

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE ARTES – CAMPUS SÃO PAULO**

SCHELLA REGINA GLASER

**DESATANDO NÓS:
ESTUDO A RESPEITO DE DESCONFORTOS GERADOS NO PROCESSO DE
APRENDIZADO PERFORMÁTICO-PIANÍSTICO**

**São Paulo
2020**

SCHEILLA REGINA GLASER

DESATANDO NÓS:
ESTUDO A RESPEITO DE DESCONFORTOS GERADOS NO PROCESSO DE
APRENDIZADO PERFORMÁTICO-PIANÍSTICO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Música. Área de concentração: Música: processos, práticas e teorizações em diálogo.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

São Paulo
2020

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp

G548d	<p>Glaser, Scheilla Regina, 1964-</p> <p>Desatando nós: estudo a respeito de desconfortos gerados no processo de aprendizado performático-pianístico / Scheilla Regina Glaser. - São Paulo, 2020.</p> <p>217 f. : il. color.</p> <p>Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes</p> <p>1. Piano - performance. 2. Piano - Instrução e estudo. 3. Música - aprendizagem. I. Fonterrada, Marisa Trench de Oliveira. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.</p> <p>CDD 786.3</p>
-------	---

(Laura Mariane de Andrade - CRB 8/8666)

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

**TÍTULO DA TESE: DESATANDO NÓS: ESTUDO A RESPEITO DE DESCONFORTOS GERADOS NO
PROCESSO DE APRENDIZADO PERFORMÁTICO-PIANÍSTICO**

AUTORA: SCHEILLA REGINA GLASER

ORIENTADORA: MARISA TRENCH DE OLIVEIRA FONTEERRADA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em MÚSICA, área: Música:
Relações Interdisciplinares pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. MARISA TRENCH DE OLIVEIRA FONTEERRADA
Instituto de Artes da UNESP / (Voluntário UNESP)

Prof. Dr. NAHIM MARUN FILHO
Departamento de Música / Instituto de Artes de São Paulo

Profa. Dra. MARGARETE ARROYO
Departamento de Música / Instituto de Artes de São Paulo

Prof^a. Dr^a. CLAUDIA FERNANDA DELTREGIA
Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. GERMANO GASTAL MAYER
Universidade Federal de Pelotas

São Paulo, 02 de julho de 2020

*Aos meus alunos da Escola Municipal de
Música de São Paulo e aos participantes
voluntários nesta pesquisa.*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, pelo apoio, incentivo, amizade, sugestões e cuidado nas correções do trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Unesp, por possibilitar a realização desta pesquisa.

Ao Departamento de Música do Instituto de Artes da Unesp, pela disponibilização de salas para a realização da atividade prática da pesquisa.

Aos voluntários participantes da pesquisa: Agnes, Alina, Clara, Crimson, Hans, Melanie, Misha, Nicole, Ted.

Ao meu irmão, Dr. André Luiz Glaser, pelo apoio, disponibilização de material e esclarecimentos em relação à metodologia da Pesquisa Narrativa.

À Dr^a. D. Jean Clandinin, pela generosidade e interesse no desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores doutores presentes no exame de qualificação: Dr^a. Margarete Arroyo e Dr. Marcos José Cruz Mesquita.

À Prof^a. Dr^a. Cleuza Kazue Sakamoto, psicóloga, pelo apoio e auxílio na sua área de conhecimento.

Aos amigos, psicólogos, José Antonio de Paiva Soares e Carlos Alberto Moysés, pelas conversas elucidativas e empréstimo de materiais.

Aos funcionários da STAEP do Instituto de Artes da Unesp.

Aos funcionários da Biblioteca do Instituto de Artes da Unesp.

Aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação do Instituto de Artes da Unesp.

Aos meus pais.

“O desenvolvimento da expertise em performance musical é o resultado da interação entre fatores biológicos e ambientais, mas para alcançar altos níveis de performance, os músicos também precisam manter a saúde mental, física e psicológica”.

(Ioulia Papageorgi e Reinhard Kopiez)

RESUMO

Nas relações emocionais que se estabelecem entre o estudante de música e sua prática diária, sua família e amigos, o ambiente da escola de música que frequenta, seu professor, e as práticas competitivas estabelecidas pela tradição do ensino musical, algumas vezes são gerados desconfortos que afetam a relação dele com seu fazer musical, incluindo sua performance. Esta pesquisa teve por objetivo principal conhecer alguns desses desconfortos sob o ponto de vista do estudante e, a partir disso, elucidar situações que os geraram, compreender o sofrimento que causaram e propor o questionamento de algumas práticas pedagógicas. Para isso, a fundamentação teórica apoiou-se em quatro autores principais: Violeta de Gainza (1988), por apresentar questões psíquicas que interferem na relação de aprendizado musical e argumentar que o professor pode ser preparado para percebê-las; Carl Rogers (1974, 1978a, 1978b, 1986, 1987), por esclarecer o processo de facilitação de um grupo; Donald Winnicott (1990a, 1990b, 1999), por estabelecer as características de um ambiente confiante; e John Dewey (1976a, 2010), por apresentar o conceito de experiência adotado na pesquisa. O estudo se define na área da psicopedagogia musical como uma pesquisa qualitativa, exploratória, participante e aplicada. Foi formado um grupo com 9 pianistas voluntários, que realizou 23 encontros em 2018. A metodologia utilizada foi a Pesquisa Narrativa segundo Jean Clandinin (2006, 2007, 2013). Os resultados evidenciaram desconfortos manifestos em sentimentos de inadequação, sobrecarga, frustração, insatisfação por constante comparação, solidão, ansiedade performática, injustiça e incompreensão. A competitividade surgiu como um denominador comum aos problemas relatados. Em razão disso, a discussão final promoveu um questionamento da competitividade no sistema de ensino do piano em escolas de música. Os questionamentos levantados neste estudo alertam para a necessidade de rever-se o estímulo à competitividade presente no processo de ensino e aprendizagem do piano, que se manifesta em diferentes situações e atitudes.

PALAVRAS-CHAVES: Ensino do piano; Processo de aprendizado pianístico; Pesquisa Narrativa; Performance musical; Desconfortos no aprendizado pianístico.

ABSTRACT

In the emotional relationships established between music student and his daily practice, his family and friends, the environment of the music school he attends, his teacher, and the competitive practices established by the music teaching tradition, sometimes discomforts are generated that affect his relationship with his music making, including his performance. This research had as main objective to know some of these discomforts from the student's point of view and, from that, to elucidate situations that generated them, understand the suffering they caused and propose the questioning of some pedagogical practices. For this, the theoretical foundation was supported by four main authors: Violeta de Gainza (1988) - for presenting psychic issues that interfere in the musical learning relationship and argue that the teacher can be prepared to perceive them; Carl Rogers (1974, 1978a, 1978b, 1986, 1987), clarifying a group's facilitation process; Donald Winnicott (1990a, 1990b, 1999), establishing the characteristics of a confident environment; and John Dewey (1976a, 2010), presenting the concept of experience adopted in the research. The study is defined in the field of musical psychopedagogy as exploratory, qualitative, participatory and applied research. A group of 9 volunteer pianists was formed, which held 23 meetings in 2018. The methodology used was the Narrative Inquiry according to Jean Clandinin (2006, 2007, 2013). The results showed manifest discomfort in feelings of inadequacy, overload, frustration, dissatisfaction due to constant comparison, loneliness, performance anxiety, injustice and incomprehension. Competitiveness emerged as a common denominator for the reported problems. Final discussion promoted a question of competitiveness in the piano teaching system in music schools. The questions raised in this study alert to the need to review the stimulus to competitiveness present in the teaching and learning process of the piano, which manifests itself in different situations and attitudes.

KEYWORDS: Piano teaching; Piano learning process; Narrative Inquiry; Musical performance; Discomforts in piano learning.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	20
2.2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	28
2.2.1	Um estudo de psicopedagoga musical	30
2.2.2	Uma ideia de facilitador	33
2.2.3	O ambiente: atmosfera criativa	37
2.2.3.1	<i>O potencial criativo</i>	38
2.2.3.2	<i>O espaço potencial: do nascimento ao lugar da experiência cultural</i>	42
2.2.4	A experiência educativa	48
2.2.4.1	<i>Continuidade</i>	53
2.2.4.2	<i>Interação</i>	55
2.2.4.3	<i>Compleitude</i>	57
3	O GRUPO DE APOIO AO PREPARO DA PERFORMANCE MUSICAL	59
3.1	METODOLOGIA PARA COLETA DE DADOS: PESQUISA NARRATIVA.....	60
3.2	A PESQUISA NARRATIVA E A EDUCAÇÃO MUSICAL.....	69
3.3	GRUPO DE APOIO AO PREPARO DA PERFORMANCE MUSICAL.....	71
3.3.1	Formação do grupo	71
3.3.2	Dinâmica adotada no grupo	72
3.3.3	Momentos dos encontros	77
4	PESSOAS E CONTEXTOS	107
4.1	NARRATIVAS INDIVIDUAIS.....	107
4.2	MEMBROS DO GRUPO.....	110
4.2.1	Agnes	110
4.2.2	Alina	114
4.2.3	Clara	118
4.2.4	Crimson	122
4.2.5	Hans	128

4.2.6	Melanie	132
4.2.7	Misha	136
4.2.8	Nicole	140
4.2.9	Ted	147
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO	151
5.1	DESCONFORTOS EVIDENCIADOS.....	151
5.2	ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA NO GRUPO DE APOIO AO PREPARO DA PERFORMANCE MUSICAL.....	157
5.3	DISCUSSÃO.....	164
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	180
	REFERÊNCIAS	185
	BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	194
	ANEXO A – MATERIAL DE APOIO UTILIZADO NO TRABALHO DO GRUPO	198
	ANEXO B – NARRATIVA DO ENCONTRO SEM A PESQUISADORA	201
	ANEXO C – ROTEIROS	204
	ANEXO D – NARRATIVAS LIVRES	208
	ANEXO E – EXCERTOS DAS NARRATIVAS DA PESQUISADORA	212

1. INTRODUÇÃO

O estudo da música e o aprendizado de um instrumento musical podem colaborar positivamente para o desenvolvimento humano e se tornar um fator de profunda alegria para a pessoa que toca. Contudo, isso não significa que o caminho a percorrer não apresente dificuldades que, eventualmente, podem se transformar em problemas. Nas relações emocionais que se estabelecem entre o estudante de música e sua prática diária, sua família e amigos, o ambiente da escola de música que frequenta, seus professores e as práticas competitivas estabelecidas pela tradição do ensino musical, algumas vezes são gerados desconfortos que afetam a relação dele com seu fazer musical, causando sensações de mal estar, desajuste ou não pertencimento ao meio. Aqueles que sofrem em seu íntimo, mas não desistem e investem em superar as mágoas prosseguindo em sua carreira musical, muitas vezes suportam em silêncio, seja por não encontrarem um ambiente que ofereça compreensão e empatia, seja pelo receio de demonstrarem fraqueza perante um grupo e vir a serem estigmatizados.

Neste estudo, esses desconfortos são entendidos como perturbações físicas, emocionais ou psicológicas que na autopercepção do músico causaram problemas em seu processo de aprendizado. O objetivo principal desta pesquisa é conhecer alguns desses desconfortos sob o ponto de vista da pessoa e, a partir disso, elucidar situações que os geraram, compreender o sofrimento que causaram e propor o questionamento de algumas práticas pedagógicas.

O encontro do tema

Após ter estudado Carl Rogers no Mestrado (GLASER, 2005) houve, de minha parte, empenho real em aplicar seus preceitos ao trabalho desenvolvido com meus alunos de piano. O Ensino centrado no aluno pressupõe uma atitude de congruência¹ por parte do professor e a participação efetiva das emoções de professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. O aluno é percebido como uma pessoa que traz para a sala de aula todas as suas vivências. Advieram muitos resultados positivos da adoção dessa perspectiva, principalmente no que se refere à autoiniciativa e autodireção dos alunos. No entanto, foi notado que, por mais que se procure oferecer espaço ao aluno para que se expresse em todos

¹ Autenticidade, “ser na relação aquilo que se é - não uma fachada ou uma ficção” (ROGERS, 1987, p. 260-261), estando consciente dos sentimentos vivenciados e comunicados.

os sentidos e apresente seus desconfortos claramente, na prática, muitas vezes os alunos não falam. Isto é, por mais que se deseje proporcionar um ambiente sensível à discussão de problemas e às manifestações emocionais em sala de aula, isto não acontece ao longo de todo o tempo; não existe perfeição. Pode-se cogitar que, algumas vezes, os alunos não falam por não terem consciência do que realmente está acontecendo ou porque não desejam diminuir o tempo da aula destinado a tocar, mas, possivelmente, em outras, calam-se por não sentirem a confiança que precisariam sentir para se manifestarem.

Professor e aluno são pessoas. No cotidiano, ocorre de nem sempre os dois estarem disponíveis para uma conversa no momento específico, sucedem falhas de comunicação ou de compreensão de uma ou ambas as partes, o que faz parte da dinâmica das relações humanas, e mesmo, algumas vezes, o aluno não deseja ocupar o tempo da aula com uma conversa, que é postergada e não acontece. Também é preciso considerar fatores estressantes que por vezes promovem a contenção da manifestação emocional, como competição entre estudantes e pressões familiares ou estabelecidas por limites institucionais, como prazos, exigências e avaliações. Essas considerações partem da observação informal da experiência da pesquisadora como professora e são apoiadas pela leitura de Nogaj e Ossowski (2017).

Refletindo a respeito deste contexto, ainda amparando-se na observação informal da pesquisadora com o auxílio do estudo de Gainza (1988), foi compreendido que alguns traços emocionais surgidos no processo de aprendizagem podem vir a criar memórias emocionais positivas ou negativas. Entendeu-se também, com o auxílio de Osborne e Kenny (2008), que memórias negativas podem vir a dificultar a atividade do aluno em apresentações públicas.

Com o objetivo de continuar estudando meios de atender cada vez mais as necessidades dos alunos e conhecer situações que possam ser sentidas de forma incômoda, foi despertado o interesse em ouvir pianistas em um ambiente no qual pudessem se sentir confortáveis para trazer seus desconfortos à discussão.

Disso, surgiu a hipótese que em um ambiente protegido pelo anonimato, liberto de avaliações e livre de situações de exposição e ameaças, haveria a possibilidade de as pessoas sentirem a confiança necessária para dizer aquilo que em geral guardam apenas para si e, assim, vir-se a conhecer/identificar algumas situações que geram problemas na relação do aluno com a performance e com o processo de aprendizado pianístico, que não costumam ser mencionadas abertamente durante as aulas.

Imaginou-se a criação de um grupo que proporcionasse esse ambiente e, com isso, oferecesse a possibilidade de que alguns fatores dificultadores do processo da aprendizagem performática num âmbito pessoal/emocional do aluno viessem a ser conhecidos. Entende-se

por aprendizagem performática, o processo de ensino do piano que tem a apresentação em público como parte integrante e importante no processo de ensino e aprendizagem, isto é, em que o aluno intencionalmente se prepara ao longo das aulas para se apresentar. Essa ideia foi alimentada e se tornou uma proposta de pesquisa.

Tendo isso em mente, surgiu a ideia de desenvolver uma atividade com um grupo de pianistas voluntários que desejasse conversar a respeito de seus problemas e discutir possíveis soluções, em um espaço que tivesse por principais características a manutenção do anonimato e a criação de um ambiente sem julgamentos e críticas. O público alvo foi composto por pianistas que relatassem ter incômodos, problemas ou dificuldades, que perturbassem suas relações com o preparo ou execução performática, independentemente de todo o estudo que realizam e todo o empenho que demonstram para evoluir.

O livro *Narrative Inquiry in Music Education* (BARRET; STAUFFER, 2009) foi o modelo inspirador da metodologia adotada para coleta de dados e escrita das narrativas dos participantes. As pesquisas apresentadas no livro apontam diversos usos da pesquisa narrativa como método, o que despertou uma curiosidade por esta modalidade, que levou a um estudo profundo desta metodologia e sua escolha para este estudo.

Definição de performance na pesquisa

O título deste trabalho se refere ao aprendizado performático-pianístico porque o foco da pesquisa é direcionado a pianistas interessados em sentirem-se satisfeitos e confortáveis executando obras musicais diante de outras pessoas. Mas para tratar do processo, optou-se pela adoção de um conceito de performance que vá além do momento único do palco.

A performance musical pode ser pensada sob ângulos diversos. Nesta pesquisa, adota-se o conceito do psicólogo Dr. Keith Tombrink apresentado por Martha Baker-Jordan no livro *Practical Piano Pedagogy* (2003-2004). Trata-se de uma ideia alargada, que considera a performance sob o ponto de vista de um processo, e não apenas como o ato final da apresentação de uma obra em público. Performance, neste estudo, está sendo definida como “a execução de uma peça musical por alguém que pretende demonstrar sua verdadeira capacidade de tocar aquela peça”² (BAKER-JORDAN, 2003-2004, p. 121).

Tal acepção permite que a ideia de performance seja aplicada a todas as situações do processo de aprendizado do instrumento em que exista a intenção de executar uma obra (ou

²The playing of a piece of music by someone intending to demonstrate his true capability to play that piece.

Obs: Todas as traduções de citações apresentadas ao longo da Tese foram realizadas pela pesquisadora.

trecho dela) com o comprometimento de apresentar o melhor resultado obtido no preparo, contemplando, inclusive, o momento de tocar em sala de aula para o professor e o momento do estudo em que a pessoa realiza uma execução comprometida com determinado resultado esperado, mesmo que apenas para si.

Ao considerar a performance como uma atividade presente na continuidade do processo e não, apenas, uma realização final para um público específico em uma data determinada, nesta pesquisa, aborda-se, em alguns ângulos, a experiência (de alunos e professores) que se dá nos ambientes relacionados ao processo de aprendizado performático do estudante de música. Entende-se que as pessoas criam seu repertório de vida e a maneira como se percebem culturalmente a partir de suas experiências, e que determinadas características do ambiente em que tais experiências acontecem influenciam a maneira pela qual elas são percebidas e guardadas³.

Considerando que a performance é a finalidade primeira do músico instrumentista, todos os recursos que puderem ser utilizados para o aperfeiçoamento do seu processo de ensino, aprendizagem e preparo são válidos e justificáveis. A elucidação de algumas dificuldades que não costumam ser consideradas como componentes importantes do processo, até por habitualmente não serem manifestadas espontaneamente, pode promover reflexões que, talvez, auxiliem o professor a desenvolver novas propostas pedagógicas.

O estudo de desconfortos emocionais e psíquicos ocasionados ao longo do processo de aprendizado performático pianístico, sob o ponto de vista da pessoa, é um aspecto ainda pouco explorado nos estudos da área no Brasil.

Campo epistemológico e características da pesquisa

Para o presente estudo, foram utilizadas fontes da área da Psicologia da música em busca de resultados investigativos pertinentes à área, contudo, a pesquisa se define na área da Psicopedagogia musical. “O papel da psicologia é investigar as modificações que ocorrem nos processos envolvidos na relação do indivíduo com o mundo (cognitivos, emocionais, afetivos, etc), analisando seus mecanismos básicos” (DAVIS, OLIVEIRA, 2010, p. 23). Enquanto a psicologia⁴ lida com a investigação e compreensão dos fenômenos psíquicos, a psicopedagogia envolve-se com a sua aplicação na esfera do ensino e aprendizado, tanto no

³ Entendimento a partir da leitura de Hall (2015).

⁴ Psicologia é a ciência que estuda o comportamento e os processos mentais do ser humano e de suas relações com o ambiente. É “o estudo das sensações, percepções, emoções, pensamentos e ações do homem” (MESQUITA; DUARTE, 1996, p. 171).

que diz respeito à solução de problemas relacionados ao processo de aprendizagem quanto contribuindo para a melhoria do sistema escolar e o desenvolvimento de propostas pedagógicas⁵.

A Psicologia da Música é uma área com muitas interfaces. Em artigo que relaciona psicologia e educação musical, Hodges (2003) disponibiliza uma revisão bibliográfica que indica conexões deste campo do conhecimento com as áreas da Sociologia, Antropologia, Biologia, Filosofia, Física, Psicologia, Educação e Música. Igualmente, ao tratar da Psicologia da educação, Davis e Oliveira (2010) esclarecem que existe uma intersecção entre os ramos de conhecimento que contribuem para o assunto e que muitas vezes os limites das áreas específicas em interação são esmaecidos, de forma que não se pode definir exatamente o lugar de início e de término de cada uma delas.

Segundo o código de ética da Associação Brasileira de Psicopedagogia:

A Psicopedagogia é um campo de conhecimento e ação interdisciplinar em Educação e Saúde com diferentes sujeitos e sistemas, quer sejam pessoas, grupos, instituições e comunidades. Ocupa-se do processo de aprendizagem considerando os sujeitos e sistemas, a família, a escola, a sociedade e o contexto social, histórico e cultural. Utiliza instrumentos e procedimentos próprios, fundamentados em referenciais teóricos distintos, que convergem para o entendimento dos sujeitos e sistemas que aprendem e sua forma de aprender (Código de Ética da Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2019).

Entende-se, portanto, que a Psicopedagogia atua na melhoria do processo de ensino e aprendizagem e das relações do indivíduo com esse processo, o que é condizente com a proposta desta pesquisa. Na área Psicologia da Música, encontra-se farto material de pesquisa na atualidade, já na área específica da Psicopedagogia musical, além de encontrar-se menos trabalhos, poucos se definem como tal. Neste campo, destaca-se com relevância o trabalho de Violeta Hemsy de Gainza (1988), pois foi o único trabalho encontrado que se assume na área da Psicopedagogia musical e relata uma pesquisa realizada por um longo período de tempo.

Quanto às características, trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória, aplicada, participante (em relação aos procedimentos) e multidisciplinar (em relação à fundamentação). Afirma-se qualitativa, em relação ao gênero, porque investiga “como fonte direta de dados no ambiente natural, constituindo-se o pesquisador no instrumento principal” (BOAVENTURA, 2004, p. 56). Algumas características presentes em pesquisas qualitativas selecionadas a partir

⁵ Podemos considerar como fenômenos psíquicos tudo o que acontece no interior da pessoa e que representa sua experiência interior ou de interação com o exterior. Winnicott explica que “a parte psíquica da pessoa ocupa-se com os relacionamentos, tanto dentro do corpo quanto com ele, e com os relacionamentos mantidos com o mundo externo” (WINNICOTT, 1990a, p. 46).

de Bochner e Riggs (BOCHNER; RIGGS *in* LEAVY, 2014) e utilizadas neste estudo são: a inclusão do pesquisador como parte dos dados da pesquisa; a localização da situação (contexto); o estabelecimento de uma relação democrática entre pesquisador e participantes; a preocupação com a ética; a oferta de uma devolutiva aos participantes; a proposta de coparticipação; a aceitação do envolvimento emocional e da subjetividade do pesquisador e dos participantes.

Classifica-se como exploratória, segundo os objetivos, pois busca conhecer dados pouco disponíveis bibliograficamente.

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. Muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. [...] O produto final deste processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados. (GIL, 2008, p. 27)

Designa-se aplicada, em relação à função, porque gera conhecimentos utilizáveis à solução de problemas de uma determinada comunidade, no caso, aquela formada por pianistas interessados no processo de ensino e aprendizagem performático.

Define-se como participante, de acordo com os procedimentos, pela participação da pesquisadora no grupo. A observação participante é uma estratégia de atuação que reúne análise documental e dados diretos da vivência observatória. Nesta modalidade, o pesquisador

compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades. O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos. [...] vai registrando, descritivamente todos os elementos observados bem como as análises e considerações que se fizer ao longo dessa participação. (SEVERINO, 2013, p. 121 apud SAKAMOTO; SILVEIRA, 2014, p. 55-56)

E estabelece-se como multidisciplinar em relação à fundamentação teórica, por apoiar-se simultaneamente em autores das áreas da psicopedagogia musical, psicologia, psicanálise e filosofia da educação. “A principal característica das relações em que ocorre esse tipo de abordagem é a justaposição de ideias” (BICALHO; OLIVEIRA, 2011, p. 7). Sem promover alteração metodológica ou de conteúdo em cada uma das disciplinas, a multidisciplinaridade relaciona-as para o estudo de questões específicas.

Suporte filosófico

Como suporte filosófico para o uso de uma fundamentação teórica que tece uma rede com autores de áreas diversas, o estudo ancora-se no Pensamento Sistêmico, segundo Vasconcellos (2002). Esta perspectiva permite articular saberes decorrentes de matrizes de pensamento de áreas distintas, concebendo que cada área contribui com um ponto de observação diferente para o entendimento da realidade; uma complementando a outra. Adotar este ponto de vista implica atuar considerando os pressupostos da complexidade, instabilidade e intersubjetividade, considerando que essas três dimensões estabelecem uma conexão fechada em que é preciso a presença das três para que cada uma delas seja concebida.

Em Vasconcellos (2002, p. 151-152), entende-se que pensar sistematicamente envolve ampliar o foco de atenção, observando relações e contextualizando o fenômeno (complexidade); aceitar que as coisas e acontecimentos estão de uma determinada forma naquele contexto, ao invés de afirmar que são efetivamente da maneira como percebidos, acolhendo possibilidades de mudanças e admitindo que o observador não controla o processo de auto-organização do sistema em foco (instabilidade); e acatar que a pesquisa se desenvolve a partir da observação do pesquisador, que passa a fazer parte do sistema em estudo e participa da construção conjunta das soluções, considerando que outras descrições seriam possíveis a partir da mesma experiência (intersubjetividade). A realidade se constitui naquilo que o observador destaca e distingue em relação a um fundo, havendo, portanto, um fator subjetivo. “A validação das experiências subjetivas se fará, criando-se espaços consensuais” (2002, p. 140). Ao colocar-se a objetividade entre parênteses, substitui-se a ideia de uma única verdade “pelo reconhecimento de múltiplas verdades, de diferentes narrativas, não mais sobre “a realidade tal como ela existe”, mas sobre a experiência” (VASCONCELLOS, 2002, 141, grifo nosso).

O estudo atende ao pressuposto da complexidade em sua característica de contextualização do fenômeno, tanto na compreensão individual da narrativa de cada participante em seu próprio contexto quanto no relacionamento das experiências individuais com aquelas vivenciadas coletivamente no grupo; da instabilidade, no aceite da imprevisibilidade do que poderia acontecer no grupo e com cada pessoa envolvida na atividade da pesquisa e do não controle dos caminhos e resultados do grupo; e da intersubjetividade, na medida em que coloca a objetividade entre parênteses, desligando-se do que é, ou deveria ser, e concentrando-se no que está, isto é, naquilo que existe durante o período da pesquisa, tanto no processo de cada participante quando no grupo como um

organismo. Além disso, reconhece que o trabalho científico se estrutura na realidade percebida pelo observador.

Ancorar-se nessa filosofia comporta conceber os diversos saberes como fragmentos da realidade, observados a partir de pontos de vista diferentes. Adotar esta perspectiva permite pensar de forma multidisciplinar e tecer uma rede unindo conceitos que pertencem a áreas do conhecimento e matrizes filosóficas diversas, interligando os assuntos e estabelecendo relações entre eles, aceitando que cada conceito pertence a uma disciplina diferente.

Eixos da fundamentação teórica e metodologia

Ao pretender realizar uma atividade prática que engloba saberes de áreas distintas, foi necessário construir um corpo de conhecimento que a sustentasse. Para isso, a fundamentação teórica do estudo que amparou a atividade realizada com o grupo de voluntários foi formada por quatro eixos, apresentados a seguir:

- a) ***Psicopedagogia/Educação Musical***, Violeta de Gainza (1988): apresenta questões psíquicas que interferem na relação de aprendizado musical e argumenta que o professor pode ser preparado para percebê-las;
- b) ***Psicologia e Psicologia da Educação***, Carl Rogers: apresenta características da facilitação de um grupo (1978a), e as características e a proposta do professor como facilitador (1974, 1978b, 1986, 1987);
- c) ***Psicanálise***, Donald Winnicott (1990a, 1999): descreve a criatividade como sendo um potencial básico que estabelece a relação simbólica do homem com o mundo e estabelece um ambiente favorecedor da manifestação criativa, que apresenta como principal característica a confiança; define o lugar da experiência cultural (o mesmo do brincar), o que, na presente pesquisa, representa o espaço do aprendizado do instrumento musical;
- d) ***Filosofia da Educação***, John Dewey (1976a, 1976b, 2010): define experiência, experiência educativa e apresenta os Princípios de Continuidade e Interação.

Nesta pesquisa, considera-se método como um instrumento de conhecimento que proporciona ao pesquisador orientação geral para o planejamento de sua pesquisa (FACHIN, 2005). A fundamentação metodológica escolhida para recolhimento dos dados da pesquisa

com os participantes do **Grupo de apoio ao preparo da performance musical** e descrição das atividades do grupo foi a Pesquisa Narrativa, segundo Jean Clandinin (2006, 2007, 2013) e Clandinin e Connelly (2000).

Algumas características desta modalidade de pesquisa são:

- a) o pesquisador estar intencionalmente envolvido em uma relação próxima com os participantes;
- b) haver uma preocupação ética antes, durante e depois da atividade com os participantes voluntários;
- c) desenvolver uma escrita negociada e compartilhada;
- d) atentar para a tridimensionalidade estabelecida entre a interação (da pessoa com o ambiente social), a continuidade (passado, presente e futuro) e a situação (tempo e lugar da pesquisa).

