

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

*PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, ARTE E
HISTÓRIA DA CULTURA*

Alexander Pereira

A alegria motivadora na escola e a contribuição da música

São Paulo

2021

Alexander Pereira

A alegria motivadora na escola e a contribuição da música

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

Orientadora: Professora Doutora Regina Lara Silveira Mello

São Paulo

2021

P436a Pereira, Alexander.

A alegria motivadora na escola e a contribuição da música /
Alexander Pereira.

152 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura)
– Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2021.

Orientadora: Regina Lara Silveira Mello.

Referências bibliográficas: f. 148-152

1. Alegria motivadora. 2. Criatividade. 3. Educação musical. 4.
Flow. 5. Guia interior. I. Mello, Regina Lara Silveira, *orientadora*. II.
Título.

CDD 780.7

Bibliotecária Responsável: Andrea Alves de Andrade - CRB 8/9204

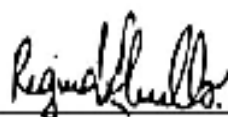
ALEXANDER PEREIRA

A alegria motivadora na escola e a contribuição da música

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

Aprovado em: 30 /setembro/ 2021

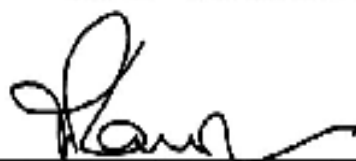
BANCA EXAMINADORA



Orientadora: Profª. Drª. Regina Lara Silveira Mello
Universidade Presbiteriana Mackenzie



Profª. Drª. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada
UNESP - Instituto de Artes



Profª. Drª. Maria de Fátima Ramos de Andrado
Universidade Presbiteriana Mackenzie

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus primeiramente, por me criar. Agradeço aos meus pais: Carlos Pereira, mecânico e goleiro, homem que me ensinou, mesmo por negação, tudo que sei e Marina Zélia Laurenciano Pereira, mulher de bom coração e bem-humorada, são eles meus maiores incentivadores desde sempre, me ensinaram a estudar e respeitar para ser humano. Agradeço a minha filha Maria Luiza Graciano Pereira, meu maior feito, meu maior orgulho, ela e suas perguntas desconcertantes, seu pensamento ágil e sua doçura e voz aveludada e afinada. Agradeço ao Simonton Caixeta Martins porque tocamos muitos anos juntos e pelas conversas filosóficas na padaria, depois do futebol, nas mesas de bilhar do Bola Sete, em São Caetano e em nossas casas e na de nossos pais (tempo bom, muito bom). Agradeço ao reverendo Valter Graciano Martins pelas conversas que sempre tivemos. Agradeço ao professor Rafael Albino de Carvalho, que me possibilitou um recomeço. Agradeço aos professores da UNESP, pois eram extremamente técnicos, sabedores do riscado e generosos ao mesmo tempo, a segunda parte do elogio não vale para todos, é claro. Agradeço ao filósofo que me orgulho por poder chamá-lo de amigo Antero Luiz Amadeo, homem honesto e sério com ideias claras, que sempre me apoiou nessa empreitada. Agradeço a Conselheira/Ouvidoria/Amiga Mercedes Vieira, outra pessoa reconhecidamente séria, temida por alguns, não por mim, nutro por ela respeito e amizade, uma mulher que pensa e fala o que pensa a despeito das patentes e dos lugares, que possui senso de justiça, raro em nossos dias. Sempre me senti apoiado por ela, dentro e fora da escola, mulher que acredita no trabalho e nas pessoas. Agradeço ao Colégio Presbiteriano Mackenzie por ser bolsista enquanto trabalhei na Instituição. Agradeço especialmente minha paciente Orientadora Regina Lara Silveira Mello, seus apontamentos sempre pertinentes, de importância capital no processo de fundamentação dessa dissertação, apontando o rumo certo, através da bibliografia indicada e da clareza de raciocínio demonstrada ao longo de nossos encontros “semanais”, a que nos momentos difíceis do processo da escrita, sempre conseguia deixar alguma coisa em mim para que eu continuasse a escrever.

“A alegria é a verdadeira prova dos nove”

Oswald de Andrade

RESUMO

A pesquisa mostra a presença da *alegria motivadora* nas aulas de música na escola e analisa a experiência ótima, o *Flow* (Csikszentmihalyi) retroalimentando o processo de ensino/aprendizagem, num estudo de caso com entrevistas realizadas ao professor de música e seus alunos.

A escolha do colégio se deu em função de conhecimento pessoal anterior das características pedagógicas do sistema de ensino e do professor de música. Uma turma do 8º ano (13 anos) e o professor foram entrevistados. No material analisado verifica-se que as atitudes e reações do professor e dos alunos confirmam a alegria e a valorização da criatividade nas aulas de música.

Os pensadores que sustentam a pesquisa são Csikszentmihalyi, Gardner e Ostrower, trazendo a valorização da criatividade e apontando caminhos para que ela seja desenvolvida nas aulas de música. Snyders valoriza a alegria na escola; Mello desenvolve o conceito de guia interior, importante componente no momento da tomada de decisão no processo artístico, e Dewey com o conceito de experiência significativa que será guardada na memória. Schafer considera que o professor é o compositor na sala de aula, em consonância com todos esses conceitos, é quem faz convergir os alunos às aulas de música, com propostas musicais significativas, motivadoras e criativas.

Cotejando as respostas do professor e dos alunos verificou-se que a alegria motivadora está presente no ambiente das aulas de música, que o *flow* oriundo da experiência significativa motiva os alunos, encorajando-os a vencer as dificuldades durante as aulas e que as boas emoções fixam as experiências na memória. Que o guia interior está sendo desenvolvido, influenciando a escolha do repertório do aluno (indivíduo) nas aulas de música (domínio), está sendo motivado pelo professor (campo), que cumpre seu papel de *gatekeeper* no modelo sistêmico de criatividade desenvolvido por Csikszentmihalyi. Fica constatado que a alegria motivadora está presente nas aulas de música.

PALAVRAS-CHAVE: *alegria motivadora; criatividade; educação musical; flow; guia interior.*

ABSTRACT

This research shows the presence of motivational happiness in music classes in the school and analyzes the optimal experience, the Flow (Csikszentmihalyi), providing feedback on the teaching-learning process, through interviews with a music teacher and his students.

The choice of the school was made according to its pedagogical characteristics, as well as the teacher's. A teacher and eighth graders (13 years old) were interviewed and, in the analyzed material, we can observe that the teacher's and students' actions and reactions attest the presence of happiness and the appreciation of creativity during music classes.

The thinkers and concepts that support the research are Csikszentmihalyi, Gardner and Ostrower, bringing appreciation of creativity, and showing ways for its development during music classes; Snyders values happiness in the school; Mello develops the concept of inner guide, an important component when deciding on the artistic process; Dewey develops the concept of meaningful experience, which will be kept in the memory and Schafer, the composer in the classroom, in accord with all these concepts, brings all of them to the music classes with significant, motivational and creative musical proposals.

Cross-checking the teacher's answers with the students' ones showed that the motivational happiness is present in the music classes environment, the flow derived from the meaningful experience motivates students, encouraging them to overcome difficulties during classes, and the good emotions fix the experiences in the memory. In addition, that the inner guide is being developed, influencing even the student's setlist, and the student (individual), during the music classes (domain), is being motivated by the teacher (field), who meets the role of gatekeeper in this systems model of creativity tripod developed by Csikszentmihalyi. It is observed that the motivational happiness is present in the music classes.

KEY WORDS: motivational happiness; creativity; musical education; flow; inner guide.

LISTA ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - quadro sinóptico - Experiência de Fluxo- <i>Flow</i>	54
Figura 2 - quadro sinóptico - Habilidades X Desafios	55
Figura 3 - quadro sinóptico - Criatividade: campo domínio e indivíduo	58
Figura 4 - quadro sinóptico - O triângulo da criatividade I	60
Figura 5 - quadro sinóptico - O triângulo da criatividade II	61
Figura 6 - quadro sinóptico - Criatividade: campo, domínio e indivíduo focando Isadora Duncan	64
Figura 7 - O Homem Vitruviano	69

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
1. CAMINHOS DA PESQUISA	14
1.1. Objetivos e métodos	17
1.2 As entrevistas, os entrevistados e a escola	18
1.2.1 Um pouco sobre o professor e alunos que participaram das entrevistas	19
1.2.2. Um pouco sobre o Colégio Stagio e sua Diretora	22
2. A ALEGRIA É AGORA!	25
2.1 O professor: mediar, mostrar e motivar	26
3. ELEMENTOS DO PROCESSO CRIATIVO	33
3.1 Memória, emoção e repertório	33
3.2 A formação do Guia Interior	36
4. MÚSICA E <i>FLOW</i>	43
4.1 A experiência de fazer música	43
4.2. A música como atividade autotélica	45
4.3. O conceito de <i>Flow</i> e a Experiência Ótima na aula de música	47
4.4 O modelo sistêmico de criatividade: o professor como <i>gatekeeper</i> do Campo da Arte	57
5. ENTREVISTAS COMENTADAS, TEMAS E REFLEXÕES DECORRENTES	74
5.1 Entrevista comentada com os alunos do 8º ano A	74
5.1.1. Roteiro para entrevistas semiestruturadas com os alunos:	75
5.1.2 Projeto - aprender, ensaiar e apresentar: ligando os pontos	75
5.1.3. Motivação intrínseca e extrínseca no processo da aprendizagem	81
5.1.4. O olhar do aluno sobre a prática do ensaio	85
5.1.5. Barreiras a serem vencidas e a experiência autotélica em sala de aula	88
5.1.7. O ambiente na aula de música revelado pelas memórias	95

5.1.8. O tempo ampliado advindo da experiência ótima (<i>flow</i>), desafio motivador	99
5.1.9. Repertório: critérios das escolhas dos alunos	103
5.2 Entrevista comentada com o professor Rafael Albino De Carvalho	112
5.2.1. Roteiro para entrevista semiestruturada com o professor Rafael Albino de Carvalho:	112
5.2.2. O professor promovendo a alegria na aula de música	113
5.2.3. Enfrentando as dificuldades da sala de aula	117
5.2.5 Professor como <i>gatekeeper</i> no modelo sistêmico de criatividade	121
5.2.6 Afeto: agir para promover a alegria motivadora	124
5.2.8 Repertório, conhecimento prévio do aluno e motivação extrínseca	127
5.2.9 As aulas de música gerando emoções positivas que são guardadas na memória	129
5.2.1 Percorrendo a <i>trama</i> em busca do <i>fió</i> da meada	131
5.2.11 A avaliação a serviço da aprendizagem	136
5.2.12 Dificuldades a serem vencidas pelo professor em sala de aula	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	148

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Como professor de música em algumas escolas de São Paulo há mais de vinte anos, o autor dessa pesquisa coleciona bons caminhos, acertos, bons resultados e alguns descaminhos, aquilo que não deve ser feito, pelo menos, não daquela forma nem naquele momento. Entender os acertos e os erros levam o pesquisador a procurar respostas, pesquisar. Buscar lastro teórico, apoiando sua forma de agir em sala de aula, confirmando suas hipóteses, é o motivo que leva o pesquisador a buscar nomes como Schafer, Snyders e Csikszentmihalyi.

Uma hipótese clara para o pesquisador era a de que existia uma forte relação entre o que era pedido pelo professor em sala de aula (desafio) e o grau de conhecimento do aluno sobre o que fora pedido a ele (habilidade). Sâmara (2018, p.24) escreve: “Observa-se, então, tanto o prazer dos alunos frente a um trabalho realizado, as inclinações naturais de cada um no encontro com alguns materiais e a dificuldade em lidar com certos desafios”. A alegria decorrente do resultado do trabalho do aluno o levaria a dar o próximo passo.

Saber o que outro professor faz em sala de aula, em outra escola, pode dar ao pesquisador novas informações, novos exemplos e algumas confirmações, aquilo que dá certo em outro lugar. O pesquisador foi a campo, entrevistando professor e alunos, analisando suas respostas.

Somente se o aluno sentir a alegria presente na escola é que ele reprimirá sua inclinação à distração, à preguiça, à facilidade”. (SNYDERS, 1993, p. 27).

1. CAMINHOS DA PESQUISA

O trabalho de pesquisa caminhou por escolas, antes de decidir qual delas seria a mais indicada. Dentro da escola escolhida, o professor de música e uma de suas turmas foram ouvidos, procurando vitalizar a sombra daquilo que o pesquisador acreditava: que a alegria poderia ser entendida como meio e não como fim em si e que ela estava presente dentro das aulas de música. Os lastros teóricos iluminam os caminhos da pesquisa.

É acreditando que a escola deva olhar para a alegria presente, olhar para o agora, o momento presente, onde a criança deve ser compreendida agora, ser alegre e viver agora e, um outro olhar deve apontar para o futuro, sabendo que nossas escolhas atuais vão influenciar esse futuro, e a memória vai fazer a ligação entre os momentos distintos.

Pode-se afirmar que atualmente a escola investe parte de seus esforços em instrumentalizar, ela está preocupada em preparar o aluno para o futuro, deixando de lado o presente e suas alegrias, que são importantes motivadores para o desenvolvimento criativo dos alunos. A alegria no fazer musical pode ser encontrada mais facilmente na demonstração de um produto acabado, afinado, com dinâmica, filmado e colocado em um dispositivo eletrônico para que cada família guarde um exemplar.

O pesquisador percebe que seus alunos, ou a maioria deles, gostam de mostrar sua produção musical, tocam de modo feliz, contagiados pela música, autores de um produto que passou por todas as etapas do processo criativo, pois quando falam sobre o fazer musical, possuem timbre e olhar notoriamente felizes. Mesmo quando o processo ainda não está concluído, em cada desafio vencido (uma passagem complicada, um fraseado complexo ou mesmo um texto de uma estrofe que agora está decorado) a alegria está presente.

Em muitos momentos ensinando música na escola, em sala de aula, fui surpreendido com alunos que vinham me mostrar com entusiasmo o quanto evoluíram de uma semana para a outra. Quanto tempo investido, quanto estudo, quanta alegria, recompensados na alegria do fazer. Algumas vezes, os próprios pais me procuravam para dizer que nunca haviam visto seus filhos tão motivados, tão envolvidos em alguma atividade. Se sentir bem e se sentir desafiado enquanto se faz alguma coisa, talvez sejam esses os maiores motivadores para continuar em uma determinada atividade.

Professores experientes conhecem as ferramentas necessárias para mediar as atividades dos alunos em salas de aula. Segundo Csikszentmihalyi, controlar os desafios

e a perícia (o quanto já sabem sobre o assunto) garante o fluxo criativo, portanto, ajudam a manter o interesse. “As *atividades de fluxo* têm como função principal proporcionar experiências agradáveis. O jogo, a arte, a representação, os rituais e os desportos constituem alguns exemplos”. (2002, pág. 108).

Qual o caminho para manter o aluno motivado? Como convencê-los a praticar, a ouvir um repertório que não é comum a eles? Em consonância com Csikszentmihalyi, Schafer nos aponta:

Uma vez alguém disse que as duas coisas mais importantes para desenvolver o gosto são: sensibilidade e inteligência. Eu não concordo; diria que são curiosidade e coragem. Curiosidade para procurar o novo e o escondido, coragem para desenvolver seus próprios gostos sem considerar o que os outros podem pensar ou dizer. (1991, pág. 24).

A escola deve estimular a curiosidade que pode ser o motivador primeiro para um novo repertório com características diferentes daquelas comuns aos alunos. É necessário coragem para enfrentar um novo desafio musical.

Nessa via de mão dupla, aluno e professor devem buscar caminhos para o bom andamento na sala de aula. Na relação ideal o aluno deve perceber em quais momentos ele deve falar e em quais deve estar atento. No processo ensino/aprendizagem, em qualquer conteúdo existem momentos mais fáceis e momentos muito duros, momentos de repetição, momentos de total atenção no professor, momento de discussão com outro aluno, enfim, é esperado que cada um cumpra o seu papel. É consenso ser muito difícil para o aluno renunciar à conversa, principalmente no início de um novo projeto quando nem tudo está claro. A alegria pode ser uma solução para tais problemas. SPINOZA (apud SNYDERS, 1993, p.27) “[...] e não sentimos alegria porque reprimimos nossas inclinações; ao contrário, é porque sentimos alegria que podemos reprimir nossas inclinações”. As pequenas alegrias que surgem ao longo do processo motivam a continuidade dele, mesmo nos momentos mais difíceis.

Acredita-se que a escola deve motivar o aluno, estimular a criação, desembocando em um novo repertório musical, ampliando a cultura dos alunos.

Segundo Schafer:

Realmente o que quero dizer a vocês é, principalmente, sejam curiosos em relação à música. Não se contentem em ficar só nas suas

preferências musicais, pois, como eu disse pouco antes, ninguém estará traindo seus velhos hábitos pela aquisição de novos. (1991, pág. 22).

Schafer nos mostra que devemos ser curiosos em relação à música e que essa curiosidade nos leva a novos lugares. O pensamento acima corrobora a forma de pensar de Snyders (1917 -2011), pedagogo francês lecionou na Universidade de Nancy e Paris V. Ele nos lembra: “É importante dizer que a alegria escolar presente e, sobretudo, a alegria diante das obras-primas, pode e deve começar bem cedo: ela não está de modo algum reservada às classes mais adiantadas”. (1993 p.177). Segundo o neurologista inglês Oliver Sacks (1933 - 2015):

A inclinação para a música revela-se na 1ª infância, é manifesta e essencial em todas as culturas e provavelmente remonta aos primórdios de nossa espécie. Essa “musicofilia” é um dado da natureza humana. Ela pode ser desenvolvida ou moldada pela cultura em que vivemos, pelas circunstâncias da vida e pelos talentos ou deficiências que temos como indivíduos. (2007, p.9).

Na escola também vamos entender que a nossa voz pode ser mais forte, nos identificamos com o outro, alegria social em um lugar aberto à cultura que nos ouve e nos modifica.

Felicidade de participar de um grupo, unido de um modo simples e forte: todos realizam ao mesmo tempo a mesma tarefa, a voz de cada um reforça a voz e, ao mesmo tempo, a confiança do outro [...] a porta está aberta para a cultura e simultaneamente, para a consideração dos outros. (SNYDERS, 1993, p.177).

O aluno, quando envolvido por essas informações, amplia suas possibilidades de escolha. A alegria pode facilitar o emergir do fazer musical, da aquisição de repertório, da música como função social, como nos mostra A artista visual e professora Fayga Ostrower (1920 – 2001), nascida na Polônia e que vem para o Brasil em 1934:

Como processos intuitivos, os processos de criação interligam-se intimamente com nosso ser sensível. Mesmo no âmbito conceitual ou intelectual, a criação se articula principalmente através da sensibilidade. [...] a sensibilidade não é peculiar somente a artistas ou alguns poucos privilegiados. (OSTROWER, 2010, p. 12).

A escola deve aproveitar o potencial de sensibilidade dos alunos, para que, através da alegria, o aluno se sinta motivado a produzir ainda mais música.

Ostrower nos lembra de que todo ser humano nasce com um potencial de sensibilidade. “A sensibilidade é uma porta de entrada das sensações. Representa uma abertura constante ao mundo e nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós”. (2010, p. 12).

1.1. Objetivos e métodos

Esta pesquisa tem por objetivo mostrar as possíveis contribuições da música como um dos motivadores da alegria na escola. Tentar estabelecer uma relação entre o fazer musical, seus desdobramentos artísticos e a alegria motivadora; o prazer de criar juntos, nota após nota (“...uma vez mais, agora só as meninas, agora só os meninos, todos juntos!”, repete o professor de música em sala de aula). A alegria nas apresentações como mostras culturais, feiras de ciências, enfim, em todos os momentos que a escola abre suas portas para que os pais entrem e compartilhem nossos resultados. O fazer musical cotidiano, as pequenas alegrias que acontecem ao longo do processo, que são motivadoras da continuidade deste. A pesquisa pretende mostrar que a música pode ser motivadora para o aluno em momentos diversos do processo de educação, desde a apropriação de um novo repertório, ao cantar, escolher a melhor região vocal (tessitura), treinar uma passagem difícil na flauta, fazer um exercício percussivo com o corpo, que vai servir de pedal rítmico para nossa canção, ou quando tudo isso desemboca numa mostra sonora, nas apresentações e nos registros auditivos.

Essa pesquisa utiliza a metodologia do estudo de caso, apoiada em Lüdke e André, com foco no Colégio Stagio, no professor de música e em seus alunos. Foram feitas as entrevistas, buscando encontrar nas aulas de música, os conceitos abaixo citados, que são os lastros da pesquisa. Esses conceitos serão desenvolvidos nos três primeiros capítulos:

capítulo 2 - *A alegria é agora!* Subdividido em *mediar, mostrar, motivar: o professor*. Fundamentado por Snyders que desenvolveu o conceito da alegria motivadora na escola, por Csikszentmihalyi que elaborou o conceito de *flow* (alegria como elemento essencial ao desenvolvimento do *flow* - fluir/fluxo) e por Schafer, que é o compositor na sala de aula como estímulo à criatividade.

capítulo 3 - *Elementos do processo criativo*, subdividido em *memória, emoção e repertório e a formação do guia interior*. Fundamentado por Gardner com a valorização da criatividade, por Ostrower e a valorização da memória e Mello e o conceito de guia Interior.

capítulo 4 - *Música e flow*, subdividido em *a experiência de fazer música, o conceito de Flow - a experiência ótima na aula de música e o modelo sistêmico de criatividade: o professor como gatekeeper do campo da arte*. Fundamentado por Dewey e a valorização da experiência, por Csikszentmihalyi que elaborou o conceito de *flow* (fluir/fluxo) e o modelo sistêmico de criatividade, um tripé formado pelo campo, domínio e indivíduo.

Durante a pesquisa, o pesquisador pode verificar que Csikszentmihalyi, Gardner e Ostrower destacam a grande importância da criatividade e apontam caminhos para o desenvolvimento dela, Dewey valoriza a experiência, Mello contribui decisivamente, mostrando que no momento de fazermos nossas escolhas, consultamos o nosso guia interior, Snyder valoriza a alegria dentro da escola e Schafer, o compositor/professor, “traduz” todos esses conceitos em atividades musicais motivadoras e criativas.

O pesquisador destaca um conceito específico de cada autor, mas tem consciência de que todos os pesquisadores, psicólogos, professores entendem, utilizam e valorizam todos os conceitos.

capítulo 5 - *Entrevistas comentadas, temas e reflexões decorrentes*, aquilo que foi colhido no campo, a busca de confirmações, um confronto entre a forma de pensar e agir do pesquisador se colocando em outro lugar, outros alunos e outro colega professor. Durante a análise das entrevistas, os lastros teóricos aparecem para confirmar a forma de atuação dos entrevistados.

Por fim, *nas considerações finais*, a fala dos alunos e a forma de pensar e agir em sala de aula encontram apoio nos lastros teóricos.

1.2 As entrevistas, os entrevistados e a escola

As entrevistas foram feitas pelo autor buscando verificar se o *Flow* acontece durante os vários momentos da aula, se o professor age como um *gatekeeper*, se ele entende e valoriza a necessidade do reconhecimento social de seu trabalho. De que maneira a memória é construída, para servir como parte de seu guia interior e, se a experiência é valorizada e significativa para professor e aluno. Tenta compreender de

que forma o repertório é construído e qual o seu significado e sua importância para o aluno, verifica se as alegrias estão presentes e motivam a continuidade do aprendizado.

As entrevistas com os alunos foram feitas no colégio durante todo o mês de junho de 2019 e a entrevista com o professor Rafael Albino de Carvalho foi feita na casa dele, no dia 22 de julho de 2019.

Toda classe foi ouvida (8^oA) e todas as entrevistas foram transcritas, sete delas foram mantidas e analisadas nesta pesquisa. As outras respostas foram muito sucintas (sim, não, é, ...) e o pesquisador, acreditando que tais respostas não teriam relevância para a pesquisa, optou por retirá-las do texto final da pesquisa.

O roteiro das entrevistas foi criado, lastreado pelos conceitos desenvolvidos pelos pensadores, psicólogos, artistas, professores que alicerçam essa pesquisa. Tais conceitos são observados através da análise das entrevistas, demonstrando que as respostas dos alunos e do professor possuem os mesmos lastros, a diferença que existe é de perspectiva. As perguntas criadas pelo pesquisador tanto para os alunos, quanto para o professor têm o mesmo embasamento teórico.

1.2.1 Um pouco sobre o professor e alunos que participaram das entrevistas

O professor Rafael Albino de Carvalho, violonista, graduado em Licenciatura em Música pela UFSCar com o TCC Brincando e Aprendendo: Atividades na Educação Musical no Período da Alfabetização iniciou seus estudos com um curso livre de violão há 15 anos e, a partir de então não parou mais de estudar e se desenvolver nessa área. Também dá aula de violão em outros lugares de São Bernardo do Campo, é um professor de linha humanista, suas aulas são lastreadas pela metodologia Orff, Kodály, Dalcroze e, também, por alguns pedagogos contemporâneos especialmente dedicados à área da educação musical. Ele acredita na música que passa pelo corpo da criança, necessariamente. O pesquisador nos lembra que um dos critérios para que a escola juntamente com seu professor fossem o caso a ser estudado, é que, em todo tempo que acompanhou o professor Rafael e seus alunos em sala de aula, verificou que a tranquilidade estava sempre presente, professor e alunos afinados, alunos em compasso de espera e o maestro sempre apto a conduzir sua orquestra, cada naipe esperando seu momento, quer seja em um *tutti*¹, em camadas individuais e até mesmo em um solo.

¹ (it. lit...: todos) A entrada geral da orquestra ou, especificamente, de um NAPE ou seção em separado, após passagem de um instrumento solista ou pequeno grupo a soli. (DOURADO, 2004, p. 346)

Conhecer o professor Rafael há algum tempo, saber que ele é um professor de linha humanística, entender a forma do professor pensar e agir em sala de aula e conhecer um pouco sobre o Colégio Stagio, fez deles o meu estudo de caso.

Os estudos de caso visam à descoberta, enfatizam a interpretação de um contexto, buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. Procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, p. 23 e 24, 1986).

O Colégio Stagio foi escolhido como alvo do estudo de caso pelo pesquisador pelo fato dele conhecer a Diretora Marcia Penteriche Menucelli, ele sabia de sua formação musical, que sua mãe foi professora de música, e sua irmã, cantora. Ele obteve essas informações quando foi estagiário do professor de música para obtenção de sua licenciatura (2017).

O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso. (LÜDKE; ANDRÉ, p.17, 1986).

A escola foi visitada muitas vezes, para que a pesquisa fosse realizada, a relação entre os alunos e o professor foi analisada e a relação entre eles e a música, também foi observada e compreendida.

Podemos dizer que o estudo de caso “qualitativo” ou “naturalístico” encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade. (LÜDKE; ANDRÉ, p. 23 e 24, 1986).

Pelas escolas por onde o pesquisador passou (ele está há vinte anos em sala de aula), não encontrou perfil semelhante ao do Colégio Stagio, com alinhamento pedagógico entre a Diretora e o seu professor de música. Ele acredita que a Diretora tenha melhores condições para escolher um professor de música, pode fazer melhores

perguntas e tomar as melhores decisões, trazendo para a escola professores alinhados com sua forma de pensar e que creiam nas mesmas metodologias de ensino nas quais ela acredita. Esse foi um dos fatores que levaram o pesquisador a fazer, do Colégio Stagio, seu estudo de caso.

O estudo de caso é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico. [...] O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio. (LÜDKE; ANDRÉ, p.17, 1986).

Este estudo demonstra como a música pode ser motivadora da alegria na escola. Parte das funções do professor é ampliar o repertório, mostrar seus principais compositores, constituir seu lastro cultural. Csikszentmihalyi (1934 -) psicólogo croata radicado nos Estados Unidos, nos lembra que o acesso à boa música deveria tornar a nossa vida muito mais rica:

A música, que é informação auditiva organizada, ajuda a organizar a mente que a escuta reduzindo, portanto, a entropia física, ou seja, a desordem que experimentamos quando a informação aleatória interfere com os nossos objetivos. (2002, p.154).

Essa pesquisa foi feita no Colégio Stagio, com o professor de música e com os alunos do 8ºA. O pesquisador visitou a escola para entender a forma de trabalho do professor de música, conhecer os alunos e perceber as relações existentes ali. As aulas de música foram acompanhadas por ele, professor e alunos foram entrevistados conforme questionário semiestruturado elaborado por ele e por sua orientadora.

Pretendeu-se observar o fazer música, e a construção de um repertório que fizesse sentido para o aluno e para o professor, com a intenção de mostrar que ser desafiado durante o processo de criação e vencer o desafio, é o maior motivador para continuar em uma determinada atividade.

O professor de música foi entrevistado individualmente, em conversa gravada e posteriormente transcrita à pesquisa. Os alunos do 8ºA foram ouvidos (um aluno de cada vez), respondendo ao questionário elaborado. As entrevistas foram transcritas e os resultados encontrados serviram para a constatação da presença da alegria motivadora e a sua relação direta com o fazer musical na escola.

Os alunos do 8ºA, que ao longo da entrevista serão identificados como (A):

(A1) Aluno I – estuda violão

(A2) Aluno II

(A3) Aluno III – estuda canto

(A4) Aluno IV

(A5) Aluno V – estuda teclado

(A6) Aluno VI – estuda teclado

(A7) Aluno VII – estuda violão

Um último dado importante que justifica a escolha pelo Colégio Stagio é o fato de as aulas de música se estenderem até o penúltimo ano do ensino fundamental II (no nono ano, a matéria música sai da grade curricular, dando lugar à matéria teatro). É comum nas escolas particulares que a música vá apenas até o quinto ano (último ano do ensino fundamental I).

Em seguida, as entrevistas são apresentadas e o resultado do cruzamento entre o referencial teórico e os dados resultantes das entrevistas, é que a *alegria motivadora* e a *contribuição da música* para que isso aconteça, estão presentes no Colégio Stagio, sendo promovidas por sua Diretora e seu professor de música e percebida pelos alunos, motivando-os a prosseguir.

1.2.2. Um pouco sobre o Colégio Stagio e sua Diretora

O Colégio Stagio surge em São Bernardo do Campo em 1980, primeiramente com educação infantil em Rudge Ramos na Rua Maurício Jacquey, já com linha pedagógica Humanista/construtivista (informação colhida com a própria Diretora). Em um segundo momento, o colégio passa a atender o fundamental I, em outro endereço, ainda na Rua Maurício Jacquey. Atualmente o Colégio Stagio encontra-se na Rua 14 de Outubro, nº 121, perto da Praça dos Meninos, atrás do Parque Salvador Arena (sede própria). Rudge Ramos é um bairro de classe média alta de São Bernardo do Campo. No subsolo funciona a cantina e tem um pequeno palco, a educação infantil fica no 1º andar, o fundamental I fica no 2º andar, o fundamental II fica no 3º andar, o ensino médio fica no 4º andar e no 5º andar fica a quadra poliesportiva.

O colégio oferece horário integral, com atividades diferenciadas para os alunos interessados. De linha humanista, valores como solidariedade e respeito humano e ética estão presentes em todas as matérias, de modo interdisciplinar. Muitos projetos

interdisciplinares são desenvolvidos em sala de aula. A atualidade e o interesse dos alunos estão sempre presentes em tais projetos. Acolhimento e conhecimento individualizado do aluno são importantes para o colégio, desde a primeira entrevista, passando por toda vida do aluno e de seus responsáveis, dentro e fora do colégio. O orientador educacional constrói as pontes necessárias entre aluno, família e professores, acompanhando e intervindo quando necessário, cuidando do currículo e dos aspectos socioemocionais de cada aluno.

A diretora Marcia Penteriche Menucelli, diretora do Colégio Stagio, nasceu em Londrina, no Paraná, veio para São Bernardo com doze anos. Filha de músicos, a mãe tocava piano e o pai tocava violão, a música esteve sempre presente em sua casa, enquanto ela tocava piano, suas irmãs dançavam. Segundo ela, a música sempre foi a coisa que ela mais gostou na vida. Durante a juventude, estudou piano e violão e, na faculdade cantava no naipe do contralto.

Sem o senhor (professor), eu teria crescido pequeno.

Victor Hugo (apud SNYDERS, 1993, p.179).

2. A ALEGRIA É AGORA!

Nós, humanos, via de regra, estamos sempre em busca da alegria, no trabalho, nas compras, na escolha das pessoas para conviver, enfim, buscamos sempre a felicidade. Isso também acontece com as crianças, elas buscam uma alegria contínua em todas as atividades ao longo da vida.

Como poderemos fazer com que esse resultado seja encontrado também na escola?

Uma possível resposta é entender a criança em suas diferentes idades.

“Procuro uma escola interessada, interessada em ser, no presente, interessante”. (SNYDERS, 1993, p. 40).

Nas aulas de música, o aluno vai ser estimulado a cuidar de outro viés do conhecimento, o artístico, entendendo que a sensibilidade caminhará paralelamente com a técnica (cultura). Os resultados obtidos são vivenciados agora e a arte se sedimentará nos alunos. Este pesquisador relata que às vezes tem contato com alunos que estudaram com ele há uma ou duas décadas e alguns deles dizem que ainda se lembram da digitação das notas na flauta de uma determinada canção e que hoje, ensinam seus filhos. Uma possível explicação para tal fato, é que a digitação das notas (técnica/cultura) é lembrada até hoje pela forma com que aquele conteúdo foi transmitido (emoção). Mesmo vivendo em um momento histórico no qual tudo é muito rápido, a música continua tendo seu tempo de maturação, indo quase que na contramão da história nos últimos vinte anos. Observemos o que nos mostra o pedagogo estadunidense John Dewey (1859 -1952) a esse respeito:

O gosto pelo fazer, a ânsia de ação, deixa muitas pessoas, sobretudo no meio humano apressado e impaciente em que vivemos, com experiências de uma pobreza quase inacreditável, muitas vezes superficiais. Nenhuma experiência isolada tem a oportunidade de se concluir, porque o indivíduo entra em outra coisa com muita precipitação. (DEWEY, 2010, p.123).

Uma das primeiras inquietações de George Snyders é com o fato de a escola ser apenas um tempo de preparação, sem se preocupar com o rico presente, o tempo de ser criança, tempo que deve ser vivido intensamente.

“Afirmo que a escola preenche duas funções: preparar o futuro e assegurar ao aluno as alegrias presentes durante esses longuíssimos anos de escolaridade que a nossa civilização conquistou para ele”. (SNYDERS, 1993, p. 27).

A alegria não deve ser confundida com algazarra; alguns, segundo Snyders, transpõem para a escola, alegrias que são de fora dela, como encontros marcados, que levam o aluno para fora, festa, excursões, entre outras coisas “Eu gostaria de uma escola onde a criança pudesse apreciar em sua especificidade os diferentes momentos de suas idades”. (1993, p. 29). Acredito que o professor tem papel importante para que esse objetivo seja atingido, que em todas as idades sintamos alegria.

Segundo Csikszentmihalyi (2002, p.101) “O elemento-chave de uma experiência ótima é que esta constitui um fim em si. Mesmo que iniciada por outras razões, a atividade que nos absorve torna-se intrinsecamente gratificante”.

Snyders nos lembra de que atualmente passamos muito mais tempo dentro da escola; algumas crianças precisam frequentá-la com meses de idade, muitas delas já estão dentro dela desde a primeira idade e, por esse motivo não podemos ficar resignados até que esse tempo passe, precisamos encontrar alegria dentro dela.

Durante séculos, a escola pôde subsistir proporcionando aos alunos pouquíssima alegria no presente. Mas, hoje, muito mais jovens passam muito mais tempo na escola, não só todas as fases da infância como uma grande parte das fases da adolescência se desenvolvem no universo escolar. (1993, p. 35).

É preciso preparar o futuro sem descuidar do agora, a criança precisa perceber a alegria motivadora hoje, e o seu amanhã será motivado por ela.

2.1 O professor: mediar, mostrar e motivar

Acredito que uma das funções do professor seja a de mediar, organizar, sugerir, mostrar, reorganizar, acompanhar e insistir: “A arte mais importante do mestre é provocar a alegria da ação criadora e do conhecimento”. EINSTEIN (apud SNYDERS, 1993, p.21). Nas aulas de música, apontar um repertório, motivá-los para que aprendam, dar o apoio técnico necessário e construir um repertório artístico, tendo a alegria e o fluxo como meio. Segundo o psicólogo estadunidense Howard Gardner (1943 -):

O membro da audiência é alguém cuja vida de sentimento é afetada quando ele encontra um trabalho de arte. Para se qualificar como membro da audiência, ele precisa passar por mudanças afetivas, mas, diferentemente do artista, ele não precisa compartilhar seu afeto experienciado com os outros. Seu principal tipo de emoção, experimentar sentimentos de prazer, abertura, equilíbrio, renovação, penetração ou *pathos*. (GARDNER, 1997, p. 50).

Destaco algumas palavras: sentimento, afetada, afetivas, experienciado, emoção e *pathos*. A *experiência* da audiência *afeta* nossa relação com a arte através das diferentes *emoções*, podendo criar em nós novas relações *afetivas* em função dos diferentes *ethos* de uma obra, com a qual nos relacionaremos por diferentes *pathos*.

