motor (KTK), obtendo escores considerados normal, bom e alto, segundo a classificação do teste.

#### **6.5.2 Grupo experimental**

As pessoas auto-avaliam suas capacidades bem como seus desempenhos em diversas áreas e, esse julgamento pode ser exteriorizado por meio de ações ou palavras. O sentimento de competência baseia-se nas experiências vividas durante a vida e, quanto mais competentes as pessoas se sentirem, as suas reações afetivas serão mais positivas e terão maior motivação para a realização de novas tarefas (GRISA; GAION, 2007).

Após o programa de iniciação em dança de salão, percebeu-se que a competência atlética apresentou correlações com maior nível de significância com a competência escolar e com a aceitação social. Segundo Harter (1982), as subescalas atlética e social tendem a ser altamente relacionadas (com uma variação de 0,46 a 0,58), corroborando com os resultados do presente estudo. Isso mostra que o programa de iniciação em dança de salão pode ter contribuído para se sentirem mais

competentes para realizar as tarefas motoras e, conseqüentemente, perceberam que se saíram melhor nas tarefas escolares e no relacionamento com os colegas.

No estudo realizado por Broch (2008), já citado, as correlações foram semelhantes entre a competência atlética e escolar, em meninas praticantes de atividades esportivas, indicando que quando se percebem competentes motoramente, sentem também que seu desempenho em tarefas escolares pode apresentar graus elevados. A aceitação social apresentou correlação com a competência escolar e, segundo Harter (1985), a aceitação social relaciona-se com a competência escolar em crianças mais jovens. Conseqüentemente, o fato de se sentirem mais competentes nas tarefas escolares contribuiu para se relacionarem melhor com os amigos.

A competência diz respeito ao nível de domínio do indivíduo, que pode variar de deficiente a adequado, e representa um fator importante no desenvolvimento do autoconceito. O valor global ou o autoconceito expressa as percepções que o indivíduo tem de suas características e limitações, especialmente em áreas que tenham um significado pessoal (GALLAHUE; OZMUN, 2003), sendo que a competência percebida pode ter impacto significativo na competência real. Os resultados do presente estudo indicam que o autoconceito apresentou correlação com a competência escolar, com a aceitação social (que não havia apresentado no pré-teste) e, com a competência atlética, o que indica que a avaliação de serem mais competentes nas tarefas escolares e no relacionamento com os amigos, provavelmente pela necessidade constante de trabalhar sempre em grupo, exigida na dança de salão, refletiu-se no autoconceito das crianças, fazendo-as sentirem-se mais felizes e satisfeitas consigo mesmas.

Segundo Haywood e Getchell (2004), a interação com pares, professores e outros indivíduos podem influenciar a competência percebida de maneira positiva nas crianças praticantes da dança de salão. A correlação do valor global com a competência atlética mais significativa no pós-teste deste estudo mostra que, embora as crianças deste grupo tenham obtido valores no teste motor (KTK), abaixo da média no pré-teste, elas se percebem como moderadamente competentes, e isso não interferiu no sentimento de satisfação pessoal alto, sendo que, após o período

de intervenção em dança de salão, as crianças melhoraram o desempenho no pós-teste. Provavelmente, sentiram-se mais competentes motoramente e mais felizes.

Weinberg e Gould (2001) afirmam que as percepções de poder aprender e desempenhar habilidade, trabalham junto com as avaliações de competência e autovalor, influenciando a motivação dos alunos, principalmente por influenciar estados afetivos de satisfação. Correlações semelhantes as do presente estudo, foram encontradas por Soares (2006) e Oliveira (2007), em que escolares praticantes de esportes apresentaram correlações entre o valor global, competência escolar e competência atlética, pela importância da iniciação esportiva para o desenvolvimento geral das crianças.

O quociente motor geral apresentou, no presente estudo, correlação fraca e negativa com a aceitação social. Isso indica que as crianças percebem-se moderadamente competentes nas atividades motoras, o que não interferiu em sentirem-se bem aceitas no grupo que pertencem. No entanto, não foi encontrada correlação entre o quociente motor geral e a percepção de competência atlética, mesmo tendo melhorado o desempenho no pós-teste. Por outro lado, Buzzo (2009) encontrou associação significativa entre o desempenho motor e a competência atlética em crianças de 8 anos, não obtendo associação em crianças de 9 anos. Em crianças de 10 anos, verificou associação entre o desempenho motor e a aceitação social, o que lhe permitiu concluir que as crianças nessa faixa etária demonstram percepções mais precisas de suas competências e julgam mais adequadamente seu desempenho motor.

Os julgamentos das pessoas a respeito de suas próprias capacidades influenciam na participação em atividades como a dança de salão, bem como no domínio dessa habilidade, sendo que, com o passar dos anos, essa avaliação pessoal tende a se igualar com as capacidades reais do indivíduo (HAYWOOD; GETCHELL, 2004).

Um estudo realizado por Teixeira (2008), já citado, revelou que as crianças que apresentaram desempenho motor pobre, evidenciaram percepção de competência atlética elevada. Segundo a autora, possivelmente, isso ocorre pela falta de oportunidade das crianças em se engajarem em atividades motoras, para que

contribuam com o desenvolvimento motor e para a percepção de competência real. Entretanto, é importante enfatizar que, quando o aprendiz se percebe como altamente competente, tende a ser mais intrinsecamente motivado para buscar e conquistar desafios propostos e a permanecer engajado. Sendo assim, cabe ao professor propiciar condições de adaptar os níveis de desafios aos que o aluno deseja enfrentar (HARTER, 1981; VALENTINI; TOIGO, 2006). Dessa forma, cabe aos professores, técnicos e instrutores de atividades que envolvam habilidades motoras, descobrir formas de manter ou aumentar a auto-percepção de capacidade das crianças, como forma de fazê-las persistirem e permanecerem engajadas em atividades como a dança de salão.

Segundo Haywood e Getchell (2004), provavelmente o desenvolvimento motor ótimo está relacionado ao grau em que as oportunidades de prática e instrução são compatíveis com as restrições do indivíduo, do ambiente e da tarefa. Os resultados positivos no desempenho motor, encontrados no presente estudo, podem ser creditados ao encorajamento de pais e professores e, pela oportunidade para a prática, proporcionado pelo programa de iniciação em dança de salão, tendo em vista que as crianças tinham pouca ou nenhuma experiência com qualquer tipo de dança.

## 7 CONCLUSÃO

O presente estudo propôs-se investigar a influência de um programa de iniciação à dança de salão na escola, sobre o desempenho motor de escolares de 8 a 10 anos de idade. Para isso, a literatura pertinente foi revisada e a pesquisa foi instrumentalizada de modo a proceder a análise das variáveis envolvidas, bem como calcular possíveis correlações entre elas, mediante os resultados.

Um programa de iniciação em dança de salão foi organizado e aplicado na escola, constituindo, assim, a variável dependente que suportou o estudo, uma vez que os dados foram extraídos da sua influência sobre o desempenho motor e percepção de competência, que constituíram o rol de variáveis independentes analisadas.

O programa foi desenvolvido em busca de propósitos especiais, de valorizar a possibilidade de inclusão efetiva da dança de salão no âmbito da educação física escolar, pela contribuição significativa que a sua implantação poderá proporcionar. Uma dessas partes parece, pelos resultados encontrados, ter sido cumprida, isto é, revelou ser possível tal enriquecimento à disciplina, capaz de refletir-se positivamente nos alunos. A outra, poderá ocorrer a partir do acolhimento da proposta pelo sistema educacional, que dependerá de proposições futuras.

Na execução da metodologia, inicialmente traçou-se o perfil da amostra, considerando o indivíduo, o ambiente e a experiência fora da escola. Destaca-se, neste âmbito, que grande parte dos sujeitos (77,03%) praticavam esporte ou outra prática fora do ambiente escolar, como atividade complementar de opção pessoal ou familiar. Entretanto, a dança pouco se encontrava entre essas atividades, o que evidenciou que as crianças tiveram poucas experiências com dança independente do estilo, antes deste estudo. Mesmo nunca tendo experiências, grande parte das crianças disseram que sabiam o que é dança de salão. Considerando-se o sexo, verificou-se que os meninos tinham menos experiências com dança em relação às meninas, porém, mais meninas disseram não saber o que é dança de salão.

Apesar de boa parte das crianças não conhecerem a dança de salão antes da intervenção, ainda assim, quando questionados se gostariam de aprender a maioria das crianças respondeu positivamente, sendo que os motivos apresentados foram diversos, tais como, por ser bonito, divertido, por gostar de dançar, querer aprender, porque nunca dançou ou sabe pouco, porque viu na dança dos famosos (programa televisivo), por que a mãe gosta, por gostar de aprender coisas novas, querer melhorar a coordenação motora, querer saber para dançar quando quiser e querer se exercitar. Foi possível identificar que mais meninas tinham vontade de aprender a dançar do que meninos, embora muitos deles expressaram interesse por essa aprendizagem. Isso pode ser fruto da grande exposição da dança na mídia, na atualidade.

Considerando a participação no programa, ao manifestarem-se sobre a eficiência pessoal relacionada à dança de salão, os resultados revelaram que no grupo experimental, as manifestações apontaram não ser tão difícil tal prática, quanto se esperava de início. Isso indica a importância de ensinar a dança na escola desde as idades mais jovens, para que as crianças sintam-se capazes de praticá-la. Os alunos do presente estudo sentiram-se mais capazes de se movimentar em ritmo lento, diferente do que se recomenda na literatura, que sugere movimentos em um andamento moderado, aliás, o escolhido para dar início ao programa (merengue).

As meninas demonstraram maior resistência em dançar com os meninos e preferiam dançar entre elas, o que permite inferir inicialmente que seria difícil a interação e socialização entre meninos e meninas destas idades, embora, ao final, houvesse a aceitação de dançar com o sexo oposto, sem constrangimentos, tanto das meninas quanto dos meninos do grupo experimental.

Em termos de percepção de competência, as crianças dos dois grupos apresentaram os níveis alto e moderado de percepção de competência escolar, o que se traduz por competência no desempenho escolar e em atividades intelectuais. Os resultados da percepção de competência para a aceitação social revelaram o nível moderado para ambos os grupos. Entretanto, no pós-teste do grupo controle, observou-se redução significativa em seu cálculo interno de ambas subescalas, o que não ocorreu no grupo experimental.

Também os valores encontrados para a competência atlética foram moderados em ambos os grupos, sem alterações significativas no pós-teste, mantendo-se o resultado. Já no valor global, ambos os grupos apresentaram níveis altos de percepção de competência com relação ao autoconceito, embora uma diferença significativa entre os grupos tenha sido encontrada (pré-teste), sendo superior para o grupo experimental. No pós-teste, os valores continuaram no nível alto, sem diferença significativa entre os grupos. O valor global indica alta auto-estima e que as crianças estão satisfeitas do jeito que são em vários domínios de suas vidas. O que favorece a participação escolar em todos os seus segmentos, bem como no caso do programa proposto.