Segundo os professores Arthur Bochner e Nicholas Riggs,

os objetivos de grande parte da investigação narrativa são manter o fluxo da conversa (sobre assuntos cruciais para se viver bem); ativar subjetividade, sentimento e identificação em leitores ou ouvintes; aumentar a consciência; promover empatia e justiça social; e encorajar o ativismo⁶. (BOCHNER; RIGGS *in* LEAVY, 2014 p. 201)

Atividade de campo

A primeira providência para a realização da atividade prática vinculada à pesquisa foi providenciar a sua aprovação na Plataforma Brasil. O parecer número 2.300.65, favorável à realização do estudo, foi emitido pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Franca, UNESP, em 27 de setembro de 2017.

Formado o grupo, nomeado como **Grupo de apoio ao preparo da performance musical**, houve reuniões pelo período de oito meses. Além do estudo teórico, a pesquisadora se preparou para atuar como facilitadora e estimular o ambiente desejado com o auxílio da psicóloga Dra. Cleusa Kazue Sakamoto, que se colocou à disposição para dirimir dúvidas e auxiliar com alguma orientação eventual que se fizesse necessária na área da psicologia.

⁶Thus, the goals of much of narrative inquiry are to keep conversation going (about matters crucial to living well); to activate subjectivity, feeling, and identification in readers or listeners; to raise consciousness; to promote empathy and social justice; and to encourage activism.

A descrição e os relatos dos participantes e dos acontecimentos no grupo seguiram os princípios da Pesquisa Narrativa.

Tratando-se de uma pesquisa de caráter exploratório, enfatiza-se que o objetivo estabelecido não foi realizar uma análise do discurso dos participantes ou traçar um paralelo entre o momento inicial e o final da pesquisa buscando resultados positivos e negativos. O objetivo foi apresentar, e colocar em evidência, reações pessoais, decorrentes de ações e situações vivenciadas no processo de aprendizagem pianística de caráter performático, percebidas como desconfortáveis e que perturbaram, de alguma forma, a relação dessas pessoas com sua experiência musical e sua performance sob o ponto de vista pessoal de cada uma delas.

Apresentação dos capítulos

O primeiro capítulo expõe o referencial teórico que sustentou a atividade realizada com os pianistas voluntários, participantes do Grupo de apoio ao preparo da performance musical. Apresenta uma revisão bibliográfica pertinente ao estudo e esclarece a fundamentação psicopedagógica apoiada na pesquisa da musicista Violeta de Gainza. Elucida o significado de facilitação na visão do psicólogo Carl Rogers, apresenta conceitos básicos do médico e psicanalista Donald Winnicott que oferecem suporte para a ambientação realizada e explana como o filósofo John Dewey elabora a questão da continuidade da experiência.

O segundo capítulo apresenta a atividade do Grupo de apoio ao preparo da performance musical, incluindo a fundamentação da Pesquisa Narrativa como coleta de dados e uma breve descrição dos assuntos tratados, apresentados de forma narrativa.

O terceiro capítulo traz o contexto dos participantes do grupo individualmente, a partir dos relatos apresentados nas narrativas individuais realizadas em três momentos diferentes da pesquisa.

O quarto capítulo apresenta os resultados e a discussão deles em forma de reflexão.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta inicialmente uma revisão bibliográfica que colabora para compreender situações que podem gerar os desconfortos em estudo e, em seguida, expõe o amparo teórico que serviu de base para a atividade realizada com os participantes voluntários no Grupo de apoio ao preparo da performance musical.

2.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: A POTENCIALIDADE DA EXISTÊNCIA DE DESCONFORTOS

“O desenvolvimento da expertise em performance musical é o resultado da interação entre fatores biológicos e ambientais, mas para alcançar altos níveis de performance, os músicos também precisam manter a saúde mental, física e psicológica”.

Ioulia Papageorgi e Reinhard Kopiez⁷

Na busca realizada para revisão bibliográfica, não foi encontrado nenhum trabalho, na área, desenvolvido com metodologia semelhante ao presente estudo (no sentido de apresentar o resultado de uma atividade desenvolvida com um grupo de pianistas ao longo de meses, direcionada ao conhecimento de seus desconfortos). Na atividade realizada com os participantes da pesquisa, suas histórias foram surgindo e sendo manifestadas sem linearidade, não houve direcionamento. Em momentos diferentes, de acordo com o processo de cada um, alguns dos desconfortos que os perturbavam foram visitados, compartilhados com o grupo e, por vezes, superados e/ou ressignificados. Neste estudo, esses desconfortos são definidos como perturbações físicas, emocionais, ou psicológicas, que na autopercepção do músico causaram problemas em seu processo de aprendizado e interferiram, ou interferem, na sua atuação pianística de uma forma negativa.

Contudo, foram encontradas pesquisas que contribuem para a compreensão do panorama e da presença desses desconfortos, e que, por esse motivo, podem ser utilizadas na

⁷The development of expertise in musical performance is a result of the interaction between biological and environmental factors (...), but in order to achieve high levels of performance, musicians also need to maintain mental, physical, and psychological health (PAPAGEORGI; KOPIEZ 2018, p. 185).

discussão dos resultados da atividade com o grupo, fortalecendo-o. A revisão bibliográfica, realizada na área a Psicologia da Música, apresenta bases para se considerar e compreender questões relatadas pelos participantes, pois oferece suporte que fortalece e justifica a potencialidade de suas existências.

Dos estudos encontrados, foram escolhidos aqueles que corroboram desconfortos mencionados pelos participantes desta pesquisa, dando a eles uma dimensão mais ampla do que aquela desenhada pelo perfil de pesquisa exploratória. O encontro de pesquisas realizadas em países diferentes colabora para compreender que as questões que emergiram, neste estudo, vão além da situação local, isto é, mesmo que os resultados do **Grupo de apoio ao preparo da performance musical** sejam pontuais e não devam ser generalizados, os incômodos que vieram à tona fazem parte de um contexto maior, por aparecerem em outras localidades com similaridades.

As pesquisas apresentadas estão sendo consideradas como complementares, isto é, cada uma apresenta aspectos que colaboram para o entendimento de uma situação complexa. Utilizaram entrevistas e/ou aplicação de testes por bases metodológicas, algumas direcionadas a questões específicas - como ansiedade performática -, outras livres. A maneira como os textos se complementam é desenvolvida ao longo dos comentários nesta revisão. Inicialmente, percebe-se que cada uma aborda prioritariamente uma dessas três questões: a) relacionadas à ansiedade performática e competitividade; b) relacionadas ao universo dos conservatórios musicais abrangendo as aulas individuais, o ambiente das escolas e assuntos decorrentes; c) relacionadas formação da identidade musical, isto é, à maneira como o músico se percebe. Porém, os assuntos possuem pontos de intersecção, promovendo correlações.

O olhar dirigido à organização da revisão bibliográfica ampara-se nos princípios deweyanos de interação e continuidade, a serem apresentados ao longo deste capítulo. Considera-se a interação entre alunos e professores e entre alunos e ambiente, e a continuidade das experiências ao longo do processo de aprendizado.

No artigo *The role of sensitizing experiences in music performance anxiety in adolescent musicians*, Osborne e Kenny (2008) apresentam um estudo realizado na Austrália com 298 estudantes de música (124 garotos e 174 garotas), entre 11 e 19 anos. A pesquisa analisou a relação entre o que os estudantes perceberam como sendo sua pior performance no início do aprendizado e o grau de ansiedade performática que apresentavam ou não no momento da pesquisa. O resultado indicou que músicos que tiveram uma experiência performática negativa pontuaram mais alto no teste de MPA (*Music performance anxiety*) do que os que não a tiveram. Visto sob o olhar da continuidade proposta por Dewey, esse

resultado permite considerar que experiências performáticas negativas tendem a afetar o comportamento futuro do estudante em relação à sua atividade performática.

Em *The role of negative emotions in performance anxiety* (KENNY, 2011), Kenny, que é considerada uma autoridade no assunto, define ansiedade performática:

Ansiedade na performance musical é a experiência de apreensão ansiosa acentuada e persistente relacionada à performance musical que emergiu por meio de experiências específicas de condicionamento de ansiedade. Manifesta-se por combinações de sintomas afetivos, cognitivos, somáticos e comportamentais e pode ocorrer em uma variedade de contextos de execução, mas geralmente é mais grave em contextos que envolvem alto investimento do ego e ameaça avaliativa. [...] Ela afeta músicos durante toda a vida útil e é pelo menos parcialmente independente de anos de treinamento, prática e nível de realização musical⁸. (2011, p. 433)

A autora explica que aqueles que desejam ser músicos profissionais investem bastante em suas identidades como músicos e associam sua autoestima com eficiência musical, o que os torna mais vulneráveis à ansiedade, semelhantes a outros profissionais que lidam com relações similares, como atores, dançarinos e atletas. Isto, “por causa da percepção de que se falharem como artistas performáticos, também falham como pessoas”⁹ (KENNY in JUSLIN; SLOBODA, 2011, p. 433). Aqui, em referência a autopercepção, entende-se que as expectativas direcionadas ao sucesso performático tendem a se mesclar com as expectativas pessoais, de forma que na continuidade do processo, o insucesso diante de uma avaliação ou de uma performance pode vir a ser sentido como fracasso pessoal global (ex. ao invés de a pessoa sentir algo como: não me sai bem, na próxima vez vou resolver esta ou aquela questão para me sair melhor; ela sente-se incapaz). Este trabalho complementa o apresentado anteriormente no que diz respeito ao entendimento de desconfortos que podem se formar na continuidade do processo de aprendizagem.

Para questionar o estímulo à competitividade como motivação de estudo, James R. Austin (1991) desenvolveu uma pesquisa com 48 alunos que participavam de bandas no 5º e 6º anos¹⁰. Eles foram aleatoriamente separados em dois grupos e preparados para apresentar-se com solos acompanhados diante de uma banca julgadora. Um dos grupos vivenciou um processo de competição baseada em padrões absolutos (o melhor vence), o outro participou de

⁸Music performance anxiety is the experience of marked and persistent anxious apprehension related to musical performance that has arisen through specific anxiety-conditioning experiences. It is manifested through combinations of affective, cognitive, somatic and behavioural symptoms and may occur in a range of performing settings, but is usually more severe in setting involving high ego investment and evaluative threat. It may be focal (i.e. focused only on music performance), or occur comorbidly with other anxiety disorders, in particular social phobia. [...] It may or may not impair the quality of the musical performance.

⁹Because of the perception that if they fail as performing artists, they also fail as people.

¹⁰ Pesquisa realizada em Iowa, U.S.A.

um processo não-competitivo, em que eram recompensados por realizar o seu melhor. O resultado apontou que a estrutura competitiva não apresentou resultados melhores - em termos de progresso do aluno e de motivação - em relação à não-competitiva. O que levou a autora a questionar a manutenção da tradição do ensino competitivo e dos danos emocionais que ele pode causar em crianças que apresentam personalidade com características menos competitivas. Este estudo contribui para o questionamento da existência de um modelo estruturalmente competitivo no sistema de ensino do instrumento musical, baseado na constante comparação entre os estudantes.

Papageorgi e Kopiez (PAPAGEORGI; KOPIEZ, 2018) traçam um perfil psicológico do performer e explicam que, por estarem sob constante julgamento de público e crítica, não é incomum que experimentem algum sentimento de rejeição ao longo de sua trajetória. Esclarecem também que o devotamento resultante da necessidade de muitas horas de prática e do alto envolvimento pessoal necessário para desenvolver uma carreira, induz performers a unir sua identidade pessoal com a profissional, isto é “às vezes eles não conseguem separar sua identidade pessoal das suas habilidades performáticas”¹¹ (KEMPT, 1996, apud PAPAGEORGI; KOPIEZ, 2018, p. 185), o que vai ao encontro do explicado por Kenny.

Com isso, percebem-se como pessoas a partir do sucesso de sua competência performática, o que pode promover alta autoestima naqueles que experimentam situações de sucesso performático constante e baixa autoestima ou percepções pessoais negativas naqueles que encontram mais percalços no caminho. Para alguns, a performance acaba se tornando uma situação ameaçadora, por sentirem-se sempre vulneráveis. Este estudo ajuda a compreender que um ensino estruturado em comparações e na competitividade entre os alunos não favorece o desenvolvimento daqueles que, por qualquer motivo, não se destacam entre os considerados “melhores” em situações pontuais e específicas.

Em alguns casos, a estrutura competitiva pode levar pessoas a desconsiderarem sinais de cansaço psíquico e corporal (como dores), pela necessidade de atingir resultados padronizados, por vezes inalcançáveis no momento específico, em termos pessoais. Papageorgi e Kopiez observam que a prática excessiva pode levar a desconfortos fisiológicos, como lesões musculares por esforço repetitivo, o que, como é sabido, na continuidade do processo pode vir a trazer problemas permanentes. Sublinham que muito do trabalho do professor de instrumento consiste em identificar as tendências dos alunos para lidar com as questões psicológicas e fisiológicas apresentadas. Para os autores (2018, p. 196), identificar

¹¹They can sometimes fail to separate their personal identity from their performance abilities.

as necessidades dos alunos e oferecer comentários (*feedback*) construtivos para auxiliar no desenvolvimento da autoconfiança são de suma importância para que a motivação e o comprometimento musical dos estudantes não sejam prejudicados.

Em linha semelhante, Lehmann, Sloboda e Woody tratam dos mesmos assuntos nos capítulos 8, 9 e 10 de *Psychology for musicians* (2007). Interessante destacar, que no capítulo 9, *The performer*, os autores adicionam introspecção, neuroticismo (tendência a desenvolver um estado emocional negativo) e perfeccionismo como características da personalidade que propiciam o desenvolvimento da ansiedade performática; e no capítulo 10, *The teacher*, afirmam que a relação entre professor e aluno tem uma grande importância no desenvolvimento do músico, e esclarecem que professores de música apresentam muitas concepções diversas a respeito do ensino. Contudo, ressaltam que elas acabam por se encaixar em um desses dois modelos gerais a respeito da relação professor-aluno: o modelo mestre-aprendiz (mais diretivo e centrado no professor) e o modelo mentor-amigo (mais argumentativo e centrado no aluno).

Considerando a importância dada à relação professor-aluno, principalmente no regime de aulas individuais, em que a convivência é mais intensa, é preciso entender que as concepções de ensino levam o professor a promover possibilidades de interação diversas na continuidade do processo, ocasionando, também, resultados diferentes. Importante considerar que, algumas vezes, possa existir um desencontro entre concepções de professores e de alunos, ou entre concepções de professores diferentes com quem o aluno convive ou conviveu ao longo do processo de aprendizagem. A consciência da possibilidade de existência dessas diferenças auxilia na prevenção de situações promotoras de conflitos entre alunos e professores.

Ainda a respeito desse assunto, Carey *et al.* (2013) analisam dois estilos pedagógicos presentes no ensino individual de conservatórios musicais: 1) Pedagogia transformadora (*Transformative pedagogy*), que enfatiza a autonomia e a compreensão profunda do aluno em relação aos conteúdos. O objetivo principal é a evolução a partir de novos conhecimentos e ferramentas, não a performance em si; 2) Pedagogia de transferência (*Transfer pedagogy*), que, em contraste com a anterior, caracteriza-se por um ensino ancorado na imitação, menos flexível que o anterior e mais direcionado para o desenvolvimento técnico e de habilidades musicais, mesmo que musicalmente não contextualizados.

Os resultados deste estudo indicaram que os estudantes ensinados no estilo da Pedagogia transformadora sentem-se norteados em termos globais (como performers, músicos e pessoas), enquanto aqueles ensinados no estilo da Pedagogia de transferência sentem-se

guiados apenas como performers. Segundo os autores, a maior parte dos estudantes afirmou preferir aprender por meio do ensino transformador, o que contribui para o entendimento de que uma grande parte dos alunos deseja ter participação ativa e desenvolver a autonomia em seu processo de aprendizado.

Na pesquisa apresentada em *Music performance teachers's conceptions about learning and instruction: a descriptive study of Spanish piano teachers*, (BAUTISTA; ECHEVERRÍA; POZO, 2009), realizada na Espanha, os resultados apontaram que, em geral, professores com mais idade e mais experiência são mais resistentes às mudanças pedagógicas e sustentam concepções de ensino baseadas na tradição e em psicologia intuitiva, e, opostamente, a geração de jovens professores tende a adotar concepções de ensino mais complexas e sofisticadas, dentre outros fatores, em consequência do estudo acadêmico que realizam. Embora não se possa generalizar esse resultado, entende-se, a partir dele, que uma parcela dos professores tende a repetir modelos aprendidos sem adaptá-los ao contexto das escolas ou dos alunos, o que também pode se tornar um fator gerador de conflitos entre alunos e professores.

Interessante que os mesmos autores do estudo anterior, em conjunto com Brizuela (BAUTISTA *at al*, 2014), também estudaram as concepções de aprendizado de estudantes de piano entre 12 a 24 anos de idade, e encontraram três concepções de aprendizagem diferentes no grupo:

- a) acreditam que os procedimentos de aprendizado mais adequados são aqueles focalizados na reprodução automática de partituras e treinamento técnico. Submetem-se aos professores caracteristicamente diretivos e entendem que a avaliação diz respeito exclusivamente ao resultado final;
- b) consideram que o aprendizado musical deva enfatizar tanto os aspectos técnicos quanto os interpretativos. Embora acreditem que, em certos casos, a instrução diretiva seja válida (como, por exemplo, em relação à correção de erros), desejam ter oportunidades para as descobertas por conta própria. Em relação a avaliações, acreditam que o processo também deva ser considerado, e não apenas o resultado;
- c) expressam que é preciso entender o todo, isto é, ter uma compreensão abrangente da música a ser tocada, principalmente em relação ao seu significado artístico. Desejam que seus professores os incluam nas escolhas de objetivos a serem traçados e que atuem estimulando a reflexão dos alunos, para que os próprios estudantes percebam e corrijam seus erros, sempre que possível. Acreditam que o principal objetivo das

avaliações é melhorar o processo de aprendizado dos alunos por meio da autorreflexão em relação aos seus pontos fortes e fracos.

Os resultados desse estudo corroboram a afirmação de que, em alguns casos, conflitos podem ser gerados pela existência de uma diferença significativa na maneira em que o professor e o aluno concebem o processo de ensino e aprendizagem.

O ajuste entre a maneira de pensar de alunos e professores nem sempre é uma tarefa simples e fácil. Em *Teacher and student perspectives on one-to-one pedagogy: practices and possibilities* (CAREY; GRANT, 2015), as autoras reportam um estudo realizado com 12 professores e 18 alunos de um conservatório de música australiano, convidados a refletirem a respeito de suas experiências, perspectivas e resultados nas aulas individuais. Os resultados indicaram que professores e alunos consideram que as aulas individuais são importantes pela possibilidade de adequação personalizada que oferecem, contudo, sublinham que alunos e professores assumiram encontrar desafios relacionados às negociações necessárias para terem uma boa relação professor-aluno, ao ajuste entre o direcionamento proposto pelo professor e o autodirecionamento pedido por aluno, e à necessidade de um se adaptar ao estilo do outro no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem.

A oboísta e professora Helena Gaunt também pesquisou o ensino em aulas individuais. Em *One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal students* (GAUNT, 2008), a partir de entrevistas, a autora analisa a percepção de 20 estudantes a respeito do ensino individual, no conservatório musical em que leciona, no Reino Unido. Seu resultado aponta que os estudantes têm alta consideração pelas aulas individuais e pelos benefícios que ela pode proporcionar por permitir o direcionamento para as necessidades individuais de cada um. Em suas conclusões, a autora ressalta que, embora todos os alunos tenham se mostrado satisfeitos no relacionamento com seus professores atuais, houve evidência de que muito dessa positividade resultou do investimento pessoal do estudante na relação com o professor, fosse por reconhecer um ambiente favorável em sala de aula, fosse pelo receio de se indispor com o professor.

O estudo demonstrou que o ensino individual tem alto potencial, embora tenha exposto algumas questões indicadoras de que seu sucesso depende bastante da boa qualidade da relação entre professor e aluno. A pesquisadora encontrou uma atitude passiva dos alunos em relação ao planejamento e avaliações, itens que não costumam ser tratados durante as aulas na escola de música pesquisada. Neste caso, o estudo aponta para uma tendência de o aluno se ajustar ao professor.

A musicista Anna Antonina Nogaj e o psicólogo Roman Ossowski (2017) apresentam um estudo bastante completo no que diz respeito a cobrir diversas facetas do aprendizado musical em escolas de música. Traçam um perfil dos diversos desafios que os estudantes de música enfrentam e que podem ter impacto positivo ou negativo em seus desenvolvimentos pessoais. Os autores entendem que bons resultados não dependem apenas de criatividade e do desenvolvimento de habilidades musicais, e somam a esses critérios outras questões importantes, como: manter a motivação; desenvolver resiliência psicológica e estratégias para lidar com o estresse performático; estabelecer boas relações com o professor e com os colegas; e sentir apoio das pessoas próximas.

Elucidam fatores sociais importantes a serem considerados, ressaltando a pressão que estudantes de música sentem por terem que lidar concomitantemente com o comprometimento e dedicação exigidos pelo estudo musical e as responsabilidades escolares do ensino formal, e a rivalidade e competição presentes nas escolas de música.

Assim como Papageorgi e Kopiez (2018), ocupam-se da maneira como o estudante de música constrói sua identidade e explicam que a competitividade pode acarretar muitas reações indesejáveis, que vão da fadiga e *burnout*¹² pelo exagero no estudo, à desmotivação. Entendem que “a crença de que a competição e a rivalidade dos exames são as fontes mais importantes de motivação para os estudantes de música aprenderem a tocar instrumentos musicais é um mito moderno”¹³ (NOGAJ; OSSOVSKI, 2017, p. 38), e defendem que um ambiente alicerçado na cooperação é tão efetivo para a realização musical quanto o competitivo aparenta ser.

Como outros autores já apresentados, destacam as vantagens das aulas individuais por oferecerem um trabalho personalizado no processo de aprendizado instrumental e consideram a qualidade da relação estabelecida entre professor e aluno como um elemento chave no desenvolvimento do estudante, “a natureza e a qualidade da orientação, muitas vezes influenciam decisivamente na atitude e no comprometimento do aluno com o aprendizado musical e isso se traduz em conquistas da vida”¹⁴ (PAPAGEORGI; KOPIEZ, 2018, p. 32).

O estudo de Nogaj e Ossowski (2017) mostrou-se importante como promotor de clarificações a respeito do contexto global que envolve o estudante de música, o que permite

¹²Síndrome de Burnout ou Síndrome do Esgotamento Profissional é um distúrbio emocional com sintomas de exaustão extrema, estresse e esgotamento físico resultante de situações de trabalho desgastante, que demandam muita competitividade ou responsabilidade (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 20--?).

¹³The belief that competition and examination rivalry are the most important sources of motivation for music students learn to play musical instruments is a modern myth.

¹⁴The nature and quality of mentoring often creates a decisive influence on the attitude and commitment of the student to learn music and this translates into life achievements.

compreender que sua motivação e disposição para o estudo também são influenciadas por fatores sociais.

Em *Identity and practice: The motivational benefits of a long-term musical identity*, Paul Evans e Gary McPherson (EVANS; MCPHERSON, 2014) reforçam que pesquisas demonstram, com abundância, que existe uma forte relação entre a qualidade e a quantidade de estudo prático realizado ao longo dos anos e o alcance de um bom resultado performático musical no futuro. O resultado da pesquisa demonstrou que o estabelecimento de um senso de identidade pessoal em relação à música desde o início do aprendizado é importante. Os autores concluem que, para manter uma prática constante e motivada no cotidiano, os músicos em desenvolvimento precisam contextualizá-la, incorporando-a ao seu senso pessoal de identidade, de forma que criem uma visão de longo prazo em que a música desempenhe um papel importante em suas vidas.

Por fim, em *What makes a musician?*, John Sloboda (1994) enfatiza a importância de muitas horas de prática para a formação do instrumentista, mas reforça que só isso não garante um ótimo resultado. O autor apresenta uma série de fatores socioculturais que considera importantes para a formação do músico, dentre os quais, destacam-se: boas experiências musicais na infância; apoio familiar psicológico e material; desenvolvimento da autopercepção como “musical”; relação motivadora com professores no início do aprendizado; e oportunidades de contato cultural-musical que possibilitem sentir uma resposta emocional intensa com a música.

Entende-se que tanto Paul Evans e Gary McPherson (2014) quanto Sloboda (1994) reforçam as considerações a respeito de influências do contexto social sobre o estudante de música, compreendidas em Nogaj e Ossowski (2017).

2. 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Tratando-se de um trabalho multidisciplinar, o referencial teórico deste estudo reúne quatro autores principais: Violeta de Gainza, Carl Rogers, Donad Winnicott e John Dewey.

Gainza oferece o ponto de partida que originou o propósito da pesquisa e a fundamentação na área da educação musical. A autora apresenta um trabalho de psicopedagogia musical em que estuda efeitos de desequilíbrios psíquico-emocionais no aprendizado pianístico. Rogers colabora, delineando as características de um grupo de encontro, a atuação do facilitador e a possibilidade de o professor atuar como facilitador da aprendizagem.

Winnicott complementa Rogers, explicando como um clima não ameaçador promove o desenvolvimento da criatividade, que, para ele, é o potencial básico que estabelece a relação simbólica do homem com o mundo. Este autor configura o ambiente que considera favorecedor da manifestação criativa e do brincar, e coloca a experiência cultural na mesma área da brincadeira, o que define o espaço do aprendizado do instrumento musical e o ambiente que o favorece. Desta forma, entende-se que fatores inibidores da criatividade afetam o desenvolvimento performático. Sua configuração de ambiente favorecedor da manifestação criativa assemelha-se ao ambiente rogeriano, facilitador do aprendizado, e se aplica à vivência de uma experiência de aprendizado positiva sob o parâmetro deweyano, o que, em última instância, é um ambiente confiável.

Dewey, por sua vez, apresenta um conceito de experiência que traz intrínseco a si a ideia de continuidade. Ele ajuda a pensar na experiência do aprendizado da performance musical como um processo contínuo e a considerar as implicações decorrentes desse pensamento. Em seu conceito de experiência, a relação entre ambiente e ser humano também está presente, o que permite um paralelo com Winnicott e Rogers, seu discípulo. Ao considerar os fatores pessoais e ambientais na experiência, Dewey oferece suporte para discutir a ideia apresentada no estudo de Gainza, de que sentimentos fixados em engramas¹⁵ formados em experiências passadas, retornam em experiências futuras.

Os quatro autores podem ser entrelaçados. Para que isso aconteça, é necessário conhecer o ponto de partida proporcionado por Gainza, apresentar as características da facilitação de Rogers, entender o raciocínio com que Winnicott chega ao estabelecimento da confiança como condição fundamental para um ambiente favorecedor da manifestação do potencial criativo e alcançar a forma como Dewey elabora a questão da continuidade da experiência.

¹⁵Unidade física da memória, de natureza ainda desconhecida, como se fosse o arquivo cerebral correspondente a um fato, pessoa, objeto, histórica, ou qualquer outro item memorizado (LENT, 2010, p. 676).

2.2.1 Um estudo de psicopedagoga musical

“A pedagogia deste século, como temos afirmado reiteradamente, está marcada pelo crescente amadurecimento dos conhecimentos psicológicos. O ensino da música não escapa à regra”.

Violeta H. de Gainza¹⁶

Violeta de Gainza, conhecida psicopedagoga musical da atualidade, chama a atenção para a importância da colaboração de elementos da área da psicologia no campo educacional, incluindo a pedagogia musical. Em sua pesquisa (GAINZA, 1988), referindo-se a implicações da utilização da música como diagnóstico de problemas psíquicos, abre uma discussão, em que considera que a música pode ser utilizada para diagnosticar dificuldades no campo psicológico, em razão da exposição da personalidade que a atividade musical propicia.

Toda atividade musical é uma atividade projetiva, algo que o indivíduo faz e mediante a qual se mostra; permite, portanto, que o observador treinado observe tanto os aspectos que funcionam bem no indivíduo, como aqueles aspectos mais incompletos ou em conflito, seus bloqueios, suas dificuldades. (GAINZA, 1988, p. 43)

Gainza desenvolveu um estudo partindo da observação de pessoas que desejavam se tornar músicos profissionais e apresentavam questões psíquicas que dificultavam ou bloqueavam seus caminhos. Para isso, teve colaboração de uma psicanalista (os participantes fizeram terapia ao mesmo tempo em que realizaram o trabalho musical) e uma das conclusões apontadas no estudo foi que as alterações observadas referentes a aspectos musicais deveriam ser atribuídas a alterações ocorridas em nível de personalidade (1988, p. 81).

O conhecimento desta pesquisa despertou o interesse em se estudar algo semelhante, porém em outro contexto: em vez de pensar na música como diagnóstico para resolver outros problemas, propõe-se considerar que interferências de ordem psicológica podem ser a causa de alguns bloqueios relacionados ao processo performático, – que, portanto, não são derivados de questões técnico-musicais, mas emocionais ou de personalidade –, e diante disso, estudar e refletir a respeito de circunstâncias que favorecem ou evitam algumas dessas interferências.

Em seu estudo, Gainza apresenta e discute algumas características de problemas musicais causados por entraves emocionais que tiveram como consequências, dentre outras:

¹⁶GAINZA, 1988, p. 19.

insegurança musical e falta de confiança pessoal; ansiedade e instabilidade; dependência; dificuldade para focalizar o objeto musical; e incapacidade de a pessoa se distanciar e se perceber em relação à música. Tendo como suporte o pensamento dessa autora, pode-se aplicar a mesma ideia ao universo do ensino performático, considerando-se a relação inversa: cogitar que, da mesma forma que o estudo da música pode colaborar para a percepção de problemas psicológicos, a percepção de entraves de origem psicológica que perturbam o aprendizado pode auxiliar na pedagogia do ensino musical.

