

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS**

EDVÂNIA CONCEIÇÃO FERNANDES DA SILVA CAMPEIZ

ENSINO DE DANÇA: MÚSICA E EXPERIÊNCIA DO “FLUXO”

RIO CLARO, SP

2003

EDVÂNIA CONCEIÇÃO FERNANDES DA SILVA CAMPEIZ

ENSINO DE DANÇA: MÚSICA E EXPERIÊNCIA DO “FLUXO”

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ciências da Motricidade – Área de Pedagogia da Motricidade Humana.

Orientadora: Profa. Dra. CATIA MARY VOLP

RIO CLARO, SP

2003

DEDICATÓRIA

**Aos meus pais Eliseu e Gasparina
Ao meu marido José Mário e ao meu filho José Elidio**

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS que é fiel a mim e que se revela através das pessoas que compartilham comigo a graça de viver!

Aos meus pais Eliseu e Gasparina pela amorosa e sábia educação que me deram.

Ao meu Marido José Mario pelo seu amor essencial!

Ao meu filho José Elidio por sua contagiante alegria.

À Cátia Volp pela generosa leveza de sua orientação e amizade.

À Silvia Deutsch pela sua serenidade e amizade.

Às amigas do Laccem Ana Clara, Lílian, Sandra, Patrícia Mori, Patrícia Manfrim, Elaine, Eliane, Andréia e Priscila por colaborarem em meu crescimento.

Aos professores Afonso Machado, Inacyra Santos e Adilson Nascimento pelas ricas colaborações com o trabalho.

Aos professores Barela, Maria Lúcia, Paulo e meu marido José Mário pela paciência e colaboração essencial em meu aprendizado de estatística.

Aos alunos da Licenciatura e Bacharelado em Educação Física (turmas de 2001 e 2002) da Unesp de Rio Claro pela rica experiência em dança que compartilharam comigo.

Aos amigos que ganhei: companheiros do mestrado, funcionários da biblioteca, professores do Departamento de Educação Física da Unesp, companheiros de viagens, pelo apoio imprescindível.

À Capes pelo importante auxílio financeiro.

*“Sapientia: nenhum poder;
Um pouco de saber,
e o máximo de sabor...”
(Roland Barthes)*

SUMÁRIO

	Página
Lista de Figuras.....	viii
Lista de Quadros	ix
Lista de Tabelas.....	x
Resumo	xi
Abstract.....	xiii
1. INTRODUÇÃO.....	01
2. REVISÃO DE LITERATURA	05
Dança na educação física.....	05
Ensino de dança.....	11
Dimensão humana no ensino de dança – corporeidade	13
Dimensão técnica no ensino de dança – coreologia.....	21
Dimensão político-social no ensino de dança – temas contextuais.....	26
Contexto dos adolescentes.....	30
Música e dança	37
Preferência musical.....	41
Experiência do “fluxo”.....	45
Elementos característicos da experiência do fluxo	46
Método de amostragem da experiência - MAE	50
“Fluxo” e crescimento pessoal	51
Prazer, satisfação e felicidade.....	58
Proposta de ensino de dança estruturada através dos elementos do “fluxo”	60
3. OBJETIVOS	67
4. NATUREZA DA PESQUISA.....	68
5. ESTUDO 1 - Preferência musical.....	69
Objetivos	69
Amostra.....	69
Local e materiais	69
Instrumento.....	70
Procedimento.....	70
Análise dos dados	70
Resultados	71
Discussão e Conclusão.....	72

6. ESTUDO 2 - Experiência do “fluxo”	76
Objetivos	76
Hipóteses	76
Amostra	76
Local e materiais	77
Instrumento	77
Procedimento	78
Análise dos dados.....	80
Análise das dimensões da experiência subjetiva.....	80
Análise estatística.....	81
Resultados e discussão	83
Resultados da vivência – coreografia com tema e música infantil – CINF	83
Resultados da vivência – coreografia com tema e música livre – CLIV.....	84
Comparação das situações CINF e CLIV	85
Comparação entre as estruturas das propostas de dança vivenciadas em CINF e em CLIV.....	91
Análise e discussão dos dados qualitativos	95
A emoção em dançar	96
7. CONCLUSÃO.....	106
8. REFERÊNCIAS.....	108
9. ANEXOS.....	114
ANEXO A. Questionário de preferência musical.....	114
ANEXO B. Classificação da preferência musical.....	115
ANEXO C. Classificação por estilo musical.....	118
ANEXO D. Questionário da experiência do “fluxo”	119
ANEXO E. Teste Post-hoc da situação CINF.....	121
ANEXO F. Teste Post-hoc da situação CLIV.....	122
ANEXO G. Respostas dos participantes à nona questão.....	123

Lista de Figuras

	Página
Figura 1. Gráfico da experiência do “fluxo”.....	55
Figura 2. Média do escore z nas dimensões da experiência subjetiva nas situações experimentais CINF e CLIV.....	87

Lista de Quadros

Página

Quadro 1. Materiais utilizados em situação de aula e para coleta de dados	77
Quadro 2. Distribuição dos grupos nas situações experimentais por ordem de apresentação e grupos submetidos ao “Questionário de experiência do fluxo” (QEF).....	79
Quadro 3. Respostas dos participantes à nona questão do “Questionário da experiência do fluxo” - <i>Como você se sentiu nesta experiência?</i>	123

Lista de Tabelas

	Página
Tabela 1. Frequência e porcentagem de respostas na escala Likert referente ao gosto por ouvir música.....	71
Tabela 2. Média, desvio padrão, média do escore z, teste t das dimensões da experiência subjetiva nas situações experimentais CINF e CLIV.....	83
Tabela 3 - Classificação da preferência musical (banda/cantor/compositor) por número de votos.....	115
Tabela 4 – Classificação por estilo musical de preferência.....	118
Tabela 5. Diferença estatisticamente significativa (Post-hoc) entre as dimensões da experiência subjetiva da situação CINF	121
Tabela 6. Diferença estatisticamente significativa (Post-hoc) entre as dimensões da experiência subjetiva da situação CLIV	122

CAMPEIZ, Edvânia Conceição Fernandes da Silva. Ensino de dança: música e experiência do fluxo. Rio Claro, 2003. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Biociências, Unesp - Rio Claro.

Resumo

A dança é considerada uma atividade intrinsecamente recompensadora e, como tal, propõe-se discuti-la no processo de ensino e aprendizagem do contexto educacional brasileiro. O objetivo geral dessa pesquisa foi verificar se a valorização do contexto dos alunos (a preferência musical) pode favorecer a experiência do “fluir” na dança. Para alcançar este objetivo foram realizados dois estudos: Estudo 1 - Preferência musical e Estudo 2 - Experiência do "fluxo". Os objetivos específicos do Estudo 1 foram verificar se os alunos gostam de ouvir música e verificar as preferências musicais dos alunos. Participaram deste estudo 61 adolescentes universitários com média de idade 19,4 anos e responderam ao questionário de preferência musical elaborado pela autora. Os resultados foram geradores de uma didática “dialógica” entre alunos e professor que auxiliou na socialização e no enfoque de metas comuns durante o processo. Os resultados mostraram que a preferência musical dos jovens envolvidos no processo, não corresponde às músicas mais comumente veiculadas pela mídia. Esses jovens possuem autenticidade em suas preferências por músicas brasileiras e isso sugere que eles valorizam seu universo cultural. O objetivo do Estudo 2 foi verificar se a preferência musical associada à apresentação de uma coreografia interfere na experiência do “fluxo” nas duas situações: a) apresentação de uma coreografia utilizando uma música de preferência dos participantes; b) apresentação de uma coreografia utilizando uma música de não preferência dos participantes. Neste estudo, participaram 60 adolescentes universitários com média de idade 19,4 anos. Após apresentarem suas coreografias eles responderam ao questionário de experiência do fluxo. Os resultados demonstraram que apenas a situação de coreografia com tema e música livre atingiu o equilíbrio entre as habilidades e os desafios durante a atividade, propício à experiência do “fluxo”. Através desse estudo, pode-se observar algumas características da estrutura da proposta de ensino que parece favorecer o “fluxo” independente do estímulo

musical utilizado. Estas características são: a liberdade de escolha, o respeito aos interesses e características dos alunos e o favorecimento da criatividade.

Palavras-chave: dança; experiência do fluxo; música.

CAMPEIZ, Edvânia Conceição Fernandes da Silva. Dance teaching: music and flow experience. Rio Claro, 2003. Master Dissertation presented to Instituto de Biociências, Unesp - Rio Claro.

Abstract

Dance is considered an intrinsically compensatory activity and as such it is proposed to discuss it in the teaching and learning process of Brazilian educational context. The general purpose of this research was to verify if the valorization of students' context (musical preference) could promote the "flow" experience in dance. To search this objective it was designed two studies: Study 1 – Musical Preference and Study 2 – "Flow" Experience. The specifically objectives of Study 1 were to verify if the students like to listen music and to verify the students musical preferences. Participated in this study 61 undergraduate teenagers with age average 19,4 years and they answered to a questionnaire of musical preference elaborated by the author. The results were producer of a "dialogistical" didactic between students and teacher that have helped in socialization and in the focus of common goals during the process. The results showed that teenagers' musical preference enrolled in the process is not related to the music commonly transmitted by midia. These teens have authenticity in their preferences to Brazilian music and this suggests that they give value to their cultural universe. The purpose of Study 2 was to verify if the musical preference associated to choreography presentation interferes in "flow" in two situations: a) showing a choreography using a students preferred music; b) showing a choreography using a students non preferred music. In this study, 60 undergraduate teenagers have participated with age average 19,4 years. After showing their choreography they answered to the "flow" experience questionnaire. The results showed that only the situation of choreography with preferred theme and music have reached the equilibrium between abilities and challenges during the activity necessary to "flow" experience. Through this study, it is possible to observe some characteristics of the teaching proposal structure that seems to favor "flow" independently of musical stimuli

used. These characteristics are choice freedom, the respect to students' interests and characteristics and the creativity favoring.

Key-words: dance; flow experience; music.

1 - INTRODUÇÃO

Na educação contemporânea muito tem se buscado facilitar o processo de ensino e aprendizagem utilizando-se de modernos e variados recursos cognitivos, como os meios audiovisuais, a informática, e outros. Embora sejam meios interessantes, não são suficientes para despertar o interesse dos alunos em aprender, assim como não podem garantir o aprendizado da informação programada. Os modos mais racionais de seleção, organização e distribuição do conhecimento, não implica necessariamente no aprendizado efetivo. A valorização excessiva dos meios cognitivos, pode omitir um componente essencial do aprendizado, a motivação.

Das duas principais formas de motivação - extrínseca e intrínseca – considera-se a intrínseca a mais importante. Embora sejam necessárias as duas formas para induzirem as pessoas a investirem energia no aprendizado, a motivação intrínseca é que comanda quando se aprende algo, principalmente, por considerar a tarefa agradável e não porque ela seja útil. Portanto, ela é reconhecida como um modo mais efetivo e mais satisfatório para o aprendizado (CSIKSZENTMIHALYI, 2001).

Num trabalho de dança educativa contemporânea, considerar o contexto com o qual se trabalha, ou seja, conhecer o universo dos participantes do processo educativo, sensibilizar-se com suas metas e desejos, pode tornar o aprendizado mais satisfatório e significativo, despertando assim a motivação extrínseca e intrínseca em alunos e professores.

Pesquisar sobre o universo dos alunos pode fornecer dados importantes que poderão facilitar e enriquecer o processo educativo. Valorizar suas preferências pode motivá-los, intrinsecamente, através de um estímulo extrínseco. No presente estudo, considera-se a

avaliação da preferência musical relevante, tanto para facilitar a seleção musical a ser utilizada durante o processo educativo da dança na tentativa de tornar a aula agradável à maioria, quanto verificar se existe a possibilidade de encontrar elementos, nessa preferência, que permitam compreender e conhecer os participantes desse processo educativo.

Em situações práticas observa-se a utilização de músicas de acordo com as preferências e as não preferências dos indivíduos, na composição de coreografias. Essa observação trouxe interesse por pesquisar quais as possíveis influências que as propostas que valorizam o contexto dos alunos – sua participação na construção de um currículo disciplinar aberto a contribuições, bem como sua participação na criação da própria cultura – podem exercer sobre a auto-realização em aspecto amplo.

O estado emocional positivo, ou seja, de satisfação, de auto-realização, é uma das preocupações do professor comprometido com o valor educativo da dança. Ele pode proporcionar ao aluno uma experiência positiva e significativa e, conseqüentemente, efetiva como forma de educação através da arte do movimento.

A música, além de ser uma das estruturas intrínsecas da macro estrutura da dança, ou seja, da “coreologia”, pode exercer uma função de motivo temático no processo criativo. Verificamos que é utilizada sobre esse enfoque tanto por coreógrafos quanto por professores de dança.

Considerar que existe uma relação entre dança e música, significa definir um tipo de compromisso entre as duas artes, considerando a estrutura da música e seu caráter expressivo, respeitando seus aspectos mais relevantes, com liberdade de reinterpretação (ROBATO, 1994). A música é considerada um contexto da própria dança, ou seja, um dos elementos históricos, culturais e sociais da dança.

A música, como parte do contexto sociocultural da humanidade, possibilita uma conexão com experiências diversificadas, podendo alterar a compreensão de realidade, de dança, e de preferência musical das pessoas.

Por exemplo, a música utilizada durante a atividade motora pode beneficiar o esforço, a motivação, agindo como um elemento de distração do desconforto, ou como apoio rítmico para a atividade motora (GFELLER, 1988) e pode alterar estados emocionais.

A música altera os estados de ânimo e interfere de maneira potencializada quando acompanhada de uma movimentação em dança de salão. Frente às inúmeras possibilidades de utilização de músicas e atividades corporais para o desenvolvimento do indivíduo, pode ser de grande valia saber como cada ritmo musical pode atuar sobre o estado de ânimo das pessoas (DEUTSCH,1997).

Na dança, tanto no processo criativo, na composição coreográfica quanto na sua apresentação, os estados emocionais dos dançarinos são decisivos para que o desenvolvimento das estruturas intrínsecas (partes da coreologia) sejam elaboradas e concluídas satisfatoriamente. Nesse processo, a postura do professor quanto a escolha do repertório musical e/ou de estímulos sonoros, deve respeitar as diferenças, sensibilidades e preferências individuais, considerando que a empatia com a música pode influenciar diretamente no comportamento dos dançarinos.

Podemos considerar que os elementos inerentes à música: o ritmo, a melodia, a harmonia, podem exercer influência nos estados emocionais e comportamentais. A partir desta consideração, pode-se dizer que a música interfere diretamente no processo de criação da coreografia e na interpretação do personagem. As experiências musicais exercem influência também na preferência musical do dançarino, pois, este tem uma história de vida, que abrange experiências, inclusive musicais, que podem mudar ou não a sua leitura da música, ou seja, o significado que a música pode ter para ele. O dançarino constrói – a partir de experiências anteriores, tanto de vida como de dança, e de sua percepção de mundo – a sua dança, na qual entram também seu conhecimento e experiências com a música, sejam elas positivas ou não.

O tipo de experiência que pode proporcionar estados emocionais positivos, com alto nível de satisfação e auto-realização, identifica-se com o que Csikszentmihalyi (1975) descreveu sobre a experiência do “fluxo”.

As características da experiência do “fluxo” identificam-se com as observações, na prática da dança, citadas anteriormente pois, no processo pelo qual a dança é criada estão presentes elementos “coreológicos” caracteristicamente desafiadores que podem proporcionar a interação do indivíduo com a atividade nas três dimensões citadas por Csikszentmihalyi, ou seja, “física”, por ser uma atividade motora, “emocional” por trabalhar

especificamente com a expressão dos sentimentos, e “intelectual” por ser uma forma de conhecimento que envolve tanto o contexto do indivíduo quanto o contexto da própria atividade (dança).

Os aspectos físicos, emocionais e intelectuais são relevantes na educação contemporânea de acordo com Gardner (2001) que reconhece que as constantes em educação são: ajudar o indivíduo a compreender seu mundo; ajudá-lo a ser capaz de lidar com as mudanças e ajudá-lo a ser humano cívico. Ele acrescenta que as constantes permanecem, o que pode ser diversificado são as maneiras de atingi-las. Uma vez que existe tanto a aprender, precisamos ser mais estratégicos. Nesse sentido, nossa estratégia tem um enfoque no conhecimento de dança. Ela propõe um recorte sobre a música e a experiência de “fluxo”. Com isso espera-se contribuir para uma prática pedagógica reflexiva de ensino de dança na área de educação física.

Partindo do princípio de que a dança é potencialmente uma atividade de “fluxo”, o objetivo desse estudo portanto, é verificar se a preferência musical pode favorecer a experiência do “fluir”.

2 - REVISÃO DE LITERATURA

A dança acompanha o homem desde os primórdios da antigüidade. Na sociedade atual é apresentada através de suas várias facetas: como forma de arte, educação, terapia, expressão, comunicação, etc. Esta pesquisa enfocará a dança como forma de arte e educação.

Dança na educação física

A dança é considerada um conteúdo inegável da área de educação física. Segundo a afirmação de autores como Rzrick, Ziegler, Renson, Newell, Lambert, Vanderzwaag, citados por Miranda (1994); Sergio (1991), Gonçalves (1994) e Betti (1998) que discutem sobre o campo de conhecimento da educação física, a dança é um dos temas da educação física a ser desenvolvido na escola.

Compreende-se a dança como uma área do conhecimento e fenômeno sócio-cultural diferente da área de educação física (MARIZ DE OLIVEIRA; PELLEGRINI apud MIRANDA, 1994) porém, estas áreas possuem em comum, o fenômeno do movimento humano. Vale ressaltar, que segundo Hayes e Knackfuss citados por Miranda (1994, p. 5), foi através da educação física que a dança começou a ser estudada nas instituições de ensino superior. Em sua pesquisa, a autora nos mostra que existem problemas na formação do profissional de educação física referente às abordagens de dança existentes,

[...] em geral, haveria mais a prática das várias técnicas e, raramente, a procura do entendimento da estrutura, do significado e do valor da Dança e da sua importância em termos educacionais gerais.

Os profissionais preparados predominantemente pela técnica perpetuam esse modelo fragmentado de ensino de dança. Conseqüentemente, os conhecimentos da área restritamente oferecidos aos alunos, seja em escolas formais ou informais, dificultam a compreensão da dança em sua complexidade, empobrecendo seu valor na sociedade.

Os conteúdos da dança, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, como qualquer manifestação artística, envolvem a intuição, a emoção, a imaginação e a capacidade de comunicação, assim como o uso da memória, da interpretação, da análise, da síntese e da avaliação crítica (BRASIL, 1998). Como qualquer outra manifestação artística, a dança é uma forma de conhecimento, de experiência estética e de expressão do ser humano, por isso, pode ser elemento de educação social do indivíduo (MARQUES, 1999).

O entendimento da dança que se busca pode ser alcançado a partir da conceituação de dança. Nesse intuito Langer (1980, p.182) suscita que a dança considerada uma arte independente, deve ter sua própria ilusão primária.

‘A ilusão primária’ de uma arte é algo criado, (grifo nosso) e criado ao primeiro toque – nesse caso, com o primeiro movimento, executado ou mesmo sugerido.

Para a autora o movimento em si, enquanto realidade física e, portanto, “material” na arte, deve sofrer transformação. E na dança o movimento torna-se expressão, gesto, ou um elemento na exibição do gesto. Como movimento vital, o gesto é sempre, simultaneamente subjetivo e objetivo, pessoal e público, desejado e percebido. Mas o gesto da dança não é um gesto real, mas virtual, ao qual se refere a forma simbólica livre que tem a capacidade de transmitir idéias de emoção, consciência e pressentimento, e/ou de expressar tensões físicas e espaciais. Embora o movimento corporal seja real, o que o torna gesto emotivo é ilusório. Deste modo o movimento é “gesto” apenas dentro da dança. Ele é movimento real, mas auto-expressão virtual. A diferença entre movimento e gesto está no fato de que o movimento é a realidade física, o material que deve ser transformado pela dança, e o gesto é movimento que se transforma, o virtual, o simbólico.

Hanna (apud DANTAS, 1999) chama atenção para a dimensão estética como outra característica a particularizar o gesto em dança. O adjetivo estético vem do grego e significa sensível, sensitivo. O substantivo “estética” está relacionado ao estudo das condições e dos efeitos da criação artística. Desse modo, afirmar que os gestos e movimentos em dança têm valor intrinsecamente estético significa remeter a possibilidade que toda dança tem de ser arte.

Portanto, a natureza da dança como arte fica explícita no aspecto criativo que a conceitua e em seus conteúdos específicos de expressão estética. Isso leva-nos a atentarmos para a maneira de abordar essa área do conhecimento, como um dos conteúdos da educação física. É necessário o cuidado para não adotar apenas fragmentos de seu aspecto geral. Como arte, a dança pode contribuir para a educação física através das experiências criativas, implicando em encontrar novos significados e repensar valores já existentes; ao contrário do estudo e prática, somente de técnicas de dança.

Os PCN evidenciam que os conteúdos específicos da dança devem ser elencados de acordo com as necessidades dos alunos e do contexto sócio-político e cultural em que se encontram. Eles são agrupados em três aspectos principais: “dançar, apreciar e dançar e as dimensões sociopolíticas e culturais da dança” (BRASIL, 1998, p. 74).

É importante evidenciar que, a dança como forma de arte de espetáculo no Brasil, tem se desenvolvido com relevante destaque no cenário artístico internacional. Em contrapartida a dança como arte educacional, ou seja o ensino de dança, se desenvolve lentamente no ambiente escolar, sujeito ao interesse de dirigentes e professores e às experiências anteriores dos professores que atuam nas disciplinas Educação Artística ou Educação Física, disciplinas estas que fazem parte do currículo escolar e que podem incluir a dança em seu conteúdo programático.

No entanto, o ensino de dança na área de educação física deve incorporar as finalidades específicas do contexto atual da área. Para tanto o estudo presente enfatiza a importância de se partir do princípio da evolução científica da área com o surgimento da Educação Motora como um ramo pedagógico da Ciência da Motricidade Humana, a qual se contrapõe ao paradigma corpo-objeto da Educação Física e adota uma concepção de homem, mundo e educação fundamentalmente vinculada ao paradigma do corpo-sujeito,

onde o aluno, consciente de suas potencialidades e limitações, adquire e constrói conhecimentos relacionados com a cultura corporal (SERGIO, 1991).

O movimento, considerado objeto de estudo em comum da área de dança e da área da educação física, na perspectiva da Educação Motora é visto como conduta motora. Sergio (1996) ao falar de conduta motora se refere ao movimento enquanto portador de significação, de propósito, de consciência clara e expressa, onde há vida, vivência e convivência. Assim, a concepção de corpo se refere ao “corpo-sujeito”, que expressa a sua sensibilidade afetiva e seus sentimentos; o gesto é carregado de intencionalidade e motivações ao ser entendido como expressão de um corpo que é sujeito histórico num determinado contexto social.

A concepção de corpo-sujeito que se expressa por conduta motora assemelha-se à concepção da dança como arte, citados anteriormente na visão de Langer (1980). Movimento e dança parecem se fundir em suas caracterizações como expressão simultânea da subjetividade e objetividade, do pessoal e do público, do desejado e do percebido, incluindo a visão de corpo e de gesto. A importância dessa fusão de concepções implica num caminho sem volta às concepções dicotômicas e mecanicistas de dança, de educação física e de educação.

Isso implica em enxergar os aspectos sócio-culturais caracterizados pelas influências do meio físico e social na forma de expressar as manifestações da cultura corporal.

No entanto, assim como a concepção de educação física e seus objetivos na escola devem ser repensados, com a correspondente transformação histórica em sua prática pedagógica, assim a dança deve ser repensada também. Deve-se levar em conta, inclusive, a imagem de cultura corporal da dança disseminada pela mídia e que fortemente influencia as motivações em sua prática. As chamadas “danças das mídias” ocasionam um impacto sócio-cultural que exigem repensar as posturas pedagógicas diante deste fenômeno que influencia na identidade corporal da criança e do adolescente (GEHRES, 1998).

Segundo Betti (2002), a educação física deve assumir a responsabilidade de formar o cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante das novas formas da cultura corporal – o esporte espetáculo dos meios de comunicação, as atividades de academia, as

práticas alternativas, etc. Ele sugere que, na escola, a educação física deve assumir a tarefa de:

Introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, da dança e das ginásticas em benefício de sua qualidade de vida. (BETTI, 1998, p. 19)

Assim, o autor afirma que a integração que possibilitará o usufruto da cultura corporal de movimento deverá ser plena, ou seja, afetiva, social, cognitiva e motora. De modo a favorecer a integração da personalidade do aluno (BETTI, 2002).

A dança, como tema da cultura corporal, deve ser abordada na educação física seguindo os objetivos dessa área, porém sem perder sua natureza específica que é artística. Em sua abordagem, ao contrário de negar os desafios propostos pelas “danças mídia”, é necessário, em concordância com Gehres (1998) manipular, criar e recriar essas danças, tornando possível o exercício da democracia no processo de construção da sociedade e da cultura.

Parece desafiante encontrar uma pedagogia para o ensino de dança sem pensar em uma técnica específica, pois, quando se propõe dança a primeira pergunta que se faz é sobre que estilo ou técnica será aplicado.

De acordo com Dantas (1999, p. 100) a técnica entendida como um modo de fazer, predispõe o bailarino a ter êxito no estilo em que foi preparado e determina o que um bailarino pode dançar, ao mesmo tempo em que fornece possibilidades, impõe limites. “Fornece os elementos para a expressão, mas formata o corpo e os movimentos dentro das limitações daquele modelo.”

A partir do momento em que se busca privilegiar a criação e expressão estética como essências no ensino de dança, existe a necessidade de um direcionamento claro para a improvisação como exercício formativo.

Para Dantas (1999) a improvisação lida com o imprevisto, aceitando-o e assumindo-lhe as consequências, de modo a ser considerada como um jogo, cuja regra principal é estar sensível e atento às propostas que surgem. Ela acontece a partir do repertório pessoal de impressões sensitivas diversificadas no âmbito das sensações acústicas, visuais,

táteis, cinesiológicas, olfativas, de paladar, de equilíbrio... Todas as experiências acumuladas são partículas de novas experiências criadas, sejam conscientes ou inconscientes. Assim, as experiências armazenadas podem ser reutilizadas ou transformadas e reorganizadas de acordo com as necessidades do momento.

A improvisação parece ser um caminho interessante a seguir no ensino de dança na área de educação física por estar relacionada, principalmente, com toda bagagem de movimento das pessoas sem restringir-se à uma técnica de um estilo específico. A partir da improvisação pode-se criar e recriar danças com liberdade de interpretação de forma crítica e contextualizada. Ela abre espaço para a participação de todos, sem discriminação de sexo, idade ou habilidades. Ao contrário de impor uma técnica padronizada de movimentos ela propõe a criação de novos repertórios de movimento; permite o desenvolvimento de uma técnica pessoal que respeita os limites próprios e, aguça a auto-superação consciente. Desse modo permite uma abordagem lúdica e ao mesmo tempo artística por dar espaço à criação e expressão estética, associadas ao movimento consciente. Ao nosso ver, estes são elementos indispensáveis para o ensino de dança na área da educação física.

A forma de abordagem da dança como meio de educação apresentada por Rudolf Laban, em 1948, muito se identifica com os objetivos da proposta da presente pesquisa. Ele apresentou, em sua obra, uma forma de educação baseada na arte da dança. Para ele “a dança é a arte básica do homem” (LABAN, 1990). Ele afirma que a dança, como forma de arte, tem lugar no palco e na recreação, sendo que, nas escolas, o que se procura não é a perfeição ou a criação e execução de danças sensacionais, mas o efeito benéfico que a criatividade da dança tem sobre o aluno.

Considera-se um ponto muito importante da proposta deste autor a dança que ele apresenta. Sua proposta sugere um ensino de dança a partir de princípios universais que regem o movimento – a saber: espaço, tempo, peso e fluência – os quais, sob um enfoque expressivo, permitem integrar o conhecimento intelectual com a habilidade criativa, um objetivo de suma importância em qualquer forma de educação.

Na presente pesquisa apoia-se a proposta deste autor para discutir sobre o ensino de dança na educação física. Pretende-se focar a dança em sua essência artística do

movimento de modo que atenda às finalidades específicas da área de educação física, enquanto tema da cultura corporal e meio de educação do indivíduo.

A temática principal desta pesquisa busca auxiliar na solução do problema apresentado, que começa pela formação predominantemente “técnica dos professores de educação física”, que tende a se perpetuar na sua atuação profissional. Espera-se colaborar para o “entendimento da estrutura do significado e do valor da dança e de sua importância em termos educacionais gerais” (MIRANDA, 1994, p. 5).

Nesse sentido, será apresentada uma visão de dança educativa contemporânea, o seu significado, os componentes da sua coreologia, na qual destaca-se a sub-estrutura música, para estudar a influência da preferência musical em uma experiência “ótima” de dança.

Ensino de dança

Pensar no ensino de dança implica em refletir sobre um compromisso com os objetivos primordiais da educação e de colaborar na formação global do indivíduo.

Portanto, quando se fala em dança educativa contemporânea, fala-se do ensino de dança sob um enfoque educativo contextual. Este tem como ponto de partida o aluno, sua realidade social e cultural, incluindo aspectos afetivos, cognitivos e comportamentais. Essa proposta de ensino de dança compromete-se com a evolução de conceitos sobre educação, educação física, e dança. Evolução que parte da superação da concepção de uma educação, denominada por Freire (1982, p. 83), “bancária”, “imobilista” e “fixista” que desconhece os homens como seres históricos e evolui para uma educação problematizadora que considera exatamente o caráter histórico e a historicidade dos homens. Esta última forma, segundo ele, reconhece os homens como inacabados, inconclusos, que “estão sendo”, “em” e “com” uma realidade histórica igualmente inacabada.

Aplicando a idéia de Freire (1982) em uma abordagem contextual do ensino de dança, significa buscar uma educação problematizadora da dança partindo da realidade dos alunos com o objetivo de transformá-la através da própria transformação no processo constante do “que-fazer” permanente devido a inconclusão dos próprios homens e da

realidade. Isto sugere um ensino reflexivo de dança, o qual utiliza-se de sua natureza essencial de arte criativa e busca oportunizar transformações que podem ser vivenciadas na concretude do movimento e na vida do indivíduo.

A dança, entendida como meio de educação, deve exercer essa função independente do espaço em que é ensinada (escola, clube, academia). Ela deve contribuir na formação de indivíduos que exerçam suas funções na sociedade. Isso significa que a dança, como componente cultural, deve estar presente no processo de educação, pois, ele é “uma experiência profundamente humana, fenômeno da aprendizagem da cultura” (REZENDE, 1990, p.47).