Ao avaliar os níveis de coordenação motora ou coordenação corporal, por meio do teste KTK em pré e pós-teste para o equilíbrio em marcha para trás, a energia dinâmica dos membros inferiores, a velocidade em saltos laterais e a coordenação múltipla em deslocamento sobre plataformas, foi possível encontrar e discutir o que segue:

- A melhoria da capacidade de equilíbrio apresentada pelo grupo experimental devido aos deslocamentos, executados tanto para diante quanto para trás, à manipulação e condução do corpo do parceiro, às mudanças de direção dos movimentos e da altura do centro de gravidade, que demandaram manutenção ou recuperação do equilíbrio. Essa melhora também ocorreu com o grupo controle.
- O aumento da força dos membros inferiores, como demonstram os resultados dos saltos monopodais, provavelmente deu-se pelos movimentos repetitivos na ponta dos pés, que exigem força para a elevação do peso do corpo. A energia dinâmica dos membros inferiores foi amplamente solicitada pela variabilidade de condutas motoras inerentes à dança de salão, o que resultou em melhoria significativa. Isso não ocorreu com o grupo controle.
- Os resultados do grupo experimental nos saltos laterais foram significativamente superiores aos do grupo controle. O envolvimento intenso em constantes mudanças de direção e os deslocamentos laterais podem ter exercido influência positiva sobre o desempenho motor melhorado. Além disso, a variedade

de atividades do grupo experimental pode ter contribuído para tal superioridade no pós-teste.

- Na tarefa transferência sobre plataformas, mais exigente, considerando a crescente complexidade que caracteriza o teste (última tarefa ou subtteste), verificou-se igualmente resultados significativamente superiores do grupo experimental sobre o de controle, no pós-teste. Possivelmente pela estimulação motora diversificada e da necessidade de utilizar simultaneamente membros superiores e inferiores, ou mesmo, o corpo como um todo na dança de salão.
- Os resultados do quociente motor geral, que representa a somatória das quatro tarefas ou subttestes, encontrados por transformação da soma em valor de tabela, revelaram ganhos expressivos em ambos os grupos, sendo superiores em crescimento e significância no grupo experimental; a combinação de movimentos dos pés com os braços para dançar a dois constitui um conjunto de ações coordenadas que parece ter sustentado o bom desempenho nesta tarefa. Porém, quando analisado o quociente motor em percentual de execução com êxito nas tarefas, apenas o grupo experimental apresentou melhora significativa.

Os resultados organizados, tratados e discutidos, permitem afirmar que a dança de salão, como executada no programa proposto, exerceu influência efetiva sobre o desempenho superior e significativo encontrado, tanto em relação ao pré-teste quanto na comparação entre os grupos.

Ao calcular a correlação entre diversas variáveis internas e externas aos instrumentos, notou-se, no grupo controle no pós-teste, correlações entre o valor global, competência escolar e competência atlética (ou motora). São correlações internas ao grupo que, no pré-teste, já haviam sido verificadas na variável aceitação social.

Este grupo, que participou das aulas de educação física normalmente programadas na escola, certamente desenvolveu percepção de competência nas variáveis indicadas pela influência desta participação. As correlações encontradas, embora positivas, foram apenas moderadas. A maior correlação entre as subescalas deu-se

entre a competência atlética e a aceitação social. Isso sugere que a popularidade, durante os primeiros anos escolares, depende do desempenho motor atlético. Apesar de terem obtido valores acima da média no teste de coordenação (KTK), não se encontrou qualquer correlação entre este teste e a percepção de competência neste grupo.

No grupo experimental, encontrou-se no pós-teste que a variável competência atlética apresentou correlações com bons níveis de significância com a competência escolar e a aceitação social. Também o valor global ou autoconceito apresentou correlação com a competência escolar e com a aceitação social, que não havia ocorrido no pré-teste e, ainda, com a competência atlética. Isso indica que a avaliação de se perceberem mais competentes nas tarefas escolares e no relacionamento com os amigos, provavelmente deu-se pela influência do trabalho em grupo exigido no programa de iniciação em dança de salão, com reflexos positivos sobre o autoconceito dos integrantes deste grupo. Uma correlação do valor global com a competência atlética significativa no pós-teste revela percepção de competência moderada, ainda que os valores do teste de coordenação no pré-teste fossem abaixo da média. Este desempenho se elevou no pós-teste de coordenação motora (KTK).

Recorde-se que o pré-teste de coordenação motora constituiu avaliação que permitiu separar os grupos em experimental e controle, sendo o experimental constituído pelos alunos que obtiveram valores (quociente motor em percentual) abaixo da média e, os de controle, acima da média. Justamente para avaliar a influência do programa de dança de salão na escola sobre aqueles com maiores dificuldades.

Apenas uma correlação considerada fraca e negativa foi encontrada no pós-teste deste grupo, entre percepção de competência e desempenho motor, ou melhor, entre o quociente motor do teste de coordenação e a variável aceitação social. Não foi confirmada uma correlação que seria de certo modo esperada, entre o quociente motor geral (KTK) e percepção de competência atlética, apesar da melhora encontrada no desempenho motor após a participação no programa de dança de salão na escola. Entretanto, segundo a literatura pesquisada, as crianças nessa

faixa etária, ainda não demonstram percepções de competência muito precisas no julgamento de seu desempenho motor.

Pode-se concluir que as correlações encontradas para ambos os instrumentos foram apenas internas, exceto uma (já mencionada). Entretanto, a melhora significativa do grupo experimental indica que, com a ampliação do tempo de participação no programa, provavelmente poderão haver evoluções conducentes a fortes correlações entre as variáveis e nos valores globais.

O crescimento de ambos os grupos e, sendo mais acentuado no grupo experimental, que a princípio foi constituído pelos mais fracos em desempenho motor coordenado, permite concluir que os objetivos foram alcançados e que, uma proposta de inclusão efetiva da dança de salão na disciplina educação física escolar poderá valorizar os esforços da área e imprimir nova consistência em benefício da educação e formação geral dos educandos na escola.

## REFERÊNCIAS

AGRESTI, A. **Categorical data analysis**. 2nd ed. New York: John Wiley, 2002.

ÁVILA, L.; ARAÚJO, C.; NUNOMURA, M. A dança educativa como base para um aumento do repertório motor da criança. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 6, n. 1, p. 69-79, jan./jun. 2005.

AZEVEDO, E. S. de; SHIGUNOV, V. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Org.). **A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física**. Londrina: O autor, 2001.

BEHRENS, M. A. **O Paradigma emergente e a prática pedagógica**. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2000.

BESSA, M. F. de S.; PEREIRA, J. S. Equilíbrio e coordenação motora em pré-escolares: um estudo comparativo. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, DF, v. 10, n. 4, p.57-62. out., 2002.

BLAND J. M.; ALTMAN, D. G. Cronbach's alpha. **British Medical Journal**, London, v. 314, no. 22, p. 572, Feb. 1997.

BRASILEIRO, L. T. O conteúdo "dança" em aulas de educação física: temos o que ensinar? **Pensar a Prática 6**, Goiânia, p. 45-58, jul./jun. 2002-2003.

BREGOLATO, R. A. **Cultura corporal da dança**. São Paulo: Ícone, 2000. (Coleção educação física escolar: no princípio de totalidade e na concepção histórico-crítico-social; v.1).

BROCH, C. **Percepção de competência de crianças praticantes e não praticantes da iniciação ao handebol**. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

BURGESS, G.; GROGAN, S.; BURWITZ, L. Effects of 6-weeks aerobic dance intervention on body image and physical self-perception in adolescent girls. **Body Image**, Amsterdam, v. 3, p. 57-66, 2006.

BUZZO, V. A. dos S. **O desempenho motor e a percepção de competência em escolares com idade entre 7 e 10 anos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos do Movimento Humano)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

CAETANO, A.; SANTOS, J. H. dos. O tempo de envolvimento motor de alunos com baixa e alta percepção de competência nas aulas de educação física. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 18, p. 28-31, 2007. Suplemento.

CAETANO, M. J. D. C.; SILVEIRA, C. R. A. S.; GOBBI, L. T. B. Desenvolvimento motor de pré-escolares no intervalo de 13 meses. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, Florianópolis, v.7. n. 2, p. 5-13, 2005.

CAMPEIZ, E. C. F. S.; VOLP, C. M. Dança criativa: a qualidade da experiência subjetiva. **Motriz**, Rio Claro, v. 10, n. 3, p. 167-172, set./dez. 2004.

COELHO, F. G. de M.; QUADROS JÚNIOR, A. C.; GOBBI, S. Efeitos do treinamento de dança no nível de aptidão funcional de mulheres de 50 a 80 anos. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 445-451, 2008. 3. trimestre.

CRONBACH, L. J. Coefficient alpha and the internal structure of tests. **Psychometrika**, New York, v. 16, no. 3, p. 297-334, Sept. 1951. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/17712118/Coefficient-Alpha-and-the-Internal-Structure-of-Tests>>. Acesso em: 9 jun. 2009.

DELORS, J. (Org.). **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ELIAS, R. G. M.; SILVA, P. G. da; FERNANDES, C. A. M.; RINALDI, W. Estudo comparativo da coordenação entre crianças praticantes e não praticantes de atividade física além do ensino regular. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 18, p. 24-27, 2007. Suplemento.

FAHLBUSCH, H. **Dança moderna e contemporânea**. Rio de Janeiro: Sprint, 1990.

FARO, A. J. **Pequena história da dança**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1986.

FERN, E.; FERN, H. **Vamos aprender a dançar**: com fotos e diagrama. Rio de Janeiro: Ediouro, 1982.

FIORESE, L. **A relação entre a percepção de competência de atletas adolescentes e seus motivos para a prática esportiva**. 1993. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 1993a.

\_\_\_\_\_. A relação entre a percepção de competência de atletas adolescentes e seus motivos para a prática esportiva. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 4, n.1, p. 40-44, 1993b.

FORNACIARI, G. **Como aprender a dançar**: novo método de danças modernas. 15. ed. São Paulo, [s.n., 1968].

FONSECA, F. R. da; BELTRAME, T. S.; TKAC, C. M. Relação entre o nível de desenvolvimento motor e variáveis do contexto de desenvolvimento de crianças. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 183-195, 2008. 2. trimestre.

GALLAHUE, D. L. Conceitos para maximizar o desenvolvimento da habilidade de movimento especializado. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 197-202, 2005. 2. semestre.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2003.

GALLAHUE, D. L.; DONNELLY, F. C. **Educação física desenvolvimentista para todas as crianças**. 4. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

GAYA, A. (Org.). GARLIPP, D. **Ciências do movimento humano**: introdução à metodologia da pesquisa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GASPARI, T. C. A dança aplicada às tendências da educação física escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 8, n. 3, p. 123-129, set./dez. 2002.

GIFFONI, M. A. C. Danças da corte: Gavota, Minueto e Pavana. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Educação Física e Desportos. **Danças da corte**: danças dos salões brasileiros de ontem e de hoje. São Paulo: Abril Cultural, 1974. p. 4-16. (Caderno Cultural; n.2).

GODINHO, M.; MENDES, R.; MELO, F.; BARREIROS, J. **Controlo motor e aprendizagem**: fundamentos e aplicações. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, 1999.

GORLA, J. I. **Educação Física especial**: testes. Rolândia: Physical-fisio, 1997.

\_\_\_\_\_. **Coordenação motora de portadores de deficiência mental**: avaliação e intervenção. 2001. Dissertação (Mestrado)-Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento de equações generalizadas para estimativa da coordenação motora em crianças e adolescentes portadores de deficiência mental**. 2004. Tese (Doutorado)-Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2004.