No cotidiano, predominantemente, costuma-se associar expressão musical apenas a aquilo que é positivo: o aluno que se expressa musicalmente é aquele que toca cuidando da sonoridade, com desenvoltura e fraseado adequado. Mas, de um ponto de vista psicológico, a imperfeição que surge também é uma manifestação de expressão e precisa ser considerada. O que é considerado ruim pode apontar onde existe um desequilíbrio que dificulta ou impede o instrumentista de atingir o resultado desejado na realização da atividade proposta.

Um indivíduo que executa um instrumento de forma imperfeita – porque “martela”, ou erra, ou se contém a nível [*sic*] corporal; porque não fraseia adequadamente, não comunica afetividade ou não manifesta grau aceitável de compreensão mental da obra – está se expressando, inegavelmente, tanto quanto aquele que realiza a atividade com um nível ótimo de qualidade. Expressar-se é, pois, demonstrar tanto as deficiências como as capacidades. (GAINZA, 1988, p. 31, grifo nosso)

Este desequilíbrio pode ser unicamente de domínio musical, e neste campo, a pedagogia técnico-interpretativa-musical apresenta um largo repertório sugestivo de procedimentos para que os problemas sejam resolvidos. Mas ele também pode ser gerado por uma questão primordialmente psicológica, e neste caso, propõe-se que o professor disposto a incluir o universo psicoemocional na sua pedagogia, possa ampliar sua compreensão em relação ao universo de seu aluno e cogitar um espectro maior de atuação para auxiliá-lo a resolver bloqueios que não se solucionam apenas com a disciplina no estudo, da mesma forma que não se formam apenas por falta de estudo ou dispersão. Esse assunto é especialmente importante porque a observação informal mostra que ele ainda esbarra em preconceitos no ambiente da música de concerto de paulista, que é o recorte desta pesquisa.

Sem pretender entrar no campo da atuação de um psicólogo ou psicoterapeuta, que busca compreender e solucionar problemas desta ordem ao nível da personalidade, o professor de música aberto a estas questões pode tornar-se capaz de detectar que um determinado problema não é de ordem técnico-musical e, com isso, ajudar o aluno a buscar soluções, em vez de, mesmo que de forma não consciente, por vezes, estimular sua desistência. Certos

estigmas presentes no ambiente musical, como algumas crenças que apontam no sentido de pensar que o músico nasce predestinado ou não para sua atividade (e, portanto, se não nasceu destinado para isso os esforços não darão resultado), ainda levam pessoas com dificuldades de lidar com situações de exposição e outras questões que perturbam a concentração a serem “descartadas” como futuros profissionais, mesmo que demonstrem muitas qualidades que apontariam para essa possibilidade.

Gainza afirma que quando uma música (e pode-se acrescentar a isto todo o contexto de aprendizado de uma obra musical) está associada a uma situação vivenciada que deixou traços emocionais fortes na formação do engrama referente a esta memória, vestígios destas emoções poderão surgir, mesmo que não conscientes, ao se viver situações semelhantes. Segundo Galimberti (2002, p.365), o conceito de Engrama é utilizado nas áreas da psicologia e da psicanálise para explicar tais processos associativos. O termo é usado para designar o quadro biológico da memorização.

Toda vez que se forma uma memória, há uma reorganização das conexões neuronais em determinadas regiões do cérebro; essa mudança na circuitaria neuronal é capaz de armazenar a informação correspondente à memória, e posteriormente, possibilitar a lembrança. Os cientistas que estudam memória normalmente utilizam o termo “engrama” para denominar esse conjunto de neurônios que armazena uma determinada memória. (REICHMANN, 2016)

A associação do estudo de uma peça com um sentimento de apoio familiar e sucesso em público pode promover um sentimento de conforto que retorne em outras situações de estudo, da mesma forma que, por exemplo, estudantes que vivenciam uma situação profundamente desconfortável na sua primeira apresentação em público podem desenvolver uma ansiedade performática acentuada em ocasiões subsequentes, passando a ter tal medo de tocar, que desistem do estudo da música. Isso não quer dizer que tais associações ou suas repetições sejam determinantes, apenas que acontecem.

Nesta direção, é perfeitamente possível trazer as observações de Gainza para o contexto da aprendizagem da performance musical. Na condição de musicista e professora, observo ser relativamente comum, no meio musical, relatos de músicos que se medicam para vencer o nervosismo antes de provas performáticas, e de alunos que, mesmo dominando tecnicamente suas obras, sentem-se profundamente desconfortáveis com a situação de palco, a ponto de se presumirem inaptos ao desempenho desta tarefa, mesmo dominando a obra musical. Por exemplo, estudantes de música que vão bem até certo ponto e, depois, ao que

parece, ficam bloqueados; ou pessoas que desenvolvem tal insegurança que, aparentemente, deixam de acreditar nas suas potencialidades.

2.2.2 Uma ideia de facilitador

“Ensinar é mais difícil do que aprender, porque o que o ensino exige é o seguinte: deixar aprender”.

Carl Rogers¹⁷

Carl Rogers (1902–1987), psicólogo humanista, estabeleceu as bases para o Ensino centrado no aluno. Na pesquisa de Mestrado, a pesquisadora debruçou-se profundamente sobre esse autor, para compreender as bases de sua teoria, tendo-se estudado toda sua obra (GLASER, 2005). A partir dessa experiência anterior, entende-se que há condições para se dar sequência ao aprendido, por meio de um estudo que prevê a aplicação prática do conceito de aprendizagem facilitadora em uma situação em que o professor assuma a posição de facilitador de grupo, apresentando-se as bases necessárias para essa atuação, sem necessidade de refazer todo o percurso que gerou a compreensão do processo. Sua teoria de aprendizagem partiu do processo terapêutico e foi transposta em seguida para a situação de ensino.

Se, em terapia, é possível confiar na capacidade do paciente para lidar de uma forma construtiva com a situação vital, e se o objetivo do terapeuta é libertar essa capacidade, por que não aplicar esta hipótese e esse método no ensino? Se a criação de uma atmosfera de aceitação, compreensão e respeito é a base mais eficaz para facilitar a aprendizagem designada como terapia, não poderá ser a base para a aprendizagem designada como educação? (ROGERS, 1974, p. 377)

Para Rogers (1986), há dois tipos de aprendizagem: a) mental, cognitiva - não envolve emoções no processo, é processada ao nível da intelectualidade e nem sempre é significativa para o aprendiz, podendo se tornar um simples acúmulo de informações; b) integral, significativa e experiencial - “tem uma qualidade de envolvimento pessoal com toda a pessoa, em seus aspectos sensoriais e cognitivos” e mesmo que seja estimulada pelo exterior, “o senso de descoberta, de alcance de apreensão e compreensão, vêm de dentro” (1986, p. 29).

¹⁷ ROGERS, 1986, p. 27.

Em “Sobre a aprendizagem e sua facilitação” (ROGERS, 1978b, p. 159-167), o psicólogo explica que a aprendizagem significativa tem efeito “quando o estudante percebe que a matéria a estudar se relaciona com os seus próprios objetivos” (1978b, p. 160). Ela pode promover mudanças na autopercepção da pessoa e pedir uma mudança na imagem que ela faz de si própria, o que em certo momento pode ser sentido como ameaçador. Daí, a necessidade tão intensa de o aluno sentir aceitação e confiança por parte do professor, pois “as aprendizagens que ameaçam o próprio ser são mais facilmente percebidas e assimiladas quando as ameaças externas se reduzem ao mínimo” (1978b, p. 161). É importante que o aluno não tenha medo e encontre um ambiente que aceite seu processo de mudança, o que inclui a instabilidade do desenrolar.

A importância de oferecer espaço para a autoiniciativa e para que o aluno assuma responsabilidade por seu aprendizado também está inserida no conjunto. Mesmo que o professor necessite avaliar o aluno no contexto escolar (o que é considerado um limite estabelecido por uma instituição), para o aluno, a sua autoavaliação do processo precisa ser mais importante do que a avaliação externa, e depende do professor colaborar para que isso seja estimulado. Para Rogers, “a independência, a criatividade e a autoconfiança são facilitados quando a autocrítica e a autoapreciação são básicas e a avaliação feita por outros tem importância secundária” (1978b, p. 164).

Rogers expõe com detalhes sua concepção de grupos de encontro sob a perspectiva terapêutica em Grupos de Encontro (1978a). Explica que os grupos geralmente são pequenos, de oito a dezoito membros, e que a responsabilidade do líder é a facilitação em primeiro lugar. Esclarece que “um facilitador pode desenvolver, num grupo que se reúne intensivamente, um clima psicológico de segurança no qual a liberdade de expressão e a redução de defesas progressivamente se verifiquem” (ROGERS, 1978a, p. 17).

Já em *Liberdade para Aprender* (1978b), o mesmo autor apresenta exemplos de grupos de encontro realizados na situação de aprendizado escolar. O ambiente criado nos grupos é o clima que, a seu ver, facilita a aprendizagem significativa e favorece a liberdade pessoal.

Extraem-se de suas colocações, que as qualidades básicas esperadas no professor para favorecer o clima de aprendizagem são basicamente as seguintes: a) apresentar-se como uma pessoa real: ser o que parece ser, o que corresponde a ser congruente, com suas emoções e pensamentos presentes na relação; b) ter apreço e aceitação: interessar-se pela outra pessoa de forma não possessiva, sem juízo de valor e permitir que o outro seja ele mesmo; c) confiar genuinamente no aluno: acreditar que ele é merecedor de crédito; d) apresentar compreensão empática, o que acontece “quando o professor tem a habilidade de compreender

as reações íntimas do aluno, quanto tem a percepção sensível do modo como o aluno vê o processo de aprendizagem significativa” (1978b, p. 117).

Rogers (1978b, p. 165) descreve as características do facilitador de grupo, apresentadas resumidamente a seguir:

- a) a atitude do facilitador influencia sobremaneira a disposição inicial do grupo ou do aluno. Sua filosofia básica, comunicada de maneiras sutis, deve ser de confiança no grupo e nos indivíduos que o compõem;
- b) ele deve aceitar que no grupo existam intenções contraditórias entre os participantes e metas em conflito, pois, em termos pessoais, o grupo não é homogêneo: há “diversidade de propósitos, contraditórios e complementares, no relacionamento de uns com os outros”;
- c) se houver um apelo real do aluno, ou grupo de alunos, pela dependência de ser guiado por outra pessoa, o facilitador pode aceitar tal necessidade e estabelecer uma linha de estudo, sem deixá-lo à deriva;
- d) o facilitador organiza recursos didáticos como subsídios aos propósitos dos alunos e coloca-se também disponível como um desses recursos;
- e) ele aceita o que o grupo traz à tona, tanto do ponto de vista intelectual quanto do ponto de vista emocional;
- f) ele se coloca, também, como um aprendiz no processo, um membro do grupo, expressando suas opiniões como os demais integrantes; compartilha seus sentimentos e ideias sem impor seus pontos de vista, permitindo que os demais as aceitem ou as recusem;
- g) mantém uma atitude empática, atento às expressões emocionais. O líder de grupo procura reconhecer e aceitar suas próprias limitações e transmitir ao grupo este reconhecimento.

Rogers propõe a criação deste ambiente que favorece tanto a aprendizagem quanto a manifestação da coragem pessoal necessária para vivenciar as mudanças que a aprendizagem significativa pede. Apresenta as qualidades básicas do facilitador que pretende proporcionar esse espaço psicológico para seu aluno, paciente ou grupo, e aponta as características do ambiente. Mas este autor não desenvolve um estudo sistemático da relação homem-ambiente.

Pode-se presumir que um ambiente facilitador de aprendizagem nos moldes rogerianos colabore para que o aluno de música desenvolva uma atitude com iniciativa e envolvimento

peçoal em seu estudo, o que é muito desejado para o aprendizado de um instrumento musical. Da mesma forma, pode-se esperar que, em grupo, esse ambiente permita às pessoas que participem genuinamente e se exponham, sem receio de julgamento.

Rogers não explica profundamente os motivos pelos quais o ambiente favorecedor promove bem estar, contudo, aprofundar esta questão se tornou importante para assegurar que a participação na experiência do grupo seria saudável para os voluntários. Por esse motivo, foi necessário buscar um autor que tivesse se ocupado desta questão. Encontrou-se que o ambiente facilitador proposto por Rogers apresenta as mesmas características do ambiente favorecedor da criatividade proposto por Donald Winnicott.

Além disso, aprofundar o estudo desta questão mostrou-se relevante por contribuir para o entendimento das vantagens que um ambiente com características de aceitação e confiabilidade oferece para o estabelecimento da autoconfiança no ser humano e para a manifestação da sua criatividade, pois é desejado que o músico performático seja criativo e confiante. Espera-se que o músico se sinta bem na situação de se apresentar em público, isto é, que tenha um grau de autoconfiança suficientemente estruturado para dar conta da situação de exposição no palco. Também se espera que sua execução musical seja interpretativamente criativa e que cause no ouvinte uma sensação de convencimento.

Imagine estar nos bastidores antes de sua entrada em um concerto solo ou com um pequeno conjunto. Enquanto as luzes da casa se apagam, o público se aquieta. Você acena para o assistente de palco, a porta do palco se abre e você vai. Agora, tudo que você faz afeta seu relacionamento com o público. A partir do instante em que você aparece, pode estabelecer uma ligação amigável ou, em vez disso, enviar sinais desajeitados que despertem desinteresse. Suas habilidades musicais não são as únicas coisas que entram em jogo. Também é preciso um comportamento de palco fluente e de uma presença envolvente.¹⁸ (KLICKSTEIN, 2009, p.171)

Por tudo isso, sentiu-se necessidade de compreender melhor o que é e o que significa esse ambiente favorecedor, facilitador da aprendizagem, da manifestação criativa e do desenvolvimento da autoconfiança.

¹⁸Imagine standing backstage before your entrance at either a solo or a small-ensemble concert. As the house lights dim, the audience quiets down. You nod to the stagehand, the stage door opens, and on you go. Now, everything you do affects your relationship with the audience. From the instant you appear, you can establish a friendly bond or, instead, send clumsy signals that spark disinterest. Your musical skills aren't the only things coming into play. You also need fluent stage deportment and an engaging presence.

2.2.3 O ambiente: atmosfera criativa

*“O lugar em que a experiência cultural se localiza está no **espaço potencial** existente entre o indivíduo e o meio ambiente”.*

Donald Winnicott¹⁹

Esta frase de Winnicott situa o lugar da experiência musical e, portanto, da aula de instrumento e da performance. O conceito de espaço potencial lida, ao mesmo tempo, com a manifestação da criatividade e com a relação da pessoa com o ambiente. Para entender a manifestação do potencial criativo, segundo esse autor, fez-se necessário entender o que ele pensa por criatividade e seu papel na vida humana. E para deixar claro o que vem a ser o conceito de espaço potencial, foi preciso percorrer o caminho de raciocínio desenhado pelo autor, para compreender o que vem a ser a relação do indivíduo com o ambiente desde o seu nascimento, a fim de configurar o lugar que a brincadeira infantil ocupa em sua proposta. As características ambientais que favorecem uma relação criativa com a vida, segundo Winnicott, assemelham-se àquelas que Rogers aponta como facilitadoras de aprendizagem, por isso, a teoria desse autor pode ser utilizada para aprofundar o entendimento daquilo que Rogers propôs.

Ao estudar o desenvolvimento dos bebês, o pediatra e psicanalista Donald Winnicott (1896–1971) criou uma teoria que considera o desenvolvimento humano sob o ponto de vista biológico e psicológico, simultaneamente. O médico considera “estudar e discutir ao mesmo tempo fatores pessoais e ambientais” (1990b, p. 80), adotando uma abordagem que parte da dependência para chegar à independência. Em sua obra, o papel do ambiente no processo de desenvolvimento humano é valorizado.

Inicialmente, faz-se a ressalva de que todo estudo que envolve a relação entre ser humano e ambiente precisa considerar variações que ocorrem em função dos diferentes contextos culturais. Entende-se que o trabalho de Winnicott foi desenvolvido com o perfil de crianças inglesas inseridas em uma determinada cultura, em certo período histórico, e no contexto da América Latina e na atualidade, algumas de suas ponderações, talvez, devam ser relativizadas. No entanto, se aceita que existem traços genéricos do ponto de vista biológico e

¹⁹ WINNICOTT, 1975. p. 139.

psicológico comuns à raça humana e que as relativizações culturais não afetam significativamente as conclusões gerais a respeito do que é pertinente a esta pesquisa.

2.2.3.1 *O potencial criativo*

Winnicott (1975, 1990a, 1999) considera o potencial criativo como a qualidade humana que permite a cada indivíduo criar uma versão única da sua relação com o mundo. Na relação com o ambiente, cada pessoa tem a sua leitura e a sua interpretação peculiar do que existe além dos limites da sua membrana corporal. Para isso, contribuem basicamente características biológicas (uma formação cerebral doente ou saudável), ambientais (um ambiente receptivo ou restritivo) e psíquicas (as diferentes reações que surgem em função dos estímulos e do repertório interno que a pessoa vai acumulando no decorrer da vida).

O potencial criativo está presente desde o nascimento e se desenvolve no relacionamento do indivíduo com o ambiente. Sua origem é apontada por Winnicott como uma “tendência geneticamente determinada do indivíduo para estar e permanecer vivo e se relacionar com os objetos” (1999, p. 26). Sua manifestação se dá desde os primeiros dias e perdura ao longo da vida, pois, “a não ser que a pessoa esteja em estado de repouso, ela está sempre tentando, de algum modo, alcançar algo, de maneira que, se houver um objeto no caminho, pode haver um relacionamento” (WINNICOTT, 1999, p. 26).

A criatividade é considerada um atributo inato do ser humano, que se manifesta na sua relação com o ambiente e se traduz na forma como o mundo exterior é subjetivamente interpretado. É a capacidade que o ser humano tem de entender e interagir com o mundo real-objetivo à sua maneira e de atribuir significado ao que lhe é exterior de forma peculiar. Sublinha-se, contudo, a observação feita pelo autor: “objetividade é um termo relativo, porque aquilo que é objetivamente percebido é, por definição, até certo ponto, subjetivamente concebido²⁰” (WINNICOTT, 1975, p. 96).

A criatividade que estamos estudando relaciona-se com a abordagem do indivíduo à realidade externa. Supondo-se uma capacidade cerebral razoável, inteligência suficiente para capacitar o indivíduo a tornar-se uma pessoa ativa e a tomar parte na vida da comunidade, tudo o que acontece é criativo, exceto na medida em que o indivíduo é doente, ou foi prejudicado por fatores ambientais que sufocaram seus processos criativos. (Winnicott, 1975, p. 98)

²⁰Por exemplo: para perceber que certo texto é uma partitura musical, a pessoa precisa ter uma representação mental de que aquela notação representa sons, mesmo que não seja capaz de decodificá-la.

No universo musical, a relação entre aspectos subjetivos e objetivos é uma questão primordial na situação de executar obras de repertório já escrito. Faz parte do cotidiano do músico executante e das aulas do professor de música: o aspecto objetivo está situado basicamente na notação da obra e em aspectos da sua realização técnica, e o subjetivo, na criação mental particular de todo o processo que envolve a execução desta obra, da decodificação da leitura à elaboração da interpretação musical e do gestual escolhido para realizar os sons imaginados no instrumento.

Na situação do aprendizado performático, pensar a criatividade sob este ponto de vista implica em acreditar que ela está presente desde o momento da primeira leitura de uma obra musical. Não é algo, pois, que colabora apenas na finalização interpretativa ou na criação de uma improvisação, por exemplo. O que se cria, de algum modo já existe. A criatividade não acontece no “nada”:

O fato é que aquilo que criamos já está lá, mas a criatividade reside no modo como conseguimos a percepção, através da concepção e da apercepção. Assim, quando olho o relógio, como preciso fazer agora, por exemplo, crio um relógio, mas tenho o cuidado de não ficar vendo relógios a não ser quando já sei que existe um. (WINNICOTT, 1999, p. 37)

A apercepção é um “termo psicológico que se refere à percepção que envolve uma interpretação subjetiva do que é recebido pelos sentidos” (FADIMAN; FRAGER, 2008, p. 127). Em Winnicott, entende-se que o termo remete à ideia de perceber e criar uma representação mental. Pode-se pensar em uma espécie de apropriação: cada pessoa cria sua versão daquilo que vislumbra. Traduzindo para uma situação musical, por exemplo: para ler uma partitura, em primeiro lugar, a pessoa precisa conceber aquele texto como um significante sonoro, entender a notação apresentada nele e ter conhecimento suficiente para ser capaz de relacionar os sinais com sons a serem produzidos. Mas cada pessoa terá uma apercepção dessa leitura, em função do repertório de experiência e conhecimento que possui. Um iniciante, talvez, crie mentalmente apenas a disposição métrica das alturas, enquanto um estudante intermediário, provavelmente, já configure intenções fraseológicas e um músico experiente já enquadre sua primeira leitura do texto musical em padrões estilísticos.

O produto criativo surge, neste contexto, como resultado dessa maneira única e particularizada que cada ser humano tem de interagir com algo que é externo a si. Seja uma ideia, uma maneira de fazer, ou a relação com um objeto, qualquer uma dessas coisas será sentida como criativa, segundo o referencial da pessoa criadora, mesmo que não seja uma novidade sob o aspecto social (por exemplo, a maneira de conduzir uma cadência final na

obra musical; a maneira de organizar a própria casa, quando isso não é uma cópia ou submissão ao desejo de alguém; a construção de um banquinho).

Se existe um verdadeiro potencial criativo, podemos esperar encontrá-lo em conjunto com a projeção de detalhes introjetados em todos os esforços produtivos, e devemos reconhecer a criatividade potencial não tanto pela originalidade de sua produção, mas pela sensação individual de realidade da experiência e do objeto. (WINNICOTT, 1990a, p.130)

Para o autor, criatividade está na base da vida, e da mesma forma que a liberdade de espaço para sua manifestação promove uma sensação de bem estar ao ser humano, a restrição contínua desse espaço provoca desânimo. “O sintoma de uma vida não-criativa é o sentimento de que nada tem significado, o sentimento de futilidade, de que nada importa” (1999, p. 36). Quando é preciso submeter-se e ajustar-se forçosamente à realidade externa sem margem para que a relação criativa aconteça, emerge um sentimento de desalento. A teoria winnicottiana “inclui a crença de que viver criativamente constitui um estado saudável, e de que a submissão é uma base doentia para a vida” (WINNICOTT, 1975, p. 95).

Importante esclarecer que o jogo saudável entre as vontades e necessidades internas e as exigências externas é uma conciliação. A habilidade de conciliação é uma conquista que está presente desde os estágios iniciais do desenvolvimento humano e, nos parâmetros da normalidade, se concretiza em uma espécie de submissão saudável a aquilo que solicita adaptação. O aprendizado de um comportamento social considerado adequado, como as boas maneiras, é um exemplo:

Há um aspecto submisso do *self* verdadeiro²¹ no viver normal, uma habilidade do lactente de se submeter e de não se expor. A habilidade de conciliação é uma conquista. O equivalente ao *self* verdadeiro no desenvolvimento normal é aquele que se pode desenvolver na criança no sentido de boas maneiras sociais, algo que é adaptável. Na normalidade essas boas maneiras sociais representam uma conciliação. (WINNICOTT, 1990b, p. 137)

No contexto de qualquer relação de ensino e aprendizagem, essa questão aponta para a necessidade de balanço entre a submissão ao que já existe objetivamente no mundo, como o alfabeto disponível para a escrita da língua portuguesa ou a notação musical tradicional, e a parcela de liberdade que a pessoa tem para se colocar na relação com qualquer objeto. Não se

²¹No estágio inicial, o *self* verdadeiro é a posição teórica de onde vem o gesto espontâneo e a ideia pessoal (WINNICOTT, 1990b, p. 135). Ele surge assim que exista uma organização mental no recém-nascido (“e isso quer dizer pouco mais do que o somatório do viver sensório-motor”), desenvolve-se rapidamente e com o tempo passa a se relacionar com a realidade externa. (ibidem, p. 136). Mais tarde, torna-se o “núcleo da personalidade” (ibidem, p. 56).

espera que o aluno músico “invente a roda” a todo instante, cabe ao professor e às instituições informá-lo do que a cultura já registrou como conhecimento disponível. A linha tênue entre o objetivo e o subjetivo envolve, dentre outras questões, como desenvolver a apercepção auditiva na leitura musical²² e ter uma percepção própria do gesto ao reproduzir um procedimento técnico, por exemplo.

Criatividade é mais do que a habilidade de produzir algo: é a concepção de qualquer coisa de maneira original (pessoal). Dentro de qualquer área do conhecimento, quanto maior repertório interno, como domínio técnico e ferramentas, a pessoa tiver ao seu alcance, maiores são as possibilidades de agir criativamente, porém, não é uma questão simples de causa e efeito. Poder-se-ia definir a criatividade como a leitura do mundo com o toque pessoal e genuíno de cada indivíduo e chamar de originalidade primária, a característica daquilo que é único e pessoal na leitura que a pessoa faz de qualquer objeto ou evento. Para liberar a criatividade, é preciso que a pessoa confie em que aquilo de pessoal que se expõe não será destruído pelo exterior (crítica negativa, ridicularização, punição, enfim, qualquer ameaça à essência do indivíduo). A questão primordial é haver confiança.

Quando não é possível confiar e existe medo da destruição e bloqueio da interação criativa, há submissão às ideias de outrem sem que haja uma colaboração pessoal no processo: há cópia; há sujeição; há repetição; há automatismo; mas não ocorre a presença da originalidade primária que, para a pessoa, dá a sensação do prazer de ser ela mesma sempre e de se sentir realizada naquilo que está fazendo. Em geral, não é isso que se deseja em um aprendizado performático: espera-se que o músico se sinta confiante e íntegro na situação de palco.

Um ambiente que proporcione que esta confiança se estabeleça é favorecedor da vivência criativa e, portanto, saudável para o desenvolvimento de quaisquer tarefas em que se espere uma contribuição pessoal ou uma apropriação conceitual no processo. Todo ambiente não confiável torna-se naturalmente restritivo e inibidor da manifestação da contribuição pessoal na leitura do mundo e, portanto, um espaço dificultador do desenvolvimento de tarefas que requeiram presença de originalidade primária, como executar música. A Dra. Cleuza Sakamoto, estudiosa de Winnicott, conceitua o ambiente favorável à criatividade winnicotiano como Atmosfera criativa (SAKAMOTO, 1999).

²²Um exemplo é o desenvolvimento da audiação musical, uma questão levantada por Silva e Goldemberg (2013). O termo audiation, criado por Edwin Gordon, corresponde à tradução dos sons em nossa mente para dar-lhes contexto musical: “you translate the sounds in your mind to give them context” (GORDON, 1999, p. 42).

2.2.3.2 *O espaço potencial: do nascimento ao lugar da experiência cultural*

Winnicott estudou a criatividade a partir do desenvolvimento do bebê e da sua interação com a mãe, ou pessoa responsável por seu cuidado, e o mundo. O recém-nascido possui uma carga genética biológica preparada para que se desenvolva. Seu corpo crescerá e se desenvolverá de acordo com uma “provisão” hereditária, mas, para que isso aconteça, é fundamental assegurar que ele seja cuidado. Além disso, em conjunto ao desenvolvimento biológico, existe o desenvolvimento psicológico e emocional que só se dá na interação com o ambiente.

A primeira fase do desenvolvimento, importante para se entender a questão do estabelecimento do espaço potencial, vai do nascimento até aproximadamente os 2 anos de idade. Sob o ponto de vista do autor, a criança tem três processos psíquicos maturacionais a conquistar neste período: a) integração²³ (perceber-se como uma unidade, um eu-unitário); b) personalização²⁴ (perceber-se como um eu em um corpo, ou seja, nesse estágio, a criança começa a relacionar sua pessoa com seu corpo e suas funções); c) “a apreciação do tempo e do espaço e de outros aspectos da realidade – numa palavra, a realização” (WINNICOTT, 2000, p. 223).

Os bebês são dependentes dos cuidadores e do ambiente, mas cada um se desenvolverá à sua maneira, mesmo que sob as mesmas circunstâncias. “Podemos dizer que o ambiente favorável torna possível o progresso contínuo dos processos de maturação. Mas o ambiente não faz a criança. Na melhor das hipóteses possibilita à criança concretizar seu potencial” (WINNICOTT, 1990b, p. 81).

Há genes que determinam padrões, e uma tendência herdada a crescer e alcançar a maturidade; entretanto, nada se realiza no crescimento emocional, sem que esteja em conjunção a provisão ambiental, que tem que ser suficientemente boa. Observe que a palavra “perfeito” não figura nesse enunciado: a perfeição é própria das máquinas, e as imperfeições, características da adaptação humana à necessidade, constituem qualidade essencial do meio ambiente que facilita. (WINNICOTT, 1975, p. 188)

No universo psicológico, há uma tendência ao desenvolvimento que é inata e que corresponde ao crescimento do corpo e ao desenvolvimento gradual de certas funções. Assim como o bebê geralmente senta por volta dos cinco ou seis meses e dá os primeiros passos na época do seu primeiro aniversário, quando talvez já terá aprendido a usar umas duas ou três palavras, assim também há um processo

²³Relaciona-se à integração do ego, assunto que não será desenvolvido nesta pesquisa. Ego é definido como “a parte da personalidade que tende, sob condições favoráveis, a se integrar em uma unidade” (WINNICOTT, 1990b, p. 55). Para o autor, a criança nasce em um estado de não-integração.