Já em outros momentos, o professor quer que o aluno passe para o lado de cá do balcão e faça arte, que seja um aluno – artista, que tenha produção, que seja motivado a produzir uma obra artística e que dentro desse processo, encontre as pequenas alegrias que sejam, talvez, bastante motivadoras, para levá-lo a um produto.

Em sala de aula, isso acontece com frequência: tenho um objetivo ao passar uma célula rítmica, cobrir uma canção, por exemplo. Os alunos se apropriam da célula e transformam-na em mais trinta possibilidades, realmente distintas entre si. CSIKSZENTMIHALYI nos lembra que os desafios da atividade são o que nos obriga à concentração (2002, p.139) e isso acontece quando fazemos música.

Facilitam a concentração e o envolvimento tornando a actividade tão diferente quanto possível da realidade suprema [...] Tais *actividades de fluxo* têm como função principal proporcionar experiências agradáveis. O jogo, a arte, a representação, os rituais e os desportos constituem alguns exemplos. (CSIKSZENTMIHALYI, 2002, p. 108).

E essas experiências agradáveis serão motivadoras para o maior aprendizado na escola. Durante as aulas o fluir acontece, ele está presente ou não, em função da atividade que estamos desenvolvendo. Quando estamos percutindo com copos, por exemplo, é um momento no qual o fluxo acontece, os elementos para que o fluxo aconteça, estão presentes. O aumento da perícia, em função da quantidade das repetições e, o aumento dos desafios (aumento da quantidade de gestos e aumento da velocidade) garantem fluxo, fluxo motivador. Csikszentmihalyi nos mostra cinco elementos para a produção de fluxo que podem ser desenvolvidas nas aulas de música: “1º- definir um objetivo geral e tantos subobjetivos quanto os realisticamente possíveis. 2º- encontrar formas de medir o progresso em função dos objetivos escolhidos”. Transportando isto para a sala de aula, o aumento da velocidade da célula rítmica ou a clareza da frase melódica na flauta, ou o canto claro e veloz podem deixar aferir se os objetivos foram cumpridos ou não. “3º- concentrar-se no que se está a fazer e em distinguir com uma precisão progressiva os desafios que a atividade implica”. Para citar

um exemplo do que é possível fazer: cobrir o áudio de um vídeo com um pedal rítmico com o auxílio de um instrumento rítmico. “4º- desenvolver a perícia necessária para interagir com as oportunidades disponíveis”. Pondo em prática aquilo que foi mostrado em sala de aula. As oportunidades disponíveis podem ser as muitas datas festivas ao longo do ano letivo; é a hora de mostrar o resultado, cumprir o lado social da arte. “5º- elevar o nível sempre que a atividade se tornar maçante” (2002, p.139). O professor deve acompanhar o processo para entender em que parte do processo o produto está, se é necessário refazer, ou se é momento de partir para outros desafios.

Encontrar a medida certa do grau de dificuldade adequado ao aluno para que ele não se sinta desestimulado, quer seja por ser fácil demais ou impossível para ele naquele momento, é um dos desafios de uma boa aula.

Embora não tenha dados quantitativos a este respeito, conjecturo que, provavelmente, numa aula de música, numa mesma sala, existem diferenças de conhecimentos que talvez sejam maiores que as encontradas em outras matérias. Para que um aluno esteja num determinado ano letivo, existem pré-requisitos claros, conteúdos garantidores nas matérias curriculares, mas isso não acontece com a música. Esse é um dos grandes desafios que o professor tem que encarar em uma classe heterogênea. Alguns alunos mudam de escola e, esse novo aluno pode ter vindo de uma escola que não oferecia música na grade curricular, ou ele pode nunca ter estudado música fora da escola. E se esse aluno for do último ano do fundamental I (5º ano) e a classe, formada por alunos que estão nessa escola há muito tempo e fazem música em alto nível, essa situação pode ser problemática. Como inserir esse aluno?

A sugestão é que, nesse caso, no início de um novo projeto sonoro, esse aluno possa ser aproveitado, tocando uma linha simples, dobrada por um aluno com experiência, que irá ajudá-lo a se integrar. Recomenda-se, também, que, ao desenvolver um repertório escolhido exclusivamente pelo professor, seja por questões técnicas ou estéticas, ter o cuidado de incorporar ao repertório algumas canções próximas dos alunos. A alegria motivadora oriunda dos resultados parciais pode alimentar os projetos vindouros.

Raymond Murray Schafer, compositor, ambientalista e professor canadense (1933 - 2021) nos ensina que “pode ser que a educação seja simplesmente a história de todos os acontecimentos mais marcantes de nossas vidas”. (SCHAFFER, 1991, p. 283). É obrigação da escola mostrar várias possibilidades ao aluno nas diversas matérias que oferece, inclusive nas aulas de música:

A obrigação é a chance que cada um tem de encaminhar-se para aquilo que ainda não o atraía, onde ainda não fora bem sucedido. O encontro da criança com Rimbaud tem muito mais chances de ocorrer caso seja imposto pela escola. (SNYDERS, 1993 p.106).

Podemos substituir Rimbaud por um sem-fim de nomes e situações que acontecem com maior probabilidade, para não dizer exclusivamente, na escola. Mesmo com a internet, certos assuntos não fazem parte do repertório do aluno; aquilo não existe para ele, não é pesquisado, a não ser, quando for mostrado lhe for mostrado. Os alunos gostam de desafios e o professor pode criar meios para que, com o passar do tempo, aquilo se torne parte do cotidiano do aluno. Percussão corporal, leitura de notas, canto à duas ou mais vozes, entre muitas outras coisas, são exemplos do que está sendo dito.

Procurar, recomeçar após o erro. Todos sabemos que é assim que se progride, que se atinge a alegria de progredir, mas se essas retomadas não fossem impostas, se as deixassem por nossa conta, na maioria das vezes não faríamos corpo mole? (SNYDERS, 1993 p.106).

Nós professores, somos persistentes, procuramos, sempre que necessário, um novo caminho: - vamos fazer uma vez mais, agora só as meninas, agora só os meninos, todos. Isso é comum a nós. Quantos não teriam chegado lá, não fosse nossa insistência, muitas vezes contra a vontade deles? A escola deve ser um lugar de vários caminhos e de várias tentativas. “Se a luta fosse facultativa, não se teria ido até esse ponto”. (SNYDERS, 1993 p.106).

O esporte nos ensina, o que ontem era impossível, hoje é realidade, tempos melhores e quebra de recordes. O estudo da música também nos ensina que atingir uma determinada velocidade é uma questão de estudo. O palco é a parte menor (muito menor) do fazer musical, quanto se estuda antes de subir ao palco, quanto de ensaio é necessário para fazer uma apresentação em qualquer área. Por isso é tão necessário um professor motivador, para criar hábitos, melhorar a escuta, mostrar as melhores maneiras de fazer um trabalho para obter bons resultados. Isso faz parte da motivação e do incentivo. “Aquele a quem nunca se pede o que não pode fazer, nunca faz tudo o que pode.” MILL (apud SNYDERS, 1993, p.107).

Hoje entendo meus professores que pediam sempre um pouco mais: “É possível que fique ainda melhor, mais limpo, mais rápido e com um fraseado melhor.” Sempre fui motivado por desafios, eles sempre me levaram a diante, mas eu só aceitava desafios

de professores que eu admirava, seja pelo conhecimento, seja pelo bom relacionamento com os alunos (comigo). Receber um elogio de um professor duro sempre foi muito significativo para mim. Talvez o mais motivador para mim, era perceber o comprometimento do professor com o conteúdo e com sua transmissão. Conforme Snyders, “[...] é nessa direção, que conseguem ultrapassar até certo ponto, que podem aprender a alegria de uma realização e que um dos caminhos para atingi-la é ser apoiado pela obrigação”. (1993, p.107).

A escola tem o importante papel de estimular a alegria do fazer, do realizar algo, deve sempre procurar caminhos para estimular os alunos a dar sempre mais um passo, mais uma música, ir além. O filósofo Plutarco, século I, nos ensina:

A inteligência dos alunos não é um vaso que se tem de encher; é uma fogueira que é preciso manter acesa”. Os itinerários da cultura são múltiplos, mas nunca inteiramente sinalizados. Só existe consentimento real por parte do aluno se houver, pelo menos vislumbradas, outras saídas possíveis. [...] Nesse sentido, um alicerce de autonomia e uma alegria primeira da autonomia encontram-se na base de todo ensino que ouse apresentar-se como tal. (apud SNYDERS, 1993, p.111).

Na minha prática, percebo que os alunos, em geral, quando trocam o repertório, a nova peça que escolhe é muito semelhante a primeira, isto é, tem as mesmas características. É função da escola propor um novo repertório, com novas características e novas funções. A artista Fayga Ostrower (2010) nos mostra que os conteúdos de ordem afetiva e de estados de ânimo como alegria, tristeza, medo, ativam nossa memória para contextos anteriores, podendo ser eles bons ou não. A afetividade desempenhe um papel fundamental nos processos de aprendizagem. Todo conhecimento construído em sala de aula se sedimentará e fará parte da construção do guia interior do aluno (MELLO, 2008), será o que vai nortear suas escolhas estéticas ao longo de sua vida conforme abordaremos mais adiante.

Schafer nos lembra de que “Uma aula deve ser uma hora de mil descobertas. Para que isso aconteça, professor e aluno devem em primeiro lugar descobrir-se um ao outro”. (1991, p. 277). As descobertas podem estar relacionadas com a curiosidade e a escola deve motivar os alunos para que continuem curiosos e que essa curiosidade os leve a novas descobertas em todas as áreas. “O que é ensinado provavelmente importa menos que o espírito com que é comunicado e recebido”. (SCHAFER, 1991, p. 282).

As palavras de Schafer corroboram a escrita da artista Fayga Ostrower que nos mostra a importância das relações afetivas envolvidas no ensino. A sensibilidade é um dos critérios para que aprendamos, para que criemos, para nos relacionarmos com a cultura. A forma com que as coisas são ditas interfere no percentual de absorção do que foi dito.

Vemos estabelecer-se aqui uma qualificação dinâmica para a sensibilidade: diríamos que, por se vincular no ser consciente a um fazer intencional e cultural em busca de conteúdos significativos, a sensibilidade se transforma. Torna-se ela mesma faculdade criativa, pois incorpora um princípio configurador seletivo. Nessa integração que se dá de potencialidades individuais com possibilidades culturais, a criatividade não seria então senão a própria sensibilidade. O criativo do homem se daria ao nível do sensível. (OSTROWER, 2010, p.17).

Para que o aluno aprenda, é necessário que o conteúdo seja significativo, a cultura que nos é apresentada (extrínseca), é absorvida quando tem ressonância com aquela cultura que já está dentro de nós (intrínseca) e esse processo é contínuo.

Acrescentamos ainda que, como fenômeno social, a sensibilidade se converteria em criatividade ao ligar-se estreitamente a uma atividade social significativa para o indivíduo. No enfoque simultâneo do consciente, cultural e sensível, qualquer atividade em si poderia tornar-se um criar. (OSTROWER, 2010, p.17).

Podemos associar o bom relacionamento com um determinado professor ao bom desempenho na matéria que ele leciona, boas relações possibilitando boas relações.

O nosso mundo imaginativo será povoado por expectativas, aspirações, desejos, medos, por toda sorte de sentimentos e de 'prioridades' interiores. Se é fácil deduzir-se a influência que exercem sobre a nossa mente, no sentido de encaminhar as associações para determinados vínculos com o passado, do mesmo modo é fácil saber que as prioridades interiores influem em nosso fazer e naquilo que 'queremos' criar. (OSTROWER, 2010, p.20).

Na galeria, cada clarão
É como um dia depois de outro dia
Abrindo um salão
Passas em exposição
Passas sem ver teu vigia
Catando a poesia
Que entornas no chão

(Chico Buarque, As vitrines, álbum Almanaque, 1981)

3. ELEMENTOS DO PROCESSO CRIATIVO

3.1 Memória, emoção e repertório

Csikszentmihalyi nos lembra de que “a Memória (Mnemósine) é a mãe da cultura” (CSIKSZENTMIHALYI, 2002, p.182), é aquilo que liga o ontem ao amanhã, o que faz com que tenhamos escolhas, conscientes ou não; através da memória, podemos conceber um desenvolvimento, as intenções se estruturam junto com a memória, nos lembra Ostrower (2010). Duas possíveis perguntas: Quais são as memórias que já existem em nossos diversos alunos e, quais são as memórias que ficarão em nossos alunos depois de passarem pela escola? Nosso repertório está diretamente ligado à nossa memória. A escola precisa entender qual o repertório anterior da criança e ampliá-lo.

De um ponto de vista operacional, à memória corresponderia uma retenção de dados já interligados em conteúdos vivenciais. Assim, circunstâncias novas e por vezes dissimilares poderiam reavivar um conteúdo anterior, se existirem fatores em relacionamentos análogos ao da situação original. (OSTROWER, 2010, p. 19).

Nossas memórias, quando sedimentadas, vão fazer parte da construção de nosso guia interior, “Lembramos, como exemplo, que certos erros, talvez até fracassos, mais tarde podem revelar-se para nós em suas dimensões verdadeiras, como intenções produtivas ou mesmo criativas”. (OSTROWER, 2010, p. 18).

Acredito que a escola tenha papel importante na construção da memória de nossos alunos. Eu me lembro de alguns professores ao longo das várias etapas estudantis; alguns, pela seriedade, outros pelo sarcasmo, outros, ainda, por serem bravos, nenhum por ser alegre, nem mesmo os professores de artes e de música. É possível encontrarmos professores felizes em alguns momentos? Penso que sim, a alegria deve fazer parte da grade curricular. Ostrower nos lembra de que a memória sempre tem novas interligações e configurações e está sempre aberta a associações.

Segundo Ostrower (2010, p. 18) “Ao homem torna-se possível interligar o ontem e o amanhã”. Nossas escolhas apontam para o passado, mesmo para que haja ruptura é importante conhecer o passado, ele deve estar presente.

Dessa sequência viva ele pode reter certas passagens e pode guardá-las, numa ampla disponibilidade, para algum futuro ignorado e

imprevisível. Podendo conceber um desenvolvimento e, ainda, um rumo no fluir do tempo, o homem se torna apto a reformular as intenções do seu fazer e a adotar certos critérios para futuros comportamentos. Recolhe de experiências anteriores a lembrança de resultados obtidos, que o orientará em possíveis ações solicitadas no dia-a-dia da vida. (OSTROWER, 2010, p. 18).

Quais passagens serão guardadas, quais canções, quais jogos? Com a avanço da informática, nas redes sociais encontro alunos antigos, hoje adultos, que relatam que se lembram ainda hoje de certas melodias na flauta (nome das notas e digitação) e de parte de nosso repertório cantado.

“Observar, registrar e conservar a memória dos grandes e pequenos sucessos da vida é uma das maneiras mais antigas e gratificantes de trazer ordem à consciência”. (CSIKSZENTMIHALYI, 2002, p.182). A formação do repertório certamente esta relacionada a emoção do aluno, seja na audição ou execução das músicas.

Agora provavelmente já ficou evidente que as emoções, intenções e pensamentos não atravessam a consciência como elementos distintos da experiência, mas que estão constantemente interconectados e se modificam uns aos outros à medida que avançam. (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p.33).

Os erros também podem ser aproveitados, mesmo que futuramente. Via de regra, quando o aluno recebe a devolutiva de um professor, dizendo que está tudo bem, ele se acomoda, mas o inverso não é verdadeiro. Os apontamentos do professor, indicando onde e como melhorar, é o que o move rumo a melhoraria de verdade. Em grande parte das vezes, não é o que se diz, mas como se diz.

Carlos Eduardo Félix Correia, professor de matemática, nos ensina que:

Todo organismo seja humano ou animal, pode aprender por tentativa e erro, i.e., ao tentar resolver algum determinado problema e não conseguir o resultado que busca, faz novas tentativas até encontrar a forma de ação adequada, desse modo, pode-se dizer que o indivíduo aprende por si mesmo, na sua relação pessoal com o meio. (CORREIA, 2005, p.14).

Na música isso não é diferente, só é possível tocar bem, estudando muitas vezes, repetindo, com a consciência daquilo que estamos tentando resolver em cada repetição.

O processo de aprender é cheio de idas e vindas, envolvendo tentativas, hipóteses e levantamento de suposições. É comum considerar que as pessoas errem em suas tentativas de aprender e, refletindo com o erro voltam aprendendo. (CORREIA, 2005, p.14).

Ao repetir, testamos nossas hipóteses e solidificamos procedimentos. O pensamento do Correia corrobora o de Ostrower.

As intenções se estruturam junto com a memória. São importantes para o criar. [...] Fazem-se conhecer, no curso e sugestões contidas no ambiente. Às vezes, descobrimos as nossas intenções só depois de realizada a ação. (Lembramos, como exemplo, que certos erros, talvez até fracassos, mais tarde podem revelar-se para nós em suas dimensões, como as intenções produtivas ou mesmo criativas. (OSTROWER, 2001, pág. 18).

A alegria motivadora deve ser buscada, sempre que possível em sala de aula pelos professores, para que a memória de nossos alunos seja construída de boas lembranças, lembranças motivadoras.

Segundo professora Maria do Rosário Souza: “Fazer música traz consigo o mais íntimo contato com a arte dos sons: a interpretação, a improvisação e a criatividade”. (SOUSA, 2015 p.186).

É necessário que sejamos criativos para interpretar uma peça musical e também para improvisarmos.

Julio Novaes Ignácio Bellodi, professor de Harmonia nos mostra:

A criatividade pode ser compreendida como uma capacidade humana que acompanha a evolução da humanidade e que dá suporte ao desenvolvimento científico, ao fazer artístico, bem como se mostra responsável pelo bem-estar físico e psicológico do indivíduo. (BELLODI, 2008, p.53).

É importante salientar que a criatividade não está ligada somente ao fazer artístico, é necessário que ela esteja presente em todos os aspectos da vida, para que soluções sejam criadas, e por fim, para viver melhor, no sentido amplo da expressão.

3.2 A formação do Guia Interior

O guia interior começa a exercer seu papel (apontar caminhos estéticos e técnicos) a partir do momento em que começamos a pensar sobre a possibilidade de um novo projeto, e vai conversando conosco até o último aplauso, propondo soluções durante todo o processo criativo.

Ouvir música é uma experiência profundamente pessoal, [...] é realmente corajoso descobrir que você é um indivíduo com uma mente e gostos individuais em arte. Ouvir música cuidadosamente vai ajudá-lo a descobrir como você é único. (SCHAFER, 1991, p. 24).

Nosso guia interior é formado também por nossas experiências, como nos mostra Dewey “[...] o estético não é algo que se intromete na experiência de fora para dentro [...] mas que é o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa” (2010, p.125).

Como em todas as áreas do saber, existe muito estudo no fazer artístico, muito ensaio, muita experimentação, muito refazer; o artista está na busca de um produto que ele considere artístico. Um padrão, uma régua, aferidor, aquilo com que você compara e busca significado e então estabelece um valor para aquilo que está sendo observado. Quando um compositor entende que sua peça está terminada? Isso vai além da forma, da quantidade de compassos e do caminho harmônico. Uma possível resposta, talvez, seja o “guia interior” que é formado de dentro para fora, construído ao longo da vida e a escola pode ajudar na sua construção. Segundo Ostrower:

As formas de percepção não são gratuitas nem os relacionamentos se estabelecem ao acaso. Ainda que talvez a lógica de seu desdobramento nos escape, sentimos perfeitamente que há um nexos. Sentimos também, que de certo modo somos nós o ponto focal de referência, pois ao relacionarmos os fenômenos nós os ligamos entre si e os vinculamos a nós mesmos. Sem nos darmos conta, nós os orientamos de acordo com expectativas, desejos, medos, e sobretudo de acordo com atitudes do nosso ser mais íntimo, uma ordenação interior. (2010, p. 9).

Os eventos acontecem e sua interpretação cabe a cada um de nós. E nessa interpretação usaremos experiências já vividas, nossa memória; diferentes qualidades de emoções serão lembradas, trazidas do passado para o agora. Olhamos para dentro, e para trás enquanto damos significado aos acontecimentos. E a autora continua dizendo:

Em cada ato nosso, no exercê-lo, no compreendê-lo e no compreender-nos dentro dele, transparece a projeção de nossa ordem interior. Constitui uma maneira específica de focalizar e de interpretar os fenômenos, sempre em busca de significados. (OSTROWER, 2010, p. 9).

Consultamos regularmente nosso *guia interior* (MELLO, 2008), nossa *ordem interior* (OSTROWER, 2010). Aquilo que é utilizado na tomada de decisões, precisa ser bem construído.

“Vamos passar mais uma vez, cuidando melhor da dinâmica e da independência das vozes a partir do compasso 32, ok?”, pede o maestro.

O homem elabora o seu potencial criador através do trabalho. É uma experiência vital. Nela o homem encontra sua humanidade ao realizar tarefas essenciais à vida humana e essencialmente humanas. A criação se desdobra no trabalho porquanto este traz em si a necessidade que gera as possíveis soluções criativas. (OSTROWER, 2010, p. 31).

É só através de muita busca, de muito trabalho, de muitas conversas entre nós e de nosso guia interior que obtemos um resultado artístico. “Nem na arte existiria criatividade se não pudéssemos encarar o fazer artístico como um trabalho, como um fazer intencional produtivo e necessário que amplia em nós a capacidade de viver”. (OSTROWER, 2010, p. 31). Estudando música e convivendo com artistas de outras áreas é fácil perceber o quanto de trabalho existe no fazer artístico. A mostra, o produto final é uma parte muito pequena em relação a todo o processo criativo.

Nas múltiplas formas em que o homem age e onde penetra seu pensamento, nas artes, nas ciências, na tecnologia ou no cotidiano, em todos os comportamentos produtivos e atuantes do homem, verifica-se a origem comum dos processos criativos numa só sensibilidade. São análogos os princípios ordenadores que regem o fazer e o pensar; na avaliação de resultados (em qualquer área) partimos de noções similares de desenvolvimento e de equilíbrio. (OSTROWER, 2010, p. 31).

É importante que o processo criativo esteja presente, também, na sala de aula. Para isso, é preciso que o professor esteja atento ao que acontece lá dentro, perceber como as escolhas feitas por ele estão sendo entendidas pelos alunos, quais são as respostas obtidas para saber que rumo aquela aula pode tomar.

“A imaginação criativa levantaria hipótese sobre certas configurações viáveis a determinada materialidade. Assim, o imaginar seria um pensar específico sobre um fazer concreto”. (OSTROWER, 2010, p. 31).

Espera-se que o professor use essa imaginação criativa em dois momentos distintos: como pedagogo (na escolha do material a ser estudado) e como artista (mensurando os resultados obtidos).

Reiteramos que a imaginação criativa nasce do interesse, do entusiasmo do indivíduo pelas possibilidades maiores de certas matérias ou certas realidades. Provém de sua capacidade de se relacionar com elas. Pois, antes de mais nada, as indagações constituem *formas de relacionamento afetivo*. (OSTROWER, 2010, p. 39).

Quais são as atitudes que nós professores estamos tomando, dentro e fora da sala de aula para aumentar o interesse de nossos alunos, o que devemos fazer para que eles se aproximem cada vez mais dos fenômenos artísticos?

Contribuir na construção do guia interior do aluno é fazer com que ele esteja preparado para escutar críticas, ouvir e atender o que o professor tem a dizer no campo da arte. O aluno deve estar consciente de que quando o professor desaprova um resultado, é porque ele (professor), também, consultou seu guia interior e seu conhecimento técnico para apontar para o aluno que aquele resultado ainda não pode ser considerado bom, ainda não é a última pincelada. Nas aulas de música, o professor é aquele que afere, que diz se o resultado do trabalho do aluno já pode ou não ser considerado arte. Também é importante que o professor contribua para o desenvolvimento da capacidade de aferição de seus alunos. Só assim o ensino assumirá um caráter dialógico.

No processo artístico, a sensibilidade e a cultura se questionam a todo momento. Nossas decisões, mesmo no campo das artes, estão baseadas em sedimentações anteriores, conscientes ou não (acredito que seria melhor se fossem conscientes) e na escola sedimentamos parte de nossa cultura. À medida que vamos vivendo estamos comparando, estamos fazendo as substituições que achamos pertinentes e nem sempre acertamos e então voltamos ao estágio anterior, ganhando e gerando cultura. Tais mudanças afetam nossa arte, nossa composição. E o estudante, também, precisa passar por esse processo.

Segundo Ostrower:

Daí podermos falar da "intencionalidade" da ação humana. Mais do que um simples ato proposital, o ato intencional pressupõe existir uma mobilização interior, não necessariamente consciente, que é orientada para determinada finalidade antes mesmo de existir a situação concreta para a qual a ação seja solicitada. É uma seleção latente seletiva. Assim, circunstâncias em tudo hipotéticas podem repentinamente ser percebidas interligando-se na imaginação e propondo a solução para um problema concebido. Representariam modos de ação mental a dirigir o agir físico. (2010, p.10).

Quando fazemos música não deixamos de lado nossa cultura, nosso contexto social; o fazer musical é um ato de criação que está intimamente ligado à sensibilidade. Inerente a todas as pessoas, a sensibilidade, como nos ensina Ostrower, é uma porta de entrada das sensações, uma abertura constante ao mundo e, portanto, à cultura. A escola é um dos lugares de desenvolvimento cultural, portanto ela deve ser um dos influenciadores na construção dos valores em todas as camadas culturais dos humanos. Uma parte importante na construção de nosso guia interior. (OSTROWER, 2010) “As culturas se acumulam, se diversificam, se complexificam e se enriquecem. Ou então também, desenvolvem-se e, por motivos sociais, se extinguem ou são extintas”.

Trazendo para o campo da música, um compositor tem de ter critérios interiorizados de “bom” ou “mau”, para que possa dizer, após cada nova altura escolhida: “Sim, é isto; não; isto não.”

“[...] um pintor que goste de pintar tem de ter critérios interiorizados de “bom” ou “mau” para que possa dizer, após cada pincelada: ‘sim, é isto; não, isto não’”. (CSIKSZENTMIHALYI, 2002, p. 87).

Um maestro frente a seu grupo coral decide qual o repertório, a quantas vozes, à capela, homofônico ou imitativo? O que deve ser levado em conta na hora das escolhas, além dos limites técnicos? O guia interior, nossa ordenação interior. O que leva uma pessoa a se juntar a outras e cantar em um grupo vocal? Aprender uma nova forma de cantar que não é aquela que ele conhecia, ter que esperar o solo e o outro naipe² até que chegue a sua vez, ensaiar e ensaiar.

Se, em vez de sempre decidir sozinho, o maestro conversar mais com o grupo e acolher suas opiniões, isto é, levar em consideração o que pensam, será muito mais produtivo. É claro que, muitas vezes, como eles ainda estão aprendendo, podem propor

² (ing. *section*) Em um conjunto instrumental ou vocal, grupo de executantes com o mesmo tipo de instrumento (*naipe* de violinos, naipe de trombones ou classificação vocal (*naipe* de contraltos) [var.: seção. (DOURADO, 2004, p. 223)

soluções ou escolher repertórios não adequados, por algum motivo. Mas, nesse momento, o maestro dialógico lhes dirá que tal coisa não é possível por esta ou aquela razão. E sugerirá outra no lugar, acolhendo, também, novamente, a opinião do grupo. É a atitude dialógica que permite a construção desse guia interior nos estudantes.

O pintor tem de vivenciar conscientemente o efeito de cada pincelada que dá ou não saberá o que está fazendo nem para onde vai seu trabalho. Além disso, tem de discernir uma relação particular entre o agir e o suportar em relação ao todo que deseja produzir. Apreender tais relações é pensar, uma das modalidades mais exigentes do pensamento. (DEWEY, 2010, p. 124).

Na escola, entre outras coisas, acumulamos conhecimento que futuramente serão parte de nossa memória; desenvolvemos as técnicas que estão a serviço de nossa arte (aquela feita agora e aquela que será feita futuramente). Enquanto desenvolvemos nossa técnica, desenvolvemos, também, nosso guia interior, que se sedimenta e, também, se transforma, se modifica. O que acontece hoje pode se transformar em memória amanhã, inclusive as nossas experiências vividas na escola, nossas expectativas diante de uma nova matéria e um novo professor e os nossos desejos e objetivos em relação a um conteúdo.

Sem nos darmos conta, nós os orientamos de acordo com expectativas, desejos, medos, e sobretudo de acordo com uma atitude do nosso ser mais íntimo, uma ordenação interior.” [...] Constitui uma maneira específica de focalizar e de interpretar os fenômenos, sempre em busca de significados. (OSTROWER 2010, p.9).

Nessa tríplice fronteira formada por Csikszentmihalyi, Dewey e Ostrower, podemos encontrar referências que apontam para a existência do guia interior, nossos lastros, aquilo que nos leva a tomar esta ou aquela escolha, aquilo que nos move, nos motiva, nos mostra, inclusive, quando devemos mudar a rota. E, também, aquilo que nos diz quando algo está pronto, nos indica qual é a última pincelada, o último acorde; esse guia nos orienta de dentro de nós mesmos, é uma resposta interior dirigida para o mundo e não ao contrário.

O guia interior (vide p. 36) é consultado por nós muitas vezes ao longo de todo o processo de produção, em todas as artes: a cada pincelada, o guia interior é acionado para saber se a pincelada fica ou não, se é a última ou não. Na xilogravura, decidimos

durante todo o processo, se devemos cavar mais a madeira, ou se já é momento de passar a tinta e colocar o papel para fazer a impressão. Na cerâmica, que é caracterizada por várias queimas: uma que é a do biscoito, sem tinta (só o barro sendo transformado em cerâmica), neste momento já é possível uma grande satisfação e o seu guia interior pode lhe dizer que a cerâmica já está pronta.

“Ao criar, ao ordenar os fenômenos de determinada maneira e ao interpretá-los, parte-se de uma motivação interior. A própria motivação contém intensidades psíquicas. São elas que propõem e impelem o fazer”. (OSTROWER, 2010, p. 28).

Você, no primeiro planejamento, acreditava que depois da primeira queima iria esmaltar a peça mas, quando você a vê saindo do forno, o guia interior lhe mostra que ela já está pronta. O processo criativo tem a capacidade de se alimentar nas várias finalizações e o guia interior dá as coordenadas durante todo o processo para a continuidade ou não de um produto artístico. Seus valores estéticos internos lhe mostram sempre para onde ir ou até mesmo parar; somos sempre norteados por nosso guia interior. É função do professor contribuir para o desenvolvimento do guia interior do aluno, fornecendo informações para que isso aconteça.

Como é bom poder tocar um instrumento
(Caetano Veloso, Tigresa, disco Bicho, 1977)

4. MÚSICA E *FLOW*

4.1 A experiência de fazer música

Existe uma relação entre o que Dewey chama de *experiência singular* com o que Csikszentmihalyi chama de *experiência de fluxo (flow)*, na medida em que ambas possuem o mesmo pré-requisito, fim em si mesma.

Ter uma experiência implica compreender, Dewey (2010, p. 122) nos mostra que a experiência é a síntese entre fazer e ficar sujeito a algo. “A ação e a consequência devem estar unidas na percepção. Essa relação é o que confere significado; apreendê-lo é o objetivo de toda compreensão”. (2010, p. 122).

Estar aberto e estar atento, são premissas para uma Experiência Significativa. A escola pode contribuir para que os alunos estejam atentos e conscientes para poderem fruir a qualquer tempo e lugar tal experiência.

Acrescentamos aqui que isso jamais significa que à especificidade de propostas de pesquisa devam ou possam corresponder especializações em nosso vivenciar, compartimentos estanques na experiência da vida. O contexto essencial, que não deve ser esquecido ou relegado, é o do homem. Todos os acontecimentos, tudo o que nos possa afetar e o que possamos querer saber, têm em comum o *homem e a cultura humana*. (OSTROWER, 2001, p. 38).

Da sucessão de experiências construímos nossa cultura, através daquilo que nos é mostrado, da nossa prática, do nosso trabalho, desenvolvemos um repertório e fazemos arte.

A experiência é o resultado, o sinal e a recompensa da interação entre organismo e meio que, quando plenamente realizada, é uma transformação da interação em participação e comunicação. Visto que os órgãos sensoriais, com o aparelho motor que lhes está ligado, são os meios dessa participação, toda e qualquer invalidação deles, seja de ordem prática ou teórica, é, ao mesmo tempo, efeito e causa de um estreitamento e um embotamento da experiência da vida. (DEWEY, 2010, p.89).

Quando não fazemos arte vivemos apenas parcialmente e a escola que tem interesse em contribuir para a formação total do homem, não deve perder de vista esse conceito.

É a simples ignorância, portanto, que leva a supor que a ligação da arte e da percepção estética com a experiência significa uma diminuição de sua importância e dignidade. A experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo dos objetos e acontecimentos. [...] Por ser a realização de um organismo em suas lutas e conquistas em um mundo de coisas, a experiência é a arte em um estado germinal. Mesmo em suas formas rudimentares, contém a promessa da percepção prazerosa que é a experiência estética. (DEWEY, 2010, p.83 e 84).

As experiências ocorrem a todo o momento pelo fato de estarmos vivos; nem sempre atentos, mal nos damos conta disso, nem de seus desdobramentos.

“A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver”. (DEWEY, 2010, p. 109).

Dewey nos mostra dois tipos distintos de experiências: incipiente e singular. Ele nos mostra as características de uma experiência incipiente:

Há distrações e dispersão; o que observamos e o que pensamos, o que desejamos e o que obtemos, discordam entre si. Pomos as mãos no arado e viramos para trás; começamos e paramos não porque a experiência tenha atingido o fim em nome do qual foi iniciada, mas por causa de interrupções externas ou da letargia interna. (2010, p.109).

O professor atento a isso deve cuidar para que os fatores que possam levar os alunos a uma experiência incipiente em sala de aula sejam minimizados o quanto possível.

Nas situações de resistência e conflito, os aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação modificam a experiência com emoções e ideias, de modo que emerge a intenção consciente [...] temos uma experiência *singular* quando o material vivenciado faz o percurso até a sua consecução. (2010, p.109).

As experiências precisam ser significativas para os nossos alunos; e elas serão positivamente significativas, quando percorrerem seus trajetos, conduzidas pelas boas emoções.

Conclui-se uma obra de modo satisfatório; um problema recebe sua solução; um jogo é praticado até o fim, [...] conclui-se de tal modo que

seu encerramento é uma consumação, e não uma cessação. Essa experiência é um todo em caráter individualizador e sua autossuficiência. Trata-se de *uma* experiência. (2010, p.110).

A emoção caminha ao lado da experiência e para que ela (emoção) possa fazer parte de uma situação inclusiva e duradoura é necessário que haja interesse verdadeiro durante o processo e sua conclusão.

A natureza íntima da emoção manifesta-se na experiência de quem assiste uma peça no palco ou lê um romance. É concomitante ao desenvolvimento da trama; e a trama requer um palco, um espaço em que se desenvolver e tempo para se desdobrar. A experiência é afetiva, mas nela não existem coisas separadas, chamadas emoções. (DEWEY, 2010, p. 119).

A emoção é o material que reveste as nossas experiências, é ela, em grande parte, que designa para onde as nossas experiências serão encaminhadas, isso acontece durante todas as circunstâncias da vida.

A emoção é a força motriz e consolidante. Seleciona o que é congruente e pinta com suas cores o que é escolhido, com isso conferindo uma unidade qualitativa a materiais extremamente díspares e dessemelhantes. Com isso, proporciona unidade nas e entre as partes variadas de uma experiência. (DEWEY, 2010, p. 120).

Não existe experiência sem emoção e, por conseguinte, não é possível aprender com qualidade (pelo menos artes) sem emoção.

“Assim, não existe na percepção um ver ou ouvir *acrescido* da emoção. O objeto ou cena percebido é inteiramente perpassado pela emoção”. (DEWEY, 2010, p. 135).

Durante as aulas de música, a sala de aula é um lugar com grande número de pessoas, portanto, cheio de emoções distintas, que aparecem em momentos distintos. É tarefa do professor mediar as diferenças de qualidade e também dos diferentes momentos em que elas surgem.

4.2. A música como atividade autotélica

É muito comum em minhas aulas que, depois de propor um desafio, alguns alunos que me encontram nos corredores, façam questão de me mostrar o quanto evoluíram,

quão rápido estão ao fazer um exercício rítmico de percussão corporal, a levada de baião, por exemplo.

O elemento-chave de uma experiência ótima é que esta constitui um fim em si. Mesmo que iniciada por outras razões, a atividade que nos absorve torna-se intrinsecamente gratificante [...] O termo “autotélico” deriva de duas palavras gregas: *auto*, que significa eu e *telos*, que significa objeto. Refere-se a uma atividade que se contém a si própria, isto é, que é realizada, não na expectativa de um benefício futuro, mas simplesmente porque na sua realização reside a compensação. (CSIKSZENTMIHALYI, 2002, p.101).

Csikszentmihalyi nos lembra de que a atividade autotélica (2002, p.102) “Refere-se a uma atividade que contém a si própria, isto é, não de um benefício futuro, mas simplesmente porque na sua realização reside a compensação”. Ele nos mostra que quase todas as nossas atividades não são exclusivamente autotélicas ou exotélicas.