Conscientizar-se do alcance cultural da prática da dança envolve uma conexão com a realidade sociocultural dos participantes do processo educacional. A função do professor não é apenas considerar os ditames culturais e orientar sua prática a partir deles. Em concordância com Daólio (1995), na prática educacional, o próprio professor e seus alunos são influenciados pela cultura, mas, deve-se considerar, principalmente, que a cultura é criada, recriada e transformada pelas pessoas nela inseridas.

Portanto, vislumbrar a dança como forma de educação na perspectiva da transformação da realidade a partir da evolução do homem em todos os aspectos, sugere que no processo de ensino e aprendizagem em dança deve haver uma articulação consistente das dimensões humana, técnica e político-social da educação. Estas dimensões compõem a multidimensionalidade do processo de ensino e aprendizagem, descrito por Candau (1983).

A dimensão humana, no processo educativo, diz respeito à relação intrapessoal e é considerada o centro do processo. Ela representa uma abordagem subjetiva, afetiva e individual. Consiste na aquisição de atitudes como a empatia e a consideração positiva incondicional, na qual o crescimento pessoal e intragrupal ganham destaques.

A mesma autora refere-se à dimensão técnica como ação intencional, sistemática que auxilia na organização das condições que melhor propicia a aprendizagem. Ela é considerada o aspecto objetivo e racional do processo.

A dimensão político-social, inerente ao processo, trata de situá-lo na cultura específica em que acontece, e na situação sóciopolítica a que pertence.

A dificuldade em superar uma visão reducionista, dissociada ou justaposta da relação entre estas dimensões, foi discutida anteriormente. Privilegiar a dimensão técnica, além de distorcer a visão de conteúdo de uma área específica do conhecimento, diminui seu valor cultural e, conseqüentemente, empobrece o processo de ensino e aprendizagem.

Esse empobrecimento acontece quando cultiva-se a monocultura de um estilo de dança, esquecendo do conteúdo histórico e contexto cultural no qual está sendo aplicada. A valorização de apenas uma técnica de um estilo específico de dança, pode determinar em prejuízos no desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social do aluno/dançarino. Ao restringir o repertório de movimentos aprendidos, restringe-se também, a variedade de experiências cognitivas e sócio-afetivas necessárias ao desenvolvimento global do indivíduo.

A abordagem da dança segundo uma multidimensionalidade da educação implica em referenciais didáticos concretos de como vivenciá-la.

Essa reflexão será iniciada pela dimensão humana, na abordagem do corpo que dança, por ser ele o único meio de expressar a subjetividade, afetividade e individualidade do ser em suas relações intrapessoal e intragrupal.

Dimensão humana no ensino de dança – corporeidade

Quando se pensa em dança a abordagem do corpo é inegável. O corpo que dança adquire significados de acordo com a maneira que é sentido, pensado e utilizado. Para Venâncio (1998, p.130)

O corpo é a dimensão fundamental do homem, porque ele atesta a sua existência (eu existo em meu corpo). Ter um corpo é inscrever-se como espaço, no espaço e no tempo.

Ele é o meio expressivo necessário para a dança acontecer, ao passo que a condição perceptiva torna-se essencial para a criação e expressão dos movimentos no espaço e no tempo. A experiência, de natureza perceptiva, é fundamental para apropriar-se do conhecimento da dança e deve-se entender esta percepção como motricidade (MERLEAU-PONTY, 1994).

A dimensão humana no ensino de dança implica em uma abordagem do corpo-sujeito, ou seja, da corporeidade entendida como campo de saber que tem por “objetivo real estudar o corpo e suas relações com o outro, o mundo e o objeto em si, a coisa” (VENÂNCIO, 1998, p.130). Assim, a dança, passa a ser compreendida como algo que não é realizado mecanicamente, mas sim, que surge do encontro da interioridade de cada um com o mundo e revela uma relação singular com sua corporalidade (entendida como experiência corporal e de movimento que inclui a percepção, anterior a qualquer formação de conceitos, das possibilidades e dos limites do corpo físico) e com o mundo (GONÇALVES, 1994).

A abordagem do corpo revela os significados do corpo-sujeito (“aquele que é”) e do corpo-próprio (“aquilo que é meu”). Estes significados, segundo Guedes (1995), emergem em uma unidade fundamental com a essência e a existência nas afirmações da concretude da presença do ser no mundo.

Segundo a autora o corpo-próprio é o meio de comunicação com o mundo, e

[...] somente adquiriremos o saber sobre este corpo nas relações que vivenciarmos com o outro, conosco e com o outro, de si próprio ao outro, de si para si mesmo, na descoberta de uma relação pré-objetiva. [...] o corpo-próprio ensina-nos uma unidade no momento em que não estamos diante de nosso corpo, nem tampouco estamos dentro dele, enfim, somos ele. (GUEDES, 1995, p.49)

A dimensão humana no ensino de dança pode ser destacada pela abordagem da corporeidade, ou seja, a consideração do indivíduo que dança em sua totalidade, pela sua presença, participação e significação no mundo (MOREIRA, 1995). Implica em considerar a pessoa, que utiliza de um código de movimentos para expressar sua totalidade. Atentar os alunos para os conceitos apresentados de corpo, de educação, de arte, de relacionamento, pode ser decisivo para sua formação pessoal e profissional.

Desta forma, pode-se incorporar significativamente conceitos que vislumbram o movimento em dois sentidos, segundo Gonçalves (1994, p. 147):

O sentido do movimento humano age como integrador das etapas consecutivas. Assim, todos os movimentos realizados em aula devem ser portadores de um sentido para o aluno. Esse sentido envolve a direção do movimento em relação a um objetivo externo (por exemplo, “girar de um ponto a outro no espaço”), mas também os componentes subjetivos (como aspirações, temores, emoções de alegria, sentimentos de amizade, hostilidade etc.) bem como as transformações corporais

que ocorrem na realização dos movimentos.

A importância dessa abordagem significa considerar a simultaneidade em que ocorrem esses dois sentidos de movimento, que se concretiza através de percepções, sensações, sentimentos, conceitos e significados da experiência de vida.

A direção do movimento diz respeito ao seu objetivo, que implica na sua execução, que requer a consciência do corpo matéria. Isso envolve, ao contrário de um corpo acomodado, um corpo presente auto-aceitável, consciente de suas possibilidades reais e sensivelmente participativo que no momento em que vivencia conscientemente o sentido objetivo de ações motoras, simultaneamente, vivencia a criação de significados que podem transformar seus movimentos e sua corporeidade, ou seja, podem transformar seus sentimentos, pensamentos e sentimentos em movimentos de dança autênticos, ou também em comportamentos e atitudes autênticas perante a vida.

Desse modo o ensino de dança torna-se comprometido em levar à reflexão conceitos de corpo, de dança, de humanidade, de participação crítica na sociedade.

Uma reflexão necessária sobre dança na visão multidimensional instiga à reflexão da questão proposta por Marques (1999, p. 5) “como não perpetuar valores e conceitos cristalizados de dança, de corpo, de indivíduo, de convivência social através do ensino de dança?”

A importância de uma abordagem humanista pode suscitar reflexões sobre esses valores e conceitos levantados pela autora, a partir do momento em que exista uma comunicação direta e fluente entre alunos e professor, e que exista oportunidades no processo para exposição de idéias individuais, discussão e problematização no grupo, principalmente a concretização nas vivências através de atitudes e comportamentos conscientes. Esse processo apresenta grandes desafios.

Esta abordagem leva à reflexão sobre a importância de dar oportunidades aos alunos a formarem seus próprios significados de movimento, através de experiências em que possam vivenciar diretamente o sentido de uma determinada ação motora. Na dança, essa experiência pode ser destacada nas oportunidades de criação do movimento expressivo, que é construído e composto pelos dois sentidos. A necessidade de atingir a concretude de um

gesto imaginado o torna objetivo em clareza, ao mesmo tempo que carregado do significado imaginado e sentido.

Já levantado anteriormente, quando se propõe ensino de dança, geralmente, a primeira pergunta que se faz é sobre que tipo de dança, qual estilo, qual técnica de movimento. Seguindo uma analogia mecanicista da dança, essas perguntas podem determinar apenas aspectos cinéticos ou mecânicos do movimento, como também, considerar o corpo-objeto ao invés do corpo-sujeito.

Por outro lado na abordagem da corporeidade a dança pode ser vista como um aspecto da existência, pois, a visão de dança parece mudar. Leva à imagem de corpo, de movimento, de espaço, de ritmo, de forma, mas também desperta sensações, emoções, sentimentos, expressões, etc. Tudo isso remete o dançarino a uma aproximação com sua expressividade, com seu íntimo, sua existência, pois, existe através do corpo, de suas ações, em determinados lugares, em um tempo, sentindo, percebendo e significando através dos movimentos que expressa.

As possibilidades de concretizar esta visão indicam o caminho de começar pelo corpo e seu autoconhecimento. Isso significa voltar a atenção para os aspectos físicos, sensíveis e inteligíveis do movimento para uma interação intensa com outros corpos e o ambiente.

A busca do autoconhecimento inclui um certo esforço de introspecção que, segundo Morin (1998), apesar de vital, não é ensinado.

Nesse sentido, o autor refere-se à necessidade de vivenciar a auto-ética, idealmente dirigida para si e para o outro, na qual encontram-se as virtudes próprias das antigas práticas orientais, que implicam em saber distanciar-se de si mesmo e saber objetivar-se. Ele fala das práticas que permitem o indivíduo se ver como objeto, sabendo integralmente que é sujeito, através da autodescoberta, do auto-exame, etc. Assim, como aceitar-se, meditar e refletir sobre o grande número de informações que chegam e impedem o meditar sobre os acontecimentos presentes no cotidiano, sem permitir que seja contextualizado e situado.

“Refletir é ensaiar, e uma vez que foi possível contextualizar, compreender, ver qual pode ser o sentido, quais podem ser as perspectivas.” (MORIN, 1998, p. 65)

Para esse autor a linha de força de uma sabedoria moderna consistiria na compreensão. Portanto, a necessidade do autoconhecimento na abordagem de práticas corporais como a dança pode ser encarada como uma necessidade básica na efetivação do aprendizado. Dançar implica em utilizar o corpo de forma expressiva, e para isso é exigido um nível de domínio dos movimentos que, por conseguinte, exige conhecimento do corpo que se move no espaço em um tempo determinado, além de uma presença com inteireza. Então, dançar exige estar consciente, movimentar-se objetivamente e ao mesmo tempo estar sensível a percepções subjetivas da própria interioridade.

O mesmo autor fala que a introspecção, além de não ser ensinada, tem valor ignorado por psicólogos behavioristas e neurocientistas. Então surge a questão: existe espaço para atividades introspectivas na educação física, especificamente no ensino de dança?

Acredita-se que sim, se introduzida de uma forma adequada aos objetivos da área. Ela não deve ser tratada do mesmo modo que a dança com objetivos terapêuticos, na qual as finalidades voltam-se para a resolução de conflitos.

O autoconhecimento que se busca com a dança educativa na educação física é a compreensão da corporeidade dentro de uma prática reflexiva introspectiva, mas objetiva e lúdica. Isso significa que a dança pode ser o conteúdo que abre um espaço maior para a vivência introspectiva e de autoconhecimento. Dependendo da forma de abordagem, ela pode despertar interesses maiores ou menores, atrair ou não os participantes ao aprofundamento ou encaminhá-los a diferentes meios de compreensão de sua motricidade. Considera-se o jogo da improvisação um desses caminhos, pois, exige sensibilidade e concentração no relacionamento consigo mesmo, com o outro e com o mundo. É este caminho que possibilita de maneira contextual e lúdica a compreensão do corpo em movimento ao mesmo tempo em que elabora saberes específicos da dança como a sensação do movimento representada visivelmente que exige uma intensificação da presença corporal do dançarino.

Merleau-Ponty (apud DANTAS, 1999, p.110) identifica a presença corporal como aquilo que unifica sujeito e objeto:

[...] pela presença corporal, sujeito e objeto aparecem como dois momentos abstratos de uma só estrutura. A presença corporal unifica também passado, presente e futuro. O dançarino é um campo de presença: a) guarda no corpo o passado, sob forma de técnicas, de

experiências formativas e de vivências incorporados; b) é o corpo no presente, ao afirmá-lo em suas atitudes e posturas, torna-se toda aparência e potência para realizar movimentos; c) esboça o futuro, pois, os movimentos que ele executará já se anunciam na sua postura.

Dantas (1999) acrescenta ainda, que a intensificação da presença corporal do dançarino acontece a partir da atenção despendida à sensação do movimento pois, para ela “dançar é imprimir no corpo a sensação do movimento.” Essa sensação do movimento intencionalmente impressa no corpo é que diferencia o movimento da dança de outros movimentos especificamente na área de educação física.

Por isso, vale ressaltar que a dança como conteúdo da educação física, desenvolvida em espaços formais e informais, vai propiciar a vivência do movimento de modo específico, na medida em que lhe atribuem significados subjetivos e simbólicos, conferindo-lhe sentidos. Segundo Gonçalves (1994) o sentido pode ser compreendido como aquilo que preenche o espaço onde se dá o encontro do sujeito e do objeto na ação criadora, que transforma ambos e faz surgir o novo, criando a história. Assim, o sentido atribuído ao movimento na dança é diferente da abordagem do movimento em outros conteúdos da educação física. Os movimentos característicos de um determinado esporte não exigem uma interpretação estética expressiva da sensação do movimento.

Betti (1994), ao discutir sobre a ação pedagógica que propõe a educação física impregnada da corporeidade, do sentir e do relacionar-se, possibilita uma reflexão sobre a ação pedagógica específica à cultura da dança. A partir disso, pode-se refletir sobre o papel do professor de educação física ao ensinar dança. Esse papel exige um comprometimento em auxiliar o aluno a compreender o seu sentir e o seu relacionar-se na esfera da cultura corporal de movimento da dança. Isso possibilita o aluno avaliar a adequação a si próprio da intensidade, da modalidade de dança, das sensações decorridas, dos significados, das limitações, das reflexões sobre o contexto social em que se desenvolve a prática. O autor afirma que a educação física deve, “[...] progressivamente e cuidadosamente, conduzir o aluno a uma reflexão crítica que o leve à autonomia no usufruto da cultura corporal de movimento [...]” (BETTI, 2002, p. 239).

Deste modo, a dança pode proporcionar uma existência bastante intensa, com

inteireza, com entrega.

Pompéia (1991, p. 5) esclarece que “[...] a existência é o modo de ser do homem [...] é a condição de sonhador do homem [...]”. O homem peculiarmente sonhador é determinado por aquilo que não existe ainda, que é sonho, que é projeto, e assim, é expectativa e perspectiva de futuro. Portanto ele imagina, deseja e dá forma ao mundo que o rodeia. Ele cria.

A dança é uma maneira de existir do homem quando ocorre a possibilidade de criação e expressão de sua existência através da arte do movimento.

A experiência nos mostra que é a partir do processo criativo, das possibilidades de expressão livre e autônoma, que o indivíduo auto-realiza-se e pode assim encontrar sentido para o que faz (especificamente quando dança).

O autor continua:

O que nós vamos fazer num teatro? Ou no cinema [...] ? [...] vamos ver uma história que provavelmente nunca aconteceu, que provavelmente nunca vai acontecer, com pessoas que não existem, que realizam diálogos que nunca ocorreram e que provavelmente nunca vão ocorrer [...] o que encontramos nesses lugares são verdades no sentido afetivo, pois, certas falas e cenas que assistimos nos falam de verdades que nos tocam.”

A obra de arte é algo que fala ao homem de modo humano. Portanto, a dança não pode ser tratada com sentido utilitarista e mecanicista do movimento, mas, como um meio expressivo, que comunica o que o homem quer dizer. Deve ser abordada em seu aspecto artístico de criação e expressão.

A especificidade da dança, para Laban, é que ao contrário da imitação da realidade, ela penetra no mundo do silêncio onde o homem, para além do gesto utilitário, antecipa seu próprio futuro. De modo que a meta não é alcançar um objetivo conhecido pela repetição de ações cotidianas, mas:

[...] descobrir o próprio sentido da vida, esboçar as possibilidades desconhecidas, evocar desejos longínquos em relação aos quais os desejos quotidianos adquirem um significado. (LABAN apud GARAUDY, 1980, p.113)

A dança como arte efêmera também fala ao homem, e expressa o que ele quer

dizer, principalmente a si mesmo. Seu modo de falar é ainda mais peculiar que as outras artes como a pintura e a escultura que são palpáveis. É uma arte viva, corpórea, e mais que impalpável, é irrepetível. Mesmo que a mesma coreografia seja apresentada várias vezes, os movimentos nunca serão os mesmos, com a mesma intensidade, energia e emoção. Os movimentos são peculiares ao momento em que são executados. Esse momento único da existência, relacionado com a emoção do momento, não se repete.

O artista precisa da arte para cumprir seu ritual de vida. Um exemplo disso foi Isadora Duncan, predecessora da dança moderna, que vivenciou a dança como uma extensão de sua vida, ou melhor, sua arte se fundiu em sua vida. Segundo Garaudy (1980, p. 130) Isadora teve a visão profética do que seria a dança moderna: “a realização da unidade da vida interior e da vida exterior integradas numa ação única.” Ele acrescenta que deste modo chegaria ao fim a era das pedagogias baseadas no dualismo sobretudo o do corpo e da alma, que se pretendia formar e desenvolver separadamente.

Esta visão dualista, infelizmente, não foi exterminada da educação contemporânea. Ela se faz presente no ensino de dança, como apontou Miranda (1994), no valor excessivo às técnicas de dança em detrimento de seus aspectos criativo e expressivo juntos, ou seja: “[...] a necessidade da técnica como conhecimento e das habilidades corporais como caminho para criação e interpretação pessoais da/em dança” (BRASIL, 1998, p. 4) é que podem fazer sentido em uma proposta de dança educativa.

Fazer sentido, neste contexto, implica em abordar os aspectos técnicos, criativos e históricos da dança. A compreensão de cada um implica no conhecimento da relação entre os três aspectos. O conhecimento de dança implica em sua compreensão com totalidade. O contrário disso, e muito coincidente, é a ênfase em apenas um aspecto e o esquecimento dos outros.

Nanni (1995, p. 9) explica o fenômeno do fazer sentido na dança sob a ótica do Marxismo:

O homem caracteriza-se pelo princípio do movimento de forma significativa. Este não deve ser interpretado mecanicamente, mas, como impulsos (emoção na dança) vitalidade criadora, energia. É a paixão humana – faculdade essencial do homem se esforçando energicamente por alcançar seu objetivo.

A meta do socialismo para Marx era a emancipação do homem, e esta era a mesma coisa que a auto-realização (FROMM NETO apud NANNI, 1995).

De acordo com Nani (1995), a auto-realização pode ser desvelada pela dança/educação através da criação e do processo criativo; este conduz o ser à sua auto-criação (auto-realização) pela autonomia e liberdade que as implicações do processo permitem em torno da sua emancipação e transformação. Pode-se levar o indivíduo a descobrir-se transformado através de suas novas ações motoras criadas significativamente.

As características da dança educacional contemporânea que se pretende efetivar nesse estudo, especificamente, enfatizam o processo criativo e de composição a partir da Coreologia, para que não apenas o processo mas, também, o produto do trabalho de dança sejam relevantes.

A necessidade de estruturar o trabalho de dança através da coreologia pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem evitando que, tanto dançarinos/alunos quanto coreógrafo/professor, se percam em suas idéias, durante o processo de criação. Essa estruturação pode ser situada na dimensão técnica de ensino.

Dimensão técnica no ensino de dança – coreologia

A “coreologia” é uma forma de conhecimento específico da dança, que segundo Marques (1999, p. 16) “é essencial para qualquer início de conversa sobre o ensino de dança nas escolas.” Acredita-se que seja também essencial em outros espaços de ensino de dança sejam eles formais ou informais.

A palavra coreologia (“Coreology”) foi criada por Rudolf Laban e continua sendo usada por muitos estudiosos e pesquisadores. Coreologia significa o estudo da dança ou ciência da dança (MARQUES, 1992). Ela compreende o estudo dos elementos estruturais da dança, ou seja, da “[...] ordem oculta da dança [...]”, de seu código (HODGSON; PRESTON-DUNLOP, citados por MARQUES, 1999). Portanto, não se trata apenas do estudo do movimento, mas inclui a relação com o dançarino, o som e o espaço geral, consideradas como as macro-estruturas da dança (DONALDSON, 1994).

Pode-se identificar como conteúdo de uma macro-estrutura coreológica os

seguintes elementos: movimento, dançarino, som ou música e espaço geral (PRESTON-DUNLOP apud MARQUES, 1992).

MOVIMENTO: compreende partes do corpo, ações corporais, espaço (Coreutics), dinâmicas (Eukinetics) e relacionamentos.

O corpo ou partes do corpo são os primeiros elementos estruturais do movimento. Para fins didáticos a coreologia divide o corpo em articulações, tronco, membros, cabeça e superfícies.

Ações corporais: “As partes do corpo fazem variedades de ações... Estas ações criam formas e desenhos no espaço, criam tamanhos e distâncias e orientações, volumes e vazios” (MARQUES, 1992, p. 2).

Espaço: Laban chamou de Kinesfera o espaço pessoal, ou seja, o espaço que cada pessoa ocupa. Segundo Laban, o espaço pessoal pode ser ocupado pelo dançarino em três níveis: alto, médio e baixo; e nos principais planos:

- a) plano frontal – altura e largura - que chamou de porta;
- b) plano sagital – altura e profundidade – que chamou de roda;
- c) plano horizontal – largura e profundidade – que chamou de mesa;

No espaço, o corpo pode descrever linhas, curvas ou retas, parado ou em movimento, denominadas por Preston-Dunlop como unidades corêuticas, que são:

- a) Tensões espaciais – os espaços vazios entre as partes do corpo;
- b) Progressões – as linhas retas ou curvas desenhadas no chão pelo deslocamento do corpo no espaço;
- c) Projeções – a continuidade do movimento expressa através do olhar ou de uma extremidade do corpo;
- d) Formas – os desenhos retilíneos ou curvos da ocupação do corpo no espaço.

Dinâmicas (Eukinetics): de acordo com Laban (1978), as dinâmicas e o ritmo dão colorido aos movimentos, modificando-os e dando-lhes mais significado. Segundo o gráfico de esforços de Laban, os movimentos variam de acordo com os fatores de movimento descritos abaixo, os quais combinados, dão qualidade e dinâmica ao movimento:

- PESO – forte ou fraco

- TEMPO – rápido ou lento
- ESPAÇO – direto ou flexível
- FLUÊNCIA – livre ou controlada

Relacionamentos: Na dança existe o relacionamento entre as partes do corpo, as ações e as dinâmicas, através do distanciamento, aproximação, toque, foco do olhar, entrelaçamento. O que altera as danças são estes relacionamentos, que estão sempre presentes nos movimentos.

DANÇARINO: o(s) dançarino(s) transforma(m) o movimento dançado de forma substancial, de acordo com os sentimentos, a interpretação, a técnica, a experiência e a história.

SOM OU MÚSICA: estes elementos podem se relacionar com o movimento através do silêncio, das melodias, dos ruídos, da voz e do canto e através do corpo do dançarino.

ESPAÇO GERAL: os lugares nos quais a dança pode ser dançada, (palco, rua, pátio da escola, sala de aula, jardim, etc.) podem ser modificados pelo cenário construído através da(s): iluminação, cores, linhas, formas, volumes; localizados no fundo, no centro, perto da platéia; interagindo ou não com o dançarino; dando significados distintos ao movimento.

É importante salientar que cada um desses elementos é um conteúdo estrutural integral, que pode contribuir para o significado simbólico do trabalho de dança como um todo.

Donaldson (1994) aponta três pontos importantes para a utilização da coreologia.

Como primeiro ponto, embora os conceitos formais e terminologia não sejam utilizados de modo geral, a análise coreológica e a linguagem coreológica são parcelas da prática diária da dança, seja em aulas de técnica ou de composição, ou na observação dos movimentos da dança. Por exemplo, na simples instrução: “abranja o espaço com o seu

braço esquerdo... faça isso com seu foco”, a linguagem do tipo coreológica está, essencialmente, sendo usada.

O segundo ponto considerado por Donaldson (1994) refere-se ao objetivo da análise coreológica formal não estar simplesmente na identificação de elementos estruturais como entidades separadas, mas principalmente, na consideração das conexões e relacionamentos entre vários elementos e como eles, juntos, podem criar o todo. Os trabalhos de dança, então, são essencialmente complexos, articulados dinamicamente onde todos os elementos componentes e estruturais assumem um papel interativo.

O terceiro aspecto refere-se ao principal objetivo da análise coreológica, que implica na consideração dos significados que os elementos estruturais carregam. Esses elementos, por serem entidades individuais e também relacionáveis, contribuem para o significado do trabalho de dança como um todo.

A importância da análise coreológica e da linguagem coreológica na pesquisa presente, está em instrumentalizar os alunos do curso de educação física com uma linguagem e conteúdo específicos dos conhecimentos da dança na perspectiva de trabalho com o conteúdo. Acreditamos que a abordagem da coreologia na educação física pode facilitar o processo de ensino e aprendizagem que envolve: processo criativo, composição e leitura da estética da dança; além de auxiliar na compreensão do movimento em seus aspectos gerais, em sua análise objetiva e qualitativa. Esta abordagem pode ser utilizada independente do estilo de dança. Os princípios do movimento podem facilitar o pensar em termos de movimento em outros conteúdos da área da educação física como, por exemplo, na análise do movimento esportivo (CAMPEIZ, 1996).

Em concordância com outros autores, Laban contribuiu para o estabelecimento de um pensamento científico sobre a dança, e “sua contribuição é central no nosso século” (KATZ, 2001, p.1). Certo de que o movimento humano é sempre constituído dos mesmos elementos, seja na arte, no trabalho, na vida cotidiana, empreendeu um estudo exaustivo sobre estes elementos constitutivos e sua utilização, dando ênfase tanto à parte física, quanto à parte psíquica. Desenvolveu estudos sobre a dança partindo dos princípios universais (espaço, tempo, peso e fluência) que regem qualquer movimento (LABAN, 1978). Laban dividiu seu estudo do movimento em três partes:

- estudo do espaço, que chamou de “Coreutics”;
- estudo das qualidades dinâmicas do movimento, ou seja: espaço, tempo, peso e fluência, que chamou de “Eukinetics”;
- estudo da escrita de dança e notação do movimento que chamou de “kinetography”, mais conhecida como “Labanotation”.

Dirigiu seu trabalho principalmente para a dança como meio de educação. Com isso, criou um método de análise do movimento humano e uma técnica corporal que objetiva levar a uma forma de dança pessoal e expressiva. De forma pioneira criou comunidade nas danças conjuntas que organizou trabalhando com um grande número de pessoas (até 1000), dando origem à dança coral. Nesta dança, as coreografias improvisadas ou pré-elaboradas são simples, possibilitam a consciência de grupo e a colaboração em vez da competição (ARRUDA, 1988). Esse movimento de corais de dança (*bewegunschöre*), que dá a impressão de que todo homem participa da dança do cosmos, conquistou muitos seguidores na Alemanha. A divulgadora deste trabalho no Brasil foi Maria Duschenes (KATZ, 2001), responsável, também, pela formação de uma geração de professores competentes em dança educacional moderna.

Na atual pesquisa, não serão abordados os estudos da Kinetography ou Labanotation. Serão privilegiados os estudos da Coreutics (espaço) e da Eukinetics (dinâmicas), por estarem ligados diretamente com a proposta metodológica deste projeto.

A pesquisa se apoiará, principalmente, nos estudos realizados por Laban e seguidores. No entanto, procurar-se-á abordar seus estudos de maneira crítica e contextual, buscando como apoio reflexivo, os trabalhos de autores que assim utilizam sua proposta. Assim, buscar-se-á possibilidades de colaborar para a continuidade de seus estudos, sem ditar verdades absolutas, “pois, ao contrário daquilo que ele próprio defendia, elas seriam opressoras da individualidade de movimento e criação” (MARQUES, 1999, p. 86).

Compreende-se que as estruturas intrínsecas da dança são o ponto central para o entendimento da dança como uma forma de arte, um entendimento que tem implicações não somente para o estudo teórico e analítico da dança, mas também para a sua criação, apresentação e reflexão como práxis educativa. A música ou acompanhamento sonoro, como uma das sub estruturas da coreologia, pode variar de diversas formas podendo ser abordada,

também, com função educativa e contextual na educação contemporânea.

Dimensão político-social no ensino de dança – temas contextuais

A dança moderna, assim como Laban, tinha como meta expressar as emoções através dos movimentos do corpo humano. Para ele, o movimento era a manifestação exterior de um sentimento interior (GARAUDY, 1980).

Assim, as estruturas intrínsecas da dança (os componentes do trabalho de dança, os vários elementos de seu conteúdo coreológico) têm aplicações significativas e elas servem às funções estrutural e estética (algo adquirido em virtude de seu conteúdo simbólico). A coreologia, além da criação de danças originais, possibilita a reinterpretação de estilos de danças historicamente consagrados bem como atuais, de modo a contextualizá-los de forma crítica e significativa. A contextualização implica em situar os indivíduos participantes do processo educativo na realidade social, na qual estão inseridos no presente, com a possibilidade de transformá-la e a si próprios, efetivando-se a educação.

A dimensão política-social pode ser destacada nos aspectos psicopedagógicos do processo de ensino e aprendizagem em dança. A preocupação com a psicopedagogia, nesse contexto, inclui desde detectar e tentar solucionar problemas de aprendizagem como também atentar para a situação da dança num contexto mais amplo, ou seja, social.

Na prática, isto envolve a contextualização do ensino de dança com o crescimento pessoal dos alunos, de modo que privilegie: o autoconhecimento, envolvendo conhecimentos sobre o corpo, suas possibilidades e limites, melhorando a consciência corporal que pode significar, também, a melhora da qualidade dos relacionamentos em grupo e o respeito às diferenças. Implica também, em preocupar-se com a comunicação não-verbal que o professor inevitavelmente apresenta e estabelece com os alunos, com a posição que o professor assume perante os problemas ocorridos em aula e com os cuidados que toma com sua maneira de falar, vestir e agir, que podem servir de modelos e influenciar na formação da personalidade dos alunos.

Segundo Knapp (1985) as expressões por si mesmas, ou a linguagem das emoções, como são chamadas, tem importância para o bem-estar da humanidade. Os movimentos do rosto e do corpo, são o primeiro meio de comunicação entre mãe e seu bebê; sorrindo, ela encoraja seu filho quando está no bom caminho; franzindo o semblante ela dá sinal de desaprovação. É possível perceber facilmente simpatia nos outros através de sua expressão.