²⁴“Conquista de uma relação íntima entre psique e corpo” (ibidem, p. 201).

evolutivo no desenvolvimento emocional. Todavia, esse crescimento natural não se constata na ausência de condições suficientemente boas. (WINNICOTT, 2001, p. 5)

Tais condições se resumem basicamente à satisfação das necessidades fisiológicas básicas do lactente, esclarecendo que “aqui a fisiologia e a psicologia ainda não se tornaram separadas, ou estão ainda no processo de fazê-lo” (1990b p. 48), e à consistência de uma provisão ambiental que seja empática ao bebê.

A fase inicial de amadurecimento apresenta dois períodos: Dependência absoluta (aproximadamente do nascimento aos 6 meses) e Dependência relativa (aproximadamente dos 6 aos 24 meses). Na Dependência absoluta, o bebê ainda não se percebe como uma unidade e depende completamente de outra pessoa para existir:

Nos primórdios, há uma dependência absoluta em relação ao ambiente físico e emocional. No primeiríssimo estágio não há vestígios de uma consciência da dependência, por isto esta é absoluta. Gradualmente, a dependência torna-se em certa medida conhecida pela criança, que, por consequência, adquire a capacidade de fazer saber ao ambiente quando necessita de atenção. (WINNICOTT, 2001, p. 6)

Um retrato da dependência absoluta é apresentado por Elsa Oliveira Dias:

Dependência absoluta refere-se ao fato de o bebê depender inteiramente da mãe para *ser* — do modo como é, como *pode ser*, nesse momento inicial — e para realizar a sua tendência inata à integração em uma unidade. O relacionamento peculiar com a mãe, na dependência absoluta dos estágios iniciais, fornece um padrão para as relações que o bebê venha a desenvolver com a realidade externa. É no interior desse relacionamento que está sendo construída a ilusão do contato com o mundo externo, a confiança de que a comunicação inter-humana é possível e de que a vida faz sentido. (DIAS, 2003, p. 130)

O bebê ao nascer não tem consciência de existir e ser algo separado do ambiente e de outras pessoas: ele simplesmente vive. Para sua existência prosseguir e ele sobreviver e se desenvolver, precisa ser alimentado, limpo, estimulado, enfim, cuidado por outro ser humano. Para Winnicott, quando esses cuidados são rotineiros e suficientemente satisfatórios, o bebê adquire um sentimento de confiança de que os cuidados voltarão a acontecer e, assim, ele continuará existindo. O cuidador, chamado de *mãe suficientemente boa*, que pode ser a mãe biológica ou não, precisa estar identificado com as necessidades do recém-nascido. Os cuidados oferecidos por esta pessoa não precisam ser perfeitos, precisam ser suficientes, pois o bebê, mesmo nesta fase inicial, tem condições de dar conta de pequenas imperfeições de atendimento no trato.

Em uma relação considerada satisfatória, num primeiro momento, conforme o bebê tem suas necessidades básicas satisfeitas, ele tem a sensação de que os cuidados que surgem são criados por ele próprio, como se fossem uma consequência natural da sua necessidade instintiva; por exemplo, o surgimento do alimento no momento de fome, da limpeza após evacuar e o calor do corpo de outra pessoa ou do agasalho ao sentir frio. O bebê deseja o alimento, “está pronto para criar”, e ao apresentar o seio²⁵, a mãe proporciona a ele a possibilidade de ter a ilusão de que o seio, e aquilo que ele significa, foram criados pelo seu próprio “impulso originado na necessidade” (WINNICOTT, 1990a, p.120).

Desta forma, para o bebê, é como se aquilo que foi buscado surgisse de si próprio e não do ambiente externo, e ele tem a ilusão da criação do mundo: “sabemos que o mundo estava lá antes do bebê, mas o bebê não sabe disso e no início tem a ilusão de que o que ele encontra foi por ele criado” (WINNICOTT, 1990a, p. 131). Esta ilusão de criação funciona como um gatilho para o desenvolvimento da criatividade primária:

devo presumir que existe uma criatividade potencial e que na primeira mamada teórica o bebê tem sim uma contribuição pessoal a fazer. Se a mãe se adapta suficientemente bem, o bebê conclui que o mamilo e o leite são os resultados de um gesto produzido pela necessidade ou são consequências de uma ideia que veio montada na crista de uma onda de tensão instintiva [...] O mundo é criado de novo por cada ser humano, que começa o seu trabalho no mínimo tão cedo quanto o momento do seu nascimento e da primeira mamada teórica. (WINNICOTT, 1990a, p.130)

Primeira mamada teórica é um conceito que representa a construção na memória do recém-nascido do conjunto das primeiras mamadas. Winnicott explica que, em decorrência da “extrema imaturidade do bebê recém-nascido, a primeira mamada não pode ser significativa como experiência emocional”, porém, se ela “ocorre satisfatoriamente, estabelece-se um contato, de modo que o padrão das mamadas se desenvolve a partir desta experiência” (1990a, p.120).

O seio é criado e recriado pelo bebê inúmeras vezes, permitindo que se instaure o desenvolvimento de um “fenômeno subjetivo” que pode ser denominado “seio da mãe²⁶” (1975, p. 26) e que corresponde à sua primeira representação subjetiva de algo que lhe é exterior.

²⁵Considerar seio e mãe de modo genérico: o seio pode ser uma mamadeira e a mãe um adulto-cuidador, não necessariamente a mãe biológica.

²⁶Winnicott tem o cuidado de criar uma nota de rodapé explicando que este seio representa toda a técnica de maternagem e não a carne em si, e uma mãe pode ser suficientemente boa usando uma mamadeira.

Aos poucos, a mãe ou o adulto cuidador percebe que a criança começa a tolerar mais tempo de espera nos cuidados, a adaptação integral começa a diminuir, aquele estado primeiro de envolvimento total se dissolve e após alguns meses a pessoa tem condições de retornar às suas atividades habituais. “É parte do repertório da grande maioria das mães prover esta desadaptação gradativa, e isso está muito bem orientado para o rápido desenvolvimento que o lactente revela” (WINNICOTT, 1990b, p. 83).

O sentimento de confiança pela existência estabelecido, gradualmente aumenta a “crença” do bebê de que será cuidado novamente, mesmo que não seja num tempo imediato. E conforme ele tolera um intervalo maior em seus cuidados pessoais, começa a aumentar seu interesse e a prestar mais atenção ao ambiente.

As “falhas” maternas, graduais, naturais e saudáveis, acontecem no momento em que o bebê tem condições de suportá-las, então, ele as aproveita para, de alguma forma, explorar a si e ao seu redor. Não existindo impedimentos²⁷, paulatinamente a criança interage mais com o ambiente. Ela se percebe como algo separado das outras coisas e pessoas e já não depende unicamente do adulto-cuidador para ter o sentimento de continuar existindo. Sua dependência começa a ser relativizada: gradativamente, a dependência absoluta se transforma em relativa.

O bebê começa a relacionar pequenos sinais identificando, por exemplo, um barulho na cozinha com o preparo do alimento, passos com a chegada do adulto-cuidador, o barulho da água com o banho e tantos outros. Sem ter consciência do que realmente acontece interiormente, ele começa a atribuir significados ao que acontece fora dele e, com isso, começa a elaborar (criar) a sua versão única e pessoal daquele ambiente. O desenvolvimento da criatividade, portanto, dentro da visão Winnicottiana, está diretamente relacionado com a maturação natural do ser humano.

A adaptação da mãe ao seu bebê no período anterior permitiu que ele desenvolvesse uma confiança nela e, conseqüentemente, em outras pessoas e objetos, o que torna a separação possível. Contudo, ao mesmo tempo em que é desejada, esta separação é “evitada pelo preenchimento do espaço potencial com o brincar criativo, com o uso de símbolos e com tudo o que acaba por se somar a uma vida cultural” (WINNICOTT, 1975, p. 151).

Winnicott denomina este espaço de intersecção entre o que é exterior e o que é interior como Espaço Potencial ou Espaço Transicional. Ele considera esta região como a terceira área da experiência humana, e é nesta área que todo o espaço simbólico do ser humano se desenvolve: o brincar, as artes, a crença religiosa, o trabalho científico e outras. É o lugar no

²⁷Como doenças físicas ou uma situação de primeiros cuidados insuficientemente boa.

qual a subjetividade se relaciona com a objetividade dando origem a uma visão/expressão única do mundo para cada indivíduo.

É considerado comum a criança fazer uso de um objeto não-eu para representar a sua união com a mãe e suportar a ausência dela: este objeto é denominado *transicional*. Pode ser um brinquedo, um travesseiro, um paninho, uma chupeta, às vezes um gesto como mexer no cabelo ou na franha. O objeto transicional gera um sentimento de segurança e tranquilidade na criança, pela representação simbólica que lhe é atribuída.

O objeto transicional

constitui um símbolo da união do bebê e da mãe (ou parte desta). Esse símbolo pode ser localizado. [...] Se o uso do objeto pelo bebê se transforma em algo (isto é, constitui mais do que uma atividade que poderia ser encontrada mesmo num bebê nascido descerebrado), então tem de ser o começo da formação, na mente ou na realidade psíquica pessoal do bebê, de uma imagem do objeto. (WINNICOTT, 1975, p. 135)

A área do brincar não é a realidade psíquica interna, está fora do indivíduo, mas também não é o mundo externo. No brincar espontâneo, sem regras estabelecidas (*playing* e não *game*), a criança está concentrada em sua atividade, alheia ao seu redor, abstraída por uma atitude especial de preocupação pela brincadeira na qual o conteúdo não é relevante. Existe um estado de entrega ao momento; uma interação com o ambiente na qual a criança se relaciona com o mundo externo a partir do seu interior, ou seja, sua realidade interna e pessoal. Ela confia no ambiente e se sente segura para manifestar-se. Manipula fragmentos escolhidos da realidade externa a partir de uma amostra do seu potencial de fantasiar.

No brincar, a criança manipula fenômenos externos a serviço do sonho e veste fenômenos externos escolhidos com significado e sentimento oníricos. Há uma evolução direta dos fenômenos transicionais para o brincar, do brincar para o brincar compartilhado, e deste para as experiências culturais. (WINNICOTT, 1975, p. 76)

A brincadeira evolui com a ampliação do repertório e o desenvolvimento cultural da criança, e é neste mesmo lugar que, para Winnicott, a experiência cultural está localizada. Ela é como “uma ampliação da ideia dos fenômenos transicionais e da brincadeira” (1975, p. 137).

O lugar em que a experiência cultural se localiza está no *espaço potencial* existente entre o indivíduo e o meio ambiente (originalmente o objeto). O mesmo se pode dizer do brincar. A experiência criativa começa com o viver criativo, manifestado primeiramente na brincadeira. Para todo indivíduo, o uso desse espaço é determinado pelas *experiências de vida* que se efetuam nos estágios primitivos de sua existência. (WINNICOTT, 1975, p. 139)

Diante disso, entende-se que as características de ambiente que favorecem o estabelecimento da confiança da criança a ponto de não inibir sua fantasia no brincar são as mesmas que podem promover uma boa experiência cultural.

Este é o ambiente favorecedor da manifestação criativa: promotor de confiança e aceitação; não ameaçador a ponto de causar inibição; e capaz de permitir ao indivíduo um estado de relaxamento semelhante àquele experimentado pela criança no brincar sem intencionalidade, o que permite confiar na experiência em curso e, assim, interagir e criar a sua própria versão, única, pessoal, do que acontece ali. A atmosfera criativa oferece suporte para que a expressão pessoal aconteça ao possibilitar o abrandamento das defesas egóicas, isto é, daquelas que a pessoa utiliza para se proteger de uma ameaça à sua integridade e bem estar.

O espaço potencial entre o bebê e a mãe, entre a criança e a família, entre o indivíduo e a sociedade ou o mundo, depende da experiência que conduz à confiança. Pode ser visto como sagrado para o indivíduo porque é aí que ele experimenta o viver criativo. (WINNICOTT, 1975, p. 142, grifo nosso)

O medo bloqueia. Dessa forma, o ambiente inibidor da manifestação criativa poderia ser caracterizado como aquele que dificulta o estabelecimento da confiança: oferece ameaça; insegurança; excesso de crítica; julgamentos depreciativos e outras situações semelhantes de constrangimento ou subjugação. Sempre que exista uma ameaça muito perturbadora à possibilidade da pessoa interagir com o meio, suas defesas organizadas contra a desagregação da personalidade se manifestam e o processo criativo é inibido. Quando o aluno músico não encontra este clima de confiança no ambiente à sua volta e na relação com o professor, ele pode se privar de expor sua leitura pessoal no processo (suas ideias, suas escolhas, sua interpretação), o que pode se tornar um problema em relação ao preparo para a performance.

O ambiente favorecedor da criatividade proposto por Winnicott apresenta as mesmas características daquele favorecedor da aprendizagem sugerido por Rogers. Espera-se que a experiência em um meio com essas qualidades no Grupo de apoio ao preparo da performance musical permita aos participantes que se expressem sem receios e ofereçam contribuições para uma discussão posterior a respeito de alguns bloqueios que podem ocorrer no processo de ensino e aprendizagem da performance pianística. É previsto que, ao direcionarem seu potencial criativo para estabelecer uma relação com as situações que os afligem, pode acontecer de, eventualmente, encontrarem algumas soluções para seus problemas ao se

tornarem capazes de vê-los por ângulos não imaginados anteriormente, embora este não seja o principal objetivo da pesquisa.

Com a contribuição de Winnicott, pode-se pensar que quanto maior for a disposição para, e a possibilidade de, atribuir sentidos a objetos e situações, mais criativo será o viver; considere-se, portanto que, quanto mais a pessoa desenvolver seu potencial criador, maior será a possibilidade de ela ver as coisas do mundo sob diferentes pontos de vista, realizar conexões menos usuais entre fatos e objetos e gerar novos significados, para si própria e para outras pessoas.

2.2.4 A experiência educativa

“Experiência é uma das noções mais importantes da concepção educacional desenvolvida no século XX, e John Dewey é o autor mais citado quando o assunto é experiência”.

Marcus Vinícius da Cunha²⁸

A atuação performática, cada momento de estudo ou aula, assim como a participação no Grupo de apoio ao preparo da performance musical, são experiências. Para fundamentar a pesquisa, buscou-se um conceito de experiência que permitisse criar pontes com a proposta winnicottiana no que se refere ao ambiente favorecedor da criatividade. Para tanto, deveria apresentar em sua propriedade a essência de que experiências se relacionam ao ambiente em que ocorrem, promovem comportamentos e mudanças, e influenciam escolhas.

Encontrou-se no filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952) o conceito de experiência educativa que atende a estas questões. Dewey pensava fortemente na formação do cidadão para uma sociedade democrática. Incomodado com o sistema educacional tradicionalista existente nos Estados Unidos em sua época, preocupou-se com a necessidade de uma reforma educacional e desenvolveu uma teoria da educação baseada na experiência, a qual exerce grande influência no pensamento educacional moderno.

O conceito de experiência educativa de Dewey está vinculado aos seus questionamentos educacionais, por isso, faz-se necessário apresentar alguns pontos do seu pensamento pedagógico para que o conceito seja compreendido em seu contexto. A proposta

²⁸ CUNHA, 2015, p. 251.

educativa de Dewey enaltece o valor da experiência para aquisição de conhecimento e a problematização como fator de estímulo cognitivo. O estudioso de Dewey, prof. Dr. Marcus Vinícius da Cunha, apresenta os aspectos essenciais da sua proposta pedagógica:

Em suma, a proposta pedagógica deweyana, aqui resumida em seus aspectos essenciais, consiste em ensinar por meio da mobilização dos interesses do educando, os quais advêm de uma situação real vivida, a experiência. Só situações assim favorecem o pensamento reflexivo, o qual é despertado por um problema verdadeiro e se desenvolve conjugando intelecto e ação, visando transformar uma situação obscura em uma situação equacionada. Essa proposta só se efetiva plenamente quando os objetivos estabelecidos pelo ensino pertencem ao indivíduo a ser educado e, evidentemente, quando a situação comporta a liberdade para investigar e deliberar entre as alternativas concorrentes que se apresentam à ação. Dewey situa sua proposta no âmbito de um ambiente verdadeiramente democrático, no qual vigoram relações de cooperação. (CUNHA, 2010, p. 230)

No aspecto educacional, John Dewey está associado à corrente da educação progressista americana, a qual se destaca “pela sua visão humanista da educação e pelo compromisso com o aprofundamento da democracia através da escolarização” (BRANCO, 2014, p. 783).

As preocupações da era progressiva, em termos de maior justiça social e econômica aparecem refletidas na obra de Dewey. Para ele, só uma mudança em termos educacionais poderá suscitar uma reforma social. Incidindo, inicialmente, nas questões da educação e da escolarização, os seus escritos tornam-se, progressivamente, mais focados na elaboração de uma filosofia da experiência, possuindo, contudo, uma relevância direta para a educação. A centralidade da educação relacionada com a expansão da experiência, fortemente enfatizada pelo autor, insere-se na defesa pelo movimento progressivo da expansão de programas e oportunidades educativas. (BRANCO, 2014, p. 786)

Pereira *et al.* (2009, p. 155) explicam que John Dewey realmente revolucionou o sistema educacional da época, pois as novas técnicas pedagógicas que ele propôs promoveram mudanças no modelo educacional que vigorava, então, nos Estados Unidos. No Brasil, a Escola progressista ou Escola nova tornou-se uma opção de oposição ao ensino tradicional que prevalecia no país. Anísio Teixeira²⁹ (1900-1971), que foi aluno de Dewey e um dos responsáveis por trazer o pensamento deweyano ao Brasil, explica que no modelo tradicional,

²⁹Educador e filósofo da educação brasileiro, desempenhou papel importante na difusão do movimento da Escola Nova e defendeu a Educação pública: gratuita, laica e obrigatória. Dentre suas contribuições à Educação Brasileira, criou a CAPES (1951) assumindo a função de secretário geral da entidade e em 1952 tornou-se diretor do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos). É interessante lembrar, também, que foi graças a Anísio Teixeira, quando Diretor Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal (na época, Rio de Janeiro), que Villa-Lobos assumiu a direção da Superintendência de Educação Musical e Artística, onde iniciou a implantação do movimento de canto Orfeônico, primeiramente, no Rio de Janeiro e, depois, para todo o Brasil.

“a escola nada mais era do que uma casa onde as crianças aprendiam o que lhes era ensinado, decorando as *lições* que os professores *marcavam*, depois *tomavam*, e que lhes forneciam elementos de informação e saber, que só mais tarde deveriam utilizar” (TEIXEIRA, 1968, cap. 2, p. 8³⁰, grifo do autor).

Em reação a um aprendizado puramente conceitual, estruturado em memorizações e desconectado da vida prática, a Escola nova estabelece uma relação direta entre a experiência vivida e a formação conceitual desta experiência. Não se limita ao pensamento do aprendizado prático de conceitos científicos e proporciona situações reais de vida, para que a criança aprenda, também, atitudes sociais.

Anísio Teixeira (1967) apresenta uma diferença entre dois processos de experiência: o primeiro corresponde às experiências que não implicam na percepção das modificações que se processam (como puramente orgânicas³¹) e, portanto, não chegam a provocar uma reflexão consciente; o segundo, diz respeito a aquelas cujas modificações são percebidas e chegam a essa reflexão. São essas do segundo tipo que, ao se completarem com elementos de percepção, análise e pesquisa, promovem conhecimentos que tornam os seres humanos mais aptos, tanto a dirigir a própria experiência em curso, quanto a dirigir outras, novas: favorecem o aprendizado, a aquisição de conhecimentos e aprofundam a significação da vida. Experiência educativa é “essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidade antes não percebidas” (TEIXEIRA, 1967, p. 16).

Com isso, Teixeira define, com Dewey, a educação como “o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”, sendo que “a contínua reorganização e reconstrução da experiência pela reflexão, constitui o característico mais particular da vida humana” (TEIXEIRA, 1967, p. 17).

Ao discorrer a respeito de Método científico, Dewey (1979) aborda a maleabilidade da experiência, que, segundo ele, é moldável. Vislumbrar uma experiência por meio de um olhar controlado por ideias inflexíveis que remetem a experiências anteriores pode impossibilitar que se perceba seus efeitos reais. Ao se estar liberto diante dela e refletir a seu respeito, existe possibilidade de se desenvolver uma compreensão mais próxima do sentido que ela realmente apresenta.

³⁰Este livro encontra-se disponível para download com os capítulos separados, reiniciando a numeração de páginas em cada um deles.

³¹Um bebê que sente fome e é alimentado, por exemplo.

A experiência não é coisa rígida e fechada; é viva e, portanto, cresce. Quando dominada pelo passado, pelo costume, pela rotina, opõe-se frequentemente ao que é razoável, ao que é pensado. A experiência inclui, porém, a reflexão, que nos liberta da influência cerceante dos sentidos, dos apetites, da tradição. Assim, torna-se capaz de acolher e assimilar tudo o que o pensamento mais exato e penetrante descobre. De fato, a tarefa da educação poderia ser definida como emancipação e alargamento da experiência. (DEWEY, 1979, p. 199)

A educação não é considerada preparação para a vida, pois não é separada dela: acontece na vida, dentro e fora da escola. O ser humano se educa pela soma e pelo resultado de suas experiências vivenciadas. Na perspectiva de transmissão de conhecimentos e valores entre as gerações, a educação é considerada uma necessidade social, pois promove a manutenção de certas evoluções alcançadas pela sociedade. Colabora para a manutenção da vida em comunidade e tem por finalidade proporcionar que conceitos, coisas e atos adquiram entendimentos comuns em agrupamentos sociais. “Sem essa permanente transmissão de valores entre a geração adulta e a geração infantil, os grupos sociais depressa retornariam às mais absolutas condições de primitivismo” (TEIXEIRA, 1967, p. 19).

É nessa necessidade de transmissão de determinados conhecimentos para a geração jovem que se situa a problemática da pedagogia e do aprendizado mediado por um educador. A apropriação dos conceitos e consensos presentes na sociedade pode ocorrer de dois modos: ou inibe o indivíduo, sufocando seus estímulos pessoais, ou promove a libertação de sua personalidade, o que faz que atribua seus próprios sentidos aos atos e objetos e experimente uma sensação interna criativa. Entende-se por estímulos pessoais, o conjunto de interesses e desejos genuínos do indivíduo.

No processo educativo existe um ajuste entre indivíduo e meio social. Para que a apropriação dos conhecimentos ocorra de maneira positiva, em termos psicológicos, o meio externo (social ou escolar) deve fornecer “as condições pelas quais o indivíduo liberte e realize a sua própria personalidade” (TEIXEIRA, 1967, p. 27)³². Quando se pensa o processo de ensino e aprendizagem da performance musical, é esta realização pessoal que se busca proporcionar ao aluno.

Para Dewey, a experiência educativa não se processa no vácuo: acontece na relação que a pessoa desenvolve com ambiente, objetos e condições. A pessoa reage a estímulos (específicos ou gerais) que partem de si e do meio externo. Em parte, a experiência é direcionada por condições internas (interesses) e em parte é estabelecida por condições externas ao indivíduo (seja no âmbito social, seja no âmbito educacional). Dewey define por

³² Coincide com a questão da conciliação apresentada por Winnicott (Winnicott, 1990b, p. 137).

legítimo princípio de interesse, aquele “que reconhece uma identificação entre o fato que deve ser aprendido ou a ação que deve ser praticada e o agente que por esta atividade se vai desenvolver” (DEWEY, 1967, p. 65). Para ele, interesse verdadeiro “significa que uma pessoa se identificou consigo mesma, ou que se encontrou a si mesma, no curso de uma ação. E daí se identificou com o objeto, ou a forma de agir necessária à prossecução feliz de sua atividade” (DEWEY, 1967, p. 85).

Existe direção na perspectiva de Dewey, mas ela não é coerciva. As tarefas do direcionamento têm a função de selecionar, focalizar e ordenar respostas à situação, de forma que colaborem orientando, coordenando e oferecendo continuidade às reações individuais. A direção é uma tarefa mista entre o indivíduo e o que é externo a ele.

Tal direção nunca poderá ser puramente externa. O meio exterior prevê apenas condições e estímulos. As respostas ou reações têm que nascer de tendências existentes no indivíduo, o qual participa, deste modo, profundamente, da direção que tiverem seus atos.

A influência do meio social, quando opera normalmente, importa simplesmente em um trabalho de redireção. E mesmo esta redireção tem, logicamente, que levar em conta as tendências e impulsos do organismo, sob pena de ser incompleta ou prejudicial. (TEIXEIRA, 1967, p. 26)

Cunha explica a questão da direção, reforçando que não se trata de imposição, mas sim de encaminhamento. Segundo ele, Dewey

não rejeita a necessidade de orientar e dirigir os educandos, mas defende que essa meta não pode ser alcançada pela imposição de objetivos externos à experiência dos alunos, ou seja, conferindo à palavra “autoridade” a conotação consolidada pela visão tradicional de educação. Não se trata de recusar a autoridade representada pelo professor, mas de conferir a ela o caráter de cooperação com a experiência do aprendiz. (CUNHA, 2015, 257)

A partir da compreensão de alguns princípios de educação adotados por Dewey, pode-se buscar sua transposição para outros contextos, como é o caso da presente pesquisa, que interroga de que maneira a ideia de experiência de Dewey pode auxiliar o músico ou aluno de música em situação de preparo da performance. Para isso, em primeiro lugar, é preciso ressaltar que, de acordo com Dewey, “a crença de que toda educação genuína se consuma através de experiência não quer dizer que todas as experiências são genuinamente e igualmente educativas. Experiência e educação não são termos que se equivalem” (1976a, p. 14).

Compreende-se em Dewey (2010, p.109-113), que sua ideia de experiência implica a vivência de situações mentalmente organizadas como uma unidade, isto é, que trazem em si a

qualidade intrínseca de serem identificadas *a posteriori* como um “algo”. O material vivenciado cria um percurso e uma consumação, e apenas após esta sensação de realização, a experiência é integrada e demarcada no fluxo geral das experiências do indivíduo. Experiências consideradas válidas como tal, são aquelas chamadas comumente como “reais” pelo senso comum. Captadas como uma unidade, elas adquirem uma qualidade ímpar e são tão íntegras, que quando se encerram são percebidas como consumadas e não interrompidas.

Nem sempre a experiência é completa, no que se refere a constituir uma singularidade, pois vivências podem acontecer sem que venham a se unificar em uma experiência. Nestes casos, “o que observamos e o que pensamos, o que desejamos e o que obtemos, discordam entre si” (2010, p. 109). São vivências dispersas que, em geral, não promovem modificações substanciais para a pessoa.

A *qualidade* da experiência é fundamental; qualquer experiência apresenta o “aspecto imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre experiências posteriores” (DEWEY, 1976a, p. 16). Dentro deste contexto, a experiência promotora de aprendizado é aquela que, sendo singular, possibilita crescimento para experiências futuras cognitivas e emocionais em seu aspecto mediato. Ela se articula com outras experiências, estimula a sensibilidade e não se limita a provocar o automatismo de alguma atividade. Ela tem a participação do pensamento e amplia a percepção do indivíduo para que ele estabeleça outras relações, antes desconhecidas. Sendo assim, toda experiência tem por princípios fundamentais a continuidade e a interação.

2.2.4.1 *Continuidade*

A articulação entre as experiências gera uma continuidade, um *continuum experiencial* (DEWEY, 1976a, p. 23). E este *continuum* entra em questão como um dos critérios discriminatórios entre as experiências de valor educativo e aquelas sem este valor. O princípio de continuidade decorrente desta articulação experiencial relaciona-se com o fato de que, considerando-se que a experiência modifica o indivíduo, ela acarreta mudanças que irão afetar, de alguma maneira, as experiências seguintes. Isto quer dizer que, da mesma maneira que uma experiência é influenciada por outras, vividas no passado, influencia, também, o direcionamento e a percepção de experiências futuras. A pessoa não é mais a mesma depois de uma experiência; algo significativo muda nela em decorrência da interação que acontece no presente.

[...] toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências. [...] Deste ponto de vista, o princípio da continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes. (DEWEY, 1976a, p. 26)

O caráter discriminatório reside nas diferentes formas pelas quais a continuidade se processa. Existe um fator contínuo, tanto em experiências educativas quanto naquelas consideradas equivocadamente educativas. De acordo com o autor, pertencem à categoria de erroneamente-educativas (*mis-educative*), as experiências que não contribuem para a evolução do indivíduo, em termos pessoais e morais, no que diz respeito às suas interações sociais: “qualquer experiência que tenha o efeito de interromper ou distorcer o crescimento para experiências posteriores é erroneamente-educativa³³” (DEWEY, 1976b, p. 25).

Faz parte deste critério, a experiência que restringe a possibilidade da ocorrência de outras mais ricas no futuro, por desencadear como efeito certa dureza, insensibilidade e incapacidade de responder aos apelos da vida. Também entram nesta medida, experiências promotoras de destreza automática, que tenha como resultado o hábito de uma rotina pouco flexível, inibidora de experiências novas. E ainda aquelas que concorrem para atitudes descuidadas ou preguiçosas, ou para as que promovem dispersão por serem desconexas e não se encadearem com as demais, mesmo que sejam agradáveis no momento em que acontecem.