GORLA, J. I.; ARAÚJO, P. F de. **Avaliação motora em Educação Física adaptada**: teste KTK para deficientes mentais. São Paulo: Phorte, 2007.

GRISA, R. A; GAION, P. A. Percepção de competência motora e desempenho motor: quem pratica esporte é mais competente? **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 18, p. 37-39, 2007. Suplemento.

HARTER, S. Effectance Motivation Reconsidered: toward a developmental model. **Human Development**, Basel, no. 21, p. 34-64, 1978.

\_\_\_\_\_. The developmental of competence motivation in the mastery of cognitive and physical skills: is there still a place for joy? **Psychology of Motor Behavior and Sport**, Champaign, v. 5, no. 3, p. 244-252, 1980.

\_\_\_\_\_. A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components. **Developmental Psychology**, Richmond, v.17, no.3, p. 300-312, 1981.

\_\_\_\_\_. The perceived Competence Scale for Children. **Child Development**, Malden, v. 53, no.1, p. 87-97, 1982.

\_\_\_\_\_. **Manual for the self-perception profile for children**. Denve: University of Denver, 1985.

HAYWOOD, K. M.; GETCHELL, N. **Desenvolvimento motor ao longo da vida**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HISTÓRIA da dança. Disponível em: <[http://www.palladino.com.br/site\\_historia.htm](http://www.palladino.com.br/site_historia.htm)>. Acesso em: 23/04/2009. Acesso em: 29 jun. 2009.

HOLLE, B. **Desenvolvimento motor na criança normal e retardada**: um guia prático para a estimulação sensoriomotora. São Paulo: Manole, 1979.

ISAYAMA, H. F.; GALLARDO, J. S. P. Desenvolvimento motor: análise dos estudos brasileiros sobre habilidades motoras fundamentais. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 9, n.1, p. 75-82, 1998.

KIPHARD, E. J. **Insuficiencias de movimiento y de coordinación em la edad de la escuela primaria**. Buenos Aires: Kapelusz, 1976.

KREBS, R. J. VIEIRA, L. F.; VIEIRA, J. L. L.; BELTRAME, T. S. **Desenvolvimento Humano**: uma área emergente da ciência do movimento humano. Santa Cruz do Sul: [s.n.], 1996.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. Edição organizada por Lisa Ullmann. São Paulo: Summus, 1978.

LABAN, R. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LANDIS, R. J.; KOCH, G. G. The measurement of observer agreement for categorical data. **Biometrics**, Alexandria, v. 33, p. 159-174, 1977.

LAVOURA, N. T.; BOTURA, H. M. L.; DARIDO, S. C. Educação física escolar: conhecimentos necessários para a prática pedagógica. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 203-209, 2006. 2. semestre.

LOPES, V.; MAIA, J. A. R. Efeito do ensino no desenvolvimento da capacidade de coordenação corporal em crianças de oito anos de idade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 11, n.1, p. 40-48, jan./jul. 1997.

LOPES, V. P.; MAIA, J. A. R.; SILVA, R. G.; SEABRA, A.; MORAIS, F. P.; Estudo do nível de desenvolvimento da coordenação motora da população escolar (6 a 10 anos de idade) da Região Autônoma dos Açores. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Lisboa, v. 3, n. 1, p. 47-60, 2003.

MAGILL, R. A. **Aprendizagem motora**: conceitos e aplicações. São Paulo: E. Blücher, 2000.

MAIA, M. A. C.; SONOO, C. N. Dança de salão e sua contribuição para a melhoria do autoconceito e do equilíbrio. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEM E 1º FÓRUM INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTES E SAÚDE, 17., 2004, Maringá. **Resumos...** Maringá: UEM, 2004.

MAIA, M. A. C.; SONOO, C. N. A dança de salão e sua contribuição para a melhoria do autoconceito. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA DO ESPORTE, 18.; SEMANA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2., 2005, Maringá. **Resumos...** Maringá: UEM, 2005. p. 59.

MAIA, M. A. C.; VÁGULA, S.; SOUZA, V. de F. M. de, PEREIRA, V. R. Estudo comparativo da agilidade entre praticantes de dança de salão. **SaBios**: Revista Saúde e Biologia, Campo Mourão, v. 2, n. 2, p. 37-44, 2007.

MAIA, M. A. C.; PEREIRA, V. R. Baile de salon: estudio comparativo sobre la motivacion entre los escolares de 5ª y 6ª serie de Maringa-Parana. In: CONGRESO NACIONAL DE CIENCIAS DEL DEPORTE Y EDUCACIÓN FÍSICA, 4., Pontevedra, **Anais...**Pontevedra: [s.n.], 2008a.

MAIA, M. A. C.; SOUZA; SÁ, A. B. de; LARA, L. M.; PEREIRA, V. R. Estudo comparativo da percepção da eficiência pessoal entre meninos e meninas da 5ª série para a dança salão. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE METABOLISMO, NUTRIÇÃO E EXERCÍCIO, 2., Londrina. **Resumos...** Londrina: UEL, 2008.

MAIA, M. A. C.; PEREIRA, V. R. Dança de Salão: estudo comparativo da percepção da eficiência pessoal entre escolares da 5ª e 6ª série de Maringá/Paraná. CONGRESSO DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2008, Porto Alegre. **Resumos...** Porto Alegre: UFRG, 2008b.

MANOEL, E. de J. A dinâmica do estudo do comportamento motor. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 13, p. 52-61, dez. 1999. (Especial).

MARQUES, I. A. Dançando na escola. **Motriz**, Rio Claro, v. 3, n.1, p. 20-28, jun. 1997.

\_\_\_\_\_. I. A. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARRONI, P. C. T. **Tecido circense**: a influência de um programa de intervenção motora no desenvolvimento motor, percepção de competência e ansiedade de crianças. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos do Movimento Humano)- Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

MERENGUE. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Merengue>>. Acesso em: 23 abr. 2009.

MONTEIRO, M. Desenvolvimento motor em contexto: um desafio de pesquisa para profissionais de educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 20, n. 5, p. 121-23, set. 2006. Suplemento.

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

NANNI, D. **Dança-educação**: princípios, métodos e técnicas. 3. ed. Rio de Janeiro: [s.n.], 2001.

NANNI, D. **Ensino da dança**: enfoques neurológicos, psicológicos e pedagógicos na estruturação/expansão da consciência corporal e da auto-estima do educando. Rio de Janeiro: Shape, 2003.

NETO, A. S.; MASCARENHAS, L. P. G.; NUNES, G. F.; LEPRE, C.; CAMPOS, W. de. Relação entre fatores ambientais e habilidades motoras básicas em crianças de 6 e 7 anos. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 135-140, 2004.

NEWELL, K. M. Constraints on the development of coordination. In: WADE, M. G.; WHITING, H. T. A. (Ed.). **Motor Development in Children**: aspects of control and coordination. Philadelphia: [s.n.], 1986. p. 341-361.

NEWELL, K. M. Change in motor learning: a coordination and control perspective. **Motriz**, Rio Claro, v. 9, n.1, p. 1-6, jan./abr. 2003.

OLIVEIRA, A. A. B. de. Planejando a educação física escolar. In: VIEIRA, José L. Lopes (Org.). **Educação Física e Esportes**: estudos e proposições. Maringá: Eduem, 2004.

OLIVEIRA, L. R. **Percepção de competência**: um estudo no contexto escolar com crianças de 12 a 14 anos. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

OLIVEIRA, V. Marinho de. **O que é Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense. 2006.

OSSONA, P. **A educação pela dança**. São Paulo: Summus, 1988.

PAGANO, M.; GAUVREAU, K. **Princípios de bioestatística**. 2. ed. São Paulo: Thompson, 2004.

PAIVA, A. C. de S.; OLIVIERIA, S. R. G. de; VOLP, C. M. Dança de salão para pacientes com transtornos mentais. **ADAPTA**, São Paulo, v. 2, p. p. 34-37, 2006.

PEREIRA, V. R. **Estudo da influência de um programa desportivo-motor centrado no andebol sobre o desenvolvimento psicomotor de crianças em idade escolar (9 e 10 anos)**. 1990. Tese (Doutorado)-Universidade do Porto, Portugal, 1990.

PERNA, M. A. **Samba de gafieira**: a história da dança de salão brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: [s.n.], 2002.

QUADROS JUNIOR, A. C. de; VOLP, C. M. Forró universitário: a tradução do forró nordestino no sudeste brasileiro. **Motriz**, Rio Claro, v.11, n. 2, p. 117-120. maio/ago. 2005.

SANTOS, S.; DANTAS, L.; OLIVEIRA, J. L. Desenvolvimento motor de crianças, idosos e de pessoas com transtornos da coordenação. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.18 p. 33-44, ago. 2004.

SARTORI, R. F.; NASSER, J. P. O impacto do esporte no desenvolvimento infantil: uma perspectiva bioecológica. **Cinergs**, Santa Cruz do Sul, v. 6, n.1, p. 131-141, jan./jun. 2005.

SAS Institute Inc. **SAS/STAT® user's guide**. Cary, NC: SAS Institute Inc., 2003. version 9.

SCHALL, R. Estimation in generalized linear models with random effects, **Biometrika**, Oxford, v. 78, n. 4, p. 719-727, 1991.

SCHIMIDT, J. M. **Educar pela recreação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1964.

SEBASTIÃO, E.; HAMANKA, A. Y. Y.; GOBBI, L. T. B.; GOBBI, S. Efeitos da prática regular de dança na capacidade funcional de mulheres acima de 50 anos. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 205-214, 2008. 2. trimestre.

SHIGUNOV, V.; PEREIRA, V. R. **Metodologia da Educação Física: o desporto na escola – os componentes afetivos**. São Paulo: IBRASA, 1993.

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

SILVA, P. G. **Estudo comparativo da coordenação motora de crianças praticantes e não praticantes da modalidade esportiva futsal**. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

SILVA, S. R. da. **Desenvolvimento motor e percepção de competência atlética: um estudo com crianças entre 8 e 10 anos da rede pública de ensino**. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos do Movimento Humano)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

SMITH, R. E.; SMOL, F. L. CUMMING, S. P.; GROSSBARD, J. R. Measurement of multidimensional sport performance anxiety in children and adults: the sport anxiety scale-2. **Journal of Sport and Exercise Psychology**, Champaign, v. 28, p. 479-501, 2006.

SNEDECOR, G. W.; COCHRAN, W. G. **Statistical methods**. 6<sup>th</sup>. Iowa: The Iowa State University Press, 1972.

SOARES, A. L. **Análise da percepção de competência de crianças de 10 a 12 anos praticantes de basquetebol**. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, M. C.; BERLEZE, A.; VALENTINI, N. C. Efeitos de um programa de educação pelo esporte no domínio das habilidades motoras fundamentais e especializadas: ênfase na dança. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 19, n. 4, p. 509-519, 2008. 4. trimestre.

TANI, G.; MANOEL, E. de J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. de. **Educação Física: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU, 1988.

TEIXEIRA, A. L. **Controle motor**. Barueri: Manole, 2006.