Os movimentos expressivos conferem vivacidade e energia às palavras. Eles revelam os pensamentos e as intenções alheios melhor do que as palavras, que podem ser falsas. (KNAPP, 1985, p.340)

A autora, ainda afirma, que a livre expressão de uma emoção, por sinais exteriores, a intensifica. A repressão de todos os sinais exteriores, na medida do possível, atenua a emoção. Aquele que se permite gestos violentos aumenta sua raiva; aquele que permanece passivo quando dominado pela tristeza perde sua melhor chance de recobrar alguma flexibilidade mental. Isto resulta, parcialmente, da íntima relação existente entre todas as emoções e suas manifestações exteriores e também, em parte, da influência direta do esforço sobre o coração e, conseqüentemente, o cérebro. “Até mesmo a simulação de uma emoção faz com que ela surja na mente.”

Assim, existe na dança, uma possibilidade de comunicação através do movimento que parece ser bastante significativa na expressão de significados, principalmente, entre os participantes no processo de criação. A possibilidade de interpretação de um tema além de ser pessoal, devido a vários fatores da experiência de vida, de uma forma tácita ou explícita, tênue ou enfática, impregna a corporeidade do dançarino e possibilita-lhe a expressão concreta de sua emoção. Na busca de interpretações, o dançarino sempre se transforma interiormente, consciente ou inconscientemente.

A oportunidade de interpretar a realidade através do movimento criativo exige um exercício do pensamento crítico sobre a própria prática da dança, sobre a corporeidade do sujeito. O corpo, como algo que guarda conhecimento de vida, fornece material básico com o qual é possível fazer nossa existência ter sentido.

Esta pesquisa identifica-se com a proposta de ensino de dança apresentada por Taylor (1994). Ela sugere que no processo educacional da dança pode-se “contar histórias”

das vidas dos participantes dado que destas experiências concretas vividas é que se pode apresentar as histórias de vida pessoal. Esse é um processo para tornar o pessoal, político, ou seja, um lugar para reflexão crítica. Ela sugere que as vidas dos alunos sejam o currículo, de modo que o processo seja tal que re-relaciona corpo e mente, intelecto e sensual, indivíduo e sociedade. Em seu trabalho com o ensino de dança, ao preparar um espetáculo, o tema é decidido após reflexão sobre assuntos importantes para os alunos. Dessas discussões os movimentos são desenvolvidos pelos alunos a partir da temática escolhida e instigada após sua exploração. No preparo de dança-educadores a autora busca enfatizar a importância de questionar as propostas mais amplas da educação, e assim questionar a dança-educação. Suas preocupações são voltadas para as possibilidades humanas de mudar, lutar socialmente, de se comprometer moralmente, assim como para a necessidade de re-criar o mundo.

Nesta pesquisa busca-se o apoio na ideologia dessa proposta, auxiliado pela coreologia, instrumentalizando os alunos à ação significativa e à abordagem da dimensão político-social do ensino de dança.

Para tanto, será utilizado, também, as três formas de simbolização propostas por Hellman (apud DONALDSON, 1994), quais sejam: denotação de simbolização, exemplificação (literal), e expressão ou exemplificação metafórica. Segundo a autora, essas categorias são retiradas dos quatro modos de simbolização de Goodman (1976): descrição, retratação/representação (que são denotativos), exemplificação e expressão. Mais de um modo pode ser evidenciado dentro de qualquer trabalho único e assim, várias funções de significado podem existir simultaneamente (e sucessivamente).

1- Denotação: inclui representação, retratação e descrição. O dançarino pode retratar reconhecivelmente um personagem, desde a vestimenta, até conteúdo de movimento. Pode ainda, como retrato, a apresentação do dançarino ser entendida como metáfora.

2- Exemplificação literal: está no significado quando ele é trazido através de um exemplo correspondente ou réplica de alguma característica (geralmente física): de linhas, formas, modelos de textura ou cor, força, ritmo, etc. Não há intenção de significado além daquele que os elementos carregam em si próprios.

3- Exemplificação metafórica ou expressão: refere-se às características que são figurativamente ou metaforicamente expressadas.

In dance, as in much art, expression is often aligned to feeling and emotion. However, features other than those connected with feelings and emotions can also be expressed: dance can refer metaphorically to what Goodman (1976) refers to as our “many worlds of Knowing”, and those worlds can be both affective and non-affective. Hellman (1977, p. 284) identifies ‘nature [...] human action and activities [...] social relationships [...] feelings and emotions’, and interestingly, ‘abstract systems such as geometry’¹ [...] (DONALDSON, 1994, p. 99).

A autora adverte: os três modos de simbolização são, entretanto, simplistas e ocultam a complexidade do significado simbólico. Na realidade, as características estruturais simbolizam de forma cumulativa, interativa e multidimensional.

Dascal (1992) afirma que através das técnicas de dança/movimento o fluxo dos materiais inconscientes é feito de dentro para fora de forma física e tangível. Uma destas técnicas é a do movimento metafórico, através da qual se explora todas as potencialidades dos movimentos corporais como ‘veículo’ de metáforas. Ela explora o uso freqüente dos movimentos corporais como um meio metafórico de descrever as ações, estados emocionais, estados cognitivos, relações interpessoais, motivações, etc. imprimindo as fontes mais primárias de experiência. Assim o ‘veículo’ movimento, concreto por sua atuação física, demonstra propriedades valiosas que tornam-se inesperadamente significativas.

De acordo com Lakoff-Johnson (apud DASCAL, 1992), a maior parte do nosso sistema conceitual básico, em termos do que pensamos, agimos, falamos é estruturado metaforicamente. Isto significa que conceitos metafóricos servem para organizar campos inteiros de experiência em termos de outros campos.

Em seu trabalho de dança-terapia ela considera que os passos realmente seguidos pelo paciente na exploração tanto verbal quanto física, as novas direções de liberdade, é o que realmente desmascara ou cria, para ele e para o terapeuta, o ‘significado’ de sua metáfora.

¹ Na dança, como em muitas artes, a expressão é freqüentemente associada ao sentimento e emoção. Entretanto, outras características diferentes das conectadas aos sentimentos e emoções podem ser expressas: dança pode se referir metaforicamente ao que Goodman (1976) se refere como nossos “muitos mundos do saber”, e esses mundos podem ser ambos, afetivos e não afetivos. Hellman (1977, p. 284) identifica “natureza [...] ação humana e atividades [...] relacionamentos sociais [...] sentimentos e emoções”, e interessantemente, “sistemas abstratos como geometria” [...] (DONALDSON, 1994, p. 99, tradução do autor). a.

Estes modos de simbolização podem permitir que o próprio contexto educativo em que a dança acontece seja interpretado. Isso permite também o exercício de um fazer crítico da dança. A visão político-social pode ser desenvolvida ao trazer à discussão a realidade dos participantes, da qual pode-se extrair temas a serem problematizados e interpretados simbolicamente nas danças através do movimento expressivo. Assim pode-se suscitar a transformação de conceitos pela interpretação de novos significados através da vivência concreta e subjetiva do movimento expressivo. Acredita-se que a descoberta de novos significados para as temáticas trabalhadas, possibilita a incorporação de novas posturas, coerentes com a vida pessoal e, conseqüentemente, com a sociedade.

O contexto dos adolescentes

Defende-se a idéia de que a dança, bem como qualquer outro conteúdo da educação, deve ser vivenciada de forma a respeitar e atender às demandas dos educandos, para assim tornar-se significativa no contexto social.

Neste sentido Morin (2002) afirma que a educação confronta-se com um problema universal de organização do conhecimento, pois existe inadequação entre os saberes desunidos, divididos, compartimentados e as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários. Assim a inadequação torna invisíveis o contexto, o global, o multidimensional e o complexo.

Seguindo o pensamento deste autor contextualizar o ensino (de dança) significa situar as informações e os dados no contexto dos participantes para que adquiram sentido. “Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia” (MORIN, 2002, p. 36).

Notadamente a contextualização é vislumbrada como essencial por Claude Bastien (apud MORIN, 2002, p. 36) ao afirmar que “a evolução cognitiva não caminha para o estabelecimento de conhecimentos cada vez mais abstratos, mas, ao contrário, para sua contextualização” que determina as condições de sua inserção e os limites de sua validade.

Ele acrescenta que “a contextualização é condição essencial da eficácia (do funcionamento cognitivo).”

Portanto, no presente estudo considerou-se como essencial a busca de conhecimentos sobre o universo dos alunos participantes da pesquisa para melhor compreensão, melhor relacionamento entre professor e alunos, conseqüentemente melhor adequação da proposta de ensino de dança às características específicas da clientela.

Os participantes desta pesquisa encontravam-se na fase da adolescência. A adolescência é considerada uma etapa evolutiva do ser humano na qual culmina todo o processo maturativo biopsicossocial.

Embora exista controvérsias sobre o início e término desta fase, as mudanças corporais ocorridas são universais, com algumas variações, enquanto as psicológicas e sociais variam de cultura para cultura, de grupo para grupo e até entre indivíduos de um mesmo grupo (ZAGURY, 1996). Existe também um consenso entre pesquisadores que consideram a adolescência uma fase de transição da infância para a vida adulta, estendendo-se dos 12 aos 20 anos de idade aproximadamente (ZAGURY, 1996; PALACIOS, 1995; OSÓRIO, 1989; CSIKSZENTMIHALYI, 1984).

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente considera adolescente a pessoa com idade entre 12 e 18 anos de idade incompletos. Neste estatuto o adolescente é sujeito de direitos específicos assegurados por lei.

O conjunto das características biológicas, psicológicas, sociais e ou culturais é que confere unidade ao fenômeno da adolescência e não apenas as transformações físicas da puberdade (OSÓRIO, 1989).

As modificações físicas da puberdade transformam o corpo infantil em corpo adulto, capacitando-o à reprodução. Como fenômeno universal, ela é considerada similar no aspecto biológico para todos os membros de nossa espécie, além de ser um momento da maior importância no calendário maturativo. Porém, a adolescência como um fato psicossociológico, não necessariamente universal, não apresenta em todas as culturas o padrão de características apresentado na nossa, que foi configurada, historicamente ao longo do século XX (PALÁCIOS, 1995).

Em nossa cultura, a adolescência se estende por um período no qual o indivíduo,

embora biologicamente já maduro e apto para assumir atividade sexual plena e de reprodução, bem como para o trabalho, é considerado socialmente imaturo, tanto para a sexualidade, quanto para a responsabilidade social, ou seja, para o conjunto de valores da vida adulta (CSIKSZENTMIHALYI, 1992; FIERRO, 1995). Os valores humanos nesta fase estão em ebulição, sendo aos poucos purificados e sedimentados (DONEDA, apud VOLP, 1994).

Nota-se uma imprecisão na delimitação sócio-cultural da adolescência, pois, enquanto a puberdade é determinada em uma cronologia inequívoca, a adolescência carece de limites cronológicos claros estendendo-se, com maior ou menor duração, a partir da puberdade, até o momento em que a sociedade atribui e reconhece, na geração de adolescentes a possibilidade de estabelecerem relações sexuais aprovadas e de assumirem responsabilidades sociais (FIERRO, 1995).

Para este autor, o período da adolescência corresponde, para a maioria dos nossos adolescentes, ao tempo que passa desde a puberdade até o primeiro trabalho e independência econômica em relação aos pais. A indefinição da duração temporal, constitui-se em mais um elemento da indefinição generalizada do papel de adolescente que oscila entre limites mal definidos, pois, o adolescente com frequência não sabe, ou sabe mal, o que se espera dele.

O autor adverte que no passado, o adolescente, embora biologicamente maduro para a atividade sexual, era julgado socialmente imaturo para seu exercício. Na atualidade, uma reticência social persiste diante da sexualidade juvenil, pois, o adolescente, antes de qualquer coisa, é o trabalhador em potencial, que, no entanto, ainda é um desempregado, que continua em situação de estudante capacitando-se para futuras responsabilidades ou, simplesmente, está à espera de conseguir um primeiro emprego. O prolongamento do período educativo, em todos os países ocidentais, coincide com esse prolongamento da etapa adolescente.

Os participantes da presente pesquisa encontram-se nesta situação, são universitários com média de idade $19,4 \pm 1,7$ anos, portanto, estão na fase final da adolescência, na maioria estão dedicando-se exclusivamente aos estudos.

O desenvolvimento da personalidade é um aspecto importante a ser considerado

para a melhor compreensão dos adolescentes e de seu envolvimento no processo educacional. Para Fierro (1995), o tema vital mais importante na personalidade adolescente é o desenvolvimento do eu e da identidade pessoal, que refere-se ao núcleo da pessoa, que rege outros comportamentos e que, em alguma medida, está presente na consciência do próprio sujeito, em forma de representações a respeito de si mesmo, projetos e expectativas de futuro, coordenação das próprias experiências e apresentação de si diante dos demais. Assim, o desenvolvimento do eu e da identidade pessoal vincula-se à própria história do adolescente. Na adolescência, o ser humano começa a ter propriamente história, memória biográfica, interpretação das experiências passadas e o aproveitamento destas informações auxilia-o enfrentar os desafios do presente e as perspectivas do futuro. É na adolescência que se começa a tecer o próprio relato pessoal e esse relato constitui-se no discurso fundamentador da identidade pessoal (KAPLAN, apud FIERRO, 1995).

Os estudos de Fierro (1995) fundamentados em Erikson apontam a adolescência como o momento chave, também crítico, na formação da identidade pois, embora preparada em etapas anteriores e consumada em momentos posteriores, é na adolescência, que o indivíduo atinge o ponto de maturação que permite-lhe viver em sociedade e relacionar-se com os demais como pessoa psicossocialmente sadia e madura. Nesta fase, ocorre a cristalização da identidade, que apresenta-se como um esclarecimento, ou seja, o adolescente trata de definir, da maneira mais explícita, o que ele é. Essa definição ocorre por meio de todas as suas atividades, suas inclinações, suas aspirações e, principalmente seus amores. Ele projeta sobre o ente querido a sua própria imagem para, desse modo, vê-la refletida e gradualmente esclarecida em uma paixão que, em grande parte, consiste justamente na conversação sobre “quem sou eu e quem és tu”.

Esta etapa da vida não é considerada fácil porque nem sempre é possível alcançar uma identidade concluída, que é composta por vários elementos: definição e auto-definição da pessoa ante as outras pessoas, ante o meio social e ante os valores; diferenciação pessoal inconfundível; autenticidade e correspondência do efetivamente desenvolvido de acordo com o potencial genético. Desta forma, a identidade é de natureza psicossocial, contendo importantes ingredientes de natureza cognitiva que leva o adolescente a se observar e a se julgar dependendo de como percebe o julgamento que os outros fazem de

si. Ele compara-se aos outros e também com o padrão de alguns critérios de valor significativos para ele. Esses julgamentos podem permanecer implícitos e inconscientes, mas são inevitáveis as conotações afetivas, que podem favorecer uma consciência de identidade exaltada ou dolorosa, mas nunca efetivamente neutra (FIERRO, 1995).

Outro aspecto importante considerado pelo autor como integrador da identidade refere-se ao conceito de si, o qual implica em um conjunto de conceitos, de representações, de juízos descritivos e valorativos a respeito do próprio sujeito sob diferentes aspectos como: “o próprio corpo, o próprio comportamento, a própria situação e relações sociais.” (FIERRO, 1995, p. 296). Ele explica que devido às mudanças fisiológicas ocorridas na puberdade – desde o tamanho do corpo e a força física, até as novas energias e capacidades sexuais – ocorre uma revisão e reconstrução da imagem do próprio corpo. A preocupação com o próprio físico ocupa o primeiro plano, na grande maioria em forma de descontentamento. Os principais aspectos dessa preocupação referem-se à própria eficiência física destacada nos garotos como habilidade, capacidade física e destreza, ou ao atrativo corporal que, nas garotas, relaciona-se ao atrativo físico. Estes elementos constituem-se, na adolescência, em uma das partes mais importantes do autoconceito e, conseqüentemente, da auto-estima. De modo geral, o adolescente possui uma enorme necessidade de reconhecimento por parte dos outros, precisa ver sua identidade reconhecida e aceita pelas pessoas significativas para ele. O reconhecimento e aceitação asseguram ao adolescente um conceito positivo de si mesmo.

De acordo com Machado (1998) a adolescência é bastante complexa, caracterizando-se por uma fase de transição, que, para alguns, pode ser tranqüila e calma, mas para outros, pode ser muito difícil e complicada. É uma fase de transformações no desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social, aglutinando valores e interagindo com o mundo da vida adulta.

O estudo das características próprias da fase da adolescência contribui certamente para o aplicação de uma didática eficaz no ensino da dança. A literatura mostra também a importância em conhecer o adolescente através dele mesmo. Pesquisas como a de Zaguri, (1996) ao estudar o adolescente brasileiro em 1995, corrobora com o estudo presente ao mostrar o perfil do jovem brasileiro, seus interesses, opiniões e preferências.

Dos 943 adolescentes entrevistados, 92,25 afirmaram estudar porque “consideram importante para as suas vidas”, enquanto apenas 2,5% afirmaram estudar “porque os pais obrigam”. Sobre a voluntariedade em estudar, segundo a mesma autora, sua pesquisa mostra que embora muitas vezes os jovens esperneiem e se revoltam, no fundo eles agradecem a dedicação e precisam muito da firmeza dos pais, pois, sabem que são eles os diretamente beneficiados. Esses jovens relataram, também, que em termos profissionais, o mais importante para eles é a realização pessoal através do trabalho. Em termos de lazer, as preferências dos jovens são ouvir música, seguida de assistir televisão, bater papo com os amigos, praticar esportes, ler, freqüentar bares e restaurantes, freqüentar cinema/teatro, outros.

Segundo uma pesquisa realizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) o Brasil é um país com 21.249.557 adolescentes representando 12,5% do total da população, sendo que 41% dos adolescentes concluíram o ensino fundamental e 33% com idade entre 15 e 19 anos freqüentam o ensino médio. Porém, 2,232 milhões de adolescentes estão fora da escola e o analfabetismo atinge 1,9 milhão de jovens de 15 a 24 anos (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2003).

Partindo de entrevistas realizadas com 5.280 adolescentes brasileiros, a pesquisa aponta que eles confiam em suas famílias e com elas têm suas principais experiências de felicidade, além de considerarem-na a mais importante instituição social e fonte de informações mais esclarecedoras de suas dúvidas. A escola, para esses adolescentes que na maioria estudam no ensino público, embora seja grande fonte de contradições, eles têm boas relações com seus professores, criticam a metodologia das aulas quanto à imprevisibilidade, repetição, monotonia e quando centrada no professor. Eles afirmam gostarem das aulas quando são criativas e quando estimulam-nos a participarem, mas realmente acreditam na importância dos estudos. Suas principais atividades de lazer são ir a casa de amigos (53%) e assistir televisão (52%).

Essa pesquisa mostrou também uma disparidade social que refere-se, principalmente, entre classe econômica e entre raças. Quanto mais pobres, os adolescentes, menos estudam, mais cedo começam a trabalhar, menos acesso à informação, ao lazer, ao esporte, à cultura, ou seja, menos freqüentam cinemas, teatros, clubes etc. Adolescentes da

classe A, 72% têm acesso à Internet e na classe D, esse índice cai para 12,9%. Por outro lado, os adolescentes têm muita esperança em seu futuro e acreditam que terão uma vida melhor que a de seus pais. Eles mostraram-se atentos aos principais debates políticos no país e propõem soluções para os problemas sociais, além de sugerirem, principalmente, políticas de incentivo às atividades artísticas, por considerarem que o governo nada ajuda no que se refere à satisfação das necessidades de lazer e cultura.

Outro aspecto que não pode ser ignorado pelo educador, refere-se ao modo que os jovens atualmente são capazes de aprender pela facilidade de acesso às informações devido a globalização através das novas tecnologias.

Segundo Babin (1989) pós trinta anos de impregnação de televisão de cinema e de uso de diferentes aparelhos eletrônicos, nasceu outro tipo de cultura entre os jovens. Esse novo tipo de cultura corresponde tanto à mixagem – no sentido mistura - da cultura do livro à cultura audiovisual, como também ao estéreo que significa, na união, respeitam-se dois canais diferentes, cada um com sua sonoridade própria e predominando um de cada vez.

Assim, reconhecemos que a nova cultura e os sistemas de formação que correspondem a ela deverão dar lugar aos dois modos, respeitando-os no tempo e nos métodos: abordagem em que predominam os sentidos, a afetividade e a abordagem conceitual; abordagem intuitiva e abordagem dedutiva. (BABIN, 1989, p. 13)

O mesmo autor alerta que na era das mídias não se deve deixar à escola apenas as categorias do dever e do aborrecimento. Ele aponta o modo de conhecimento válido aquele a ser efetuado através da afetividade, pelo gosto, pela imaginação, pela experiência “fruidora”, um modo importante demais para que seja excluído da escola, que tem precisamente por finalidade ensinar a conhecer. Ao contrário de desejar que os alunos decorem ou compreendam, como em tempos anteriores, “façamos primeiro com que gostem para que depois compreendam e aprendam” (BABIN, 1989, p.178).

Neste sentido, Csicszentmihalyi (1984) considera a socialização um processo com o qual as metas do indivíduo são coerentemente comuns com as do grupo. O estabelecimento de metas comuns entre alunos e professor pode tornar efetiva a socialização na sala de aula fortalecendo o self dos alunos e levando-os a encontrar a satisfação em aprender.

Frente ao contexto apresentado sobre o complexo universo dos jovens, o ensino de dança pode tornar-se significativo ao reconhecer as oportunidades que o contexto oferece. As necessidades e perspectivas dos adolescentes determinadas pelas características biológicas, psicológicas e socioculturais desta fase fornecem informações que indicam seus interesses e motivações que podem auxiliar na elaboração de estratégias de ensino eficientes e satisfatórias.

Música e dança

O motivo principal que leva-nos a ouvir e a utilizar a música, parece evidente, ela melhora nosso estado de espírito (JOURDAIN, 1998). No trabalho de dança, a música, comprovadamente, modifica os “estados de ânimo”. As pesquisas de Volp (1997), Deutsch (1997, 2001), Paiva et al (2001), Otaguro et al (2001) e Timm et al (2001) são referenciais importantes para esclarecer como isso acontece. A investigação da relação entre “estados de ânimo” e música, pode nos auxiliar no entendimento de seu papel, provavelmente, facilitador no processo de criação, composição e apresentação em dança.

O estudo da música no processo coreológico tem especial relevância, principalmente pela relação de estímulo que ela fornece ao movimento, por sua interferência nos estados de ânimo e, conseqüentemente, na experiência do “fluxo”.

O acompanhamento sonoro pode variar de acordo com o objetivo do coreógrafo/professor. Dentro da estrutura coreológica ele pode ser apresentado de várias formas, entre elas: música, percussão, texto, silêncio, estrutura rítmica, frases musicais, voz e canto, sons produzidos com o corpo do dançarino, ruídos, e outros (MARQUES, 1992; DONALDSON, 1994).

O acompanhamento sonoro mais utilizado no trabalho de dança é a música. Talvez por sugerir imagens mentais ao coreógrafo/professor e aos dançarinos ela pode facilitar o desenvolvimento da temática da dança, ser o próprio tema para a dança ou servir como estímulo no processo criativo. A dança pode ser a expressão visualmente concretizada da música. A relação que o coreógrafo/professor pode adotar com a música durante o processo de criação, segundo Robato (1994), baseia-se, geralmente, em três abordagens:

- a partir da escolha da(s) música(s), inicia-se o processo de criação;
- a partir da escolha do tema da coreografia, cria-se a estrutura coreográfica, e partindo desse esboço coreográfico escolhe-se um repertório musical;
- a partir de uma composição, especialmente elaborada para o trabalho coreográfico, pode desenvolver-se, simultaneamente, música e dança numa junção de idéias.

No entanto, existem outras possibilidades de relação da proposta coreográfica com a música. Vitor Navarro e Clyde Morgan são exemplos peculiares por criarem a coreografia utilizando uma determinada música e depois substituem-na por outra, mantendo os movimentos da coreografia original e recriando apenas as inter-relações entre som e movimento. O outro exemplo pouco convencional é o trabalho do coreógrafo Merce Cunningham e do compositor John Cage, que elaboram coreografia e música de maneira independente, e as eventuais coincidências entre sons e movimentos são consideradas meramente acidentais. Robato (1994) considera um grande desafio dançar sem nenhum apoio sonoro. Um outro desafio, seria dançar se opondo ao ritmo da música, criando um contraste entre música e movimento.

No trabalho de dança educativa contemporânea os tipos de tratamentos que envolvem a música e a dança, devem ser utilizados como estratégias de aulas de acordo com o estágio de experiência dos alunos para facilitar a aprendizagem sobre a relação música e dança.

Existem inúmeras possibilidades de relacionar a dança com a música. O importante é que o coreógrafo/professor assuma um compromisso ao escolher o repertório musical para a apresentação de sua coreografia, de modo a não transformá-lo em mero adereço, música de fundo ou ambiente. É essencial encontrar um ponto onde as duas linguagens possam se relacionar, sem uma ter que se submeter à outra (ROBATO, 1994).

A relação música e dança deve ser coerente com a natureza específica de cada uma. Por isso é imprescindível que o coreógrafo/professor tenha interesse em conhecer uma gama eclética de estilos musicais e em ampliar o seu repertório, para subsidiar a utilização em diferentes contextos e propostas coreográficas, contando também com sugestões dos dançarinos sobre suas preferências.

Ele, também, deve possuir uma compreensão básica sobre teoria musical e sobre

a estrutura da música.

Segundo Copland (apud ROBERTO, 1994) existe duas formas de considerar uma estrutura musical: a forma em relação à peça como um todo e a forma em relação às partes separadas da música.

Desenvolver a percepção da estrutura da música implica desenvolver a capacidade de “ouvir” interiormente a música e associar a ela uma estrutura de movimentação. Este “ouvir” permite, também, associar à dança uma impressão de acompanhamento musical ou apenas de um dos componentes da estrutura da música: ou o ritmo, ou a melodia, ou a harmonia. Assim, podemos perceber como a música é inerente à dança.

Jourdain (1998) escreve sobre música traçando sua trajetória do *Som*, ao *tom*, à *melodia*, à *harmonia*, ao *ritmo*, à *composição*, ao *desempenho*, à *escuta*, à *compreensão* e ao *êxtase*. Ele traz informações preciosas e essenciais a serem melhor investigadas no decorrer desta pesquisa.

Pode-se definir, num primeiro momento, simplificada, os três elementos que estruturam a música:

- **a melodia** normalmente confundida com a letra da música, é uma seqüência de notas com duração e acentuação variáveis (JOURDAIN, 1998);
- **a harmonia** é considerada a dimensão de profundidade da música e requer longa familiaridade antes de poder examiná-la (JOURDAIN, 1998);
- **o ritmo** pode ser classificado em dois tipos: (a) ritmo como metro que é também designado instrumental porque deriva da maneira como toca-se os instrumentos musicais, permitindo-se maior velocidade que a voz e uma exatidão temporal superior. Ele compreende padrões de batidas acentuadas que podem variar de um instante para outro e podem ser modificadas pela sincopação e outros elementos; (b) ritmo como fraseado que é designado vocal por surgir naturalmente da canção, portanto da fala. Ele consiste também no ritmo do movimento orgânico, que corresponde ao ritmo do corredor, da água numa cascata, da própria fala, etc.

Esse tipo de ritmo não tem as acentuações repetitivas, uniformemente compassadas do ritmo medido. Na música, ele é construído por uma sucessão de formas sônicas irregulares que se combinam de várias

maneiras [...] (JOURDAIN, 1998, p. 167).

Verifica-se que a maioria dos relatos sobre a origem e evolução da música estão relacionados à dança, sendo o ritmo o elo entre ambas. A dança primitiva surgiu junto com o ritmo, provavelmente percutido com os próprios pés, com o bater de palmas e com o canto dos primeiros dançarinos tribais (ROBATO, 1994; OSSONA, 1988). Pode-se dizer que toda música é a expressão de algum movimento físico, que todo tema ou frase é o reflexo de algum gesto corporal e que as criações de um compositor são *fisicamente* (grifo nosso) motivadas (GALWAY, 1987). Muitos métodos mais eficazes de ensino musical tentam integrar voz e corpo.

O ritmo é intencional em dança. Ele anuncia tensões e estabelece movimentos, ou seja, o fim de um movimento anuncia o início do seguinte. Deste modo, o ritmo organiza o fluxo de energia do movimento através do tempo e do espaço instituindo relações de ordem e proporção, de quantidade e qualidade e de periodicidade entre as estruturas dinâmico-temporais do movimento (DANTAS, 1999).

Portanto, o estudo do ritmo em um trabalho de dança, deve ser realizado em primeiro plano, pela experiência motora, pela facilidade de percepção e associação que ele fornece ao movimento, deixando num segundo plano, o estudo da organização temporal de medida a fim de poder entender as leis da estrutura musical. O mesmo é apontado por Willems (1969) sobre a educação rítmica, ou seja, que devemos situar, em primeiro lugar, o instinto rítmico da vida e das leis do movimento e, em segundo, o cálculo rítmico, que compreende a tomada de consciência das fórmulas e regras para canalizar o ritmo.

Essa ordem pode facilitar o trabalho com o ritmo, tornando-o elemento para estímulo da criação em dança, pois, o momento de criação é precedido ou permeado pela imaginação. Essa última, depende também da experiência motora, não apenas imaginada, mas principalmente vivida.

Em concordância com Robato (1994, p. 291),

[...] os movimentos da dança são musicais por excelência, ou seja: eles acentuam o ritmo, eles sugerem o desenho da melodia, eles evocam o timbre de certos instrumentos e a sua dinâmica expressa a intensidade dos sons.

Porém, a dança não depende da música. Ela, com certeza, pode facilitar o trabalho de dança em vários aspectos, mas esta facilidade é relativa à experiência do dançarino. No entanto, as íntimas ligações existentes entre música e movimento são inegáveis.

Preferência musical

A preferência musical está relacionada diretamente ao gosto pessoal. Preferimos determinados estilos de músicas por nos agradar de alguma forma. Precedido pela experiência, o gosto não é tão simples, pois, a preferência musical envolve muitos fatores.

Os escritos de Jourdain (1998) podem nos ajudar a entender como experimentar a música, como ela chama a atenção, e como desenvolve-se o gosto e, conseqüentemente, a preferência musical.

O autor aponta que o gosto começa com a noção do papel que a música deve desempenhar na vida, e que se ouve música pela experiência de seu significado. As pessoas escolhem gêneros particulares de música por seu significado externo ou simbolismo social, assim como, são atraídas por gêneros de músicas que servem para uma função particular na vida, como por exemplo: músicas que gostam de dançar, músicas que cultuam a personalidade (ópera), músicas que apreciam por conter improvisado como o jazz, músicas com as quais relaxam, etc.