O poeta inglês Samuel Taylor Coleridge (1772 - 1834) nos ensina:

“O leitor deve ser levado adiante não meramente ou sobretudo pelo impulso mecânico da curiosidade, não pelo desejo irrequieto de chegar à solução final, mas pela atividade prazerosa do percurso em si”. COLERIDGE (apud DEWEY, 2010, p.62).

Csikszentmihalyi nos mostra que durante o estudo da música, nem todas as etapas são confortáveis, geram fluxo, mas são necessárias “Algumas coisas que de início somos obrigados a fazer contra a nossa vontade tornar-se-ão, com o tempo, intrinsecamente compensadoras”. (2002, p.102). A escola deve ampliar o conhecimento do aluno; ela deve mostrar muitas possibilidades para que o aluno faça suas escolhas.

Desde os três anos que o pai o levava a concertos de música clássica. Lembra-se que se aborrecia mortalmente e, que por vezes, adormecia no banco e era despertado com um tabefe. [...] Então, uma noite, quando tinha cerca de sete anos, durante a abertura de uma ópera de Mozart, teve o que descreveu como uma compreensão estética: de repente, discerniu a estrutura melódica da peça e foi invadido por uma poderosa sensação de que um novo mundo se abria diante dele. Os três anos de audições penosas tinham-no preparado para esta epifania. (CSIKSZENTMIHALYI, 2002, p.102 e 103).

Não existe produto sem processo e a escola deve achar a medida com que mostra o “admirável mundo novo”; como diria Aldous Huxley (Brave New World na versão original em língua inglesa), romance escrito em 1931 e publicado em 1932 que foi buscar

em Shakespeare em *A tempestade* de 1623. Frase dita pela personagem Miranda. “Admirável mundo novo que tem tais habitantes”.

[...] mas, logo que a interação começa a responder aos dons da pessoa, torna-se, em geral, intrinsecamente gratificante. Uma experiência autotélica é muito diferente dos sentimentos do cotidiano. (CSIKSZENTMIHALYI, 2002, p.103).

O processo de construção de uma mostra musical é lento e as várias alegrias que acompanham esse processo são motivadoras, nos encorajam a dar mais um passo rumo ao resultado; por exemplo, uma apresentação, um vídeo publicado em uma mídia social, uma mostra. “A experiência autotélica, ou *flow*, eleva o curso da vida a outro nível. O alheamento dá lugar ao envolvimento, o desfrute substitui o aborrecimento” nos mostra Csikszentmihalyi (2002, p.103).

A alegria do agora nos leva à alegria futura, nos mostra Csikszentmihalyi (2002, p.103) “Quando a experiência é intrinsecamente gratificante, a vida justifica-se no presente”. Fazer música é um ato que possui motivação intrínseca e, a esse respeito, Gardner mostra o pensamento de Csikszentmihalyi.

Csikszentmihalyi descreveu um estado de fluxo ou experiências de fluxo. Nessas experiências intrinsecamente motivadoras, que podem concorrer em qualquer domínio de atividade, as pessoas se descrevem como profundamente envolvidas e absorvidas pelo objetivo de sua atenção. (GARDNER, 1996, p.23).

4.3. O conceito de *Flow* e a Experiência Ótima na aula de música

Em muitos momentos, em sala de aula, fui surpreendido com alunos que vinham até mim, não na primeira aula; na segunda aula de um novo projeto, eles me mostravam com entusiasmo o quanto haviam evoluído de uma semana para a outra. Quanto tempo investido, quanto estudo, quanta alegria, alegria do fazer. Algumas vezes, os próprios pais me procuravam pra dizer que nunca haviam visto seus filhos tão motivados, tão envolvidos em alguma atividade.

“Cantar num coro e tocar num conjunto de cordas amador são duas das formas mais excitantes de experimentar a combinação das nossas faculdades com as dos outros”. (CSIKSZENTMIHALYI, 2002, p. 158). A escola pode fomentar isso sem muita dificuldade.

“Aprender a produzir sons harmoniosos não é muito divertido, mas, como o domínio de qualquer técnica complexa, também ajuda a fortalecer o eu”. (CSIKSZENTMIHALYI, 2002, p. 158).

A experiência de *flow* não deve ser reduzida apenas à alegria; ela não acontece apenas no momento de mostrar o que foi feito, ela está em todo o processo, mesmo nos momentos mais difíceis.

Sem dúvida, a composição de *Le Sacre* foi um processo longo e árduo que cobrou tributos de Stravinsky. Numa célebre anotação na página final do caderno de esboços, ele declarou: “Hoje, 17 de novembro de 1912, domingo, com uma insuportável dor de dente, eu acabei a música *Sacre*.”

Mesmo em meio a dificuldades, que podem ocorrer na vida de todos nós, o artista termina mais um trabalho, em experiência de fluxo, mesmo com dor. Não é um momento de transe, nem de fuga, para o artista, é a continuidade de vida, uma extensão e é preciso estar muito atento ao processo.

Assim, impõe-se uma tarefa primordial a quem toma a iniciativa de escrever sobre a filosofia das belas-artes. Essa tarefa é restabelecer a continuidade entre, de um lado, as formas refinadas e intensificadas de experiências que são as obras de arte e, de outro, os eventos, atos e sofrimentos do cotidiano universalmente reconhecidos como constitutivos da experiência. Os picos das montanhas não flutuam no ar sem sustentação, tampouco apenas se apoiam na terra. Eles são a terra, em uma de suas operações manifestas. (DEWEY, 2010, p. 60).

Fazer música porque somos *amadores* ou *diletantes*: do latim *amare*, “amar”; aquela pessoa que gosta do que faz ou, também, do latim *delectare*, “deleitar-se”, aquele que desfruta de uma atividade dada. (CSIKSZENTMIHALYI, 2002, p. 192).

A existência da arte é a prova concreta do que acabou de ser afirmado em termos abstratos. É a prova de que o homem usa os materiais e as energias da natureza com a intenção de ampliar sua própria vida, e de que ele o faz de acordo com a estrutura de seu organismo – cérebro, órgãos sensoriais e sistema muscular. A arte é a prova viva e concreta de que o homem é capaz de reestabelecer, conscientemente e, portanto, no plano do significado, a união entre sentido, necessidade, impulso e ação que é característica do ser vivo. A intervenção da consciência acrescenta a regulação, a capacidade de seleção e a reordenação. Por isso, diversifica as artes de maneiras infindáveis. Mas sua intervenção

também leva, com o tempo, à *ideia* da arte como ideia consciente – a maior realização intelectual na história da humanidade. (DEWEY, 2010, p.93).

É compromisso do professor buscar caminhos que levem o aluno ao amar e ao deleitar-se no fazer estudantil; é importante contagiá-los com nossa alegria, conhecimento e interesse pela matéria.

[...] há muito maiores compensações para quem aprende a fazer música. O poder de Apolo dependia de sua habilidade de tocar lira, Pan fazia delirar as audiências com as suas flautas, e a música de Orfeu até a morte sustinha. Estas lendas evidenciam a relação entre a habilidade para criar harmonia sonora e a harmonia mais geral e abstração subjacente ao tipo de ordem social que chamamos civilização. Ciente dessa relação, Platão acreditava que a música devia ser a primeira coisa a ensinar às crianças; aprendendo a prestar atenção a ritmos e harmonias melódicas toda a sua consciência ficaria ordenada. (CSIKSZENTMIHALYI, 2002, p. 157).

Na sala de aula, acredito que, sempre que possível, busquemos as ações que estejam direcionadas ao fluxo. Acredito que, nas várias etapas do processo de aprendizagem, nem sempre fica claro para o aluno onde tudo aquilo vai dar. Minhas leituras me encaminham para que eu sempre mostre para o aluno qual a finalidade do que estamos fazendo, gerando direcionalidade para todo fazer em sala de aula.

“Para experimentar fluxo, temos de definir objetivos para as nossas ações: ganhar um jogo, fazer amizade com alguém, realizar algo de uma determinada maneira”. (CSIKSZENTMIHALYI, 2002, p. 289).

Tocar, tirar uma música, passar uma voz, é experimentar a experiência ótima, passar mais uma vez uma canção é a possibilidade dela ficar ainda melhor.

A alegria obtida pelo bom resultado nos motiva a dar mais um passo e, de passo em passo, concluímos mais um projeto sonoro que se retroalimenta dos pequenos resultados obtidos ao longo do processo.

“Para nos aproximarmos da experiência ótima tanto quanto é humanamente possível, é necessário dar um último passo no controle da consciência”. (CSIKSZENTMIHALYI, 2002, p. 286).

Podemos trazer a frase acima, para a sala de aula, visualização de uma pauta, aprender a desenhar uma clave de sol, leitura de notas, audição de uma nova canção,

percussão corporal, estudo de dedilhado e afinação, para citar poucos exemplos, são os possíveis caminhos para o fluxo.

Um possível problema é que os alunos não percebem isso e o professor nem sempre entende que é necessário fazer com que o aluno perceba. (falo isso percebendo mais que nunca que isso acontece em minhas aulas). O professor precisa saber onde está e qual é o melhor caminho para chegar aonde se propõe, mesmo que não diga a seus alunos por onde passariam, e nem por quê.

Nas séries mais avançadas do fundamental II, o aluno precisa estar consciente do processo, em que está e para onde vai, de quais são os propósitos, os meios e (quais) os ganhos. Quando isso acontece, ele pode aferir por conta própria os resultados obtidos e entender, por si mesmo, quais serão os próximos passos.

O que os alunos esperam de uma aula de música? Será que eles esperam alguma coisa? As expectativas, quando existem, são as mesmas para todos? Qual é o objetivo do professor?

Facilitam a concentração e o envolvimento tornando a atividade tão diferente quanto possível da “realidade suprema [...] Tais *atividades de fluxo* têm como função principal proporcionar experiências agradáveis. O jogo, a arte, a representação, os rituais e os desportos constituem alguns exemplos. (CSIKSZENTMIHALYI, 2002, p. 108).

Nas aulas de música que têm bons resultados, pode-se observar o desenvolvimento e o envolvimento que os alunos demonstram ao longo da construção de um novo repertório, seja ele tocado ou cantado. Por vezes, no início do processo, a maior parte dos estudantes parece não se interessar pela canção proposta; por outro lado, sempre existem alunos que se interessam pelo que é apresentado pelo professor, pelo simples fato de ter sido mostrado; nesses casos, eles acreditam que aquilo deva ser absorvido, sem fazer questionamentos.

Ao entenderem qual é o objeto de estudo, outros alunos passam a se interessar pelo repertório; e, na próxima semana, aqueles indiferentes percebem que alguns “fizeram a lição de casa”, mostraram para os pais a canção, ouviram outras versões e treinaram o dedilhado. Agora o processo passa a ser pessoal; e o aluno pode pensar: “se ele fez, eu também posso fazer”. A fase de estranhamento, então, deixa de existir e no final da segunda aula, quase que a totalidade da sala “compra” a ideia e aprende a

canção. (Mais tarde vou escrever sobre aqueles alunos que não compram a ideia do fazer artístico). Muitas vezes, no final da primeira aula os resultados já aparecem.

Em uma experiência realizada em um colégio, junto com a professora de sala no desenvolvimento de um projeto de leitura de um livro, “Samba e Bossa-Nova” (GULLO, GULLO, VANNUCHI, 2014). Ao tomar contato com o propósito do projeto, muitos alunos disseram que não gostavam de samba e que, nem por isso eram ruins da cabeça e, muito menos, doentes dos pés, como afirma Dorival Caymmi em “O samba da minha terra”. Tonalidade confortável, compreensão do texto, dedilhado esclarecido, notas digitadas na flauta, resultado do fim da primeira aula: “Até que essa música é boa, mas eu continuo não gostando de samba; mas esse é bom”.

O cantor que mistura a sua voz com a harmonia de um coro fica arrepiado ao sentir-se em união com o som perfeito que ajudou a criar. [...] Nos nossos estudos verificamos que todas as atividades de fluxo, independente de envolverem competição, acaso ou qualquer outra dimensão da experiência, tinham em comum o fato de proporcionarem uma sensação de descoberta, um sentimento criativo de transporte para uma nova realidade. Impeliam a pessoa para níveis mais altos de desempenho e levavam a estados de consciência nunca antes sonhados. Em suma, transformavam o eu tornando-o mais complexo. Neste crescimento do eu está a chave das atividades de fluxo. (CSIKSZENTMIHALYI, 2002, p. 110).

É comum, durante um ensaio de um grupo coral que o fluxo aconteça e Csikszentmihalyi nos mostra o fluxo como motivador da criatividade; a pequena alegria obtida quando deixamos em pé uma página de música, nos motiva a continuar a cantar e entender o que acontecerá nas páginas seguintes. Ostrower nos lembra de que “A criatividade como entendemos, implica uma força crescente; ele se reabastece nos próprios processos através dos quais se realiza”. (2010, p.27). É a força da alegria motivadora que nos leva a criar mais.

Um diagrama simples poderá ajudar a explicar por que é assim. Imaginemos que a figura da página seguinte representa uma atividade específica, por exemplo, um jogo de tênis. As duas dimensões teoricamente mais importantes das experiências são os desafios e a prática e estão representadas nos dois eixos do diagrama. A letra A representa Alex, um rapaz que está a aprender a jogar tênis. O diagrama mostra Alex em quatro momentos diferentes. Quando começa a jogar (A1), Alex não tem praticamente técnica e o único desafio que enfrenta é passar a bola por cima da rede, o que não é muito difícil, mas é possível

que constitua uma fonte de desfrute para Alex, pois o grau de dificuldade é o adequado para a sua perícia rudimentar. (CSIKSZENTMIHALYI, 2002, p. 110).

O exemplo acima pode ser transposto para as atividades musicais, na medida em que a prática musical é autotélica (tem um fim em si), portanto, possui a capacidade de gerar Fluxo, a Experiência Ótima. - há quanto tempo estamos cantando juntos, quão seguro estamos de nossa capacidade vocal, qual a minha tessitura, como é o perfil melódico da linha que deve ser cantada por um naipe, quais são as deixas que as outras vozes nos dão; os desafios são: entender a dinâmica proposta pelo maestro, cantar em outro idioma, fazer um repertório polifônico (aquele em que cada voz tem perfil melódico e momentos de entrada distintos), são algumas variáveis que podem nos colocar ou nos tirar da área de fluxo. A personagem Alex, que no exemplo do Csikszentmihalyi jogava tênis, no exemplo aqui trazido é um estudante de música em sala de aula ou um cantor de coral.

As duas variáveis mais importantes, para as quais o professor precisa estar sempre atento são: os desafios e a prática. Controlar essas duas variáveis em sala de aula possibilita a experiência de Fluxo que é motivadora, que nos convida a continuar no processo artístico e a obter bons resultados. Encontrar o nível ideal dos desafios propostos em sala de aula e desenvolver as habilidades dos alunos é o compromisso que o professor assume, para possibilitar que o aluno tenha a Experiência Ótima.

Quando começamos um novo projeto sonoro, temos poucas informações (A1); aos poucos, os pequenos resultados iniciais começam a aparecer e, então, as primeiras alegrias surgem, proporcionais ao conhecimento que vai se instalando. Nesse momento, o aluno está, provavelmente, numa situação de fluxo, que não irá durar. Ao longo do tempo, continuando seus estudos, sua perícia melhorará e ele achará desestimulante continuar a fazer o mesmo trecho da canção, ou a mesma célula rítmica (A2). Também pode acontecer que ele não tenha interesse em evoluir, se aprofundar no estudo desse novo projeto, querendo ficar no mesmo trecho, sem progredir. A essa altura, vai começar a falar com os amigos, deixar de ouvir o professor, vai querer saber quanto tempo falta para acabar a aula, talvez até vá pedir para ir ao banheiro (A3). Voltando ao tenista citado por Csikszentmihalyi:

Assim, neste ponto, estamos provavelmente numa situação de fluxo que, contudo, não poderá durar. Algum tempo depois, se continuar a treinar,

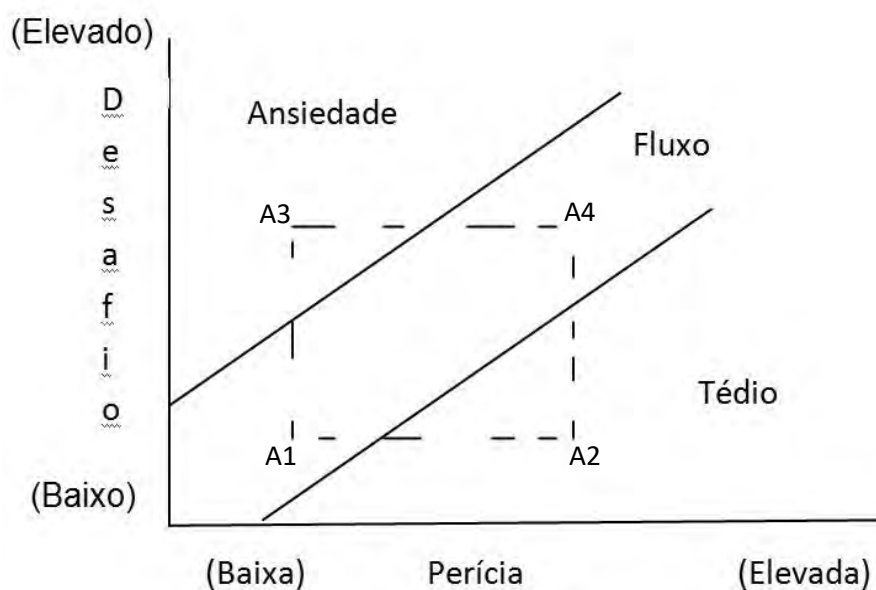
a sua perícia melhorará forçosamente e, então, tornar-se-á fastidioso limitar-se a bater a bola por cima da rede (A2). Pode ainda acontecer que encontre um adversário com mais prática, o que o fará perceber que existem desafios muito mais difíceis do que apenas bater a bola – nessa altura, sentirá alguma ansiedade (A3) relativamente à sua fraca atuação. (2002 p. 111).

No fazer musical em sala de aula, quando o repertório está pronto, vamos para um novo desafio sonoro, um novo projeto sonoro com desafios técnicos maiores. Alguns alunos passam a ter nova função, como trocar de instrumentos; os que faziam um ostinato rítmico passam a fazer uma linha melódica, os cantores vão cantar e fazer percussão corporal simultaneamente e outras possibilidades semelhantes.

Na medida em que o tédio e a ansiedade não são experiências positivas, Alex estará motivado para regressar ao estado de fluxo. Como o fará? Olhando de novo para o diagrama, vemos que, se estiver aborrecido (A2) e se quiser retomar o fluxo, Alex tem basicamente uma escolha: aumentar o desafio que está a enfrentar. (Também tem uma segunda opção que é desistir do ténis – caso em que A desaparecia pura e simplesmente do diagrama.) Estabelecendo um objetivo novo e mais fácil, equiparado com a sua perícia, - por exemplo, derrotar um adversário ligeiramente mais hábil do que ele – Alex regressará ao fluxo (A4). (2002, p. 112).

Desmotivado, porém sabendo que ainda vai ter que ficar na sala de aula por mais 30 minutos, o jeito é fazer com que esse tempo passe e que seja um bom tempo, bem investido. Nesse instante, esse aluno vê que boa parte da turma está envolvida no novo projeto e resolve “voltar para a aula”, isto é, aceita o desafio, o que possibilitará que ele volte à Experiência de Fluxo. Em casos como este, o professor atento lhe dará um novo desafio, equivalente à condição do aluno (A4).

Figura 1 - quadro sinóptico-Experiência de Fluxo - Flow



(A1 está no vértice inferior esquerdo, o A2 está no vértice inferior direito, A3 está no vértice superior esquerdo e A4 está no vértice superior direito).

Fonte: (CSIKSZENTMIHALYI, 2002, p. 111).

Ouvir música começa costumeiramente por uma experiência *sensorial*. Reagimos a acordes que provocam a mesma sensação em grande parte dos ocidentais. É comum relacionamos acordes maiores a felicidade e acordes menores a tristeza. Mas não dá para generalizar. Muitas pessoas ainda não têm acesso a esse tipo de sensibilidade. O segundo momento é o *analógico*, quando relacionamos uma frase musical com uma imagem fora da música, uma música que descreve, como no “Trenzinho do Caipira” de Villa Lobos, com seu início percussivo nos remetendo ao som de um trem. E por último temos a etapa analítica que compara várias interpretações de uma mesma canção, atentando para suas diferentes nuances. Quando conseguimos entender e aplicar essas três diferentes experiências no processo de escuta, passamos por uma experiência ótima.

A escritora inglesa Esther Hallam Meynell (1878 - 1955) nos mostra:

Ignoro quantos minutos assim fiquei na igreja vazia, toda ouvidos, como se tivesse criado raízes nas lajes de pedra. Embriagada pela música, perdera completamente a noção do tempo. E quando, após uma gloriosa sequência de acordes que revoaram no espaço, a música bruscamente cessou, eu ainda estava ali de pé, ausente, a cabeça levantada como se o trovão saído dos tubos continuasse a ressoar. (MEYNELL, 2005, p.6).

Acredito que a relação “família, escola e professor” tenha fundamental importância no desenvolvimento das crianças, em todos os sentidos, isto é, faz que elas desenvolvam a confiança, o que permite que se sintam bem, para pôr de lado o escudo das suas defesas e tenham oportunidade de agir com complexidade crescente.

Figura 2 - quadro sinóptico - Habilidades X Desafios



Fonte: adaptado de Massimini & Carli 1988; Csikszentmihalyi 1990.

“Para executar operações mentais com alguma profundidade, uma pessoa precisa aprender a concentrar a atenção. Sem foco, a consciência se torna caótica”. (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 33 e 34).

Para aprender e fazer música, é necessário concentração. Os alunos precisam desenvolver a concentração para obter bons resultados, dentro e fora da escola.

A concentração exige mais esforço quando contraria as emoções e motivação [...] Mas, quando uma pessoa gosta do que faz e está motivado a fazê-lo, focalizar a mente se torna fácil mesmo em presença de grandes dificuldades objetivas. (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 34).

É importante que os professores criem caminhos que permitam que os alunos sejam alcançados. É preciso tentar de várias formas, por várias vezes.

É preciso muito esforço para absorver o conhecimento e as habilidades necessárias para realizar as operações mentais que um profissional adulto deve executar. Mozart era um prodígio e um gênio, mas se seu pai não o tivesse forçado a praticar assim que deixou as fraldas, dificilmente seu talento teria florescido como floresceu. (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 35).

E é importante que os professores ajam como o pai de Mozart, sejam insistentes, porque entendem que o que está sendo trabalhado em sala de aula é importante para os alunos.

Na vida cotidiana, é raro que os diferentes conteúdos da experiência estejam em sincronia uns com os outros. No trabalho, minha atenção pode estar focalizada, porque o chefe me deu uma tarefa que exige intenso raciocínio. Mas essa tarefa específica não é uma que comumente gostaria de fazer, de modo que não estou motivado intrinsecamente. Ao mesmo tempo, estou distraído por sentimentos de ansiedade quanto ao comportamento errático de meu filho adolescente. (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 35).

Muitas coisas diferentes podem acontecer durante um dia inteiro de aulas e esses acontecimentos podem alterar o nível de concentração dos alunos. Nas primeiras aulas do dia, o estado de concentração deles é um, na última aula, é outro. Por exemplo: querer saber se seus pais, realmente, estarão esperando por eles quando o sinal soar, pode gerar ansiedade. O comportamento do aluno muda antes e depois do intervalo. Todas essas variáveis afetam a relação deles com o professor e com o próprio conteúdo.

Csikszentmihalyi (1999, p. 35 e 36) nos dá alguns exemplos de experiência de fluxo: quando estamos esquiando e toda a nossa atenção está voltada para isso e não há espaço para conflitos ou contradições, tudo que se quer é que essa descida não acabe nunca. O exemplo pode ser nosso, com alguma coisa que gostamos muito de fazer, cantar em um coral, jogar, dançar, ler. Em todos esses momentos, a consciência está tomada por experiências que se harmonizam entre si e, nestes momentos, existe harmonia entre o que fazemos e o que pensamos. Tais momentos são os que Csikszentmihalyi chama de experiências de fluxo. “A metáfora do ‘fluxo’ foi utilizada por muitas pessoas para descrever a sensação de ação sem esforço experimentada em momentos que se destacam como os melhores de suas vidas”. (1999, p. 36).

É possível que em sala de aula tenhamos uma experiência análoga às acima citadas?

A emoção focaliza a atenção ao mobilizar todo o organismo em um modo de aproximação ou evitação. As metas o fazem proporcionando imagens de resultados desejados. Os pensamentos ordenam a atenção produzindo sequências de imagens que se relacionam de alguma maneira significativa. (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 33).

Sim, é possível, através de experiências autotélicas que fazem parte das aulas de música, quando estamos tocando ou cantando, entrarmos no estado de *flow* e nos sentirmos motivados a continuar.

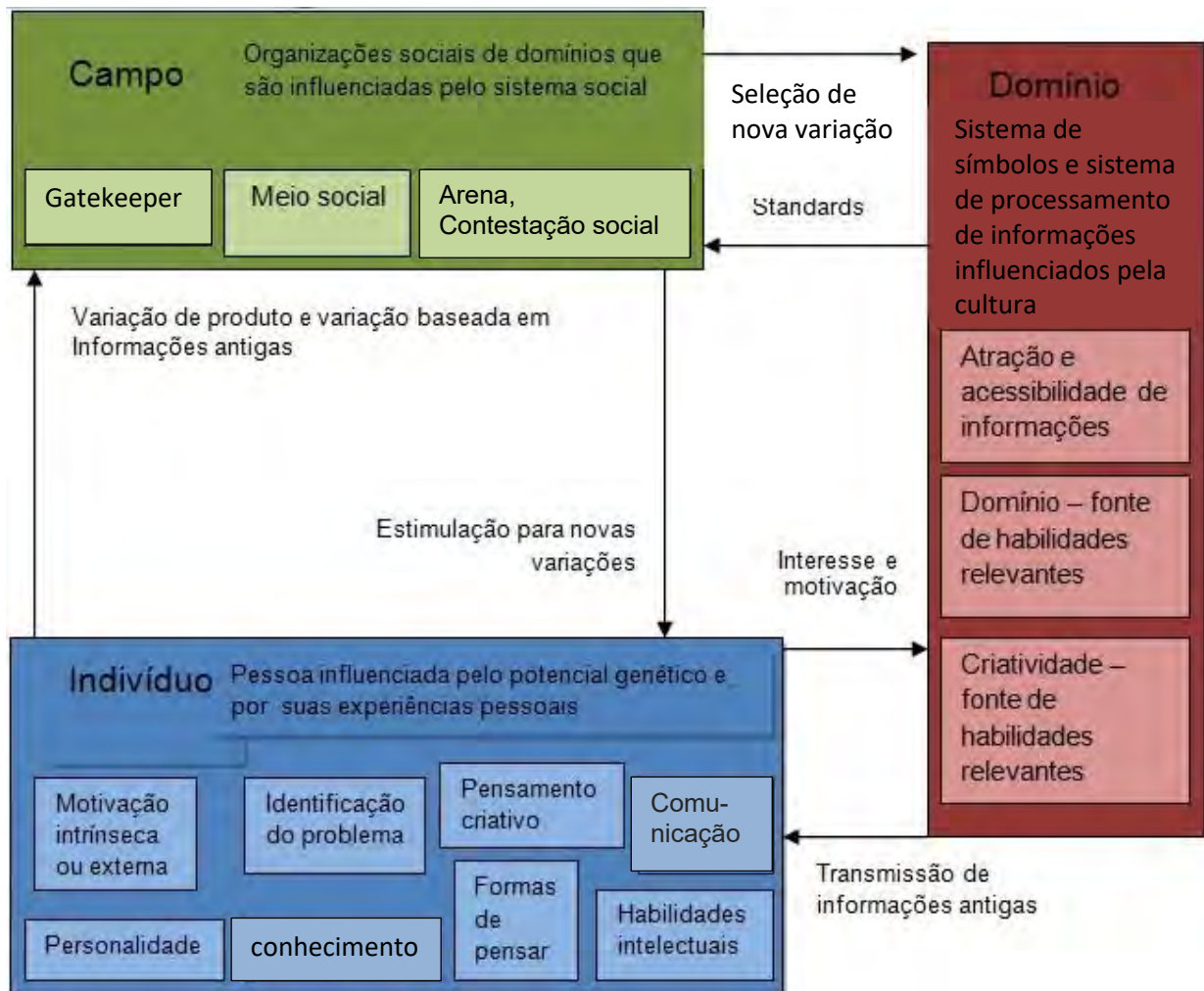
4.4 O modelo sistêmico de criatividade: o professor como *gatekeeper* do Campo da Arte

A arte só acontece quando se transforma em fenômeno social, quando deixa de pertencer a um único indivíduo, o compositor ou o executante, expõe sua arte ao público, emerge, aí então temos um produto artístico.

É honesto dizer que um grande número de linhas promissoras de trabalho tem aparecido. Contudo, elas são distintas entre si e nos levam a diferentes abordagens. Criar uma estrutura mais coerente para nos levar a estudos coordenados e, portanto, é necessário mudar a direção do foco, de uma “dimensão específica” como um traço pessoal para um “sistema”. Alguns investigadores como Csikszentmihalyi (1988; 1996; 1998; 2000), Amabile (1983; 1996), e Sternberg e Lubart (1991; 1995) defendem que o estudo da criatividade no contexto social. De acordo com esses pesquisadores, independentemente de considerarmos a criatividade como um traço pessoal, comportamento criativo, um processo cognitivo, ou algo que possa ser treinado, a criatividade deve estar associada necessariamente ao contexto social. E ser entendida como um processo de interação. (tradução nossa). (KUO, 2011, p. 67).

Csikszentmihalyi defende que a criatividade só tem sentido quando exposta socialmente, a arte passa necessariamente pelo crivo das pessoas socialmente autorizadas (especialistas, professores, curadores), o texto acima chama essas pessoas de *gatekeepers*, os guardiões da fronteira que delimita o que é ou não é arte.

Figura 3 - quadro sinóptico - Criatividade: campo domínio e indivíduo



(Uma estrutura que integra as três teorias desenvolvidas por Csikszentmihalyi, Amabile, e Sternberg e Lubart).

Fonte: (KUO, 2011, p. 70).

Comparando com as primeiras linhas de pesquisa sobre criatividade e o que elas descreveram sobre (personalidade, cognição, e linhas de estimulação), um posicionamento é que a criatividade pode ser investigada sob as lentes do contexto social, similar a visão de Csikszentmihalyi (1999), Amabile (1983; 1996), e Sternberg e Lubart (1991; 1995) que a criatividade pode ser melhor entendida por estar conectada aos processos e aos contextos sociais. E entre os investigadores de contexto social, eu prefiro usar o relativamente simples modelo desenvolvido por Csikszentmihalyi (1988; 1999) - *Sistema de Modelo de Criatividade*. Além disso nós podemos sintetizar as três maiores linhas de pesquisa dentro do sistema de modelo de criatividade. Nos três modelos de subsistemas de interação, a criatividade é um produto da interação dinâmica entre as três dimensões do *indivíduo*, do *domínio*, e do *campo*. (tradução livre do autor). (KUO, 2011, p. 70).

Csikszentmihalyi, Amabile e Sternberg e Lubart entendem que a criatividade acontece quando conectada aos contextos sociais; ela é intencional, construída. No nosso recorte temos: os alunos (indivíduo), escola (campo), música (domínio).

Segundo o modelo, a pessoa bem inspirada e criativa é o resultado da dinâmica interação entre o indivíduo e o campo, porque o indivíduo precisa ganhar algum conhecimento oriundo do campo da cultura, língua, matemática ou de outra área. Um produto criativo é, portanto, produzido pela interação, embora, no modelo do contexto social, nós precisamos levar em conta outros fatores dominantes que influenciam o reconhecimento da criatividade ou os produtos criativos, como o campo. O campo é criado por um grupo de especialistas, ou por pessoas que avaliam os produtos criativos, esses guardiões podem decidir quais tipos de produtos podem ser considerados como “criativos” e, conseqüentemente, elevados a um domínio específico. (tradução nossa) (KUO, 2011, p. 70).

Da interação entre o indivíduo e o campo emerge a criatividade, as pesquisas, as buscas no campo feitas pelo indivíduo, exercem e sofrem influência do Domínio.

O criador ou artista é um indivíduo que obteve suficiente habilidade no uso de um meio para ser capaz de se comunicar através da criação de um objeto simbólico. Um poeta, por exemplo, pode passar por alguma experiência profundamente tocante, que ele tenta comunicar aos outros através de um arranjo efetivo de palavras, imagens e temas. [...] Ele emergirá na árdua tarefa de selecionar e combinar palavras, frases e figuras de linguagem adequadas às ideias e tons que deseja comunicar. (GARDNER, 1997, p. 49).

A suficiente habilidade que Gardner mostra implica trabalho, e o exemplo do poeta pode ser substituído por outro artista de qualquer campo, como um músico que tenta comunicar aos outros através de um arranjo efetivo de sons e temas. Ele emergirá na árdua tarefa de selecionar e combinar instrumentos, frases e tessituras adequadas às ideias sonoras e tons que ele quer comunicar.

Adaptado principalmente do *Sistema de Modelo de Criatividade* do Csikszentmihalyi, esta síntese das três estruturas também compreende os três subsistemas do indivíduo, domínio e campo. É um traço comum às três teorias a ênfase sobre a importância da motivação e das questões pessoais. Portanto nós incluímos motivação e questões pessoais em um subsistema individual. Outra similaridade é que todos os pesquisadores propõem que o indivíduo precisa adquirir um conhecimento específico de fonte externa (domínio) para criar novas ideias ou produtos (geração

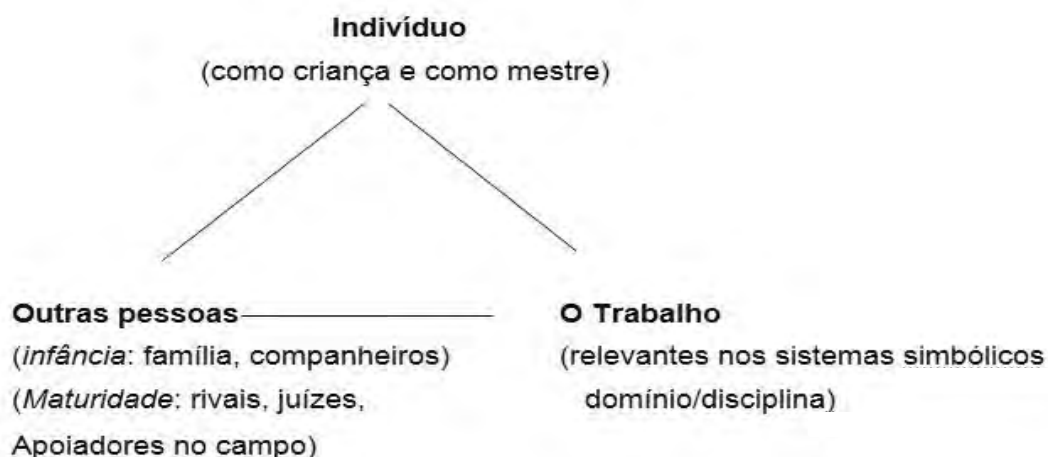
criativa), e nossa estrutura agora contém “conhecimento” e “geração criativa”. No *Modelo Constituinte da Criatividade* de Amabile, ela explica claramente o processo de criação, incluindo a identificação de problemas, preparação, geração criativa, validação de resposta e comunicação e resultado. (Tradução livre do autor). (KUO, 2011, p. 70).

E a escola pode criar elementos para a formação de artistas, dando, desde cedo, padrões estéticos que serão usados agora e no futuro.

Os *gatekeepers* (vide p. 57) apresentam o indivíduo para a arte, mostrando a ele o que é considerado arte, quais são os parâmetros determinantes para que uma obra receba essa classificação.

A relação entre o indivíduo e as outras pessoas do seu mundo. Embora muitas vezes se imagine que os indivíduos criativos trabalham em isolamento, o papel das outras pessoas é crucial em seu desenvolvimento. Neste estudo, eu examino o papel das famílias e dos professores durante os anos formativos, assim como o papel das pessoas que prestaram um apoio crucial no período em que uma descoberta criativa parece iminente. (GARDNER, 1996, p. 9 e 10).

Figura 4 - quadro sinóptico - O triângulo da criatividade I



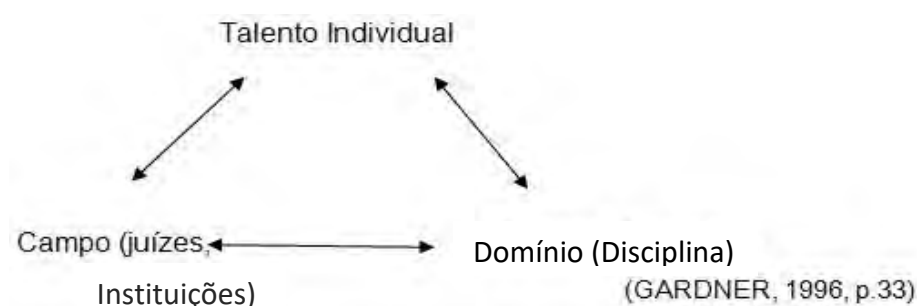
Fonte: (GARDNER, 1996, p.10).