TEXEIRA, C. A. **Aquisição de habilidades motoras**: um programa de intervenção estruturado com base na teoria de instrução para crianças jovens. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos do Movimento Humano)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TRESCA, R. P.; DE ROSE JÚNIOR, D. Estudo comparativo da motivação intrínseca em escolares praticantes e não praticantes de dança. **Rev. Bras. Ciên. e Mov.**, Brasília, DF, v. 8, n. 1, p. 9-13, jan. 2000.

ULRICH, B. Motor development: core curricular concepts. **Quest**, Grand Rapids, v. 59, p. 77-91, 2007.

VALENTINI, N. C. Competência e autonomia: desafios para a Educação Física Escolar. **Revista brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 20, p.185-187, 2006.

VALENTINI, N. C. **Percepções de competência, autoconceito e motivação**: considerações para a prática esportiva. In: OLIVEIRA, A. A. B.; PERIN, Joana Lepre. **Fundamentos Pedagógicos para o Programa Segundo Tempo**. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2008a. p.113-121.

VALENTINI, N. C.; PETERSEN, R. D. S. Aquisição e desenvolvimento de habilidades esportivas: considerações para a prática. **Material didático para o processo de capacitação do programa Segundo Tempo**. Brasília, DF: Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de Esporte Educacional, 2008. p. 60-84.,

VALENTINI, N. C.; RUDISILL, M. Motivational Climate, Motor-Skill Development, and Perceived Competence: two studies of developmentally delayed kindergarten children. **Journal of Teaching in Physical Education**, [S.l.], v. 23, p. 216-234, 2004a.

VALENTINI, N. C.; TOIGO, A. M. **Ensinando Educação Física nas séries iniciais: desafios & estratégias**. 2. ed. Canoas: Unilasalle, 2006.

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

VERDERI, É. B. L. P. **Dança na escola**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

VIEIRA, L.; VIEIRA, J. L. L.; KREBS, R. J. Análise da percepção de competência no contexto escolar. **Revista Kinesis**, Santa Maria, n. 15, p. 55-66, 1997.

VILLARI, J.; VILLARI, K. S. **Discoteca**: aprenda as danças da moda. Rio de Janeiro: Record, 1978.

VILLWOCK, G.; VALENTINI, N. C. Percepção de competência atlética, orientação motivacional e competência motora em crianças de escolas públicas: estudo desenvolvimentista e correlacional. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 245-57, out./dez. 2007.

VOLP, C. M. **Vivenciando à dança de salão na escola**. 1994. Tese (Doutorado)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

VOLP, C. M.; DEUTSCH, S.; SCHWARTZ, G. M. Porque Dançar ? Um estudo comparativo. **Motriz**, Rio Claro, v. 1, n. 1, p. 52-58, jun. 1995.

VOLP, C. M.; OLIVEIRA, S. R. G. de; DEUTSCH, S. Avaliação do ritmo no ensino da dança de salão. In: REUNIÃO DA SBPC, 57., 2005, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: SBPC, 2005. Disponível em:  
<[http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/senior/RESUMOS/resumo\\_352.html](http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/senior/RESUMOS/resumo_352.html)>. Acesso em: 14 abr. 2009.

WEINBERG, R. S. GOULD, D. **Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

WOLFF, F.; KREBS, R. J.; DETÂNICO, R. C.; KEULEN, G. E. van; BRAGA, R. K. Estudo do equilíbrio plantar do iniciante de tiro com arco recurvo. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 1-9, 2008. 1. trimestre.

ZACARON, D.; KREBS, R. J. A complexidade e a organização no processo de aprendizagem de habilidades motoras. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 85-94, 2006.

ZAJONZ, R.; MÜLLER, A. B.; VALENTINI, N. C. A influência de fatores ambientais no desempenho motor de crianças da periferia de Porto Alegre. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 159-171, 2008. 2 trimestre.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Maringá, 20 de maio de 2008.

Prezados pais,

Gostaríamos de convidar seu filho a participar da pesquisa intitulada “estudo da influência de um programa centrado na dança de salão sobre o desempenho motor de escolares de 8 a 10 anos de idade”. Vinculado ao programa de mestrado em Educação Física Associado UEM/UUEL.

O objetivo é contribuir para o processo de ensino aprendizagem em dança de salão, assim como para o desenvolvimento motor das crianças de oito a dez anos. O estudo visa investigar o efeito de um programa de intervenção em dança na coordenação motora das crianças.

Farão parte do estudo os alunos das 3<sup>a</sup> séries do Colégio de Aplicação Pedagógica (CAP). Para tal, deverão responder a um questionário que visa avaliar inicialmente a percepção de eficiência pessoal de Valentini (2006) adaptado para a dança de salão e a percepção de competência de Harter (1985), devem ainda submeter a um teste KTK adaptado por Gorla (2000), que tem como objetivo avaliar a coordenação motora dos mesmos. Todas as atividades são simples e sem nenhum risco para as crianças. Os testes e as aulas de dança de salão serão realizados no CAP e no horário das aulas de educação física.

A participação da criança será imprescindível para o desenvolvimento desse estudo. Se você tiver alguma dúvida em relação ao estudo ou não quiser mais que a criança faça parte do mesmo, poderá entrar em contato conosco e será atendido o seu pedido sem nenhuma penalização e também durante todo processo da coleta de dados. Sem qualquer tipo de penalidade, a criança poderá recusar a qualquer momento a sua continuação como participante da pesquisa.

As aulas serão filmadas como complemento das análises dos dados, portanto, só serão utilizadas para fins do próprio estudo. Se estiver de acordo que a criança participe, será garantido que as informações serão tratadas com o sigilo devido, bem como serão utilizadas apenas para os fins desta investigação.

Salientamos ainda, que todo o desenvolvimento da pesquisa será desenvolvido pela professora Maria Aparecida Coimbra Maia com a contribuição de estagiários e sob a orientação do Prof. Dr. Vanildo Rodrigues Pereira, lotado no Departamento de Educação Física da UEM. Sendo assim, solicitamos da Vossa Senhoria a autorização para que seu filho(a) seja participante da pesquisa, dentro dos princípios citados acima.

Agradecemos antecipadamente a atenção dispensada e nos colocamos à sua disposição para qualquer esclarecimento.

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Vanildo Rodrigues Pereira - Orientador

Eu, \_\_\_\_\_ após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com a professora Maria Aparecida Coimbra Maia, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE**, em deixar meu filho (a) \_\_\_\_\_ da turma: \_\_\_\_\_ participar da pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/2008.

Assinatura

Eu, Mda Maria Aparecida Coimbra Maia, declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo ao interessado.

#### Equipe

1- Nome: Dr. Vanildo Rodrigues Pereira.

Tel: 3261-4392 -Maringá - PR

2- Nome: Mda: Maria Aparecida Coimbra Maia

Tel: 3028-1006/9972-8018 - Maringá – PR

Rua Pion. Antônio Correa Britto – Jardim Paris III ([cidamaiadancas@uol.com.br](mailto:cidamaiadancas@uol.com.br)/[deusadadanca@hotmail.com](mailto:deusadadanca@hotmail.com))

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos procurar um dos membros da equipe ou o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá – Sala 01 – Bloco 010 – Telefone: (44) 3261-4444.

## APÊNDICE B

### PROGRAMA DE INICIAÇÃO EM DANÇA DE SALÃO – PIDS

#### PLANOS DE AULA – 1 e 2

|  |                        |                          |                      |
|--|------------------------|--------------------------|----------------------|
| <b>Turma: 3ª A, B e C</b>  | <b>Data: 9 e 11/04</b> | <b>Horário: 13:30 hs</b> | <b>Dias: 4ª e 6ª</b> |
| <p><b>Objetivos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Possibilitar aos alunos experiências de movimentos relacionadas à consciência do corpo;</li> <li>2) Introduzir os ritmos que serão trabalhados no decorrer das aulas (merengue, forró, samba e soltinho), de forma recreativa, como forma de interagir e reconhecer a turma.</li> </ol>   |                        |                          |                      |
| <p><b>Parte Inicial (10 a 20 minutos):</b></p> <p><b>Perguntar alguém sabe o que é a dança de salão? Quando e onde surgiu? Se já viram alguém dançar junto com outra pessoa? Quais as danças de salão que eles conhecem? Se conhecerem, qual a que mais gostam?</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Dançar livremente no ritmo da música;</li> <li>2) Movimentar-se na música utilizando as diferentes partes do corpo: cabeça, braços, joelhos, troco, pés, conforme sugerido pela professora.</li> </ol>   |                        |                          |                      |
| <p><b>Parte Principal (50 a 60 minutos):</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Duas colunas - atravessar a sala no ritmo da música do merengue: individualmente, em duplas, trios e a sala toda;</li> <li>2) Dança das cadeiras no ritmo do forró;</li> <li>3) Andar nos bambolês - no tic-tic-tum do samba, o tic tic é em um bambolê e o tum é dentro de outro bambolê, terão que passar de um para o outro.</li> <li>4) Ensinar o passo básico do soltinho – 2 a 2 – no passo a frente bater palma um no outro;</li> <li>5) Pega-pega – o pegador só pode deslocar-se lateralmente e quem for pego tem que ficar no lugar fazendo o passo “atrás, a frente”;</li> </ol> |                        |                          |                      |
| <p><b>Finalização (10 a 20 minutos):</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Brincadeira do relógio – grupos de 5 crianças: uma criança fica deitada no chão e as outras crianças seguram os braços e pernas do colega que está</li> </ol>   |                        |                          |                      |

deitado, a finalidade é movimentar livremente essas partes do corpo, com diferentes movimentos, ao mesmo tempo e no ritmo da música que imita as batidas do relógio.

Obs:

### PLANOS DE AULA –3 e 4

|   |                         |                          |                      |
|---|-------------------------|--------------------------|----------------------|
| <b>Turmas: 3ª A, B e C</b>  | <b>Data: 16 e 18/04</b> | <b>Horário: 13:30 hs</b> | <b>Dias: 4ª e 6ª</b> |
| <p><b>Objetivo:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Possibilitar aos alunos experiências de movimentos relacionadas à consciência do tempo e do espaço;</li> <li>2) Introduzir à dança de salão – Iniciar o ritmo do merengue.</li> </ol>   |                         |                          |                      |
| <p><b>Parte Inicial (10 a 20 minutos):</b></p> <p><b>O que é o espaço? O que é velocidade? (Relação entre espaço percorrido e tempo de percurso)</b><br/> <b>O que é mais rápido que vocês conhecem? Como vocês imitariam um avião, um carro de Fórmula 1, um Foguete etc? O que é mais lento que vocês conhecem? Como vocês imitariam uma tartaruga, uma lesma, um bicho preguiça?</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Quem consegue atravessar a sala o mais rápido possível? E o mais lento possível? O que foi diferente?</li> <li>2) Andar no tempo e espaço determinado pelo professor durante 30s, 10s, 5s, sem música e com música (rápida e lenta);</li> <li>3) Idem, modificando o espaço, a posição do corpo e o nível (de 4 apoios, deitado), (terão que percorrer um espaço maior com o mesmo tempo);</li> </ol> |                         |                          |                      |
| <p><b>Parte Principal (50 a 60 minutos):</b></p> <p><b>Conversar com os alunos sobre a aula anterior:</b><br/> <b>Quem lembra o nome de alguma dança que foi feita na aula anterior?</b><br/> <b>Quem lembra o passo? Pode mostrar?</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Iniciar o passo básico do merengue, individualmente, com e sem deslocamento;</li> <li>2) Passo básico do merengue para frente, para trás, para direita e esquerda, descendo e subindo; girando;</li> <li>3) Realizar o passo básico do merengue com uma bexiga jogando para o alto, livremente;</li> <li>4) 2 a 2 ou mais – Pedir para se juntarem de acordo com a cor da bexiga, sem parar de fazer o passo básico;</li> <li>5) Duas colunas – o primeiro aluno de cada coluna vai até o local determinado,</li> </ol>                               |                         |                          |                      |

executando o passo básico do merengue e voltar; jogando uma bexiga para cima sem deixar cair;