Ele esclarece que, antes de agradar, a música chama a atenção, e as pessoas passam então a não apenas ouvi-la passivamente com o tronco do cérebro, mas a escutá-la ativamente, de modo que o córtex cerebral busca dispositivos e padrões familiares na música, permitindo antecipação (JOURDAIN, 1998). Assim, o fator experiência, é decisivo na preferência musical pois, só podemos antecipar o que reconhecemos, o que foi experimentado.

O mesmo autor afirma que, as estruturas das músicas que gostamos de ouvir, são reconhecidas pelos nossos cérebros, em suas características mais decisivas que formam as “beiradas” dos objetos musicais. Assim prestamos mais atenção à melodia nos cumes e vales do seu contorno, mais atenção à harmonia em mudanças cruciais de tom, e mais atenção ao ritmo quando os padrões métricos são violados, ou quando as frases começam ou acabam.

Ele fala também do extremo da não preferência, ou seja da incompreensão. As músicas totalmente desconhecidas, como as de culturas distantes, além de soarem estranhamente, são irreconhecíveis aos nossos padrões de escuta, por não reconhecermos suas estruturas musicais como familiares.

A teoria de Leblanc (1982) pode auxiliar a esclarecer sobre os tipos de influências que o ouvinte sofre, na determinação de suas preferências musicais.

Ele apresenta o modelo simbólico de uma única decisão de preferência musical e propõe uma teoria interativa de preferência musical. Ele sugere que as decisões de preferência por uma determinada música são baseadas na interação das informações introduzidas – estímulo musical e ambiente cultural do ouvinte – e características do ouvinte. Ao ouvinte chega um grande “fluxo” de informações com muitas possibilidades de interações que influenciam-no na decisão da preferência.

O autor propõe um quadro onde fontes de variação em preferência musical (Sources of Variation in Music Preference), são representadas em oito níveis interativos, conforme descritos abaixo:

Representam o estímulo da música: as *Propriedades Físicas do Estímulo* (frequência, intensidade, duração, forma da onda) a *Complexidade do Estímulo*, o *Significado Referencial do Estímulo* e a *Qualidade da Performance*. A influência do ambiente cultural do ouvinte é representado pelas seguintes variáveis: *Colegas, Família, Educadores, Autoridades* e *Condicionamento Incidental* do ouvinte. A *Mídia*, situa-se entre esses dois grupos de variáveis. Todas essas variáveis influenciam na preferência musical e variam em intensidade e direção nas diferentes fases da vida. Essas variáveis interagem com as *Condições Capacitárias Fisiológicas*, que interagem com a *Atenção Básica*, a qual interage com o *Estado Afetivo Atual*, antes de interagir com as oito características pessoais do ouvinte, respectivamente: *Sensibilidade Auditiva, Habilidade Musical, Treino Musical, Personalidade, Sexo, Grupo Étnico, Estatus socioeconômico, Maturação* e *Memória*. As características pessoais no estágio do *Processamento pelo Cérebro do Ouvinte* atuam quando as informações passam por um ponto de decisão no qual o ouvinte pode escolher fazer um julgamento ou buscar *Mais Exploração do Estímulo e/ou do Ambiente* cultural, partindo para a *Repetição da Amostra*, obtendo *Atenção Aumentada*, e assim,

direcionando-se novamente ao *Estímulo Musical e Ambiente Cultural*. Ou ainda, a partir da *Decisão de Preferência*, pode acontecer a *Rejeição*, *Aceitação*, e com esta, a *Repetição do Estímulo*, obtendo *Atenção Aumentada*. Essa decisão de aceitação, simboliza o comportamento de ouvintes que tomaram uma decisão de preferência definida.

A teoria de Leblanc pode apoiar a presente pesquisa sobre preferência musical na dança, por abordar as características do estímulo musical e ambiente cultural bem como as características do ouvinte. Esta teoria pode auxiliar na reflexão, principalmente, sobre a influência dos estímulos do ambiente cultural na preferência musical dos participantes desta pesquisa.

Conta-se, também, com as pesquisas de outros autores sobre preferência musical como auxílio para esclarecer possíveis questionamentos.

O estudo de Gfeller (1988) aborda aspectos importantes sobre a utilização da música com relação à preferência dos alunos, à sua adequação ao tipo de atividade; ao estilo musical preferido para melhorar o estímulo; ao tempo e ao ritmo que podem auxiliar no desempenho da atividade, na precisão dos movimentos, e também na organização espaço-temporal, ao seu poder de aumentar a intensidade dos movimentos e ao poder de aumentar a resistência à fadiga. Sua pesquisa também alerta para a importância de considerar a preferência musical dos alunos, sem limitar-se a um repertório musical restrito sugerindo considerar um universo maior para o conhecimento de outros ritmos.

Iwanaga e Tsukamoto (1998) estudaram a preferência à andamentos musicais que envolvem variações sistemáticas apresentados em trechos musicais conhecidos e desconhecidos. Seus achados sugerem critérios para julgar preferência musical considerando o andamento como medida metronômica, ou seja, música com andamento lento, moderado ou rápido.

O andamento musical pode ser um dos aspectos que determina a preferência por determinados estilos musicais e pode estar relacionado à faixa etária, ao sexo e a fatores sócio-culturais dos ouvintes.

Muitas vezes a preferência por determinadas danças é influenciada pelo estilo musical preferido. Em função do forte relacionamento entre música e dança, as denominações atribuídas a alguns estilos de danças são sugeridas pelos estilos musicais, por exemplo: funk,

rap, reggae, street dance, dance, axé, etc.. Desta forma, as preferências por determinados estilos de danças podem ser devidas a um condicionamento dado por um universo restrito de opções. Esse fato aponta a necessidade da ampliação do universo de experiências dos alunos com a música e com a dança .

Outro aspecto importante da preferência, que influencia o trabalho de dança, refere-se à necessidade da empatia com a música. Ela implica considerar a preferência dos alunos/dançarinos ou, no mínimo, dar a oportunidade de opiniões e opções sobre a escolha da música na dança que executarão. Dar esta oportunidade significa valorizar o contexto dos alunos, sem deixar de discutir, problematizar valores e pré-conceitos cristalizados.

Considera-se importante neste tipo de proposta que haja um compromisso do profissional com a sociedade. Freire (1982, p. 25) explica que esse compromisso exige uma reflexão crítica sobre a realidade social, um compromisso verdadeiro que envolve “os destinos do país, o povo, o homem concreto e como ser mais deste homem.” Neste sentido, o estudo a respeito da utilização da música no ensino de dança, de suas relações e possibilidades, implica em valorizar a pluralidade cultural da sociedade, como sugere os PCN (BRASIL, 1998) e inclui a valorização de músicas e danças nacionais, implicando em quebrar pré-conceitos cristalizados desses elementos culturais. Esse enfoque pode possibilitar ao aluno/dançarino aprender a tomar decisões, a optar, a dialogar com as músicas, com as danças e com a sociedade, bem como, ajudar a reconhecer seu próprio poder criativo e a exercer um pensamento crítico em suas escolhas (BRASIL, 1998). Desse modo, torna-se possível o alcance da satisfação em suas ações independente de recompensas extrínsecas oferecidas pelo meio, que são sempre incertas.

As recompensas podem ser entendidas como forma de motivação. Csikszentmihalyi (2001) considera a motivação intrínseca e extrínseca como as duas principais formas de motivação. Para ele, embora sejam necessárias as duas formas para induzirem as pessoas a investirem energia no aprendizado, a motivação intrínseca é que comanda quando se aprende algo, principalmente, por achar a tarefa agradável e não porque seja útil. Portanto, ela é reconhecida como o modo mais efetivo e mais satisfatório para o aprendizado.

Csikszentmihaly (1975) pesquisou sobre as características que uma atividade

dever ter para possibilitar experiências intrinsecamente recompensadoras e as implicações desse tipo de recompensa na motivação humana. A partir dessas pesquisas ele desenvolveu a teoria do “fluxo” que será apresentada e aplicada ao ensino de dança.

Experiência do “fluxo”

A palavra “fluxo” foi identificada em relatos de experiências onde era descrita a sensação que a atividade proporcionava, ou ainda na descrição da sensação de ação sem esforço em momentos destacados como os melhores de suas vidas.

[...] ‘fluxo’ denota a sensação plena presente quando agimos com total envolvimento. É o tipo de sensação depois da qual alguém nostalgicamente diz: ‘foi divertido’ ou ‘foi agradável’. É um estado no qual uma ação segue-se a outra de acordo com uma lógica interna, e parece não precisar de intervenção consciente de nossa parte. Nós a experimentamos como um ‘fluxo’ único de um momento para o outro no qual nos sentimos no controle de nossas ações, e no qual existe apenas uma pequena distinção entre o indivíduo e o meio; entre estímulo e resposta; ou entre passado, presente e futuro. (CSIKSZENTMIHALYI, 1975, p. 3)

O autor enfatiza que esta experiência parece somente ocorrer quando uma pessoa está ativamente engajada em alguma forma de interação – física, emocional ou intelectual – claramente especificada com o meio e seja capaz de usar suas capacidades.

A principal característica das atividades que promovem o “fluxo” é o equilíbrio entre desafios e habilidades para a ação, de modo que o indivíduo consiga desenvolver novas habilidades tornando-se um ser mais complexo, mais habilidoso.

O “fluxo”, como um estado de consciência, ocorre quando existe um estreitamento da atenção em uma meta claramente definida; o envolvimento na atividade exige concentração e absorção, de modo que se experimenta um senso de controle das ações sem a preocupação com o eu, ou seja, ocorre a perda da autoconsciência, além de uma distorção na percepção do tempo.

Estes momentos, denominados de experiência máxima ou ótima, são o resultado do envolvimento total do indivíduo na atividade. As pessoas descrevem esse estado mental quando a consciência está organizada de forma harmoniosa e desejam continuar a atividade

pela satisfação que sentem. Bem como desejam repeti-la independentemente do esforço que ela exige. Desse modo, a experiência do “fluxo” refere-se ao estado de envolvimento auto-recompensador, ou seja, à satisfação que a atividade proporciona é a recompensa que motiva a sua realização, independente de recompensas extrínsecas.

Outra característica apontada pelo autor da experiência do “fluxo” é a sensação de descoberta. Ele explica que, durante a experiência ocorre uma excitação ao encontrar alguma coisa nova sobre si mesmo ou as possibilidades de interagir com muitas oportunidades de ação que o ambiente oferece (CSIKSZENTMIHALYI, 1992).

Todas essas sensações características da experiência do “fluxo” são comumente detectadas em várias formas de jogos, atividades criativas e rituais religiosos (CSIKSZENTMIHALYI, 1975). A metáfora do “fluxo” está presente nas descrições da experiência, por exemplo de: atletas, artistas e místicos que, apesar de fazerem coisas muito diferentes, descrevem suas experiências de forma similares como “atingir o auge”, “enlevo estético” e “êxtase” (CSIKSZENTMIHALYI, 1999).

O autor explica que a experiência do “fluxo” é dependente das “atividades de “fluxo”, e é preciso considerar a segunda para se entender a primeira. Desse modo, o jogar é apontado como o tipo mais característico de atividade de “fluxo”. Entretanto, jogar não é sinônimo de “fluir”, pois, este estado também é relatado numa grande variedade de outros contextos.

Elementos característicos da experiência do “fluxo”

O autor encontrou algumas características comuns em atividades referentes aos momentos da vida considerados excepcionais. Em sua pesquisa sobre jogos e recompensas intrínsecas Csikszentmihalyi (1975) analisou o relato da experiência de jogadores de xadrez, de basquetebol, de handebol, de alpinistas, de músicos, e de dançarinos modernos. A partir das análises dessas experiências foi possível determinar os elementos característicos da experiência máxima, da qual emergiu o modelo teórico do “fluxo”.

Portanto, pôde-se identificar as seguintes características comuns nas atividades de “fluxo”:

1) *União entre ação e consciência*

A consciência integra-se totalmente à ação quando a atividade é possível de ser realizada. Não existe percepção do próprio desempenho na situação, quando isso acontece o “fluxo” é interrompido. O “fluxo” ocorre apenas quando as pessoas encaram tarefas que estão dentro de suas habilidades para o desempenho, de modo que as regras são claramente estabelecidas para a ação. As descrições de um alpinista profissional ilustram claramente o que a união da ação e da consciência significa:

Você está tão envolvido com o que está fazendo que não pensa em si como separado da atividade imediata [...] você não se vê como algo separado daquilo que está fazendo. (CSIKSZENTMIHALYI 1975, p. 5)

2) *Atenção centrada*

A união entre ação e consciência torna-se possível centrando-se a atenção num campo limitado de estímulos. Nos jogos, por exemplo, as regras definem quais são os estímulos relevantes e excluem todo o resto como irrelevante, assim como oferecem elementos motivacionais que atrairão o jogador para o jogo. Esses incentivos podem ser o elemento competitivo, as consequências da derrota, os ganhos materiais ou o perigo físico, que tornam a atividade mais vulnerável a intromissões da realidade exterior. O “fluxo” é o resultado do puro envolvimento, sem qualquer consideração sobre resultados. A descrição de dançarinos mostra este aspecto da experiência:

Obtenho uma sensação que não obtenho em nenhum outro lugar [...] Tenho mais confiança em mim mesmo que em qualquer outra hora. Talvez uma oportunidade para esquecer meus problemas. Dança é como terapia. Se estou com algum problema, eu o deixo fora da porta assim que entro no estúdio de dança. (CSIKSZENTMIHALYI, 1975, p.7)

3) *Perda do ego*

O envolvimento completo da pessoa em uma atividade torna irrelevantes as considerações referentes a “si mesmo”. O esquecimento do “eu” não significa a perda de contato com a própria realidade física. Na maioria das atividades de “fluxo” as pessoas tornam-se mais intensamente cientes dos processos internos. Por exemplo, alpinistas relatam um grande aumento de sensações sinestésicas e uma repentina consciência de movimentos

musculares comumente inconscientes. Um compositor de música relata:

Você mesmo está num estado estático a tal ponto que você sente que quase não existe. Eu tenho experimentado isto muitas vezes. Minhas mãos parecem estar livres da minha pessoa, e não tenho nada a ver com o que está acontecendo. Eu simplesmente sento ali e assisto num estado de respeito e espanto. E simplesmente flui sozinho. (CSIKSZENTMIHALYI, 1975, p. 9)

4) *Controle da ação e do meio ambiente*

No “fluxo”, ao contrário de uma ativa consciência do comando, existe uma condição de não preocupação com a possibilidade da perda do controle. Após a experiência a pessoa sente que durante o episódio de “fluxo”, suas habilidades foram adequadas para ir de encontro às exigências do meio; essa reflexão torna-se um importante componente para um autoconceito positivo. Por exemplo: um dançarino expressa este sentimento paradoxal de estar no controle e ao mesmo tempo estar incorporado ao meio ambiente:

Um forte relaxamento e uma tranquilidade me invadem. Não tenho preocupação com erros. Que sensação poderosa e calorosa. Quero expandir, abraçar o mundo. Sinto grande poder para realizar algo com graça e beleza. (CSIKSZENTMIHALYI, 1975, p. 10)

5) *Exigência para ação e retorno claro*

A experiência do “fluxo” contém exigências coerentes e um retorno claro para as ações da pessoa. Essa experiência diferencia-se da consciência na realidade diária porque contém regras ordenadas que tornam a ação e a sua avaliação automáticas. No “fluxo” a pessoa está muito preocupada com a experiência para que possa refletir sobre ela. Objetivos e significados são logicamente ordenados e os resultados, das possíveis ações são conhecidos. A clara avaliação de um jogador de basquete é mostrada em sua descrição:

Meus melhores jogos são disputados quase que por acidente. Vou e jogo na quadra e posso dizer se estou ou não lançando legal – daí sei se estou jogando bem ou mal – mas se estou num ‘super’ jogo, não posso dizer como estou até o final do jogo [...] (CSIKSZENTMIHALYI, 1975, p. 12).

6) *Natureza autotélica do “fluxo”*

O que caracteriza a natureza autotélica da experiência do “fluxo” é a não necessidade de metas ou recompensas externas a ela. A recompensa é a satisfação em vivenciá-la. Vários

autores que pesquisaram sobre o jogo observaram a natureza autotélica desta atividade (CALLOIS; HUIZINGA; PIAGET apud CSIKSZENTMIHALYI, 1975). A descrição de um jovem alpinista revela a natureza autotélica da atividade:

O místico do alpinismo é a escalada; você atinge o topo da rocha feliz por ter acabado, mas no fundo, gostaria que durasse para sempre. A justificativa da escalada é a escalada assim como a da poesia é escrever [...] (CSIKSZENTMIHALYI, 1975, p. 13).

Os vários elementos da experiência do “fluxo” são vinculados e dependentes. Em resumo, limitando-se o campo de estímulos, a atividade de “fluxo” permite às pessoas concentrarem suas ações e ignorarem distrações, resultando na sensação de total controle do meio. As regras claras permitem que a pessoa execute a atividade sem pensar na própria identidade e em seus problemas. O resultado de todas essas condições é que a pessoa percebe o processo intrinsecamente recompensador.

A experiência do “fluxo” embora geralmente ocorra no jogo, na criatividade ou no êxtase religioso, não está sempre presente nestas atividades, nem se limita às mesmas. As condições específicas, às quais, a experiência é estruturada, que favorecem a ocorrência do “fluxo” foram detectadas também no relato de pessoas comuns em atividades do cotidiano. Com base nas entrevistas de cirurgiões, professores, clérigos, operários de linhas de montagem, jovens mães, aposentados e adolescentes, incluindo entrevistados da Coreia, do Japão, e várias partes do mundo pôde-se concluir que independente dos contextos e aspectos diferentes das atividades, o “fluxo” aparenta ser um fenômeno sentido de modo idêntico (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, 1999).

A partir de suas pesquisas Csikszentmihalyi (1975, 1992, 1999), Chalip, Csikszentmihalyi, Kleiber e Larson (1984) sugerem que, independente do tipo de atividade que a pessoa esteja realizando, o que determina a possibilidade do “fluxo” é a qualidade da experiência, ou seja, como é vivenciada.

No início dos anos 70, na Universidade de Chicago, o autor e seus colaboradores desenvolveram o Método de Amostragem de Experiência (Experience Sampling Method – ou ESM) que os levaram a essa teoria.

Método de amostragem da experiência - MAE

O método consistia em pedir às pessoas que usassem um dispositivo eletrônico durante uma semana e anotassem como se sentiam e o que estavam pensando sempre que o aparelho emitia um sinal. O aparelho era ativado por um transmissor de rádio oito vezes por dia, a intervalos aleatórios. Após uma semana, cada pessoa registrava em um gravador as coisas importantes, formando uma seleção de momentos representativos descritos em relatório pessoal. Assim foram coletadas centenas de milhares de variadas experiências, realizadas em diferentes partes do mundo.

A técnica foi utilizada pela primeira vez num estudo com operários adultos, em 1976 e a primeira publicação referia-se a um estudo sobre adolescentes. Eles investigaram o estado do “fluxo” imediato em várias atividades da vida diária de 75 estudantes do segundo grau do subúrbio de Chicago - EUA. De um total de 4489 observações, 114 se referia a atividades físicas, distribuídos em três categorias: 20 ocasiões de participação em esportes organizados, 54 em esportes informais e 40 em aulas de educação física. Cada participante preenchia um relatório ao receber um sinal de um bip que carregava consigo, em momentos aleatórios, dentro de intervalos de duas horas durante uma semana. O relatório pessoal questionava sobre a situação social da pessoa, atividade e estado subjetivo no momento do sinal. Os valores dos estados subjetivos foram obtidos via diferencial semântico de 7 pontos e escala Likert de 10 pontos. Foram analisadas, no estudo, as variáveis do estado subjetivo, constante das oito dimensões da experiência:

- 1- autoconsciência;
- 2- percepção de habilidades;
- 3- percepção de desafios;
- 4- estado de ânimo (4 ítems) e de motivação (5 ítems);
- 5- motivação;
- 6- senso de controle;
- 7- percepção de riscos;
- 8- dificuldade de concentração.

Estas dimensões derivam da análise fenomenológica dos elementos característicos estudados no “modelo teórico do fluxo” (CSIKSZENTMIHALYI, 1975). Elas serão examinadas na pesquisa presente, após uma apresentação de dança, com o objetivo de discutir sobre a qualidade dessa experiência nos aspectos subjetivos de satisfação e crescimento pessoal.

Com o passar dos anos foram coletados em Chicago, um total de mais de 70 mil páginas de 2.300 indivíduos. Outros pesquisadores de outros países chegaram ao triplo desses números. O método permite, através de um grande número de respostas, observar a forma e a qualidade da vida cotidiana em grandes detalhes e com considerável precisão; além de permitir comparações entre as diferentes culturas onde possa ser aplicado.

No modelo do “fluxo” a satisfação é definida como o equilíbrio entre os desafios de uma atividade e as habilidades do participante. Ansiedade é definida como a falta de equilíbrio entre os desafios de uma atividade e as habilidades tais como, desafios percebidos como maiores do que o senso de habilidade de uma pessoa.

O aborrecimento se instala quando as habilidades do indivíduo são maiores do que os desafios de uma atividade. Considera-se a experiência ótima ou “fluxo” quando os desafios e habilidades são iguais e maiores que zero.

“Fluxo” e crescimento pessoal

Os conhecimentos envolvidos na teoria do “fluxo” envolvem estudos sobre o funcionamento da consciência e seu controle, com o objetivo de organizá-la de modo a tornar a experiência satisfatória, e assim alcançar a complexidade do “eu” – *self* – criando um significado à existência e podendo indicar o caminho para o aperfeiçoamento da qualidade de vida.

De acordo com Csikszentmihalyi (1992), a consciência é o resultado de processos biológicos e é auto determinada. Sua função é representar a informação sobre o que está acontecendo fora e dentro do organismo para ser avaliado pelo corpo, e que este possa agir de acordo. No entanto, a informação que deixamos penetrar na consciência torna-se muito importante por determinar o conteúdo e a qualidade da vida.

A informação entra na consciência pela atenção – entendida como energia psíquica – e sem ela nenhum trabalho pode ser realizado. A atenção seleciona as unidades de informação importantes entre as milhares disponíveis. Ela é necessária para recuperar, na memória, as referências adequadas para avaliar o acontecimento e assim fazer a escolha adequada de ação. Alguém que controla a própria consciência é caracterizado por sua capacidade de focalizar a atenção conforme deseja, sem distração e concentrando-se pelo tempo necessário para atingir uma meta. Portanto, ela pode ser considerada o mais importante instrumento na tarefa de melhorar a qualidade da experiência.

O autor afirma que a entidade que decide o que fazer com a energia psíquica, é denominada *self* ou o “EU”, que é também um dos conteúdos da consciência. O *self* contém tudo que passou pela consciência – lembranças, ações, desejos, prazeres e dores – e, ainda, representa a hierarquia de metas que construímos. É o elemento mais importante da consciência, representa simbolicamente todos os seus outros conteúdos, bem como o padrão de suas inter-relações. O *self* dirige a atenção e a atenção determina o *self*, num sistema onde predomina a causalidade circular. O acontecimento externo surge na consciência apenas como informação, não associado, necessariamente, a um valor negativo ou positivo. Desse modo, o *self* interpreta a informação em bruto no contexto de seus próprios interesses e determina se essa informação é prejudicial ou não.

A qualidade da experiência depende do modo como a energia psíquica é investida na estrutura da atenção. Esta última, relaciona-se com metas e intenções. Esses processos estão ligados um ao outro pelo *self*, ou seja, pela representação mental dinâmica que temos do sistema total de nossas metas. No entanto, sempre que a informação compromete a consciência ao ameaçar suas metas, temos uma condição de desordem interior, a “*entropia psíquica*”, uma desorganização do *self* que prejudica sua eficiência (CSIKSZENTMIHALYI, 1992).

A experiência máxima, como o oposto à condição de entropia psíquica, é a situação onde a atenção pode ser livremente investida para alcançar as metas pessoais, não existe desordem a ser corrigida, nem ameaça contra a qual precise se defender. A informação que continua chegando à consciência está em concordância com as metas, a energia psíquica flui sem esforço. Não existe preocupação, nem motivo para se questionar sobre a própria

adequação. As evidências são encorajadoras quando se questiona sobre si mesmo: “Você está fazendo tudo certo”. Justamente esse retorno positivo é que fortalece o *self*, liberando mais atenção para lidar com o ambiente externo e interno.

As pessoas que alcançam a experiência do *fluir*, desenvolvem um *self* mais confiante e mais forte, porque uma quantidade maior de sua energia psíquica foi investida com sucesso em metas que ele próprio decidiu atingir. “Quando fluímos estamos no comando de nossa energia psíquica e tudo o que fazemos acrescenta ordem à consciência” (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p. 68). Porém, exige-se um esforço para se criar um controle sobre a atenção e assim afastar a entropia que traz desordem à consciência. O contentamento profundo que o “fluxo” oferece exige um grau idêntico de concentração disciplinada. Depois do *fluir*, a organização do *self* torna-se mais complexa progressivamente, e assim ele cresce.

A complexidade pode ser indexada por duas variáveis básicas apontadas por Csikszentmihalyi (1997). A primeira consiste nas oportunidades de ação, ou desafios, que a pessoa percebe num dado momento. A segunda envolve a capacidade de ação, ou habilidades, que a pessoa possui.

A evolução das espécies continua quando organismos desenvolvem novas habilidades em resposta a oportunidades para ação, surgindo adaptação das atividades e aquisição de órgãos mais eficientes capazes de conduzir a um aumento da complexidade em uma espécie. Similarmente, indivíduos crescem em complexidade por desenvolver habilidades em resposta aos desafios, aprendendo a integrar diferentes possibilidades dentro de seu repertório de ação. A espécie humana é considerada predisposta a gostar de complexidade. Fenomenologicamente, as pessoas sentem-se melhores quando usam repertórios pessoais para confrontar uma nova oportunidade. É como se o programa genético do ser humano fosse planejado para que ele goste de complexidade, o que é necessário para o seu crescimento e evolução. Um exemplo disso é a programação genética que o homem possui para encontrar prazer em comida e sexo, que são necessários para a sua sobrevivência (TIGER apud CSIKSZENTMIHALYI, 1997).

Portanto, prazer é mais “natural” e mais fácil de ser buscado que complexidade. As capacidades complexas do ser humano requerem atividades complexas. O resultado da

complexidade do *self* são dois principais processos psicológicos: a diferenciação e a integração. A diferenciação é um movimento em direção à individualidade. A integração, como o oposto, implica na união com outras pessoas, idéias e seres exteriores ao *self*. “Um *self* complexo é aquele que consegue combinar essas tendências opostas.” (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p. 68)

Um sistema é mais complexo quando é mais diferenciado e integrado que outro. A superação de um desafio, no *fluir*, inevitavelmente faz com que a pessoa se sinta mais capaz e apta, em consequência o *self* torna-se mais diferenciado. Mas, sem a integração, um sistema diferenciado se torna uma desordem confusa.

Portanto, *fluir* ajuda a integrar o *self*, porque no estado de profunda concentração a consciência está extraordinariamente bem organizada e todos os sentidos estão concentrados na mesma meta, harmonizando as experiências.

Quando cessa a sensação de *fluir*, nos sentimos mais integrados do que antes, não apenas interiormente, mas também no que se refere às outras pessoas e ao mundo em geral. (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p. 69)

A energia psíquica nos processos de diferenciação e integração deve ser investida em quantidades iguais, pois assim, evita-se o egoísmo e o conformismo e o *self* pode exprimir complexidade.

Nota-se a importância da experiência do “fluxo” pelo alto grau de envolvimento que ela exige podendo afastar o indivíduo da entropia psíquica que limita seu desenvolvimento integral. Além disso, ela pode tornar o aprendizado efetivo e significativo, pois o estado de satisfação em ser capaz de realizar tarefas desafiantes aumenta a autoconfiança que permite ao indivíduo desenvolver capacidades individuais cada vez mais complexas, possibilitando-o a fazer contribuições significativas à humanidade. O “*fluir*” é tão agradável que motiva a pessoa a querer repetir a experiência, consequentemente, motiva seu crescimento.

O autor explica, através da Figura 1, porque o “fluxo” leva ao crescimento pessoal.

Como pode-se observar, a qualidade da experiência depende do relacionamento entre desafios e habilidades. A experiência ótima, ou “fluxo”, ocorre quando estas duas

variáveis estão elevadas.

Altos

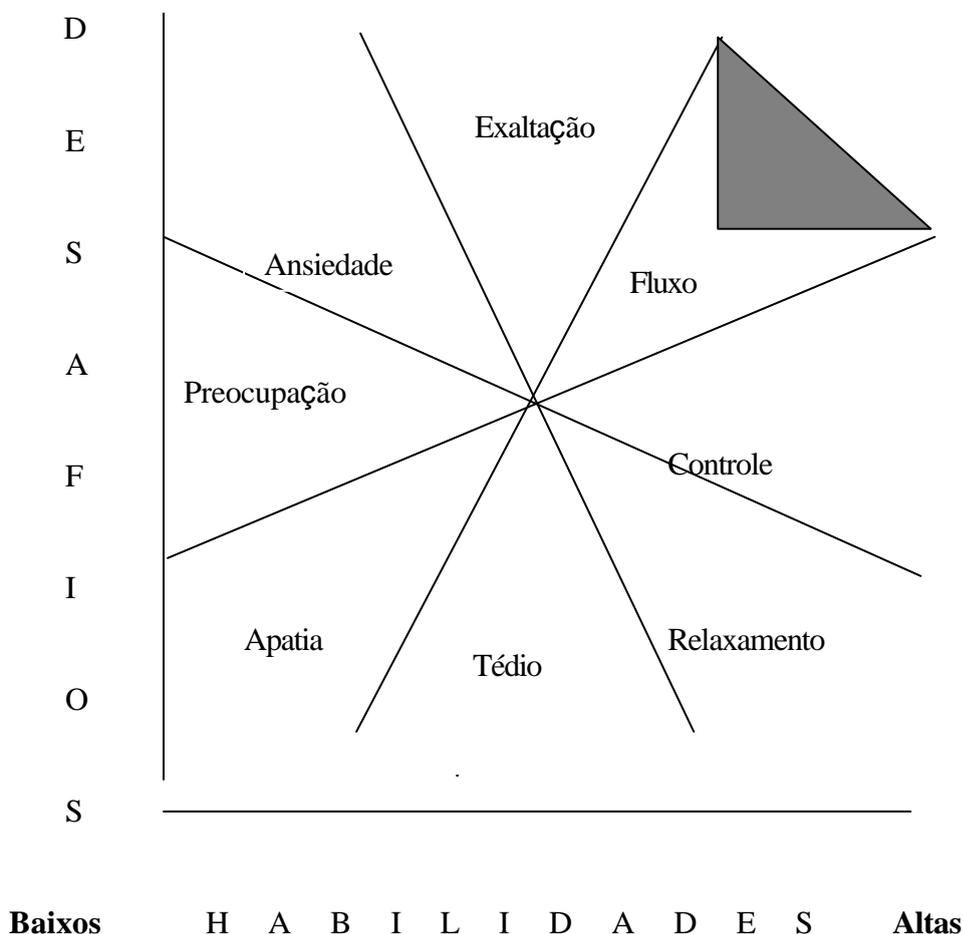


Figura 1: Gráfico da experiência do “fluxo”-

Fonte: Csikszentmihalyi (1999, p.38).