Há, portanto, duas espécies de continuidade: a que contribui e a que dificulta o desenvolvimento e crescimento do indivíduo. Dewey (1976a, p. 28) explica que cada experiência “afeta para pior ou para melhor as atitudes que irão contribuir para a qualidade das experiências subsequentes, determinando preferências e aversões”, isto é, influencia de forma significativa a facilidade ou dificuldade de o indivíduo agir em uma direção específica.

Em termos pessoais, a continuidade de certos perfis de experiência pode limitar o crescimento da pessoa e promover estagnação, isto é, imobilização em determinado nível de desenvolvimento. Dewey (1976a, p. 28-29) traz como exemplo a criança mimada, em que a continuidade do excesso de complacência (portanto, ruim) a conduz por desejar fazer apenas o que a satisfaz no momento, promovendo certa aversão em relação a situações que requerem certo esforço e perseverança. A continuidade desejável apresenta efeitos opostos: “desperta a curiosidade, fortalece a iniciativa e suscita desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir a pessoa aonde for preciso no futuro” (1976a, p. 29).

³³Any experience is mis-educative that has the effect of arresting or distorting the growth or further experience.

Portanto, no contexto educacional, cabe o cuidado de o educador ter sempre o pensamento direcionado ao futuro, colaborando para a continuidade de boas experiências do aluno em uma determinada direção.

2.2.4.2 *Interação*

Em uma experiência entram em jogo fatores externos e internos ao indivíduo. O princípio de interação, “segundo princípio fundamental para interpretar uma experiência em sua função e sua força educativa” (DEWEY, 1976a, p. 34), refere-se à relação entre estes dois fatores. Entende-se que o autor se refira à reorganização/modificação interna que se dá no indivíduo, como resultante do conjunto de ações e reações formado pelas suas condições internas, condições do ambiente e das condições objetivas, no contexto vivenciado em cada experiência.

O processo em que ocorre a experiência no ser humano é pensado de forma relacional. Existe uma relação constante entre as condições internas, ou seja, a bagagem pessoal de cada indivíduo (como, por exemplo, aspectos cognitivos, aspectos emocionais, hábitos estabelecidos, etc.) e as condições externas a ele. O professor Hutchinson clarifica que: as “condições internas podem ser descritas como sentimentos, disposições, atitudes, desejos ou necessidades de um indivíduo³⁴” (HUTCHINSON, 2015, p. 9).

Das condições externas, fazem parte o ambiente e as condições objetivas. No caso da educação, as condições objetivas são criadas pelo professor que tenha a intenção de promover ou estimular uma determinada experiência. Elas podem estar subordinadas às condições internas do indivíduo, e neste caso “o lugar e a função do professor” e de todos os recursos didáticos “são sistematicamente subordinadas às inclinações imediatas e às velocidades de sentimento do jovem” (DEWEY, 1976a, p. 33). Ou, podem propositalmente não estar, e serem organizadas de forma a provocar um desequilíbrio que gere uma interação específica.

Para o autor, todas as teorias que se apoiam no controle e na limitação da liberdade baseiam-se na subordinação das condições objetivas às condições internas dos indivíduos que passam pela experiência. Contudo, em vez de as condições objetivas estarem primordialmente subordinadas a essas condições internas imediatas, elas podem ser “ordenadas de modo que a espécie particular de interação com os estados imediatos internos se processe normalmente” (DEWEY, 1976a, pp. 33 e 34). Como exemplo, cita a organização dos horários de alimentação

³⁴These internal conditions could be described as the feelings, dispositions, attitudes, desires, or needs of an individual.

de um bebê pela mãe, que criará uma rotina dos cuidados e da alimentação, à qual a criança se ajustará:

A mãe tem em conta as necessidades do bebê, mas não de modo a dispensar a sua própria responsabilidade em regular as condições objetivas em que as necessidades são atendidas. E se for mãe esclarecida a este respeito buscará, no saber do passado com os pediatras e em sua própria experiência, luz para se orientar quanto às experiências mais conducentes ao desenvolvimento normal do bebê. (1976a, p. 34)

Ao analisar esta questão, Eliezer Pedroso da Rocha argumenta que as condições objetivas colaboram para influenciar certos comportamentos, mas isso não significa que os determinam, da mesma forma que a subjetividade não é a única responsável por todo o comportamento do indivíduo. “Não se trata de isto ou daquilo. É uma questão de interdependência ou inter-relação” (ROCHA, 2011, p. 62).

O conceito de condições objetivas é abrangente; entende-se que engloba toda condição que funcione como uma limitação que exija adequação ou superação (por vezes um obstáculo ou um questionamento). No caso da educação, além da escolha dos materiais a serem oferecidos para o aluno, Dewey inclui, também, as condições internas do professor na relação entre professor e aluno, que podem ser resumidas como as crenças/opiniões do professor e a maneira como se expressa. A relação do aprendiz se dá concomitantemente com a atividade proposta e com o professor como pessoa.

Condições objetivas compreendem muita coisa. Aí se incluem o que faz o educador e o modo como ele o faz, não somente as palavras que fala, mas o tom com que as fala. Incluem equipamentos, livros, aparelhos, brinquedos e jogos. Incluem os materiais com que o indivíduo entra em interação e, mais importante que tudo, o arranjo social global em que a pessoa está envolvida. (DEWEY, 1976a, p. 38)

Segundo o mesmo autor, cabe ao educador construir condições suficientemente adequadas para que as experiências vivenciadas no presente contribuam favoravelmente para a evolução do aluno. “O presente afeta sempre, de qualquer modo, o futuro. As pessoas capazes de perceber a conexão não são os jovens, mas os que já adquiriram maturidade” (DEWEY, 1976a, p. 44). Ele deixa claro que, em sua opinião, a única preparação que conta realmente ao longo da vida é extrair sentido de cada experiência. As condições objetivas e as condições internas estão em constante troca; a “experiência normal é um jogo entre os dois grupos de condições” (1976a, p. 35).

O conjunto resultante deste jogo constante entre as condições mencionadas é o que ele chama de *situação*. As pessoas vivem um encadeado permanente de situações, interagindo constantemente com outras pessoas e objetos.

[...] uma experiência é o que é porque uma transação está ocorrendo entre um indivíduo e o que, ao tempo, é o seu meio [...]. O meio, ou o ambiente, em outras palavras, é formado pelas condições, quaisquer que sejam, em interação com as necessidades, desejos, propósitos e aptidões pessoais de criar a experiência em curso. Mesmo quando a pessoa imagina castelos no ar, está em interação com os objetivos que sua fantasia constrói. (DEWEY, 1976a, p. 36 e 37)

2.2.4.3 *Compleitude*

Entende-se, então, que os princípios de interação e continuidade se inter-relacionam e se complementam. “São, por assim dizer, os aspectos longitudinais e transversais de uma experiência” (DEWEY, 1976a, p. 37). Elementos de uma determinada situação são levados a outra, ao mesmo tempo em que o aprendizado de uma situação torna-se ferramenta para lidar com outra posterior. Este caminhar pelas situações e pelo aprendizado existe enquanto houver continuidade de vida e aprendizagem. Para o autor, “continuidade e interação, em ativa união uma com a outra, dão a medida da importância e valor educativo da experiência em causa” (1976a, p. 38).

A experiência educacional não se dá isolada das outras experiências na vida. Na realidade não existe uma sequência de experiências sucessivas na qual uma “espere” a anterior acabar. Ao contrário, a vida é uma rede de acontecimentos em que várias experiências podem acontecer ao mesmo tempo, cada qual com seu ritmo.

Porque a vida não é uma marcha ou um fluxo uniforme e ininterrupto. É feita de histórias, cada qual com seu enredo, seu início e movimento para seu fim, cada qual com seu movimento rítmico particular, cada qual com sua qualidade não repetida, que a perpassa por inteiro. (DEWEY, 2010, p. 110)

Não basta apenas “atirar-se” em situações novas para que o indivíduo passe por uma experiência. Além de desenvolver uma ação dirigida a algum objetivo, é preciso estar disponível, aceitar o que a experiência traz, refletir e permitir modificar-se em decorrência dela, tornando-se diferente em algum aspecto.

O simples fato de haver envolvimento em situações novas, que exigem ações em direção a algum objetivo, não garante que se tenha constituído experiência. Pode-se gastar muito tempo acreditando que ser uma pessoa em atividade é o suficiente para

garantir experiência. Isso não é verdade para Dewey, a experiência é mais complexa do que tal definição, tanto que ela envolve não somente a dimensão ativa do acontecimento, mas também a dimensão passiva³⁵, e a consciência da continuidade por parte do agente. (CARLESSO, 2008, p. 74)

O que define uma experiência em relação a outra é o sentido de completude de cada uma delas. Para Dewey, esse sentido é proporcionado pelo fator emocional. É a emoção que consolida a experiência dando-lhe unidade. Ela “seleciona o que é congruente e pinta com suas cores o que é escolhido, com isso, conferindo uma unidade qualitativa a materiais externamente díspares e dessemelhantes” (2010, p. 120).

Seguindo as proposições de Dewey, podemos dizer que existe uma conexão orgânica entre experiência e afeto. Uma experiência é algo que vivenciamos no interior de um processo reflexivo que nos mobiliza para solucionar alguma situação problemática, indeterminada, no intuito de torná-la clara, definida, determinada; a solução a que chegamos, no entanto, nunca é final, definitiva. Por isso, o que confere valor a uma experiência é a sua capacidade de nos tornar mais bem equipados para experiências futuras. Para que seja assim, nenhuma verdadeira experiência acontece sem que estejamos, de fato, afetivamente envolvidos por um problema. (CUNHA, 2015, p. 264)

As emoções fazem parte da experiência, vinculam-se a ela, modificam-se no decorrer do processo e ligam-se a acontecimentos e objetos. Todas as emoções são qualificações de um drama e se modificam no seu próprio desenrolar. A emoção “faz parte do eu interessado no movimento dos acontecimentos em direção a um desfecho desejado ou indesejado” (DEWEY, 2010, p. 119).

Os conceitos de Dewey permanecem válidos na atualidade e é possível relacionar seu pensamento aos de autores contemporâneos. Em artigo em que tece paralelos entre a proposta deweyana e a apresentada pelos autores David T. Hansen³⁶ e Fernando Bárcena Orbe³⁷, o professor Cunha afirma:

Tendo percorrido longa trajetória durante o século passado, sendo alvo de apropriações em diversos países por vários pensadores e ativistas da área educacional, os delineamentos centrais da proposta pedagógica deweyana encontram-se vivos ainda hoje. (CUNHA, 2010, p. 230)

³⁵ Dimensão passiva é explicada pela autora da seguinte forma: [...] “para se constituir experiência esta ação deve ser passiva também, ou seja, o sujeito que provocou tal acontecimento espera uma “resposta”, estando aberto para tal, dispondo-se a refletir novamente sobre o acontecido e encadeando-o em ações futuras” (CARLESSO, 2008, p.75).

³⁶ Professor de Filosofia e Educação da Teachers College, Columbia University, Nova York. “Suas principais áreas de estudo são a filosofia e a prática do ensino, a natureza da investigação e a crítica aos valores educacionais”. (HANSEN, 2005, p. 95 – nota de rodapé).

³⁷ Professor de Filosofia da Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

3. O GRUPO DE APOIO AO PREPARO DA PERFORMANCE MUSICAL

O Grupo de apoio ao preparo da performance musical foi formado por pianistas voluntários, profissionais ou estudantes, que tivessem o objetivo de se profissionalizarem como instrumentistas-pianistas e afirmassem sentir algum desconforto recorrente em relação a qualquer momento do processo de preparo performático, da escolha do repertório ao momento do palco (como, por exemplo, resistência, desconcentração ou nervosismo excessivo), independentemente de todo estudo e esforço que fizessem para resolvê-lo. Buscaram-se interessados que desejassem ampliar percepções relacionadas ao seu próprio processo de estudo musical e participar de um grupo com a finalidade de compartilhar suas experiências, procurar respostas para suas perguntas e soluções para alguns de seus problemas. Na divulgação das inscrições, foi informado que a atividade do grupo se desenvolveria em um ambiente colaborativo e suspenso de críticas, no qual os participantes pudessem conversar acerca de suas atividades, dificuldades e do preparo performático de suas obras em estudo, colocar-se como pessoas, trabalhar com a colaboração dos colegas, discutir textos e, se desejassem, desenvolver pequenos projetos pessoais.

O principal objetivo deste grupo foi estudar o que aconteceria nele enquanto durasse a experiência, o que não foi pré-estabelecido. Tratou-se de uma proposta de grupo autorregulador, na qual a pesquisadora teve a função de facilitadora e no qual se buscou criar um ambiente favorecedor do aprendizado, da manifestação criativa e da experiência. Foi previsto que haveria conversas, discussão de conteúdos e espaço para os participantes tocarem para o grupo, quando desejassem. Não foram ministradas aulas de piano, nem foi realizado qualquer estudo analítico de interpretação ou técnica pianística. Desejou-se propiciar aos participantes uma oportunidade de conversarem com outros músicos a respeito do que os incomodava no fazer musical e favorecer que revisitassem suas histórias de vida e desenvolvessem/ampliassem suas percepções; de investigarem suas resistências; de analisarem o entorno que poderia estar causando a dificuldade ou o engrama que os incomodava e de buscarem novas maneiras de construir sua relação com o processo de preparo da performance. Esperava-se que as condições do ambiente proposto colaborassem para que os participantes se manifestassem, diminuindo suas defesas de uma forma que talvez não ocorresse em outras circunstâncias, e para que o grupo oferecesse suporte para o desenvolvimento individual de cada um.

Não foram realizadas filmagens nem gravações, a fim de preservar o anonimato inquestionavelmente e, desta forma, propiciar um ambiente de confiança. Os dados foram

colhidos por meio de relatos semanais e narrativas individuais. Seguindo os preceitos da metodologia de Pesquisa Narrativa, os relatos semanais, redigidos pela pesquisadora, foram enviados por e-mail aos integrantes do grupo para sugestão de alterações, o que efetivamente aconteceu. Além disso, cada participante se comprometeu a escrever ao menos três narrativas individuais a partir de um roteiro semiestruturado. Além delas, combinou-se que poderiam entregar narrativas livres, sempre que desejassem.

Cada uma das narrativas entregues foi lida e reescrita pela pesquisadora, na terceira pessoa, tendo por bases a narrativa original e a percepção do contato presencial. As versões reescritas foram encaminhadas novamente aos narradores iniciais, que puderam alterá-las sempre que julgaram necessário. Desse modo, foram feitos ajustes e concessões, como previsto na metodologia. Em *Engaging in narrative inquiry*, Clandinin (2013, p. 200) reitera o que apresenta em diversos de seus textos: a pesquisa narrativa prevê a passagem de textos de campo para textos intermediários e destes para o texto final da pesquisa, que será tornado público, com a colaboração dos participantes da pesquisa na escrita. A partir destes dados, foi redigida uma única narrativa final, que continha elementos das narrativas anteriores e de comentários da participação dos voluntários no grupo, a qual, também, passou pelo mesmo processo de coconstrução. As narrativas individuais serão apresentadas no Capítulo III.

3.1 METODOLOGIA PARA COLETA DE DADOS: PESQUISA NARRATIVA

“A investigação narrativa é uma abordagem direcionada ao estudo da vida humana, concebida como uma forma de prestigiar a experiência vivida como fonte importante de conhecimento e compreensão”.

*Jean Clandinin*³⁸

A prática do estudo de narrativas em pesquisas na área de humanas é uma ciência que se desenvolveu no século XX, não sendo, portanto, uma novidade. Wayne Bowman (*in* BARRET; STAUFFER, 2009, p. 222) sugere que, ao se utilizar da investigação narrativa, um pesquisador deve: comunicar ao leitor que conceito de narrativa está utilizando e como compreende a metodologia; explicar o motivo da sua escolha pela aplicação deste método e

³⁸Narrative inquiry is an approach to the study of human lives conceived as a way of honoring lived experience as a source of important knowledge and understanding (CLANDININ, 2013, p. 17).

quais os objetivos da sua utilização; e esclarecer vantagens e/ou desvantagens previstas. Para este estudo, elegeu-se o uso da metodologia de pesquisa narrativa, na forma como foi desenvolvida por D. Jean Clandinin, que será esclarecida a seguir. Um dos motivos que direcionaram a escolha específica desta proposta foi a possibilidade da escrita compartilhada, o que colaboraria com o desenvolvimento da confiança desejada, por fornecer ao participante a oportunidade de participar da escrita, dando-lhe a segurança de ter sua vontade respeitada do início ao fim de todo o processo.

Pesquisa Narrativa é uma modalidade de pesquisa que se estrutura na narração das histórias vividas e contadas pelos pesquisados. É um estudo da experiência humana. “A investigação narrativa é uma maneira de estudar as experiências das pessoas, nada mais e nada menos”³⁹ (CLANDININ, 2013, p. 38).

o estudo da narrativa é o estudo das maneiras como os humanos vivenciam o mundo. Este conceito geral é refinado sob a perspectiva de que a educação e a pesquisa educacional são a construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais; estudantes, professores e investigadores são contadores de histórias e personagens na sua própria e nas histórias de outros⁴⁰ (CLANDININ; CONNELLY, 1990, p.2).

Ao adotar a proposta da pesquisa narrativa apresentada por Jean Clandinin (2006; 2007; 2013), aceita-se que narrativas correspondem a um aspecto parcial da realidade vivenciada e que seu registro, com fins acadêmicos, implica em concessões e ajustes, os quais podem ser concebidos como perdas e ganhos que navegam na área de intersecção entre possíveis distorções e os objetivos da pesquisa desenvolvida.

Diante deste fato, estabelece-se um ponto constante de referência a partir do qual as relações são observadas: o estudo da experiência. Clandinin (CLANDININ *in* BARRET; STAUFFER, 2009) esclarece que seu pensamento diante da narração da experiência abrange as experiências de si própria, das crianças, dos professores, dos pais e de outros. Seu objetivo é compreender aquilo que envolveu (*embodied*) as pessoas nos diferentes aspectos, tanto do ponto de vista pessoal, quanto do ponto de vista social. Para a autora, é importante prestar atenção nas particularidades dos momentos e dos lugares onde as histórias são contadas e recontadas, bem como prestar atenção aos contornos social, cultural e institucional que “moldam” cada pessoa individualmente.

³⁹Narrative inquiry is a way of studying people’s experiences, nothing more and nothing less.

⁴⁰Thus, the study of narrative is the study of the ways humans experience the world. This general concept is refined into the view that education and educational research is the construction and reconstruction of personal and social stories; learners, teachers and researcher are storytellers and characters in their own and other's stories.

As pessoas moldam seu cotidiano por histórias de quem elas e os outros são e interpretam seu passado em termos dessas histórias. História, na linguagem atual, é um portal através do qual uma pessoa entra no mundo e pelo qual sua experiência do mundo é interpretada e feita pessoalmente significativa. Pesquisa narrativa, o estudo da experiência como história, pois, é primeiro e acima de tudo, uma maneira de pensar sobre a experiência. A investigação narrativa como metodologia implica uma visão do fenômeno. Usar a metodologia da pesquisa narrativa é adotar uma visão particular da experiência como fenômeno em estudo.⁴¹ (CONNELLY; CLANDININ; apud CLANDININ, 2006, p. 45)

O conceito de experiência adotado para esta modalidade de pesquisa, segundo Clandinin (2006), é o proposto por John Dewey no livro *Experiência e educação* (1976a).

Minha visão da experiência é moldada pelas idéias de Dewey (1934, 1938⁴²) e, ao longo dos anos, tornou-se uma visão profundamente narrativa da experiência. Enquanto Dewey se concentrou nos princípios de continuidade e interação dentro das situações como um modo de pensar sobre a experiência, Michel Connelly e eu (1988) começamos a pensar a respeito da conceitualização de experiência de Dewey de uma forma profundamente narrativa⁴³. (CLANDININ, *in* BARRET; STAUFFER, 2009, p. 204)

O conceito deweyano foi esclarecido no capítulo anterior, sendo desnecessário retomar suas bases. A metodologia apoia-se no princípio de interação, ao considerar que as pessoas precisam ser compreendidas como indivíduos em relação a um contexto social: “Para Dewey, a experiência é pessoal e social. Tanto o aspecto pessoal quanto o social estão sempre presentes” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 30); e no princípio da continuidade, ao aceitar que cada experiência influencia a percepção das demais: “a noção de que a experiência se desenvolve a partir de outras experiências e de que experiências levam a outras experiências” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 30). Ao apropriar-se da teoria deweyana, é concebido um espaço tridimensional, em que a história abarca as dimensões: da interação (pessoal e social); da continuidade (passado, presente e futuro) e da situação (lugar no tempo e no espaço). Isso quer dizer que os “estudos apresentam dimensões temporais e

⁴¹People shape their daily lives by stories of who they and others are and as they interpret their past in terms of these stories. Story, in the current idiom, is a portal through which a person enters the world and by which their experience of the world is interpreted and made personally meaningful. Narrative inquiry, the study of experience as story, then, is first and foremost a way of thinking about experience. Narrative inquiry as a methodology entails a view of the phenomenon. To use narrative inquiry methodology is to adopt a particular view of experience as phenomenon under study.

⁴²Clandinin se refere aos seguintes textos de Dewey: *A arte como experiência* e *Experiência e Educação*.

⁴³My view of experience is one shaped by the ideas of Dewey (1934, 1938), and it has, over the years, become a deeply narrative view of experience. While Dewey focused on the principles of continuity and interaction within situations as a way of thinking about experience, Michel Connelly and I (1988) began to think about Dewey’s conceptualization of experience as a profoundly narrative one (CLANDININ, *in* BARRET; STAUFFER, 2009, p. 204).

remetem problemas temporais; focalizam o pessoal e o social em um equilíbrio apropriado para a pesquisa; e ocorrem em lugares específicos ou sequências de lugares”⁴⁴ (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 50).

Os dois critérios de experiência de Dewey - interação e continuidade concretizados em situações - fornecem a base para vislumbrar uma concepção narrativa da experiência por meio de um espaço tridimensional, apresentando dimensões de temporalidade, localização e aspectos sociais⁴⁵. (CLANDININ, 2013, p. 12)

A intenção é pensar a experiência de forma global, complexa. Deseja-se que além da valorização pessoal, exista uma exploração social, cultural, familiar, linguística e institucional no contexto em que as experiências ocorreram e foram expressadas.

Entendidas dessa maneira, as investigações narrativas começam e terminam nas vidas historiadas das pessoas envolvidas. Investigadores narrativos estudam a experiência individual no mundo, uma experiência que é contada tanto pelo viver quanto pelo narrar, e isso pode ser estudado ouvindo, observando, vivendo ao lado um do outro, escrevendo e interpretando textos. Através da investigação, procuramos maneiras de enriquecer e transformar essa experiência para os envolvidos e para os outros⁴⁶. (CLANDININ, 2013, p. 18)

Nesta modalidade de pesquisa, o pesquisador é participante, a pesquisa torna-se *nós*, sua presença faz parte da experiência em estudo. Considerar a modalidade narrativa sob a perspectiva de Clandinin, isto é, como ela expõe em seus textos, principalmente em *Engaging in Narrative Inquiry* (2013), implica reconhecer, necessariamente, a presença da subjetividade e o fato de que o pesquisador buscará ter uma relação pessoal próxima com os demais participantes.

Nós não somos investigadores objetivos. Somos investigadores relacionais, atentos aos espaços intersubjetivos, relacionais e incorporados, nos quais vidas são vividas. Não estamos metaforicamente fora da investigação, mas fazemos parte do fenômeno em estudo⁴⁷. (CLANDININ, 2013, p. 24)

⁴⁴Studies have temporal dimensions and address temporal matters; they focus on the personal and the social in a balance appropriate to the inquiry; and they occur in specific places or sequences of places.

⁴⁵Dewey’s two criteria of experience - interaction and continuity enacted in situations - provide the grounding for attending to a narrative conception of experience through the three-dimensional narrative inquiry space with dimensions of temporality, place, and sociality.

⁴⁶Understood in this way, narrative inquiries begin and end in the storied lives of the people involved. Narrative inquirers study the individual’s experience in the world, an experience that is storied both in the living and telling and that can be studied by listening, observing, living alongside another, and writing and interpreting texts. Through the inquiry, we seek ways of enriching and transforming that experience for themselves and others.

⁴⁷We are not objective inquirers. We are relational inquirers, attentive to the intersubjective, relational, embedded spaces in which lives are lived out. We do not stand metaphorically outside the inquiry but are part of the phenomenon under study.

Nossa abordagem a essa cartografia conceitual não será ingenuamente objetivista. Nós não presumimos que temos acesso a uma posição fora da história do campo, a partir da qual documentamos imparcialmente todas as suas partes. Afinal, estamos entre aqueles cujo trabalho faz parte do que é mapeado⁴⁸. (CLADININ; ROSIEK, 2007, p. 37)

Clandinin e Connelly (2000, p. 50) explicam ser previsto que o pesquisador trabalhe fazendo perguntas e colabore para que o pesquisado se manifeste em quatro direções: para dentro, para fora, para trás e para frente. Isso quer dizer, que se espera que ele atue em direção ao interior e exterior: às condições internas do pesquisado (sentimentos, esperanças, reações estéticas e disposições morais) e às condições do ambiente; além disso, o movimento dito “para trás e para frente” refere-se ao movimento no tempo, relacionando passado, presente e futuro”.

Neste contexto, espera-se que o pesquisador seja criativo e esteja aberto a diversas possibilidades ao compor suas fontes. Por exemplo, que se utilize de fotografias, transcrições de entrevistas, notas de campo, diários, entrevistas, perguntas, histórias contadas, cartas escritas, autobiografias, interpretações derivadas, e o que mais achar necessário para, a partir delas, escrever textos que abordem as direções mencionadas acima. Clandinin e Connelly (1990) sublinham que é importante o pesquisador estar consciente dos seus objetivos, das suas finalidades desde o início da pesquisa, para que isto o auxilie na coleta de dados.

Segundo Wayne Bowman (*in* BARRET; STAUFFER, 2009, p. 220), trabalhar com a Pesquisa Narrativa exige algumas habilidades do pesquisador. Dentre essas habilidades, entende-se que ele deva demonstrar interesse por pessoas; sentir conforto com a ambiguidade, complexidade e contradição; e ter desejo de ser tocado como ser humano, o que é considerado como desejo de reinventar a si e ao seu trabalho aceitando que a jornada de cada nova narrativa seja uma oportunidade de recomeçar (*fresh start*). Compreende-se, então, que esse tipo de pesquisa seja, antes de tudo, um processo que coloca o pesquisador como pessoa, dentro da pesquisa acadêmica.

Em Clandinin e Connelly (1990; 2000) e Clandinin (2007), os autores explicam que a Pesquisa Narrativa não tem por objetivo a generalização. O foco é posto na história, no particular, na compreensão de uma situação específica, na busca do entendimento da experiência narrada. Busca-se aprofundar-se na experiência, concebendo inclusive um

⁴⁸Our approach to this conceptual cartography will not be naively objectivist. We do not assume we have access to a stance outside of the history of the field, from which to impartially document all its parts. We are, after all, among those whose work is part of what is being mapped.

processo de certa abstração do que é externo a ela, como se o espaço no qual ela acontece fosse relativamente isolado e único. A intenção é pôr à mostra e trazer para o estudo acadêmico aquilo e aqueles que, habitualmente, não têm voz. “A regra geral é evitar tais generalizações e se concentrar no evento, em um processo denominado por nós como entocamento”⁴⁹ (CLANDININ; CONNELLY, 1990, p. 11).

A pesquisa narrativa é primordialmente relacional. Trabalhar neste campo envolve considerar relações das pessoas com seu mundo físico e psíquico e das pessoas entre si, entre pessoas e lugares, entre acontecimentos e sentimentos, entre passado, presente e futuro, entre culturas, instituições e o que mais surgir. É preciso pensar de forma relacional. “Pesquisa narrativa são pessoas em relações estudando pessoas em relações”⁵⁰ (CLANDININ, 2013, p. 23).

Quando entramos nas relações da investigação narrativa, começamos o curso das negociações que são parte do comprometimento com a pesquisa. Negociamos relacionamentos, propósitos de pesquisa, transições, bem como a maneira de sermos úteis nessas relações. Essas negociações ocorrem em cada momento, em cada encontro, às vezes de maneiras que não percebemos. Negociações também ocorrem de forma intencional e consciente, à medida que trabalhamos com nossos participantes durante a pesquisa⁵¹. (CLANDININ, 2006, p. 47)

O investigador deve considerar o pressuposto segundo o qual a maneira como nos percebemos e nos retratamos molda nossa maneira de pensar. Existe uma interconexão entre as histórias que contamos e a maneira como nos vemos representados no mundo. Vivemos nossas histórias concomitantemente, nos âmbitos cultural, pessoal e institucional. Aceita-se que a maneira como retratamos nossas histórias está diretamente relacionada com a forma pela qual nos percebemos no mundo. Ao contarmos histórias podemos modificar nossa autopercepção em relação a elas. Em decorrência, podem surgir decisões tomadas a partir dessas novas clarificações. É preciso considerar que, por vezes, o fato de confiar em alguém para falar, modifica vidas. O investigador precisa estar consciente de exercer este papel e ter uma atitude profundamente ética e respeitosa ao longo de todo o processo, porque, ao assumir esta posição, “podemos mudar não apenas nossas próprias vidas e a daqueles que convivem

⁴⁹The useful rule of thumb is to avoid making such generalizations and to concentrate on the event, in a process we have termed *burrowing*.