- 6) Duas colunas – o primeiro aluno de cada coluna vai até o local determinado deslocando de costas, executando o passo básico do merengue e voltar, jogando uma bexiga para cima sem deixar cair;
- 7) 2 a 2 – Dançar o passo básico do merengue jogando a bexiga um para o outro;
- 8) 2 a 2 – Dançar o merengue um de costas para outro e a bexiga no meio dos dois sem deixá-la cair;
- 9) 2 a 2 – Dançar o merengue segurando um no ombro do outro e a bexiga no meio dos dois sem deixá-la cair;
- 10) 2 a 2 – Dançar o merengue segurando na postura enlaçada e a bexiga no meio dos dois sem deixá-la cair;
- 11) 2 a 2 – dançar com a bexiga no meio dos dois e ir até um determinado ponto da sala, onde irão estourar a bexiga dançando e continuar dançando mais pertinho;
- 12) Quão longe vocês podem dançar um do outro sem perder o contato? Quão perto do colega dá para se dançar?
- 13) Explicar a postura enlaçada.

**Finalização (10 a 20 minutos):**

- 1) Pedir para os alunos perguntarem para os pais ou para alguém que eles conhecem se sabem dançar, qual ritmo e mostrar como é que eles dançam;
- 2) Discutir o que acharam e o que aprenderam do merengue (“feedback”);
- 3) Brincadeira do relógio;

Obs:

Material: bexigas coloridas, cronômetro;

As seguintes atividades não foram realizadas, ficarão para a próxima aula.

- 1) Passo básico do merengue em coluna todos juntos segurando nos ombros um do outro;
- 2) Minhocão: um segurando no ombro do outro, guiados pela professora, no ritmo do merengue;

### PLANOS DE AULA – 5 e 6

|  |                         |                          |                      |
|--|-------------------------|--------------------------|----------------------|
| <b>Turmas: 3ª A, B e C</b>   | <b>Data: 23 e 25/04</b> | <b>Horário: 13:30 hs</b> | <b>Dias: 4ª e 6ª</b> |
| <p><b>Objetivo:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Possibilitar aos alunos experiências de movimentos relacionadas à consciência do fluxo do peso do corpo no tempo e no espaço.</li> <li>2) Introduzir variações do merengue. Na discussão inicial; lembrar o que foi feito na aula anterior (merengue).</li> </ol>  |                         |                          |                      |
| <p><b>Parte Inicial (10 a 20 minutos):</b></p> <p><b>O que é mais pesado que vocês conhecem? E o que é mais leve que vocês conhecem?</b></p> <p><b>Qual a diferença entre uma pena e um elefante?</b></p> <p><b>Como se movimenta algo bem pesado? Esse movimento é livre ou preso?</b></p> <p><b>Como se movimenta algo bem leve? Esse movimento é livre ou preso?</b></p> <p><b>(Fluência livre e contida)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Movimentar-se como um robô de 200 kg; (mudar direções e níveis)</li> <li>2) Movimentar-se como se tivesse 100 kg;</li> <li>3) Movimentar-se como se tivesse 50 kg;</li> <li>4) Movimentar-se como se tivesse 5 kg e/ou como se fosse uma pena;</li> <li>5) 2 a 2 - Um colega será um robô, que deverá andar aleatoriamente; o outro vai tocar nele mudando a sua direção, primeiro sem música e depois com música;</li> <li>6) Variação: 2 a 2 – Um colega será um robô, e deverá andar aleatoriamente; o outro vai tocar nele mudando a sua direção até colocá-lo dentro do arco espalhado pela sala, o robô ficará de olhos vendados;</li> <li>7) Idem ao anterior com música:</li> </ol> |                         |                          |                      |
| <p><b>Parte Principal (50 a 60 minutos):</b></p> <p><b>Discussão inicial:</b></p> <p><b>Quem lembra como é o passo básico do merengue?</b></p> <p><b>Quem gostaria de mostrar?</b></p> <p><b>Pedir para os alunos mostrarem a dança que eles perguntaram aos pais.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Revisar o passo básico do merengue, mudando direções e níveis, livremente pela sala;</li> <li>2) Passo básico do merengue em coluna todos juntos segurando nos ombros um do outro;</li> </ol>   |                         |                          |                      |

- 3) Minhocão: um segurando no ombro do outro, guiados pela professora, no ritmo do merengue;
- 4) Ensinar o passo de girar a dama no lugar e o cavalheiro em volta da dama, depois enrolar a dama e passar por baixo do braço do cavalheiro;
- 5) Coelho sai da toca e dança merengue (individualmente) – espalhar arcos pelo chão, os alunos ficarão, dentro dos arcos e um aluno fora dos arcos, ao sinal todos deverão trocar de arco e continuar dançando o passo básico do merengue;
- 6) Coelho sai da toca e dança merengue (em duplas) – espalhar arcos pelo chão, os alunos ficarão 2 a 2, dentro dos arcos e uma dupla fora dos arcos, ao sinal todos deverão trocar de arco e continuar dançando o passo básico do merengue e o passo de girar a dama no lugar depois enrolar a dama e passar por baixo do braço do cavalheiro;

**Finalização (10 a 20 minutos):**

- 1) Criações elaboradas pelos alunos. Que passos podem fazer?
- 2) Como saber se os movimentos servem para dançar o merengue?
- 3) Alongar e relaxar deitados no colchonete.

Obs: Material: arcos, cronômetro, elástico.

### PLANOS DE AULA – 7 e 8

|   |                         |                          |                      |
|---|-------------------------|--------------------------|----------------------|
| <b>Turma: 3ª A, B e C</b>   | <b>Data: 30 e 02/05</b> | <b>Horário: 13:30 hs</b> | <b>Dias: 4ª e 6ª</b> |
| <p><b>Objetivo:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Possibilitar aos alunos experiências de movimentos relacionadas à adaptação a companheiros;</li> <li>2) Trabalhar variações do ritmo do merengue.</li> </ol>  |                         |                          |                      |
| <p><b>Parte Inicial (10 a 20 minutos): (adaptação a companheiros)</b></p> <p><b>Como posso alongar com outra pessoa?<br/>O quão mais próximo vocês podem ficar do colega sem tocá-lo?<br/>Qual o menor toque que vocês podem dar no colega?<br/>Qual o maior toque que vocês podem dar no colega?</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Alongamento 2 a 2 – um deverá alongar as partes do corpo solicitadas do colega;</li> <li>2) Se movimentar no ritmo da música e quando o professor falar “para” fazer uma estátua (criar a sua própria estátua);</li> <li>3) Colocar figuras de pessoas no chão e quando parar a música a criança vai imitar a figura que estiver mais próxima – usar várias direções para se deslocar frente, lado trás, diagonal;</li> <li>4) 2 a 2 – quando parar a música um faz a estátua e o outro imita;</li> <li>5) Grupos 1 e 2 – Movimentar-se no ritmo da música e quando o professor falar “para”, o grupo 1 faz a estátua e o grupo 2 procura um colega para imitar sua estátua;</li> <li>6) 2 a 2 – quando um aluno estiver fazendo uma estátua o outro vai procurar fazer outra estátua em volta do colega (preencher os espaços vazios do corpo do colega);</li> <li>7) Estátuas 2 a 2 – distribuir figura pelo chão, de poses da dança de salão, em duplas, as crianças deverão imitar as figuras;</li> </ol> |                         |                          |                      |
| <p><b>Parte Principal:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Relembrar variações do merengue, no início ou no final da aula;</li> <li>2) Pega-pega no ritmo do merengue: 2 a 2 de mãos dadas, vão tentar pegar outra dupla, quem for pego deve dançar o passo básico do merengue para serem salvos;</li> </ol>  |                         |                          |                      |

- 3) Pega-pega no ritmo do merengue: variação – com elástico amarrando os pés da dupla;
- 4) Duas colunas – 2 alunos ficarão dentro de um arco, ir até o local determinado e voltar, para o próximo da coluna sair, executando o passo básico do merengue;
- 5) Duas colunas – 2 alunos ficarão dentro de um arco, ir até o local determinado com uma cadeira, deixar o arco e voltar, para o próximo da coluna sair, executando o passo básico do merengue, ver qual coluna consegue colocar mais arcos na cadeira, durante um minuto;
- 6) Variação: modificar o tempo para chegar até o ponto determinado;
- 7) Duas colunas – 2 alunos dentro do arco, segurar atrás do colega para realizar o passo lateral, até o local determinado e voltar;
- 8) Em duplas, espalhados pela sala: deixar um arco no chão onde a menina ou um dos colegas ficará dentro do arco, quem estiver fora do arco vai dançar em volta do arco e quem estiver dentro vai dançar e girar no lugar, segurando nas mãos um do outro.

**Finalização (10 a 20 minutos):**

- 1) Conversar com os alunos sobre a aula, o que foi mais fácil e mais difícil?
- 2) O que mais gostaram?
- 3) Qual música que tocou na aula que eles mais gostaram?
- 4) Alongamento em duplas.