A citação acima corrobora a forma de pensar sobre arte de Csikszentmihalyi que nos mostra que a arte é reconhecida como tal quando exposta.

“Quero enfatizar que toda a atividade criativa se origina, primeiro, da relação entre o indivíduo e o mundo e objetivo de trabalho e, segundo, dos laços entre o indivíduo e os outros seres humanos”. (GARDNER, 1996, p.10).

Csikszentmihalyi identifica três elementos ou nós que são centrais em qualquer consideração da criatividade: (1) o talento individual ou a pessoa; (2) o domínio ou disciplina em que o indivíduo está trabalhando; e (3) o campo circundante que faz julgamentos acerca da qualidade dos indivíduos e produtos [...]. Na explicação persuasiva de Csikszentmihalyi, a criatividade não é inerente a nenhum nó único, nem, na verdade, a qualquer um de nós. Em vez disso, a criatividade é melhor compreendida como um processo dialético ou interativo, em que participam todos os três elementos:

Figura 5 - quadro sinóptico - O triângulo da criatividade II



Um dos Juízes do gráfico acima é o crítico de arte, aquele que tem subsídio técnico e poder para classificar um produto como artístico ou não.

O crítico que assiste a um espetáculo de arte precisa examinar cada trabalho cuidadosamente; monitorar suas próprias reações e avaliações; avaliar a capacidade técnica do pintor, sua convicção, autoridade, uso da cor, aspecto e forma, escolha e execução do tema. Além disso, ele precisa relacionar os trabalhos aos trabalhos dos predecessores e contemporâneos do artista, traçar o desenvolvimento do artista e avaliar a originalidade geral e importância da obra do pintor. (GARDNER, 1997, p.50).

O crítico tem papel importantíssimo, através do comentário dele, mais pessoas poderão se aproximar da criação artística, na medida em que possuirão maior área de contato com a obra. Uma nova informação pode nos levar mais para próximo dela.

Mas sua qualidade mais importante é a capacidade de discernir aspectos e distinções que poderiam passar despercebidos para os espectadores casuais e transmitir seus *insights* para as pessoas de forma lógica e não ambígua. Somente ele, entre os participantes do processo artístico, precisa ser capaz de raciocinar de forma proposicional e expressar-se

numa linguagem lógica a respeito do reino das artes. (GARDNER, 1997, p. 50).

“O criador originalmente concebe o trabalho de arte valendo-se de seu conhecimento do meio e da tradição, assim como de suas ideias, habilidades e sentimentos”. (GARDNER, 1997, p. 50). Este texto corrobora o pensamento de Csikszentmihalyi demonstrado no gráfico sobre o Indivíduo, o Domínio e o Campo.

Nem o criador, nem o intérprete podem continuar funcionando sem uma audiência, um grupo de indivíduos ou um único indivíduo que veja o trabalho de arte, tente compreendê-lo e, provavelmente, tenha algum tipo de reação afetiva a ele. (1997, p.51).

E esse pensamento corrobora a forma de pensar de Csikszentmihalyi e a função social da arte que precisa da audiência para que o produto seja efetivamente artístico.

E por fim, é importante lembrar que as quatro personagens do gráfico acima se intercambiam. Quem mais muda ao longo do processo é o criador, que vê sua obra pelo olhar do crítico e, também, pelo olhar da audiência. Já o crítico assume o papel de membro da audiência; compara inclusive as suas impressões e, no momento em que tem impressões, torna-se membro da audiência. O intérprete, também tem muito de membro da audiência, principalmente quando está construindo, fazendo suas escolhas, criando sua interpretação.

“E quero enfatizar a interdependência dos vários participantes envolvidos na comunicação dos símbolos artísticos”. (GARDNER, 1997, p. 52 e 53).

Essa é uma definição poética de arte, em que a criatividade é notoriamente presente.

O poeta e crítico de arte José Ribamar Ferreira, nome de batismo de Ferreira Gullar (1930 - 2016), nos mostra que:

A obra de arte está dentro e fora de nós, ela é o nosso dentro ali fora. Nós estamos dentro e fora dela. É isto que faz da obra de arte um objeto especial – um ser novo que o homem acrescenta ao mundo material, não humano, para torná-lo mais humano. (Gullar, 1993, p. 28).

A arte, (quando o nosso dentro está ali fora) é o produto da criatividade daquele que a criou, é a união da inspiração com o conhecimento técnico; essa inspiração é apontada pelo guia interior e o conhecimento técnico é o conhecimento em um determinado domínio, o que implica trabalho.

Apesar de a personalidade humana variar acentuadamente através das culturas e de o pensamento científico definir em *status* e sofisticação em várias regiões, as artes aparecem em formas aproximadamente comparáveis em todas as civilizações conhecidas e, portanto, são pertinentes para o desenvolvimento humano no mundo todo. (GARDNER, 1997, p.47).

“A arte é o esforço de perfeição na execução”. É o que mostra John Stuart Mill, filósofo inglês, (1806 - 1873). (MILL apud, DEWEY, 2010, p.126).

O nosso dentro não vem para fora sem que haja trabalho, criatividade, estímulo, esforço, ensaio. “Não obstante, a arte não nasceu pronta, não foi um presente dos deuses aos homens. Ela é produto do trabalho humano, da imaginação e do fazer, da mente e da mão”. (GULLAR, 1993, p.30).

Sempre é preciso se esforçar para conseguirmos um produto artístico. O professor deve mostrar isso ao aluno e os possíveis caminhos da arte.

Todas as formas de arte envolvem comunicação por parte de uma pessoa (ou sujeito) para outra, através de um objeto simbólico que o primeiro sujeito criou e que o segundo, de alguma maneira, é capaz de compreender, apreciar ou a ele reagir. (GARDNER, 1997, p. 53).

O “dentro agora fora” quer se comunicar, foi isso que o fez mudar de lugar, a necessidade de comunicação e quando se comunica, passa a existir; agora pertence ao mundo real.

Se a ciência e a filosofia pretendem explicar o mundo, esse não é o propósito da música, da poesia ou da pintura, embora tanto essas quanto aquelas atendam a uma mesma necessidade: tornar a existência suportável. [...] que se obtém com a arte, abrindo mão das explicações, nos induz ao convívio com o mundo inexplicado, transformando sua estranheza em fascínio. (Gullar, 1993, p. 30).

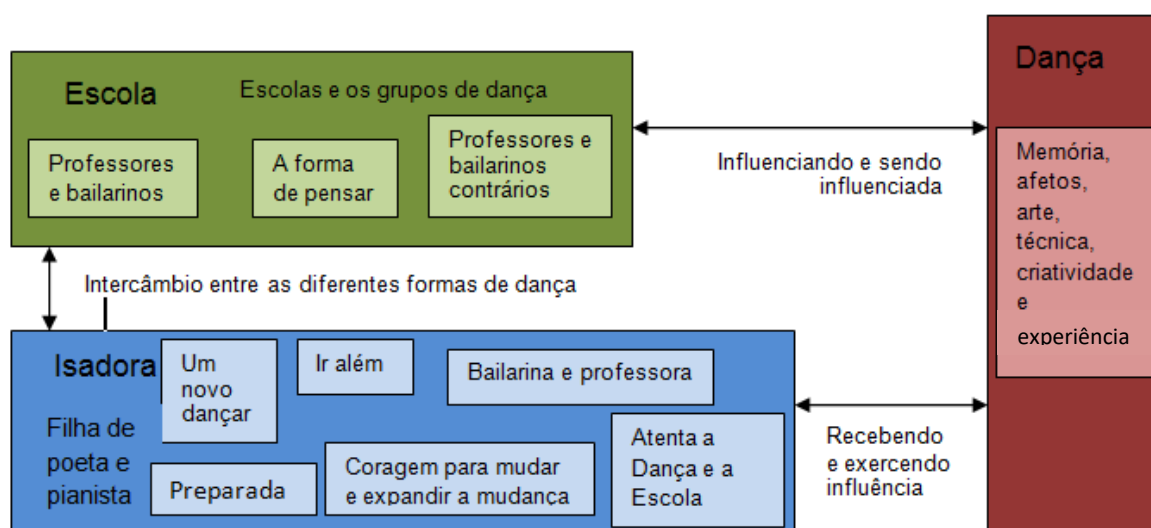
Nossa existência se torna suportável, muito mais que isso, eu diria boa, muito boa, quanto temos alegria. Enquanto construímos um produto que se pretende seja artístico, temos várias alegrias ao longo de todo o processo, alegria motivadora que nos impele ao produto final e a alçar novos voos.

[...] um meio artístico provê os meios para lutar com ideias e emoções de grande significado que não podem ser articuladas e dominadas através da linguagem convencional. ‘Se eu pudesse dizer isso, não dançaria

isso', instituiu Isadora Duncan, captando dessa forma, uma importante semelhança entre o artista adulto e a criança pequena. (GARDNER, 1999, p.86).

Mantendo o exemplo mostrado por Gardner, vamos falar sobre Isadora Duncan, nome artístico de Dora Angela Duncanon (1877 – 1927), bailarina americana, uma das criadoras da dança moderna. Filha do poeta Joseph Charles e da pianista Dora Gray Duncanon, desde cedo envolvida com a arte, ainda jovem, começa a desenvolver uma dança inovadora. Contemporânea de Stravinsky (1882 – 1971) e de Cosima Wagner (1837 – 1930), sua vida evidencia o gráfico do Csikszentmihalyi que envolve o Indivíduo, o Campo e o Domínio, na tentativa de demonstrar onde está a criatividade.

Figura 6 - quadro sinóptico - Criatividade: campo, domínio e indivíduo focando Isadora Duncan



Fonte: adaptado de (KUO, 2011, p. 70).

Na Escola (campo) ela comparou as diferentes formas de danças existentes, as escolas diferentes da dança (organizações sociais), seus professores (*gatekeepers*) e deu um passo à frente, criando uma nova forma de pensar (meio social), levando a dança à um novo lugar. (arena).

(Indivíduo), filha de um poeta e de uma pianista (potencial genético) e (experiência pessoal), encontrou na dança (motivação externa) uma possibilidade de expressão. Recebeu as informações técnicas e estéticas de seu tempo e transformou-as (conhecimento, pensamento crítico, personalidade, habilidade intelectual). Através de

seu guia interior (motivação intrínseca), criou um dançar, motivada pelo conhecimento e pela curiosidade, levou a dança para novos lugares e para outras pessoas, foi influenciada e influenciou seu tempo (comunicação). Estudou os Standards e criou novos temas (standards futuros), assim como na música, entendeu que era momento de expandir a tonalidade (identificação do problema).

A Dança (domínio) foi o que ela aprendeu para posteriormente ampliá-la, recebendo informações do campo, estimulada por uma nova forma de dançar, testando hipóteses, ela cria uma forma, um dançar novo, que será mostrado em suas coreografias. Desse modo, tudo aquilo que a acompanhava desde o início do processo (memória, afetos, arte, técnica, criatividade e experiência), sobe ao palco. E, também, estão com ela no momento de transmitir essa nova forma aos alunos.

O gráfico feito sobre Isadora Duncan pode ser aplicado aos grandes músicos que construíram a evolução da música, trazendo novas características na forma de compor nas transições entre os períodos históricos: Josquin Des Prez (1450 – 1521) e Giovanni Pierluigi da Palestrina (1525 – 1594), na transição do Renascimento para o Barroco; Johann Sebastian Bach (1685 – 1750) e Georg Friedrich Händel (1685 – 1759), na transição do período Barroco para o Clássico – Joseph Haydn (1732 – 1809), Wolfgang Amadeus Mozart (1756 – 1791) e Ludwig van Beethoven (1770 – 1827), na transição do período Clássico para o Romântico.

No final, a conquista artística surge com igual intensidade pessoal e inerentemente social – um ato que surge dos mais profundos níveis da nossa própria pessoa e é, ainda assim, direcionado a outros na nossa cultura. (GARDNER, 1999, p.96).

Agora é Gardner que fala do “nosso dentro ali fora” feito para que os outros vejam, com seu caráter social.

“Não é por uma coincidência linguística que *edificação*, *construção* e *obra* designam tanto um processo quanto seu produto final. Sem o significado do verbo, o do substantivo permanece vazio”. (DEWEY, 2010, p.133).

O guia interior (vide p. 36) é muito importante no processo criativo; nossas escolhas estéticas são guiadas, também, pelo conhecimento que adquirimos na escola.

Anna Magdalena Bach é autora de um dos mais sinceros testemunhos de admiração por alguém, a Crônica de Anna-Magdalena, um livro de memórias que é do início ao fim um elogio ao gênio de Johann Sebastian

Bach (Meynell, 2005). O músico foi um trabalhador incansável que compôs e reescreveu suas músicas, uma imensa produção parcialmente conhecida e divulgada. Muito esforço e transpiração para aprimorar seu trabalho e chegar a belas composições, o que hoje compreendemos como essencial ao processo de desenvolvimento da criatividade (Csikszentmihalyi, 1998). Unir inspiração e conhecimento técnico, descartar melodias num leque imenso de possibilidades escolhendo as que mais interessam, é um labutar humano. (MELLO, 2008, p. 11).

Alimentar nossos alunos com bons referenciais técnicos e estéticos pode ser um caminho pelo qual possamos levar nossos alunos por um lado, a fruir arte com qualidade e, por outro, motivá-los sempre a buscar e desenvolver a criatividade individual, o que, possivelmente, os levará a produzir melhor.

Essa descoberta de aspectos universais não apenas se torna o *background* em que novas aprendizagens e descobertas necessariamente ocorrem, como também os próprios *processos de descoberta* se tornam modelos para comportamentos exploratórios posteriores, incluindo tentativas de investigar fenômenos nunca antes conceituados. (GARDNER, 1996, p. 28).

A escola deve ser um lugar que incentiva as descobertas, em todas as áreas. A aula de música, em muitos momentos é um laboratório para experimentações, palco para apresentações primeiras, lugar para testar nossas hipóteses artísticas. O professor é um dos *gatekeepers* do campo da arte, aquele que sugere caminhos e mudanças de caminhos. Ele contribui na formação do guia interior e é incentivador da criatividade.

Eu afirmo que as atividades criativas somente são conhecidas como tal quando foram *aceitas numa determinada cultura*. Aqui não se coloca nenhum limite de tempo; um produto pode ser imediatamente reconhecido como criativo – ou não ser reconhecido antes de um século ou mesmo de um milênio. Mas aqui o ponto crucial (ainda que controverso) é que nada é ou deixa de ser criativo *em si mesmo ou por si mesmo*. O máximo que podemos dizer sobre uma entidade antes dela ser avaliada pela comunidade é que isso (ou pessoa) é ‘potencialmente criativo’. E a avaliação precisa ser realizada por uma porção relevante da comunidade ou da cultura: não há outros árbitros. (GARDNER, 1996, p. 31).

No que Gardner chama de ‘porção relevante da comunidade ou da cultura’ está o professor, motivando e mediando informações importantes para que ele faça arte com qualidade.

Cercando qualquer indivíduo ou produto potencialmente criativo está uma infinidade de outros indivíduos ou instituições sancionadas para avaliar a adequação e qualidade da contribuição em questão. Eu adoto o termo ‘campo’ de Csikszentmihalyi para descrever essa agregação de forças, cujo estudo é fundamentalmente sociológico. Essa perspectiva multipessoal examina a maneira pela qual os membros do campo – juízes, editores, agentes, profissionais da mídia, escritores de enciclopédias e outros avaliadores – fazem avaliações iniciais, provisórias, assim como os processos através dos quais, auxiliados pela perspectiva do tempo, eles oferecem julgamentos mais autoritários. (GARDNER, 1996, p. 32).

Csikszentmihalyi nos mostra que a criatividade não é um produto individualizado, não pertence a uma única pessoa. Ele nos aponta uma nova direção: mais importante que saber o que é criatividade, é saber onde ela está.

Onde Está a Criatividade? Numa área de estudo difícil e complexa como a criatividade, não é fácil realizar importantes avanços conceituais. Portanto, foi um momento significativo quando Csikszentmihalyi sugeriu que a pergunta convencional ‘O que é criatividade?’ fosse substituída pela provocativa indagação ‘Onde está a criatividade?’”. (GARDNER, 1996, p. 33).

Existem muitas intersecções entre os estudos de Csikszentmihalyi e os de Howard Gruber (1922 – 2005), discípulo de Piaget. O Domínio e o Campo e suas relações com a criatividade são claros.

Antes, o criador é animado a monitorar regularmente e a levar até uma conclusão bem-sucedida. O indivíduo determina que habilidades são necessárias, a fim de atingir seus propósitos e trabalha incansavelmente para desenvolvê-los e aperfeiçoá-los. (GARDNER, 1999, p. 299).

Ele (criador) busca informações no Campo para atingir seu objetivo criativo, como mostrado no gráfico do Csikszentmihalyi sobre Campo, Domínio e Indivíduo, atento ao Campo e interagindo no Domínio.

No processo, transforma a si próprio, e até o poderia ser difícil para outras pessoas, se torna uma natureza para ele. Pode também sentir a necessidade de descobrir novos conjuntos de pares que podem educá-lo sobre o que no momento lhe interessa. (GARDNER, 1999, p. 299).

Personalidade e conhecimento são dois de seus atributos, assim como a percepção de saber a hora de insistir e de mudar.

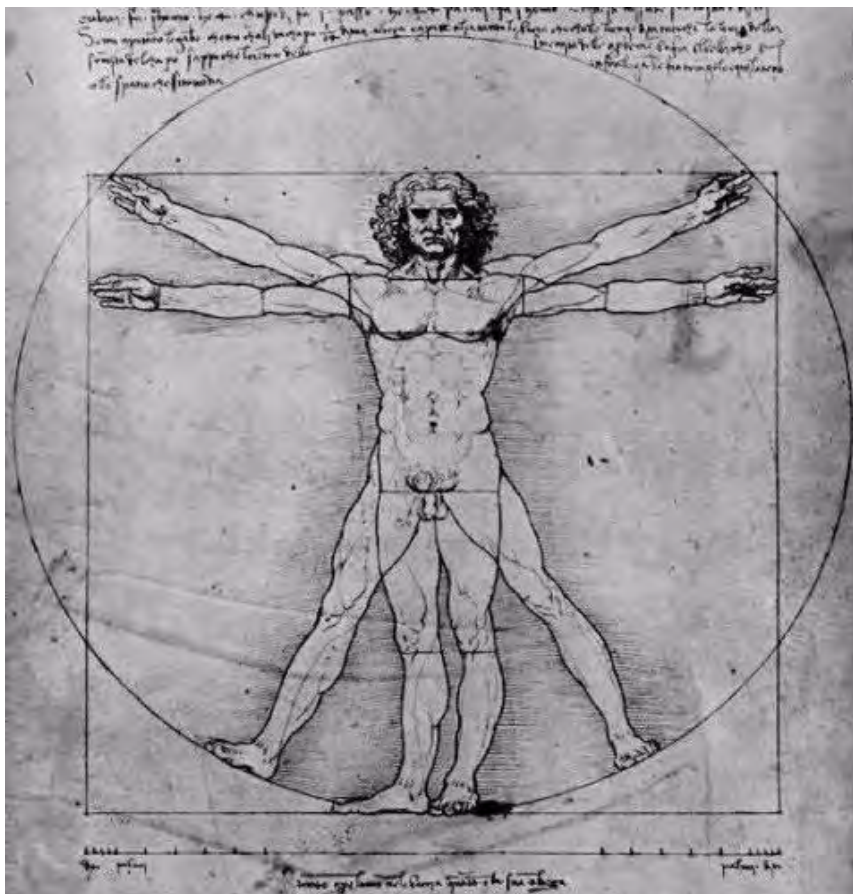
O senso de propósito do indivíduo – seu direcionamento à meta – orienta a escolha de um conjunto inteiro de iniciativas e dita quais focalizar em um momento dado, quais abandonar, quando desenvolver um conjunto novo de habilidades e quando recorrer às testadas e verdadeiras. (GARDNER, 1999, p. 299).

“O indivíduo experimenta uma forte ligação quase primordial com os temas de sua curiosidade. [...] O indivíduo criativo ama a sua obra – e de fato, não pode prosperar sem ela”. (GARDNER, 1999, p. 299).

Deve ser uma busca do professor contribuir para que o aluno esteja motivado e que ame sua obra artística em todas as idades.

Fazendo um paralelo com a arquitetura e as proporções, percebe-se que o homem, para que tenha vida equilibrada, precisa de cuidar de sua parte artística; nesse momento, entra em cena o professor de artes, apontando caminhos, sugerindo equilíbrio harmônico, mostrando a beleza do repertório, criando harmonia entre o repertório trazido pelo aluno e o novo mostrado por ele, proporcionando equilíbrio entre a arte e as atividades da criatura viva em seu ambiente, para que o homem seja proporcionalmente equilibrado, como nos mostra o Homem Vitruviano (feito por Leonardo da Vinci, 1452 – 1519, que representa o ideal clássico do equilíbrio, da beleza, da harmonia e da perfeição das proporções do corpo humano).

Figura 7 - O Homem Vitruviano



Fonte: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-50208301> (visitado em 13/07/2019).

Em geral há uma reação hostil à concepção da arte que liga às atividades da criatura viva em seu ambiente. A hostilidade a associações das belas-artes com os processos normais do viver é um comentário patético ou até trágico sobre a vida, tal como comumente vivida. (DEWEY, 2010, p. 97).

Nós professores devemos ser a ponte entre a vida comum, as múltiplas atividades que muitas vezes não contemplam a arte, por qualquer motivo que seja. Professor – Ponte.

“Like a bridge over troubled water I will lay me down” (refrão da canção do Paul Simon, composta em 1970, que ficou conhecida na voz de Elvis Presley e de Simon & Garfunkel) poderia ser o motivador fixado na porta da sala de aula dos professores de artes.

É somente pelo fato de a vida ser usualmente muito mirrada, abortada, embotada ou carregada que se alimenta a ideia de haver um antagonismo intrínseco entre o processo da vida normal e a criação e apreciação de obras da arte estética. (DEWEY, 2010, p. 97).

É nossa função mostrar que a arte não está somente nos palcos, aliás, essa é a menor parte. Tornar a arte parte do cotidiano do aluno, esse é um dos nossos deveres como professores. “[...] a cultura é o produto não de esforços empreendidos pelos homens no vazio, ou apenas com eles mesmos, mas da interação prolongada e cumulativa com o meio”. (DEWEY, 2010, p. 97).

O meio em que estão professores e alunos é a escola; é função do professor possibilitar, mostrar o que está do lado de dentro do portão, convidá-lo a entrar, tentar de todas as maneiras fazer com que o aluno perceba e experiencie.

Todos sabem que é preciso um aprendizado para enxergar através de um microscópio ou um telescópio, ou para ver uma paisagem tal como um geólogo a vê. A ideia de que a percepção estética é assunto de momentos ocasionais é uma das razões para o atraso das artes entre nós. (DEWEY, 2010, p. 136).

Mostrar os aspectos técnicos da arte, os pré-requisitos, o trabalho envolvido anterior a uma apresentação, também, é nosso papel.

A profundidade das reações provocadas pelas obras de arte mostra a continuidade que há entre *elas* e as operações dessa experiência duradoura. As obras e as reações que elas provocam são contínuas aos próprios processos do viver, conforme estes são levados a uma inesperada realização satisfatória. (DEWEY, 2010, p. 98).

Outro papel que o professor exerce como *gatekeeper*, no modelo sistêmico de criatividade, é o de avaliador. Ele é quem mensura o quanto um aluno caminhou e quanto ainda falta para chegar até a meta; o professor usa, além de seu conhecimento técnico, o seu guia interior para avaliar seus alunos.

Keith Swanwick, pesquisador e educador musical inglês, nos ensina que “a avaliação musical genuína é a chave para uma educação musical efetiva”. (SWANWICK, 2003, p. 80).

O professor é a pessoa que melhor entende o processo; só ele sabe até onde cada aluno “andou”; ele acompanha os alunos semanalmente. Durante as aulas, os ouve, aponta soluções, corrige a direção, quando necessário, elogia os avanços individuais, faz novos testes e propõe novos desafios.

“A atividade musical é amplamente avaliada de vários modos, inclusive durante exames vocais e instrumentais, audições, festivais e concursos”. (SWANWICK, 2003, p. 81).

Nas aulas de música, a avaliação é contínua e individual, professor e alunos entendem onde e como estão, e quais serão os próximos passos.

Os professores também fazem *comparações*. Essas comparações podem ser intrapessoais, quer dizer, entre o que um estudante está fazendo agora e o que acontecia com o mesmo estudante na semana passada, ou talvez, no ano passado. (SWANWICK, 2003, p. 81).

Também é possível que o professor mostre um aluno como exemplo daquilo que ele entende como já trabalhado e que está pronto. Com isso, valoriza o trabalho feito por ele e estabelece um padrão para os outros. É necessário que exista grande confiança de parte a parte, ela surge do vínculo entre eles. O aluno acredita que está sendo bem orientado pelo professor e o professor, que enxerga todo o processo, propõe o novo desafio a ele. Semanalmente, os ajustes necessários acontecem até que o produto fique pronto.

“Devemos buscar um vocabulário que seja significativo e compartilhado, ou encontrar e declarar critérios que façam sentido para qualquer pessoa”. (SWANWICK, 2003, p. 81).

Entende-se como um consenso entre os professores que a forma com que falamos tem muita importância para nossos alunos.

A pedagoga Bernadete Angelina Gatti nos mostra que:

“[...] pensemos a avaliação em sala de aula como uma atividade contínua e integrada às atividades de ensino, algo que é decorrente dessas atividades, inerentes a ela e a seu serviço.” (GATTI, 2003, p. 99).

É papel do professor mostrar como será o processo de avaliação, que a avaliação é parte do processo e que é feita com intuito de nortear as ações do professor e dos alunos.

Observa-se melhoria no clima de aprendizagem da classe quando os alunos percebem que as provas mais frequentes são dadas para acompanhar seu progresso na aprendizagem, em relação aos trabalhos desenvolvidos em sala de aula e para estimulá-los em suas aprendizagens. (GATTI, 2003, p. 104).

Os apontamentos são feitos pelo professor, com naturalidade, sempre que necessário ao longo do processo: ainda não afinou, agora vamos cuidar do volume. A avaliação é constante. Mostrar os erros e propor soluções com honestidade, é tarefa do professor que busca aprimoramento artístico de seus alunos.

E que as crianças cantem livres sobre os muros
(Taiguara, que as crianças cantem livres, álbum: fotografias, 1973)

5. ENTREVISTAS COMENTADAS, TEMAS E REFLEXÕES DECORRENTES

5.1 Entrevista comentada com os alunos do 8º ano A

Este documento é um apanhado das respostas dos alunos percebidas como mais relevantes para esta pesquisa. Os adolescentes entrevistados são monossilábicos, por isso, foram mantidas e analisadas aqui apenas as respostas mais significativas para a pesquisa. Dos vinte alunos entrevistados, três tinham algum contato com instrumento (violão ou teclado) e uma aluna estudava canto.

No Colégio Stagio, durante todo o fundamental II, todos os alunos precisam optar por participar de um projeto por semestre nas áreas disponíveis (o projeto acontece no contraturno das aulas regulares do aluno). Essa é uma forma de atender aos alunos que têm afinidade com uma determinada disciplina. Os componentes curriculares obrigatórios (estabelecidos pelo MEC dispostos na BNCC) são oferecidos a todos no período regular das aulas e os alunos que querem se aprofundar, podem fazer isso em horário contrário, dentro de um projeto escolhido por ele. No Colégio Stagio a aula de música é oferecida a todos os alunos da educação infantil (alunos de três anos do maternal) até o oitavo ano do ensino fundamental II (alunos de treze anos). No nono ano, último ano do fundamental II, a disciplina Música é substituída pela disciplina Teatro. (Todos os alunos que faziam Música, passam a fazer Teatro). Não é comum que a disciplina Música faça parte da grade curricular do aluno até o oitavo ano, ela só vai até o quinto ano na maioria das escolas. O pesquisador afirma isso porque dá aulas há vinte anos, e ele afirma que isso só aconteceu em uma escola onde trabalhou. Constata-se através das entrevistas dos alunos e do professor, que a música tem papel significativo dentro do Colégio Stagio.

Para melhor compreensão das entrevistas comentadas dos alunos e do professor, elaborou-se a seguinte estrutura:

- a) O questionário para entrevistas semiestruturadas com os alunos.
- b) O subtítulo do capítulo inspirado no tema central de cada pergunta.
- c) Breve síntese das respostas.
- d) A justificativa especificando o arcabouço teórico da pergunta.
- e) Respostas e respectiva análise.

5.1.1. Roteiro para entrevistas semiestruturadas com os alunos:

- 1- Quais são os motivos que te levam a escolher entrar em um projeto dentro da escola?
- 2- Uma vez dentro do projeto, o que te motiva a continuar nesse projeto?
- 3- Você entende como projeto aquilo que é pedido pelo professor de música?
- 4- Em algum momento, nas aulas de música, você se sente cansado?
- 5- Me diga uma dificuldade encontrada por você nas aulas de música.
- 6- Me diga uma boa lembrança que você vai ter da escola e me diga uma boa lembrança das aulas de música.
- 7- Me diga uma boa lembrança.
- 8- Em algum momento, enquanto você toca ou canta, seja em casa ou nas aulas de música, você perde a noção do tempo?
- 9- Você acredita que tem uma boa relação com o estudo de música, acredita que aprende rápido, que resolve os desafios propostos pelo professor?
- 10- Me diga uma coisa que você gosta de fazer dentro dos vários momentos da aula de música.
- 11- Como você vê o repertório que o seu professor te apresenta? Você ajuda a escolher estas músicas?
- 12- Você acredita que existe uma relação entre suas escolhas musicais e as aulas de música? Que tipo de música você ouve? Como você as escolhe, você já contou isso para o seu professor de música?

5.1.2 Projeto - aprender, ensaiar e apresentar: ligando os pontos

Pergunta 1: Quais são os motivos que te levam a escolher entrar em um projeto dentro da escola?

Síntese das respostas: interesse pelo tema, aprendizado e experiência.

Justificativa da pergunta

Em um projeto, além de atingir o objetivo principal, uma mostra sonora, por exemplo, os alunos têm outros ganhos: entendem que precisam aguardar o momento para ser atendido, que são parte de um grupo e que precisam respeitar aquele que está trabalhando. Assim como fazer música é uma continuidade do viver, esse

amadurecimento advindo do fazer musical é aproveitado nos vários momentos da vida, dentro e fora da escola.

A pedagoga e musicista Katia Klar Renner nos lembra:

“O poder da experiência musical mobiliza a condição humana de conhecer-se, num espaço de liberdade e autorrealização, onde a experiência estética ativa o processo dinâmico de construção interior”. (2007, introdução).

O professor precisa estar atento para entender qual é o melhor momento para mudar o enfoque de uma aula, para propor ao aluno um novo desafio, o momento de aumentar a dificuldade para que o aluno continue motivado.

O neurologista português António Rosa Damásio nos mostra que:

De fato, a emoção humana, em seu refinamento, é desencadeada até mesmo por uma música e por filmes baratos, cujo poder nunca devemos subestimar. O impacto humano de todas essas causas de emoções, refinadas e não tão refinadas, e de todas as nuances de emoções sutis ou não sutis que elas induzem depende dos sentimentos engendrados por essas emoções. É por intermédio destes, que são privados, voltados para dentro, que as emoções, que são públicas, voltadas para fora, iniciam seu impacto sobre a mente. (2000, p.55).

O professor, sabedor da influência das emoções, como a alegria, deve procurar promover situações nas quais as emoções possam gerar sentimentos motivadores dentro da sala de aula. A vergonha, a timidez, os descontentamentos gerados por uma discussão, ou uma bronca dada pelo professor, enfim, todas as outras emoções devem ser mediadas pelo professor para que a alegria, que é a principal entre elas, por ser motivadora, seja valorizada.

Respostas dos alunos

(A1) Interesse pelo tema do projeto e a formação do grupo.

(A2) Interesse pelo tema, mesmo que ele seja desconhecido. O tema pode chamar a atenção.

(A3) O aprendizado e a experiência.

(A4) O aprendizado.

(A5) O interesse por um determinado assunto.

(A6) O assunto, se ele chama a minha atenção, talvez esse seja legal.

(A7) Vou pelo assunto, pelo meu conhecimento sobre os assuntos disponíveis, algumas escolhas são pelo nível de dificuldade.

Análise das respostas

Percebeu-se que sempre existe alguma coisa que atrai o aluno, seja o interesse pelo assunto, o conhecimento prévio sobre ele, ou até mesmo o grupo, pois, como as pessoas são diferentes, o que as atrai (também) é a possibilidade de convivência, a relação como outro.

Nas múltiplas formas em que o homem e onde penetra o seu pensamento, nas artes, nas ciências, na tecnologia ou no cotidiano, em todos os comportamentos produtivos e atuantes do homem, verifica-se a origem comum dos processos criativos numa só sensibilidade. (OSTROWER, 2010, p.31).

Confirma-se a hipótese de que o professor deve perceber o que atrai o aluno para sua matéria, aquilo que o motiva previamente. Durante as entrevistas pude perceber que muito daquilo que acontecia no Colégio Stagio, acontecia na minha prática, na minha aula, com os meus alunos e, também, pude perceber situações em que eu devo, daqui para frente, tentar ouvir com os ouvidos do meu aluno.

Na minha experiência em sala de aula, os ganhos pessoais, o amadurecimento, o aumento da percepção e a educação da sensibilidade (nós somos sensíveis apenas a aquilo que percebemos), aquilo que vai além do virtuosismo, existem, mas não são citados, muitas vezes, são deixados de lado por mim e, depois dessa entrevista, compreendi que tratar desses assuntos também é importante para parte dos alunos.

A natureza criativa do homem se elabora no contexto cultural. Todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, em cujas necessidades e valorações culturais se moldam os próprios valores de vida. (OSTROWER, 1987).

É preciso entender quais são as motivações que trazem os alunos para os projetos e quais são os paralelos deles em música. Essa forma de agir é resultante da análise das respostas dos alunos entrevistados. É preciso atrair aqueles que não se interessam pela música em um primeiro momento.

É possível que se mostrarmos os ganhos externos à arte, aqueles utilizados no cotidiano: os ganhos pessoais, o amadurecimento, o aumento da percepção e a educação da sensibilidade, tenhamos mais alunos e, também, pessoas fora da escola

que acreditem na importância da arte. Podemos mostrar aos alunos os ganhos advindos do fazer musical que estão para além dos ganhos artísticos. A arte faz parte da vida e nos ajuda a viver melhor também fora do palco (passamos muito mais tempo fora dele). A amizade entre os cantores de um grupo coral é um desses ganhos. Passar tanto tempo cantando, sentando na mesma cadeira, ao lado da mesma pessoa, faz surgir um vínculo de amizade. As viagens, as apresentações, os jantares, as confraternizações de fim de ano, até mesmo as aflições, como se pode ver nos exemplos a seguir: “não conseguia ouvir o outro naipe direito”. “Aquele cantor que canta muito alto e o outro que não afina e acredita que está afinado”, tudo isso se transforma em amizade sincera.

Fernando Lapa, compositor português, nos mostra que:

“A prática musical é um extraordinário exercício de tolerância. De compreensão das qualidades e dos limites dos outros. De convivência pacífica. De cooperação”. (LAPA apud SOUSA, 2015, p. 25).

Nossas decisões diárias são também influenciadas pelo tempo que passamos na escola, as decisões do momento presente são tomadas por aquilo que vivemos ontem e o que estamos vivendo neste momento. Nossos alunos vivem agora parte de sua vida na escola e a escola influencia e continuará influenciando tais pessoas em suas escolhas.

O psicólogo estadunidense Rollo May (1909 - 1994) nos lembra que: “Mas um homem ou uma mulher tornam-se humanos por vontade própria e por seu compromisso com essa escolha. Os seres humanos conseguem valor e dignidade pelas múltiplas decisões que tomam diariamente”. (MAY, 1982, p.10).

Rudolf Arnheim (1904 - 2007), psicólogo alemão, radicado nos Estados Unidos a partir de 1940, já mostrou que a percepção dos sentidos gera uma intuição e a intuição se transforma em pensamento, tal forma de pensar pode ser aplicada à música.

Uma das afirmações da psicologia da Gestalt é: que a percepção, assim como outra atividade mental, é um processo dinâmico de organização no qual, todos os elementos do campo da percepção são responsáveis pela organização das partes particulares. (LERDAH; JACKENDOFF, 1983, p.303). (tradução nossa)

Os alunos com seus fragmentos musicais iniciais poderiam vislumbrar o produto; assim como os humanos completam aquilo que estão vendo, nós criamos a imagem final.

Não apenas afirmo que os problemas perceptivos podem ser resolvidos através de operações perceptivas, como também que o pensamento produtivo deve resolver perceptivamente qualquer tipo de problema, porque não há outra esfera de ação onde o verdadeiro pensamento possa ocorrer. (ARNHEIM, 2004, p. 145).