⁵⁰Narrative inquiry is people in relation studying people in relation.

⁵¹As we enter into narrative inquiry relationships, we begin the ongoing negotiations that are part of engaging in a narrative inquiry. We negotiate relationships, research purposes, transitions, as well as how we are going to be useful in those relationships. These negotiations occur moment by moment, within each encounter, sometimes in ways that we are not awake to. The negotiations also occur in intentional, wide awake ways as we work with our participants throughout the inquiry.

conosco, mas também a vida dos participantes e daqueles que vivem relacionados a eles”⁵² (CLANDININ, 2013, p. 23).

Ao englobar pesquisado e pesquisador no espaço da pesquisa, esta proposta torna o pesquisador visível no enredo, pois, muitas vezes, na interação, suas próprias histórias são vivenciadas e contadas. Em decorrência, aceita que exista um confronto pessoal constante, de forma que o pesquisador também viva a sua própria experiência. Considera-se “impossível (ou, se não impossível, deliberadamente autoenganador) um pesquisador permanecer silencioso ou apresentar-se como uma espécie de ser perfeito, idealizado, investigativo e moralizante” (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 62)⁵³.

Para o observador participante, compreende-se que a opção da utilização da pesquisa narrativa exige uma abertura à experiência, um mergulho na atividade, deixando a objetividade distanciada para uma etapa posterior do trabalho. É preciso estar consciente de que as vidas dos participantes e, portanto, suas histórias, não começam quando o pesquisador chega e nem acabam quando ele parte, como explicado por Clandinin e Connelly (2000, cp. 5, p. 63-79). É um processo de aproximação e vivência por parte do pesquisador, que precisa desenvolver uma relação pessoal e íntima com os participantes e ambientes; é, também, um processo de negociação visto que a narrativa é construída conjuntamente com o narrador.

Esta situação também se reflete na história do pesquisador como pessoa, em suas expectativas, suas crenças, seus preconceitos, que podem ser questionados em vários momentos, e vir, mesmo, a modificar sua visão de todo o processo. Seguir esta proposta metodológica, portanto, implica estar consciente de que a experiência coloca o pesquisador tecido dentro das histórias de todos. O pesquisador está no meio da trama. Sendo assim, está contido o risco de mudança, também para o pesquisador. “Ninguém sai de uma pesquisa narrativa inalterado”⁵⁴ (CLANDININ, 2013, p. 201).

A história narrada está sendo contada para uma pessoa ou grupo de pessoas, em um determinado ambiente e lugar, podendo-se supor que ela poderia sofrer modificações e ser contada de uma maneira diferente, em outro contexto. Também se antevê a possibilidade de, ao contar uma história passada, a pessoa vir a percebê-la sob um prisma diferente do anterior e, a partir disso, alterar seu entendimento da situação vivida no passado e, também, modificar seu futuro, a partir dessa nova percepção. “As pessoas vivem histórias e, ao contá-las,

⁵²Because we might change not only our own lives and those who live in relation with us but also the lives of participants and those others who live in relation with them.

⁵³[...] impossible (or, if not impossible, then deliberately self-deceptive) as researcher to stay silent or to present a kind of perfect, idealized, inquiring, moralizing self.

⁵⁴No one leaves a narrative inquiry unchanged.

reafirmam-nas, modificam-nas e criam novas. Histórias vividas e narradas educam quem as conta e aos outros”⁵⁵ (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. XXVI).

Entende-se que, ao mesmo tempo em que a pesquisa narrativa estuda uma experiência, ela cria outra, que se dá no momento e na interação do pesquisador com os pesquisados, isto é, na situação em que a pesquisa ocorre. Sendo assim, a pesquisa narrativa torna-se, concomitantemente, uma metodologia e um fenômeno.

O pesquisador narrativo compartilha sua escrita, registra seus textos de campo, negocia com participantes e os reescreve. Espera-se que exista coparticipação do(s) pesquisado(s) na elaboração de textos, que devem ser lidos por eles e reescritos pelo pesquisador até que componham um sentido comum.

Na investigação narrativa, passamos de textos de campo para textos intermediários e, deles, para textos finais da pesquisa que são tornados públicos. Cada etapa é um movimento de co-composição, um avanço que deve ser cuidadosa e respeitosamente negociado⁵⁶. (CLANDININ, 2013, p. 200)

É “uma colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo do tempo, em um lugar ou em uma série de lugares, e em interação social com os *milieus*”⁵⁷ (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 20). Como o pesquisador é considerado uma pessoa participante do processo e, portanto, sujeito às interferências e influências da situação, sua compreensão dos fatos pode ser questionada a cada momento pelos demais envolvidos na pesquisa. As opiniões devem ser levadas em consideração e provocar revisões nos textos. Também pode ocorrer que a versão da história escrita pelo pesquisador gere clarificações ao(s) participante(s) narrador(es) que promova(m) reorganizações na narração. O essencial é que, ao final, a história que fique para o trabalho científico seja a versão construída pelo par ou pelo grupo.

A escrita é um trabalho de parceria; existe o compromisso do pesquisador de apresentar sua versão da história ao narrador, e chegar a uma finalização que represente o que o narrador, realmente, quis dizer. Este é um perfil de pesquisa em que, realmente, existe um relacionamento com os participantes, até a escrita final. Metaforicamente, seria como andar em uma bicicleta de dois lugares, onde ambos, pesquisador e pesquisado, colaboram para chegar a uma única direção. É comum,

⁵⁵People live stories, and in the telling of these stories, reaffirm them, modify them, and create new ones. Stories lived and told educate the self and others.

⁵⁶In narrative inquiry we move from field texts to interim research texts and to final research texts that are made public. Each move is a move of co-composing, a move that must be carefully and respectfully negotiated.

⁵⁷It is collaboration between researcher and participants, over time, in a place or series of places, and in social interaction with milieus.

tanto trabalhar com os participantes ao longo da escrita, em cujo caso os registros do trabalho em si constituem dados, quanto trazer documentos escritos de volta aos participantes para discussões finais⁵⁸. (CLANDININ; CONNELLY, 1990, p. 12)

O movimento que se apresenta nos textos de campo, até o texto final, tornado público, precisa ser, o tempo todo, acompanhado pelos participantes. Cada etapa corresponde a uma composição partilhada, que precisa ser cuidadosamente negociada. É previsto que se ofereça espaço ao pesquisado para modificar palavras, acrescentando ou excluindo anotações.

A negociação dos textos de pesquisa cria um espaço no qual a autoridade narrativa dos participantes é honrada. As questões de anonimato e confidencialidade ganham importância à medida que a complexidade das vidas é tornada visível nos textos de pesquisa. É importante compreender os espaços de investigação narrativa como espaços de pertencimento para pesquisadores e participantes - espaços sempre marcados por ética e atitudes de abertura, vulnerabilidade mútua, reciprocidade e atenção.⁵⁹ (CLANDININ, 2013, p. 200)

Prevê-se, também, a possibilidade de, quando necessário, os escritos serem lidos por terceiros, como é o caso de um orientador de pesquisa, a fim de que eles auxiliem o pesquisador a enxergar, nos textos, sentidos que ainda não tenham sido abordados.

Existe uma preocupação profunda e incontestável com a ética e o respeito humano. O pesquisador deve se comprometer com os critérios exigidos em conselhos de ética reguladores, mas não se restringir à aprovação recebida. A ética em direção aos participantes deve continuar ao longo de toda a pesquisa, isto é, durante o tempo de entrevistas e coleta de histórias e ao longo da escrita do trabalho.

Todas essas experiências da pesquisa são profundamente imbuídas de ética. Permanecemos tão despertos ao que nós somos dentro do espaço da pesquisa e à maneira como nossa presença molda os espaços entre nós e os participantes quanto podemos ser.⁶⁰ (CLANDININ, 2013, p. 199)

⁵⁸To either work with participants throughout the writing, in which case records of the work itself constitute data, or to bring written documents back to participants for final discussions.

⁵⁹Negotiating research texts creates a space where participants' narrative authority is honored. Issues of anonymity and confidentiality take on added importance as the complexity of lives are made visible in research texts. It is important to understand narrative inquiry spaces as spaces of belonging for both researchers and participants – spaces that are marked always by ethics and attitudes of openness, mutual vulnerability, reciprocity, and care.

⁶⁰All of these experiences of the inquiry are deeply imbued with ethics. We remain as wakeful as we can be to who we are in the inquiry space and to how our presence shapes spaces between us and participants.

Privilegia-se a confiança. E a maneira de tecer a escrita do trabalho final, o tempo todo em acordo com os participantes, demonstra que esta metodologia incorpora um senso humanista sincero e coerente.

nós precisamos entender ética como pertencente às situações de negociação, respeito, mutualidade e abertura a múltiplas vozes. [...] Nós devemos fazer mais do que preencher formulários necessários para os conselhos institucionais de ética em pesquisa (CLANDININ, 2006, p. 52)⁶¹.

3.2 A PESQUISA NARRATIVA E A EDUCAÇÃO MUSICAL

O primeiro contato da pesquisadora com a Metodologia Narrativa se deu intermediado pelo prof. Dr. André Glaser, que, em seu Pós-doutorado, foi orientado por Jean Clandinin, criadora desta proposta metodológica. Na bibliografia inicial encaminhada pelo professor, um título despertou atenção especial: *Narrative Inquiry in Music Education* (BARRET; STAUFFER, 2009). A segunda parte desse livro apresenta 14 capítulos referentes a estudos que utilizaram a Pesquisa Narrativa na área da Educação Musical, em diferentes perspectivas de aplicação. Tomando-os como exemplos, foi possível vislumbrar um largo contexto de aplicação da proposta.

No capítulo em que colabora com o livro, Clandinin (CLANDININ *in* BARRET; STAUFFER, 2009) menciona que a riqueza das histórias das experiências narradas levou-a a ter uma maior compreensão da complexidade da Educação Musical. Cada capítulo provocou lembranças a respeito de suas próprias experiências musicais, mas a leitura transversal do livro a levou a perceber o senso institucional, social e cultural que molda a paisagem da educação musical e a vida das pessoas envolvidas nela, compreendendo como a música estava tecida na vida de cada uma das pessoas. A autora entende que os capítulos do livro oferecem diferentes possibilidades de abordagens e pontos de partida para a investigação narrativa, embora observe também a dificuldade existente no choque entre esta abordagem e outras mais tradicionais.

O que os capítulos do livro oferecem aos leitores, são diversas maneiras de avistar pontos de partida para a investigação narrativa e possibilidades de diferentes abordagens. Contudo, os vários capítulos também destacam tensões em fronteiras metodológicas conforme a pesquisa narrativa se choque com metodologias mais

⁶¹We need to imagine ethics as being about negotiation, respect, mutuality and openness to multiple voices. [...] We must do more than fill out required forms for institutional research ethics boards.

formalistas e reducionistas.⁶² (CLANDININ *in* BARRET; STAUFFER, 2009, p. 207)

A partir da leitura deste livro, entendeu-se que seria possível utilizar esse método para a coleta de dados do grupo e, eventualmente, aplicá-lo na escrita de seguimentos do texto final, o que efetivamente ocorreu. A proposta do grupo formado com voluntários desejosos em contar suas histórias e narrarem suas vivências em relação ao estudo e preparo performático, tanto da experiência passada quanto da sua experiência em vivência no grupo, está de acordo com a perspectiva desta metodologia.

Os denominadores comuns para o ingresso no grupo foram: ser pianista; sentir que seu preparo performático ou sua performance estava sendo prejudicada por fatores emocionais; e desejar falar a respeito e trabalhar essas questões em um grupo de apoio protegido pela condição do anonimato em relação a tudo que fosse exterior ao grupo.

Para entender as insatisfações de cada um, seria preciso conhecer suas histórias vinculadas ao fazer musical. Desta forma, supôs-se que a utilização de narrativas escritas na coleta de dados estimularia reflexões pessoais e permitiria que surgissem particularidades e se lançasse luz em algumas questões específicas, que, talvez, não aparecessem na aplicação de outras metodologias, como a entrevista direta.

Desejou-se receber as histórias de cada pianista do grupo e apreender o contexto em que elas se deram, a fim de, posteriormente, procurar compreender relações entre os narradores, as situações descritas, o ambiente nelas vivenciado e mudanças ocorridas em razão da participação no grupo. Esse processo trouxe à baila algumas questões que ficaram escondidas diante da urgência que os músicos sentem ao preparar seu repertório para provas, competições e apresentações. Conhecer os dramas e alegrias que envolvem o processo performático e, assim, colocar o ser humano realmente dentro do processo era uma das ambições da pesquisadora. Acredita-se que essas histórias que ficam submersas, engolidas na tensão dos processos de aprendizagem e atividade musicais, muitas vezes, podem retratar o lado mais humano do músico, aquele que ele deseja ardentemente colocar em sua arte e nem sempre sabe como fazê-lo.

⁶²What the chapters in the book offer readers, then, are different ways of seeing the starting points for narrative inquiry and different possible approaches. However, the various chapters also highlight tensions at the methodological borders as narrative inquiry bumps against more formalistic and reductionist methodologies.

3.3 GRUPO DE APOIO AO PREPARO DA PERFORMANCE MUSICAL

Este seguimento relata a experiência do Grupo de apoio ao preparo da performance musical.

3.3.1 Formação do grupo

A chamada para participação no Grupo de apoio ao preparo da performance musical deu-se em março de 2018. As Inscrições ocorreram de 5 a 20 de março e as entrevistas de 13 de março a 4 de abril. A atividade foi divulgada por meio digital e cartazes impressos, e esteve aberta ao máximo de 15 participantes. Como já mencionado, o público alvo foi composto por pianistas, estudantes universitários ou não, que sentissem algum incômodo persistente ao longo do seu processo de preparo performático, apesar dos esforços que fizessem para resolvê-lo.

Para a inscrição, o candidato deveria enviar um e-mail à pesquisadora demonstrando interesse. Em resposta, o candidato recebeu um documento informativo e a ficha de inscrição. Nessa ficha, o interessado contaria brevemente o motivo pelo qual desejava participar do grupo. Após o recebimento da ficha preenchida, foi agendada uma entrevista pessoal com cada um dos interessados com o objetivo de esclarecer dúvidas a respeito das informações apresentadas na ficha e das características da atividade a ser desenvolvida. Neste momento, alguns interessados perceberam que o grupo não era exatamente o que estavam procurando e não efetivaram sua inscrição. No encontro presencial, aqueles que desejaram, realmente, participar do grupo, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Após a fase de inscrição, o trabalho teve início com 10 voluntários, sendo que um deles desistiu de participar a partir do terceiro encontro, alegando dificuldade para conciliar o horário do grupo com suas atividades profissionais. Os outros 9 permaneceram até o final da atividade. Nomeando-os pelos pseudônimos adotados, são: Agnes, Alina, Clara, Crimson, Hans, Melanie, Misha, Nicole e Ted. A faixa etária dos voluntários esteve entre 17 e 37 anos e todos eles haviam estudado, em algum momento de sua vida, em uma escola de música, fosse escola livre, conservatório ou faculdade.

Os encontros ocorreram aos sábados, no IA-UNESP, das 14 às 16h, de 7 de abril a 24 de novembro de 2018. Foram utilizadas duas salas alternadas em função da disponibilidade, ambas aparelhadas com piano, lousa, computador, data-show e Internet. A periodicidade foi estabelecida em conjunto com o grupo e foram realizados 23 encontros no total: 7/4; 14/4;

28/4; 5/5; 12/5; 19/5; 26/5; 2/6; 9/6; 23/6; 4/8; 11/8; 18/8; 25/8; 1/9; 15/9; 22/9; 29/9; 6/10; 20/10; 27/10; 10/11 e 24/11⁶³.

A coleta de dados, como já mencionado, ocorreu por meio do registro de relatos dos encontros e de narrativas individuais dos participantes e da pesquisadora. Todos os participantes usaram pseudônimos para as narrações. Foi estabelecido desde o início que o participante se comprometeria em escrever as narrativas solicitadas e a pesquisadora, em dar o retorno de cada uma delas, individualmente. A partir dos primeiros textos, foram elaborados os intermediários e a escrita final.

3.3.2 Dinâmica adotada no grupo

A dinâmica do primeiro dia de trabalho merece ser apresentada com detalhes, pois ela estabeleceu as bases do ambiente proposto e foi o pilar sobre o qual todo o processo se desenrolou. O relato deste dia será apresentado na primeira pessoa, mantendo-se a escrita coloquial, como exemplo da maneira como os relatos semanais foram construídos e, também, para preservar características da subjetividade e particularidade da experiência e trazer traços da intensidade empática e emocional vivenciada para o texto acadêmico.

O ponto de partida

No primeiro encontro todos estiveram presentes. Usamos a sala 407, uma sala destinada a aulas teóricas, aparelhada com piano vertical. Esta mesma sala foi utilizada em vários de nossos encontros, alternada com a sala 116, que contém um piano de cauda. Cabia a nós transformá-la, desde o primeiro momento, no recanto para a família que desejávamos criar. Havia uma grande expectativa no ar, tanto da minha parte quanto da parte dos voluntários. Eu estava um pouco apreensiva e insegura diante da empreitada, preocupada com a responsabilidade, mas contente por poder realizar este projeto.

Apresentei-me, esclareci ao grupo os motivos que me levaram a optar por fazer um trabalho como este, os quais se relacionam com a minha história de vida como pianista, minha formação e com oportunidades de trabalho em conjunto com outros instrumentistas desde muito jovem, e, também, com minha percepção de que pianistas costumam ser mais isolados

⁶³A comunicação com o grupo permaneceu por e-mail para a escrita compartilhada do texto final e houve um encontro para *feedback* da pesquisa aos participantes, ocorrido dia 10 de agosto de 2019, das 14h às 16h, na sala 405 do IA- Unesp.

do que os instrumentistas que atuam em naipes. Conteí um pouco da minha trajetória de aprendizado, que não foi linear, e expliquei a proposta do grupo: o princípio de trabalharmos em igualdade; a importância da contribuição de todos para construirmos o ambiente desejado e a intenção de buscarmos criar um clima de confiança e comprometimento, sem críticas e sem tensões.

Justifiquei a escolha da narrativa escrita como coleta de dados, escolha feita porque considerei ser uma maneira honesta e transparente na relação com todos, tanto pela preservação do anonimato, que poderia ser comprometido com qualquer espécie de registro fonográfico ou fotográfico, quanto pelo fato de a escrita favorecer a reflexão e a possibilidade de o escritor reler e trabalhar no texto. Com isso, esperava-se que a narrativa pudesse chegar o mais próximo possível do que cada um desejasse realmente dizer e ir além do que apareceria apenas em um primeiro impulso.

Esclareci que me senti atraída pela perspectiva de construção conjunta dos textos proposta na metodologia de Jean Clandinin; pareceu-me ser uma possibilidade real de criar vínculos empáticos e construir um trabalho pautado na realidade, pois colocaria o tempo todo o meu entendimento das narrativas na mesa, de forma que possíveis mal-entendidos poderiam ser clarificados pelo narrador. Expliquei a primeira narrativa estruturada e entreguei a todos a lista de perguntas-guias. Pedi que já escrevessem com pseudônimos. Confirmei que o parágrafo enviado por cada participante por ocasião da inscrição não seria utilizado; a mesma pergunta constava no primeiro questionário guia, caso, alguns desejassem abordá-la por diferentes ângulos neste momento.

Havia um misto de curiosidade e interrogação no ar e, em seguida, todos se apresentaram. Os primeiros falaram pouco e expressaram-se com informações pontuais (nome, idade, atividades que realiza, etc.). Impressionou-me como todos entenderam rapidamente a proposta do grupo, ouviram os colegas com atenção, sem interromper. O resultado foi um aumento crescente da confiança no grupo, manifestada por uma fala cada vez mais pessoal ao longo das apresentações. Naturalmente, as pessoas foram se sentindo à vontade para confiarem uns nos outros e se exporem.

Enquanto se apresentavam, com o consentimento do grupo, anotei alguns assuntos que estavam sendo mencionados e que pudessem ser utilizados como temas para discussões em encontros futuros. Eles foram agrupados nos seguintes itens:

- a) questões relacionadas ao aprendizado do instrumento;
- b) performance em público;

- c) concentração;
- d) vergonha e outros sentimentos de autodefesa relacionados a ela;
- e) aspectos da profissão;
- f) julgamentos e empatia no meio musical;
- g) provas e concursos;
- h) aspectos do estudo ao instrumento.

Além de conversarmos a respeito dos temas selecionados, ficou aberta a possibilidade de mudarmos de ideia ou incorporarmos novos assuntos. Também combinamos que haveria espaços para conversa e para todos tocarem, sempre que desejassem. Ainda nesse primeiro encontro, acordamos que, ao longo da semana, cada um pensaria a respeito da sua relação com seu repertório pianístico, como um possível tema para conversa no segundo encontro. Estabelecemos que nos encontraríamos na semana seguinte e que a periodicidade de encontros seria resolvida em conjunto.

Em outra ocasião, o grupo decidiu manter os encontros semanalmente, deixando livre para que, quem não pudesse ir a todos, estivesse presente quando houvesse possibilidade, sem nenhum constrangimento. Decidimos que os relatórios seriam sempre enviados por e-mail para todos, assim quem faltasse poderia acompanhar e se sentir conectado ao grupo.

Os temas

Embora a abordagem dos assuntos muitas vezes acontecesse de forma cruzada (vários temas entrelaçados), a partir dos relatórios elaborados ao longo do processo, pode-se destacar que foram abordados os seguintes aspectos:

- a) aprendizado e ensino:
 - ensino/aprendizagem do piano, paradigmas, modelos de ensino;
 - diferenças entre aprendizado no piano e em outros instrumentos: a pressão sobre o pianista por uma resposta sonora e compreensão precoces (vantagens e desvantagens);
 - repertório pianístico;
 - diferença entre instrumentos clássicos e atuais;
 - pianolatria, tradições pianísticas paulistanas e suas influências;
 - acesso ao estudo musical atualmente em São Paulo;.

- música erudita e música popular (aprendizado, atuação e preconceitos);
- conceitos de (bom) comportamento como aluno.

b) performance em público:

- Nervosismo: resposta lutar-ou-fugir (*fight-or-flight response*);
- preparo para performance em público (artístico, técnico, mental/emocional, físico e organizacional);
- escolha do programa; erros, perfeição “irreal” causada pela edição das gravações atuais, relacionamento com outras linguagens;
- reflexão sobre a relação pessoal do tocar para cada um;
- público de concertos.

c) concentração:

- dificuldades de concentração (respeito aos limites, tanto de alunos, quanto do público);
- neurociência e música (preparado pela Nicole).

d) vergonha:

- especificamente: sentimentos de medo, vergonha e coragem.

e) profissão:

- cobranças ao pianista solista. Atuações diversas do pianista, além da performance solo (atuação em conjunto, ação de acompanhador, execução como membro de orquestra). Cobrança repertorial, preconceitos, valorização do virtuosismo;
- atuação concomitante na área erudita e popular (vantagens e

preconceitos);

- peso da idade no estudo do piano, comparação (entre colegas de curso e entre amigos ou familiares que tocam);
- “ajudas que atrapalham”; na família, entre colegas e, por vezes, situações difíceis com professores;
- dimensão das teclas do piano e adaptações necessárias à execução em razão do tamanho das mãos do pianista. Teclados com teclas reduzidas.

f) julgamentos:

- falta de empatia entre pianistas, comentários maldosos, competição entre colegas;
- julgamentos em provas;
- autojulgamento.

g) provas e concursos:

- discussão da relação do pianista com provas de instrumento e assuntos correlatos: estudar para provas; bancas de prova; repertório para prova; nervosismo em provas;
- reflexão a respeito dos Concursos de piano;
- diferentes expectativas para meninos e meninas em situações de competição.

h) estudo:

- estratégias de estudo;
- enfrentamento e superação de dificuldades;
- leitura à primeira vista e estudo de um pequeno trecho do livro;
- exercícios para relaxar e soltar os movimentos dos ombros;
- abordagem específica para obras ao longo do ano.

i) além destes, na convivência do grupo, outras temáticas vieram à tona, como:

- percepções (percepção pessoal de si próprio e de tudo o que acontece;
- aceitação de que as percepções das pessoas são diferentes umas das outras);
- experiências (de forma genérica, em relação à vida e, especificamente, em relação à performance);
- adolescência (a adolescência como um fenômeno psicossocial no mundo atual).

Materiais de apoio⁶⁴

Em um primeiro momento, foi pensado em construir uma relação totalmente não diretiva com o grupo, adotando os preceitos rogerianos de não-diretividade. Contudo, ficou evidente existir uma expectativa nos integrantes, de que a pesquisadora colaborasse ativamente trazendo materiais como suporte para a discussão de alguns dos temas surgidos. Sendo assim, foi assumida essa parcela de organização, mantendo a abertura para que qualquer membro do grupo fizesse o mesmo. O material de apoio foi utilizado como estímulo ou acréscimo, somando-se às experiências pessoais e ao conhecimento pertinente aos temas trazidos às discussões por cada um dos membros do grupo. As temáticas foram abordadas sob as perspectivas pessoais de cada um, relacionando-as com suas vivências e expectativas.

⁶⁴ O material de apoio utilizado encontra-se listado no Anexo A.

Foi estabelecido que qualquer participante poderia sugerir temas a serem discutidos nas reuniões. Constantemente o tema era definido antecipadamente, no entanto, alterava-se o combinado sempre que surgisse alguma sugestão do dia.

Espaço para apresentar-se ao piano

Reservou-se tempo para quem desejasse tocar para o grupo a partir da segunda reunião. Cada um pôde usa-lo da forma que lhe fosse mais conveniente: passar algum programa antes de provas ou apresentações; compartilhar com o grupo peças já estudadas; mostrar ao grupo peças em estudo para pedir sugestões ou para ter um retorno do andamento do seu preparo; testar memorização de obras e outros. Nesses momentos, por vezes, surgiram conversas a respeito das obras e de questões técnico-pianísticas. Nos dias em que foi possível ter um piano de cauda disponível, os participantes demonstraram vontade de ter mais tempo para aproveitar a oportunidade de passar suas obras no instrumento e as reuniões tiveram um espaço maior dedicado ao momento de tocar.

3.3.3 Momentos dos encontros

Do segundo encontro em diante, adotou-se a dinâmica de conversar a respeito de diferentes assuntos, por vezes utilizando material de apoio como estímulo, sempre com os participantes dando sua contribuição pessoal e contando suas próprias experiências. A atividade foi emotiva, rica em trocas e extremamente ativa. A seguir, apresenta-se momentos que ocorreram nos encontros, registrados nos relatos elaborados pela pesquisadora em conjunto com o grupo, após cada reunião. Os recortes foram selecionados tendo em vista os temas já mencionados.

Todos os membros do grupo revisaram todos os textos que dizem respeito às suas narrativas e à experiência do grupo. Leram, opinaram, propuseram alterações e estão em acordo com a descrição apresentada. Buscou-se uma situação intermediária entre a formalidade do texto acadêmico e a informalidade do texto coloquial. Os participantes são mencionados pelos pseudônimos adotados e a pesquisadora pelas iniciais S.R.G., mantendo-se assim, a ideia de um grupo em que a pesquisadora se integrou totalmente ao conjunto.

Os recortes estão agrupados em tópicos, apresentados a seguir.

Percepção

A Percepção não estava na lista de temas recolhidos no primeiro encontro. S.R.G. sugeriu sua inclusão na segunda reunião, com o propósito de estimular a reflexão acerca de diferentes tipos de percepção e favorecer que entrássemos em sintonia quanto a respeitar as opiniões de todos e aceitarmos os diferentes pontos de vista que poderiam emergir nas nossas conversas.

Assistimos a um vídeo proposto por S.R.G. (LEDUC, 1981). Esse filme, ZEA, apresenta um milho de pipoca em cozimento, filmado por diversos ângulos com zoom muito aproximado, de forma que é bastante difícil identificar de que objeto se trata⁶⁵. Na dinâmica realizada, S.R.G. parou o filme cinco vezes, pedindo, a cada vez, que os colegas escrevessem o que imaginavam ser a imagem. Ao fim, conversamos a respeito das anotações. Os objetos imaginados foram vários, mas ninguém havia acertado, antes do final do vídeo, de que se tratava de um milho. Em seguida, o grupo assistiu ao vídeo novamente e, ao final, conversou-se a respeito das emoções sentidas nas duas vezes em que o filme foi visto.

As emoções retratadas em relação à primeira exibição foram: ansiedade, aflição e angústia, pela necessidade de identificar algo que não era claro. Para alguns, houve, também, uma divisão da atenção entre música e imagem, uma interferindo na outra. Alina, por exemplo, contou que se envolveu tanto com o som que, em um determinado momento, praticamente, se abstraiu da imagem! Em relação à segunda exibição, o comentário geral foi que as emoções de desconforto já não estavam mais presentes e, por isso, foi possível “saborear” melhor o vídeo e surpreender-se com o milho de pipoca em seus diversos ângulos. Alina relacionou a transformação do milho duro em pipoca pelo “fogo” com o processo de transformação que as pessoas passam ao vivenciar e superar situações difíceis; ela lembrou-se de uma crônica de Rubem Alves, denominada *A pipoca* (ALVES, 2004).