Obs:

Material: arcos, elástico;

### PLANOS DE AULA – 9 e 10

|  |                       |                       |                     |
|--|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| <b>Turmas: 3ª A, B e C</b>   | <b>Data: 7 e 9/05</b> | <b>Horário: 13:30</b> | <b>Dia: 4ª e 6ª</b> |
| <p><b>Objetivo:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Possibilitar aos alunos experiências de movimentos relacionadas à adaptação a companheiros;</li> <li>2) Trabalhar variações do ritmo do merengue;</li> <li>3) Iniciar o passo básico do forró.</li> </ol>  |                       |                       |                     |
| <p><b>Parte Inicial (10 a 20 minutos): (adaptação a companheiros, idem a aula anterior)</b></p> <p><b>Como posso alongar com outra pessoa?<br/>O quão mais próximo vocês podem ficar do colega sem tocá-lo?<br/>Qual o menor toque que vocês podem dar no colega?<br/>Qual o maior toque que vocês podem dar no colega?</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Alongamento 2 a 2 – um deverá alongar as partes do corpo solicitadas do colega;</li> <li>2) Se movimentar no ritmo da música e quando o professor falar “para” fazer uma estátua (criar a sua própria estátua);</li> <li>3) Colocar figuras de pessoas no chão e quando parar a música a criança vai imitar a figura que estiver mais próxima – usar várias direções para se deslocar frente, lado trás, diagonal;</li> <li>4) 2 a 2 – quando parar a música um faz a estátua e o outro imita;</li> <li>5) Grupos 1 e 2 – Movimentar-se no ritmo da música e quando o professor falar “para”, o grupo 1 faz a estátua e o grupo 2 procura um colega para imitar sua estátua;</li> <li>6) 2 a 2 – quando um aluno estiver fazendo uma estátua o outro vai procurar fazer outra estátua em volta do colega (preencher os espaços vazios do corpo do colega);</li> <li>7) Estátuas 2 a 2 – distribuir figura pelo chão de poses em duplas;</li> </ol> |                       |                       |                     |
| <p><b>Parte Principal (50 a 60 minutos):</b></p> <p><b>Quem conhece o forró? Qual música de forró vocês conhecem?<br/>Qual música vocês mais gostam?<br/>Como vocês dançam essa música individualmente? E em duplas?</b></p> <p>Exercícios para chegar ao passo básico:</p>  |                       |                       |                     |

- 1) Molejo no joelho no lugar, com os dois pés no chão, só com uma perna, alternadamente;
- 2) Formar uma roda de mãos dadas (passo abre e fecha indo para direita e, depois, para esquerda);
- 3) Diminuir o número de passos para a direita e para a esquerda gradativamente (8, 6, 4 e 2);
- 4) Vamos ver quem consegue atravessar a sala, só com a perna direita na frente, depois a esquerda – deslocar pela sala para frente, só com o passo da perna esquerda e depois só direita;
- 5) Deslocar-se pela sala de costas, só com o passo da perna esquerda e só com o passo da direita;
- 6) Descolar-se para frente alternando as duas pernas, diminuindo, gradativamente, o número de passos com a mesma perna antes de trocar: 8, 6, 4, 2;
- 7) Definir o passo básico para frente e para trás;
- 8) Dança da cadeira – fazer o passo básico do forró em volta da cadeira no sentido anti-horário;
- 9) 2 a 2 – executar o passo básico, meninos para frente e meninas para trás;

**Finalização:**

Sentados ouvir músicas diferentes de forró e bater palmas no ritmo e ensinar partes da letra da música;

Conversar com os alunos sobre a aula, o que foi mais fácil e mais difícil?

O que mais gostaram? Qual música que tocou na aula que eles mais gostaram?

Pedir para os alunos perguntarem para alguém da família se conhece ou se sabe dançar forró.

Obs:

### PLANOS DE AULA – 11 e 12

|  |                         |                          |                      |
|--|-------------------------|--------------------------|----------------------|
| <b>Turmas: 3ª A, B e C</b>   | <b>Data: 20 e 30/05</b> | <b>Horário: 13:30 hs</b> | <b>Dias: 4ª e 6ª</b> |
| <p><b>Objetivo:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Possibilitar aos alunos experiências de movimentos relacionadas ao uso instrumental do corpo (por ex.: as pernas são instrumentos para transportar o corpo de um lugar a outro);</li> <li>2) Trabalhar variações do Forró.</li> </ol>  |                         |                          |                      |
| <p><b>Parte Inicial (10 a 20 minutos):</b> uso instrumental dos membros do corpo</p> <p style="text-align: center;"><b>Como vocês poderão atravessar a sala sem usar os dois pés (andar de formas diferentes)</b><br/> <b>Será que vocês conseguem carregar um colega?</b><br/> <b>Como você pode carregá-lo?</b><br/> <b>Trabalhar ação de pressionar, deslizar</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) 2 a 2 – Atravessar a sala carregando o colega, como quiser, (em pé ou deitado no chão, arrastando-o);</li> <li>2) 2 a 2 – Conduzir o colega com as mãos e levá-lo até outro lugar da sala, conduzir por diferentes partes do corpo, braços, costas, barriga, ombros, joelhos;</li> <li>3) 2 a 2 – Conduzir o colega somente com dois dedos (um dedo) e levá-lo a outro lugar da sala;</li> <li>4) 2 a 2 – Conduzir o colega com diferentes partes do corpo, cabeça, com o tronco, costas, etc;</li> </ol> |                         |                          |                      |
| <p><b>Parte Principal:</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Quem se lembra como é dançado o forró?</b><br/> <b>Quem gostaria de mostrar?</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Revisar o passo básico individualmente e em duplas;</li> <li>2) Iniciar o “cacau”: pisar, repetidamente, na meia-ponta com o pé esquerdo (os meninos) e direito (as meninas), deslocando-se pela sala em diferentes direções;</li> <li>3) Trabalhar variações do “cacau”: abrindo e fechando, deslocamento lateral,</li> </ol>   |                         |                          |                      |

etc, individualmente;

- 4) 2 a 2 – Girar a dama fazendo o passo do “cacau”; dama gira no lugar e cavalheiro gira em volta da dama;
- 5) 2 a 2 – Enrolar a menina até ficar ao lado do menino, sem soltar os braços; passar por baixo dos braços e, sem soltar a mãos levar, os braços da dama atrás do pescoço do cavalheiro e voltar à posição juntos;

**Finalização:**

Conversar com os alunos sobre o que acharam da aula.  
Pedir para os alunos criarem algum movimento diferente a partir do que foi trabalhado em aula.  
Compartilhar as criações com os outros colegas.

**Obs:**

Antes de iniciar os movimentos com variações de braço, pode-se fazer em forma de desafio a brincadeira de dar as mãos e procurar possibilidades de se “enrolarem” sem soltar as mãos, primeiro em grupos de 4 e depois de 2;

**PLANOS DE AULA – 13 e 14**

| Turma: 3ª A, B e C   | Data: 20 e 30/05 | Horário: 13:30 hs | Dias: 4ª e 6ª |
|--|------------------|-------------------|---------------|
| <p><b>Objetivo:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Possibilitar aos alunos experiências de movimentos relacionadas à consciência do corpo junto com as ações básicas de esforço (pressionar, flutuar, vibrar, torcer, pontuar, socar, chicotear e deslizar);</li> <li>2) Iniciar o trabalho com o ritmo do soltinho;</li> </ol>   |                  |                   |               |
| <p><b>Parte Inicial (10 a 20 minutos):</b> consciência do corpo e ações de movimento</p> <p><b>Quais são as partes do corpo que vocês conhecem?<br/>Como vocês conseguem movimentá-las?</b></p> <p><b>Trabalhar ação de: pressionar, flutuar, vibrar, torcer, pontuar, socar, chicotear, deslizar, nas diferentes partes do corpo;<br/>Como vocês podem movimentar a cabeça, os braços, as pernas, os ombros (e outras partes) vibrando ou torcendo, etc.?</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Andar no ritmo da música movimentando as diferentes partes do corpo como se estivesse flutuando;</li> <li>2) Andar no ritmo da música movimentando as diferentes partes do corpo como se estivesse socando o ar;</li> <li>3) Variar as ações básicas de esforço:</li> <li>4) Usar diferentes espaços amplos ou restritos para se movimentarem;</li> </ol> |                  |                   |               |
| <p><b>Parte Principal (50 a 60 minutos):</b> Iniciar o soltinho</p> <p><b>Quem conhece uma dança chamada soltinho?<br/>Quem gostaria de mostrar?</b></p> <p><b>Mostrar músicas para os alunos que servem para dançar soltinho;</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Mostrar como é o passo básico do soltinho: atrás, à frente, 1,2,3; enquanto o professor mostra o movimento quem quiser pode tentar fazer igual;</li> <li>2) Quebrar o movimento do soltinho em duas partes: trabalhar o movimento atrás e a frente repetidamente;</li> </ol>  |                  |                   |               |

3) Trabalhar o movimento “1,2,3”, repetidamente com deslocamento lateral ir diminuindo o número de passos até chegar no “1,2,3”;

4) Marcar com um ‘x’ de fita crepe o local do movimento completo do soltinho:

```
X    X    X
  X      X
```

5) Pega-pega “lateral” – só podem se deslocar lateralmente, quem for pego fica fazendo o movimento atrás-a-frente no lugar;

6) 2 a 2 – um de frente para o outro, não precisam se tocarem neste momento, realizar o passo básico do soltinho como se fossem espelhos.

**Finalização (10 a 20 minutos):**

1) Lenço atrás – em círculo e sentados no chão, não deverão correr, somente andar;

2) Criação pelos alunos a partir do que foi trabalhado em sala. Compartilhar as criações com os outros colegas.

3) Pedir para que tragam músicas de soltinho;

Obs:

Material: lenços

### PLANOS DE AULA – 15 e 16

| Turmas: 3ª A, B e C   | Data: 11 e 13/06 | Horário: 13:30 hs | Dias: 6ª e 4ª |
|---|------------------|-------------------|---------------|
| <p><b>Objetivo:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Possibilitar aos alunos experiências de movimentos relacionadas ao tempo e adaptação a companheiros;</li> <li>2) Iniciar montagem coreográfica do soltinho.</li> </ol>  |                  |                   |               |
| <p><b>Parte Inicial:</b></p> <p><b>Vamos ver quem faz uma estátua bem bonita?</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) 2 a 2 – Dançar livremente no ritmo da música, ao parar o aluno deverá fazer uma estátua e o colega imita;</li> <li>2) 2 a 2 – Moldar o corpo do colega como na “estátua”, ele vai resistir com diferentes pressões no corpo.</li> <li>3) Exercícios de contrapeso 2 a 2, 3 a 3, ou mais: brincar de “João bobo” – um colega vai cair na direção dos outros que vão segurá-lo;</li> <li>4) Movimentar partes do corpo no tempo determinado pelo professor, ex: mexer o braço e parar quando o aluno achar que deu 10s;</li> <li>5) Andar no ritmo da batida das palmas ou tamborete contando 8 tempos e esperar parado 8 tempos;</li> <li>6) Andar no ritmo da batida das palmas ou tamborete contando 4 tempos e esperar parado 4 tempos;</li> </ol> <p style="padding-left: 40px;">Obs: Variação: quando estiver parado pode movimentar alguma outra parte do corpo; pode fazer na música se o professor contar os tempos;</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7) 2 a 2, idem ao anterior. Porém, um dos colegas vai imitar o outro como se fosse a “sombra” dele; depois troca o imitador, ir trocando as duplas;</li> </ol> |                  |                   |               |
| <p><b>Parte Principal (50 a 60 minutos):</b> Trabalhar as variações do soltinho: New York e passo básico com troca de lado;</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Andar pela sala colocando a ponta do pé à frente antes de passar o peso para pisar;</li> <li>2) Andar pela sala colocando a ponta do pé à frente antes de passar o peso</li> </ol>  |                  |                   |               |

para pisar e estralando os dedos;

- 3) Andar pela sala colocando a ponta do pé à frente antes de passar o peso para pisar esticando o braço à frente, o braço que vai a frente é o mesmo que a perna que pisa a frente;
- 4) Andar pela sala colocando a ponta do pé à frente antes de passar o peso para pisar, virando-se para um lado e depois para o outro;
- 5) 2 a 2 – realizar o passo New York atravessando a sala;
- 6) 2 a 2 – Juntar o passo básico com o New York;
- 7) 2 a 2 – um de frente para o outro, realizar o passo básico trocando de lugar, definir que um deverá passar pela frente e o outro deverá passar por trás do colega, no final do passo deverão estar um no lugar do outro e frente a frente;

**Finalização (10 a 20 minutos):**

- 1) Conversar com os alunos sobre a montagem coreográfica;
- 2) Mostrar várias músicas para que possam escolher uma para a coreografia;
- 3) Iniciar a montagem da coreografia e pedir sugestão para os alunos para a próxima aula;