O resultado final, a apresentação, na cabeça do professor, já está acontecendo, mas os alunos não conseguem compreender o todo, principalmente, no início do processo, nos primeiros ensaios.

“Todo pensamento verdadeiramente produtivo tem de ocorrer na esfera da percepção”. (ARNHEIM, 2004, p. 149).

O professor contribui para estimulá-la, em todas as áreas do saber; chama a atenção para aquilo que o aluno precisa perceber, é importante que os alunos não fiquem como se tivessem nas mãos peças de um quebra-cabeças, sem ter a ideia do todo, sem conhecer seu significado, sem que a Gestalt se complete. A primeira lei da psicologia da Gestalt³ mostra que a percepção humana tende a completar a forma, a juntar as coisas; em geral, tem-se a tendência de preencher as lacunas, a enxergar/ouvir como um todo, e isso acontece também no estudo da música. O professor que tem essa compreensão pode conduzir melhor a aula, encaminhando o aluno a valorizar cada parte que aponta para o todo.

“Ele (o pensamento) extrai dos fenômenos investigados somente os aspectos estruturais a que o problema se refere, isto é, certos aspectos dinâmicos das forças motivadoras”. (ARNHEIM, 2004, p. 147).

Perceber, em música, implica ouvir primeiro. “Enxergar”, perceber a estrutura sonora e não perdê-la ao longo do processo, perceber o fragmento como parte do todo, conseguir montar e desmontar o todo sempre que necessário.

³ A Gestalt é uma escola de psicologia experimental. Considera-se que Christian von Ehrenfels, filósofo austríaco de fins do séc. XIX, foi o precursor da teoria da Gestalt. Mais tarde, por volta de 1910, teve o seu início mais efetivo por meio de três nomes principais: Max Wertheimer (1880/1943), Wolfgang Kohler (1887/1967) e Kurt Koffka (1886/1941), da Universidade de Frankfurt. O movimento gestaltista atuou principalmente no campo da teoria da forma, como contribuição relevante aos estudos da percepção, linguagem, inteligência, aprendizagem, memória, motivação, conduta exploratória e dinâmica de grupos sociais. (GOMES FILHO, 2008, p.18)

De modo a facilitar o processo de identificação de padrões e de características que se inter-relacionam em música, a aproximação com a teoria da Gestalt representa uma maneira alternativa de interpretação e assimilação do material musical [...]. Por meio deste estudo, constata-se que a aplicabilidade dos princípios gestálticos é capaz de fornecer elementos consistentes, os quais auxiliam a compreensão e o reconhecimento de estruturas formais que constituem uma obra. (FIORINI; MORAIS, 2018, p. 7).

Depreende-se do texto acima que um professor que conhecer e aplicar os princípios da Gestalt em suas aulas terá mais condições de motivar seus alunos, fazer com que os alunos não percam a visão do todo; desde o princípio, essa é uma das funções do professor: atentar para os princípios de organização da forma perceptual.

Mostrar ao aluno para que perceba que um motivo (pode ser aquela parte da música que está sendo ensaiada naquele momento), é caracterizado pelo suspense, pela necessidade de complemento e por isso é importante continuar a experiência com mais um trecho da música, que se relaciona com o que já foi aprendido.

O compositor estadunidense Robert Jourdain nos ensina que:

Enquanto a música complexa passa diante dos nossos ouvidos, deslocamos incessantemente o centro de atenção de um para outro dos seus vários aspectos, sempre à espreita das características mais decisivas, aquelas que formam as “beiradas” dos objetos musicais. E, assim, prestamos mais atenção à melodia nos cumes e vales do seu contorno, mais atenção à harmonia em mudanças cruciais de tom, ao ritmo quando os padrões métricos são violados, ou quando as frases começam ou acabam. (JOURDAIN, 1998, p. 320).

Isso também pode acontecer de outra maneira, quando a música é feita em camadas, quando existem vozes sobrepostas e o grupo está dividido e cada subgrupo é responsável por uma voz. As consonâncias e dissonâncias que ocorrem ao longo do caminho devem ser salientadas pelo professor. Isso faz com que o aluno complete a ideia musical previamente, conduzindo o aluno para o fechamento, ou para os pequenos repousos (isto é, trechos que nos dão a sensação de fechamento, mesmo que temporário), a sucessão de motivos é a continuidade, que é independente, ao mesmo tempo que se relaciona com o todo. Entender, enxergar o todo nos motiva até o final da música.

Os professores de música formulam algumas metáforas que utilizam como regras como: podemos ouvir o mundo, suas diversas camadas, perceber e tratar cada fragmento melódico até construirmos um todo onde a Gestalt, a forma daquela música se complete, aconteça.

Os gestaltistas formularam algumas regras que descrevem como entendemos visualmente o mundo, regras que também funcionam perfeitamente para explicar como reunimos fragmentos melódicos, de modo a formarem melodias inteiras. (JOURDAIN, 1998, p.115).

O professor de música, que estude e conheça a psicologia da Gestalt, poderá desenvolvê-la nas aulas de música, estimulando os alunos a ligar os pontos, entender o todo, ouvi-lo.

O movimento gestaltista atuou principalmente no campo da teoria da forma, com contribuição relevante aos estudos da percepção, linguagem, inteligência, aprendizagem, memória, motivação, conduta exploratória de grupos sociais. (GOMES FILHO, 2008, p.19).

Constata-se que muitos dos conceitos da citação acima são vistos ao longo da pesquisa por serem estruturantes: “aprendizagem”, “memória”, “motivação” e “grupos sociais”. Tais conceitos aparecem na fala do professor e, também, nas dos alunos, ao longo das entrevistas.

5.1.3. Motivação intrínseca e extrínseca no processo da aprendizagem

Pergunta 2: Uma vez dentro do projeto, o que te motiva a continuar nesse projeto?

Síntese das respostas: o acompanhamento do desenvolvimento, saber onde vai dar, o próprio conteúdo.

Justificativa da pergunta

Um professor precisa conhecer seus alunos para saber quais são os objetivos deles, inclusive para propor novos, mostrando a alegria desse novo conhecer, e, se possível, estabelecer uma relação com o repertório dele.

A professora Evely Boruchovitch e o psicólogo e professor José Aloysio Bzuneck nos lembram que:

“Motivação, ou motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que põe em ação ou a faz mudar de curso, a motivação tem sido entendida ora como um fator psicológico, ou conjunto de fatores, ora como um processo”. (BORUCHOVITCH; BZUNECK 2009, p. 9).

Deve-se observar quais as variáveis envolvidas na escolha entre os diversos projetos e quais são os objetivos dos alunos ao escolher um projeto sem saber exatamente o que os espera.

Segundo o pedagogo espanhol Jesus Alonso Tapia:

Um conjunto de variáveis que ativam a conduta e orientam um determinado sentido para poder alcançar um objetivo. [...] E estudar a motivação consiste em analisar os fatores que fazem as pessoas compreenderem determinadas ações dirigidas a alcançar objetivos. (1999, p. 77)

Observa-se a importância de se manter o aluno motivado, propondo desafios, de acordo com as necessidades de cada sala, como um atleta que pratica salto com vara, ele deve manter o sarrafo em uma altura desafiadora, nem muito baixo para ser fácil demais, portanto, desanimador, nem alto demais, impossibilitando o salto, também desanimador.

O pedagogo Clemente Ivo Juliatto nos mostra que:

“A motivação que sustenta o projeto pessoal de aprender é a principal fonte de energia do aprendiz. Despertar o desejo de aprender é, então, o primeiro objetivo que compete ao professor cumprir uma aula”. (JULIATTO, 2013, p. 90).

Depreende-se da citação acima a necessidade da existência da motivação para aprender. O professor (que deve estar motivado a ensinar) deve motivar seu aluno, ele é a motivação extrínseca ao aluno, que vai procurar caminhos para gerar a motivação intrínseca no aluno.

A pedagoga Alessandra Cândida Avelar aponta que:

Para alcançar os objetivos, o indivíduo precisa estar motivado, ou seja, deve ser impulsionado para tal objetivo. No processo de ensino aprendizagem, não é diferente. O professor deve estar motivado a ensinar seus alunos a aprender e os alunos precisam ser motivados a se envolverem com as aulas. (AVELAR, 2015, p.75).

Professor e alunos motivados por diferentes questões, o primeiro, interessado em mediar, em despertar no aluno a alegria do saber, e o segundo, em busca de novas aprendizagens.

A arte, segundo a sublime definição de Ferreira Gullar⁴, é o produto da criatividade daquele que a criou, é a união da inspiração com conhecimento técnico, essa inspiração é apontada pelo guia interior (vide p. 36) e o conhecimento técnico é o conhecimento em um determinado domínio, o que implica trabalho.

Ser motivado pelo resultado do trabalho, ser reconhecido como aquele que cria um objeto artístico, criar é inerente ao homem.

O ato criador não nos parece existir antes ou fora do ato intencional, nem haveria condições, fora da intencionalidade, de se avaliar situações novas ou buscar novas coerências. Em toda a criação humana, no entanto, revelam-se certos critérios que foram elaborados pelo indivíduo através de escolhas e alternativas. (OSTROWER, 2001, p. 11).

O professor, agindo como *gatekeeper* (vide p. 57), mostra as possibilidades, aquilo que já foi feito em uma determinada área do conhecimento e motiva o aluno mediando conhecimento, encorajando-o a novas situações e descobertas.

Se, por um lado, o aluno pode mudar sua forma de agir, por outro, o professor é o mediador da mudança em curso, aquele que sugere uma nova ação, frente à nova situação promovida por ele.

A motivação não depende só do aluno, mas também do contexto, como por exemplo, em um dia de aula os acontecimentos devem estar relacionados com a interação entre e professores, pois essa dinâmica poderá contribuir para estimular ou retardar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (AVELAR, 2015, p. 80).

Se os objetivos (projetos) dos alunos e do professor, dentro da sala de aula, forem os mesmos, as atitudes deles serão encaminhadas para o mesmo ponto. Alunos motivados, mediados por um professor também motivado, seguem trabalhando. Os resultados acontecem e retroalimentam o processo até o seu fim.

⁴ A obra está dentro e fora de nós, ela é o nosso dentro ali fora. Nós estamos dentro e fora dela. É isso que faz da obra de arte um objeto especial - um ser novo que o homem acrescenta ao mundo material, não humano, para torná-lo mais humano. (GULLAR, 1993, p.28).

Sem motivação não há nem ensino e nem aprendizagem, pois o aluno que está motivado tem energia suficiente para novas aprendizagens se tornando o protagonista de sua aprendizagem e o professor motivado consegue envolver o aluno neste processo. (AVELAR, 2015, p.76).

O professor não pode, em nenhum momento, esquecer que ele possui, dentre muitos papéis, o de motivador, aquele que desafia o aluno a escrever melhor, aquele que reconhece o esforço quando atingido o objetivo e logo propõe um novo desafio.

Respostas dos alunos

(A1) O acompanhamento do desenvolvimento, se cada aluno está fazendo aquilo que foi pedido a ele, essas coisas.

(A2) Como o projeto está andando.

(A3) Se o conteúdo é bom ou não.

(A4) Pra eu ver no que vai dar. Pra conseguir experiências novas.

(A5) Tento procurar saber mais sobre o projeto, para que aquilo me anime mais.

(A6) Que o projeto traga novas informações, que ele melhore, que eu aprenda mais.

(A7) O desenvolvimento do projeto, depende do jeito que ele anda.

Análise das respostas

Percebe-se nas respostas dos alunos um interesse que o projeto ande, que dê certo. E que para que o projeto dê certo é necessário esforço e trabalho.

O homem elabora seu potencial criador através do trabalho. É uma experiência vital. Nela o homem encontra a sua humanidade ao realizar tarefas essenciais à vida humana e essencialmente humanas. A criação se desdobra no trabalho porquanto este traz em si a necessidade que gera as possíveis soluções criativas. (OSTROWER, 2010, p.31).

Em muitos momentos, nas salas de aula, percebi que os alunos acreditavam em um fazer musical que não implicava trabalho. Essa forma de pensar logo cai.

Acredito na possibilidade de que alguns não se interessem pelas artes por acreditarem na não necessidade de esforço. Como se uma aquarela de William Turner (1755-1851), para citar apenas um exemplo, não tivesse por trás dela um grande trabalho.

As artes mexem tanto com a gente que alguns nem acreditam que ela não seja mágica, mas ela é feita pelos artistas que são, primeiramente, humanos. Percebe-se que nós professores precisamos de muitas estratégias para atingir nossos alunos.

É comum que algumas pessoas possuam algum instrumento e que, em alguma fase da vida, tenham estudado um pouco. Outra possibilidade é que um familiar toque algum instrumento. (Alguns pais incentivam seus filhos a tocar). Então esse jovem que tem acesso ao instrumento pode praticar bastante, procurando respostas sem o auxílio do professor (eles não buscam necessariamente a escola tradicional, mas alguém que possa ensiná-los).

O jovem contemporâneo busca soluções com o auxílio da internet (tutoriais e videoaulas). Essa busca por outros meios, também pode se dar pela falta de acesso aos professores (nem todas as escolas contam com aula de música em sua grade e nem todos os jovens estudam em uma escola regular). Pode até não ser na escola, mas eles buscam respostas em um lugar onde possam encontrar pessoas que possuem mais informação sobre aquele assunto (violão), busca tutoriais na internet, por exemplo, e quem faz aqueles tutoriais assume o papel de professor naquele momento.

A prática revela, no entanto, que assim só se chega até um lugar superficial. Para haver aprofundamento técnico em qualquer área, o professor é sempre necessário.

Quando comecei a estudar violão, era um tempo em que a banca de jornal vendia jornais e revistas basicamente, dentre as revistas, existiam as que ensinavam a tocar violão; mas só você e a revista, não era suficiente, era preciso encontrar um amigo que já tocava para explicar sobre o braço, as casas e as cordas, para que o interessado começasse a aprender, isso sem falar da mão direita, as revistas não “falavam” nada sobre ela. Quando estamos tocando violão, a mão direita é responsável pelo ritmo (pensando em um violão que faz o acompanhamento), a base daquilo que vai ser cantado. Não havia indicação se a canção ia ser acompanhado por um dedilhado ou por uma batida, qual o compasso, qual a ordem dos dedos, então ele precisava de um professor, alguém que já tocasse para iluminar o caminho dele.

5.1.4. O olhar do aluno sobre a prática do ensaio

Pergunta 3: Você entende como projeto aquilo que é pedido pelo professor de música?

Síntese das respostas: depende da originalidade do material e se visa uma apresentação.

Justificativa da pergunta

O professor tem em sua mente o projeto como um todo e, também, sabe desconstruí-lo para entregar para seus alunos as partes desse todo, durante o processo de montar para apresentar e desmontar para a construção e mostra do produto final.

A função primordial do professor é organizar o meio de modo a provocar o interesse do indivíduo e levá-lo a agir para aprender, já que a atividade do sujeito sobre o mundo permite a apropriação do conhecimento e da cultura. (SOUSA, 2017, p.3).

Procurar entender a forma de perceber do aluno implica cuidado na demonstração das ideias por parte do professor, clareza e abrangência, tentando garantir que o aluno tenha interesse por algumas das faces daquilo que será produzido em conjunto.

O músico e educador Elvis de Azevedo Matos nos mostra que:

No canto coletivo, por exemplo, o objetivo de se executar determinada obra musical é buscado por todos, todos tentando fazer o melhor som e, acima de tudo, contando com o apoio de seus companheiros de naipe. Ao mesmo tempo a pluralidade rica da ocorrência de sons diferentes em simultaneidade, reitera a possibilidade de convivência estética entre organismos distintos (MATOS, 2002, p. 23).

Sentir-se parte integrante de um projeto implica trabalhar, fazer o que cabe a cada um, da melhor forma possível; é preciso cuidar bem do acabamento porque outra peça vai ser encaixada depois da sua.

Lev Semyonovitch Vygotsky (1896 - 1934), psicólogo russo nos mostra que:

A arte é trabalho do pensamento, mas de um pensamento emocional inteiramente específico. [...] a arte parte de determinados sentimentos vitais, mas realiza certa elaboração desses sentimentos [...] que consiste na catarse, na transformação desses sentimentos em sentimentos opostos, nas suas soluções. [...] A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumentos da sociedade. A arte [...] rompe o equilíbrio interno (VYGOTSKY, 2001, p. 316).

A escola participa de tudo isso, o nosso eu interior é desenvolvido também na escola. Os professores, possibilitam o aumento do conhecimento dos alunos, que é a

base do guia interior. Daí emerge a coragem, o poder de decisão em todas as áreas, inclusive na arte.

Respostas dos alunos

(A1) Depende. Quando o material que ele oferece é voltado pra mim. Quanto é uma coisa igual para todo mundo, eu não vejo como um projeto.

(A2) Fazer uma nova música, trocar de instrumento pode ser um novo projeto.

(A3) Cada Instrumento pode ser um novo projeto.

(A4) Sim. Cada instrumento pode ser um novo projeto.

(A5) Entendo como uma atividade.

(A6) Em cada aula existe um avanço no conhecimento, que acaba como uma apresentação.

(A7) Nem sempre, mas quando as músicas ficam prontas e nós fazemos a apresentação no teatro, estamos apresentando um projeto.

Análise das respostas

Mesmo quando os alunos começam a responder de modo hesitante, a parte final da resposta mostra que eles se sentem em um projeto. Quando vamos a um concerto, fruímos o produto final e, nesse momento, nem pensamos no processo, quanto ensaio, dinâmica, cores, timbres. Não, não é por mágica, nós sabemos, mas alguns alunos não, e por pensarem assim, não se aproximam da “brincadeira”. Quantos ensaios, quantos rabiscos... cabe ao professor mostrar que não é assim, mas que é preciso, primeiro, conquistá-los para a sala de aula.

Uma das funções do professor, é mostrar para os alunos um bom produto na hora de apresentar um projeto e, talvez mais importante, seja conseguir desconstruí-lo e entregar para o aluno a parte dele, fazendo com que cuide bem daquele pedaço, sabendo que aquilo é parte do todo, sem o que, a obra não se completa.

Em um ensaio coral, os naipes ensaiam separados, cada um deles cantando uma linha diferente, a única voz que se parece com alguma melodia é a do soprano. Muitos cantores se queixam disso: a música que nós estamos cantando não é assim, é engraçado, o maestro precisa explicar que aquela emergência sonora é um coral, que funciona por camadas e que as camadas são diferentes. Uma das linhas melódicas mais estranhas é a do contralto, só pela fé, ou pela confiança no maestro que aquelas mulheres aprendem aquela linha cheia de resoluções inesperadas e não naturais. Os

cantores do coral confiam mais no maestro que os alunos confiam no professor. O status que a palavra “maestro” carrega consigo, talvez seja maior que o da palavra "professor". A hierarquização dessas duas funções me parece um erro porque o maestro só exerce esse papel no palco (essa parte é bem pequena) ou só depois de ter ensinado ao cantor (parte menor do ensaio). Durante os ensaios ele exerce a função de professor, aquele que ensina a linha melódica para o cantor, que naquele momento é um aluno. O maestro só aparece para reger aquilo que o professor ensinou anteriormente.

A prática da música de câmara é um dos mais fabulosos exercícios de trabalho de grupo. A aprendizagem da partilha de responsabilidades. A interação dos movimentos. As implicações do gesto de cada um na definição da resposta do outro. A colaboração num resultado global. O valor do grupo. LAPA (apud SOUSA, 2015, p. 24).

O professor precisa mostrar para o aluno que, além do ganho musical, existem desdobramentos para além da arte, para o cotidiano, a valorização do outro e o construir coletivamente são dois pontos importantes que o estudante de música compreende e leva para a vida.

5.1.5. Barreiras a serem vencidas e a experiência autotélica em sala de aula

Pergunta 4: Em algum momento, nas aulas de música, você se sente cansado?

Síntese das respostas: sim, mas isso não faz com que eu pare.

Justificativa da pergunta

O cansaço, assim como outras dificuldades externas não devem ser motivos pelos quais deixemos de fazer nossas atividades. A busca pelo bom resultado artístico deve ser o nosso motivador. À medida que os resultados começam a aparecer, nos sentimos motivados a continuar, o resultado é a consequência e, também, a causa da continuidade.

Respostas dos alunos

(A1) Não.

(A2) Sim, mas esse cansaço não me impede de fazer as coisas na aula.

(A3) Às vezes, mas nem por isso eu paro de fazer.

(A4) Sim, mas não paro.

(A5) Não.

(A6) Não.

(A7) Não.

Análise das respostas

O cansaço demonstrado por alguns não os impede de continuar.

A concentração exige mais esforço quando contraria as emoções e motivação [...]. Mas, quando uma pessoa gosta do que faz e está motivado a fazê-lo, focalizar a mente se torna fácil mesmo em presença de grandes dificuldades objetivas. (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 34).

Tentar manter o aluno motivado, estimulado pelo convite ao jogo, observa-se que quando isso acontece o aluno, a despeito das dificuldades, se esforça para atingir seu objetivo, observo essa forma de pensar na resposta dos alunos.

“Por pouco importante que um objeto atlético possa parecer para um estranho, torna-se num assunto sério quando realizado com a intenção de demonstrar um aperfeiçoamento da perícia”. (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 137 e 138).

As pessoas não envolvidas no contexto da arte, talvez alunos de outras salas podem não entender por que alunos e professor investem tanto tempo no aperfeiçoamento da perícia musical, mas os envolvidos nesse projeto sabem o nível artístico que buscam.

Pergunta 5: Me diga uma dificuldade encontrada por você nas aulas de música.

Síntese das respostas: o horário e as dificuldades de execução.

Justificativa da pergunta

Que as dificuldades sejam transformadas em degraus, como desafios estimulantes para que possamos chegar a um lugar acima, que o incômodo criativo sempre nos mova e que as experiências futuras sejam boas.

“A ostra, que produz a pérola para cobrir o grão de areia intruso”. (MAY, 1982, p.29).

A dificuldade circunstancial não impede o aluno de prosseguir, acredito que ele entenda que a experiência que está por vir será compensadora.

Ter uma experiência implica compreender, Dewey (2010, p. 122) nos mostra que a experiência é a síntese entre fazer e ficar sujeito a algo. “A ação e a consequência devem estar unidas na percepção. Essa relação é o que confere significado; apreendê-lo é o objetivo de toda compreensão”.

Estar aberto e estar atento são premissas para uma Experiência Significativa. A escola pode contribuir para que os alunos estejam atentos e conscientes para poderem fruir a qualquer tempo e lugar tal experiência.

Resposta dos alunos

(A1) O horário, as aulas que acontecem nos primeiros horários dão mais sono.

(A2) O horário, os alunos chegam com sono.

(A3) Às vezes eu não consigo tocar algum instrumento, mas eu continuo tentando aprender.

(A4) A vergonha. O professor vai passando, aí a gente tem que tocar o nosso instrumento.

(A5) Algumas músicas são muito agudas e não dá para chegar nas notas.

(A6) Não gosto de cantar, não gosto de notas longas.

(A7) Vejo duas dificuldades: tenho sono de manhã, logo no primeiro horário e nem sempre dá tempo de mostrar o resultado dentro da mesma aula.

Análise das respostas

Nós professores, precisamos criar caminhos para que alcancemos nossos alunos, tentar de várias formas, várias vezes.

Procurar, recomeçar após o erro. Todos sabemos que é assim que se progride, que se atinge a alegria de progredir, mas se essas retomadas não fossem impostas, se as deixassem por nossa conta, na maioria das vezes não faríamos corpo mole? (SNYDERS, 1993 p.106).

Nós professores, precisamos criar caminhos para que alcancemos nossos alunos, tentar de várias formas, várias vezes.

5.1.6. Desdobramentos e escolhas para a vida

Pergunta 6: Me diga uma coisa que você gosta de fazer dentro dos vários momentos da aula de música.

Síntese das respostas: gosto de cantar, de tocar e de ouvir ele (o professor) tocar.

Justificativa da pergunta

Segundo Csikszentmihalyi, o elemento-chave de uma experiência ótima é que esta constitui um fim em si mesma. Mesmo que iniciada por outras razões, a atividade que nos absorve torna-se intrinsecamente gratificante. (2002, p.101).

“Contudo, se não expressarmos nossas ideias originais, se não dermos ouvidos ao nosso eu interior, estaremos traindo a nós mesmos e a comunidade, por não contribuir para o todo”. (MAY, 1982, p.9).

A escola participa de tudo isso, o nosso eu interior é desenvolvido também na escola, nós, professores, possibilitamos o aumento do conhecimento de nossos alunos, daí emerge a coragem, o poder de decisão em todas as áreas, inclusive na arte. O professor pode ajudar no aumento da coragem, da coragem para escolher, da coragem artística, esse é um de nossos papéis.

As aulas de música costumam ser interdependentes, na medida que elas desembocam em um produto, a ponta da aula anterior se amarra à ponta da aula subsequente e a percepção de continuidade é bem-vista pelos alunos. É uma aula da qual o aluno participa e, não apenas ouve.

Os vínculos pessoais são um dos desdobramentos das aulas de música, as duplas, trios e subgrupos, quando funcionam, são mantidos, promovendo, além de arte, vínculos pessoais.

A professora Graça Boal-Palheiros nos ensina que: “As pessoas e, em particular, os adolescentes, usam música para definir os grupos sociais aos quais pertencem; para regular as emoções, que são mediadas pelo meio social próximo; e no estabelecimento da identidade pessoal”. (PALHEIROS, 2004, p.17).

Resposta dos alunos

(A1) Gosto de cantar e ouvir as aulas de música porque algumas músicas são bem legais, aí é legal ficar fazendo a aula.

(A2) Gosto de ouvir as músicas novas e gosto de tocar violão nas aulas.

(A3) Quando ele toca uma música legal ou quando a gente tem que cantar.

(A4) Quando a gente toca os instrumentos.

(A5) Todas as quartas, nas aulas de música, ele faz a chamada com uma pergunta sobre um tema relacionado a aula anterior e aí a gente tem que responder, isso é legal.

(A6) Às vezes o professor me chama e mais uma outra aluna para tocar teclado, para aprender uma música lá.

(A7) Gosto de tocar as músicas.

Análise das respostas

Acredito que as respostas de todos os alunos se relacionam com a alegria intrínseca e o desafio proposto pelo professor. Segundo Csikszentmihalyi (2002, p.101) “O elemento-chave de uma experiência ótima é que esta constitui um fim em si. Mesmo que iniciada por outras razões, a atividade que nos absorve torna-se intrinsecamente gratificante”.

Os professores precisam ser criativos na elaboração de desafios nivelados às dificuldades encontradas, mesmo, dentro de uma sala, quase que individualmente. Esse, talvez, seja um grande dificultador para os professores. Encontrar a medida, a dose certa, o tamanho dos desafios propostos ao aluno para que ele não se sinta subestimado e, portanto, a proposta seja desanimadora por ser demasiadamente fácil ou por ser impossível (naquele momento) de ser executado. Isso interfere na construção da grande via de mão dupla ensino/aprendizagem, por refletir diretamente na motivação, na alegria motivadora do aluno que é fim (*flow* ao longo de todo o processo) e é meio (alegria motivadora), garantidora da continuidade do bom resultado construído.

Neste parágrafo vou descrever uma experiência pessoal que pode ter um paralelo em sala de aula: você canta em um grupo coral e vai participar de um encontro de corais. Lá você ouve um grupo cantando uma peça muito bonita, com um grande resultado artístico. Então você vai ao encontro do maestro daquele grupo que cantou a peça que você gostou e pede o arranjo daquela canção ao maestro e entrega ao seu maestro, acreditando que o resultado será o mesmo que você ouviu. O maestro é outro, o grupo é outro e possui conhecimento técnico diferente, o resultado vai ser diferente também. Um possível paralelo com o exemplo acima que pode acontecer em sala de aula é propor para os alunos algumas possibilidades distintas de execução de uma mesma peça (um outro arranjo). É possível começar a agir assim mostrando gravações distintas de uma mesma música para os alunos.

As classes são diferentes, com especificidades diferentes, as dificuldades e as alegrias vão acontecer em momentos diferentes, os resultados artísticos serão diferentes. O cronograma apertado e as diferentes demandas ao longo do ano restringem a possibilidade de experimentação e por conseguinte, dificultam que a Gestalt se complete. É comum que os alunos questionem por que estamos vendo novamente uma apresentação de um grupo musical ou porque estamos fazendo novamente uma determinada célula rítmica percutida em nosso corpo. Depois de algum tempo refazendo, entendem que ainda era possível que o resultado sonoro melhorasse, que combinações ainda não feitas poderiam existir.

O professor precisa saber disso de antemão e ir fazendo as intervenções necessárias, garantindo o andamento da peça até que o corte final aconteça.

A prática da música de câmara é um dos mais fabulosos exercícios de trabalho de grupo. A aprendizagem da partilha de responsabilidades. A interação dos movimentos. As implicações do gesto de cada um na definição da resposta do outro. A colaboração num resultado global. O valor do grupo. LAPA (apud SOUSA, 2015, p. 25).

Precisamos encorajar nossos alunos de modo afetuoso e honesto. Criando um ambiente propício para que ele se apresente, que a timidez seja vencida, que a coragem de criar se apresente e seja maior que os obstáculos encontrados. O professor precisa ter em mente que o vínculo estabelecido entre ele e seus alunos os encoraja.

A palavra *coragem* tem a mesma raiz que a palavra francesa *coeur*, que significa "coração". Assim como o coração irriga braços, pernas e cérebro fazendo funcionar todos os outros órgãos, a coragem torna possíveis todas as virtudes psicológicas. (MAY, 1982, p.9).

A alegria intrínseca, que é motivadora, e os desafios propostos pelo professor, desafios (calibrados a cada sala), encorajam e motivam os alunos que prontamente respondem que sempre existe algo que ele gosta de fazer, dentro dos vários momentos da aula de música.

Das respostas dos alunos confirma-se a importância da escolha do repertório, daquilo que ele escolhe para ouvir e tocar durante a vida.

Ouvir música é relevante para a formação da identidade pessoal e social. As crianças podem gostar da mesma música ouvida pelas pessoas de quem gostam, ou com quem se identificam. As crianças mais novas tendem a identificar-se principalmente com os seus pais e irmãos mais velhos, e as crianças mais velhas, com os seus pares e amigos. Todos eles, com quem as crianças têm ligações emocionais fortes, partilham o prazer de ouvir, e discutem sobre música, são influentes nas preferências musicais. (PALHEIROS, 2004, p.17).

Também depreende-se da resposta dos alunos que a participação da aula é um motivador, não é uma aula a que se assiste, é uma aula da qual se participa.

As razões principais para as opiniões positivas e negativas sobre as aulas de música foram: motivação para aprender e estar activo, e conteúdo das aulas. Muitas crianças preferiam aulas activas e práticas (tocar instrumentos), a aulas passivas, teóricas e 'difíceis' (história da música). (PALHEIROS, 2004, p.12).

Percebe-se também que as aulas quase capitulares (uma se relacionado com a outra) fazem com que os alunos desejem a próxima aula para entender os rumos da canção (projeto). As cadências interrompidas e as de engano sempre foram momentos interessantes dentro do discurso musical e dentro da sala de aula não seria diferente.

Um último ponto observado, mas não menos importante, é a criação do vínculo afetivo entre os alunos. Das duplas fixas que são formadas na execução daquilo que é pedido pelo professor e a emergência de afetividade entre essas duplas. Da dependência do todo e do vínculo afetivo entre toda a sala.

Verifica-se que as crianças preferem claramente ouvir música em casa, na privacidade dos seus quartos, embora também gostem de ouvir com outras pessoas: as mais novas principalmente com a família, e as mais velhas com os amigos. A maioria das crianças também gosta de ouvir com os colegas de turma, principalmente por razões sociais. (PALHEIROS, 2004, p.20).

Segundo Csikszentmihalyi, o elemento-chave de uma experiência ótima é que esta constitui um fim em si mesma. Mesmo que iniciada por outras razões, a atividade que nos absorve torna-se intrinsecamente gratificante. (2002, p.101).

5.1.7. O ambiente na aula de música revelado pelas memórias

Pergunta 7: Me diga uma boa lembrança que você vai ter da escola e me diga uma boa lembrança das aulas de música.

Síntese das respostas: terminar uma música, as apresentações e o resultado final.

Justificativa da pergunta

Quais são as lembranças, esse passado escolhido para nos levar para o futuro e influenciar nossas escolhas, como nós professores estamos cuidando desse importante assunto, como nossos alunos estão nos percebendo e o que fica dessa percepção para o futuro?

Dessa sequência viva ele pode reter certas passagens e pode guardá-las, numa ampla disponibilidade, para algum futuro ignorado e imprevisível. Podendo conceber um desenvolvimento e, ainda, um rumo no fluir do tempo, o homem se torna apto a reformular as intenções do seu fazer e a adotar certos critérios para futuros comportamentos. Recolhe de experiências anteriores a lembrança de resultados obtidos, que o orientará em possíveis ações solicitadas no dia-a-dia da vida. (OSTROWER, 2001, p. 18).

A lembrança e a criatividade são colocadas à serviço de um resultado musical.

"A criatividade, segundo nossa definição, é o encontro do ser humano intensamente consciente com o seu mundo." (MAY, 1982, p.43).

Uma mostra sonora é resultante da conversa entre o eu interior e o mundo exterior.

"O poder da experiência musical mobiliza a condição humana de conhecer-se, num espaço de liberdade e autorrealização, onde a experiência estética ativa o processo dinâmico de construção interior". (RENNER, 2007, p. 7).

Resposta dos alunos

(A1) Os estudos do meio, que a escola sempre incentiva, te algum lugar pra você ter mais conhecimento.

Terminar um projeto, terminar as músicas.

(A2) Os estudos do meio, realmente é uma coisa diferente que a gente tem, é bem legal. As apresentações, quando a gente termina uma canção é uma sensação boa.

(A3) As aulas de música, quando eu toquei piano.

Gosto de tocar alguns instrumentos de percussão, o xilofone, por exemplo.

(A4) As aulas de música, quando a gente toca uma música e sente que ela é bonita.

Gosto de cantar, vou lembrar disso. Também gosto do resultado final.

(A5) O conhecimento e a união dos alunos, quando ele me ensinou a tocar teclado.

(A6) O estudo, as amizades e as piadas do professor de música.

(A7) As apresentações.

Análise das respostas

Depreende-se da resposta dos alunos que a participação na aula e as apresentações fazem parte da memória dos alunos. Vínculos são estabelecidos e objetos sonoros são construídos.

Observar, registrar e conservar a memória dos grandes e pequenos sucessos da vida é uma das maneiras mais antigas e gratificantes de trazer ordem à consciência. Em certa medida, todos os indivíduos são historiadores da sua própria existência. (CSIKSZENTMIHALYI, 2002, p. 182).

O repertório traz alegria, dos momentos que o aluno foi feliz no exercício de cantar ou tocar, é estimulante. Nossos alunos podem consultar seu guia interior (vide p. 36), que é formado em grande parte pela memória, e fazer suas escolhas, dentro e fora da escola.

“Em nosso consciente destaca-se o papel desempenhado pela memória. Ao homem torna-se possível interligar o ontem ao amanhã. [...] As intenções se estruturam junto com a memória. São importantes para o criar”. (OSTROWER, 1987, p.18).

Essa foi uma das questões que os alunos responderam de modo mais rápido, não titubeavam, percebe-se que aquilo que foi mostrado pelo professor aos alunos foi estruturado na memória deles.

Nota-se uma seletividade que organiza os processos em que a própria memória vai se estruturando. À semelhança do que sucede no sensorio, onde a percepção ordena certos dados que chegam a ser percebidos por nós, a memória também ordena as vivências do passado. (OSTROWER, 1987, p.19).

Isso também acontece em minhas aulas, quando encontro algum ex-aluno, já mais velho. Alguns me contam que se lembram até hoje de momentos das nossas aulas,

que ainda se lembram da digitação das notas na flauta e até de algumas melodias. Acredito que se esses momentos foram capturados na memória, foram significativos.

Pergunta 8: Me diga uma boa lembrança.

Síntese das respostas: o resultado do trabalho.

Justificativa da pergunta

A questão maior é entender que a alegria é motivadora, que é produto e, também, colaboradora da aprendizagem do aluno, que busca na memória, que é parte importante do seu guia interior (vide p. 36), lembranças para fazer escolhas durante a sua conduta exploratória dentro e fora da escola.

Ao mesmo tempo que as pequenas alegrias, oriundas de todas as fases do processo, nos motivam para darmos o próximo passo, nos tornamos conscientes de que essas alegrias fazem parte de um todo.

“O indivíduo, amadurecendo progressivamente, se diferencia dentro de si e, em níveis coerentes embora mais complexos, se reorienta em seus componentes diferenciados, alcançando novas formas de equilíbrio interior”. (OSTROWER, 1987, p. 130).

O amadurecimento acontece, entre outros fatores, da consulta ao eu interior, aquilo que Ostrower trata como tempo interior, da conversa com nossa memória, que guardamos do passado e que influencia nosso presente e, por conseguinte, o nosso futuro. Cuidando do que é musical e, também, do ser humano total.