Explicando o conteúdo da Figura 1 e supondo que uma pessoa está na área “Exaltação” da figura, pode-se afirmar que ela se sente concentrada, ativa e envolvida, mas não muito forte, alegre ou no controle. Para ela voltar ao estado do “fluxo”, que é mais agradável, é necessário que aprenda novas habilidades (eixo X). Supondo que a pessoa esteja na área “Controle”, também considerado um estado positivo de experiência, no qual o indivíduo se sente feliz, forte e satisfeito, pode-se afirmar haver uma tendência à perda da

concentração, do envolvimento e do sentimento da importância do que faz. Para voltar ao “fluxo” é necessário que os desafios sejam maiores (eixo Y). Isso mostra que a exaltação e o controle são estados muito importantes para o aprendizado, enquanto as outras condições são menos favoráveis. Por exemplo, as condições de preocupação ou ansiedade tornam o passo longo demais na direção do “fluxo”, fazendo com que a pessoa recue para uma situação menos desafiadora. As condições de apatia ou tédio também distanciam a pessoa do “fluxo”, fazendo com que ela busque uma situação de relaxamento.

A Figura 1 mostra a característica dinâmica da experiência do “fluxo” e explica por que as atividades que fluem levam ao crescimento e à descoberta. O tédio e a frustração de se fazer a mesma coisa, no mesmo nível, durante muito tempo, podem despertar o desejo de buscar a satisfação novamente, e assim levar a ampliação das aptidões das pessoas, ou a descoberta de novas oportunidades de utilizá-las (CSIKSZENTMIHALYI, 1999).

O autor alerta para o engano mecanicista de esperar que, somente o envolvimento da pessoa de forma objetiva em uma atividade que flui garante a experiência adequada. A maneira como a pessoa se sente em qualquer momento de uma atividade que flui é muito influenciada pelas condições objetivas, entretanto, a consciência ainda é livre para fazer sua própria avaliação do caso. Ele completa: “As regras dos jogos pretendem dirigir a energia psíquica segundo padrões capazes de gerar satisfação, mas cabe a nós dizer se são ou não satisfatórias.” (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p.115)

O homem está sempre procurando satisfação no que faz, ou seja, procura a felicidade. A situação caótica em que a sociedade insere o homem não lhe confere satisfação. Para sua defesa, a própria sociedade, através das culturas cria mecanismos de proteção oferecendo atividades como religiões, artes, jogos, etc. (VOLP, 1994). Portanto, muitas pessoas aprenderam a identificar oportunidades de satisfação, que outras não vêem, nas atividades rotineiras como por exemplo, trabalhar ou criar filhos.

Portanto, as atividades que geram o “fluxo” existem para tornar a experiência máxima mais fácil de ser atingida. Elas possuem regras que exigem o aprendizado de habilidades, estabelecem metas, dão retorno e tornam possível o controle. Facilitam a concentração e o envolvimento ao tornar a atividade distinta da realidade da vida cotidiana. Sua principal função é oferecer experiências que causam satisfação. A experiência máxima

acontece nas raras ocasiões em que as pessoas se sentem no controle de suas ações, levando-as a experimentarem uma satisfação e uma profunda sensação de prazer inesquecíveis, tornando-se um ponto de referência de como deveria ser a vida.

É importante salientar que qualquer atividade que contenha estes elementos pode induzir ao “fluxo”. Contudo, não é o tipo de atividade mas, o modo como é vivenciada, ou seja, o grau de envolvimento do indivíduo na atividade, que pode transformá-la em uma experiência máxima.

Várias atividades que dão satisfação não são naturais, por exigir um esforço que as pessoas relutam em fazer. Especialmente crianças e adolescentes precisam de incentivos externos para iniciar uma atividade que exija um investimento maior da atenção. Quando a interação começa a oferecer retorno, em termos das aptidões pessoais, ela se torna intrinsecamente gratificante.

A experiência autotélica se difere dos sentimentos decorrentes das atividades rotineiras que são realizadas por necessidade ou por interesse em benefícios futuros. A participação no trabalho e no lazer de forma passiva, sem usar nenhuma aptidão nem oportunidades de ação, pode resumir a vida num transcorrer de experiências aborrecidas, ansiosa, sem controle e, conseqüentemente, sem sentido.

A experiência autotélica ou fluir, eleva o curso da vida a um nível diferente. A alienação dá lugar ao envolvimento, a satisfação substitui o tédio, a impotência se transforma numa sensação de controle, e a energia psíquica atua para reforçar a sensação do self, em vez de se perder atendendo a objetivos exteriores. Quando a experiência é intrinsecamente gratificante, a vida se justifica no presente, em vez de ser mantida como refém de um hipotético ganho futuro. (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p. 103)

O autor adverte que, do mesmo modo que o “fluxo” não ocorre facilmente por exigir um determinado esforço, existe a possibilidade do vício. É preciso reconhecer que nada no mundo é inteiramente positivo, o poder da energia do “fluxo” pode ser mal utilizado e ao invés de ajudar, ele pode prejudicar as pessoas. A experiência do “fluxo” só é boa pelo potencial que possui em tornar a vida mais rica, intensa e significativa e também por aumentar a força e a complexidade do *self*. Embora, deva ser sempre avaliada em função de critérios sociais mais abrangentes, em que a satisfação de uma pessoa não restrinja as oportunidades

de outras em sentir satisfação.

As pesquisas do autor indicam que o fenômeno satisfação ocorre quando os oito elementos estão envolvidos: 1 - a tarefa é possível de ser concluída; 2 - a tarefa exige concentração; 3 - os objetivos são claros; 4 - a tarefa oferece retorno imediato; 5 - a concentração afasta preocupações e pensamentos desnecessários; 6 - a experiência permite uma sensação de controle das ações; 7 - a preocupação com o *self* não existe e após a experiência ele é sentido com mais força; 8 - a percepção da duração do tempo é alterada (CSIKSZENTMIHALYI, 1992).

A combinação desses elementos leva à sensação de contentamento que vai além da sensação de prazer. Vale ressaltar que a sensação de prazer é diferenciada da satisfação. Cabe aqui, esclarecer o seu significado e importância na experiência do “fluxo”.

Prazer, satisfação e felicidade

O prazer é definido pelo autor como uma sensação de contentamento que atingimos sempre que a informação da consciência diz que as expectativas estabelecidas pelos programas biológicos ou pelo condicionamento social foram satisfeitas. Ele é um importante componente da qualidade de vida, mas, sozinho não traz felicidade. A satisfação das necessidades como dormir, comer, descansar e fazer amor, oferecem experiências homeostáticas que devolvem ordem à consciência, no entanto, não geram crescimento psicológico, e não acrescentam complexidade ao *self* (CSIKSZENTMIHALYI, 1992).

A satisfação caracteriza-se por um movimento para a frente, em uma sensação de novidade, de realização. Ela é sentida quando a pessoa não apenas cumpriu algumas expectativas anteriores, realizou um desejo, ou supriu uma necessidade, mas também quando ultrapassou aquilo que foi programado e alcançou algo inesperado.

O autor explica que as experiências que oferecem prazer podem também gerar satisfação a partir do momento que for investida atenção suficiente na atividade, pois, o prazer pode ser sentido sem nenhum investimento de energia psíquica, enquanto a satisfação apenas acontece com seu total investimento em metas novas e relativamente desafiadoras. Por isso, não se alcança complexidade do *self* em experiências apenas prazerosas.

O autor afirma que é possível ser feliz sem sentir o “fluxo” ao experimentarmos o prazer passivo, por exemplo, de um corpo descansado, do calor do sol ou de um relacionamento sereno, apesar desse tipo de felicidade ser vulnerável e dependente de circunstâncias externas favoráveis.

Portanto, a felicidade, que segue o “fluxo” é criada por nós, podendo levar a um crescimento pessoal, ou seja, pode aumentar a complexidade e haver um crescimento cada vez maior da consciência. Pode ajudar uma pessoa a livrar-se das ansiedades e medos, libertando-se assim dos controles sociais, e a ter liberdade de escolha em aceitar ou recusar as recompensas extrínsecas que esse controle oferece. O caminho que conduz ao controle da qualidade da vivência passa pelo controle da consciência. E qualquer pequeno passo nessa direção pode tornar a vida mais rica, mais agradável, mais significativa.

Mas, no momento do “fluxo” não se pode experimentar a felicidade. Para experimentar a felicidade é preciso que a pessoa focalize seus estados interiores, tirando a sua atenção da tarefa que está realizando, interrompendo a experiência. Somente após completar a tarefa é que se pode lembrar o que aconteceu, “e então somos inundados com a gratidão pela excelência da experiência – desse modo retrospectivamente somos felizes.” (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 39). Portanto, o autor se refere à “experiência” do “fluxo” e não ao “estado” do “fluxo” por sua percepção acontecer num tempo futuro.

Talvez a não percepção da felicidade no momento em que está ocorrendo é que a torna uma busca constante e utópica. A teoria do “fluxo” mostra que quando a felicidade acontece o *self* torna-se mais complexo e, ao contrário da utopia, pode-se ter controle da qualidade da vivência e chegar mais próximo do que seja a felicidade.

Proposta de ensino de dança estruturada através dos elementos do "fluxo"

A dança possui o potencial característico dos jogos como atividade intrinsecamente recompensadora. A ludicidade está sempre presente na dança, bem como o mimetismo que amplia os limites da experiência comum, ao tornar, por algum tempo, as

peessoas diferentes e poderosas. Outra dimensão característica da dança e comum nas atividades que fluem é a sensação de descoberta, que transforma o *self* ao torná-lo mais complexo. Csikszentmihalyi (1992, p. 112) descreve a sensação de descoberta como “[...] um sentimento criativo que transporta o indivíduo para uma nova realidade. Impelem-no para níveis mais elevados de desempenho, e o conduzem a estados anteriormente jamais sonhados.”

Csikszentmihalyi (2002) afirma que a criatividade pode ser uma idéia nova ou um produto que seja socialmente aceitável e avaliado, e que pode mudar a cultura ou, apenas uma experiência mais pessoal que afeta o modo da pessoa encarar a vida, com originalidade, franqueza, e liberdade tornando-a mais agradável.

Assim, a sensação de descobrir algo novo pode gerar novidade no comportamento, ou seja, o agir criativamente.

A proposta de ensino de dança apresentada fundamentou-se na multidimensionalidade da didática da educação, que envolve as dimensões humana, técnica e político-social no processo de ensino e aprendizagem. Estas dimensões foram articuladas interdependentemente em estratégias de ensino vivenciadas, através da corporeidade, da coreologia e de temas contextuais, durante cada aula em três momentos subseqüentes.

Geralmente, iniciava-se a aula introduzindo-se uma apresentação e discussão dos conteúdos e dos objetivos a serem desenvolvidos, baseados em leituras prévias de textos, vídeos e/ou temas discutidos sobre diferentes contextos como, o da dança, o dos alunos, o da educação física, da sociedade, etc. (os textos faziam parte do programa da disciplina e eram recomendados pela docente responsável). Estabelecida a temática da aula, partia-se para a vivência iniciando-se com preparo corporal.

Preparo Corporal

Neste primeiro momento da aula privilegiou-se a percepção corporal através do alongamento, do toque e da massagem, na perspectiva de propiciar a tomada de consciência sobre o próprio corpo e de suas relações com os outros e com o ambiente. Esta fase da aula foi estruturada nas propostas de Laban (1978, 1990) sobre o conhecimento do corpo através de temas de movimento e sobre os primeiros elementos estruturais do movimento e suas

“ações corporais”, abordados na coreologia. As estratégias utilizadas apoiaram-se nas propostas de Jesus (1992) de “vivências corporais” sobre a “educação das sensações”.

Processo Criativo

O processo criativo foi proposto, geralmente, através do tema da aula. Privilegiou-se o estudo dos elementos estruturais da coreologia - movimento, dançarino, som - essencialmente facilitadores do desenvolvimento do potencial criativo dos alunos. Essas vivências incorporaram jogos expressivos, contato-improvisação, percepção de reações corporais desencadeadas por estímulos sonoros, etc.

Composição

A partir das improvisações realizadas durante o processo criativo, propunha-se a elaboração de uma composição coreográfica para expressar o tema proposto no início da aula. Nesta fase, privilegiou-se, principalmente, o estudo do elemento coreológico - espaço geral - que inclui o conhecimento dos elementos visuais que influenciam a composição coreográfica.

É importante ressaltar que durante todo o processo de ensino e aprendizagem de dança proposto, as estratégias de ensino foram elaboradas de modo que os desafios apresentados exigissem o desenvolvimento de habilidades compatíveis para se alcançar os objetivos propostos. No entanto, por ser a apresentação da coreografia o produto final de todo o processo coreológico, buscou-se, durante as aulas, a apreciação das composições através de apresentações tanto individuais como em grupo.

Csikszentmihalyi (1975) apresentou os elementos necessários em uma atividade para proporcionar a experiência do “fluxo”, os quais foram abordados no início deste capítulo. Procurou-se estruturar a proposta multidimensional de ensino de dança identificando os elementos característicos do *fluir* da seguinte forma:

1) União entre ação e consciência

A consciência integra-se totalmente à ação quando a atividade é possível de ser realizada, ou seja, quando as pessoas encaram tarefas que estão dentro de suas habilidades para o desempenho. No ensino de dança isto implica na importância de adequar as propostas e estratégias às características específicas da faixa etária dos alunos. Os estudos da *Coreutics* e *Eukinetik* apresentam regras e delimitam os movimentos no espaço, no tempo, na

intensidade (peso) e na fluência, sem restringir a criação.

2) Atenção centrada

A união entre ação e consciência torna-se possível centrando-se a atenção num campo limitado de estímulos. Os estímulos desnecessários ou intrusos desfavorecem potencialmente a concentração na atividade. No ensino de dança por exemplo, as estratégias utilizadas durante o processo criativo, de composição e apresentação podem definir quais são os estímulos relevantes, os irrelevantes, e oferecer elementos motivacionais para atrair o aluno para a dança. Esses incentivos podem ser o elemento lúdico do jogo e da brincadeira, a improvisação, o estímulo sonoro através de instrumentos e/ou de música, os passos de danças padronizados de preferência, as possibilidades de recriá-los através de mudanças de qualidades de movimento, a liberdade de expressão nas oportunidades de imaginar e criar danças, de experimentar movimentos desafiantes como os acrobáticos, etc.. A atenção centrada é necessária no processo criativo, de composição, na apreciação (análise coreológica), e na apresentação da coreografia.

3) Perda do ego

O envolvimento completo da pessoa em uma atividade torna irrelevante as considerações referentes a “si mesmo”. O esquecimento do “eu” não significa a perda de contato com a própria realidade física. Na maioria das atividades de “fluxo” as pessoas tornam-se mais intensamente cientes dos processos internos. O autoconhecimento que remete às características individuais do dançarino, sua percepção sinestésica, seus sentimentos e experiência de vida aumentam a sua sensibilidade para a expressão de idéias e utopias, exigindo um desapego de si mesmo.

4) Controle da ação e do meio ambiente

No “fluxo”, ao contrário de uma ativa consciência do comando, existe uma condição de não preocupação com a possibilidade da perda do controle. Após a experiência da dança, quando o aluno consegue perceber que suas habilidades foram adequadas para ir de encontro às exigências do meio, essa reflexão, torna-se um importante componente para um auto-conceito positivo. Portanto, é preciso que suas habilidades sejam desenvolvidas adequadamente possibilitando-lhe o controle das próprias ações na dança, como também das

relações estabelecidas entre os dançarinos com o espaço geral.

5) Exigência para ação e retorno claro

A “experiência do fluxo” contém exigências coerentes e um retorno claro para as ações da pessoa. Essa experiência diferencia-se da consciência na realidade diária porque contém regras ordenadas que tornam a ação e a sua avaliação automáticas. Na atividade de “fluxo” os objetivos e significados são logicamente ordenados e os resultados das possíveis ações são conhecidos. A constante análise dos movimentos, durante o processo de criação, na composição e na apreciação, fornecem um *feedback* claro das ações, e também das ações sincronizadas ao estímulo sonoro. O *feedback* que o professor e alunos podem compartilhar mutuamente pode ser de grande valia na qualidade do processo educativo como um todo.

6) Natureza autotélica do “fluxo”

O que caracteriza a natureza autotélica da experiência do “fluxo” é a não necessidade de metas ou recompensas externas a ela. A recompensa é a satisfação em vivenciá-la. Assim, a recompensa da dança consiste simplesmente na satisfação em dançar.

Pode-se afirmar que os elementos do *fluir* relacionam-se de forma interdependente na experiência subjetiva da dança. Acredita-se, portanto, que o trabalho de dança como um todo pode ser significativo a partir da característica primordial do *fluir*, pois, esse estado é considerado uma necessidade humana.

O conceito da palavra *significado* é de difícil definição. Uma primeira acepção indica a direção da finalidade, do propósito, da importância de alguma coisa, no sentido de pressuposição de que os acontecimentos estão relacionados entre si, em função de uma meta final, que os fenômenos não são causais, mas fazem parte de padrões reconhecíveis guiados por um objetivo final.

Fazer sentido no ensino de dança pode significar a melhoria da qualidade da experiência, ou seja, propiciar não apenas prazer em dançar, mas alcançar satisfação e crescimento do *self*. Significa propiciar a vivência de atividades que ofereçam recompensas intrínsecas ao aluno, de modo a facilitar o desenvolvimento da personalidade autotélica. Isso exige reflexão sobre o que o ensino de dança pode acrescentar na qualidade de vida dos

alunos, na sua qualidade de experiência em dança, no fortalecimento do eu para suscitar transformações na vida.

Além de contribuir para a organização da consciência e desenvolvimento do *self*, a dança pode proporcionar auto-realização no sentido de crescimento pessoal, que vai de encontro aos objetivos gerais da educação. Esse objetivo está presente tanto no processo coreológico como na apresentação da dança. Portanto, depende mais do *como* é feito. Por isso, a coreologia foi privilegiada como o método a ser desenvolvido, por sua característica de estabelecer elementos para criação sem precisar recorrer a modelos de técnica de dança padronizados, dando oportunidade para descobertas, consideradas essenciais para que a experiência do “fluxo” aconteça. A valorização do contexto dos alunos, através da preferência musical e da liberdade para criação, tiveram o propósito de facilitar a experiência ótima.

Portanto, o processo de ensino e aprendizagem de dança, independente de estilo, pode ser estruturado nesta teoria para tornar a atividade mais satisfatória. As etapas essenciais desse processo são: estabelecimento de uma meta global, e outras tantas sub-metas necessárias para tornar a atividade exequível; descobrir maneiras de avaliar o progresso na atividade em função das metas escolhidas; manter-se concentrado no que está fazendo; continuar efetuando distinções cada vez mais precisas nos desafios envolvidos na atividade; desenvolver as aptidões necessárias para interagir com as oportunidades disponíveis e continuar aumentando os desafios quando a atividade tornar-se tediosa (CSIKSZENTMIHALY, 1992).

Baseando-se na brilhante afirmação de Alves (1995, p. 124) de que “o objetivo do saber é aumentar as nossas possibilidades de sentir o sabor”, acredita-se que para que o processo de ensino e aprendizagem de dança seja significativo deve-se abolir os conceitos disciplinares rígidos que impõem o poder hierárquico do professor, do estilo de dança elegido e de toda influência social que conceitua e fundamenta a educação em bases reducionistas. Por outro lado, aderir deliberadamente ao lúdico aproveitando os aspectos positivos das brincadeiras e dos jogos exige um compromisso do profissional em conhecer o potencial dessas atividades para melhor adequá-las ao contexto em que trabalha. Isto implica ser sensível às metas e desejos dos alunos e articular as metas pedagógicas com desafios

significantes. Assim a aprendizagem de dança pode tornar-se uma experiência prazerosa e, conseqüentemente, motivante.

Retomando ao sentido do sabor que Alves (1995) estabeleceu como possível meta na educação, pode-se pensar a teoria do “fluxo” como uma forma de saber ou uma ferramenta que pode colaborar para aumentar as nossas possibilidades de sentir sabor. Alves (1995, p. 125) alerta que,

[...] qualidade que não seja meio para a felicidade é como panela importada que faz angu encaroçado. Ele reflete [...]. É melhor parar de importar panelas. É preciso desenvolver a capacidade de sentir prazer. Mas, para isso, as escolas teriam de ser diferentes, as cabeças dos pais teriam que ser diferentes, as cabeças dos professores teriam que ser diferentes: menos saber e mais sabor, como nos aconselharam Barthes e Borges, ao final de suas vidas. Mas, como Hegel observou, as pessoas ficam sábias sempre quando já é tarde demais [...].

As afirmações do autor acima citado, são não somente um alerta aos educadores, mas também um incentivo ao investimento nos sonhos e utopias de qualquer pessoa na busca de sentido à própria existência.

Acredita-se, portanto, que a experiência que a dança pode proporcionar refere-se muito mais ao SABOR de dançar do que ao SABER dançar. Dançar é perceber-se, conhecer-se, expressar-se e sentir-se em movimento. Sentir o sabor dessa experiência implica também em dar-lhe significado e sentido. Não importa o tipo de movimento ou o estilo de dança, mas o como foi vivenciada. A qualidade da experiência dança é que lhe atribui significados de boa ou ruim e influencia na motivação para buscar repetir ou não a mesma experiência.

Assim, os conhecimentos adquiridos durante a aprendizagem de dança certamente influenciam as possibilidades de atribuir-lhe significados e importância na vida.

3. OBJETIVOS

O objetivo geral dessa pesquisa foi verificar se a valorização do contexto dos alunos (a preferência musical) pode favorecer a experiência do “fluir” na dança. Para alcançar este objetivo foram realizados dois estudos: 1º. Estudo - Preferência musical e 2º. Estudo - Experiência do "fluxo".

Portanto, os objetivos específicos destes estudos foram:

Estudo 1

- 1 – Verificar se os alunos gostam de ouvir música.
- 2 – Verificar as preferências musicais dos alunos.

Estudo 2

Verificar se a preferência musical associada à apresentação de uma coreografia interferiu na experiência do “fluxo” nas duas situações abaixo:

- a) Apresentação de uma coreografia utilizando uma música de preferência dos participantes;
- b) Apresentação de uma coreografia utilizando uma música de não preferência dos participantes.

4. NATUREZA DA PESQUISA

A pesquisa caracteriza-se por ser quali-quantitativa. De acordo com Deslandes (1994) o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõem, ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia. A diferença entre a pesquisa qualitativa e quantitativa é de natureza, pois, enquanto os cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, na abordagem qualitativa os cientistas aprofundam-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, que é um aspecto não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

Habitualmente o cientista social admite que a estatística se constitui um instrumento adicional no arsenal de que dispõe para abordar a realidade empírica que estuda e sobre a qual atua, chegando até a reconhecer não lhe ser lícito, como profissional da pesquisa, ignorar ou desprezar um recurso já conhecido como adequado (LAKATOS, 2000). Essa discussão evoluiu bastante, atualmente, pois os pesquisadores, ao se livrarem da polarização quantitativo/qualitativo e ao estabelecer diferenciações internas entre as principais correntes englobadas pelo termo “qualitativo”, voltaram sua atenção para a análise dessas diferenças e das possibilidades de diálogo entre elas (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001).

Nesta pesquisa adotou-se a postura de diálogo entre estas abordagens nos dois estudos propostos.

5. ESTUDO 1 - Preferência Musical

Objetivos

- 1 – Verificar se os alunos gostam de ouvir música.
- 2 – Verificar as músicas e estilos de preferência dos alunos.

Amostra

Participaram da pesquisa 61 alunos, 28 do sexo feminino e 33 do sexo masculino, com média de idade $19,4 \pm 1,7$ anos, universitários do curso de educação física (licenciatura e bacharelado), de uma universidade estadual do estado de São Paulo, no ano de 2002.

Os participantes desta pesquisa encontravam-se na fase da adolescência, portanto, considerou-se importante a compreensão das características próprias dessa fase do desenvolvimento humano para a contextualização da proposta de ensino da dança.

Local e materiais

A pesquisa foi desenvolvida na sala de dança da universidade que mede 17,70m x 6,80m.

Os seguintes materiais foram utilizados na coleta e análise dos dados:

- 1 – Papel sulfite tamanho A4
- 2 – Canetas

Instrumento

Para conhecer a preferência musical dos participantes foi elaborado o “Questionário de preferência musical” (Anexo A). Antes de ser formulado o questionário definitivo, houve uma validação de conteúdo do mesmo por especialistas da área de educação física e dança e verificação de sua coerência com os objetivos deste estudo.

O instrumento continha duas questões sobre a preferência musical. Os participantes informaram o quanto gostam de ouvir música assinalando em uma escala Likert de 10 pontos (0 para nada e 10 para muito). Informaram também, os estilos mais preferidos. Os dados referentes à preferência musical foram agrupados quanto ao: estilo, cantor, compositor e ritmo.

Procedimento

O estudo foi proposto em uma disciplina que incluía a dança como conteúdo programático. A disciplina foi oferecida durante um semestre letivo do ano de 2002, constando de quatro horas/aulas por semana num total de 70 horas/aulas no semestre.

No primeiro mês da disciplina os alunos responderam ao “Questionário de preferência musical”.

Análise dos dados

Os dados da primeira questão (“*Gosta de ouvir música?*” – *assinale na escala - 0 para nada e 10 para muito*) referiam-se à frequência de respostas em cada ponto da escala Likert. Atribui-se os seguintes significados:

0/1/2	3/4	5 /	6/7	8/9/10
não gosta	não gosta	indeciso	gosta	gosta muito
nem um pouco				

Em seguida calculou-se a percentagem das respostas do grupo em cada

ponto da escala *Likert*.

Para a segunda questão (*Quais? Cite o nome da(s) música(s) e cantor(es) ou compositor(es) que mais gosta*) os nomes dos cantores e/ou compositores, bem como das bandas, apontados pelos participantes foram classificados pelo número de votos recebidos e, em seguida, de acordo com o(s) estilo(s) musical(is) a que correspondiam. Esta análise foi realizada com o auxílio de três especialistas em música de rádio FM.

Resultados

A Tabela 1 mostra os resultados da questão sobre o gosto por ouvir música.

Tabela 1 – Frequência e porcentagem de respostas na escala Likert referente ao gosto por ouvir música

Significado na escala Likert	Não gosta nem um pouco			Não gosta		Indeciso	Gosta		Gosta muito		
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Pontos na Escala Likert											
Frequência	-	-	-	-	-	-	-	03	05	13	40
Percentual	-	-	-	-	-	-	-	4,9%	8,19%	21,3%	65,5%

Os resultados variaram de 7 à 10 na escala *Likert*. Isto significa que 95,07% dos alunos responderam que gostam muito de ouvir música. Os outros participantes (4,91%) responderam também, positivamente, que gostam de ouvir música, como pode ser observado na Tabela 1.

A segunda questão apresentou os seguintes resultados:

Os alunos apresentaram 166 preferências musicais referindo-se a cantores, compositores e/ou bandas, atingindo um total de 524 votos. Poucas respostas apontaram os cantores e bandas com suas músicas respectivas, como mostra o Anexo B.

Os cantores e bandas mais votados pelos participantes foram:

Djavan (35 votos)

Caetano Veloso (23 votos)

Marisa Monte (22 votos)

Skank (20 votos)

Os resultados mostram que a preferência musical dos participantes é predominantemente pela música brasileira. Dentro desta preferência destacam-se os seguintes estilos musicais: pop (182 votos); música popular brasileira (165 votos); e rock nacional (88 votos). O Anexo C apresenta a classificação das respostas por estilos musicais.

Com estes resultados foi possível uma primeira seleção musical valorizando as preferências dos alunos.

Discussão e Conclusão

Os jovens participantes da presente pesquisa demonstraram que gostam muito de ouvir música. Este resultado corresponde ao da pesquisa realizada por Zagury (1996), que observou que ouvir música é considerada a principal fonte de lazer dos jovens.

A autora considera saudável e positivo a preferência por ouvir música independente do estilo musical. Para ela o prazer trazido pela música é uma das poucas formas positivas de entorpecimento, relaxamento e enlevo. Ela considera como o único mal que a música pode fazer a deficiência ou diminuição da capacidade auditiva, quando ouvida com volume muito alto.

Apoia-se o argumento de influência positiva da música pela sua potencialidade de atividade de “fluxo”, como apontado por Csikszentmihalyi (1992). Ele afirma que a música pode ajudar a ordenar a mente diminuindo assim a entropia psíquica, ou a desordem psíquica experimentada quando informações aleatórias interferem nas metas pessoais. Para Csikszentmihalyi (1992), a música é considerada informação auditiva organizada, que pode auxiliar na fase da adolescência com seus apaziguadores padrões sonoros, devolvendo ordem à consciência dos adolescentes.

No entanto, discorda-se da posição de Zagury (1996) ao considerar os prejuízos auditivos como único mal que a música pode provocar pois, pesquisas apontam a influência de músicas nos estados de ânimo e a indução a estados de ânimo específicos de acordo com o estilo de música (DEUTSCH, 1997; VOLP, 1997).

Csikszentmihalyi (1992) afirma que uma das mais antigas funções da música e talvez a mais popular é dirigir a atenção do ouvinte para padrões adequados a um determinado estado de ânimo. Portanto, ouvir música, pode afastar estados de ânimo negativos como o tédio e a ansiedade, além disso, quando ouvida atentamente, pode induzir o indivíduo a vivenciar o *fluir*. Para Tame (1984), a audição de Rock pode aumentar a tensão e a desarmonia do espírito, o que concorda com os estudos de Campbell (2001) sobre o distúrbio afetivo do Rock & Roll e pode, ainda, provocar declínio da capacidade auditiva e aumentar a ansiedade, o estresse e a fadiga. A pesquisa de Oliveira (2002) mostra que a audição de Rock durante a prática de atividade física deixou os jovens com os estados de ânimo “negativos” mais aflorados, o estilo New Age deixou-os calmos e tranqüilos, enquanto a audição de músicas de Sucesso levou-os a estados de ânimo “positivos”. A pesquisa de Scheel (apud OLIVEIRA, 2002) mostra algumas relações entre a utilização de Rock Heavy Metal e os índices de suicídios entre adolescentes.