Obs:

**PLANOS DE AULA – 17 e 18**

|   |                         |                          |                     |
|---|-------------------------|--------------------------|---------------------|
| <b>Turma: 3ª A, B, e C</b>  | <b>Data: 18 e 19/06</b> | <b>Horário: 13:30 hs</b> | <b>Dia: 4ª e 6ª</b> |
| <p><b>Objetivo:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Revisar algumas variações do Soltinho;</li> <li>2) Montagem coreográfica;</li> </ol>  |                         |                          |                     |
| <p><b>Parte Inicial (10 a 20 minutos):</b></p> <p><b>Ouvir as músicas levadas pelos alunos e verificar com eles, se podem ser caracterizadas como tal.</b><br/> <b>Quem lembra o passo do soltinho? Quem gostaria de mostrar?</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Revisar os passos trabalhados: Passo básico, New York, 1, 2, 3, troca de lado;</li> </ol>   |                         |                          |                     |
| <p><b>Parte Principal (50 a 60 minutos):</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Iniciar o rocambole;</li> <li>2) Individualmente: pisar à frente, virar três vezes e, pisar atrás, voltar três vezes;</li> <li>3) Fazer o movimento ao lado de um colega, sincronizando o pisar e virar;</li> <li>4) Fazer o movimento com o “enrolar” dos braços;</li> <li>5) Continuar a montagem coreográfica.</li> </ol> |                         |                          |                     |
| <p><b>Finalização (10 a 20 minutos):</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Ensaio da coreografia</li> </ol>   |                         |                          |                     |
| <p><b>Obs:</b></p>  |                         |                          |                     |

### PLANOS DE AULA – 19 e 20

|   |                         |                          |                      |
|---|-------------------------|--------------------------|----------------------|
| <b>Turma: 3ª A, B e C</b>   | <b>Data: 25 e 26/06</b> | <b>Horário: 13:30 hs</b> | <b>Dias: 4ª e 6ª</b> |
| <p><b>Objetivo:</b></p> <p>1) Iniciar ao samba no pé e samba gafeira.</p>   |                         |                          |                      |
| <p><b>Parte Inicial (10 a 20 minutos):</b> Samba no pé</p> <p><b>Quem já dançou samba? Quem já viu o carnaval? Como vocês sambam? Explicar a diferença do samba gafeira e samba no pé.</b></p> <p>1) Trabalhar molejo no lugar e para trás;</p> <p>2) Troca de pés no lugar com molejo;</p> <p>3) Passo 1, 2 e 3 do samba no pé;</p>  |                         |                          |                      |
| <p><b>Parte Principal (50 a 60 minutos):</b> Samba gafeira</p> <p>1) Andar no ritmo da música do samba, no tempo forte;</p> <p>2) Variações no deslocamento, para frente e para trás;</p> <p>3) Andar introduzindo o contratempo, pisa-pisa e pára;</p> <p>4) Andar com o passo: pequeno-pequeno e grande;</p> <p>5) Definir o passo básico: tic-tic-tum; esquerda para frente e direita para trás;</p> <p>6) 2 a 2 – passo básico, trocando de pares;</p> <p>7) 2 a 2 – na postura enlaçada executar o passo básico;</p> |                         |                          |                      |
| <p><b>Finalização:</b></p> <p>1) Quem se lembra qual o primeiro ritmo que aprendemos? Quem gostaria de mostrar?</p> <p>2) Revisar os ritmos trabalhados: merengue, forró, soltinho;</p> <p>3) Ensaiar a coreografia.</p>  |                         |                          |                      |
| <p>Obs:</p>   |                         |                          |                      |

**APÊNDICE C**  
**FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO**

|   |   |
|---|---|
| <b>Dados Pessoais</b>   |   |
| Nome: _____   |   |
| Filiação: _____ e _____   |   |
| Idade: _____ Sexo: _____ Data _____ de _____ Nascimento: _____<br>_____/_____/_____   |   |
| <b>Residência</b>   |   |
| Endereço: Rua _____ nº _____ compl. _____   |   |
| Bairro _____ CEP _____ Cidade _____   |   |
| <input type="checkbox"/> Casa<br>Possui quintal? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não<br>Costuma brincar na rua? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não<br>Caso não, justifique _____<br>_____<br>_____ | <input type="checkbox"/> Apartamento<br>Possui área livre? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não<br>Costuma brincar na rua? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não<br>Caso não, justifique _____<br>_____<br>_____ |

**Atividades cotidianas do seu filho (a)**

- Pratica algum tipo de dança?  Sim  Não

Qual? \_\_\_\_\_ Tempo de prática \_\_\_\_\_

- Pratica algum tipo de esporte?  Sim  Não

Qual? \_\_\_\_\_

Tempo de prática \_\_\_\_\_

- Qual motivo levou seu filho (a) para a prática dessa atividade esportiva?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- Quanto tempo por dia passa assistindo TV? \_\_\_\_\_

- Quanto tempo por dia passa no computador? \_\_\_\_\_

## APÊNDICE D

| <b>INVENTÁRIO DE EFICIÊNCIA PESSOAL</b>   |        |
|---|--------|
| Nome:   | Idade: |
| Escola:   | Série: |
| <p>1. Você já teve experiência com algum tipo de dança?</p> <p style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Nunca                      <input type="checkbox"/> Raramente                      <input type="checkbox"/> Sempre         </p>                  |        |
| <p>2. Você sabe o que é dança de salão?</p> <p style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Sim                      <input type="checkbox"/> Não         </p>   |        |
| <p>3. Você gostaria de aprender dança de salão?</p> <p style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Sim                      <input type="checkbox"/> Não         </p> <p>Por quê?</p> <hr/> <hr/> <hr/>   |        |
| <p><b>INSTRUÇÃO:</b> assinale a figura correspondente ao seu sentimento em relação a cada item abaixo.</p> <p>☺ Sei que consigo realizar a atividade</p> <p>☹ Não tenho certeza se consigo realizar a atividade</p> <p>☹ Sei que não consigo realizar a atividade</p> |        |
| 1. Como você se sente sobre sua habilidade de fazer uma atividade como a dança de salão?  | ☺ ☹ ☹  |
| 2. Como você se sente sobre sua habilidade de se movimentar no ritmo de uma música?   | ☺ ☹ ☹  |
| 3. Se você for menino como você se sente sobre sua habilidade de dançar com uma menina? Ou Se você for menina como você se sente sobre sua habilidade de dançar com um menino?  | ☺ ☹ ☹  |
| 4. Como você se sente sobre sua habilidade de dançar sem esbarrar no colega?  | ☺ ☹ ☹  |
| 5. Como você se sente sobre sua habilidade de dançar uma música rápida?   | ☺ ☹ ☹  |
| 6. Como você se sente sobre sua habilidade de dançar uma música lenta?  | ☺ ☹ ☹  |
| 7. Como você se sente sobre sua habilidade de dançar junto com um colega da sua turma da escola?  | ☺ ☹ ☹  |

(Inventário de Eficiência Pessoal, adaptado de Valentini, 2006)

Agradecemos sua colaboração!

**ANEXOS**

**ANEXO A**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

**A U T O R I Z A Ç Ã O**

Eu, Nádia Cristina Valentini, professora Doutora da Universidade do Rio Grande do Sul, autora do instrumento Inventário de Eficiência Pessoal (VALENTINI; TOIGO, 2006), autorizo Maria Aparecida Coimbra Maia a adaptar o instrumento para a dança de salão (Inventário de Eficiência Pessoal para a Dança de Salão) e utilizá-lo como instrumento de pesquisa, bem como na sua dissertação de mestrado intitulada: “Estudo da influência de um programa centrado na dança de salão sobre o desempenho motor de escolares de 8 a 10 anos de idade”, que será apresentada ao Programa de Mestrado em Educação Física – UEM/UEL, na área de concentração em Estudos do Movimento Humano, sob orientação do professor Doutor Vanildo Rodrigues Pereira. Autorizo a utilização do instrumento mediante citação adaptado de Valentini e Toigo (2006).

Porto Alegre, 20 de maio de 2009



Nadia Cristina Valentini  
PhD. Comportamento Motor  
Professora Adjunta da UFRGS

## ANEXO B

## ESCALA DE PERCEÇÃO DE COMPETÊNCIA

NOME: \_\_\_\_\_ IDADE: \_\_\_\_\_

MODALIDADE: \_\_\_\_\_ SÉRIE: \_\_\_\_\_

DATA DE HOJE: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ DATA NASC: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

|    | Totalmente<br>verdade<br>para mim | Um pouco<br>verdade<br>para mim |  |     | Um pouco<br>verdade<br>para mim                                       | Totalmente<br>verdade<br>para mim |                          |
|----|-----------------------------------|---------------------------------|--|-----|---|-----------------------------------|--------------------------|
| 1. | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>        | Algumas pessoas sentem que elas são muito boas em seus trabalhos escolares | MAS | Outras pessoas ficam preocupadas se podem fazer o trabalho escolar    | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/> |
| 2. | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>        | Algumas pessoas sentem dificuldades para fazer amigos                      | MAS | Outras pessoas sentem facilidades para fazer amigos                   | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/> |
| 3. | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>        | Algumas pessoas fazem muito bem todos os tipos de esportes                 | MAS | Outras pessoas não sentem que são muito boas quando praticam esportes | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/> |
| 4. | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>        | Algumas pessoas são felizes com seu jeito de ser                           | MAS | Outras pessoas são infelizes com seu jeito de ser                     | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/> |
| 5. | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>        | Algumas pessoas não gostam freqüentemente do modo que elas se comportam    | MAS | Outras pessoas gostam de seu comportamento usualmente                 | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/> |
| 6. | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>        | Algumas pessoas são freqüentemente infelizes com elas próprias             | MAS | Outras pessoas são felizes com elas próprias                          | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/> |

| Totalmente<br>verdade<br>para mim | Um pouco<br>verdade<br>para mim |                      | MAS  |     | Um pouco<br>verdade<br>para mim                                   | Totalmente<br>verdade<br>para mim |                      |
|-----------------------------------|---------------------------------|----------------------|--|-----|---|-----------------------------------|----------------------|
| 7.                                | <input type="text"/>            | <input type="text"/> | Algumas pessoas sentem que são tão espertas quanto outras pessoas de sua idade | MAS | Outras pessoas não tem certeza se elas são tão espertas           | <input type="text"/>              | <input type="text"/> |
| 8.                                | <input type="text"/>            | <input type="text"/> | Algumas pessoas tem muitos amigos  | MAS | Outras pessoas não tem muitos amigos                              | <input type="text"/>              | <input type="text"/> |
| 9.                                | <input type="text"/>            | <input type="text"/> | Algumas pessoas desejam ser melhor nos esportes                                | MAS | Outras pessoas sentem que elas são boas o suficiente nos esportes | <input type="text"/>              | <input type="text"/> |
| 10.                               | <input type="text"/>            | <input type="text"/> | Algumas pessoas são felizes com sua altura e peso                              | MAS | Outras pessoas gostariam que seu peso e altura fosse diferente    | <input type="text"/>              | <input type="text"/> |
| 11.                               | <input type="text"/>            | <input type="text"/> | Algumas pessoas fazem geralmente as coisas direito                             | MAS | Outras pessoas freqüentemente não fazem as coisas direito         | <input type="text"/>              | <input type="text"/> |
| 12.                               | <input type="text"/>            | <input type="text"/> | Algumas pessoas não gostam do modo que suas vidas são conduzidas               | MAS | Outras pessoas gostam do modo que suas vidas são conduzidas       | <input type="text"/>              | <input type="text"/> |
| 13.                               | <input type="text"/>            | <input type="text"/> | Algumas pessoas são lentas para cumprir seu trabalho escolar                   | MAS | Outras pessoas podem fazer seu trabalho escolar rapidamente       | <input type="text"/>              | <input type="text"/> |