Mais do que tempo externo, a maturidade exige um tempo interno [...] para que certas potencialidades, talentos, capacidades, interesses, possam elaborar-se intelectual e emocionalmente, para que se elaborem num desdobramento total do indivíduo [...]. (OSTROWER, 1987, p. 131).

O que Ostrower chama de tempo interno, é o descanso, o sedimentar de uma ideia que foi trabalhada anteriormente, a experiência que foi escolhida para ser guardada na memória e que, por ter sido eleita por ela, será consultada no presente para nos ajudar na tomada de decisões, inclusive as artísticas.

Respostas dos alunos

- (A1) Foi legal, quando a gente conseguiu tocar e cantar todo o repertório feito ao longo do ano.
- (A2) Me lembro que foi bom quando conseguimos completar uma música, fazer certinho.
- (A3) Uma parte da apresentação do ano passado que ficou muito bonita.
- (A4) Quando a gente toca uma música muito bonita, que mexe com a gente.
- (A5) Todo mundo reunido cantando.
- (A6) A gravação de uma canção, quando ela fica pronta e o professor grava.
- (A7) As apresentações.

Análise das respostas

As lembranças são parte daquilo que nos move, o passado que nos leva ao futuro, elas são constantemente consultadas por nós na hora de tomarmos uma decisão. Em sala de aula, podemos construir bons momentos para que eles sejam escolhidos para fazer parte da memória de nossos alunos e motivá-los a continuar.

Os processos de memória se baseiam na ativação de certos contextos e não em fatos isolados, embora os fatos possam ser lembrados. É o caso de conteúdos de forma afetiva e de estados de ânimo, alegria, tristeza, medo, que caracterizariam determinadas situações de vida do indivíduo. De um ponto de vista operacional, à memória corresponderia uma retenção de dados já interligados em conteúdos vivenciais. (OSTROWER, 1987, p. 19).

A emoção é também um motivador e, também, consequência, emoção que emerge do fazer e do fruir artístico. Os alunos gostam de obter resultados bons, que só acontecem quando trabalhamos muito, e esse muito trabalho não está separado da emoção, ela é um dos resultados do trabalho. Os resultados acadêmicos podem estar envolvidos pela emoção, o prazer da descoberta é motivador de novas descobertas, uma música bem executada pode nos levar a querer obter outros bons resultados. Percebe-se que a sensibilidade pode ser estimulada, acredita-se que estimulá-la é um dos papéis do professor. Quantas vezes nós não rimos de uma piada por falta de referência, uma obra pode não nos atingir por falta de referência e o professor deve estar lá para tentar que isso não aconteça. Bons ouvintes são sempre necessários e bons artistas também, entendo através das respostas desses alunos que o professor deve estar atento a essa variável, nesse momento o professor passa a ser *gatekeeper* (vide p.57) na formação do

campo da arte, gerando no futuro os novos formadores, professores, músicos e bons apreciadores.

5.1.8. O tempo ampliado advindo da experiência ótima (*flow*), desafio motivador

Pergunta 9: Em algum momento, enquanto você toca ou canta, seja em casa ou nas aulas de música, você perde a noção do tempo?

Síntese das respostas: isso acontece muitas vezes quando estou tocando em casa ou na escola.

Justificativa da pergunta

Csikszentmihalyi chama de realidade suprema a realidade em si (as dificuldades da vida), quando estamos em um jogo, por exemplo, saímos dessa realidade, o que possibilita a experiência do Fluxo.

Facilitam a concentração e o envolvimento tornando a atividade tão diferente quanto possível da realidade suprema, [...] Tais *atividades de fluxo* têm como função principal proporcionar experiências agradáveis. O jogo, a arte, a representação, os rituais e os desportos constituem alguns exemplos. (CSIKSZENTMIHALYI, 2002, p. 108).

Passar o portal que separa a dureza do exato para a leveza do subjetivo, ser motivado pelo resultado que se retroalimenta de resultados ainda melhores.

A professora e pesquisadora Marisa Fonterrada nos aponta:

A duração, como o espaço, em música, não é um fenômeno real, mas algo radicalmente diferente do tempo científico, mecânico. É incomensurável, imagem do tempo “vivido” que somente pode ser medido em termos de sensibilidade, tensão e emoção. Trata-se de um tempo virtual que, como o espaço virtual, não é claramente perceptível. (FONTERRADA, 2008, p.103).

Sair da realidade através das atividades de fluxo (Csikszentmihalyi), aquelas que nos levam para um lugar diferente onde o tempo não é medido em minutos e horas, ele é incomensurável. Isso acontece na arte, nos lugares onde a sensibilidade e a emoção são valorizadas (Fonterrada).

Respostas dos alunos

(A1) Isso acontece muito quando eu toco ou escuto as músicas que eu gosto de escutar, eu fico cantando e nem vejo o tempo passar.

(A2) Sinto, na sala de música principalmente, tem algumas aulas que quando a gente termina de ensaiar a música, ele deixa eu pegar o violão pra tocar, aí eu toco uma aula como se eu tocasse dez minutos.

(A3) Sim. Muitas vezes acho que passou pouco tempo, uns quinze minutos, mas passou muito, às vezes uma hora, até mais.

(A4) Sim.

(A5) Às vezes. Depende do momento, do conteúdo da aula.

(A6) Sim. Isso acontece comigo quando eu estou em casa e não na sala de aula.

(A7) Sinto que algumas aulas são curtas, e quanto toco em casa, isso acontece com frequência.

Análise das respostas

Todos os alunos disseram que sim, que já perderam a noção do tempo durante o fazer musical, dentro ou fora da sala de aula. Isso acontece pelo fato de a música ser um fim em si mesma e pelo fato de os alunos terem uma experiência ótima (vide p.47).

A emoção focaliza a atenção ao mobilizar todo o organismo em um modo de aproximação ou evitação. Os pensamentos ordenam a atenção produzindo sequências de imagens que se relacionam de alguma maneira significativa. (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 33).

A emoção boa está diretamente ligada a experiência de fluxo e ela deve ser aproveitada em sala de aula.

Quando a música nos leva até o êxtase, faz mais do que apenas mover-nos de um lado para outro. Por alguns segundos, ela nos impele até um tipo de experiência que dificilmente vislumbramos em nossas vidas diárias. É poderosa e extremamente prazerosa. E, acima de tudo, é linda. (Jourdain 1998, p.414).

O êxtase mostrado por Jourdain é o que Csikszentmihalyi conceitua como experiência de Fluxo. Lembrando que ela possui algumas características, uma delas é a perda da noção de tempo, tal sensação deve ser aproveitada em sala de aula. “Assim, a experiência de fluxo age como um ímã para o aprendizado – isto é, para o

desenvolvimento de novos níveis de desafios e habilidades”. (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 39). Um professor que possui tal conhecimento deve promover situações em que êxtase motivador ou flow estejam presentes.

Pergunta 10: Você acredita que tem uma boa relação com o estudo de música, acredita que aprende rápido, que resolve os desafios propostos pelo professor?

Síntese das respostas: sim, resolvo os desafios.

Justificativa da pergunta

Verifica-se que a inclinação apontada por Sacks (vide p. 15) existe, mas precisa ser trabalhada para ser ampliada. Com trabalho individual, sem o compromisso de sermos os mais rápidos, mas de sermos perseverantes. Essa é uma das características dos bons músicos, daqueles que acreditam no processo e confiam em seus professores.

É perceptível para o aluno que, de ensaio em ensaio, os resultados aumentam em quantidade e qualidade, a transformação por meio da ação é real. Um aluno que faz isso acontecer tem boa relação com esse processo.

“Todo processo de elaboração e de desenvolvimento abrange um processo dinâmico de transformação, em que a matéria, que orienta a ação criativa, é transformada pela mesma ação”. (OSTROWER, 1987, p. 51).

Encontrar a medida exata dos desafios propostos para os alunos e mantê-los motivados por tais desafios, é um dos garantidores de bons resultados sonoros.

“Contudo, se não expressarmos nossas ideias originais, se não dermos ouvidos ao nosso eu interior, estaremos traindo a nós mesmos e a comunidade, por não contribuir para o todo”. (MAY, 1982, p.9).

Nossa arte é o produto desenvolvido ao longo das diversas experiências vividas também em sala de aula, conforme nos mostrou Csikszentmihalyi, o indivíduo (aquele que expressa suas ideias originais) que está inserido em uma comunidade (que é o campo), ouve o seu eu interior, construído também na escola com o auxílio de seu professor como *gatekeeper* (domínio).

Resposta dos alunos

(A1) Acredito.

Nem tanto, apesar de não ser rápido tenho uma boa relação com a música. Resolvo os desafios.

(A2) Acredito, sim e sim.

(A3) Sim. Não, não muito rápido, mas eu consigo aprender. Sim

(A4) Sim. Às vezes sim e às vezes não, quando o instrumento é mais chato. Na maioria das vezes, sim.

(A5) Sim. Eu estudo órgão fora da escola, aprendo rápido.

(A6) Sim. Eu não aprendo rápido, mas nos finais de semana, eu vou pra casa do meu pai e lá tem um teclado e eu aprendo lá.

(A7) Sim, toco violão e teclado, gosto de música e resolvo bem os desafios.

Análise das respostas

O tempo de assimilação dos alunos deve ser uma das preocupações do professor. Entender como o aluno aprende. Aprender ancorado naquilo que ele já sabe, aprender de modo mais rápido ou mais lento em função das lembranças, daquilo que a memória escolheu para ficar (vide p. 33).

Para que haja evolução, é necessário entender o processo, acreditar no treinador e treinar. Para manter nosso aluno motivado, é necessário encontrar o tamanho exato do desafio (vide p.13) e trabalhar para que o aluno acredite no treinador (professor). Cumprir uma tarefa pedida pelo professor é uma motivação extrínseca.

A motivação extrínseca tem sido definida como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou a atividade, como a obtenção de recompensas materiais ou sociais de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas, ou para demonstrar competências ou habilidades (BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2009, p. 46).

É possível perceber que cumprir as tarefas pedidas pelo professor de modo rápido, não é uma preocupação do aluno, segundo as respostas, fazer é importante, não necessariamente de modo rápido. Se o aluno estiver motivado, ele vai persistir e resolver.

Csikszentmihalyi já nos mostrou que existe uma motivação intrínseca no fazer musical. A música e as alegrias oriundas da obtenção dos pequenos sucessos ao longo do processo de construção do objeto sonoro, são motivadores por si. O professor deve salientar essas pequenas alegrias (motivação intrínseca) e continuar propondo novos desafios (motivação extrínseca).

5.1.9. Repertório: critérios das escolhas dos alunos

Pergunta 11: Como você vê o repertório que o seu professor te apresenta? Você ajuda a escolher estas músicas?

Síntese das respostas: eu gosto do repertório, aumenta o meu. Às vezes escolhemos uma música dentro daquilo que ele traz.

Justificativa da pergunta

“A arte mais importante do mestre é provocar a alegria da ação criadora e do conhecimento”. EINSTEIN (apud SNYDERS, 1993, p.21). Nas aulas de música, apontar um repertório, motivá-los para que aprendam, dar o apoio técnico necessário e construir um repertório artístico, tendo a alegria e o fluxo como meio.

Csikszentmihalyi nos lembra de que a atividade autotélica (2002, p.102) “Refere-se a uma atividade que contém a si própria, isto é, não de um benefício futuro, mas simplesmente porque na sua realização reside a compensação”. Ele nos mostra que quase todas as nossas atividades não são exclusivamente autotélicas ou exotélicas.

“O leitor deve ser levado adiante não meramente ou sobretudo pelo impulso mecânico da curiosidade, não pelo desejo irrequieto de chegar à solução final, mas pela atividade prazerosa do percurso em si”. COLERIDGE (apud DEWEY, 2010, p.62).

Experimentar o novo pela curiosidade implícita no fazer, confiar na escolha de seu professor e entender as instruções para o *approach* da obra. A confluência dos eventos acima pode motivar o aluno a caminhar mais e obter melhores resultados.

Resposta dos alunos

(A1) Eu gostei do repertório que ele mostrou, mesmo que eu nunca ouvi, eu nunca tinha gostado, mas quando eu realmente prestei atenção, eu acabei gostando da música.

A gente já tentou com o professor Rafael, dentro de um repertório grande que ele mostrou, nós escolhemos dentro daquelas, as que nós queríamos.

(A2) Eu gostei do jeito que ele escolheu as músicas, pra gente saber mais, não ficar somente nas músicas padrões. Descobrir mais sobre os estilos.

(A3) São músicas legais. Às vezes.

(A4) São músicas legais, bonitas. Às vezes.

(A5) Vejo sempre como um novo desafio, um novo repertório é um novo desafio. É o professor que escolhe o repertório.

(A6) Eu gosto quando ele mostra um outro repertório porque você aprende outros tipos de músicas. É o professor que escolhe o repertório.

Nesse trimestre o professor apresentou algumas músicas de cada região do Brasil, foi um bom projeto.

(A7) Gosto do repertório que ele mostra, acho que eu não iria encontrar sozinho. É ele que escolhe o repertório.

Análise das respostas

Percebe-se pela resposta dos alunos que a escolha do repertório fica a cargo do professor, ele como *gatekeeper*, faz as escolhas na maioria das vezes. Raros são os momentos em que os alunos fazem escolhas, quando isso acontece fica restrita a escolher uma música dentre algumas opções que o professor dá a eles. (eles escolhem uma dentre as cinco que ele mostrou). Na minha prática em sala de aula, nos momentos que abri para que os alunos fizessem escolhas livres, que sugerissem o repertório, me arrependi. A letra não é levada em conta por eles, a aceitação do grupo é o que conta, quando tento entender o critério musical da escolha, percebo que a escolha fica em função do ritmo e da alegria da melodia. Via de regra, o professor sabe por que aquela música foi escolhida, pela importância histórica, pela relevância do compositor, por questões estéticas ou por questões técnicas, como os intervalos que a música contém. Saber o campo de conhecimento do aluno é importante, mas são raras as vezes que esse repertório pode ser utilizado em sala de aula.

Qualquer cultura humana contém por definição, sistemas de significação que podem ser utilizados como propósito aglutinador segundo o qual os indivíduos podem organizar seus objetivos. (CSIKSZENTMIHALYI, 2002, p. 292).

Percebe-se que quando a escolha do repertório é feita pelo professor, os seus objetivos são mais claros e procuram atingir um número maior de pessoas. O professor escolhe o repertório por questões técnicas (pelos intervalos, pela relevância histórica) e/ou por questões estéticas.

Quando uma cultura desenvolve com êxito um conjunto de objetivos e regras tão persuasivos e bem adaptados às capacidades da população que os seus membros atingem experiências de fluxo [...], a analogia entre jogos e culturas torna-se ainda mais próxima. Nestes casos, podemos

dizer que a cultura, no seu todo, se transforma num 'grande jogo'. (CSIKSZENTMIHALYI, 2002, p. 292).

O professor é a pessoa que mais jogou, que sabe as melhores estratégias para concluir as fases e que pode conduzir sua equipe a bons resultados.

“Mas a apreciação artística não é assim; ela é um processo acumulativo; você descobre novos pontos de interesse, porém não quer dizer que precise negar o que gostava antes”. (SCHAFER, 1991, p. 21).

O professor deve mostrar as várias possibilidades sonoras, aumentando as possibilidades de escolha de seu aluno.

Pergunta 12: Você acredita que existe uma relação entre suas escolhas musicais e as aulas de música? Que tipo de música você ouve? Como você as escolhe, você já contou isso para o seu professor de música?

Síntese das respostas: Não, não existe. Através do YouTube. Não contei.

Justificativa da pergunta

A escola deve exercer influência na vida dos alunos, na vida que acontece do portão da escola para fora, na escolha daquilo que o aluno vai ouvir fora da sala de aula, a escola pode aumentar o campo da percepção do aluno, mostrando aspectos artísticos que poderiam não ser percebidos sem o estímulo do professor, aquilo que não significava nada para o aluno, pode passar a significar. O aluno não precisa abandonar o seu repertório, ele pode ampliá-lo.

“O estudo da arte criativa é difícil justamente por ser ela o encontro entre dois pólos. Encontramos o pólo subjetivo com facilidade, o indivíduo; mas é bem mais complexo definir o pólo objetivo, o "mundo" ou a "realidade". (MAY, 1987, p.64).

A música possui papel importante na expressão emocional, escolher um repertório para ouvir pode ser influenciado também pela escola.

A professora Júlia Maria Hummes nos ensina que “nem sempre outros elementos da cultura proporcionam a oportunidade de expressão emocional, diversão, comunicação, na extensão encontrada em música”. (HUMMES, 2004, p.19).

Seja pela possibilidade de expressão emocional ou artística, primeiro para si e depois para o outro, divertimento, entre outras possibilidades, a citação abaixo

(HUMMES 2004) dialoga com a acima (FREIRE, 1992), ampliando-a e trazendo-a para dentro da escola.

A professora Vanda Lima Bellard Freire nos mostra que:

A função de “expressão emocional” é individual ou social? “Representação simbólica” e “comunicação” devem ser categorias separadas? “Divertimento” é, realmente, atribuição da arte? Essas categorias são realmente aplicáveis a qualquer cultura, em qualquer tema? (FREIRE, 1992, p. 25).

Acredito que seja função do professor mostrar muitas possibilidades sonoras para que a criança possa se conectar com a música, possibilitar conexões, promover a sensibilização, aumentar a percepção, aumentar o possível repertório, relacionar o dentro com o fora da escola. Um desdobramento das atitudes do professor pode ser uma mudança na forma de escolha da criança.

A criança é capaz de se conectar com a música além da escola, em seu próprio ritmo, e nos momentos que lhe forem mais confortáveis. A criança escolhe a música por uma afinidade especial, ajustada às suas particularidades, personalidade e temperamento. Ela canta imitando seus cantores favoritos; toca teclado, guitarra e bateria pela exploração de suas possibilidades. Muitas crianças fazem música fora da escola, segundo seus interesses (muito mais relevantes à “vida real”) (HUMMES, 2004, p.21).

São vários os critérios que norteiam a escolha de nossos alunos para a construção do repertório que será ouvido por ele (estéticos, sociais, emocionais, entre outros). O professor deve ajudar na construção desse repertório, mostrando ao aluno qual o critério de escolha dele.

Resposta dos alunos

(A1) Não, não existe.

Ouçó mais RAP em inglês.

Procuró no YouTube, eu vou navegando.

Nunca contei isso para o meu professor.

(A2) Não.

Hoje eu ouço mais rock antigo: Queen, Legião Urbana.

Através dos meus pais.

Nunca contei isso para o meu professor.

(A3) Não, não muito.

Eu ouço *K-pop*, clássica, músicas na versão piano

Eu vou pelo ritmo.

Não.

(A4) Às vezes tem uma relação com o que eu gosto de ouvir e as aulas, é um pouco parecido.

Pop, uma música do momento.

Se é legal e bom de ouvir.

Não.

(A5) Não. Gosto de ouvir pop e hip hop e gosto de ouvir música clássica e RAP. Eu procuro no YouTube as mais ouvidas e quando uma música é apresentada em uma aula eu ouço ela em casa.

(A6) Não. Gosto de ouvir música clássica, *K-pop* e RAP. Geralmente é pelo YouTube deixo no aleatório e vejo se gosto ou não. Não.

(A7) Ouço as músicas do meu estilo, mas depois que ele me mostra uma música eu vou procurar em minha casa músicas semelhantes, do mesmo autor. Eu toco violão e gosto de ouvir rock nacional. Não.

Análise das respostas

Observa-se que é importante que o professor saiba o que o seu aluno escuta. Levar em conta sua idade e aspectos socioculturais ajudam o professor a construir o repertório desse aluno.

A música tem múltiplas funções na vida das pessoas, e ocorre em diversos contextos (Russell, 1997). As diferentes maneiras de ouvir e 'usar' música podem depender de características pessoais do ouvinte (idade, formação musical), da situação (intenção de ouvir, atenção) e do contexto (físico, social, cultural, educativo). (PALHEIROS, 2004, p.8).

Existe a possibilidade de completar esse repertório, mostrando parte das referências musicais dentro daquele estilo, os principais compositores daquele e de outros estilos, levar para adiante a fronteira do desconhecido.

Cada um de nós tem seu próprio estilo de ouvir, uma tendência a prestar atenção a certas características da música, deixando outras de lado.

Algumas pessoas sentem uma atração especial pela melodia, outras por harmonia, metro, fraseado ou forma. Todas ouvem cada aspecto apenas em certa medida. (JOURDAIN, 1988, p. 326).

Entender o que leva nossos alunos e escolher um determinado repertório é uma das funções do professor. Algumas escolhas são feitas por parâmetros musicais, mesmo que isso não seja consciente, outras escolhas se dão para aceitação social, entre outros fatores, como será mostrado abaixo.

A saxofonista Mikely Pereira Brito e a professora de canto Maria José Chevitarese nos lembram que:

A investigação dos aspectos relacionados à preferência musical do jovem se caracteriza com um tema emergente e que merece, cada vez mais, estudos sistemáticos que nos permitam compreender, discutir e (re)definir as perspectivas acerca dos fatores que influenciam na construção dessas preferências. O interesse no tema em questão surgiu a partir da constatação de que é fundamental para o docente conhecer o perfil do jovem atual, incluindo suas práticas musicais, seus objetivos quanto à escuta musical e suas preferências musicais. (BRITO; CHEVITARESE, 2015, introdução).

Observa-se que são muitos os fatores que levam os jovens a escolher este ou aquele repertório, que isso está para além do gosto musical. O professor como um dos agentes sociais na vida de seus alunos pode influenciar na escolha desse repertório. Devemos lembrar que ele é apenas um dentre os muitos fatores que influenciam essa escolha.

Questões relacionadas às preferências musicais têm sido objeto de interesse de pesquisadores de diversas áreas, como a psicologia, a sociologia e a educação musical. Diversos fatores são apontados como condicionantes na formação dessas preferências. (BRITO; CHEVITARESE, 2015, introdução).

Uma das formas de escolha daquilo que vamos ouvir passa necessariamente por aquilo que percebemos melhor, por aquilo que nos chama mais atenção e, em geral, o ouvinte comum ouve primeiro a linha melódica principal, a ponta, o contorno melódico. Como consequência, as pessoas ouvem dessa forma e vão escolher um repertório que privilegia o contorno melódico em detrimento dos graves, por exemplo.

Não é de surpreender que o ouvinte médio esteja tão sintonizado com a melodia. [...], o contorno melódico é nossa primeira competência musical. Tem muito em comum com a prosódia da linguagem falada, na qual somos todos peritos. A melodia é um tipo de dispositivo musical que quase todos podem entender e, o que talvez seja mais importante, que quase todos podem lembrar e reproduzir. (JOURDAIN, 1988, p. 327).

Observa-se, através das respostas dos alunos que parte deles ouve RAP⁵ (ritmo e poesia em inglês). A proposta desse estilo musical está em levar as pessoas que o escutam para a letra e para o ritmo; a melodia não é levada em conta (ela não existe em certas músicas desse estilo).

Outro exemplo de música que tem foco no texto é *pra não dizer que não falei das flores* do compositor Geraldo Vandré, aquela que deu uma discordância enorme entre jurados e plateia no III FIC, em 68. Uma música com um texto incrível construída sobre dois acordes. Ela não seria levada a sala por mim em função de seu caminho harmônico. Um professor de literatura ou até mesmo de história poderiam usá-la em suas aulas como um grande exemplo poético e pelo recorte histórico. Assim como no RAP, *Caminhando* é escolhida para pertencer ao repertório por seu texto.

A professora de história Dalva Silveira nos mostra que:

O III Festival Internacional da Canção aconteceu entre setembro e outubro de 1968, período este permeado por grandes tensões políticas e cerceamento das liberdades civis: em agosto, uma passeata, em São Paulo, teve como consequência a detenção de quinhentos estudantes e, em Brasília, a UnB foi invadida por agentes do DOPS, provocando ferimentos em vários estudantes. (SILVEIRA, 2011, p.95).

O musicólogo e jornalista brasileiro, José Eduardo Homem de Mello (1933 - 2020), nos mostra que: “A música foi delirantemente aplaudida, deixando Vandré tão emocionado que chegou a passar mal nos bastidores” (2003, p. 285).

⁵ Produto da diáspora caribenha nos Estados Unidos, na década de 1970, o rap - *rhythm and poetry* surgiu uma década antes, através da experiência *toaster* jamaicana, herdeira cultural da poética oral difundida pelos antigos *griots* africanos, misto de poetas, animadores públicos e historiadores populares enviados ao continente americano em meio à mão de obra escravizada durante o período colonial. O rap foi se formatando tecnicamente a partir do *toast*, espécie de recitativo rítmico criado pelos DJs da periferia de Kingston, ao som de ritmos do Caribe. De forma sincopada e realizando mixagens sonoras artesanais sobre fundo musical, esses animadores culturais desenvolviam um discurso bem-humorado e dançante que tratava de denunciar, entre outros temas, questões relacionadas com os desmandos administrativos, a intolerância às diferenças, a violência urbana e as mazelas comuns aos habitantes dos guetos. No processo de migração para a cidade industrial, sobretudo para os guetos negros e hispânicos de Nova York. (QUEIROZ, 2011, p.40)

Passada a fase de classificação, *Caminhando* foi para a final onde o sucesso de público não se confirmou. Totalizando 106 pontos, ficou em 2º lugar e Sabiá (canção de Tom Jobim e Chico Buarque de Hollanda) totalizou 109 pontos e foi a música campeã do festival.

“No entanto, “o favoritismo do compositor e cantor Geraldo Vandré, quase unânime nas arquibancadas, não obteve a maioria do júri” (Manchete, 12/10/1968), e *Caminhando* acabou não sendo a canção vitoriosa” (SILVEIRA, 2011, p.97).

Polêmica à parte, fato é que a canção só tem dois acordes, uma melodia muito simples, mas um texto grande em consonância com o que todos queriam expressar nos anos de chumbo.

Olha, sabe o que eu acho? Eu acho (pausa)... Uma coisa só..., mas Antonio Carlos Jobim e Chico Buarque de Holanda [sic] merecem nosso respeito (aplausos). A nossa função é fazer canções. A função de julgar, neste instante, é do júri que está ali (vaias)... Um momento! (mais vaias, longas) ... Por favor, por favor, (mais vaias) ... E tem mais uma coisa só. Pra vocês, pra vocês que continuam pensando que me apoiam vaiando. (É marmelada, é marmelada...!) Gente, gente!!! Por favor!! (É marmelada, é marmelada, é marmelada, é marmelada) olha tem uma coisa só. A vida não se resume em festivais. (Dias, O Estado de S. Paulo, 23/2/2003).

“Contudo, nem o discurso de Vandré conseguiu acabar com as vaias, que só diminuiriam quando o cantor começou a tocar os dois únicos acordes de sua música”. (SILVEIRA, 2011, p.98).

Em 1998, me formei pela Unesp como maestro e meu trabalho em etnomusicologia foi: Geraldo Vandré - um novo olhar sobre o mito. Nessa época eu o entrevistei e ele me disse “esse festival foi o que eu ganhei efetivamente, sucesso incontestável de público, que é o que mais me interessava naquele momento”

O jornalista Elio Gaspari nos informa que: “A vaia era contra a ditadura, e aquela seria a última manifestação vocalista das multidões brasileiras. Passariam uma década em silêncio, gritando pouco mais que ‘gol’”. (GASPARI, 2002, p. 322).

Quando não podemos nos expressar, nem pensar, nem dizer (característica dos governos ditatoriais) a arte fala por nós, seja por pseudônimos ou através de malabarismos poéticos.

Quando a música é banal, sua única redenção está em suas palavras. As palavras também funcionam como um lembrete útil para a mente

musicalmente pouco desenvolvida. [...] As plateias de música erudita não esperam muito das palavras e, de bom grado, ouvem canções em línguas que não podem entender. (JOURDAIN, 1988, p. 328).

Outro aspecto importante na escolha do repertório ouvido é a aceitação social, ouvir aquilo que o outro me torna próximo dele, os jovens procuram grupos para participar e a música é um fator aproximador importante.

Os aspectos sociais da audição musical das crianças consistem na influência dos contextos sociais nas funções e nos modos de ouvir música; nos efeitos da música nos processos de grupo (Crozier, 1997); na influência dos agentes de socialização (família, pares, escola, mídia) e, a um nível mais alargado, dos factores sócio-culturais (nacionalidade, tradições musicais) nas preferências musicais. (PALHEIROS, 2004, p.17).

Os dois autores confirmam que a aceitação social é um fator importante na escolha do repertório a ser ouvido e tocado. Isso é uma justificativa bastante plausível para a formação de bandas de garagem formadas na adolescência.

Mas, apesar de todos esses fatores, a pesquisa mostra que a maioria das pessoas faz suas escolhas musicais pessoais, em grande parte, por motivos que não são nem “pessoais” nem “musicais”. Em vez disso, ouvem para se ajustarem, assumindo a música como um emblema de solidariedade social com seus pares, cada geração adotando seus próprios estilos, conspicuamente diferentes. (JOURDAIN, 1988, p. 335).

Percebe-se que escolher um repertório para ouvir envolve muito mais do que as questões musicais (as alturas, o andamento ou sua marcha harmônica, por exemplo), no caso dos adolescentes, que o nosso público estudado, passa em grande parte, pela aceitação social.

Mas o gosto musical é algo muito mais complicado do que isso, porque somos atraídos para a música por muitos motivos. É errado supor que a música satisfaz nossos cérebros apenas em termos de padrões de som, ou que se pode atribuir apenas à psicoacústica e à psicologia perceptual o poder de sedução da música. (JOURDAIN, 1988, p. 335).

Qual o papel que a música exerce na vida de nossos alunos, como nós professores estamos conduzindo nossas aulas, a escolha do repertório e a forma com

que o mostramos para os nossos alunos pode fazer a diferença na aceitação do mesmo e qual o papel que esse repertório vai ter na vida dos alunos?

“O gosto começa com a noção do papel que a música deve desempenhar na vida. Para muitas pessoas, a função da música ultrapassa todas as considerações em torno da qualidade musical”. (JOURDAIN, 1988, p. 333).

Depreende-se das respostas dos alunos nessa questão que é interessante que o professor saiba qual o tipo de música o seu aluno escuta, para entendê-lo melhor, não para que haja livre demanda com o repertório dele (vide p. 103), e sim para que o professor saiba mais sobre seu aluno e possa sugerir um repertório complementar a ele, quando necessário.

5.2 Entrevista comentada com o professor Rafael Albino De Carvalho

5.2.1. Roteiro para entrevista semiestruturada com o professor Rafael Albino de Carvalho:

- 1- Professor Rafael, conta pra mim, eu queria saber se a sua escola se preocupa em manter alegria de seus alunos, alegria no presente. Como é possível você perceber isso?
- 2- Você entende como um projeto o repertório que você monta para uma determinada apresentação? Você acredita em projetos?
- 3- Queria que você me falasse um pouco sobre os problemas que você enfrenta em sala de aula. Talvez dos problemas, das tristezas, das dificuldades, o lado escuro, conta aí.
- 4- Partindo do conceito que as emoções e o aprendizado não se dissociam, como isso pode ser observado nas suas aulas de música?
- 5- Professor, acreditando que exista a alegria na escola eu te pergunto: a alegria na escola está associada a forma com que o conhecimento é transmitido?
- 6- Professor, conta para mim, o professor pode contagiar seus alunos? Se sim, de quais formas?
- 7- Como mostrar um novo repertório, um repertório diferente daquele que o aluno conhece? Como mostrar o novo repertório diferente daquele que ele conhece se comparado aos que os alunos trazem como bagagem, como motivá-los?
- 8- Como a escola pode contribuir no papel da expansão da memória do aluno. Em que medida essas lembranças seriam alegres?

- 9- Você considera que a criatividade pode ser desenvolvida ou ela é inata? A escola pode contribuir para o desenvolvimento da criatividade? Se ela pode ser desenvolvida, quais os possíveis fatores interferem no processo criativo?
- 10- Quais são os seus critérios e quais são as formas de avaliação que você adota no colégio com os seus alunos?
- 11- Eu queria que você me dissesse um pouco sobre os seus referenciais teóricos, os métodos dos seus referenciais teóricos e queria que você me dissesse como é que eles aparecem, se é que esses métodos e esses teóricos aparecem em sua sala de aula.
- 12- O que eu quero dizer é que nem todos os momentos da construção musical são legais. Fale um pouco sobre isso.

5.2.2. O professor promovendo a alegria na aula de música

Pergunta 1: Professor Rafael, conta para mim, eu queria saber se a sua escola se preocupa em manter alegria de seus alunos, alegria no presente. Como é possível você perceber isso?

Justificativa da pergunta

A alegria é motivadora e deve ser buscada pelo professor durante todo o processo de ensino/aprendizagem. O educador e filósofo Paulo Freire, um dos pensadores mais importantes da pedagogia mundial (1921-1997), nos mostra:

A alegria na escola fortalece e estimula a alegria de viver. Se o tempo da escola é um tempo de enfado em que educador e educadora e educandos vivem os segundos, os minutos, os quartos de hora à espera de que a monotonia termine a fim de que partam risonhos para a vida lá fora, a tristeza da escola termina por deteriorar a *alegria de viver*. É necessária ainda porque viver plenamente a alegria na escola significa mudá-la, significa lutar para incrementar, melhorar, aprofundar a mudança. (Paulo Freire no prefácio à edição brasileira do livro *Alunos Felizes*).

A alegria é motivadora e deve ser buscada pelo professor durante todo o processo de ensino/aprendizagem.

Uma das primeiras inquietações de George Snyders é com o fato da escola seja apenas um tempo de preparação sem se preocupar com o rico presente, o tempo de ser criança, tempo esse que deve ser vivido intensamente.

“Afirmo que a escola preenche duas funções: preparar o futuro e assegurar ao aluno as alegrias presentes durante esses longuíssimos anos de escolaridade que a nossa civilização conquistou para ele”. (SNYDERS, 1993, p.27).

Nos diferentes níveis, nas diferentes idades do aluno, a alegria deve ser buscada pelo professor e pela escola.

“Eu gostaria de uma escola onde a criança pudesse apreciar em sua especificidade os diferentes momentos de suas idades”. (SNYDERS, 1993, p.29).

As escolas e seus professores devem buscar promover a alegria em seus alunos durante todo o processo escolar, através de atividades que levem em consideração seus anseios e suas necessidades.

Resposta do professor Rafael Albino de Carvalho

Eu acredito que se preocupa, na medida em que oferece algumas atividades diferentes das comuns, das conteudistas e tenta oferecer experiências diferentes, como aulas práticas e aulas que vão até a situação pra aprender melhor e, aulas de artes pro ensino fundamental II, uma coisa que é diferente, que a gente não costuma ver, aula de música até o oitavo ano... Geralmente para no quinto, quando muito. A minha escola é uma exceção, por chegar até o oitavo. Com a possibilidade de cursos extras pra quem ainda quiser continuar depois. Preocupada em formar pessoas que vão passar no vestibular, mas de forma um pouco mais humanizada.

Análise da resposta

Percebo que durante as aulas o professor procura trazer para sala exemplos sonoros que possibilitam que os alunos tenham uma experiência com o material mostrado a eles e dessa experiência um repertório vai ser construído.

A experiência pode ser a porta de entrada para as artes, ir a uma exposição, ouvir um grupo de músicos tocando, pode ser o gatilho necessário para adentrar o portal da arte. “Acredito que o valor, merecimento ou mérito das experiências é importante para os indivíduos, que na verdade todos os julgamentos são inerentemente avaliativos”. (GARDNER, 1997, p.49).

Ela (experiência) pode nos apanhar de surpresa, quero dizer, em um momento comum da vida diária, ela pode aparecer e nos levar pra junto dela. Para sempre. Da

experiência, do contato com o material surge o repertório que será ensaiado, assimilado e apresentado.

A arte, portanto, prefigura-se nos próprios processos do viver. [...] A contribuição distintiva do homem é a consciência das relações encontradas na natureza. Através da consciência, ele converte as relações de causa e efeito encontradas na natureza em relações de meios e consequência. Melhor dizendo, a consciência em si é a origem dessa transformação. (DEWEY, 2010, p.92).

A escola possibilita novos encontros para os alunos, possibilita novas experiências, estabelece relações e conclusões, tornando nossos alunos mais bem preparados para novas escolhas.

[...] já que a sua presença (*presença da música*) nesse ambiente e em outros polos culturais permite a emoção/fruição da obra do artista por parte dos alunos ou do público, e pode assim contribuir para o aumento da qualidade de vida. (FONTERRADA, 2008, p.14).

Aquilo que contribui para o aumento da qualidade de vida, nos torna mais felizes.

Pergunta 2: Você entende como um projeto o repertório que você monta para uma determinada apresentação? Você acredita em projetos?

Justificativa da pergunta

O projeto acontece primeiro na cabeça do professor e ele precisa convencer seus alunos a executar bem esse projeto. Um dos momentos mais importantes do projeto é a construção do repertório.