Estas pesquisas sugerem a necessidade de se dar mais atenção ao tipo de preferência musical dos jovens levando-se em conta a influência que a música pode exercer em seus comportamentos. No presente estudo, a preferência musical é essencialmente levada em consideração por se tratar de uma proposta educativa de dança estruturada na teoria do “fluxo”, que predominantemente exige a indução de estados de ânimo positivos.

A preferência dos participantes do presente estudo por músicas brasileiras – estilos pop, mpb e rock – mostra uma afinidade por músicas que eles podem compreender o significado das letras, talvez pelo fato de que o idioma em que as músicas foram compostas é o dominado pelos ouvintes. Mostra também, uma identificação dos adolescentes com o contexto sociocultural que as músicas os remetem através de suas letras, ritmos, melodias e harmonia.

Nesse sentido, Csikszentmihalyi (1992) corrobora ao apontar três níveis em que a audição de música pode ocorrer. Geralmente, escutar música começa como uma experiência *sensorial* provocada pela reação à qualidade do som que induz à agradáveis reações físicas ligadas por padrões genéticos ao nosso sistema nervoso. O próximo nível é o de audição *analógica*, que desenvolve a capacidade do indivíduo de evocar sentimentos e imagens baseados nos padrões sonoros, comumente explorados pelas

canções populares que sugerem ao ouvinte, através de letras explicativas, o sentimento ou a história. A fase, considerada pelo autor, mais complexa da audição musical é a *analítica*, por voltar a atenção para os elementos estruturais da música, em vez de para os sensoriais ou narrativos. Ele afirma que quando se desenvolve essa capacidade de audição, as oportunidades de sentir satisfação com a música aumentam.

Não é possível analisar em que nível de audição os adolescentes estudados se encontram, tem-se interesse e pode-se analisar os elementos que as tornam atrativas e preferenciais. Essa análise pode ser útil para seleção de músicas atrativas e motivantes a serem utilizadas na proposta de ensino de dança. Por exemplo, as músicas mais votadas dos cantores, Djavan, Caetano Veloso, Marisa Monte e da banda Skank, elegidos como preferenciais, mostram em suas composições, letras com temas românticos e sobre a realidade política e social, apresentados em uma linguagem metafórica (Anexo B). Isso leva a deduzir que os adolescentes, além de se interessarem por esses temas, compreendem a linguagem metafórica de expressão, como foi anteriormente apontado pelos autores Fierro (1995), Zagury (1996) e Babin (1989). Estas observações podem auxiliar na escolha de temas de músicas bem como nas estratégias de ensino.

Valorizar a preferências musical dos alunos implica em um “compromisso”, no sentido “Freireano”, do educador com a sociedade e envolve o diálogo problematizador com os alunos sobre as raízes de suas preferências colaborando assim com o desenvolvimento de uma visão crítica sobre a influência das diferentes variáveis do ambiente cultural, apontadas por Leblanc (1982) como: colegas, família, educadores, autoridades, condicionamento incidental e mídia. Este autor afirma que todas estas variáveis influenciam na preferência musical e variam em intensidade e direção nas diferentes fases da vida.

Essa discussão crítica pode também influenciar na decisão de preferência dos alunos, que Leblanc (1982) afirma ocorrer, pelo aumento da atenção após a repetição do estímulo, havendo, assim, a possibilidade de rejeição ou aceitação de determinada música como preferida.

A necessidade de convivência séria com a música é apontada por Csikszentmihalyi (1992, p. 164) ao denunciar que as crianças quando privadas dessa convivência, transformam-se em adolescentes que suprem essa carência inicial investindo uma quantidade excessiva de energia psíquica numa música imprópria,

“formam grupos de rock, compram fitas gravadas e discos e geralmente tornam-se prisioneiros de uma sub-cultura que não oferece muitas oportunidades para tornar a consciência mais complexa.”

Esta reflexão fortalece a convicção de que a música, bem como a preferência musical dos alunos, são elementos importantes na educação e que não devem ser vistos com ingenuidade devido ao seu poder alienante. Especificamente no ensino de dança, a valorização da preferência musical tem a função de elemento provocativo para a discussão temática e também motivacional, pode estimular o potencial criativo do aluno/dançarino e permitir uma experiência satisfatória.

6. ESTUDO 2 - Experiência do “fluxo”

Objetivo

Verificar se a preferência musical associada à apresentação de uma coreografia interferiu na experiência do “fluxo” nas duas situações abaixo:

- a) Apresentação de uma coreografia utilizando uma música de preferência dos participantes;
- b) Apresentação de uma coreografia utilizando uma música de não preferência dos participantes;

Hipóteses

- A experiência do “fluxo” é alcançada com utilização de uma música de preferência dos participantes na apresentação de uma coreografia.
- A experiência do “fluxo” é alcançada com utilização de uma música de não preferência dos participantes na apresentação de uma coreografia.

Amostra

Participaram da pesquisa 60 alunos, 28 do sexo feminino e 32 do sexo masculino, com média de idade $19,4 \pm 1,7$ anos, universitários do curso de educação física (licenciatura e bacharelado), de uma universidade estadual do estado de São Paulo, no ano de 2002.

Os resultados do Estudo 1 sobre a preferência musical foram de fundamental importância na caracterização dos participantes neste estudo. Assim,

considerou-se que estes participantes gostam muito de ouvir música e embora tenham uma preferência musical eclética, preferem em maior abrangência as músicas nacionais, as quais variaram nos estilos pop, mpb e rock; destacando-se os seguintes cantores e/ou bandas: Djavan, Caetano Veloso, Marisa Monte e Skank.

Local e materiais

A proposta de ensino e os ensaios foram desenvolvidos na sala de dança da universidade que mede 17,70m x 6,80m. As coreografias foram apresentadas em um teatro, com palco medindo 8,5m de comprimento por 7m de largura. Os dados foram coletados imediatamente após a apresentação de cada grupo.

O Quadro 1 apresenta os materiais utilizados na coleta dos dados.

Quadro 1. Materiais utilizados em situação de aula e para coleta de dados

Materiais para aula		Materiais para coleta	
Uma TV		Aparelho de som	Cenários
Aparelho de Vídeo K7		Fitas K7 ou CD ⁴	Filmadora
90 lenços ¹		Pranchetas	1 Fita para vídeo K7
30 tecidos ²		Canetas	Folhas de papel sulfite A4
Aparelho de som		Figurinos	
CDs variados ³			

1 - Medida: 50cm X 50cm, tipo “filó” (30 de cor vermelha, 30 azuis e 30 amarelos);

2 - Medida: 1m² (10 de cor azul, 10 amarelos e 10 vermelhos)

3 - Pertencentes à pesquisadora e levados pelos alunos;

4 - Os alunos foram responsáveis pela aquisição e gravação.

Instrumento

Para verificar a ocorrência da experiência do “fluxo” foi aplicado o instrumento sugerido por Chalip et al. (1984) (Anexo D).

Com o intuito de melhor compreender o fenômeno “experiência do fluxo” seguiu-se o caminho metodológico da pesquisa quali-quantitativa proposto pelo autor.

Acredita-se que a eficácia deste instrumento seja por conseguir apreender os elementos específicos da “experiência do fluxo”, ou seja, as oito Dimensões da Experiência Subjetiva propostas por Csikszentmihalyi (1992, 1999), e a intensidade que elas são experimentadas na dança, permitindo a análise qualitativa deste fenômeno.

Visto que os fenômenos sociais são de natureza idiográfica e holística, ou seja, são irrepetíveis e exigem a visão da totalidade, nenhuma teoria selecionada a priori é capaz de dar conta dessa realidade em sua especificidade e globalidade (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001). Neste sentido, acrescentou-se neste instrumento, uma questão para ser respondida livremente sobre a experiência de dançar – “Como você se sentiu nesta experiência?”. Esta questão foi elaborada para permitir aos respondentes manifestarem-se amplamente sobre a experiência vivida.

Procedimento

Os 60 alunos participaram da proposta de ensino da dança, desenvolvida em quatro módulos de 4 horas/aulas cada, num total de 16 horas/aulas. A partir da determinação das tarefas eles se distribuíram em 6 grupos. As tarefas incluíam a composição de uma coreografia com música e tema livre (CLIV), onde supostamente seria utilizada música de preferência dos participantes e composição de uma coreografia com música e tema infantil (CINF). A música infantil foi determinada tomando por base os resultados apresentados no “Questionário de preferência Musical” (Estudo 1), no qual não constou o estilo infantil.

Solicitou-se a cada grupo o preparo destas tarefas, com previsão para apresentação no final de 30 dias.

Após os trinta dias os alunos apresentaram seus trabalhos no teatro reservado para este fim. Os seis grupos apresentaram primeiramente suas coreografias infantis e depois suas coreografias livres (Quadro 2).

Quadro 2. Distribuição dos grupos nas situações experimentais por ordem de apresentação e grupos submetidos ao “Questionário de experiência do fluxo” (QEF)

Situação experimental	Grupos por ordem de apresentação	Grupos que responderam ao QEF
CINF	1	X
	2	X
	3	X
	4	
	5	
	6	
CLIV	1	
	2	
	3	
	4	X
	5	X
	6	X

Os alunos dos três primeiros grupos da CINF, responderam ao “Questionário de experiência do fluxo” logo após a apresentação de suas coreografias, sentados nas poltronas da primeira fileira do teatro. Seguiram-se as apresentações das outras coreografias infantis e iniciaram-se as de tema livre. Os alunos dos três últimos grupos da CLIV, também, responderam ao “Questionário de experiência do fluxo” logo após a apresentação de suas coreografias, sentados nas poltronas da primeira fileira do teatro (Quadro 2).

Desta forma, foi garantido que os alunos pesquisados nos grupos da CINF não foram os mesmos dos grupos da CLIV.

Análise dos dados

Análise das dimensões da experiência subjetiva

Para a análise dos dados do instrumento utilizado seguiu-se as orientações da pesquisa qualitativa quanto à variação nas posições das respostas positivas e negativas para manter o indivíduo concentrado no significado das respostas, invertendo-as.

As oito Dimensões da Experiência, constantes no instrumento, foram analisadas da seguinte forma: as respostas às dimensões (exceto a D4) eram dadas em valores da escala Likert que variavam de 0, para atitudes *nem um pouco* favoráveis à questão, até 9, para *muito* favoráveis. Os dados destas questões referiam-se à frequência de respostas em cada ponto da escala, a qual atribuiu-se os seguintes significados em cada pontuação:

0/1/2	3/4	5/6	7/8/9
nada favorável	pouco favorável	moderadamente favorável	muito favorável

A dimensão D4, estados de ânimo, foi construída a partir de dois fatores de primeira ordem: afeto indicado pelos quatro primeiros itens; motivação indicado pelos cinco itens seguintes (Anexo D). Os nove itens desta dimensão são apresentados através de uma escala de diferencial semântico com 7 pontos, sendo que as respostas podem variar de 1, para estados de ânimo negativos, até 7. Isso foi válido para os nove itens da dimensão D4, exceto para seus itens dois, quatro, seis e nove, nos quais a pontuação foi invertida para análise.

Atribuiu-se os seguintes valores aos nove itens do diferencial semântico da dimensão D4.

1/2	3	4/5	6/7
negativo	um pouco positivo	moderado	muito positivo

A utilização, na presente pesquisa, da escala Likert de 9 pontos e do diferencial semântico de 7 pontos proposta no instrumento utilizado por Chalip et al. (1984) foi baseada em experiência prévia com este instrumento, que apresentou resultados consistentes com outros relatados em estudos precedentes.

Para a análise estatística considerou-se que quanto mais pontos o indivíduo assinalasse na escala assim sentia-se com relação às dimensões:

- D1 – Autoconsciência - mais consciente;
- D2 – Senso de habilidade - mais habilidoso;
- D3 – Percepção de desafios - mais desafiado;
- D4 – Estados de ânimo - com seus estados de ânimo positivos;
- D5 – Motivação - mais motivado;
- D6 – Senso de controle - com mais controle da situação;
- D7 – Senso de risco - arriscando mais;
- D8 – Concentração - mais concentrado.

A questão aberta, que foi acrescentada no instrumento, foi analisada qualitativamente. Nesta análise buscou-se destacar categorias e relações esperadas que identificassem os elementos característicos da "experiência do fluxo", bem como outras informações relevantes sobre a experiência pessoal do dançar.

Análise estatística

Os dados foram analisados estatisticamente de acordo com o modelo de análise utilizado por Chalip et al. (1984).

Realizou-se uma análise descritiva das oito dimensões da experiência subjetiva de cada indivíduo nas situações CINF e CLIV. Essa análise envolveu o cálculo da média e desvio padrão dos escores de cada dimensão.

A dimensão D4, referente aos estados de ânimo, por diferenciar-se das demais dimensões em sua apresentação exigiu tratamento específico. Foi calculada a média dos nove itens de cada indivíduo.

Em seguida, foi calculado o escore **z**, para cada dimensão, de cada indivíduo, de cada grupo. Deste modo, pôde-se calcular o escore **z** individual para cada

dimensão da experiência e, posteriormente, calcular a média dos escores z de cada dimensão da experiência na CINF e na CLIV.

O escore z ou escore padrão refere-se ao número de unidades que o escore de um teste se afasta da média geral do seu grupo, em termos de desvio padrão como unidade de medida. Ele é necessário para colocar os dados em bases comparativas (MATHEWS, 1980).

A fórmula para seu cálculo é:

$$\text{Escore padrão } z = \frac{X - \bar{X}}{s}$$

X = qualquer escore de um teste

\bar{X} = média

s = desvio-padrão

O teste t simples para variáveis independentes foi aplicado e permitiu comparar as médias dos escores z de cada dimensão da experiência nas duas situações experimentais e assim, verificar se houve diferença estatisticamente significativa entre elas.

Com o objetivo de verificar a relação entre as oito dimensões da experiência em cada situação experimental aplicou-se o teste *Anova One-way* (SPSS 8.0), seguida pelo teste *Post-hoc (Bonferroni)* (SPSS 8.0). Este teste comparou cada dimensão com as outras, o que permitiu, principalmente, uma comparação entre as dimensões habilidade (D2) e desafio (D3) que são imprescindíveis ao “fluxo”.

Resultados e discussão

Os resultados obtidos são demonstrados de forma descritiva na Tabela 2.

Tabela 2 – Média, desvio padrão, média do escore z, teste t das dimensões da experiência subjetiva nas situações experimentais CINF e CLIV

Dimensões da Experiência Subjetiva	CINF		CLIV		Teste t	
	Média/DP	Média z	Média/D P	Média z	t	sig.
D1 – Autoconsciência	7,77 ± 1,67	0,47	7,65 ± 2,19	0,52	0,305	0,761
D2 – Senso habilidade	6,97 ± 1,60	0,09	6,89 ± 1,81	0	-0,466	643
D3 – Percepção de Desafios	5,45 ± 2,55	-0,37	6,24 ± 2,54	0,12	1,095	278
D4 – Estado de ânimo	6,44 ± 0,63	-0,11	6,48 ± 0,57	0,15	-0,436	664
D5 – Motivação	7,74 ± 2,05	0,40	8,17 ± 1,53	0,57	0,866	390
D6 – Senso de controle	7,81 ± 1,28	0,43	7,06 ± 1,53	0,07	-2,408	0,019*
D7 – Senso de risco	2,13 ± 2,45	-1,62	2,37 ± 2,65	-1,57	0,220	0,827
D8 – Concentração	8,39 ± 0,80	0,28	8,37 ± 1,01	0,69	5,411	000**

* p < 0,05; **p < 0,01

t = teste t

sig. = significância estatística

Serão discutidos, a seguir, os resultados dos testes estatísticos utilizados para analisar a qualidade da experiência subjetiva relativas ao “fluxo” nas duas situações experimentais separadamente. Posteriormente, serão discutidos os resultados de forma comparativa entre a situação CINF e a CLIV enquanto vivências oportunas para o “fluxo”.

Resultados da vivência – coreografia com tema e música infantil – CINF

Os valores apresentados na Tabela 2 mostram que os alunos da situação CINF vivenciaram cinco das dimensões da experiência subjetiva de forma positiva assinalando valores máximos na escala Likert, assim representados pela média do escore z: autoconsciência (0,47) – senso de controle (0,43) – motivação (0,40) – concentração (0,28) – senso de habilidade (0,09). Isso significa que os alunos atingiram

estas dimensões de forma positiva com uma frequência acima da média do grupo. O mesmo não ocorreu nas outras três dimensões.

Em outras palavras, pode-se afirmar que os alunos durante a apresentação de uma coreografia com música e tema infantil sentiram-se: muito conscientes (D1); com muito controle da situação (D6); muito motivados (D5); muito concentrados (D8) e com altas habilidades (D2) na realização da atividade; com estados de ânimo (D4) moderadamente positivos e moderadamente desafiados (D5); mas não se sentiram arriscando (D7) nesta situação.

O passo seguinte da análise foi verificar se esta situação, de apresentação de uma dança elaborada com tema e música infantil, supostamente não contextual aos participantes, forneceu oportunidade para que desafios e habilidades fossem balanceados prontamente.

Os resultados do teste Anova One-way mostraram que ocorreu diferença estatisticamente significativa entre as dimensões na situação CINF. Foi, então, realizado o teste Post-hoc que demonstrou haver diferença estatisticamente significativa da dimensão senso de riscos com todas as outras dimensões da experiência ($p < 0,01$, Anexo E).

O aspecto primordial destes resultados, quando aplicados ao “modelo do fluxo” (CSIKSZENTMIHALYI, 1975), refere-se ao pareamento ótimo de desafios e habilidades. Vale lembrar que os valores da média do escore z das dimensões mostraram que os alunos sentiram-se muito habilidosos e moderadamente desafiados nesta situação. Deste modo não descarta-se a hipótese de que esta situação foi moderadamente propícia à “experiência do fluxo.”

Resultados da vivência – coreografia com tema e música livre - CLIV

A Tabela 2 mostra que os alunos na situação CLIV vivenciaram sete das dimensões da experiência subjetiva de forma positiva assinalando valores máximos da escala Likert, assim representados pela média do escore z: concentração (0,69) – motivação (0,57) – autoconsciência (0,52) – estados de ânimo (0,15) – percepção de desafios (0,12) – senso de controle (0,07) – senso de habilidade (0). Isso significa que os alunos vivenciaram estas dimensões de forma altamente positiva com uma frequência

acima da média do grupo. O oposto ocorreu com a vivência do grupo na dimensão senso de risco (-1,57) onde os alunos assinalaram valores de negação dessa dimensão por não se sentirem arriscando nesta situação.

Pode-se afirmar que os alunos, durante a apresentação de uma coreografia com música e tema de livre escolha, supostamente contextual às suas características pessoais e concordante com suas preferências, sentiram-se: muito concentrados (D8); muito motivados (D5); muito auto-conscientes (D2); com estados de ânimo (D4) muito positivos; altamente desafiados (D3); com muito controle da situação (D6); com habilidades altas (d2); e sem sofrer riscos (D7).

O passo seguinte foi verificar se esta situação forneceu oportunidade para que desafios e habilidades estivessem balanceados prontamente.

Os resultados do teste Anova One-way mostraram que ocorreu diferença estatisticamente significativa entre as dimensões na situação CLIV. Deste modo, foi realizado o teste Post-hoc que demonstrou haver diferença estatisticamente significante apenas com a dimensão senso de risco que apresentou-se negativamente baixa (-1,57) (Anexo F).

A aplicação destes resultados ao “modelo do fluxo” (CSIKSZENTMIHALYI, 1975), que enfatiza o pareamento ótimo entre desafios e habilidades, mostra que os alunos sentiram-se muito habilidosos e altamente desafiados nesta situação. O fato das médias dos escores z terem apresentado valores altos tanto para habilidades como para desafios, bem como valores máximos na escala Likert, ocasionou o pareamento destas dimensões. Estes resultados sugerem a confirmação da hipótese de que a apresentação de uma dança com tema e música de livre escolha foi seguramente propícia à “experiência do fluxo”.

Comparação das situações CINF e CLIV

Os resultados do teste t apresentados na Tabela 2 permitiram uma comparação entre cada dimensão da experiência subjetiva entre as duas situações experimentais estudadas. Este teste demonstrou que não existe diferença estatisticamente significativa entre as situações CINF e CLIV em seis dimensões da experiência subjetiva, a saber: autoconsciência (D1), senso de habilidade (D2),

percepção de desafios (D3), estados de ânimo (D4), motivação (D5) e senso de risco (D7). Porém, houve diferença estatisticamente significativa na dimensão senso de controle (maior na CINF do que na CLIV, $p < 0,05$) e na dimensão concentração (maior na CLIV do que na CINF, $p < 0,01$).

Assim, pode-se afirmar que os alunos na CINF sentiram-se mais no controle de suas ações do que os alunos na CLIV que, por outro lado, sentiram-se mais concentrados do que na apresentação da coreografia com tema e música infantis.

Analisou-se em seguida, as oportunidades que cada uma das situações vivenciadas forneceu para a satisfação, ou seja, para a “experiência do fluxo” que, primordialmente, privilegia o balanceamento entre desafios (D3) e habilidades (D2) dos participantes.

Na situação da CINF, apesar do teste Post-hoc mostrar que não existe diferença estatisticamente significativa entre habilidades e desafios, os resultados apresentados na Figura 2, mostram que a dimensão habilidades (D2) foi assinalada positivamente enquanto os desafios (D3) foram baixos e assinalados negativamente. Isso significa que os participantes reportaram suas habilidades como maiores que os desafios vivenciados.

O oposto ocorreu na situação vivenciada pelo grupo na situação CLIV em que pareceu haver pareamento entre as habilidades e desafios. Esta comparação entre as duas situações sugere que os participantes da situação CLIV tiveram uma alta probabilidade de manter um equilíbrio apropriado ao envolvimento ótimo, ou seja, à “experiência do fluxo”.

Na pesquisa de Chalip et al. (1984) os adolescentes perceberam suas habilidades como mais altas no esporte informal do que em aulas de educação física e esporte organizado. Esta descoberta é consistente com as pesquisas que mostram que as habilidades percebidas relacionam-se à atratividade da atividade (ROBERTS; KLEIBER; DUDA apud CHALIP et al., 1984). Na pesquisa de Chalip et al. (1984) os esportes informais atingiram uma alta frequência no, ou próxima, ao canal do “fluxo”. A participação imposta nos esportes formais ocasionou alta frequência da ansiedade e, nas aulas de educação física ocasionou uma baixa frequência de “fluxo.”

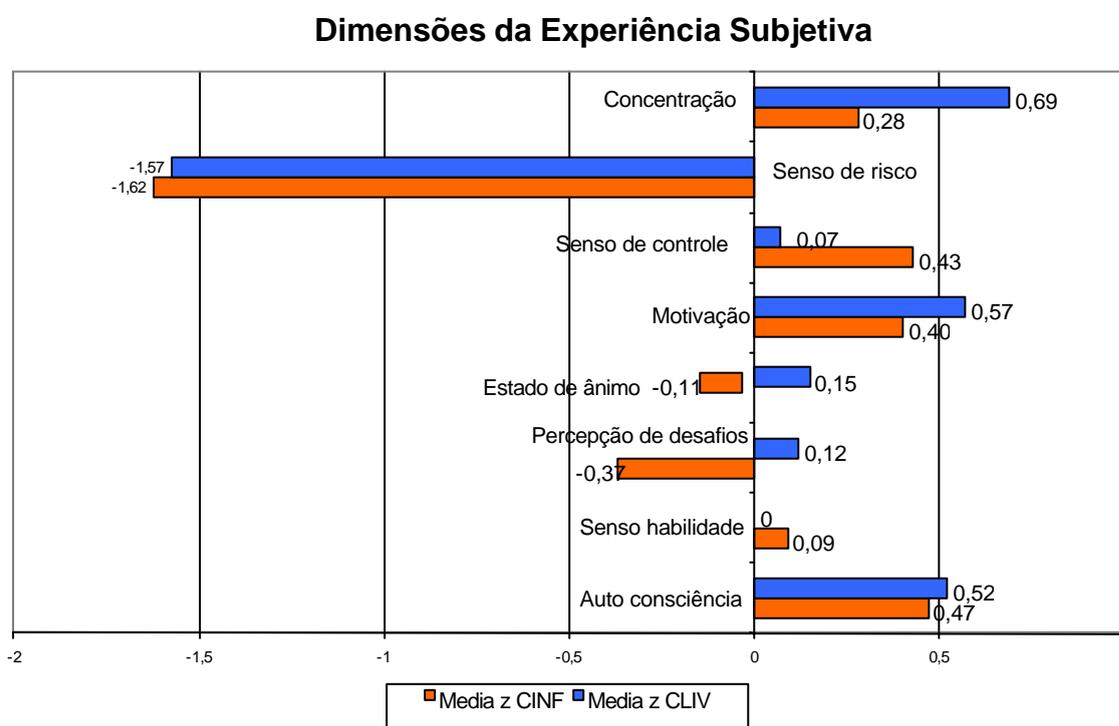


Figura 2 – Média do escore z nas dimensões da experiência subjetiva nas situações experimentais CINF e CLIV

Analisando estas pesquisas citadas acima percebe-se que há concordância sobre a atratividade dos adolescentes pelos esportes informais e pela dança, na situação CLIV, devido à liberdade de escolhas oferecida por essas atividades. Isto pode ocorrer pela consonância percebida entre os desafios e habilidades, ou seja, a inter-relação positiva destas dimensões sugere que a experiência de fluxo é mais fácil de ser alcançada quando os adolescentes estão livres de imposições de adultos que controlam uma atividade. Esta inter-relação positiva foi inexistente nas estruturas supervisionadas por adultos nos esportes organizados e aulas de educação física, pesquisadas pelos autores citados, bem como nas atividades limitadas de forma descontextual, como na vivência da CINF.

De acordo com Chalip et al. (1984) a voluntariedade media a experiência subjetiva, e a ênfase na própria escolha da experiência subjetiva mediadora tem emergido em outras pesquisas sobre o fluxo. No caso da presente pesquisa a ênfase neste aspecto da liberdade de escolha da música e tema para a elaboração da coreografia pode ter sido o principal elemento mediador da experiência do “fluxo”.

Comparando-se as duas situações observa-se que os valores de z para o senso de riscos (D7) são negativos enquanto para habilidades (D2) são positivos tanto na CINF quanto na CLIV (Tabela 2). Isto indica que nas duas situações os alunos não se sentiram ameaçados pelo ambiente e nem em risco de espécie física ou psicológica, ou talvez não tenham interpretado corretamente esta questão. Pode também ter ocorrido uma influência da dimensão controle (D6) que apresentou-se positivamente alta nas duas situações com diferença significativa ($p < 0,05$) mais positiva para o grupo da CINF. Isto significa que os alunos se sentiram no controle de suas ações e não ameaçados, mesmo em uma situação descontextual. Vale lembrar que nessa fase de transição em que se encontram, as identidades dos adolescentes consolidam-se através da retirada das linhas de diferenciação pessoal próprias das etapas infantis, preparando-os para a maturidade da vida adulta. Eles tentam definir sua identidade por meio de todas as suas atividades, suas inclinações, suas aspirações e seus amores (FIERRO, 1995). Pode-se observar uma negação dos aspectos infantis, demonstrados em suas atitudes, e uma busca de afirmação como adultos. Porém, na situação CINF, reportarem-se ao universo infantil através da dança, não ocasionou-lhes transtornos.

A Tabela 2, apresentada no início, mostra mais um aspecto importante sobre as dimensões que sobressaíram-se nas duas situações. As análises realizadas mostraram que a dimensão concentração (D8) vivenciada na situação CLIV apresentou o maior valor médio e desvio-padrão ($8,37 \pm 1,01$); a mesma dimensão apresenta o segundo maior valor ($8,39 \pm 0,80$) na situação vivenciada na CINF. O terceiro maior valor médio e desvio-padrão ($8,17 \pm 1,53$) foi apresentado pela dimensão motivação (D5) na situação CLIV. Considera-se estes aspectos relevantes na confirmação da importância dessas duas dimensões na experiência do fluxo, pois, faz-se necessário alto nível de concentração para que ocorra o envolvimento pleno na experiência e grande motivação para torná-la intrinsecamente recompensadora.

De modo geral, para as duas situações CINF e CLIV a dança foi experimentada positivamente. A dança foi associada a desafios (D3) com valores moderados na CINF e muito altos na CLIV. De acordo com Chalip et al (1984), independente do contexto, a atividade física é associada a desafios com valores significativamente mais altos que a média de outras atividades da vida diária. Os grandes desafios são tipicamente pareados com estados de ânimo altos e alta motivação.

Este pareamento sugere que a atividade física pode fornecer um contexto no qual o jovem pode aprender a experimentar desafios como potencialmente prazerosos. Na pesquisa presente, os desafios em ambas situações estavam pareados com os estados de ânimo e a motivação apresentou-se mais alta. O autor considera como consequência de experiências potencialmente prazerosas, como a atividade física, a ponte que elas podem fornecer entre experiência expressiva e instrumental, e o contexto no qual os jovens podem explorar suas capacidades com segurança.

Segundo Csikszentmihalyi (1992), as capacidades instrumentais são aquelas adquiridas para lidar de modo adequado com o meio ambiente. Estas, consideradas instrumentos básicos à sobrevivência, variam desde a esperteza do caçador ou a destreza do trabalhador à manipulação dos instrumentos intelectuais como a leitura, a escrita e o conhecimento especializado do profissional da sociedade tecnológica. No entanto, as pessoas que não aprenderam a descobrir o *fluir* na maior parte das coisas que realizam, geralmente, vivenciam as atividades instrumentais como extrínsecas por não refletirem suas próprias escolhas, mas como exigências impostas pelo mundo exterior.

As capacidades expressivas relacionam-se a ações que visam externar as experiências subjetivas, como dançar ou cantar uma canção que reflete as emoções, pintar um quadro que represente os sentimentos, ou mesmo contar uma piada ou jogar boliche. “Quando nos envolvemos numa atividade expressiva nos sentimos em contato com nosso verdadeiro self.” (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p. 268)

No presente estudo o aspecto “livre escolha” da situação vivenciada na CLIV supõe respeito às preferências e experiências pessoais dos alunos, sem nenhum controle ou imposição extrínseca por parte docente. O contrário ocorre na proposta vivenciada na CINF que, embora estivessem trabalhando também com as suas capacidades expressivas, o tema e a música foram impostos propositalmente de forma descontextual às preferências e características pessoais, mas supostamente familiar e já experimentado por eles na infância.