| Totalmente<br>verdade<br>para mim | Um pouco<br>verdade<br>para mim |   | MAS |  | Um pouco<br>verdade<br>para mim | Totalmente<br>verdade<br>para mim |
|-----------------------------------|---------------------------------|---|-----|--|---------------------------------|-----------------------------------|
| 14. <input type="text"/>          | <input type="text"/>            | Algumas pessoas gostariam de ter muito mais amigos  | MAS | Outras pessoas têm tantos amigos quanto desejam                                  | <input type="text"/>            | <input type="text"/>              |
| 15. <input type="text"/>          | <input type="text"/>            | Algumas pessoas pensam que podem fazer bem alguma nova atividade esportiva que não tenham tentado antes | MAS | Outras pessoas têm medo de não fazer bem esportes que não tenham praticado antes | <input type="text"/>            | <input type="text"/>              |
| 16. <input type="text"/>          | <input type="text"/>            | Algumas pessoas desejam ter o corpo diferente   | MAS | Outras pessoas gostam de seu corpo como ele é                                    | <input type="text"/>            | <input type="text"/>              |
| 17. <input type="text"/>          | <input type="text"/>            | Algumas pessoas geralmente comportam-se do modo esperado  | MAS | Outras pessoas freqüentemente não comportam-se do modo esperado                  | <input type="text"/>            | <input type="text"/>              |
| 18. <input type="text"/>          | <input type="text"/>            | Algumas pessoas são felizes com elas próprias   | MAS | Outras pessoas freqüentemente não são felizes com elas próprias                  | <input type="text"/>            | <input type="text"/>              |
| 19. <input type="text"/>          | <input type="text"/>            | Algumas pessoas freqüentemente esquecem o que elas aprendem   | MAS | Outras pessoas podem lembrar coisas facilmente                                   | <input type="text"/>            | <input type="text"/>              |
| 20. <input type="text"/>          | <input type="text"/>            | Algumas pessoas estão sempre fazendo coisas com outras pessoas  | MAS | Outras pessoas freqüentemente fazem as coisas por elas próprias                  | <input type="text"/>            | <input type="text"/>              |
| 21. <input type="text"/>          | <input type="text"/>            | Algumas pessoas sentem que são melhores do que outros de sua idade nos esportes                         | MAS | Outras pessoas não sentem que elas podem jogar bem                               | <input type="text"/>            | <input type="text"/>              |

|     | Totalmente<br>verdade<br>para mim | Um pouco<br>verdade<br>para mim |   | MAS |  | Um pouco<br>verdade<br>para mim | Totalmente<br>verdade<br>para mim |
|-----|-----------------------------------|---------------------------------|---|-----|--|---------------------------------|-----------------------------------|
| 22. | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>        | Algumas pessoas desejam ter aparência física diferente                            |     | Outras pessoas gostam de sua aparência física                                | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/>          |
| 23. | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>        | Algumas pessoas freqüentemente tem problemas por causa das coisas que fazem       |     | Outras pessoas freqüentemente não fazem coisas que trazem problemas para ela | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/>          |
| 24. | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>        | Algumas pessoas gostam do tipo de pessoa que são                                  |     | Outras pessoas freqüentemente desejam ser outra pessoa                       | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/>          |
| 25. | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>        | Algumas pessoas fazem muito bem seu trabalho de classe                            |     | Outras pessoas não fazem muito bem seu trabalho de classe                    | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/>          |
| 26. | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>        | Algumas pessoas desejam que mais pessoas de sua idade gostem dela                 |     | Outras pessoas sentem que a maioria das pessoas de sua idade gostam dela     | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/>          |
| 27. | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>        | Algumas pessoas em jogos e esportes freqüentemente assistem em vez de jogar       |     | Outras pessoas freqüentemente preferem jogar do que somente assistir         | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/>          |
| 28. | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>        | Algumas pessoas desejam que algumas coisas de seu rosto ou cabelo fosse diferente |     | Outras pessoas gostam do seu rosto e cabelo do jeito que são                 | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/>          |
| 29. | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>        | Algumas pessoas fazem coisas que sabem que não deveriam fazer                     |     | Outras pessoas dificilmente fazem coisas que elas sabem que não devem fazer  | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/>          |

| Totalmente<br>verdade<br>para mim | Um pouco<br>verdade<br>para mim |   | MAS |  | Um pouco<br>verdade<br>para mim | Totalmente<br>verdade<br>para mim |
|-----------------------------------|---------------------------------|---|-----|--|---------------------------------|-----------------------------------|
| 30. <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>        | Algumas pessoas são muito felizes sendo do modo como elas são                 | MAS | Outras pessoas desejam ser diferentes  | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/>          |
| 31. <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>        | Algumas pessoas tem problemas para responder as perguntas na escola           | MAS | Outras pessoas quase sempre podem responder as perguntas na escola           | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/>          |
| 32. <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>        | Algumas pessoas são populares com outros de sua idade                         | MAS | Outras pessoas não são muito populares                                       | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/>          |
| 33. <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>        | Algumas pessoas não fazem muito bem novos esportes                            | MAS | Outras pessoas são boas ao iniciar novos esportes                            | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/>          |
| 34. <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>        | Algumas pessoas pensam que tem boa aparência                                  | MAS | Outras pessoas pensam que não tem boa aparência                              | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/>          |
| 35. <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>        | Algumas pessoas comportam-se muito bem por si próprias                        | MAS | Outras pessoas frequentemente acham difícil comportar-se bem por si próprias | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/>          |
| 36. <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>        | Algumas pessoas não são muito felizes com o modo que elas fazem muitas coisas | MAS | Outras pessoas pensam que o modo que elas fazem as coisas está bom           | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/>          |

OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO!

## ANEXO C

## FICHA DE COLETA DE DADOS DO TESTE KTK

## Identificação:

Nome: \_\_\_\_\_ Sexo: M ( ) F ( )

Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Data da Avaliação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

## 1. Tarefa Equilíbrio na Trave

| Trave  | 1 | 2 | 3 | Soma |
|--------|---|---|---|------|
| 6,0 cm |   |   |   |      |
| 4,5 cm |   |   |   |      |
| 3,0 cm |   |   |   |      |
| Total  |   |   |   |      |
| QM1    |   |   |   |      |

## 2. Tarefa Salto Monopedal

| Altura   | 0 | 5 | 10 | 15 | 20 | 25 | 30 | 35 | 40 | 45 | 50 | 55 | 60 | Soma |
|----------|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|------|
| Direita  |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |      |
| Esquerda |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |      |
| Total    |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |      |
| QM2      |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |      |

## 3. Tarefa Salto Lateral

| Saltar 15 segundos | 1 | 2 | Soma |
|--------------------|---|---|------|
|                    |   |   |      |
| Total              |   |   |      |
| QM3                |   |   |      |

## 4. Tarefa Transferência de Plataforma

| Transferir 20 segundos | 1 | 2 | Soma |
|------------------------|---|---|------|
|                        |   |   |      |
| Total                  |   |   |      |
| QM4                    |   |   |      |

Soma de QM1 até QM4 \_\_\_\_\_ Total de QMG \_\_\_\_\_

Classificação \_\_\_\_\_ Percentual \_\_\_\_\_

Avaliador (a) \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

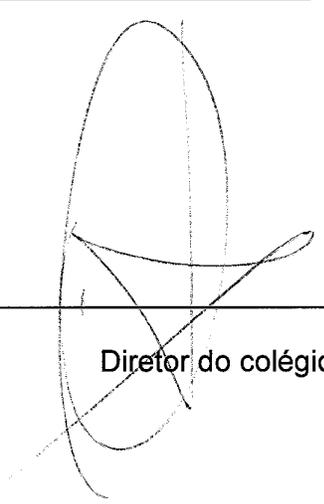
## ANEXO D

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO COLÉGIO

Eu Pedro Jorge de Figueira, RG. 8.488.111,

diretor do Colégio CAP – UEM, no uso de minhas funções e após ter sido adequadamente informado, autorizo a professora Maria Aparecida Coimbra Maia a desenvolver o projeto de pesquisa “Estudo da influencia de um programa centrado na dança de salão sobre o desempenho motor de escolares de 8 a 10 anos de idade”, sob orientação do Prof. Dr. Vanildo Rodrigues Pereira, com os estudantes do colégio cursando a 3ª série do ensino fundamental, com faixa etária entre 08 e 10 anos de idade.

Maringá, 18 de Fevereiro de 2008.



---

Diretor do colégio CAP

## ANEXO E

## PARECER COMITÊ DE ÉTICA



**Universidade Estadual de Maringá**

**Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação**

Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos  
Registrado na CONEP em 10/02/1998



CAAE Nº. 0035.0.093.000-08

PARECER Nº. 263/2008

|  |   |
|--|---|
| <b>Pesquisador (a) Responsável:</b> Vanildo Rodrigues Pereira  |   |
| <b>Centro/Departamento:</b> CCS – Departamento de Educação Física  |   |
| <b>Título do projeto:</b> Ensino-aprendizagem da dança de salão na escola e sua influência sob o domínio do movimento coordenado.  |   |
| <p><b>Considerações:</b></p> <p>O presente projeto foi apresentado ao COPEP em 25/04/2008 e sendo avaliado como pendente, retornou ao pesquisador para as seguintes adequações:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adequação do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, evitando o uso de termos técnicos;</li> <li>- Adequação do cronograma indicando o início da pesquisa após a aprovação do projeto pelo Copep;</li> </ul> <p>Em nova apresentação ao Comitê, o pesquisador demonstra ter resolvido a pendência assinalada.</p> <p><b>Parecer:</b></p> <p>Considerando que os itens pendentes foram resolvidos, somos de parecer à aprovação do presente projeto.</p> |   |
| <b>Situação:</b> APROVADO  |   |
| <b>CONEP:</b> ( X ) para registro ( ) para análise e parecer <b>Data:</b> 06/06/2008   |   |
| <b>O pesquisador deverá apresentar Relatório Final para este Comitê em:</b> 30/04/2009   |   |
| <p>O protocolo foi apreciado de acordo com a Resolução nº. 196/96 e complementares do CNS/MS, na 15ª reunião do COPEP em 06/06/2008.</p>   | <br><b>Prof. Dra. Ieda Harumi Higarashi</b><br><b>Presidente do COPEP</b> |

Em suas comunicações com esse Comitê cite o número de registro do seu CAAE.  
 Bloco 10 sala 01 – Avenida Colombo, 5790 – CEP: 87020-900 – Maringá - PR  
 Fone-Fax: (44) 3261-4444 – e-mail: copep@uem.br

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)