É consenso entre professores que é sempre necessário ouvir o aluno para conhecer seu repertório no sentido amplo da palavra, para que o professor possa contribuir com novas sonoridades que sejam significativas para o aluno. Quando o projeto é pré-concebido pela escola, corre-se o risco de que o tema não tenha ressonância com os alunos. Via de regra, os projetos são decididos pelos professores, no começo do ano, nas reuniões que antecedem as aulas daquele ano letivo, portanto sem os alunos. No começo do ano, o aluno não tem a menor ideia de como será o ano e isso é um dificultador que tem que ser enfrentado pelo professor.

Durante a imersão de um indivíduo num domínio, o ponto das experiências de fluxo muda: o que antes era um desafio grande demais passa a ser possível e inclusive prazeroso, enquanto aquilo que é possível há muito tempo deixa de ser atraente. (GARDNER, 1996, p.24).

O professor precisa ser flexível e aberto a ouvir as respostas dos alunos, tais respostas podem modificar completamente o rumo de uma aula. Acredito que o professor deva ouvir o aluno e verificar se a sugestão do aluno, naquele momento, é boa ou não para o momento da aula.

Resposta do professor Rafael Albino de Carvalho

Olha, eu acredito e desacredito. Como então? Eu acredito que tem que ser com essas ideias de projeto, mas eu tenho uma dificuldade em acreditar que um projeto que envolva a escola inteira, vai ter o mesmo resultado com todo mundo. Na minha opinião, projetos individuais, por segmento, ou por sala, ou por matéria, ou por turma ou por grupo dentro da turma são mais eficazes. É uma questão do tamanho e do interesse do grupo, as duas coisas. Eu não desacredito do projeto em si, mas eu não acredito na ideia de envolver todo mundo ao mesmo tempo num mesmo projeto. E outra coisa em que eu não acredito também: é que nós, educadores que somos, donos do saber, é que temos que colocar esse projeto goela abaixo pros alunos. Na verdade, eu acho que teria que ser ao contrário, os alunos conseguirem se expressar e dali a gente colher os projetos. Acho que deveria ser ao inverso de como funciona. Isso seria o ideal, pegar os problemas que eles trazem, não a gente abrir o ano e fazer uma reunião com todos os professores e falar assim: o problema desse ano vai ser a água, e então a escola inteira vai falar sobre a água. “Tá”, é muito legal, muita gente se envolve e, dependendo de como o projeto se desenvolve, pode alcançar um resultado legal, mas numa possibilidade de fazer o inverso, pensando se isso não caberia mais... eu me pego muito nisso assim, de pegar o meu planejamento e no meio da aula um aluno dá um (estalo de dedos) ... Aquilo vira um gancho que é muito melhor que a minha aula, então eu acho que o projeto tinha que ser assim, mas ao mesmo tempo, cai numa outra questão, da maturidade que esses alunos têm para propor alguma coisa. É complicado, mas o que me incomoda mais, realmente é o tamanho. Um único projeto para um colégio de seiscentos, setecentos alunos, esperando que a gente faça um milagre de todos comprarem essa ideia.

Análise da resposta

A resposta dada pelo professor está diretamente relacionada à motivação intrínseca e extrínseca. Como podemos agir para motivar nossos alunos, por que a fórmula utilizada com sucesso em uma sala resulta em fracasso em outra?

Pensando em motivação extrínseca, acredito que quanto menor for o grupo, maior é a possibilidade de motivar o aluno, na medida em que ele tem maior número de opções a escolher.

A motivação extrínseca, neste exemplo, acontece primeiro, possibilitando que a motivação intrínseca do fazer musical possa acontecer. Fazer arte deve ser parte do contínuo viver, é da cultura do homem, naturalmente, uma intervenção do homem no mundo, a arte é resultado do viver assim como transforma o viver.

As apresentações funcionam também como motivação extrínseca, ter uma apresentação, é um desafio com dia e hora marcada para acontecer, essa apresentação é uma das pontas do triângulo de CSIKSZENTMIHALYI (vide modelo sistêmico de criatividade, p. 56). Trazendo o indivíduo, o campo e o domínio (que são as três pontas do triângulo) para a escola temos: o aluno como *indivíduo*, a música como o *domínio* e o professor como o *campo*. É no *campo* que a apresentação acontece. O campo é composto por toda a sociedade, onde estão, por exemplo, o professor e o público.

Fazer música, em grupo ou individualmente nos leva ao fluxo e isso acontece ao longo de todo processo da construção artística (alegria intrínseca). “Assim, a experiência de fluxo age como um ímã para o aprendizado – isto é, para o desenvolvimento de novos níveis de desafios e habilidades”. (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 39).

Diferentemente do professor, aquele que visualiza a música pronta, o aluno não sabe qual será o resultado final, não foi projetado por ele, mas, uma vez dentro, o projetista (professor) deve mostrar ao aluno, durante as etapas de construção, as alegrias intrínsecas, os desafios a serem vencidos, isso motivará os alunos a continuar a desenvolvê-lo até o término do projeto.

5.2.3. Enfrentando as dificuldades da sala de aula

Pergunta 3: Falando em problemas, afunilando um pouco mais. Queria que você me falasse um pouco sobre os problemas que você enfrenta em sala de aula. Talvez dos problemas, das tristezas, das dificuldades, o lado escuro, conta aí.

Justificativa da pergunta

A despeito de todas as dificuldades encontradas ao longo do caminho, o professor precisa acreditar no seu trabalho, continuar motivado e desenvolvendo seu projeto.

“Homens de fibra tecem toda manhã um papel de paz” (RAMOS, 2011). Letra de Bené Fonteles da canção *Há*, um texto motivador.

A coragem não é uma virtude nem um valor entre os valores do indivíduo, como o amor ou a fidelidade. É o alicerce que suporta e torna reais todas as outras virtudes e valores. Sem ela, o amor empalidece e se transforma em dependência. Sem a coragem, a fidelidade é mero conformismo. (MAY, 1982, p. 9).

Uma das coragens citadas por May (1982, p.16) é a coragem criativa. Os professores, em sala, precisam de coragem para apontar direções, para construir com os alunos um repertório e essa coragem deve vir acompanhada do conhecimento.

Resposta do professor Rafael Albino de Carvalho

Problemas em sala de aula, têm os problemas clássicos, problemas de falta de educação, problema de má formação por questões extra escola, família e toda a bagagem que o aluno traz, e isso tudo reflete na aula de uma forma que complica o nosso papel de educador lá, de mediador porque são tantos problemas, problemas diferentes, de bagagens diferentes que em cinquenta minutos precisam ser resolvidos pra você conseguir colocar em prática o que você planejou, eu acho que o grande problema é conseguir dominar tudo isso e conseguir que todo mundo compre a ideia que você quer vender naquela aula. Pra mim, a maior frustração, o maior problema é esse, é terminar uma aula e falar: não consegui vender a ideia. Pouca gente comprou e aí vira uma frustração e aí vira um questionamento: a culpa é minha, a culpa é deles, pra mim, o grande problema da sala de aula é esse, é essa distância das realidades, distância entre eles, entre os alunos, eles mesmos não conseguem pensar e agir da mesma forma e, um cara ficar lá e ter que fazer isso aí dar certo.

Análise da resposta

São muitas variáveis que precisam ser controladas, a relação familiar do aluno que afeta diretamente a relação dele com os alunos e com o professor em sala de aula, observo na minha prática em sala de aula que os alunos, muitas vezes têm uma

expectativa diferente daquela proposta pelo professor e pela escola, o aluno acredita que pode fazer tudo, que pode escolher sempre, ele não entende que está ali para construir conhecimento, e que será mediado por um professor e que existem pré-requisitos para que essa construção aconteça.

Pergunta 4: Partindo do conceito que as emoções e o aprendizado não se dissociam, como isso pode ser observado nas suas aulas de música?

Justificativa da pergunta

A artista Fayga Ostrower em sua forma de pensar nos mostra que os conteúdos de ordem afetiva e de estados de ânimo, alegria, tristeza, medo, ativam nossa memória para contextos anteriores, podendo ser eles bons ou não. Um possível desdobramento é que a afetividade desempenhe um papel fundamental nos processos de aprendizagem.

Resposta do professor Rafael Albino de Carvalho

Isso “tá” muito presente, é uma preocupação de manter um clima agradável pra que o aprendizado seja natural. Então se todo mundo “tá” emocionalmente razoavelmente bem, a aula flui melhor, então a ideia é que se preocupe com... um pouco mais do que só com o conteúdo. Qualquer pessoa alegre faz o quê? Faz bem-feito, ninguém consegue ser bom com raiva. Acho que a alegria é o primeiro passo, na minha aula todo mundo tem que estar bem, estar se sentindo bem, inclusive eu, então a alegria impulsiona, motiva o aprendizado sim.

Análise da resposta

Também acredito na alegria motivadora. Dizem que não conseguem parar, mesmo em casa, não atendem ao pedido dos pais para pararem, que deixem de fazer. Confesso que gosto de ouvir tais relatos. A própria criação vai dando pequenas satisfações que fazem você continuar no fluxo que é facilitador do processo criativo, ser motivado por sua própria satisfação, motivação que vem de dentro do processo. Um ensaio satisfatório nos motiva ao próximo, as pequenas satisfações ao longo do processo nos motivam.

Em uma série de demonstrações experimentais esclarecedoras, a psicóloga social Teresa Amabile chamou a atenção para a importância

da 'motivação intrínseca' [...] Amabile mostrou que as soluções criativas dos problemas ocorrem com maior frequência nos indivíduos empenhados numa atividade por puro prazer, do que quando eles o fazem por possíveis recompensas externas. (GARDNER, 1996, p. 23).

A emoção caminha ao lado da experiência e para que a emoção seja parte de uma situação inclusiva e duradoura e que haja interesse verdadeiro durante o processo e sua conclusão.

A natureza íntima da emoção manifesta-se na experiência de quem assiste uma peça no palco ou lê um romance. É concomitante ao desenvolvimento da trama; e a trama requer um palco, um espaço em que se desenvolver e tempo pra se desdobrar. A experiência é afetiva, mas nela não existem coisas separadas, chamadas emoções. (DEWEY, 2010, p. 119).

A qualidade da emoção que vai ditar a qualidade da experiência, que vai ser guardada pela memória como boa experiência ou não.

A emoção é a força motriz e consolidante. Seleciona o que é congruente e pinta com suas cores o que é escolhido, com isso conferindo uma unidade qualitativa a materiais extremamente díspares e dessemelhantes. Com isso, proporciona unidade nas e entre as partes variadas de uma experiência. (DEWEY, 2010, p. 120).

Não existe experiência sem emoção e, por conseguinte, não é possível aprender com qualidade (pelo menos artes) sem emoção.

“Assim, não existe na percepção um ver ou ouvir *acrescido* da emoção. O objeto ou cena percebido é inteiramente perpassado pela emoção”. (DEWEY, 2010, p. 135).

As experiências, ao longo da vida, aquelas que estão guardadas na memória e as que estão acontecendo agora, são revestidas pela emoção. Então, o professor precisa fazer o possível para que as lembranças das experiências vividas pelos alunos em sala de aula sejam guardadas na memória como boas lembranças.

5.2.5 Professor como *gatekeeper* no modelo sistêmico de criatividade

Pergunta 5: Você considera que a criatividade pode ser desenvolvida ou ela é inata? A escola pode contribuir para o desenvolvimento da criatividade? Se ela pode ser desenvolvida, quais os possíveis fatores interferem no processo criativo?

Justificativa da pergunta

Gardner nos mostra que a atividade criativa está baseada em três elementos e na relação entre eles: “*A relação entre a criança e o mestre [...], a relação entre o indivíduo e o trabalho em que ele está empenhando [...]*”. (GARDNER, 1993, p. 9). E “*a relação entre o indivíduo e as outras pessoas do seu mundo [...]*”. (GARDNER, 1993, p. 10).

Csikszentmihalyi nos mostra que o professor é o *gatekeeper*, conforme (KUO, 2011, p.70), aquele que vai conduzi-la, porta adentro das possibilidades, sugerir os caminhos. O mestre motivado e sensível, que vai contribuir no desenvolvimento da criatividade na criança.

Esse é o momento em que as crianças anseiam o conhecimento de como fazer as coisas: elas querem saber tocar um arpejo, como fazer o desenho de um edifício em perspectiva ou como escrever um mistério (ou até mesmo uma paródia de Sherlock Holmes). Consequentemente, professores desejando instruir e exemplos de como fazer as coisas tornam-se cruciais. (GARDNER, 1999, p. 85).

É nessa hora que o professor como *gatekeeper* (vide p. 57) estará lá para mediar conhecimento, instruindo-as.

Csikszentmihalyi nos mostra que a criatividade deve ser entendida como um processo de interação entre três partes: o indivíduo, o campo e o domínio. Nós professores contribuimos no desenvolvimento do aluno criativo que se desenvolve sua criatividade dentro de um domínio, se relacionando com o campo, o meio social, interagindo com ele, absorvendo o que existe e propondo novas ideias e o meio social, a apresentação das ideias ao público completa a tríade da criatividade (vide figura 5 da p. 66). Para que exista arte, é preciso que exista público, aprovação social. Sem qualquer um dos três elementos: indivíduo, domínio e campo, a criatividade deixa de existir.

“Na ausência de um julgamento por um campo competente, simplesmente não podemos determinar se um indivíduo merece o epíteto ‘criativo’”. (GARDNER, 1996, p. 35).

A arte sem o compromisso da exposição tem função terapêutica, perdendo o caráter artístico.

“É essa uma das razões porque a arte, reduzida à terapia – como prática de se promover a vazão de tensões, de conflitos emocionais – perde o seu sentido artístico, deixa de ser arte”. (OSTROWER, 2010, pág.28).

A arte precisa ser mostrada ao público para que ser considerada com tal, formando o tripé indivíduo, domínio e campo (onde está o público).

Toda a atividade humana está inserida em uma realidade social, cujas carências e cujo os recursos naturais e espirituais constituem o contexto de vida para o indivíduo, são esses aspectos, transformados em valor culturais, que solicitam o indivíduo e o motivam para agir. (OSTROWER, 2001, p. 38).

Trazendo isso para nossa esfera temos: os alunos (indivíduo), escola (campo), música (domínio).

Resposta do professor Rafael Albino de Carvalho

Sim! A criatividade pode ser desenvolvida, ninguém não tem criatividade, acredito que todos tenham, uns com mais facilidades e outros com menos, mas a criatividade está em todo mundo e pode ser desenvolvida, talvez com mais esforço, com menos esforço, isso é muito particular, mas sim, pode ser desenvolvida e essa é uma das finalidades da escola. Ela contribui, não só para o desenvolvimento da escola, pra aquela atividade, mas contribui para o bem da pessoa, ela precisa ser criativa pra lidar com a vida. A escola deve contribuir, eu acho que mais do que ser uma ferramenta nas mãos da escola, a escola é a mão que mexendo essa ferramenta ajuda a construí-la. A escola tem que contribuir com a criatividade, e isso através de estímulo, isso através de atividades que lidam com o emocional porque a criatividade e o emocional estão muito ligados, se não se tem um emocional bom, a criatividade não flui. Então a escola deve estimular a criatividade pro bem dela e principalmente pro bem da própria pessoa.

Análise da resposta

O professor é quem promove o encontro entre o artista e aquilo que ele quer pintar. Sem a escola, muitas possibilidades não chegariam ao aluno, aquela imagem não faria parte do repertório dele, nem aquela melodia ou aquela poesia. Nesse sentido, a

escola e o professor assumem o papel de *gatekeeper*, aquele aponta para o aluno por qual porta ele deve entrar para fruir a arte.

“O primeiro fator que notamos no ato criativo é a sua natureza de *encontro*. Os artistas encontram a paisagem que querem pintar — olham para ela, observam-na sob diversos ângulos”. (MAY, 1982, p. 32).

Acredito que nós professores devemos possibilitar, favorecer tal encontro. Para que nosso aluno seja criativo, ele precisa ser alimentado também por nós, ele deve ter muitas referências. Qual canção nosso aluno vai querer cantar no intervalo, enquanto brinca com as outras crianças?

A professora e pesquisadora Regina Lara Silveira Mello nos mostra que:

Foi Csikszentmihalyi que melhor estruturou o modelo sistêmico de criatividade. Segundo esse autor, a criatividade que muda algum aspecto da cultura nunca se encontra exclusivamente na mente de uma única pessoa. Se assim fosse não seria um caso de criatividade cultura. Para ter algum efeito a ideia tem que ser expressa em termos que sejam compreensíveis aos outros, deve ser aceitável aos *experts* do âmbito e finalmente deve ser incluída no campo cultural a que pertence. (MELLO, 2008, p. 24).

Csikszentmihalyi, Amabile e Sternberg e Lubart entendem que a criatividade acontece quando conectada aos contextos sociais, ela é intencional, construída. No nosso recorte temos: os alunos (indivíduo), escola (campo), música (domínio).

Comparando com as primeiras linhas de pesquisa sobre criatividade e o que elas descreveram sobre (personalidade, cognição, e linhas de estimulação), um posicionamento é que a criatividade pode ser investigada sob as lentes do contexto social, similar a visão de Csikszentmihalyi (1999), Amabile (1983; 1996), e Sternberg e Lubart (1991; 1995) que a criatividade pode ser melhor entendida por estar conectada aos processos e aos contextos sociais. E entre os investigadores de contexto social, eu prefiro usar o relativamente simples modelo desenvolvido por Csikszentmihalyi (1988; 1999) - *Sistema de Modelo de Criatividade*. Além disso, nós podemos sintetizar as três maiores linhas de pesquisa dentro do sistema de modelo de criatividade. Nos três modelos de subsistemas de interação, a criatividade é um produto da interação dinâmica entre as três dimensões do *indivíduo*, do *domínio*, e do *campo*. (Tradução livre do autor). (KUO, 2011, p. 70).

5.2.6 Afeto: agir para promover a alegria motivadora

Pergunta 6: Professor, acreditando que exista a alegria na escola eu te pergunto: a alegria na escola está associada a forma com que o conhecimento é transmitido?

Justificativa da pergunta

A alegria é motivadora, portanto, sempre que possível, ela deve estar presente, a alegria do fazer e, a forma com que mediamos o conhecimento pode contribuir para o aumento da alegria motivadora. Observo que um dos papéis do professor é motivar, encontrar estratégias que motivem o aluno a querer ir além, que motivem o aluno a ler mais uma pauta, aprender mais uma célula percussiva. O *gatekeeper* (professor), (vide p. 57) tem também essa atribuição.

“Outros fatores também colorem a produção imaginativa da criança. Um componente óbvio é a motivação”. (GARDNER, 1999, p. 158).

A motivação incentivada pelo professor pode gerar alegria motivadora, na medida que a motivação estimula a criança a avançar. A motivação do professor (que é extrínseca ao aluno) cria uma motivação intrínseca.

Resposta do professor Rafael Albino de Carvalho

Na minha aula sim, a alegria é um fator importante, e eu costumo me cobrar, de ser uma pessoa que transmita alegria. Não uma alegria absurda, que fuja da realidade, mas uma alegria em mostrar que está fazendo alguma coisa que gosta, em uma coisa que é importante pra mim, alguma coisa que foi pensada como importante para aqueles que estão recebendo aquela informação, aquele conteúdo. Então, sim, a alegria está associada à minha forma de transmitir conhecimento e, quando eu consigo que os meus alunos recebam esse conhecimento com alegria, os resultados são melhores.

Análise da resposta

Através da resposta do professor Rafael é possível observar que o entrevistado pensa como outros pesquisadores e professores. Ele acredita que a alegria motivadora é um fator importante em sala de aula.

Em qualquer situação, a motivação do aluno esbarra na motivação de seus professores. E para começar, a percepção de que é possível motivar todos os alunos nasce de um senso de compromisso pessoal com a

educação; mais ainda, de um entusiasmo e até de uma paixão pelo seu trabalho (BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2009, p. 28).

Um professor comprometido com a educação, que possui conhecimento técnico e entusiasmado com o seu trabalho, transmite melhor o conhecimento que ele tem, na medida que seu entusiasmo, sua alegria, sua forma de exposição desperta no aluno interesse pela matéria. É a alegria gerando movimento, possibilitando o aprendizado. O conteúdo envolto em alegria é mais bem aceito pelos alunos.

Pergunta 7: Professor, conta para mim, o professor pode contagiar seus alunos? Se sim, de quais formas?

Justificativa da pergunta

Um professor motivado e alegre, que possui o conhecimento necessário do conteúdo, pode, mais facilmente, contagiar a classe de modo positivo, seja pelo conhecimento demonstrado, seja pela paixão com que ele trata do assunto, seja pela forma com que ele trata seus alunos.

O professor é aquele que, além de mediar o conhecimento estabelece com o aluno uma relação afetiva, traz consigo um modelo que o aluno quer se identificar, sendo às vezes tão forte a ponto de ambos poderem investir nessa relação, tanto o professor quanto o aluno. Essa relação harmoniosa, descontraída vai colaborar com aprendizagem do aluno de forma que ele vai entender melhor o conteúdo dado pelo professor, suas dúvidas sanadas sem dificuldades. Assim haverá uma construção para um novo saber. (AVELAR, 2015, p.85).

É importante que o professor tenha sempre em mente a importância da forma que ele age, isso está para além do conteúdo.

Resposta do professor Rafael Albino de Carvalho

Sim! Pode e contagia. De todas as formas. Se ele chegar carrancudo na sala, em dez minutos estão todos se xingando. O professor, por mais que a gente brigue por esse status e queira mudar: de alguém que tem o poder do conhecimento para alguém que é o mediador do conhecimento, o professor ainda é um exemplo, ainda é alguém que é imitado sem que ele faça nada, só por ele estar ali com esse status de líder da sala ele é imitado, você não consegue ver uma sala onde o professor é um “palhaço”, no sentido

de brincalhão, que a sala é brava, aos poucos essa alegria, essa brincadeira dele contagia todo mundo. Sim, ele influencia muito.

Análise da resposta

Um professor pode contagiar seu aluno, ele pode, através de seu entusiasmo e conhecimento de causa despertar no aluno interesse verdadeiro pela matéria.

[...] mas há muito maiores compensações para quem aprende a fazer música. O poder de Apolo dependia de sua habilidade de tocar lira, Pan fazia delirar as audiências com as suas flautas, e a música de Orfeu até a morte sustinha. Estas lendas evidenciam a relação entre a habilidade para criar harmonia sonora e a harmonia mais geral e abstração subjacente ao tipo de ordem social que chamamos civilização. Ciente dessa relação, Platão acreditava que a música devia ser a primeira coisa a ensinar às crianças; aprendendo a prestar atenção a ritmos e harmonias melódicas toda a sua consciência ficaria ordenada. (CSIKSZENTMIHALYI, 2002, p.157).

Uma das formas de contágio pode se dar quando o professor artista mostra sua arte para os alunos para que eles a fruam. Neste momento o aluno está sendo visto pelo professor com audiência. O professor precisa tentar garantir que os alunos possuam as informações para a compreensão da obra mostrada. Neste momento, o professor é o artista que precisa convencer sua audiência, através do conhecimento, do bom relacionamento com ela, motivando-os ao conhecimento.

O membro da audiência é alguém cuja vida de sentimento é afetada quando ele encontra um trabalho de arte. Para se qualificar como membro da audiência, ele precisa passar por mudanças afetivas, mas, diferentemente do artista, ele não precisa compartilhar seu afeto experienciado com os outros. Seu principal tipo de emoção, experienciar sentimentos de prazer, abertura, equilíbrio, renovação, penetração ou *pathos*. (GARDNER, 1997, p. 50).

A obra de arte causa impacto naquele que a frui, os *sentimentos de prazer, renovação e penetração*. Tais desdobramentos ocorrem quando fruímos e quando fazemos arte, nesse sentido, a escola tem dois papéis, proporcionar o encontro com as obras e possibilitar que os alunos construam as suas.

“Cantar num coro e tocar num conjunto de cordas amador são duas das formas mais excitantes de experimentar a combinação das nossas faculdades com as dos outros”. (CSIKSZENTMIHALYI, 2002, p. 158).

Depreende-se da citação acima a experiência autotélica do fazer musical e, um desdobramento para além da arte, que é a valorização do vínculo entre as pessoas envolvidas. O professor deve valorizar e incentivar tais emergências em sala de aula.

5.2.8 Repertório, conhecimento prévio do aluno e motivação extrínseca

Pergunta 8: Vamos falar um pouco sobre repertório. Como mostrar um novo repertório, um repertório diferente daquele que o aluno conhece? Como mostrar o novo repertório diferente daquele que ele conhece se comparado aos que os alunos trazem como bagagem, como motivá-los?

Justificativa da pergunta

A pesquisadora/professora Vanda Lima Bellard FREIRE (2010) elenca algumas funções sociais da música, gostaria de destacar: função de expressão emocional, prazer estético, função de divertimento, função de comunicação e função de representação simbólica. Um professor pode se basear em um desses critérios para construir o repertório que vai ser desenvolvido naquele ano. O aluno também pode utilizar algum desses critérios para a escolha do repertório dele.

Resposta do professor Rafael Albino de Carvalho

Eu acho que a melhor forma de mostrar um repertório diferente é colher o repertório deles primeiro pra saber qual o tamanho dessa diferença, vai cair naquela coisa do projeto, lá de trás, de não gostar do projeto que é escolhido no começo do ano pelos professores, pela direção da escola e depois, empurrado pros alunos, eu prefiro o caminho inverso. Quando eu quero demonstrar um repertório diferente pros alunos, o meu primeiro passo é pegar o repertório deles para comparar com o repertório que eu quero mostrar pra eles. E outra coisa que eu acho muito legal também nesse processo é que o meu repertório se amplia, então essa coisa que eu vou ensinar, que eu vou passar o conhecimento pra eles pra uma outra coisa que é aprender junto. Quando a gente se iguala ao aluno, no sentido de mostrar que você vai passar algumas coisas pra ele, mas ele também está passando muitas coisas pra você. Quando a gente se iguala a ele e, com a maturidade e experiência que a gente tem, a gente consegue agir após

esse pé de igualdade, aí a gente consegue modificar um pouco, mostrando coisas diferentes. Pra mostrar um repertório diferente, primeiro eu colho o repertório deles, avalio, analiso, abro as minhas portas pra esse novo repertório pra depois tentar construir com eles um repertório diferente.

Análise da resposta

Estou simplesmente dizendo que quem quiser descobrir música interessante terá que procurar e achar. É a mesma coisa que ir a biblioteca. Você pode examinar vinte livros antes de achar aquele que quer ler, mas, se não tivesse passado por todos aqueles, não chegaria ao que procurava. (SCHAFER, 1991, p. 28).

Essa busca pode ser mediada pelo professor, oferecendo exemplos diversos na aula de música.

Ouvir música é uma experiência profundamente pessoal, e hoje, com a sociedade caminhando para o convencional e uniforme, é realmente corajoso descobrir que você é um indivíduo com uma mente e gostos individuais em arte. (SCHAFER, 1991, p. 28).

Conhecer o repertório do aluno, ao mesmo tempo mostrar ao aluno novas possibilidades, tornando-o consciente, é uma forma de fazer a ampliação do repertório do aluno, tornando esse novo repertório, significativo.

A professora e pesquisadora Elcie Salzano Masini e o professor e pesquisador Marco Antonio Moreira nos ensinam que:

É significativa uma situação do ponto de vista “fenomenológico”, quando o indivíduo decide de forma ativa, por meio de ampliação e aprofundamento da consciência, por sua própria elaboração e compreensão. É a consciência que atribui significado aos objetos e situações. (MOREIRA, MASINI, 1982, p.2).

Procurar saber qual o repertório do aluno e, ir ancorando um novo, na medida que o aumento de consciência acontece. Esse aumento de consciência é também mediado pelo professor. Ausubel (1982) nos mostra que à medida que nos situamos no mundo, estabelecemos relações de significação que vão se ampliando, e novas significações

vão surgindo. O professor deve promover situações dentro da sala de aula para que novas significações aconteçam e então essa *aprendizagem* será *significativa*⁶.

5.2.9 As aulas de música gerando emoções positivas que são guardadas na memória

Pergunta 9: Como a escola pode contribuir no papel da expansão da memória do aluno. Em que medida essas lembranças seriam alegres?

Justificativa da pergunta

A emoção positiva provocada pela alegria pode ajudar a fixar conceitos apresentados. Nossas experiências, agradáveis ou não, são transformadas em memória que influenciam a nossa maneira de pensar e de agir, nos modificam e modificam o outro. O que hoje é presente, amanhã será memória e o processo recomeça. Isso acontece na escola também e nós professores precisamos estar conscientes dessa realidade.

“[...] o homem pode atravessar o presente, pode compreender o instante atual como extensão mais recente de um passado [...]”. (OSTROWER, 2001, pág. 18).

Ter uma experiência implica compreender, Dewey (2010, p. 122) nos mostra que a experiência é a síntese entre fazer e ficar sujeito a algo. “A ação e a consequência devem estar unidas na percepção. Essa relação é o que confere significado; apreendê-lo é o objetivo de toda compreensão”. (2010, p. 122).

Estar aberto e estar atento, são premissas para uma Experiência Significativa. A escola pode contribuir para que os alunos estejam atentos e conscientes para poderem fruir a qualquer tempo e lugar tal experiência.

Resposta do professor Rafael Albino de Carvalho

A escola tem um papel muito importante na questão do estímulo. Tudo o que a gente aprende, a gente aprende por ter visto alguém fazendo com muito zelo, com muito amor aquilo e aí a gente gosta tanto de fazer aquilo que a outra pessoa está fazendo que a gente quer fazer igual. Na verdade, não vai despertar neles essa sensação de que é preciso aprender isso, através do convívio, através da troca eles vão aprendendo essas

⁶ Para Ausubel, aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura do conhecimento do indivíduo. Ou seja, neste processo a nova informação interage com uma estrutura do conhecimento específica, a qual Ausubel define como *conceitos subsunçores*, ou simplesmente *subsunçores* (*subsumers*), existentes na estrutura cognitiva do indivíduo. (MOREIRA; MASINI, 1982, p.7)

coisas que estão sendo passadas e isso vai criando nelas uma memória que vai ser levada pra vida, a memória vai muito além de decorar umas coisas pra fazer uma prova. A memória é o que a gente lembra de quando a gente nem sabia nada da vida ainda e já fazia algumas coisas que olha pra cá e lembra dessas coisas. Acho que a escola tem esse papel, não trabalhar com que o aluno seja um bom decorador, no sentido de que ele decora as coisas e passa, mas no sentido de que ele precisa levar com ele, na bagagem dele, depois que ele sair desse espaço, dessa escola. Coisas importantes, coisas interessantes, coisas que formam o cidadão que flui, que vai e que vive. E quanto mais alegres essas lembranças, mais elas ficam na nossa cabeça e mais elas nos motivam a prosseguir. A gente tem o poder pra gravar coisas negativas, mas coisas positivas também, coisas que são muito alegres, momentos, atividades, situações, viagens que a gente guarda. Então a escola precisa guardar, precisa estimular essas coisas, dar essa vivência pros alunos, pra eles poderem levar consigo essas coisas, essas lembranças. Não do que era uma fórmula matemática se ele virou, depois, um professor de literatura, mas ele precisa lembrar de como a escola tratava a literatura, por exemplo, e de como aquela professora de literatura falava bem daqueles autores e tudo mais. É isso que vai valer, não o decorar de coisas que servem só pra passar de ano.

Análise da resposta

A emoção positiva e aprendizagem significativa podem ser alvos da escolha da memória, para que lá fiquem, para que sejam acessadas quando requisitadas, no momento das escolhas, as do presente e, as do futuro.

Supõe-se que os processos de memória se baseiam na ativação de certos contextos e não em fatos isolados, embora os fatos possam ser lembrados. É o caso de conteúdos de ordem afetiva e de estados de ânimo, alegria, tristeza, medo, que caracterizam determinadas situações de vida do indivíduo. De um ponto de vista operacional, à memória corresponderia uma retenção de dados já interligados em conteúdos vivenciais. Assim, circunstâncias novas e por vezes dissimilares poderia reavivar um conteúdo anterior, se existirem fatores em relacionamentos análogos ao da situação original. (OSTROWER, 2001, pág. 18).

Nossa memória é sempre consultada no momento de adquirir ou não um novo repertório. “A arte celebra com intensidade peculiar os momentos em que o passado reforça o presente e em que o futuro é uma intensificação do que existe agora”. (DEWEY,

2010, p.82). A memória (daquilo que aconteceu no passado) (vide p.33) ajuda no processo das escolhas no presente e ajudarão no futuro. Ter essa consciência é fator suficiente para cuidarmos do nosso posicionamento em sala de aula. O nosso futuro e de nossos alunos, já começou.

5.2.1 Percorrendo a *trama* em busca do *fio da meada*

Pergunta 10: Eu queria fechar com você, queria que você me dissesse um pouco sobre os seus referenciais teóricos, os métodos dos seus referenciais teóricos e queria que você me dissesse como é que eles aparecem, se é que esses métodos e esses teóricos aparecem em sua sala de aula.

Justificativa da pergunta

A citação abaixo nos mostra a necessidade de buscar os referenciais teóricos, aqueles que pensaram a relação entre a música e a criança, aqueles que sabem mediar tal conhecimento.

[...] muitos professores da escola já não sabem mais cantar ou tocar um instrumento; alunos e professores têm um referencial musical quase único, que lhes é imposto pelos meios de comunicação. Hábitos de escuta e prática musical foram abandonados e já não fazem parte da vida escolar. (FONTERRADA, 2008, p.14).

Acreditando que a escola se preocupa em formar de maneira holística o seu aluno, ela deve se preocupar com a formação musical dele. O professor de música deve estar presente nas escolas mostrando outros caminhos sonoros.

Resposta do professor Rafael Albino de Carvalho

Olha, algumas coisas, algumas pessoas que mudaram a minha forma de ver, de lidar com essa ferramenta de ensino. Contemporâneos como Estêvão Marques, é um educador musical, um curso que eu fiz com ele em 2013 me fez imaginar a música e imaginar a festa que pode ser uma aula de música. Estudando um pouco mais, a gente cai nuns educadores musicais muito legais que pensavam num aprendizado que todos eram capazes de alcançar até certo ponto e isso sem forção de barra assim, sem ser uma coisa chata pro aluno e isso era meio estranho, porque na época desses outros educadores como Orff, Dalcroze e Kodály, esses autores trabalhavam numa época que

a coisa era muito tradicional. Hoje em dia a gente já consegue ver uma variação, escolas muito tradicionais e escolas como a “da floresta” por exemplo. Meus contemporâneos: Estevam Marquês com o pai dele, Chico dos Bonecos e com o Carlos Nadalim, fizeram um livro sensacional chamado *Alfabetização e Música*, isso foi muito legal, isso entra na minha aula, através de brincadeiras o conhecimento é transmitido. Uma junção de um brincante que é o Francisco Marques, o Estevam que é o educador musical e brincante e o Carlos Nadalim que é um professor de música e pedagogo, foi uma junção de três frentes pra pensar na forma leve de se passar a música. Isso falando aqui, da nossa história recente. O livro deles, que me fez mudar bastante coisa é o *Linha, Agulha e Costura* mais voltado pra um público mais infantil, mas já mostra como a aula de música pode ir muito além de fazer a criança reproduzir o si o do e o lá na flauta. Andando mais pra trás, em direção a fonte de onde eles beberam: o Orff que pensava na música como um jogo, o processo de aprendizagem como um jogo, como uma coisa natural que acontecia, então ele trabalhava através de atividades que envolviam as artes em si, pintura, o corpo e criatividade em geral. O Kodály que trabalhava muito com a questão de usar o que era do povo, ele foi atrás do folclore, ele foi atrás do que já existia e através disso ele musicalizou uma nação e o Dalcroze que colocava o corpo, não era só a música através de um instrumento estranho ao corpo, era a música através do corpo que alcançava um instrumento e esse instrumento acabava fazendo parte do corpo. E eles entram em minha aula quando eu planejo uma atividade e isso envolve uma atividade lúdica ou uma atividade corporal, pra ensinar um ritmo diferente que eu quero que os alunos entendam e antes deles entenderem, eles vivenciam isso. E é o que esses caras pregavam, antes de querer que eles façam, faça com que eles façam, faça com que eles vivam, faça com que eles vivenciem aquela experiência. E aí, depois que o corpo entende, a mente capta a mensagem mais fácil.

Análise da resposta

Nas aulas de música, é fácil observar as diferenças entre os alunos, afinação, rítmica, interesse voltado para o canto ou para o instrumento. Apesar dessas diferenças, nós professores temos nossos objetivos individuais e coletivos e, os referenciais teóricos, acima citados, enfrentaram os mesmos problemas que nós enfrentamos hoje e, depois de muito pensar, testar em sala e repensar, encontraram soluções para as dificuldades. Eles, assim como nós, acreditavam que a música estava ao alcance de todos. Orff, Dalcroze e Kodály são três referências utilizadas pelo

professor Rafael em sala de aula que também estão presentes em minhas aulas. Eles são chamados de *métodos ativos* porque pensam em colocar a criança em contato com a música de modo orgânico e não pelo viés técnico. Outra razão para chamá-los de *ativos* é por serem estudados e utilizados em sala de aula até hoje.