Discutimos como certas experiências nos modificam e alteram a maneira pela qual percebemos o que vivenciamos e o mundo; como percepções podem divergir, a depender do ângulo de observação, do momento pessoal, das circunstâncias, das emoções envolvidas no processo e do tempo; e, também, como um mesmo fato pode ter significados diferentes para pessoas diversas e, para a mesma pessoa, em tempos e situações distintas. Concordamos em trazer isso para o trabalho iniciado: estarmos abertos à experiência do grupo e abraçarmos a

⁶⁵ A pesquisadora utilizou DVD. Contudo, a título de informação, o vídeo atualmente encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=go7LB1PC5LA&feature=youtu.be>. Acesso em: 12 jul. 2020.

proposta de cogitarmos um novo olhar, uma nova percepção, para coisas que nos tivessem tocado no passado e deixado marcas, que hoje nos incomodam.

Repertório pianístico

Quanto a esse aspecto, Hans manifestou sentir desconforto quando existe pressão para estudar um repertório específico em prazos pré-estabelecidos, sentimento reconhecido por todos. Ele aprende outro instrumento, além do piano, no qual tem mais liberdade de escolhas. Comparando o seu processo nos dois cursos, repara que o repertório exigido para os pianistas costuma ser mais padronizado e estabelecido por dificuldade e importância das obras do que para outros instrumentistas, e que nem sempre o aluno de piano tem possibilidade real de opinar a respeito do que irá estudar. No piano, diz ser preciso estudar obras consideradas “corretas”; isto é, adequadas e relevantes para serem apresentadas em situações de provas e recitais. Também o incomoda preparar um determinado repertório apenas para a prova e, depois, colocá-lo de lado. Sua fala causou ao grupo uma impressão de desabafo, demonstrado pelos seus gestos e sua ênfase, como se fosse algo que quisesse dizer há tempos.

Crimson e Agnes trouxeram experiências semelhantes. Ambos conhecem a pressão de lidar com prazos fixos e pré-determinados para aprender e executar músicas em provas. Nos cursos que frequentaram, podiam escolher as obras específicas dentro de limites estabelecidos por estilos (Barroco, Clássico, etc.). Ambos relataram haver incômodo porque diversas vezes sentiram-se obrigados a tocar as obras em provas, sem que as considerassem suficientemente preparadas, pela falta de tempo, mas sendo julgados por uma banca, como se as obras já estivessem finalizadas para o momento. Alina contou, com entusiasmo, que seu professor sempre ofereceu oportunidades para que ela escolhesse seu repertório, por isso, prefere estudar obras de que gosta e com as quais sente afinidade.

Agnes entende que na vida musical existem prazos e é preciso aprender a conviver com eles, mas explicou que a pressão causada pela exigência do preparo de obras num espaço muito curto de tempo sem que, muitas vezes, o aluno tenha as ferramentas necessárias para isso, tolhe as escolhas, pois é preciso restringir-se a estudar aquilo que dá tempo de fazer no prazo, o que não é, necessariamente, a obra mais interessante musical ou tecnicamente para o momento do aluno.

Crimson abordou outro ângulo dessa questão; considera que, em algumas ocasiões, o estudo de uma obra que não foi escolhida pelo gosto pessoal pode surpreender e resultar em

um aprendizado muito significativo. Para ele, isso aconteceu ao estudar a obra *Reflets dans l'eau*, de Debussy.

Em outra ocasião, Agnes considerou que o pianista sempre tem uma cobrança repertorial muito grande. Exemplificou que, em um curso de faculdade, por exemplo, cobra-se do pianista que estude cerca de 7 obras ao longo do ano, enquanto se espera, por exemplo, que um violista prepare um único concerto.

Lembrou-se no grupo que, em geral, os programas que estabelecem as obras a serem estudadas pelos pianistas nos cursos superiores costumam considerar exclusivamente o repertório solista, enquanto, aparentemente, existe mais flexibilidade para outros instrumentistas trabalharem partes de peças de conjunto nas aulas individuais. Contudo, grande número de pianistas também exercerá a atividade profissional em conjunto, seja tocando em grupos, seja acompanhando cantores, seja tocando em corais ou trabalhando com montagem de óperas ou musicais. Desconhece-se a existência de um curso superior para formação de pianista colaborador em São Paulo.

Em outro encontro, Melanie comentou considerar que o peso de exigência no piano costuma ser maior do que para outros instrumentistas. Ela contou que, certa vez, apresentou uma peça de Debussy em uma *master-class* ocorrida dentro de um festival de música e sentiu que não teve muita atenção do professor porque a peça foi considerada fácil. Em seguida, tocou uma peça virtuosística e houve uma mudança total de atitude do professor, que se mostrou interessado. Para ela, a mensagem passada foi: “ser pianista mesmo, é tocar repertório virtuosístico”.

Alguns participantes comentaram sentir uma dificuldade especial com repertório barroco ou clássico. Hans sente maior dificuldade em ler e estudar obras do repertório barroco e em memorizar sonatas clássicas, do que em preparar repertório brasileiro, com o qual se identifica, especialmente quando conhece o contexto dos autores. Nicole relata uma dificuldade que aparece em repertório barroco e clássico em passagens com técnica miúda⁶⁶: ela tem tendência a prender notas (segurar as teclas abaixadas), por isso não se sente confortável executando esse repertório, mas, em contrapartida, sente-se muito à vontade com obras modernas e contemporâneas. Contou com alegria que seu repertório atual tem cerca de 80% de obras modernas, o que é aceito na escola em que estuda piano. Misha também sente desconforto em tocar obras de J. S. Bach. Sente-se mal, só de pensar em pegar a parte, mesmo antes de começar a ler. As primeiras peças desse compositor que estudou foram em situações

⁶⁶Nome atribuído informalmente à execução de passagens rápidas que apresentam sequência de notas escritas em grau conjunto ou intervalos sem grandes saltos e que exigem um movimento ágil de soltura das teclas.

um tanto atropeladas: precisou aprendê-las em pouco tempo para apresentá-las em provas, o que gerou tanta ansiedade e insegurança que chegou, até, a se sentir fisicamente mal na época; não se sentia preparada. Todos compreenderam e a apoiaram, e ela disse que está interessada em vencer este “desafeto” com o compositor. No encontro seguinte, como consequência dessa discussão, Misha contou ao grupo que resolveu reestudar dois Pequenos Prelúdios de J. S. Bach que tocou quando criança; levou as peças na sua aula de piano e a professora atual aceitou trabalhá-las. O desconforto inicial foi se diluindo ao perceber que, atualmente, as obras não são mais difíceis para si. Ela apresentou essas peças para o grupo até se sentir à vontade em executá-las e, ao longo do ano, trouxe também um Prelúdio e Fuga do mesmo compositor.

Ted sente dificuldade em controlar o toque e a sonoridade delicada solicitada em peças do repertório clássico, mas não tem dificuldade em executar a dinâmica *piano* em repertório romântico. Há algum tempo atrás, a variação no peso das teclas dos diferentes pianos em que tocava o incomodava bastante e atrapalhava sua execução. Ele resolveu este problema colando chumbo nas teclas de seu piano para estudar em um teclado mais pesado, mas ainda não se sente satisfeito com descontroles que percebe ter e que geram muitos acentos indesejáveis. Teclas pesadas também perturbam Agnes, mas considera que seus dedos ainda não são fortes o suficiente devido à maneira como se deu sua formação pianística e está desenvolvendo um estudo técnico para resolver a questão.

Alina passou por uma dificuldade semelhante; houve uma época em que sentia dificuldades em realizar o toque *perlé*⁶⁷ leve, que Ted descrevia. Percebeu que tensionava demais sua musculatura e resolveu o problema aprimorando sua consciência dos movimentos. Hoje consegue notar quando começa a tensionar o que não deve e relaxar em seguida. Crimson mencionou que os instrumentos da época Clássica eram diferentes dos pianos atuais, tanto em resposta mecânica quanto em sonoridade, por isso, nem sempre conseguimos fazer o som que imaginamos. O vídeo *Knowing the score* (BILSON, 2016) compara o pianoforte ao piano moderno; por esse motivo, S.R.G. sugeriu aos membros do grupo que o assistissem em casa. Após assistir ao filme, o grupo poderia comentá-lo em outro encontro.

No que se refere à postura do pianista, conversou-se a respeito de prestar atenção no apoio sobre os ísquios ao sentar, pois é bastante comum encontrar alunos que tensionam outras regiões do corpo para compensar o desequilíbrio ao descuidar desse apoio, o que os leva a perder o controle do toque. Nicole lembrou como os cantores não perdem o apoio.

⁶⁷Segundo RICHERME (1996, p. 153), o *perlé* é um toque pianístico que pode ser utilizado em passagens de velocidade, caracterizado por uma sutil separação entre os sons.

Provas

No que se refere às provas, o grupo manifestou-se do seguinte modo:

Passar por provas de instrumento não é uma situação agradável, pois ninguém no grupo se sente confortável com a situação...

Hans é contundente: “não gosto de banca! Prova é uma situação que existe apenas para mostrar o que você estudou!” Agnes sente-se profundamente incomodada quando os professores que estão na banca de avaliação ficam conversando: além de, aparentemente, não estarem observando; o sussurro atrapalha sua concentração. “É uma experiência em que é preciso lidar com pressão!”, completou Clara.

Ao falarmos das expectativas em relação à avaliação, alguns disseram que, quando o professor considera todo o processo, não restringindo a avaliação apenas ao momento da prova, sentem-se mais confiantes para tocar, sentem-se apoiados. Quando a prova é uma situação de tudo ou nada, consideram mais difícil; é como se em cada uma delas, todo o estudo estivesse em julgamento. Às vezes, também, incomoda ser julgado como pessoa, em vez de ter só a execução musical avaliada.

Nicole gostaria de ter um retorno com mais comentários da sua professora acerca das provas que faz (*feedback*). S.R.G. comentou pensar que prova em escola de música serve para aprender a fazer provas, isto é, serve para o aluno exercitar se preparar para esta situação específica, pois ela é recorrente, na vida musical. Nesse sentido, também é importante avaliar o desenvolvimento do processo do aluno em aprender a ter uma prova “na mão”.

Hans acrescentou que estudou em um espaço onde era avaliado em recitais, o que transformava toda situação de palco em uma prova, gerando muita tensão e ansiedade no processo de se apresentar publicamente.

Expectativas em ser bom aluno

Ao tratarmos de expectativas pessoais, conversamos a respeito das expectativas que temos em sermos e termos bons alunos. Clara citou que bom aluno é aquele que faz tudo direitinho, tem disciplina, isto é, aquele que atende às solicitações pedidas pelo professor. Mas Agnes observou que, no caso da aprendizagem técnico-musical, obedecer ao professor sem compreender as suas propostas ou o resultado que está sendo esperado ao realizá-las, não é algo bom; provoca repetição sem entendimento. Pode-se pensar que o bom aluno é o que faz

todas as tarefas, mas, analisando de uma forma mais abrangente, apenas fazer todas as tarefas pode não ser suficiente para seu aprendizado, emendou Crimson.

Lemos dois parágrafos do capítulo *Is it good to be a good student?*⁶⁸, do livro *The perfect wrong note* (WESTNEY, 2003). Em sua colocação, o autor sugere que, para manter o status de bons alunos, algumas pessoas desenvolvem certa dependência ao estímulo vindo de uma autoridade, passam a depender de uma aprovação de outro, e diminuem sua autoiniciativa em relação ao estudo. Nelas, o reforço positivo da valorização social diante da realização das tarefas pedidas conduz à dependência da avaliação por expectativas externas: confiam que, fazendo o que é solicitado, alcançarão seus objetivos e arriscam-se pouco. “Eu baseio esta observação em muitos alunos que eu conheci e, também, na minha própria história como músico. Uma vez que somos identificados como bons alunos, temos muito a perder experimentando novas atitudes. A aprovação externa pode, portanto, se tornar uma forma de dependência e um obstáculo”⁶⁹ (WESTNEY, 2003, p. 122)⁷⁰.

Nos comentários, Hans lembrou que, para manter a imagem de bom aluno, é preciso seguir padrões que conservem o status de bom. Crimson relativizou e considerou que, mesmo tendo autoiniciativa e confiando em si, existem algumas situações que exigem adaptações do aluno; por exemplo, quando ingressa em uma instituição que tenha regras às quais é preciso seguir; isso faz parte do processo de aprendizagem. Conversamos a respeito de padrões e de vantagens e desvantagens resultante da “etiqueta” de bom aluno. Misha contribuiu: ser organizado conta; é importante ter uma organização no estudo! Clara ponderou que é preciso levar bons resultados nas aulas, não importa quais os caminhos usados para chegar até eles; podem ser caminhos próprios e auto-organizados, diferentes daqueles sugeridos pelo professor.

Concluiu-se que não ser alguém que busca sustentar a imagem de bom aluno não significa que a pessoa seja mau aluno; ela pode, apenas, não se preocupar com a questão.

⁶⁸É bom ser um bom aluno?

⁶⁹I base this observation on many students I have known and also on my own history as a musician. Once we're identified as good students we have a lot to lose by experimenting with new approaches. Outside approval can thus turn out to be a form of dependency and a hindrance.

⁷⁰ Ressalta-se que Westney não está dizendo que ser aplicado no estudo seja um problema. Seu questionamento é a respeito do desenvolvimento de uma dependência de referencial externo para se considerar bem-sucedido.

Leitura e estudo

Leitura a primeira vista e o processo de estudo foram temas que surgiram em diversos momentos. Em um dos encontros, o assunto foi abordado pontualmente. Para isso, lemos um pequeno trecho do livro *A música desperta o tempo*, de Daniel Barenboim (2009, p. 59-60). Nele, o músico conta como é sua relação com a leitura à primeira vista e com o trabalho posterior a ela no aprendizado de uma obra pianística. Na primeira leitura, sua reação é instintiva; a compreensão intelectual e a familiaridade musical surgem depois, durante o estudo minucioso e analítico da obra.

Hans concordou. Para ele, o primeiro contato com a peça tem um apelo mais instintivo. O processo de estudo retira um pouco a emoção da primeira vez, mas ela retorna quando a peça fica pronta. Para Crimson, após o primeiro “oi” para a peça, começa o trabalho pesado. Ao longo da vida, ele entendeu que certas passagens precisam de um tempo próprio, seja “para a mão fazer” tecnicamente, seja para serem musicalmente compreendidas e conectadas ao restante; cada peça tem um tempo de maturação diferente para cada pessoa. Ele também expressou que é preciso formar uma opinião pessoal da obra. Lembrou-se de um *master-class* de Daniel Barenboim, que assistiu em vídeo. Nele, um pianista participante realizou algumas opções interpretativas contrárias à indicação da partitura; o maestro perguntou que motivos o haviam levado a fazer aquelas escolhas e o rapaz não soube responder, ficando evidente que ele não havia, realmente, pensado no que estava fazendo.

Comentei que a tentação de ficar só na leitura é grande, principalmente em peças lentas, que não apresentam dificuldades técnicas. Ocasionalmente, é difícil ter disciplina para trabalhar efetivamente todos os trechos.

Dimensões do teclado do piano

A temática das proporções do teclado do piano surgiu a partir dos comentários de uma das integrantes. Alina tem mãos bastante pequenas e se sente desconfortável porque gosta muito de tocar um repertório concebido, pianisticamente, para mãos de dimensões médias ou grandes. Contou que, quando criança, fazia muitos exercícios para “esticar” a mão, na esperança de que elas crescessem. Por causa do tamanho de suas mãos, necessita fazer adaptações na maior parte das peças que executa, o que é frustrante. É um assunto que a emociona, até porque, além do próprio desconforto, ocasionalmente, precisa lidar com algum comentário depreciativo, como, por exemplo, que deveria se restringir a tocar um repertório

que não necessitasse de adaptações, o que a deixaria limitada pianisticamente. Ela tocou para nós e notamos que cuida das adaptações com tanto carinho, que são praticamente imperceptíveis no conjunto sonoro resultante.

Agnes se sente chateada quando deseja um determinado resultado sonoro, ou um efeito na música, e isso não acontece porque precisa quebrar um acorde, por exemplo. Embora tenha mãos de tamanho médio, às vezes é necessário realizar acomodações e ela não gosta de mexer na música. Crimson não sente desconforto quando precisa modificar algo na partitura, considera como maneiras de tocar as obras. Uma peça que estudou e lhe causou certo transtorno na decisão dos arranjos necessários para a execução foi a *Toccata* de Debussy, mas o incomodo esteve nas decisões técnicas e não na execução em si.

S.R.G. comentou que, embora sua mão seja média, ela tem um formato ponta de lança e seus primeiro e quinto dedos são pequenos: tem a palma larga, mas não alcança uma décima. Com isso, também precisa realizar algumas adaptações, quebrar acordes, o que ocasionalmente a aborrece, principalmente no repertório solo. Algumas vezes, deixa de lado obras em que as adaptações iriam gerar um efeito muito diferente do que gostaria.

Ao S.R.G. perguntar aos colegas se conheciam a existência de teclados com largura das teclas 7/8, Alina disse que não conhecia e ficou muito animada com a descoberta! Parece que saiu uma sombra da sua vida, um peso de seus ombros! Na semana após esta reunião, S.R.G. enviou *links* de páginas relacionadas ao teclado com teclas um pouco mais estreitas. Trata-se de um mecanismo que se encaixa em um instrumento de dimensões normais e existe um grupo de pianistas que pleiteia sua popularização e fabricação em larga escala. Depois dessa informação, Alina escreveu a S.R.G. um e-mail muito lindo, agradecendo e dizendo que saber dessas informações deu a ela uma nova motivação⁷¹.

Aprendizado e ensino

Quase todos os participantes do grupo lecionam, então, havia certo interesse em falar a respeito de aprendizado e ensino. Certo dia, Hans trouxe a experiência de ter assistido a um recital de alunos iniciantes em oboé. Refletindo a respeito dos diversos recitais de instrumentistas de sopro que já presenciou, nota uma grande diferença em relação às expectativas que professores e alunos nutrem a respeito da execução musical de um iniciante em piano, em comparação ao iniciante em instrumentos de sopro do naipe madeiras.

⁷¹ Apresentado no Anexo D.

“No piano, existe maior cobrança de perfeição do que em outros instrumentos”, diz Crimson. Hans acha que isso pode gerar uma cobrança excessiva para os pianistas e criar expectativas irreais para algumas crianças, o que pode resultar em ansiedade ou desânimo.

Conversou-se a respeito das diferenças existentes no aprendizado dos diversos instrumentos. No piano, espera-se que desde o início exista um controle de som e uma ideia de fraseado que, muitas vezes, não é cobrada dos outros instrumentistas; a altura do som do piano já está pronta, então, fica mais fácil do que em outros instrumentos trabalhar questões de timbre e fraseado com o aluno desde o início.

Como Clara iniciou seu aprendizado na área popular, em uma cidade onde não havia muita informação musical disponível, conta que não teve contato com o que estávamos expondo. Seu processo foi agradável, muito lúdico, motivador e condizente com o seu mundo infantil, contudo só teve contato com uma expectativa maior de qualidade interpretativa quando se mudou para São Paulo. Ela sente que houve uma lacuna em sua formação e, por isso, acredita que é importante ser estimulado a pensar musicalmente desde o início do aprendizado, isto é, desenvolver concepções de fraseado, tocar com intenção musical e não ficar só na leitura das notas. Conta que se preocupa com essa questão ao lecionar, pois acha importante o pianista acostumar a pensar em tudo desde o começo, para desenvolver essa habilidade. Agnes comentou que muitas pessoas consideram que é mais fácil tocar piano do que outros instrumentos, porque o som já está lá, mas isso não é verdade. Lembrou-se que, dentre outras habilidades, os pianistas precisam aprender a leitura simultânea de várias notas e se habituarem a um sistema de dois pentagramas, o que implica em um movimento de olhos peculiar. Recordaram-se as explicações a respeito do movimento dos olhos apresentadas em Sloboda (2008, p. 87-101).

Dificuldades

Um denominador comum aos integrantes do grupo foi o relato de dificuldades pessoais e de como elas foram trabalhadas com o objetivo de sua superação. Por isso, no fim do segundo semestre, S.R.G. sugeriu que refletíssemos a respeito dos esforços pessoais de cada um. Como estímulo, assistiu-se à animação *A glass of water (20--?)*⁷², que remete a uma reflexão acerca de suportar dificuldades. O vídeo apresenta uma série de *slides*, em que se pergunta quão pesado é um copo médio cheio de água, para depois propor que isto não é

⁷² Todas as animações encontram-se nas referências.

relevante, pois o problema não é o peso em si, mas por quanto tempo ele será segurado por uma pessoa. Exemplifica, de uma maneira muito simples, como um pequeno problema pode tomar grandes dimensões, se for carregado por muito tempo. Ao discutirmos, Melanie disse que a relativização das situações é diferente para cada pessoa, pois cada um responde aos problemas de um jeito. S.R.G. comentou que isso se aplica a questões emocionais, mas também pode ser relacionado a questões técnico-musicais. Foi lembrado que um problema não resolvido (como uma pequena tensão que fica incomodando, por exemplo), pode se tornar uma tendinite no futuro.

Em uma ocasião, Clara trouxe o caso de uma aluna criança muito interessada nas aulas. Ela ensinou à menina como deveria estudar e percebeu que ela se sentiu bastante motivada. Semanalmente, via resultados positivos trazidos pela aluna e, após certo tempo, veio a saber que a menina não tinha piano em casa e estudava em um pedaço de papel com as teclas desenhadas, imaginando o som. Alina comentou que, quando criança, também estudava assim.

Em outro encontro, Crimson comentou que gravar a si próprio é uma dificuldade, cria ansiosos e frustrações, mas é uma ótima ferramenta para o processo de estudo, porque aumenta a autopercepção. Hans contou um fato que aconteceu com ele: precisava gravar uma música que tinha pouco mais de um minuto e achou que gravaria rapidamente, mas, no processo de gravar, se ouvir e, finalmente, achar a gravação adequada, gastou mais de uma hora.

Ajuda ou não?

Outra questão que apareceu subliminarmente em diversos momentos foi a de situações que parecem ajudar, mas acabam atrapalhando o estudo ou as atividades musicais. Para conversar a respeito disso, S.R.G. levou ao grupo a animação *THE CART: the four types of team members you can hire* (2015), que faz referência a comportamentos que colaboram ou dificultam o trabalho em equipe. Após assisti-la, Agnes e Nicole fizeram associações com pessoas que, aparentemente, parecem ajudar, mas no fundo, não contribuem e, às vezes, atrapalham o progresso de outra. Nessa situação, pode-se identificar um comentário que incomoda, um convite insistente para sair quando não é possível, ou, até, quando se está sobrecarregado no estudo, um pedido de ajuda imediata para coisas que poderiam ser feitas em outro momento.

Agnes lembrou que há pessoas que querem ajudar, mas acabam atrapalhando porque não enxergam que há várias maneiras de se fazer as coisas. Crimson concordou: “há mais de

uma maneira de se fazer as coisas, mas há professores que pensam que só o jeito deles é correto”.

Surgiu o comentário de pais que desejam que seus filhos aprendam um instrumento, mas os matriculam em muitos cursos e não percebem que a criança fica sem tempo disponível para estudar o instrumento em casa, com tantos compromissos. Alina constata que algumas crianças vivem tão sobrecarregadas, que não aprendem a estudar; não têm tempo para refletir. Nesses casos, alguns cursos, e dentre eles pode-se citar o piano, tornam-se só distração. Crimson reparou que muitas crianças não sabem lidar com tantas opções, e sente que é preciso dosar a oferta de possibilidades.

Clara comentou que, quando criança, queria fazer muitas atividades, mas seu pai não deixava. Na opinião dele, se ela queria piano, era para fazer bem. Ela comentou que não era exatamente uma questão financeira, pois a escola regular onde estudava oferecia cursos extras gratuitos, mas seu pai achava que, se ela queria estudar música, deveria ter tempo para estudar. Ela disse que, depois, mais tarde, foi fazer alguns outros cursos que tinha vontade.

Nervosismo

Nervosismo foi uma temática fundamental, pois é um dos maiores problemas que todos encontram ao tocar. Resolvemos tratar dessa questão encarando-a de frente, procurando conhecê-la com maior profundidade. Exceto S.R.G., Nicole e Misha, os membros do grupo não conheciam a expressão “resposta lutar-ou-fugir” (*fight-or-flight response*). O tema foi abordado de duas maneiras. Na primeira, trechos de Klickstein (2009) e Westney (2003a) que tratam do assunto foram lidos, para todos entenderem que as reações físicas que se sente, quando alguém se percebe nervoso para tocar, estão dentro de um padrão de normalidade e podem ser controladas. Na segunda, assistiu-se ao vídeo *A ciência do medo do palco* (CHO, 20--?). Ambos os materiais descrevem os efeitos físicos do estresse performático, explicando suas causas biológicas como uma reação do ser humano ao perigo e sua manifestação, quando a pessoa se sente ameaçada psicologicamente – por exemplo, medo de humilhação, vergonha, julgamentos –, mesmo que, nessas ocasiões, não haja perigo físico.

Esse tema rendeu longas conversas. Dentre alguns comentários, Hans contou uma experiência em que ficou tão nervoso, que chegou a vomitar após tocar. Nicole disse que, quando está nervosa, sente que perde a concentração e se frustra por não conseguir tocar em público como toca em casa; dentre os sintomas que nota, tende a imaginar tudo de ruim que pode acontecer. Ela tenta relaxar, pensando em coisas boas antes de tocar e passando na

mente tudo o que vai acontecer na apresentação. Para Crimson, emergem dúvidas; fica prevendo problemas durante a execução, criando receio de passagens da música que estão por vir, o que, de alguma forma, desencoraja e desconcentra. Ted comentou que era muito tímido quando mais jovem; sentiu que a timidez diminuiu após ingressar na faculdade, mas, ainda, se perturba um pouco ao se expor publicamente.

Alina trouxe à baila a questão do julgamento, por nós mesmos e pelos outros. Embora a existência do julgamento da execução musical seja algo corriqueiro, nota que incomoda muito o músico se sentir julgado enquanto pessoa na hora de tocar e acha que isso dificulta o enfrentamento do palco.

Clara trouxe sua experiência com uma aluna de 8 anos. A menina estava preparada para tocar e parecia estar animada com a apresentação, mas, no dia, não quis se apresentar. Clara questionou se, como professora, poderia ter ajudado a aluna a se sentir mais confortável. Conversou-se a respeito das diferenças entre reações de crianças e de adultos e concluiu-se que, algumas vezes, as reações emocionais têm ligação com outros fatores além da música que, no momento, não se consegue administrar, como, por exemplo, a presença de convidados da família, birra da criança por causa de alguma coisa que aconteceu em casa anteriormente, etc.

S.R.G. comentou que, antecipar mentalmente o momento da apresentação e gravar a execução, por exemplo, gera alguma ansiedade. Por isso, pode ser uma maneira de trabalhar as reações antes do dia da apresentação: criar-se algum estresse e esperar passar, antes de começar a tocar, isto é, conversar consigo próprio positivamente, pensando que se está preparado e que é agradável compartilhar a música com as pessoas. A experiência pessoal e com alunos mostrou a S.R.G. que o tempo de diminuição dos sintomas é diferente para cada pessoa, mas nota que, após algum tempo de preparação, grande parte das pessoas consegue revertê-los de forma consciente.

Preparo performático

Com relação ao preparo performático, além de se conversar a respeito de como cada um realiza o seu próprio preparo, foram trazidos para leitura trechos do livro *The musician's way* (KLICKSTEIN, 2009) e do artigo “Pisando no palco: prática de performance e produção de recitais” (CARDASSI, 2000), para que se refletisse a partir das leituras. Klickstein propõe cinco aspectos a serem cuidados no preparo performático: artístico, técnico, mental/emocional, físico e organizacional e Cardassi propõe quatro aspectos: preparação

artística, organizacional, psicológica e física. Conversamos livremente a respeito dessa questão, todos trazendo suas próprias experiências, comparando os textos dos dois autores e discutindo cada um desses aspectos. A esse respeito, surgiram alguns comentários:

Nicole não acha que seja necessária qualquer alteração na vida para tocar; para ela, basta manter a normalidade do dia-a-dia. Agnes pensa diferente; ela cuida da alimentação e evita ingerir alimentos de digestão difícil, antes de se apresentar. Hans costuma deitar-se cedo no dia anterior ao da apresentação, procura estar bem descansado e faz aquecimento antes de tocar, para preparar o corpo. S.R.G. comentou que gosta de cuidar antecipadamente do deslocamento para o lugar da apresentação, pois fica ansiosa se deixar para fazer isso em cima da hora.

Durante o estudo das obras, Agnes procura ouvir outras pessoas, gravações, buscar textos e todas as informações a que pode ter acesso e que contribuam para a construção da sua interpretação. Hans disse ter muita propensão a fazer caretas e se movimentar excessivamente enquanto toca; então, procura estudar pensando nisso e tentando controlar suas reações de movimentos à música. Crimson e Agnes gostam de criar elos no programa, encontrar uma maneira de criar um contexto que una as peças. Agnes acha ser interessante quando um recital fica “uma coisa inteira”.

Em algum momento, surgiu a questão dos erros e da perfeição “irreal” que a edição das gravações atuais projeta na execução musical; a possibilidade infinita de correções por meios tecnológicos acentuou a intolerância diante de pequenas falhas que acontecem nos concertos e recitais. Alguém se lembrou de que é como uma foto tratada no programa de *photoshop*: cria-se uma versão que não é real e, por vezes, impossível de ser. Isso gera uma cobrança muito grande e algumas expectativas que nem sempre correspondem ao que é possível realizar. Também foi comentado que, embora se deseje perfeição técnica, só isso não basta.