Os resultados mostraram que embora não tenha existido diferença entre cada dimensão da experiência subjetiva nas situações CINF e CLIV, a experiência de apresentar uma dança que foi elaborada com liberdade de escolha foi positiva em sete dimensões da experiência. O oposto ocorreu com a experiência dos jovens na CINF onde apenas cinco dimensões foram positivas. Estes resultados sugerem que os alunos

podem ter vivenciado o *fluir* com mais facilidade na situação CLIV devido aos aspectos liberdade de escolha e respeito às características e preferências. A ausência destes aspectos na situação CINF sugere que os alunos interpretaram a tarefa como uma atividade instrumental extrínseca, ou seja, podem ter cumprido a tarefa sem o envolvimento necessário para alcançar o *fluir*, principalmente por terem encontrado baixos desafios nesta proposta em comparação com a outra. Mas é importante lembrar que os seis grupos tiveram a oportunidade de vivenciar as duas situações, apesar de, nesta pesquisa, ter-se analisado apenas uma delas para cada grupo.

As maiores oportunidades de “*experiência do fluxo*” acontecem nos relacionamentos com outras pessoas. “Na companhia de amigos pode-se claramente vivenciar a liberdade do *self* e saber quem somos de fato” (CSIKSZENTMIHALY, 1992, p. 268). Neste estudo, acredita-se que o trabalho em grupo possibilitou que os alunos compartilhassem as mesmas metas em todo o processo de ensino da dança, durante a elaboração e apresentação das coreografias, contribuindo, assim, para que se sentissem bem e com liberdade de expressão para o desenvolvimento de suas capacidades pessoais e autoconhecimento.

Ainda falando de similaridades das vivências nas duas situações, a dimensão autoconsciência (D1) apresentou o 4º. maior valor no quadro geral. Isto significa que os alunos nas duas situações, apresentando-se em público e pisando em um palco de teatro pela primeira vez, não se perderam em pensamentos dispersivos ou preocupações com o ego ou com o próprio desempenho; ao contrário, eles mantiveram-se conscientes de suas ações. A pesquisa de Chalip et al. (1984) também observou a dimensão autoconsciência significativamente alta em esportes organizados, em aulas de educação física e em esportes informais. Os esportes e a dança são considerados meios seguros para a auto-testagem do adolescente, mesmo expondo-o ao público.

Assim a autoconsciência sugere a relevância do desempenho na apresentação das danças e da performance da atividade física, mostrando uma tendência dos participantes de se visualizarem como objetivos sociais nestas atividades. A apresentação de dança, por ser um meio de auto-testagem seguro, pode colaborar de forma educativa para a formação da personalidade dos adolescentes.

Comparação entre as estruturas das propostas de dança vivenciadas em CINF e em CLIV

A partir dos resultados, apresentados acima, diferenciadores das situações CINF e CLIV, propõem-se uma comparação entre as estruturas dessas duas propostas de dança vivenciadas pelos alunos. De acordo com Csikszentmihalyi (1975), a estrutura da atividade influencia a relação interdependente entre o senso de habilidade (D2) e as outras dimensões da experiência subjetiva, ou seja, o modo como que eles vivenciaram a dança reflete toda a estrutura da proposta de ensino.

Nesse sentido, o elevado senso de controle (D6) na CINF mostra-se dependente das dimensões que foram sentidas como positivamente elevadas – autoconsciência (D1), senso de habilidades (D2), concentração (D8) - e que juntas correspondem à capacidade de execução da tarefa, ou seja, a tarefa era possível de ser cumprida e a motivação elevada mostrou, também, que os alunos interessaram-se em executá-la. Porém, os estados de ânimo (D4) e a percepção dos desafios (D3) moderadamente negativos, indicam que, os alunos na CINF, embora tenham chegado próximo à zona do fluxo não puderam experimentá-lo, pois, o fluxo exige a percepção de altos desafios e, conseqüentemente, estados de ânimo muito positivos.

Na situação da CLIV o senso de controle (D6) foi menor, porém, altamente positivo juntamente com as outras dimensões, destacando-se a dimensão concentração (D8) que apresentou-se significativamente positiva. A elevada concentração dos alunos parece ter favorecido o envolvimento, tornando-os não apenas capazes de realizar a atividade, mas também sentirem-se altamente desafiados (D3), com estados de ânimo (D4) muito positivos, portanto, supostamente realizados e felizes, ou seja, em “fluxo”.

Todos os alunos vivenciaram o processo de ensino e aprendizagem da dança baseada em uma metodologia multidimensional, alicerçada nas três dimensões da didática da educação: a humana, a técnica e a político-social. Estas dimensões foram articuladas em estratégias de ensino que privilegiaram a vivência da corporeidade, da coreologia e de temas contextuais, com o propósito de instrumentalizar os alunos para suas composições coreográficas.

A proposta de ensino de dança privilegiou a criação através da coreologia, embora não tenha apresentado nenhum estilo padronizado de dança. Os resultados

mostram que nas duas situações (CINF e CLIV) os alunos sentiram-se muito habilidosos em suas apresentações. Pode-se afirmar que a coreologia forneceu habilidades favoráveis ao fluxo. Além disso a coreologia favoreceu a criatividade. Considera-se a criatividade uma característica da coreologia que facilita o alcance de um elemento essencial ao “fluxo”: a descoberta (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, 1999). Portanto, ela pode ser considerada uma estrutura favorável à experiência do “fluxo”.

Outro aspecto referente à estrutura das propostas vivenciadas refere-se às escolhas das músicas e temas.

Apesar do tema e música terem sido delimitados para a proposta da CINF, a liberdade de escolha de acordo com as preferências permaneceu também nessa situação, como na situação CLIV. Os alunos puderam escolher, de acordo com suas preferências, temas e músicas do universo infantil, como confirmam seus relatos e justificativas sobre o processo de escolha:

Grupo 1 - O tema “brincar de índio” foi escolhido porque a música “Brincar de índio” (Xuxa), através de sua melodia, foi marcante na infância dos integrantes. A escolha dessa música foi devido ao ritmo, por ele se enquadrar no estilo da coreografia escolhida.

Grupo 2 - Esse grupo apenas escreveu o tema da coreografia: “folia no picadeiro”, sem apresentar justificativa.

Grupo 3 – A escolha da música “Splish splash” (Sandy e Junior) foi devido a facilidade que o grupo encontrou para o desenvolvimento da coreografia.

As justificativas para a escolha das músicas e temas da CLIV foram as seguintes:

Grupo 1 – Esse grupo escolheu três músicas: “Dançando” (Adriana Calcanhoto) foi escolhida devido a letra que fala sobre dançar e devido a seu ritmo contagiante; “Hide You” (Kosheen) foi por considerarem-na muito contagiante e por suas batidas fortes; “Missão impossível” (Tema) foi escolhida por ser misteriosa e dançante.

Grupo 2 – O grupo escolheu as seguintes músicas: “Swan Lake” (Tchaikovsky) porque apresenta melodia e harmonia que inspirou-lhes drama e lamentação, apropriada para a cena de desespero de um único sobrevivente; “Rambo - programado para matar”, porque inspirou-lhes, através de sua melodia, tensão e

suspense, o início de uma batalha; “Queen of the night” (Whitney Houston) foi escolhida pela sua forte intensidade, que foi adequada ao tema do grupo: um desafio; “O fortuna” (Carmina Burana) por ela ter inspirado-lhes forte intensidade e pela melodia; e “Morto muito louco” porque quebra com o clima dramático transmitindo surpresa para o final da coreografia.

Grupo 3 – O tema da coreografia foi sobre a supervalorização da vaidade masculina. Eles escolheram inicialmente o tema da coreografia e depois buscaram uma música que já tivesse sido utilizada em outros eventos (filmes, programas de televisão, etc.) com temas semelhantes. As músicas escolhidas foram “Tecno dance” e “I will Survive”. O que ajudou na concepção da coreografia foi o ritmo forte, a voz do intérprete e a melodia.

Nota-se uma falta de detalhes e argumentação no relato dos alunos envolvidos na situação CINF sobre as escolhas das músicas e dos temas. O oposto é observado nos relatos dos alunos envolvidos na situação CLIV. Isso parece ser mais um elemento que mostra o maior interesse ou motivação na CLIV, pois, parece ter sido mais fácil, claro e interessante fazer os relatos nessa situação significativa e contextual.

Outro aspecto relevante desta pesquisa refere-se às possibilidades que a análise estatística forneceu. A frequência das respostas dos alunos em cada dimensão da experiência subjetiva, bem como a direção positiva ou negativa tomada, indicou as possíveis falhas e sucessos de elementos da estrutura de cada proposta de dança. Por exemplo, o fato dos alunos na CINF sentirem-se moderadamente desafiados e com estados de ânimo moderadamente positivos, sugere que a proposta de elaboração de danças com tema e música infantil necessita de elementos estratégicos que a tornem mais desafiante para que possa elevar os estados de ânimo e levá-los ao “fluxo”. A adequação poderia ser, por exemplo, estabelecendo especificidades para a elaboração da coreografia utilizando-se como elemento desafiante (sub-metas), a busca da história individual e das próprias raízes culturais baseado na proposta pluricultural de dança-arte-educação vislumbrada por Santos (1996). Assim, os alunos, ao buscarem em suas histórias de vida, vivências com danças e músicas infantis que fossem significativas para eles, ou perpetuadas por tradição familiar e ou cultural, poderiam tornar a proposta não apenas desafiadora, mas principalmente significativa e satisfatória. Isso poderia

contribuir no processo de afirmação da própria identidade através da valorização da própria tradição.

Esta análise permite uma reflexão sobre reestruturação de estratégias de ensino de acordo com os objetivos educacionais. Ela também aponta o problema da falta de metas comuns entre professores e alunos pela deficiência na comunicação entre eles. O tema infantil, nesta pesquisa, não era do interesse dos alunos de acordo com as preferências musicais, até que as vivências na disciplina, com este tema, possibilitou-lhes enxergar perspectivas profissionais com a faixa etária infantil. As análises estatística e qualitativa mostraram que os alunos demonstraram interesse pela proposta e foram capazes de concluí-la com prazer, principalmente pela perspectiva profissional.

Nesse sentido, Csikszentmihalyi (2001) afirma que um professor deve entender as condições que fazem os alunos aprenderem e assim, ser capaz de transformar suas aulas em atividades de fluxo. Quando a experiência se torna intrinsecamente recompensadora, a motivação dos alunos eleva-se e eles podem ficar comprometidos por toda vida com a aquisição de conhecimento. Muitos professores sabem intuitivamente que o melhor modo para alcançar suas metas é despertar o interesse dos alunos sendo sensíveis aos seus objetivos e desejos. Isso torna possível a articulação das metas pedagógicas como desafios significantes. Quando os professores fornecem um feedback claro dos esforços dos alunos sem deixá-los inibidos e sem ameaçar-lhes o ego, eles permitem que os alunos controlem sua própria aprendizagem. Ao ajudar os alunos a concentrarem-se e a ficarem imersos no mundo simbólico do assunto, os professores poderão observar que os alunos gostam de aprender e podem continuar enfrentando o mundo com curiosidade e interesse.

O autor aponta dois modos principais que podem aumentar a motivação para aprender: o primeiro é uma reavaliação realística de recompensas extrínsecas criadas para a educação, a qual envolve uma comunicação clara sobre as vantagens e desvantagens reais que a pessoa poderá esperar como resultado de aprender determinado conhecimento.

O segundo modo é alertar o aluno sobre o quanto aprender pode ser divertido. Esta estratégia é preferível por ser algo que os professores podem fazer sem necessitar de tecnologia cara, apesar de exigir sensibilidade e inteligência, mas é o modo mais eficiente e permanente para instrumentalizar os alunos com as ferramentas

de conhecimento. Este conhecimento permite que os alunos tenham satisfação no uso de suas habilidades e, conseqüentemente, melhora a qualidade de vida.

Destaca-se como pontos positivos dessa estrutura a articulação interdependente das dimensões humana, técnica e político-social essenciais no processo de ensino e aprendizagem proposto nesta pesquisa:

- A contextualização valorizando-se as preferências a partir da problematização (FREIRE, 1982) através de diálogo entre alunos e professor no estabelecimento de metas comuns e no respeito às preferências e à liberdade de escolha (CSIKSZENTMIHALYI, 1984, 2001), enfatizando-se a dimensão político-social.
- O respeito à individualidade através da vivência da corporeidade que leva ao autoconhecimento (MORIN, 1998), enfatizando-se a dimensão humana.
- O apostar no potencial criativo dos alunos através da coreologia (LABAN, 1978, 1990) dando-lhes a oportunidade de fazerem descobertas (CSIKSZENTMIHALYI, 2002) sobre si, sobre o próximo e sobre a dança, caracterizando a dimensão técnica através da coreologia.

Outro ponto a destacar refere-se ao caminho tomado no processo de ensino e aprendizagem da proposta de dança como um todo. Ao privilegiar a criação de danças e não a repetição de movimentos padronizados de estilos de danças já consagrados, pode-se afirmar que os alunos desenvolveram livremente habilidades técnicas autênticas, pois, os resultados mostraram que eles sentiram-se altamente habilidosos em suas danças, somado à uma alta motivação intrínseca nas duas situações. Portanto, esse fato permite a afirmação de que dançar criativamente leva à experiência máxima.

Análise e discussão dos dados qualitativos

Analisou-se de forma qualitativa a nona questão do instrumento “Questionário de experiência do fluxo”. Para melhor avaliar a questão *‘Como você se sentiu nesta experiência?’* classificou-se as respostas em categorias de similaridade. Deste modo, as duas situações (CINF e CLIV) foram analisadas conjuntamente pela similaridade das respostas apresentadas sobre a experiência dança.

A emoção em dançar

Os alunos, em sua maioria, afirmaram ter experimentado sentimentos positivos durante as apresentações, ou seja, gostaram muito da experiência de dançar. Os sentimentos apresentados como totalmente positivos variaram entre a sensação de bem estar, felicidade, satisfação, prazer, etc. Para Csikszentmihalyi (1999) o modo como experimentamos o que fazemos é mais importante do que a própria atividade em si.

Este autor considera as emoções os elementos mais subjetivos e também o conteúdo mais objetivo da consciência. Ele explica que somente a própria pessoa pode dizer o que sente verdadeiramente e as sensações físicas que experimenta quando está apaixonada, envergonhada, assustada ou feliz e isso, geralmente, é mais real para ela do que aquilo que se pode observar no mundo exterior.

As emoções podem ser identificadas pelas expressões faciais de pessoas de culturas diferentes. Os psicólogos identificaram nove emoções básicas, a saber: alegria, raiva, tristeza, medo, interesse, vergonha, culpa, inveja e depressão (CAMPOS; BARRETT apud CSIKSZENTMIHALYI, 1999). Simplificadamente, pode-se afirmar que todas as emoções compartilham uma dualidade básica: elas são positivas e atraentes ou negativas e repulsivas.

Além das emoções simples estabelecidas geneticamente, os seres humanos desenvolveram um grande número de sentimentos mais sutis e suaves, assim como sentimentos infames. A evolução da consciência auto-reflexiva permitiu que nossa raça ‘brincasse’ com sentimentos, forjando-os ou manipulando-os de um modo que nenhum outro animal pode fazer. (CSIKSZENTMIHALYI, 1999)

Da alegria e exaltação ao terror e assombro experimentados através de atividades praticadas por nossos ancestrais como as canções, as danças e as máscaras, elas provocam os mesmos efeitos das experiências vivenciadas atualmente como os filmes de horror, as drogas e as músicas. “[...] originalmente as emoções serviam como sinais sobre o mundo externo; agora são muitas vezes separadas de qualquer objeto real e desfrutadas por si mesmas” (CSIKSZENTMIHALYI, 1999). Um exemplo disso é o estudo presente, que propôs utilizar a música como indutora de estados emocionais específicos para um trabalho temático de criação de dança, bem como influenciadora na experiência do fluxo durante a apresentação de uma dança.

O autor aponta a felicidade como o protótipo das emoções positivas. Muitos pensadores desde Aristóteles afirmaram que tudo o que fazemos tem como meta final experimentar a felicidade. Porém, havia relutância em estudar a felicidade até meados do século XX, devido ao paradigma reinante nas ciências sociais, que considerava as emoções subjetivas como vagas demais para que fossem objetos apropriados de pesquisa científica. Nas últimas décadas a importância das experiências subjetivas foi novamente reconhecida e o estudo sobre felicidade foi retomado com um novo vigor.

Algumas descobertas foram feitas em pesquisas mundiais sobre a felicidade. Surpreendentemente, as pessoas em todo o mundo tendem a se descrever muito mais como felizes do que infelizes, apesar dos pensadores ao longo da história refletirem o quanto não somos feitos para ser felizes. Existe uma explicação otimista e outra pessimista. Os profetas e filósofos talvez sejam perfeccionistas, e o resto da humanidade se sente feliz por estar vivo, apesar de imperfeições comuns. Por outro lado, as pessoas ao afirmarem que estão bastante felizes, elas podem estar enganando o pesquisador ou, provavelmente, tentando ocultar seus próprios temores. Filósofos pós-modernistas como Karl Marx, Jean-Paul Sartre e Michel Foucault levantam profundas dúvidas a esse respeito que merecem importantes considerações. Porém, em concordância com Csikszentmihalyi (1999, p. 27), “acredita-se que quando uma pessoa diz que é ‘bastante feliz’, ninguém tem o direito de ignorar sua declaração, ou de interpretá-la para que signifique o oposto.”

Existe um conjunto de aspectos que influenciam a felicidade, como o bem-estar material e as qualidades pessoais como a extroversão que precisam ser refletidos. Segundo o autor a felicidade não é a única emoção que merece consideração, pois, os relatos das pessoas não variam tanto quanto a maioria dos outros sentimentos. Os sentimentos são muito mais influenciados pelo que a pessoa faz, com quem está ou onde está. Embora eles sejam suscetíveis à mudança direta e também estejam relacionados ao grau de felicidade que sentimos, a longo prazo, podem elevar o nível médio de felicidade. Deste modo o sentimento de alegria e a sociabilidade estão relacionados à felicidade, o que explica porque os extrovertidos, em média, tendem a ser mais felizes que os introvertidos. Assim “[...] a qualidade de vida não depende apenas da felicidade, mas também do que a pessoa faz para ser feliz.” (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p.29)

Pode-se afirmar que os sentimentos positivos contribuem para a experiência da emoção felicidade.

Nos relatos dos alunos apresentados no Anexo G, pode-se observar os sentimentos positivos, experimentados na dança, que levaram à emoção de felicidade e, também, a própria emoção felicidade para descrever o que sentiram. Alguns simplificaram suas descrições da experiência pelo sentimento de felicidade, com alguma intensificação desse sentimento através da forma exageradamente grande da escrita da palavra.

Expressões como “*FELIZ*” (P17), foi “*MUITO LEGAL, ADOREI*” (P2 e P22), a experiência foi “*MARAVILHOSA, PRAZEROSA*” (P33), me senti “*EXCITADO*” (P37), me senti “*MARAVILHOSAMENTE BEM*” (P41), ilustram esta afirmação.

Os participantes demonstraram sentimentos positivos referentes à experiência de dançar, muitas vezes, intensificando esse sentimento através de adjetivos ou mostrando o valor intrínseco da experiência.

Assim, P19 sentiu-se “*Muitíssimo feliz, muito satisfeita*”, P24 enfatizou a experiência “*Eu me senti muito bem, foi uma experiência muito boa*”, P11 situou a vivência no momento “*Me senti muito bem, foi uma das maiores felicidades que eu tive este ano, eu amei*” e P32 mostrou outras qualidades da experiência “*Muito bem, foi muito divertido e empolgante*”.

Expressões tais como “*Me senti tranquilo e alegre*” (P39), “*... alerta e atento.*” (P43), “*completamente extasiada*” (P49), “*excitado, alegre, motivado, esperançoso e com muita expectativa*” (P55) e “*muito feliz, empenhada, enfim, muito bem.*” (P59) demonstram autoconsciência e dos sentimentos que a experiência de dançar proporcionou aos participantes.

Algumas justificativas apresentadas remetem à auto-realização em vencer desafios e, como consequência, fazer descobertas subjetivas:

P13 “*Totalmente feliz pois consegui atingir meus objetivos.*”

P20 “*Muito prazeroso, me senti muito feliz, não tive problemas durante a apresentação.*”

P26 “*Simplesmente adorei e percebi que fazer trabalho com crianças seria muito prazeroso pra mim. Estou muito feliz por ter participado disso.*”

P28 *“Adorei ter tido a sensação de como é estar no palco, apresentando uma dança, principalmente tendo como público crianças, que um dia poderei ensiná-los. Gostaria de agradecer as professoras, por nos ensinar a despertar a criatividade que tenho, mas que não usava muito, pois, não me interessava por dança. Valeu!!!”*

P3 *“Adorei, enriqueceu mais o meu conhecimento e despertou muitos sentimentos.”* P56 *“A atividade me proporcionou muita alegria, principalmente por ter dado a mim a oportunidade de apresentar uma dança em público. Foi a minha primeira vez em cima de um palco e a sensação vai permanecer durante o resto de toda a minha vida.”*

P38 *“Muito bem, não sabia que eu era capaz de fazer isto.”*

Apesar dos participantes das duas situações experimentais (CINF e CLIV) não se sentirem arriscando de acordo com a análise estatística da dimensão D7 (senso de risco), eles relataram estados de ânimo negativos, principalmente no início da apresentação da coreografia, os quais foram controlados até seu final, garantindo assim uma experiência positiva.

P4 Sentiu-se *“ Nervoso no começo, mas logo que iniciou a música estava alegre”*

P5 *“No começo estava hiper ansiosa, depois fiquei tranqüila e tentei dar o máximo de mim.”*

P6 *“Muito tensa, mas depois que atingimos o objetivo veio a recompensa: satisfação.”*

P9 *“Pela primeira vez foi bom, senti um pouco de vergonha.”*

P30 *“Muito bem, embora com um pouco de receio.”*

P31 *“Me senti nervoso e tava muito empolgado. Gostei da experiência mas não me relacionei muito bem com o palco.”*

P34 *“Muito ansioso, porém ao entrar no palco a concentração se sobressaia.”*

P35 *“Muito nervosa e ansiosa mas tudo deu certo.”*

P36 *“Muito nervosa, excitada, feliz e um pouco estressada.”*

P47 *“Tensa porém entusiasmada.”*

P48 *“Muito nervosa no início, mas durante a atividade (dança) passou. Foi muito bom.”*

Os estados de ânimo negativos como a vergonha, medo, ansiedade, tensão, nervosismo, relatados pelos participantes, são típicos de situações em que a pessoa se sente em riscos. Nestas experiências de dança, os participantes enfatizaram os riscos psicológicos, que são comuns nas apresentações em público. Como foi dito anteriormente, estas situações de riscos são consideradas seguras para os adolescentes, enquanto oportunidade para auto-testagem (CHALIP et al. 1984).

Volp et al. (2002) observou os estados emocionais de adolescentes durante o processo de ensino e aprendizagem de dança no curso de licenciatura e bacharelado em educação física. Os resultados demonstraram que num processo como este, os indivíduos lidam com estados emocionais tais como o medo, que foi uma constante, a ansiedade que apresentou variações intensificando-se na fase de criação e na apresentação da dança; a vergonha que intensificou-se nos momentos de afinação interna do grupo (fase de criação e composição) e de exposição ao público durante a apresentação; bem como o tédio que permeou as situações dos ensaios.

As autoras enfatizam a importância da identificação dos estados emocionais dos alunos durante a participação em determinadas atividades, como um fator contribuinte na identificação e utilização de novas estratégias para se atingir os objetivos de uma aula, por exemplo. A autoconsciência dos sentimentos por parte do aluno, pode capacitá-lo a encontrar outras estratégias para reduzir o desconforto e ou aumentar o que lhe é prazeroso. Isso remete ao que Csikszentmihalyi (1975, 1984, 1999) afirma sobre a capacidade das pessoas de controlar seus estados emocionais negativos e desconfortáveis quando estão conscientes de suas ações. A autoconsciência pode levar as pessoas a sentirem-se capazes de realizar a atividade com sucesso e a estados emocionais positivos, podendo chegar à experiência do “fluxo”.

Machado (1998) observou em sua pesquisa com jogadores de voleibol que a ansiedade demonstra um quadro de desorganização que pode resultar em comportamento muito agressivo, como também pode levar a sinais altamente positivos, que são alarmes de que o organismo deve se mobilizar para um perigo próximo ou futuro, ainda que a consequência deste perigo não seja totalmente maléfica. Após toda esta sinalização, pode-se viver momentos de euforia, por exemplo, ao fim de uma vitória no jogo.

Ele alerta que uma crise complexa de ansiedade pode levar o indivíduo a fortes depressões, a momentos de intensa tristeza, explicitando muita desorganização da personalidade. O que concorda com as colocações de Csikszentmihalyi (1975, 1984, 1992, 1999) sobre as condições de desordem interior ou entropia psíquica que prejudica a eficiência do *self*.

O tédio ou a frustração ocasionados pelas condições de determinadas atividades, desencadeia estados emocionais negativos como a dor, medo, raiva, ansiedade que podem levar à entropia psíquica. Essa desordem psíquica, oposta ao “fluxo”, quando recorrente pode enfraquecer o *self* a ponto dele não mais investir a atenção e buscar suas metas (CSIKSZENTMIHALYI, 1992). O fato dos alunos/dançarinos desta pesquisa relatarem estados emocionais positivos durante a experiência de dançar implica também na aderência à dança, como mostraram alguns relatos:

P18 *“Adorei, achei muito legal, gostaria de poder fazer mais vezes.”*

P42 *“Muito bem, acho que essa atividade foi demais. GOSTARIA QUE TIVESSE MAIS!”* (escreveu com letras grandes).

P50 *“Foi muito bom. Gostaria de repeti-la. ADOREI!”* (escreveu com letras grandes).

P61 *“Me senti muito bem, não queria que fosse tão rápido.”*

Alguns fatos observados por Machado (1998) em sua pesquisa, levou-o a concluir que os jovens fazem de tudo pelo prazer de ganhar. Paralelamente, nesta pesquisa, destacam-se os relatos referentes à recompensa intrínseca que a atividade forneceu, ou seja, os participantes revelaram o desejo de repetir a atividade, independente de suas dificuldades individuais, pela gratificação ou satisfação que a experiência proporcionou-lhes.

P29 sentiu-se *“Muito bem, estava alegre, estava com meus amigos, foi muito bom apesar das dificuldades individuais que tive.”*

P54 *“Eu me senti contagiado, muito ansioso para saber o que aconteceria no final. Mas estou em dúvida sobre o trabalho (que a coreografia necessitou) e a satisfação proporcionado no final, não sei qual foi mais forte.”*

Subentende-se do relato do participante P29 a valorização da participação com seus amigos. A valorização do trabalho em grupo foi também enfatizada por outros alunos.

P21 relatou *“Eu me senti muito prazerosa porque foi muito legal esse trabalho de dança em grupo.”*

P57 *“Eu me senti bem por estar trabalhando em grupo, e apesar da ansiedade, foi bom pois me diverti muito.”*

Esses relatos concordam com Csikszentmihalyi, (1992) em sua afirmação de que é no contexto das amizades íntimas que ocorrem as experiências mais intensas.

Apesar de não poder julgar a intimidade das amizades dos grupos pesquisados, pode-se confirmar que durante o processo de ensino e aprendizagem da dança, os alunos tiveram metas comuns e retorno recíproco. Supostamente, puderam encontrar novos desafios na companhia do próximo, desafios estes que podem ser, segundo o autor simplesmente, saber mais sobre o amigo, descobrir novas facetas de sua individualidade única e revelar a sua própria individualidade. *“Existem poucas coisas tão satisfatórias quanto compartilhar nossos pensamentos e sentimentos mais secretos com outra pessoa.”* (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p. 267)

Os relatos de alguns alunos/dançarinos mostraram de forma original, mas também reveladora, que sua experiência de dançar remeteu-os ao “fluxo”:

P53 afirmou: *“Foi uma coisa muito extasiante, é uma energia muito diferente. Adorei a experiência. Ainda estou muito agitado, acabei de apresentar e a sensação permanece como se estivesse no palco. É uma ótima experiência.”*

P52 *“Muito gostoso foi apresentar a coreografia, fiquei muito nervoso antes e depois, mas durante eu fui levado, parecia que eu estava pensando muito pouco.”*

Interessante ressaltar o relato do participante P23 que remete seu comentário às oito dimensões da experiência constantes do instrumento preenchido para descrever o que sentiu na experiência de dançar:

P23 *“Tudo que senti está assinalado acima, além de ficar um pouco ansioso.”*

Este relato sugere que o instrumento proposto por Chalip et al. (1984) possibilita uma análise eficiente da “experiência do fluxo”. Principalmente pelos

aspectos da intensidade e especificidade com que as dimensões podem ser relatadas, possibilitando uma análise dos detalhes que revelam uma interdependência entre as oito dimensões compostas intrinsecamente pelos elementos propícios ao fluir.

Portanto, a nona questão acrescentada no instrumento, além de revelar aspectos referentes às oito dimensões, possibilitou liberdade de expressão da experiência de dançar como um todo, dando oportunidade aos participantes de colocarem suas opiniões, justificativas, comentários sobre o processo de ensino da dança (Anexo G).

Considera-se positiva a utilização do instrumento “Questionário da experiência do fluxo”, tanto para os alunos como para o professor, como forma de *feedback* interno, auto-avaliação da própria experiência de dançar e até mesmo do processo de ensino como um todo. Os relatos dos alunos podem servir de *feedback* para o professor sobre suas estratégias e propostas de ensino.

Para concluir, ressalta-se alguns pontos teóricos, apontados por Csikszentmihalyi em sua teoria do “fluxo”, que podem enriquecer as reflexões sobre a situação de ensino e aprendizagem.

Como visto, as emoções referem-se a estados interiores de consciência. Emoções negativas como tristeza, medo, ansiedade ou tédio produzem “entropia psíquica” na mente, que significa um estado em que não se pode usar a atenção de maneira eficaz para lidar com tarefas externas pela necessidade dela para restaurar a ordem interior subjetiva. Ao contrário, as emoções positivas são estados de negaentropia psíquica, porque não há necessidade de atenção para refletir e sentir pena de si mesmo, e a energia psíquica pode fluir livremente para qualquer pensamento ou tarefa.

Assim, quando a pessoa escolhe prestar atenção em uma determinada tarefa, diz-se que forma uma intenção, ou estabelece uma meta para si. O tempo que ela despende com suas metas e o grau de intensidade com que as mantém dependem da motivação. Desta forma, as intenções, metas e motivações também são, portanto, manifestações da negaentropia psíquica, por concentrarem a energia psíquica, estabelecerem prioridades, criando ordem na consciência. “Sem elas, os processos mentais se tornam aleatórios e os sentimentos tendem a se deteriorar rapidamente.” (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 30)

O autor concluiu em várias pesquisas que existem muitos indícios mostrando que as pessoas se sentem melhores quando o que fazem é voluntário, e se sentem piores quando o que fazem é obrigatório. “A entropia psíquica é mais elevada quando as pessoas sentem que o que fazem é motivado por não terem nada melhor para fazer.” (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 30)

Desta forma, tanto a motivação intrínseca (querer fazer) como a motivação extrínseca (ter de fazer) são preferíveis do que a situação na qual se age por falta de coisa melhor, sem possuir qualquer tipo de meta para focalizar a atenção.