De modo geral, pelo exame das propostas dos cinco educadores musicais mais influentes no início do século XX, pode-se perceber um padrão de conduta que convive com as particularidades de cada método. A mais importante é sem dúvida o que motivou sua classificação como “métodos ativos”, isto é, todas elas descartam a aproximação da criança com a música como procedimento técnico ou teórico, preferindo que entre em contato com ela com experiência de vida. É pela vivência que a criança aproxima-se da música, envolve-se com ela, passa a amá-la e permite que faça parte da sua vida. (FONTERRADA, 2008, p.177).

Aproveitar o que cada um tem de melhor, aclimatando a ideia aos trópicos e aplicando tais metodologias à nossa sala de aula.

Sobre Dalcroze:

A professora e pesquisadora portuguesa Maria do Rosário Sousa nos ensina que:

Criador de um sistema musical, através do movimento e do ritmo, apercebeu-se, durante suas aulas, como professor de solfejo, no Conservatório de Genève, de certas dificuldades de audição e de execução de seus alunos. A partir desse momento, deu início às suas investigações através das quais descobriu a importante função do movimento corporal. Propôs inumeráveis exercícios que permitem, através da sensação muscular, criar e fortificar a imagem interior do som, do ritmo, corrigindo e melhorando desta forma a audição e a execução dos jovens intérpretes. (SOUSA, 2015, p.56).

Uma das dificuldades encontradas pelos professores de música, nas salas de aula, é o problema rítmico, entender e executar bem, não correr nem atrasar, para que isso aconteça é preciso muito treino, e, quando a música passa pelo corpo, esse problema é mais facilmente resolvido. Dalcroze entende que a música podia ser feita coletivamente, que ela estava disponível para todos.

O sistema de educação musical que Dalcroze chamou “Rythmique” (Rítmica) relaciona-se diretamente à educação geral e fornece instrumentos para o desenvolvimento integral da pessoa, por meio da música e do movimento. Além desse propósito mais amplo, atua como

atividade educativa, desenvolvendo a escuta ativa, a voz cantada, o movimento corporal e o uso do espaço. (FONTERRADA, 2008, p.131).

Sempre que possível, fazer com que a música aconteça primeiro dentro do aluno, que ele estabeleça um gesto a um som, as coisas acontecem melhor.

Sobre Kodály:

[...] “foi um ferrenho nacionalista e carregou com empenho a tarefa de reconstrução da cultura musical húngara, abandonada e escondida durante muitos séculos pela influência dos sucessivos invasores”. (FONTERRADA, 2008, p.150).

Acredito que um dos papéis da escola seja mostrar para os alunos as matrizes nacionais (nossos ritmos, nossas danças e nossas canções), na música e em todas as áreas do saber.

A meta de Kodály era ensinar o espírito do canto a todas as pessoas [...] a ideia era trazer a música para o cotidiano, fazê-la presente nos lares e nas atividades de lazer. Na proposta, pensada para uma larga aplicação do método em todas as escolas do país, ele pretendia educar o público para a música de concerto. O grande interesse de Kodály era proporcionar o enriquecimento da vida, valorizando aspectos criativos e humanos, pela prática musical. (FONTERRADA, 2008, p.150).

A metodologia do Kodály, não era destinada exclusivamente para formar músicos, tinha intenção de atingir a todas as pessoas, isso também acontece na escola que é meu estudo de caso. O canto tinha um papel muito significativo na estrutura de ensino da música, segundo Kodály. Nosso maior projeto de música nas escolas é o desenvolvido pelo compositor e maestro Heitor Villa Lobos.

Pensando na valorização da sonoridade de seu país, Villa-Lobos escreve:

[...] a consciência musical da criança, não deve ser formada tão somente pelo estudo dos mestres clássicos estrangeiros, mas simultaneamente pela compreensão racional e quase intuitiva das melodias e dos ritmos fornecidos pelo próprio folclore nacional. (VILLA-LOBOS, 1940, p. 33).

Neste momento da pesquisa, ressaltamos o valor artístico de Heitor Villa-Lobos, do grande compositor brasileiro, do maestro, aquele que valorizava o folclore de seu país, aquele que queria que a música estivesse ao alcance de todos. Como a política conduziu a sua arte, e o possível envolvimento dele (Villa-Lobos) com a política, não está sendo analisado aqui.

Critica-se, com frequência, o envolvimento político dessas ações musicais, em que se enaltecia a figura do ditador e a pátria. Getúlio Vargas soubera, sem dúvida, compreender o poder da música para arregimentar as massas e uni-las numa só marcação de tempo, e tirava partido disso; Villa-Lobos, por sua vez via aí a oportunidade de fazer o Brasil todo cantar... (FONTERRADA, 1991, p. 25-8).

Villa-Lobos (1887-1959) e Anísio Teixeira (1900-1971), além de contemporâneos, eram homens comprometidos com a educação. Villa-Lobos queria que a música estivesse ao alcance de todos e não mediu esforços para que isso acontecesse nas escolas, através do canto e, Anísio Teixeira queria fazer com que a escola pública cumprisse seu papel social, lutando para que ela estivesse ao alcance de todos. Ele acreditava que só haveria democracia no Brasil, se houvesse uma escola pública de qualidade e ao alcance de todos.

Villa-Lobos, em suas viagens à Europa, tinha conhecido os métodos ativos de educação musical e se encantou com a proposta de Kodály, achando-a perfeitamente adequada às escolas brasileiras. As características do método que chamaram a atenção de Villa-Lobos foram: o uso de material folclórico e popular da própria terra; a ênfase no ensino de música por meio do canto coral, o que democratizava o acesso a essa arte. (FONTERRADA, 2008, p. 212 e 213).

A valorização dos compositores e do repertório nacional, não pode ser deixada de lado pelo professor. A música na escola precisa estar disponível a todos os alunos.

Sobre Orff:

Orff já trabalhava com sua amiga Dorothea Gunter, [...] ambos atuavam dando aulas de música e dança a professores de educação física, desenvolvendo uma proposta criativa de integração de música e movimento. (FONTERRADA, 2008, p.160).

Salienta-se apenas um aspecto de cada um dos educadores musicais acima, o mais importante de cada um deles. Ele entende que todos eles compreendiam os alunos de forma ampla, apenas quis mostrar a maior contribuição de cada educador. Ele (pesquisador), não está tentando dizer que cada um deles contribuiu com um único enfoque.

Olhando para o que está sendo feito agora, garantindo o futuro do ensino de música no Brasil, gostaria de salientar um educador, entre muitos existentes, Estêvão Marques, professor com sólida formação, é músico brincante e inventor de mirabolâncias. Professor no The San Francisco Or Course, nos Estados Unidos. Autor de publicações que brincam com a música, a dança e a literatura, como a coleção “Histórias que cantam” (“Sopa supimpa”, “Ei, ei, ei, Vanderlei” e “Pão, pão, pão”), os livros “Colherim – ritmos brasileiros na dança percussiva das colheres” e “Brasil for Children”. Coautor das coleções “Brincadeiras musicais” e “Brincadeiras musicais” da Palavra Cantada. Criador do curso on-line “Baile do Colherim”. www.estevoamarques.com. É possível encontrar nele, algumas características que os primeiros educadores musicais também tinham, o que garante a continuidade do trabalho sério. A preocupação com a preservação daquilo que é nativo (as células rítmicas e o repertório brasileiro), como podemos ver em Kodály. Ambos acreditavam que o fazer musical deveria estar ao alcance de todos. Observa-se no Estêvão Marques a valorização da música que passa necessariamente pelo corpo e isso pode ser visto também em Dalcroze. A música e o movimento também era uma preocupação encontrada na forma de ensinar música de Orff.

Olhar para a criança de modo integral, dando a ela muitas possibilidades é uma das funções da escola.

Estudar os métodos ativos e mantê-los em sala de aula, é função do professor de música, assim como, devemos estar atentos para o que está sendo feito por nossos contemporâneos e testar em sala de aula.

5.2.11 A avaliação a serviço da aprendizagem

Pergunta 11: Quais são os seus critérios e quais são as formas de avaliação que você adota no colégio com os seus alunos?

Justificativa da pergunta

A avaliação é parte do processo de ensino/aprendizagem, uma das maneiras de fazê-la é de modo contínuo, acompanhando o desenvolvimento do aluno, dando subsídios para que o professor entenda e valorize o que está certo e apontando o que deve continuar a ser trabalhado. A avaliação deve estar a serviço da aprendizagem.

A avaliação dos alunos pode também acontecer através de provas, entendendo que elas são uma das muitas formas de avaliação ao longo do processo.

Inicialmente devemos lembrar que, embora comentando aspectos relativos às provas que se utilizam em sala de aula, quer do ponto de vista de sua elaboração, quer das condições de sua aplicação, estas não devem ser os únicos instrumentos de avaliação que os professores venham a utilizar. É que, em geral, são os instrumentos que têm maior peso na avaliação e os mais comumente usados. (GATTI, 2003, p. 103).

Acredito na necessidade de avaliar aquilo que está sendo construído pelo professor e pelo aluno. Um possível problema acontece quando a prova assume o papel de único instrumento de avaliação.

Há muitos benefícios em ter um modelo válido, que seja verdadeiro para as ricas camadas da experiência musical e, ao mesmo tempo, razoavelmente confiável. Uma dessas possibilidades é um caminho mais rico para a avaliação do ensino e da aprendizagem, que permita compreender mais plenamente o que está acontecendo na sala de aula ou no estúdio. (SWANWICK, 2003, p.94).

Pensar na prova como mais um meio de aprendizagem, de pensar mais uma vez sobre um determinado conteúdo. Acredito que o professor pode informar o aluno sobre essa forma de pensar dele, talvez isso traga maior tranquilidade ao aluno, principalmente, nas séries iniciais.

Entender o que está sendo feito e de que forma os alunos estão recebendo o que está sendo feito. As várias formas de avaliação possibilitam verificar, durante todo o processo, a compreensão dos alunos sobre os conteúdos desenvolvidos. Usar a prova corrigida como meio de ensino. É produtivo oferecer aos alunos, o mais cedo possível, os resultados de suas provas, com comentários, dando oportunidade para uma discussão detalhada sobre porque a questão correta está correta. [...] Sem isto, o professor estará “ensinando no escuro”, sem saber em que alicerce está levantando a parede. (GATTI, 2003, p.104).

“A aprendizagem é o resíduo da experiência”, como nos lembra SWANWICK (2003, p.94). Acredito que o professor deva se preocupar com o que vai ficar com o aluno depois que o sino bate, quando ele sai da sala e vai para uma nova aula.

Resposta do professor Rafael Albino de Carvalho

Eu penso avaliação como algo que na minha atividade é contínua, acontece em todas as aulas e acontece de forma geral, pensando no grupo inteiro e de forma individual. O objetivo maior não é apontar o erro, mas sim o desenvolvimento do aluno e dar um norte para a sala inteira, todo mundo sabendo, mais ou menos onde está, sabe o que tem que fazer, recebe melhor as diretrizes do que tem que fazer pra melhorar, eu penso avaliação dessa forma. Em toda aula é levado em consideração o que o aluno fez, naquele momento e no momento inteiro, no todo, assim a gente consegue levantar os pontos que já estão desenvolvidos o que se tem a melhorar, sempre com foco no aprendizado. Essa é a minha ideia sobre avaliação e como eu trabalho ela.

Análise da resposta

O pesquisador afirma que a avaliação acontece ao longo das várias etapas do processo de ensino/aprendizagem e que usa a avaliação como parte da aprendizagem, que avalia seus alunos diariamente para, em função daquilo que foi avaliado, escolhe a melhor estratégia para a continuidade das aulas, propondo desafios individuais e coletivos para a classe. Ele encontra respaldo técnico nessa forma de avaliação⁷.

Entende-se que avaliar mais vezes ao longo do processo é mais confortável para o aluno porque a avaliação vai ser compreendida como parte do processo de aprendizagem, e mais eficiente para o professor que tem mais chances de fazer as correções necessárias durante a processo.

Depois de determinar o que será avaliado, é importante discutir com os alunos as questões trabalhadas em sala de aula, sinteticamente, conversando sobre compreensões e incompreensões, procurando explicitar, recordando os conteúdos já trabalhados de modo simples, claro e direto. Os alunos, tomando essa síntese e revisão como orientação para seus estudos, poderão então engajar-se em uma experiência de aprendizagem desafiadora e com significado. (GATTI, p. 104, p. 2003).

⁷ Que a avaliação não seja apenas finalista mas, sim, incluída no processo de ensino e aprendizagem como meio para o autodesenvolvimento, tanto dos alunos em suas aprendizagens, quanto dos professores, como profissionais, em face das suas formas de ensinar. (GATTI, p. 102, 2003).

Desafiar o aluno, até no momento de avaliação, tornar a avaliação um momento de boa experiência, entende-se como um bom caminho a ser percorrido pelo professor mesmo no momento da avaliação.

5.2.12 Dificuldades a serem vencidas pelo professor em sala de aula

Pergunta 12: Eu entendo a sua fala, acredito em tudo o que você diz, mas como que você cruza isso com ter um trecho difícil a ser resolvido no instrumento, no canto... essa passagem não “tá” afinando. O que eu quero dizer é que nem todos os momentos da construção musical são legais. Fale um pouco sobre isso.

Justificativa da pergunta

Como passar pelos obstáculos, vencer as barreiras? Como convencer o aluno a fazer mais uma vez, como mostrar para o aluno que ainda não está bom, sem desanimá-lo? Na medida que o professor é o único dentro da sala que tem o mapa, ele deve preparar seus alunos para os diversos tipos de terreno com os quais eles vão se deparar ao longo do trajeto.

Resposta do professor Rafael Albino de Carvalho

É... pensando em escola, tem umas coisas que envolvem uma apresentação, tem os momentos mais chatos, talvez, que são os momentos de ensaio, de repetição do mesmo e de ficar tentando e tentando e tentando até que uma hora dá certo. Eu resolvo isso, ou tento resolver de uma forma estranha, diminuindo a tensão sobre aquele momento, então, se tem uma parte difícil de uma música X que eu quero apresentar em dezembro, eu começo a trabalhar essa parte em junho, cinco minutos por aula, sem que a dificuldade seja percebida, muitas vezes. Eu gosto de levar o aluno a fazer aquilo, sem ele perceber. Acho que essa é a ideia de diminuir a tensão sobre o momento, acho que isso envolve também a conversa inteira que é a alegria em sala de aula, mesmo tendo esses momentos chatos, de uma passagem difícil, de uma música específica que tem um momento de tensão, um momento de uma pausa no meio da música de três compassos onde todo mundo precisa parar perfeitamente e depois voltar perfeitamente eu procuro trabalhar coisas que vivenciam essa questão, trabalhar atividades que não estão relacionadas diretamente com essa música, mas que tenham haver com essa parada, que eu sei que é difícil. E tendo a possibilidade de vivenciar essas coisas que eu já sei que vão ser difíceis, na hora de fazer fica mais fácil.

Análise da resposta

Entender que depois de cada barreira vencida, enxergamos melhor nossa meta, nos alegrando (e sendo motivado pelas alegrias), devemos resolver os problemas com criatividade, como projetistas, devemos antecipar soluções para os problemas que estão por vir.

Assim, o músico que está aprendendo ganha fluxo a partir do desempenho preciso de peças conhecidas no repertório; o jovem mestre deseja enfrentar as peças mais desafiadoras, as mais difíceis de executar num sentido técnico; o mestre experiente pode criar interpretações altamente pessoais de peças conhecidas, ou, alternativamente, voltar àquelas peças enganadoramente simples que na verdade podem ser difíceis de executar de modo convincente e poderoso. (GARDNER, 1996, p.24).

Agora que estamos cantando, vamos cobrir com percussão corporal; agora vamos abrir a duas vozes; agora com copos. Além das minhas sugestões, alguns alunos em alguns momentos sugerem novas camadas, tornando a execução mais bonita e também mais arriscada.

Tal análise ajuda a explicar por que os indivíduos criativos continuam a se empenhar na área de sua perícia apesar de suas frustrações, e porque tantos deles continuam a aumentar a aposta, criando desafios cada vez maiores para si mesmos, apesar do risco de sacrificar as recompensas costumeiras. (GARDNER, 1996, p.24).

Uma possível saída que a citação acima nos mostra, é que devemos investir na continuidade do desenvolvimento da criatividade de nosso aluno para que ele continue a se empenhar em melhorar seus resultados artísticos. A única possibilidade de melhora de resultado, está atrelada necessariamente ao trabalho diário.

Ao final da entrevista, perguntei a ele se queria dizer mais alguma coisa, se queria passar por algum ponto que eu não havia abordado e ele disse que não, mas ainda disse o seguinte:

Resposta do professor Rafael Albino de Carvalho

...Sou agradecido por poder participar de uma escola diferente, que pensa no desenvolvimento do aluno de modo amplo. É nisso que eu acredito, é o que me faz fazer isso todo dia de manhã, me levantar e falar: vou fazer isso porque é alegre, é alegre pra mim, é alegre pra quem “tá” recebendo isso. Se a gente não trabalhar com alegria, se a gente não provocar a alegria, o que é que a gente “tá” fazendo?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos papéis do professor e artista é continuar levando para escola, um caminho possível para o desenvolvimento da *criatividade*, que será utilizada pelo aluno em todos os momentos da vida, daí a importância do desenvolvimento desse conhecimento.

Schafer (1991, p.13) nos alerta que a *criatividade* é “o assunto mais negligenciado na educação musical do Ocidente.” Fiquei muito impressionado quando ouvi um canadense dizendo isso, e eu como professor gostaria de contribuir para que essa situação melhorasse, que eu encontrasse lugares e pessoas que também pudessem contribuir. Essa frase me motiva a continuar a ser professor de música, aquele que leva a criatividade para dentro da escola, entendendo que ela tem uma função social importante dentro e fora da escola. Ela também me motiva a procurar profissionais que também a valorizam e isso me fez chegar ao Colégio Stagio.

No *caminho da pesquisa* fez-se a narrativa, costurou-se conceitos, fez-se a conversa entre os diversos autores que os alicerçaram. Os resultados obtidos do cruzamento entre o referencial teórico e os dados resultantes das entrevistas foram analisados pelo pesquisador, o que permitiu destacar os pontos de maior importância.

Encontramos A *alegria motivadora* nas aulas de música, mola propulsora nos processos criativos (Snyders; Csikszentmihalyi e o conceito de *Flow*). Por um lado, os alunos adentraram ao *flow*, se alegraram ao longo do processo e foram motivados a continuar nessa linha de trabalho. Além disso, o professor, sempre que possível, procurou promover as alegrias motivadoras. Desse modo, encontramos professor e alunos contagiados pela alegria do fazer musical, encontramos *alegria na escola*, alegria como meio, e a contribuição que a música trouxe para isso acontecer (experiência autotélica).

Auferimos que os *elementos do processo criativo* também estão presentes na aula de música. Durante as entrevistas, alunos e professor identificaram a *memória* como elemento importante: os alunos tinham as experiências vividas presentes, por isso, respondiam rápido, os conteúdos estavam fixados com a cola da boa emoção; o professor, por seu turno, tinha interesse em que os conteúdos mediados por ele fossem fixados na mente de seus alunos e que o *guia interior* (Mello) – ou *ordem interior* (Ostrower) – dos alunos estivesse sendo construído com a ajuda do professor (*gatekeeper* no modelo sistêmico de criatividade, segundo Csikszentmihalyi).

Analisando as respostas desses alunos, entendemos quão importante é tentar compreender qual o conhecimento prévio deles. Tal conhecimento deve ser levado em

consideração no momento da elaboração do planejamento do professor, promovendo a aprendizagem significativa, fazendo com que a *música* e seu *fluxo* aconteçam através da experiência ótima.

As entrevistas confirmaram que o aprendizado musical se alimenta dos resultados parciais que ocorrem ao longo do processo (motivação extrínseca e intrínseca). Nos momentos de ensaio e culminando nas apresentações, o professor lança o *desafio motivador* ao seu aluno, para que seja criativo e proponha um resultado artístico. No Colégio Stagio encontrei alunos motivados pelo professor, que exercia seu papel de *motivador extrínseco*, que através de desafios, gerava a *motivação intrínseca* em seus alunos, retroalimentando o processo de aprendizagem.

Os alunos estão entendendo que para um produto sonoro ser considerado arte, precisa ser apresentado ao público (Csikszentmihalyi). No modelo sistêmico de criatividade, o professor é uma ponta do triângulo, o Campo, onde está também o público. As outras duas pontas são o Domínio (arte) e o Indivíduo (aluno). O professor desenvolve repertório de acordo com as demandas do colégio e mostra ao público aquilo que foi construído em sala de aula.

Encontramos *desdobramentos e escolhas para a vida*. Encontrei alunos que entendiam que existem momentos distintos, de tocar e de esperar, de completar e de ser completado, de dependência e de total autonomia. Tais experiências foram levadas para fora da sala de aula. Encontrei nas duplas formadas pelo professor o desenvolvimento dos vínculos pessoais, e as afinidades sendo respeitadas. Encontrei um professor que estava atento a tudo isso, planejando e tentando sempre, estar um passo à frente.

Através das entrevistas com os alunos percebemos que aqueles que já possuíam alguma experiência musical, que cultivam a música para além do horário de aula, eram mais chegados a ela, a entendiam melhor e, por isso, respondiam com mais eloquência, oriunda da prática, do maior contato com o fazer musical (Dewey e a experiência). As reações diante da arte são distintas, no fazer e no fruir. Dewey chama de *experiência singular* o que Csikszentmihalyi chama de *experiência de fluxo (flow)*, porque tais experiências possuem fim em si mesma. O professor, baseado nas experiências vivenciadas pelos alunos, desenvolve um repertório de acordo com as necessidades técnicas e artísticas para cada pequeno grupo de alunos (Dewey e a experiência).

É papel da escola tornar perceptível ao aluno a alegria intrínseca (Csikszentmihalyi) no fazer musical, e que as pequenas alegrias, oriundas dos pequenos avanços, que emergem do trabalho individual, o leva para a continuidade do fazer (flow).

Muitas vezes o projeto é bom, mas a ideia não foi mostrada com clareza e os alunos não respondem tão bem, e o resultado pode não ser tão bom, o potencial do projeto não foi atingido. A forma com que as informações são transmitidas tem grande importância, em muitos momentos, isso pode ter maior importância do que o próprio conteúdo daquilo que foi dito. Capacitar o aluno para fazer a conexão entre os vários momentos do projeto desde o começo, mostrar para ele que todas as partes do processo são importantes, por mais simples que sejam, o professor aponta o encaixe entre as partes.

Foi encontrado no professor Rafael um profissional comprometido com a mediação de conhecimento, sempre atento à forma com que esse conteúdo era mediado por ele, ouvindo os alunos e respondendo de modo afetuoso. Os alunos percebiam isso e se sentiam confortáveis e confiantes, encorajados pela forma e pelo conteúdo.

Recomenda-se que o professor, antes que cada aluno tente colocar a sua peça no lugar certo do quebra cabeça (às vezes não é possível ainda que aquela peça seja colocada), que ele fale um pouco mais sobre aquilo que vai emergir, quando todas as peças estiverem colocadas, na hora e, no lugar certo. Quem trouxe aquele quebra-cabeça para ser montado em sala de aula foi o professor, ele sabe melhor que os alunos que vale a pena o esforço individual (o professor: mediar, mostrar, motivar). Motivar o aluno, fazendo com que ele entenda que cada peça é tão bonita quanto o todo e que todas são importantes para que a beleza emergja. Isso se dá, não por acaso e sim, pelo trabalho.

Percebi que muitas coisas que eu fazia em sala de aula de modo intuitivo, se confirmaram como boas práticas, através delas eu obtinha bons resultados. Na prática do ensino, os alunos respondem aos estímulos propostos, muito daquilo que eu fazia em sala de aula foi confirmado pela pesquisa. As respostas dos alunos também me levaram para um lugar a frente, novas formas de pensar e de agir surgiram das respostas dos alunos. Entender um pouco mais a perspectiva dos alunos faz com que a aula possa ser melhor e melhor compreendida (o olhar do aluno sobre a prática do ensino). Entender o que atrai o aluno para a disciplina e, logo de início, conhecer o seu repertório, é parte dos garantidores do sucesso do projeto.

Depreende-se das respostas dos alunos e, também, da resposta do professor que a *emoção*, que está sempre presente em sala de aula (Ostrower), é um fator decisivo; ela ajuda na escolha, por exemplo, do repertório (motivação intrínseca mediada por uma atitude extrínseca do professor) mas, também, em outras, que a situação da aula leva o

professor a tomar. A *emoção* bem conduzida gera tranquilidade encoraja a *vencer barreiras* e conduz ao *flow*, fazendo muitas vezes, que o *tempo seja ampliado*, isto é, quando deixa de ser contado em horas e minutos e passa a ser considerado como *experiências autotélicas*, facilitadoras do aprendizado (Csikszentmihalyi).

O professor é aquele que *media, ensaia e apresenta* junto de seus alunos, através de experiências que acontecem durante as aulas. Tais experiências passam pelo conhecimento de outro *repertório*, mediado pelo professor. Schafer aponta dois elementos importantes para o desenvolvimento do gosto: “curiosidade para procurar o novo escondido e coragem para desenvolver seus próprios gostos”. No desenvolvimento dos *próprios gostos*, a memória e o guia interior terão participação. Encontrei no Colégio Stagio um profissional preocupado em conhecer e ampliar o repertório do aluno, do planejamento até a apresentação. Também encontrei alunos que aproveitaram o repertório mostrado por ele, dentro e fora de sala. Durante a entrevista o professor foi categórico em dizer que gosta de saber qual o repertório que cada aluno já sabe.

Entendo que a *criatividade* (Csikszentmihalyi, Gardner, Ostrower) deve continuar a ser estimulada; há muito trabalho e ser desenvolvido nessa área, na medida que o professor é parte de uma das pontas do tripé da criatividade, o *gatekeeper*, aquele que vai mostrar muito material já produzido dentro de um domínio.

Nas aulas de música, a contribuição de Schafer para esse assunto está na inteligência de suas propostas de projetos, que são diferenciados. Ele propõe ambiências sonoras fora do comum, ele cria *paisagens sonoras*, transforma objetos em instrumentos, ouve a solução proposta pelos alunos, ousa. Sempre que possível, estimula a criatividade de seus alunos.

Vocês estão acostumados a pensar em compositores como pessoas que morreram a muito tempo - Bach, Beethoven e muitos e tantos outros. Bem, talvez vocês tenham percebido que isso é falso. A composição musical pode ser tão imediata como qualquer outra coisa. (SCHAFER, 1991, p.39).

Não podemos nos esquecer da formação desse professor-compositor, um dos capítulos de seu livro é “o compositor na sala de aula”. Um homem criativo, um compositor. Indivíduo que dentro do Domínio, (exercendo e sofrendo influência do Campo), trabalha de modo criativo. “O que vocês estão fazendo foi exatamente o que

Beethoven fez uma vez - vocês reagiram a uma sugestão e a transformaram em música original". (SCHAFER, 1991, p.39).

Ele utiliza conceitos e outras áreas e traz para a música. Em seu livro ele utiliza o conceito de *perspectiva* que pode ser demonstrado na música pelo controle de volume (dinâmica). Ele relaciona sonoridades a emoções, fala de regiões e não sobre notas, usa desenhos e não pauta. Conhecer a forma de trabalho de Schafer nas aulas de música te desafia e te encoraja a experimentar.

[...] parece necessário, entre outras coisas, promover a criatividade no sistema educacional, que se esforça em ensinar aos alunos e aos estudantes a resolver os problemas seguindo procedimentos preestabelecidos e bem-definidos, em detrimento de aprendizagens que permitiram ao indivíduo encarar os problemas de modo mais criativo e menos limitado, e de procurar soluções mais adaptadas. (LUBART, 2007, p. 8)

A citação acima corrobora o pensamento de que a criatividade deve continuar a ser estimulada na escola.

A pianista e terapeuta musical argentina, Violeta Hemsy de Gainza nos assegura que:

O espírito pedagógico é *curioso* e *criativo*, inquieto. É uma linha que avança vibrante, mas que se move e ondula porque aspira a explorar até o último resquício do homem e da música. Não repete simplesmente o que diz o livro, mas o recria a cada momento. (GAINZA, 1988, p.96).

É importante que os professores sejam curiosos e criativos, que o incômodo criativo continue a levá-los a novas descobertas. Para isso, é necessário muito trabalho e conhecimento para que não se acomode.

“As pessoas criativas não estão presas a um momento congelado no tempo. Elas usam o melhor conhecimento do passado e do presente para descobrir uma maneira melhor de viver o futuro”. (Csikszentmihalyi, 1999, p. 152).

O futuro depende de decisões tomadas no presente. Consulta-se o passado para decidir o agora.

A criatividade é estimulada pela alegria motivadora e deve ser incentivada na escola por todos que estão envolvidos.

“E, no entanto, é preciso cantar, mais que nunca, é preciso cantar; é preciso cantar e alegrar a cidade”. (Carlos Lyra e Vinícius de Moraes, Marcha de Quarta-Feira de Cinzas, álbum Carlos Lyra e Tamba Trio, 1962).

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. *A Alegria de Ensinar*. São Paulo: Ars Poética, 1994.
- ARNHEIM, Rudolf. *Intuição e Intelecto na Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- AVELAR, Alessandra Cândida. A motivação do aluno no contexto escolar. *Anuário de Produções Acadêmico-Científicas dos Discentes da Faculdade Araguaia, Goiás*, vol. 3, p. 71-90, 2015.
- BATISTA, Luís António Brito. *O 21 da Rua Esperança*. Dissertação (Mestrado em Cinema) - Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2011.
- BELLODI, Julio Novaes Ignácio. *Criatividade e educação musical: uma proposta composicional numa escola de música da cidade de São Paulo*. 2008. 132 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/95130>>.
- BENNETT, Roy. *Uma Breve História da Música*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloysio. *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BRITO, Mikely Pereira; CHEVITARESE, Maria José. XXII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música - 2015 - Natal. *Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento*. Rio de Janeiro. UFRJ, 2015.
- CARVALHO, Any Raquel. Anais do XII Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música - 1999 - Salvador. *contraponto tonal: um manual prático*. Rio Grande do Sul, UFRGS, 1999.
- CORREIA, Carlos Eduardo Félix. Aprender com os erros. *EDUC@ção - Rev. Ped. - UNIPINHAL* – Esp. Sto. do Pinhal – São Paulo, v. 01, n. 03, p.14, jan./dez. 2005.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *A Descoberta do Fluxo: a Psicologia do Envolvimento com a Vida Cotidiana*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Fluir - A Psicologia da Experiência Ótima: Medidas para Melhorar a Qualidade de Vida*. Lisboa: Relógio D'água Editores, 2002.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Flow, the secret to happiness FLOW, THE SECRET TO HAPPINESS. TED Ideas worth spreading. On line. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=fXleFJCqsPs>>. Acesso em 13/04/2018.
- DAMÁSIO, António. *O Mistério da Consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- DEWEY, J.; BOYDSTON, J. (Org.); SIMON, H. (Ed.); KAPLAN, A. (Intr.). *Arte como experiência*. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIAS, Mauro. *A história dos grandes festivais, por seu inventor*. O Estado de S. Paulo. Caderno 2-Cultura D6, 23/2/2003.

DOURADO, Henrique Autran, *Dicionário de termos e expressões da música*. Rio de Janeiro: editora 34, 2004.

FIORINI, Carlos Fernando; MORAIS, Clarissa de Pádua. XXVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música - 2018 - Manaus. *A teoria da Gestalt aplicada à música*. Campinas. Universidade Estadual de Campinas, 2018. p. 1-8.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2 ed. São Paulo: UNESP, 2005.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. *Música e sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música*. Florianópolis: ABEM (série teses 1), 1992.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1988.

GARDNER, Howard. *As Artes e o Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GARDNER, Howard. *Mentes que Criam: uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Freud, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandhi*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GARDNER, Howard. *Arte, Mente e Cérebro*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GASPARI, E. (2002). *A ditadura envergonhada*. São Paulo, Companhia das Letras.

GATTI, Bernardete A. O Professor e a Avaliação em Sala de Aula. *revista estudos em avaliação educacional*, São Paulo, nº 27, p. 102-114, jan-jun/2003.

GOMES FILHO, João. *Gestalt do objeto: sistema de leitura visual da forma*. 6. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2008.

GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude V. *História da música ocidental*. Lisboa: Gradiva, 1994.

GULLAR, Ferreira. *Argumentação contra a morte da arte*. Rio de Janeiro: Revan, 1993.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino da música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, p. 17-25, set.2004.

JOURDAIN, Robert. *Música, cérebro e êxtase: Como a música captura nossa imaginação*. Tradução de Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

JULIATTO, Clemente Ivo. *De professor para professor: falando de educação*. Curitiba: Champagnat; PUCPR, 2013.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. *Introdução à estética e à composição musical contemporânea*. 2. ed. Porto Alegre: Editora Movimento, 1987.

KUO, Hsu-Chan. Toward a Synthesis Framework for the Study of Creativity in Education: An Initial Attempt. *Educate*, vol. 11, No. 1, 2011, pp. 65-75. Disponível em: <<http://www.educatejournal.org/> 65 Critical Review>. Acesso em 25/09/2018.

LERDAHL, Fred.; JACKENDOFF, Ray S.. *A Generative Theory of Tonal Music*. Cambridge, MIT Press, 1983.

LUBART, Todd. *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. A. D.. *Pesquisas em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Estevão; MARQUES, Francisco e NADALIM, Carlos. *Linha, agulha, costura: canção, brincar, leitura*. São Paulo: Desvenderio. 2013.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer*. São Paulo: FTD, 1998.

MATOS, E. A. *O artista, o educador, a arte e a educação: um mergulho nas águas da Pedagogia Waldorf em busca de um sentido poético para a formação docente ou artifícios às artimanhas*. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2002.

MAY, Rollo. *A coragem de criar*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1982.

MELLO, Regina Lara Silveira. *O processo criativo em arte: percepção de artistas visuais*. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) – PUC Campinas – Campinas, 2008.

MELLO, Z. H. de. *A era dos festivais: uma parábola*. São Paulo, Editora 34, 2003.

MERRIAM, A. O. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

MEYNELL, Esther Hallam. *Pequena Crônica de Anna Magdalena Bach*. São Paulo: Veredas, 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *As Abordagens do Processo*. São Paulo: E.P.U., 2014.

MOREIRA, Marco Antonio e MASINI, Elcie F. Salzano. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo, Centauro, 2001.

MOREIRA, Marco A.; MASINI, Elcie F. Salzano. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PALHEIROS, Graça Boal. *Funciones y modos de oír música de niños y "I adolescentes, en distintos contextos*. In: Revista de Psicodidáctica, n° 17 - p. 5-25, Bilbao: 2004.

QUEIROZ, Amarino Oliveira de O rap como narrativa da crônica do cotidiano à experiência do olhar. *revista cultural da apropuc*. São Paulo, n° 24, p. 38-46, 2º semestre de 2011.

RAMOS, Lígia. *Música no ensino básico: revisitando a aula do dia 14/10/11*, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://musicanoensinobasicoligia.blogspot.com/2011/10/revisitando-aula-do-dia-141011.html>>. Acesso em 26/05/2020.

RENNER, Katia Klar. *O tempo musical no tempo do sujeito: ouvindo os fazedores de música da idade madura*. 2007. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SACKS, Oliver. *Alucinações musicais: relatos sobre a música e o cérebro*. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

SÂMARA, Maria do Carmo Lizarzaburu Abi. *O processo de criação do artista-artesão no encontro com a matéria*. Dissertação Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2018.

SANTOS, Fátima Carneiro dos. Escutando os sons da rua: uma proposta para crianças. *XII encontro anual da ABEM I colóquio do NEM, Políticas Públicas e Ações Sociais em Educação Musical*, Florianópolis, p. 313 - 317, 21 a 24 de outubro de 2003.

SCHAFFER, R. Murray. *O Ouvido Pensante*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, Dalva. A imprensa brasileira e a representação de Geraldo Vandré como símbolo de protesto contra a ditadura militar. *Ponto-e-Vírgula: Revista de Ciências Sociais da PUC - SP*, São Paulo, n° 9, p. 89-104, 2011.

SNYDERS, Georges. *Alunos Felizes: Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SNYDERS, George, LÉON, Antoine, GRÁCIO, Rui. *Correntes Actuais da Pedagogia*. Lisboa: Livros Horizontes, 1984.

SNYDERS, G: *A Escola Pode Ensinar as Alegrias da Música?* 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SOUSA, Maria do Rosário. *Metodologias do ensino da música para crianças: pedagogos, teorias, modelos e experiências, investigação científica aplicada à didática da música*. 2ª ed. Gondomar: Lugar da Palavra, 2015.

SOUSA, Simone Santos. XXVII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – Campinas - 2017. *Coral escolar e desenvolvimento infantil* - São Paulo, UNESP, 2017, p.1-8.

SOUZA, Jusamara; TORRES, Maria Cecília de Araújo. *Maneiras de Ouvir Música: uma questão para a educação musical com jovens*. Música na educação básica, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 46-59, 2009.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*, São Paulo: Editora Moderna, 2003.

TAPIA, Jesus Alonso. *A Motivação em Sala de Aula: o que é e como se faz*. 11 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

VILLA-LOBOS, Heitor. *A Música Nacionalista no Governo Getúlio Vargas*. Rio de Janeiro: D.I.P., 1940.