A intenção focaliza a energia psíquica em curto prazo, enquanto as metas tendem a ser mais de longo prazo. Portanto, são as metas que a pessoa busca que formarão e determinarão o tipo de self que ela se torna. Sem um sólido conjunto de metas, é difícil desenvolver um self coerente. É por meio de investimento organizado da energia psíquica, proporcionada pelas metas, que um indivíduo cria ordem na consciência e pode vivenciar a qualidade da experiência. Essa ordem, se manifesta em ações, emoções e escolhas previsíveis e com o tempo se torna reconhecível como um self mais ou menos único.

Segundo o autor, aprender a administrar as próprias metas é um passo importante para alcançar a excelência na vida cotidiana, o que ele chama de qualidade da experiência. Para alcançá-la, contudo, não envolve o extremo da espontaneidade, por um lado, nem o controle compulsivo, por outro. O melhor caminho pode ser compreender as raízes das próprias motivações e, enquanto a pessoa reconhece os preconceitos envolvidos nos seus desejos, com toda a humildade, pode escolher metas que ordenarão sua consciência sem causar desordem demais no ambiente social ou material.

O autor aponta o pensamento também como um processo por meio do qual a energia psíquica é ordenada. A emoção focaliza a atenção ao mobilizar todo o organismo em um modo de aproximação ou distanciamento; as metas o executam proporcionando imagens de resultados desejados. Assim, os pensamentos ordenam a atenção produzindo seqüências de imagens que se relacionam de alguma maneira significativa.

Os aspectos apresentados acima mostram como, as emoções, intenções e pensamentos não atravessam a consciência como elementos distintos de experiência,

mas que estão constantemente interconectados e se modificam uns aos outros à medida que avançam.

O processo de ensino e aprendizagem, com vistas a se tornar significativo, pode identificar estes aspectos e auxiliar os aprendizes no estabelecimento e/ou alcance de suas metas e no gerenciamento de sua individualidade subjetiva.

7. CONCLUSÃO

Os estudos propostos para verificar se a dança pode ser uma atividade intrinsecamente recompensadora geraram resultados que possibilitaram uma discussão sobre a estrutura do processo de ensino e aprendizagem da dança.

Os resultados do estudo 1 sobre a preferência musical dos alunos foi possibilitador de uma didática “dialógica” entre alunos e professor que auxiliou tanto na socialização, quanto no enfoque de metas comuns durante o processo. Este estudo mostrou, através de seus resultados, que a preferência musical dos jovens envolvidos no processo, não corresponde às músicas mais comumente veiculadas pela mídia. Portanto, pode-se considerar que esses jovens possuem autenticidade em suas preferências, que preferem músicas brasileiras e, portanto, valorizam seu universo cultural. A identificação desses elementos característicos do grupo permitiu delinear conteúdos e estratégias de ensino da dança utilizando-se a música como principal elemento motivador da aprendizagem.

Os resultados apresentados pelo segundo estudo foram determinantes na análise da estrutura da proposta de ensino de dança como um todo. Através desses resultados sobre a experiência do “fluxo” observou-se que, independente do tipo de música e tema utilizado durante as apresentações das coreografias, os dançarinos vivenciaram a dança como uma experiência positiva. Os alunos conseguiram controlar os sentimentos negativos que surgiram, no início da atividade, tornando possível vivenciar uma experiência satisfatória. Porém, quando os resultados foram remetidos ao “modelo do fluxo”, notou-se que apenas a situação de coreografia com tema e música livre (CLIV) atingiu o equilíbrio entre as habilidades e os desafios durante a atividade, propícios à experiência do “fluxo”.

Através desse estudo, foi possível observar algumas características da estrutura da proposta de ensino que pareceram favorecer o “fluxo” independente do estímulo musical utilizado. Estas características são: a liberdade de escolha, o respeito aos interesses e características dos alunos e o favorecimento da criatividade.

Pode-se afirmar que os alunos são capazes de se engajar em atividades com esta estrutura mesmo que ela tenha conteúdos que, em princípio, não lhes interessem. Por isso, não justifica-se perpetuar modelos já padronizados de ensino de dança apenas porque já foram estabelecidos com sucesso, ou pela facilidade que os alunos podem encontrar na imitação ou repetição de movimentos. Ao contrário, a novidade, a valorização do contexto, o elemento criativo, quando bem estruturados são potencializadores de experiências satisfatórias. O ensino de dança torna-se significativo para educador e educandos quando a experiência não se restringe à apenas copiar passos de danças mas, quando busca-se ampliar a compreensão da estrutura, dos benefícios, do porque dançamos e do significado cultural da dança. Desta forma, pode-se experimentar a riqueza das conexões que esta arte proporciona, principalmente no aspecto que desenvolve as capacidades criativas e expressivas do homem.

Os resultados qualitativos sugerem que o ensino de dança estruturado através da teoria do fluxo parece ser excelente para possíveis contribuições desta experiência tanto na fase do desenvolvimento que os jovens se encontram, como em sua experiência profissional.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. A. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Ars Poética, 1995.
- ALVES MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 2001.
- ARRUDA, S. *Arte do movimento: as descobertas de Rudolf Laban na dança e ação humana*. São Paulo: Parma, 1988.
- BABIN, P.; KOULOUMDJIAN. *Os novos modos de compreender*. São Paulo: Paulinas, 1989.
- BARBOSA, A . M. Arte educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.3, n.7, p.170-82, 1989.
- BETTI, M. Fundamentos e princípios pedagógicos da educação física: uma perspectiva sociocultural. In: VALE, J.M.F. do et al. *Escola pública e sociedade*. São Paulo: Saraiva/Atual, 2002, p. 238-239.
- BETTI, M. *A janela de vidro: esporte, televisão e educação física*. Campinas: Papirus, 1998.
- BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. *Discorpo*, São Paulo, n.3, p.25-45, 1994.
- BETTI, M. *Educação física e sociedade: a educação física na escola brasileira de 1° e 2° graus*. São Paulo: Movimento, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Arte. Brasília, 1998.
- CAMPEIZ, E. C. F. S. O Sistema Laban de Movimento na preparação de atletas: proposta de melhoria da consciência pelo movimento. *Revista das Faculdades Claretianas de Batatais*, Batatais, v.1, n.1, p. 57-67, 1996.
- CAMPBELL, D. *O efeito Mozart: explorando o poder da música para curar o corpo, fortalecer a mente e liberar a criatividade*. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- CANDAU, V. M. *A didática em questão*. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.
- CHALIP, L.; CSIKSZENTMHALYI, M.; KLEIBER, D; LARSON, E. Variations of exercises in formal and informal sports. *Resesarch Quaterly for Exercise and Sport*, Washington, v. 55, n. 2, p.109-116, 1984.

CSIKSZENTMIHALYI, M. Play and intrinsic rewards. *Journal of Humanistic Psychology*, Newbury Park, v. 15, n.3, p. 41-63, 1975.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *Being adolescent*. New York: Basic Books, 1984.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *A psicologia da felicidade*. São Paulo: Saraiva, 1992.

CSIKSZENTMIHALYI, M. Activity, experience, and personal growth. In.: CURTIS, J. E.; RUSSEL, S. J. (Ed.). *Physical activity in human experience: interdisciplinary perspectives*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1997. p. 59-88.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *A descoberta do fluxo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *Thoughts about education*. Disponível em: <http://www.newhorizons.org/crfut_csikszent.html> Acesso em: 21 jan. 2001.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *Student Coloquium: Problem finding and the creative process*. Disponível em: <<http://www.eng.uwaterloo.ca/~kgyay/creative.html>> acesso em 18 fev. 2002.

DANTAS, M. *Dança: o enigma do movimento*. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS, 1999.

DAÓLIO, J. Educação física escolar: uma abordagem cultural. In. PICCOLO, V. L. N. (Org.). *Educação física escolar, ser... ou não ter?* 3.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

DASCAL, V. Movement metaphors: linking theory and therapeutic practice. In: STAMENOV, M. (Ed.). *Current Advances in Semantic Theory*. John Benjamins, Amsterdam: John Benjamins, 1992.

DEUTSCH, S. *Música e dança de salão: interferências da audição e da dança nos estados de ânimo*. 1997. 165 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

DEUTSCH, S. Audição de mambo acompanhada ou não de movimentação corporal altera ou não estados de animo ? *Motriz* , Rio Claro, v.7, n.1, supl., p. 152, jun. 2001.

DONALDSON, A. The choreological image: structure and meaning in dance. In: CONFERENCE OF DANCE AND THE CHILD INTERNATIONAL, 6., 1994, Sydney. *Proceedings...*Sydney: Macquarie University , 1994. p. 96-101.

FIERRO, A. Desenvolvimento da personalidade na adolescência. In: COLL, C.; PALACIOS, J., MARCHESSI, A. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.1.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF Brasil – *A voz dos adolescentes*. Disponível em <<http://www.unicef.org/brazil/voz-resumo.htm>> . Acesso em: 10 fev. 2003.

GALWAY, J. *A música no tempo* . São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GARAUDY, R. *Dançar a vida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GARDNER, H. *Entrevista cedida pela revista Pátio*. Disponível em: <<http://www.abrae.com.br/entrevista/entregar.htm>> . Acesso em: 08 maio 2001.

GEHRES, A. “O que é que eu faço quando meus alunos e alunas só querem dançar como a Xuxa ou à Carla Perez? ou das posturas pedagógicas e da construção da identidade da criança e do adolescente diante das danças das mídias.” *Corporis*, Recife, v.e, n.1, p. 67-70, 1998.

GFELLER, K. Musical Components and styles preferred by young adults for aerobic fitness activities. *Journal of Music Therapy*. Lawrence, KAN., v. 25, n.1, p. 28-43, 1988.

GONÇALVES, M. A. S. *Sentir pensar e agir – corporeidade e educação*. Campinas: Papirus, 1994.

GUEDES, C. M. *O corpo desvelado* In: Moreira, W. W. (org.) *Corpo Presente*. Campinas, SP: Papirus, 1995, p. 37-52

IWANAGA, M.; TSUKAMOTO, M. Preference for musical tempo involving systematic variation of presented tempi for known and unknown musical excerpts. *Perceptual and Motor Skills*, Missoulo, v. 86, n.1, p. 31-41, fev. 1998.

JESUS, A. N. *Vivências Corporais: proposta de trabalho de auto-conscientização*. 1992. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas, Campinas , 1992.

JOURDAIN, R. *Música, cérebro e êxtase: como a música captura nossa imaginação*, Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

KATZ, H. Evento marca os 120 anos de nascimento de Laban. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 13 ago. 1999. Disponível em: <<http://estado.estadao.com.br/edição/pano/99/08/12/ca2801.html>> Acesso em: 23 jul. 2001.

KNAPP, M. L. *La comunicación no verbal – El cuerpo y el entorno*. Paidós Comunicación, Barcelona: 1985.

- LABAN, R. *Domínio do movimento*. 2.ed. São Paulo: Summus, 1978.
- LABAN, R. *Dança educativa moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.A. *Metodologia científica: ciências conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis*. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2000
- LANGER, S. K. *Sentimento e forma*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- LEBLANC, A. An interative theory of music preference. *Journal of Music Therapy*, Lawrence, KAN., v. 19, n.1, p. 28 – 45, 1982.
- MACHADO, A. A. *Interferência da torcida na ansiedade e agressividade de atletas adolescentes*. 1998. 186 f. Tese (Livre Docência)-Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1998.
- MARQUES, I. A. *Visão de área de educação artística: dança*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Divisão de Orientação Técnica, 1992.
- MARQUES, I. A. *A dança no contexto: uma proposta para a educação contemporânea*.1996. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- MARQUES, I. A. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez, 1999.
- MATHEWS, D. K. *Medida e avaliação em educação física*. 5. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- MIRANDA, M. L. J. A dança como conteúdo específico nos cursos de educação física e como área de estudo no ensino superior. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo. v.8, n. 2, p. 3-13, jul./dez. 1994.
- MOREIRA, W. W (Org.). *Corpo pressente*. Campinas: Papirus, 1995.
- MORIN, E. *Amor, poesia, sabedoria*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002
- NANNI, D. *Dança educação: princípios, métodos e técnicas*. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- OLIVEIRA, S. R. G. *Atividade física acompanhada de música*. 2002. 166 f Dissertação (Mestrado em Pedagogia da Motricidade Humana)-Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2002.

OSÓRIO, L.C. *Adolescente hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

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

OTAGURO, L.; PAIVA, A . C.; VOLP, C.; DEUTSCH, S.; OLIVEIRA, S. Estado de ânimo e dança: qual a diferença entre meninos e meninas?. *Motriz*, Rio Claro, v.7, n.1, supl., p. 169, jun. 2001.

PALACIOS, J. O que é adolescência. In: COLL, C.; PALACIOS, J., MARCHESSI, A (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.1.

PAIVA, A . C.; OTAGURO, L.; VOLP, C.; DEUTSCH, S. A dança interfere nos estados de ânimo dos idosos? *Motriz* , Rio Claro, v.7, n.1, supl., p. 169, jun. 2001.

POMPÉIA, J. A. *Arte e existência*.1991. Palestra realizada na III Bienal Nacional de Santos – Artes Plásticas, out., 1991.

REZENDE, A . M. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

ROBATO, L. *Dança em processo, a linguagem do indizível*. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1994.

SANTOS, I. F. *Da Tradição africana brasileira a uma proposta pluricultural de dança-arte-educação*. 1996. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 1996.

SERGIO, M. *Educação física, ou, ciência da motricidade humana?* 2. ed. Campinas: Papirus, 1991.

SERGIO, M. *Epistemologia da motricidade humana*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Ciências da Motricidade; Edições FMH, 1996.

TAYLOR, S. Dança em uma época de crise social... . *Revista Comunicações e artes*, São Paulo, 65-73, 1994.

TAME, D. *O poder oculto da música*. São Paulo: Cultrix, 1984.

TIMM, A.; VALIM, P.C; OLIVEIRA, S.; VOLP, C.; DEUTSCH, S. A dança do ventre e os estados de ânimo. *Motriz*, Rio Claro, v.7, n.1, supl., p. 153, jun. 2001.

VENÂNCIO, S. Corporeidade e suas dimensões ontológicas. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MOTORA, 1.; CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MOTORA, 2., 1998, Fóz do Iguaçu. *Anais...* Campinas: UNICAMP/FEF/DEM, 1998. p. 130-133.

VOLP, C. M. *Vivenciando a dança de salão na escola*. 1994. 275 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1994.

VOLP, C. M. *Música, estados de ânimo e qualidade de movimento*. Rio Claro UNESP, 1997. Relatório Trienal apresentado à CPRT/ UNESP, 1997.

VOLP, C. M.; OLIVEIRA, S.; OTAGURO, L.;CAMPEIZ, E. PAIVA, A. C.;DEUTSCH, S. *Estados emocionais no processo de criação, ensaios e apresentação de uma coreografia* In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 25., 2002, São Paulo *Anais...*São Paulo: CELAFISCS, 2002.

WILLEMS, E. *Lãs bases psicológicas de La educacional musical*. Buenos Aires: Eudeba Editorial Universitária, 1969.

ZAGURY, T. *O adolescente por ele mesmo*. 7.ed. Rio de Janeiro: Record, 1996

ANEXO A . Questionário de preferência musical

Responda na escala abaixo (0 para nada – 10 para muito).

Gosta de : **Ouvir música?** - / _ / _ / _ / _ / _ / _ / _ / _ / _ / _ / _ / _ /

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Quais? Cite o nome da(s) música(s) e cantor(es) ou compositor(es) que mais gosta.

ANEXO B . Classificação da preferência musical

Tabela 3 - Classificação da preferência musical (banda/cantor/compositor) por número de votos

Classificação	Nome grupo/cantor/compositor	Votos
1	Djavan - músicas: (19v. todas as músicas); (6v. Oceano); (5v. Sina); (3v. Meu bem querer); (1v. Flor de Lis); (1v. Pétala)	35
2	Caetano Veloso – músicas: (13v. todas as músicas); (3v. Você é linda); (2v. Sozinho); (1v. Trem das cores); (1v. Tropicália); (1v. Alegria alegria); (1v. Queixa); (1v. Leãozinho);	23
3	Marisa Monte – músicas: (14v. todas as músicas); (2v. Na estrada); (2v. Bem que se quis); (1v. Segue o seco); (1v. Não é fácil); (1v. Samba pras meninas); (1v. Beija eu)	22
4	Skank – músicas: (16v. todas); (2v. É tanto); (1v. Canção noturna); (1v. A cerca)	20
5	Paralamas do Sucesso – músicas: (14v. todas as músicas); (1v. Aonde quer que eu vá); (1v. Meu erro)	16
6	Legião Urbana – músicas: (9v. todas as músicas); (1v. Vento no litoral); (1v. Teatro dos vampiros); (1v. Faroeste caboclo); (1v. Eduardo e Mônica); (1v. Pais e filhos)	14
7	Cássia Eller – músicas: (7v. todas as músicas); (2v. Malandragem); (2v. Por enquanto); (1v. Geração coca-cola); (1v. Relicário)	13
8	-Titãs – músicas: (9v. todas as músicas); (3v. Epitáfio) -Capital Inicial – músicas: (9v. todas as músicas); (2v. Independência); (1v. Natasha) -Elis Regina – música: (6v. todas as músicas); (3v. Como nossos pais); (2v. O bêbado e o equilibrista); (1v. Carinhoso) -Gilberto Gil – músicas: (9v. todas as músicas); (2v. Vamos fugir); (1v. Não chores mais)	12
9	-Chico Buarque – músicas: (4v. todas as músicas); (2v. Construção); (1v. Todo sentimento); (1v. Travessia); (1v. Vai passar); (1v. Você não entende nada) -Adriana Calcanhoto – músicas: (5v. todas as músicas); (1v. Esquadros); (2v. Vambora); (1v. Carioca); (1v. Mentiras); (1v. Marinheiro)	11
10	-Pearl Jam – música: (1v. Black) -Metálica	10
11	-Bob Marley – músicas: (3v. todas as músicas); (2v. Redemption song); (2v. Waiting in Vain); (1v. Jah live); (1v. Three little bird) -Green Day	9
12	-Falamansa - músicas: (1v. Asas) -Rastapé – músicas: (1v. colo de menina); (1v. Xote swingado) -Rita Lee – músicas; (2v. Lança Perfume); (1v. Caso sério); (1v. Doce vampiro)	8
13	-Gun's in Roses -Beathes	7

Cont. Tabela 3

14	-Cidade Negra – música: (1v. Onde você mora) -Nirvana – música: (1v. Poly); (1v. Aneurism) -O Rappa – músicas: (1v. O que sobrou do céu); (1v. Instinto coletivo); (1v. Mitologia Jerimum); (1v. Todo camburão tem um pouco de navio negreiro) -Sandy e Junior	6
15	-Raul Seixas – músicas: (1v. MDC); (1v. Ave Maria das ruas); (2v. Capim guiné) -Aerosmith - músicas: (2v. Crying); (1v. Movinm out 73); (1v. Crasy) -Enya -Link Park – música: (1v. In the end) -Bom Jovi – música: (1v. Always) -Engenheiros do Hawai – músicas: (1v. Alívio imediato); (1v. Pra ser sincero)	5
16	-Milton Nascimento – música: (1v. Canção nova) -Zeca pagodinho -Planet Hemp – música: (1v. Queimado) -Led Zeppelin -Mariah Carey	4
17	-Blink 182 -Creed – música: (1v. My sacrifice) -Nickelback – música: (2v. How you remind me); (1v. So bad) -Iron Maiden -KLB – música: (1v. A dor desse amor) -Tribo de Jah – músicas: (1v. Morena); (1v. Raiz); (1v. Véu de Maia) -Jorge Aragão – música: (1v. Identidade) -Tom Jobim -Lulu Santos -Celine Dion -Raimundos -Laura Pausine -Brayam Adams -CPM 22	3
18	-Nenhum de nós -Oswaldo Montenegro -Los Hermanos – músicas: (1v. Ana Julia); (1v. Primavera) -Edson Gomes – músicas: (1v. Malandrinha); (1v. Samanina) -Marina Lima – músicas: (1v. Fullgaz); (1v. A francesa) -AC/DC -Jorge Bem Jor – música: (1v. Domência) -Red hot chili Peppers -Maskavo – música: (1v. Lua) -Andréa Bocceli -Vinicius de Moraes -Tim Maia	2

	<p>-Zé Ramalho -Lorena Mckenitt – músicas: (1v. CD The visit) -Cristina Aguilera -Queen – músicas: (1v. Love of my life); (1v. Bohemio Rypsody) -Jota Quest – música: (1v. Fácil) -Renato Russo -U2 -Biquíni Cavado -Fundo de Quintal -Mozart -Creedance</p>	
19	<p>Marilyn Manson / Jairzinho de Oliveira / Rolling Stones / Peixe Elétrico / Elba Ramalho / Os Travessos / Sublime / Baião de Quatro / Oásis / Zeca Baleiro / Lenny Kravitz / Gean e Giovani / Apocalipse / Oficina G3 / Resgate / Charlie Brown Junior / Surto / Exaltassamba / Roberto Carlos / Sensação / Vinny / Natiroats / Radiohead / Steve Vai/ Joe Satriani / Yngwie Malmstew / Barão Vermelho / Frankie Valli / Vanessa Rangel / Alanis Morisseti / Jonny Rivers / Ultraje à Rigor / The Cramberius / Deep Purple / Britney Spears / Michael Bolton / Emilio Santiago / Beth Carvalho/ Leci Brandão / Bezerra da Silva / Toquinho / Judas Priest/ Savatage / Saxon / Dire Strait / Camisa de Vênus / Rappin hood / Maria Bethânia / Santana / Ivete Sangalo / Pixies / Martinho da Vila / Moreno / Elvis Presley / Tears for fears / Ed Mota / R & B / Vânia Abreu / Vila Lobos / Strauss / N'sync / Backstreet Boys / Nyx's / Five / Era / Beethoven / Dream theater / Dave Matthews Band / Ver's Over / Angra / The Corrs / O grande encontro / João Bosco / Offspring / RPM / Sara Brightman / Kid Abelha / Extreme / Whitney Houston / Ozzy Osbourne / Eric Clapton / Harmonia do Samba / Village People/ Westlife / Korn / Gabriel Pensador / Manowar / Gamna Ray / Janes Joplin / The Doors / Black Sabbath /</p>	1

ANEXO C . Classificação por estilo musical

Tabela 4 – Classificação por estilo musical de preferência

Estilo	Número de votos
Pop nacional	182
MPB	165
Rock nacional	88
Rock irointernacional	69
Pop internacional	47
Grunge internacional	22
Forró	19
Samba	18
Romântica internacional	16
Raggae nacional	11
Hip hop nacional	11
Raggae internacional	10
New age internacional	9
Punk internacional	9
Rock industrial internacional	7
Pagode raiz	5
Pagode	5
Soul funk Black nacional	5
Clássica internacional	4
Samba pagode nacional	3
New metal internacional	3
Gospel nacional	2
Rock anos 60 nacional	2
Punk internacional	2
Guitar Heroes internacional	2
Funk o metal internacional	2
Axé	2
Blues rock internacional	1
Clássica nacional	1
Trash metal internacional	1
Rap comercial internacional	1

5 - Você gostaria de estar fazendo alguma outra coisa durante a atividade?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Sim									Não

6 - Você tinha controle da situação?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nenhum									Muito

7 - Existia riscos na atividade para você?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nenhum									Muito

8 - Foi difícil concentrar-se durante a atividade?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Muito									Nada

9- Como você se sentiu nesta experiência ?

ANEXO E . Teste Post-hoc da situação CINF

Tabela 5. Diferença estatisticamente significativa (Post-hoc) entre as dimensões da experiência subjetiva da situação CINF

Dimensões da experiência	Auto-consciência	Senso de habilidade	Percepção de desafios	Estado de ânimo	Motivação	Senso de controle	Senso de risco	Concentração
Auto-consciência			0,000*	0,009*			0,000*	
Senso de habilidade							0,000*	
Percepção de desafios	0,000*				0,000*	0,000*	0,000*	0,002*
Estado de ânimo	0,009*				0,046*	0,023*	0,000*	
Motivação			0,000*	0,046*			0,000*	
Senso de controle			0,000*	0,023*			0,000*	
Senso de risco	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*
Concentração			0,002*				0,000*	

p <0,05

ANEXO F . Teste Post-hoc da situação CLIV

Tabela 6. Diferença estatisticamente significativa (Post-hoc) entre as dimensões da experiência subjetiva da situação CLIV

Dimensões da experiência	Auto-consciência	Senso de habilidade	Percepção de desafios	Estado de ânimo	Motivação	Senso de controle	Senso de risco	Concentração
Auto-consciência			0,009*	0,005*			0,000*	
Senso de habilidade					0,040*		0,000*	0,003*
Percepção de desafios	0,009*				0,003*		0,000*	0,000*
Estado de ânimo	0,005*				0,001*		0,000*	0,000*
Motivação	0,040*		0,003*	0,001*			0,000*	
Senso de controle							0,000*	0,011*
Senso de risco	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*
Concentração	0,003*		0,000*	0,000*		0,011*	0,000*	

p < 0,05

ANEXO G . Respostas dos participantes à nona questão

Quadro 3. Respostas dos participantes à nona questão do “Questionário da experiência do fluxo” - *Como você se sentiu nesta experiência?*

Participantes de CINF	Respostas
P 1	Ansiedade, alegre
P 2	Feliz
P 3	Adorei, enriqueceu mais o meu conhecimento e despertou muitos sentimentos
P 4	Nervoso no começo, mas logo que iniciou a música estava alegre
P 5	No começo estava hiper ansiosa, depois fiquei tranqüila e tentei dar o máximo de mim
P 6	Muito tensa, mas depois que atingimos o objetivo veio a recompensa: satisfação
P 7	Um pouco nervosa
P 8	Nervoso
P 9	Pela 1ª. Vez foi bom, senti um pouco de vergonha
P 10	Não respondeu
P 11	Me senti muito bem, foi uma das maiores felicidades que eu tive este ano, eu amei
P 12	Normal
P 13	Totalmente feliz pois consegui atingir meus objetivos
P 14	Bem
P 15	Foi muito bom. Meu coração disparou mas adorei
P 16	Muito alegre, apesar do nervosismo
P 17	FELIZ ... (escreveu bem grande)
P 18	Adorei, achei muito legal, gostaria de poder fazer mais vezes.
P 19	Muitíssimo feliz, muito satisfeita
P 20	Muito prazeroso, me senti muito feliz, não tive problemas durante a apresentação
P 21	Eu me senti muito prazerosa porque foi muito legal esse trabalho de dança em grupo
P 22	MUITO LEGAL, ADOREI,, (escreveu bem grande)
P 23	Tudo que senti está assinalado acima, além de ficar um pouco ansioso
P 24	Eu me senti muito bem, foi uma experiência muito boa.
P 25	Não respondeu
P 26	Simplemente adorei e percebi que fazer trabalho com crianças seria muito prazeroso pra mim. Estou muito feliz por ter participado disso.

Cont. Quadro 3

P 27	Foi ótimo, principalmente porque tinha bastante assistindo. Como sempre dei muita risada, obrigado PROFESSORAS, por nos proporcionar isso
P 28	Adorei ter tido a sensação de como é estar no palco, apresentando uma dança, principalmente tendo como público crianças, que um dia poderei ensiná-los. Gostaria de agradecer as professoras, por nos ensinar a despertar a criatividade que tenho, mas que não usava muito, pois, não me interessava por dança. VALEU!!!
P 29	Muito bem, estava alegre, estava com meus amigos, foi muito bom apesar das dificuldades individuais que tive.
P 30	Muito bem, embora com um pouco de receio.
P 31	Me senti nervoso e tava muito empolgado. Gostei da experiência, mas não me relacionei muito bem com o palco.
Participantes de CLIV	
P 32	Muito bem, foi muito divertido e empolgante.
P 33	MARAVILHOSA. PRAZEROSA (escreveu bem grande)
P 34	Muito ansioso, porém ao entrar no palco a concentração se sobressaia.
P 35	Muito nervosa e ansiosa mas tudo deu certo
P 36	Muito nervosa, excitada, feliz e um pouco estressada
P 37	EXCITADO (escreveu grande)
P 38	Muito bem, não sabia que eu era capaz de fazer isto.
P 39	Muito tranquilo e alegre
P 40	Me senti bem, foi muito bom
P 41	MARAVILHOSAMENTE BEM (escreveu em letras maiúsculas e destacou o bem)
P 42	Muito bem, acho que essa atividade foi demais. Gostaria que tivesse mais! (escreveu com letras grandes)
P 43	Alerta, atento
P 44	Não respondeu
P 45	Não respondeu
P 46	Sem comentários, é só olhar pra Edivania... 1BJO
P 47	Tensa porém entusiasmada
P 48	Muito nervosa no início, mas durante a atividade (dança) passou . Foi muito bom
P 49	Completamente extasiada
P 50	Foi muito bom. Gostaria de repeti-la ADOREI! (escreveu bem grande)
P 51	Não respondeu

Cont. Quadro 3

P 52	Muito gostoso foi apresentar a coreografia, fiquei muito nervoso antes e depois, mas durante eu fui levado, parecia que eu estava pensando muito pouco
P 53	Foi uma coisa muito extasiante, é uma energia muito diferente. Adorei a experiência. Ainda estou muito agitado, acabei de apresentar e a sensação permanece como se estivesse no palco. É uma ótima experiência.
P 54	Eu me senti contagiado, muito ansioso para saber o que aconteceria no final. Mas estou em dúvida sobre trabalho (que a coreografia necessitou) e a satisfação proporcionado no final, não sei qual foi mais forte.
P 55	Excitado, alegre, motivado, esperançoso e com muita expectativa.
P 56	A atividade me proporcionou muita alegria, principalmente por ter dado a mim a oportunidade de apresentar uma dança em público. Foi a minha primeira vez em cima de um palco e a sensação vai permanecer durante o resto de toda a minha vida.
P 57	Eu me senti bem por estar trabalhando em grupo, e apesar da ansiedade, foi bom pois me diverti muito.
P 58	Nervoso pois nunca tinha tido uma experiência desse tipo antes
P 59	Muito feliz, empenhada, enfim, muito bem
P 60	Muito bem, é muito bom estar em palco!!! A adrenalina é muito grande.
P 61	Me senti muito bem, não queria que fosse tão rápido.