Crimson lembrou que, além do estudo, é preciso pensar em organizar o evento, se não houver outra pessoa que organize, isto é, tratar de preparar o lugar, piano, som, projeção, microfone, etc. E Agnes lembrou-se da impressão do programa: “fazer programas é importante!”

Público

Nicole trouxe a temática do público em um encontro. Comentou sentir certa frustração em relação à pouca valorização e baixa frequência das pessoas em apresentações de música

erudita ao vivo. Nos comentários, foi lembrado que, atualmente, parece ser necessário fazer uma divulgação mais próxima das pessoas, pois o universo erudito parece estar tão desconectado de certos setores da sociedade, que o público alvo não se reconhece como sendo assim... Comparou-se com certo dia em que estava acontecendo uma apresentação musical popular ao ar livre em local próximo à faculdade e se podia ouvir o som na sala; havia bastante público no local. Conversamos a respeito de indústria cultural, dos meios de comunicação e das diferentes funções que a música pode ter. Para concluir, falou-se a respeito de otimismo e pessimismo, bem como de ações que podem ser feitas para se aproximar do público desejado.

Uma parte do grupo sente que existe um discurso negativo no ar. S.R.G. comentou que, para si, existem “nichos” musicais e a música erudita é mais um deles, embora no universo erudito não se goste de pensar desta forma, porque o consideramos “melhor” do que os outros nichos. Neste momento, S.R.G. lembrou do filme *The art of possibility*, do maestro Benjamin Zander (2001), que apresenta um discurso otimista. Esse filme foi trazido ao grupo posteriormente e Clara sentiu-se, realmente, tocada por ele. Em sua narrativa individual, ela comenta que assistir a este vídeo foi muito significativo.

Concentração, Neurociência e música

Esse tema surgiu a partir da discussão a respeito de nervosismo. Falava-se de erros que se perpetuam e de emoções que se conectam a fatos, bem como do estudo de certas passagens musicais que acabam gerando ansiedade toda vez que são tocadas. Diante dessa questão, foi explicado brevemente ao grupo a existência de engramas e a forma como são abordados por Violeta de Gainza, em seu livro *Psicopedagogia Musical* (1988). O tema despertou interesse, principalmente em Nicole. Ela decidiu estudá-lo e preparou um conteúdo a respeito de neurociência e música para o grupo, extraído de dois livros: *Cérebro direito e cérebro esquerdo*, Sally P. Springer e Georg Deutch (1998) e *Tocando com concentração e emoção*, Marcia Kazue Kodama (2000). Explicou o funcionamento do Sistema Nervoso Central e Periférico, dos Núcleos Basais, responsáveis pelo movimento e com algumas conexões com o aspecto cognitivo, do Sistema Límbico, responsável por emoções, prazer e comportamentos sociais e pela memória. Ela preparou tudo com muito empenho, ficou realmente entusiasmada com o assunto! Algo especial que lhe chamou atenção foi a informação de que só conseguimos prestar atenção efetiva em uma coisa de cada vez. Ela relatou que foi

interessante pensar a implicação disso para tocar piano, que é algo que lida com tantos movimentos e atenções ao mesmo tempo.

Nicole também esclareceu as diferenças de tempo de concentração, explicando ser preciso respeitar os limites de concentração das pessoas; tanto de alunos – destacando que crianças costumam ter concentração de menor duração – quanto do público. Além disso, falou das implicações do cansaço mental no aprendizado, na formação da memória e contou que os sentimentos que mais interferem na concentração são: a preocupação, a raiva, a alegria excessiva – euforia – e a tristeza.

Como S.R.G. não poderia estar presente no encontro de 25 de agosto, foi sugerido que o grupo se reunisse sem a sua presença. Agnes, Misha e Nicole se encontraram e passaram a tarde trabalhando aspectos de concentração ao tocar. Sem saber, elas fizeram exercícios semelhantes ao proposto no livro *Performance success*, (GREENE, 2002), em que o autor propõe atividades para aprimorar o grau de concentração dos músicos. Elas mostraram o quanto estavam confiantes umas nas outras e dispostas a desafiar e ampliar seus limites. A narrativa que fizeram deste encontro encontra-se apresentada no Anexo B.

Em outra ocasião, Hans trouxe o assunto de interferências de outras pessoas, como um colega ou professor do outro instrumentista, por exemplo, na hora da apresentação, o que prejudica a concentração. Como ilustração do que fora dito, citou alguém que fica marcando o tempo. Ele disse que isso havia acontecido com ele; enquanto tocava com um amigo, um professor permaneceu na saída do palco, controlando o tempo musical para os alunos durante a apresentação. Isso o atrapalhou muito. Não foi agradável e chamou a atenção de quem estava assistindo.

Meninos e meninas

Esta questão surgiu a partir de um comentário trazido pela Alina. Ela acompanhou, pela Internet, um concurso de piano para crianças e adolescentes que estava sendo realizado na Rússia e comentou no grupo que o fato de só haver 3 meninas concorrendo, dentre os 15 participantes da prova, chamou sua atenção. Agnes lembrou que nos *master-class* que assistiu, também há, habitualmente, mais meninos do que meninas. Alina acha que ainda existe uma herança cultural no ar, que cria a expectativa de que o homem se sai melhor do que a mulher em situações de performance. Ela sente que os meninos que tocam bem costumam ser mais valorizados do que as meninas que tocam bem.

Cogitou-se que, no início da puberdade, meninas passam por desconfortos físicos diferentes dos meninos e, até aprenderem a lidar com os sintomas de TPM (tensão pré-menstrual) e o mal estar dos primeiros dias de menstruação, pode ficar um pouco mais difícil para elas competirem, dependendo da coincidência entre o dia da apresentação e o ciclo hormonal. Conversou-se a respeito de herança cultural, adolescência e puberdade. Ao participar da conversa, S.R.G. relatou que, em sua experiência de professora, aconselha as meninas a não passarem horas estudando piano vestindo sutiã, pois o elástico prende a musculatura, provoca cansaço muscular e, às vezes, dor. Clara testou e aprovou o estudo sem qualquer peça de roupa que prenda o corpo.

Concursos

Os concursos de piano, assim como outras questões, como leitura e estudo, surgiram em diversos breves comentários ao longo do ano. Em razão disso, S.R.G. propôs ao grupo a leitura do texto *O pai da Xênia*, de Mario de Andrade (1963), para que se refletisse a respeito do que significa e do que prolonga a existência desses concursos.

Ted perguntou ao grupo o quanto participar em concursos de piano é ou não importante. Citou o exemplo de pianistas que fizeram carreira com e sem vencer concursos e demonstrou, com isso, que essa questão ocupa seu pensamento. Ele percebe que algumas coisas que acontecem em concursos são pessoais, como, por exemplo, a banca ter suas preferências entre os candidatos. Contou que já ouviu casos de avaliadores que não premiaram um determinado pianista pelo fato de ele ser aluno de x ou y. Clara comentou ter sido criticada por uma banca de regência, por ser muito “feminina”... Crimson contou a história de um amigo que prestou vestibular e a banca desdenhou do professor do rapaz, na hora da prova.

Agnes não credita uma importância muito grande a competições e lembrou que, por vezes, a competição é dos pais ou dos professores, não do jovem. Fez uma comparação com um programa de concurso de mini-misses que passa na TV, no qual percebe a projeção dos pais, em geral, ser maior do que a vontade das crianças.

S.R.G. concordou, pois pensa que existe, no meio pianístico, um conceito de que crianças novinhas devam participar de competições de piano, que não a agrada muito. Talvez, para algumas crianças, seja estimulante, o que não significa que a participação seja determinante para algo que venha a acontecer no futuro. Embora haja crianças que gostem bastante da experiência, também se vê aquelas que são forçadas a participar por pais ou

professores, que desejam se destacar e levar prêmios para suas escolas. Muitas vezes ela questiona até que ponto essa prática é saudável...

Em outro momento dos encontros, discutiu-se a diferença entre uma prova de concurso e um recital. Lembrou-se que, na maior parte das competições, existe um julgamento por amostragem, o que quer dizer que ganhará o prêmio o competidor que se sair melhor do que os demais. Mas na vida real, nos recitais, não há julgamento por amostragem; o que é levado em conta é a pessoa, o que ela faz naquele momento, sem que haja comparação com outros músicos.

Hans perguntou o que significava a palavra pianolatria, e nenhum dos demais participantes sabia o que era. Isto foi algo inesperado e novo para S.R.G.. O termo, então, foi explicado brevemente para os colegas, com a promessa de, em breve, preparar material para o grupo a respeito.

Pianolatria e suas heranças

Como comentado atrás, quando o texto O pai da Xenia foi lido, Hans perguntou o que significava pianolatria e nenhum dos outros membros do grupo sabia o que era. Por esse motivo, foi preparado para o grupo um texto curto, que abordou sinteticamente alguns aspectos históricos da chegada dos instrumentos de teclado ao Brasil (Cravo, Clavicórdio e piano) e da pianolatria paulista, criticada por Mário de Andrade. A bibliografia utilizada foi: Kiefer (1997); Otto (2006); Almeida, (1942), Andrade, (1922, 1967, 1991), Tinhorão (1998); Amato (2008).

A proposta foi ler-se o texto e comentá-lo, fazendo paralelos com a atualidade. Conversou-se a respeito de programas de curso de piano, dos modelos importados do Conservatório de Paris e da perpetuação de alguns paradigmas. Falou-se a respeito de expectativas irreais por parte de professores ou da sociedade, como, por exemplo, esperar que todos os alunos atingissem o alto grau de virtuosidade previsto nos programas de curso antigos, ou de influências da época do auge da pianolatria, que ainda podem ser observadas nos comportamentos de leigos e de alguns músicos, como se o pianista tivesse uma “aura” diferentes da de outros instrumentistas. Nesse estudo, foi trazido ao grupo o retrato de uma época, na qual o piano dominava a preferência do aprendizado como instrumento musical em São Paulo. A partir dessa abordagem, esse quadro foi relacionado ao atual, em que existe uma diversidade de oferta pelo aprendizado dos instrumentos orquestrais.

Considerou-se o acesso ao estudo musical, a diminuição de oferta de escolas de música durante as décadas de 80 e 90 e o aparente ressurgimento gradual das instituições. Refletiu-se a respeito das influências da pianolatria no pensamento de que só o virtuose tem lugar no mercado pianístico. Crimson argumentou que, embora o texto seja do século passado, ele encontra, ainda hoje, em seus alunos, os mesmos problemas mencionados por Mário de Andrade em sua *Oração do Paraninfo* (ANDRADE, 1991). Ele conta que, em geral, a maior parte dos alunos quer tocar o instrumento, mas não se importa muito com o que ou como está tocando.

Preconceitos

Quem trouxe a temática do Preconceito foi Clara. Ela estava contente e nos contou uma experiência inesperada e muito especial que teve; participou de um grande *show* de música popular, com artistas bastante conhecidos, em uma situação de destaque. Ao contar sua experiência, comentou que se sente incomodada com os preconceitos dos músicos eruditos em relação ao universo popular. Percebe um clima de reprovação, como se, navegar nos dois mundos, fosse algo ruim, e receia que uma incursão mais forte no popular venha a prejudicá-la em atividades no universo erudito, futuramente. Para ela, o preconceito hoje é menor do que já foi, mas ainda existe.

O grupo trabalhou com esse tema. À primeira vista, há mais preconceito no universo dos pianistas do que no de outros músicos. Por exemplo, ninguém estranha que um violinista de orquestra toque em casamentos, missas, *shows* e realize gravações de música popular; ao contrário, acha-se normal. Aparentemente, os pianistas ainda têm uma postura menos flexível. S.R.G. comentou não ver problema algum em uma pessoa lidar com as duas linguagens, pois cada pessoa é uma pessoa e cada situação é uma situação.

Hans considera que não existe desmerecimento algum em um pianista erudito tocar popular. Para ele, o importante é tocar. Nicole opinou que se deve tocar de tudo; estudar coisas além daquelas esperadas amplia a percepção, aumenta o olhar. Ela não liga para preconceitos. Crimson disse que sempre se interessou por coisas diferentes. Para ele, “nada sai do nada”; em música, tudo tem parentesco, tudo tem ligação, e relembra que há muita gente competente, que trabalha concomitantemente com as duas linguagens. Para ele, é uma questão de decidir por este caminho.

Em outra ocasião, Agnes ponderou que o caminho especializado entre o pianista que toca popular e o pianista que toca erudito é diferente. O foco de estudo é outro e, mesmo, a

sequência de aprendizado e os objetivos são diferentes. Crimson atua profissionalmente nos dois universos e trouxe contribuições da sua experiência com o popular. Hans percebe ainda existir um preconceito social, principalmente em outras regiões do país. Argumenta que, no passado brasileiro, havia uma divisão entre música popular – do rico – e música popular – do negro e pobre. Em sua opinião, o ambiente dos pianistas ainda carrega resquícios do preconceito dessa época.

A conversa se encaminhou para preconceitos existentes dentro do universo erudito, que, muitas vezes, faz desmerecer o pianista que atua como colaborador. S.R.G. sempre atuou na área da colaboração e, por isso, contou sua própria experiência. Houve preconceitos, mas eles não interromperam sua trajetória. Ela acha que ter experimentado várias atividades diferentes a ajudou tanto a continuar tocando, quanto a compreender melhor seus alunos.

Em encontro posterior, o grupo assistiu a uma entrevista com Menahem Pressler (2012 VERBIER FESTIVAL, 2012). Alguns não o conheciam, ou não se lembravam dele. S.R.G. considerou interessante trazê-lo, pois trata-se de um pianista atuante, mesmo com mais de 90 anos. Ele desenvolveu uma grande carreira camerista e solou pela primeira vez com a Orquestra Filarmônica de Berlim em 2014, quando já tinha 90 anos. Após ouvi-lo, houve comentários de vários participantes, que se impressionaram com o fato de ele ter a música como sustentação interna, emocional e mental.

Diferentes atuações do pianista

Este é outro tema que surgiu em diversos momentos como assunto transversal ao se tratar de outras coisas. Em um dos encontros, Hans propôs que conversássemos a respeito da relação de outros instrumentistas com o pianista, quando este está no papel de acompanhador. Ele comentou especificamente o material do método Suzuki. Conversou-se que, nesse método os acompanhamentos costumam ser elaborados, por isso, é esperado que o aluno toque com um pianista profissional, professor ou correpetidor. A esse respeito, Hans comentou que, talvez, devesse, mesmo, ser assim, mas que, na realidade, em muitos espaços – em geral, escolas – são os alunos de piano que são encarregados de tocar os acompanhamentos. No entanto, as partes são difíceis e, nem sempre, os professores dos outros instrumentos percebem que são inadequadas para os alunos de piano lerem à primeira vista, ou dominarem a sua parte já no segundo ensaio.

Aproveitou-se essa colocação para comentar que, às vezes, pelo fato de o professor do outro instrumentista desconhecer o real grau de dificuldade para o pianista, faz cobranças ao

aluno pianista de forma um pouco agressiva. Como consequência, o aluno desse professor pode, também, assumir uma postura um tanto arrogante para com o seu colega pianista. Agnes comentou que alguns professores de outros instrumentos tratam o pianista-aluno como se fosse um profissional: esperam que ele apresente uma leitura da obra no andamento final, como se estivesse pronta, e esquecem-se que, além das dificuldades técnicas que o aluno precisa resolver na peça em questão, ele ainda necessita dividir o tempo de estudo entre a peça de acompanhamento e seu próprio repertório.

Os pianistas do grupo, também, lembraram que é comum alunos de outros instrumentos trazerem para a aula de música de câmara peças que preparam como repertório nas aulas individuais. Quando isso acontece, chegam com a obra já bem preparada e, por esse motivo, tanto eles quanto seus professores ficam impacientes com o aluno pianista, esperando que este aprenda tudo rapidamente. A depender do repertório, o aluno de piano costuma demorar um pouco mais tempo para ler sua parte do que outros participantes do grupo em virtude da própria natureza do instrumento e da escrita em dois pentagramas. Como esses procedimentos diferem do que ocorre com os instrumentos melódicos, nem sempre os alunos desses instrumentos são preparados pelo professor para entender o processo do pianista. Crimson expressou que, realmente, com instrumentos melódicos é diferente. Embora eles precisem se preocupar com afinação, desenvolvem a leitura muito mais rapidamente do que os pianistas. Ele também comentou que isso se reflete em outras questões. Sua experiência mostra que, frequentemente, músicos de orquestra não desejam ensaiar para cachês e apresentações que não sejam recitais, pois querem ler na hora da apresentação.

Clara contou uma experiência muito frustrante. Combinou com colegas de preparar um trio, uma peça trabalhosa. Leu sua parte, investiu bastante tempo no processo, preparou tudo. Os outros músicos embromaram e, afinal, a obra nunca foi montada. Ela, ainda, relatou que houve época em que estudou tanto o repertório de música de câmara, que acabou não conseguindo preparar o repertório solo do modo que desejaria. Foi uma pena os colegas não terem levado a sério aquele compromisso.

Conversou-se a respeito da diferença entre a função de correpetidores e cameristas. Inicialmente, cada um dos participantes expressou o que pensa desses termos, sem a preocupação de se buscar uma definição uniforme no grupo, mas concordou-se que, em princípio, são denominações de atividades, não de tipos de pianistas. Nicole considerou que existe uma hierarquia na correpetição (o pianista teria uma importância menor) que não existe na música de câmara. Hans contou que, para ele, a correpetição pianística é um “salve-se quem puder com o que for possível ler à primeira vista”, enquanto música de câmara é um

trabalho conjunto, ensaiado com calma. Crimson falou que o correpetidor é um acompanhador, e o camerista é um membro de um grupo em que todos têm igual importância. Ted acha que fazer Música de câmara é semelhante a estudar o repertório solo, isto é, precisa de cuidado, de preparação, enquanto a correpetição é algo do momento, em que não há tempo para pensar.

S.R.G expressou sua opinião dizendo que, em seu entendimento, correpetidor se refere a uma função em que o pianista ensaia junto sem ter por objetivo a posterior apresentação conjunta; é uma função de ensaiador em que ele oferece suporte ao outro músico instrumentista, ao cantor ou ao regente. Contudo, embora a função da correpetição esteja em princípio vinculada ao ensaio sem visar a apresentação final, na prática, muitas vezes o correpetidor vem a executar obras com o colega em testes e provas, acompanhando-o, isto é, exercendo outra função, que é a de acompanhador. Na função de camerista, o pianista atua em um grupo que, em princípio, tem por objetivo a construção conjunta da interpretação da obra e a performance. Mesmo que eventualmente ensaie-se apenas para estudar, sem realizar uma apresentação final, o trabalho é feito como se ela fosse existir. Ela considera que a diferença das atividades não tem relação com o pianista tocar bem ou mal, como às vezes se ouve pelos bastidores; são situações diferentes em que o mesmo pianista pode atuar. A questão do “salve-se quem puder” comentada por Hans, é que o ensaiador experiente, devido à própria natureza da atividade, desenvolve uma prática de leitura à primeira e à segunda vista muito grande, que um iniciante na atividade precisa aprender. Por isso, muitas vezes um aluno que é colocado na função de correpetidor se sente atropelado no início e fica com a impressão que o correpetidor não precisa tocar bem, mas isto não é verdade. Quanto melhor o correpetidor tocar, mais suporte ele irá oferecer aos músicos com quem está trabalhando.

Então, discutiu-se no grupo o exercício da função de acompanhador, isto é, aquele que vai tocar as reduções para o instrumentista ou cantor em provas e em apresentações. Ao final, concluiu-se que o uso dos termos não é tão importante, a questão relevante é o quanto se espera que o pianista toque bem numa primeira leitura, ou acompanhe o colega em uma prova com um único ensaio. Hans comentou, por exemplo, que ocorrem situações muito delicadas, nas quais parece ser esperado que o pianista “sirva” ao outro instrumentista. Crimson argumentou que, quando isso acontece, a ação caracteriza-se como falta de respeito. Há instrumentistas, ele diz, que não entregam as partes a tempo, não querem ensaiar e, depois, reclamam, por não encontrarem pianistas dispostos a acompanhá-los. Além disso, Hans ainda pontuou que, conforme a obra, as partes de piano são até mais longas que a dos outros para estudar, por conta de introdução ou *intermezzos*, que, em geral, têm muitas notas para tocar.

Em outra ocasião, discutiu-se a atividade de pianista de orquestra, isto é, aquele que toca partes de orquestra. Como na reunião da semana anterior a esta que se está descrevendo, S.R.G. não havia podido comparecer porque iria fazer uma parte de orquestra em um concerto, nessa reunião, o grupo quis saber como havia sido, o que abriu oportunidade para que a experiência fosse relatada. S.R.G. contou que essa é uma atividade que a agrada bastante. Comentaram-se, então, as especificidades da função, como a necessidade de se olhar para o maestro e de se adequar ao grupo.

Sentimentos – vergonha, medo e coragem

Para abordar a vergonha de uma forma que não trouxesse constrangimento, foi trazido ao grupo o livro “E tudo isso acontece no fundo da gente”, de Maria Tereza Maldonado (1987), que apresenta os sentimentos como personagens. Foi lido em conjunto um trecho que relata uma passagem entre a coragem, o medo e a vergonha.

Após a leitura, o tema foi trazido para a situação de músicos. Agnes comentou que não sente vergonha em tocar, mas, sim, medo de desaprovação: “É uma gangue de medos! Eu também não sinto vergonha, mas tenho minha coleção de medos, hoje mais controlada do que quando era jovem”. Misha sente um pouco de vergonha e medo de julgamentos, mas afirma estar conseguindo lidar melhor com isso, após um semestre do trabalho com o grupo. Nicole reconhece medo de rejeição, mas passou a relativizar mais as situações, considerando que cada pessoa e cada obra tem seu tempo de preparação diferente. Crimson identifica um pouco de tudo isso, mas não deixa de fazer o que pretende, não se deixa travar. Hans aprendeu a não dar muito importância para aquilo que as pessoas falam quando percebe que não será positivo nem produtivo.

Paradigmas

Depois que se discutiu a pianolatria no grupo, ficou mais fácil entender alguns paradigmas que existem no meio pianístico. O grupo ficou interessado na questão, queria voltar ao assunto. Então, foi trazida a uma das reuniões a animação “Como nascem os paradigmas” (20--?). Após tê-la assistido, conversou-se a respeito de pensamentos ou comportamentos considerados estabelecidos por muitos, sem que se saiba muito bem como surgiram ou por qual motivo. Agnes fez um paralelo com a interpretação musical: disse que, eventualmente, falta conhecimento teórico para o aluno, na hora de definir uma interpretação.

Nem sempre se encontram explicações para as opções oferecidas. Para ela, fica a pergunta: porque se toca um estilo ou uma obra de determinada maneira? Algumas vezes, a explicação esta registrada em livros, mas, em outras, não está e é preciso aceitar uma proposta porque se convencionou que “sempre foi tocado assim”, embora não se tenha certeza.

Crimson complementou que existe muita informação que não é questionada. Muitas coisas são aceitas como verdades determinadas, sem que, realmente, o sejam.

Empatia

A questão da empatia, ou da falta dela, surgiu quando Agnes expressou que os pianistas têm pouca sororidade⁷³ com os colegas e isso transparece em comentários maldosos, desdém e cobrança excessiva. O grupo concordou; muitos sentem que o meio pianístico é menos empático que o de outros instrumentistas. S.R.G. perguntou: como a falta de empatia atinge cada um? Agnes comentou que, quando precisa tocar para pessoas das quais já espera uma atitude negativa independentemente do que faça, é desanimador. Misha concordou e disse haver comentários que magoam. Uma ocasião, contou estar estudando uma peça moderna, que estava difícil por ser a primeira vez que tocava algo tão complexo, e uma colega, que já havia estudado a mesma peça, fez comentários depreciativos, que a deixaram chateada. Melanie trouxe ao grupo que, quando isso acontece, isto é, quando tem de lidar com uma situação em que não há empatia, ela fica com raiva, e isto a ajuda a superar a situação. Ela acha importante colocar limites nas pessoas que assim procedem, isto é, “blindar-se”. Hans comentou que cada pessoa e cada lugar são diferentes, mas há espaços em que o mal-estar é muito real; para ele, há ambientes no meio musical, em que “tem-se que ter estômago”, para suportar.

Alina trouxe a experiência de uma amiga, com a qual tinha um grande companheirismo musical; ambas se ajudavam. Mas, a partir do momento em que começou a tocar bastante, a amiga mudou seu comportamento para com ela. Hans contou, também, uma história semelhante: preparou-se para uma prova seletiva com uma grande amiga, mas ao final, ele foi aprovado e a amiga não; a partir disso, a relação entre eles tornou-se difícil.

Para trabalhar a percepção do outro, foi feita uma atividade, em que perguntas foram escritas em cartões e cada um deveria respondê-las, sem mencioná-las, criando um contexto. No final de cada rodada, os cartões seriam trocados entre os membros do grupo, para que cada

⁷³O termo foi empregado metaforicamente pela participante. Diz respeito, em princípio, ao companheirismo e irmandade entre mulheres que buscam objetivos comuns (TINOCO, 2016).

um respondesse a todas as perguntas. A proposta foi que, para elaborar sua resposta, cada um pensasse no contexto das peças que iria tocar naquele dia. A atividade teve dois objetivos: em primeiro lugar, estimular a reflexão acerca das questões perguntadas; em segundo, fazer o exercício de ouvir atentamente ao outro e aceitar o que viesse, sem elaborar respostas próprias; um treino empático. Com a explicação, todos se animaram em participar. As respostas foram bastante pessoais e não foram anotadas. O importante da atividade foi acordar a percepção de cada um.

As perguntas escritas dos cartõezinhos foram:

- Por que estou tocando isto agora?
- Por que estou aqui?
- Como quero que me percebam neste momento?
- O que eu quero provocar em quem está ouvindo?
- Qual meu maior medo?
- Qual minha maior insegurança?
- Estou preocupado(a) com o que?
- O que me deixará satisfeito?
- Estou tocando para alguém específico?

Como os participantes do grupo gostaram da atividade, foi combinado que ela seria repetida na semana seguinte, porém, com outras perguntas. Dessa vez, se pensaria na situação de um recital, isto é, no ato de tocar para um público desconhecido. Alguns dos participantes encaminharam perguntas a S.R.G. por e-mail ao longo da semana. Nessa segunda oportunidade, as perguntas foram:

- Qual o tamanho da expectativa que você gera a si próprio para sua apresentação?
- Quais são suas expectativas não musicais que podem interferir na sua apresentação?
- Como você se sente no dia anterior à apresentação quando pensa sobre ela?
- Que pensamentos passam pela sua cabeça horas antes da apresentação?
- Você se sente preparada para tocar hoje?
- Como você se preparou para enfrentar este palco e tocar neste instrumento?

Os comentários levaram a discussões que foram além dos cartões em si. Um exemplo foi o peso da idade no estudo do piano, pois os participantes sentem que ainda existe no ar, a ideia de que é preciso iniciar muito cedo o estudo de piano, o que não deixava de ser uma preocupação para alguns deles, que iniciaram esse estudo somente quando adolescentes. Também se discutiu a comparação existente entre colegas de curso e entre amigos ou familiares que tocam, e argumentou-se a respeito do conceito de adolescente. Nesse dia, Misha contou ao grupo certas cobranças pessoais e expectativas que criou para si, por ter um irmão que, também, toca piano e começou a estudar antes dela. Na sua narrativa individual, ela diz que esse foi um momento importante, para que refletisse e mudasse seu comportamento.

Experiência

Já perto do final das atividades, conversamos a respeito do tema Experiência, para que se refletisse a respeito da experiência de cada um no grupo. Após a conversa, que se deu livremente, tomaram-se por base de discussão, seis excertos do texto “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, de Jorge Larrosa Bondía (2002), para alimentar a reflexão. Numa primeira ocasião, lemos e refletimos em um sentido geral do cotidiano, não necessariamente musical. Hans fez um comentário pessoal: “Para mim, o grupo é uma experiência. Porque o fato de sair da minha cidade e vir para cá, me ausentar da rotina e ter este tempo para refletir e pensar em várias coisas está sendo uma grande experiência. Para mim, experiência é muita emoção, mas não precisa ser sempre a emoção de coisas muito grandes, coisas pequenas às vezes nos atingem muito mais”.

Clara comentou que podemos criar momentos de experiência, mesmo durante a rotina. Ela contou que se distrai com os cachorrinhos das casas quando está andando a pé e presta atenção em peculiaridades do caminho, tornando seu caminhar uma experiência diferente a cada dia.

Em ocasião seguinte, procurou-se refletir a respeito da experiência musical. Hans expressou que, em sua opinião, programas pré-determinados com tempo estabelecido para o aprendizado das obras, muitas vezes, não promovem experiência. Não dá tempo de viver o processo. Clara disse que há dias em que o estudo em casa funciona como uma experiência, em que o desenvolvimento é perceptível, mas há outros em que, por falta de ânimo,

concentração, tempo ou, por outros motivos, acaba tocando “meio no automático”, apenas para manter o que já estudou, o que não é gratificante.

Ao se comentar a respeito do excesso de informações como algo dificultador da experiência, Agnes disse que, às vezes, a pessoa está cercada de informações a que tem acesso fácil, como, por exemplo, vídeos, canal *Youtube*, livros, análises das obras. Vê e lê tudo, mas não consegue transformar em algo próprio, não consegue transpor para sua experiência e criar uma proposta pessoal. Hans sugeriu que a pulverização atual de informações gera impaciência com a espera e pode criar um comportamento de a pessoa ficar só na leitura; ler uma peça, partir para outra, e nunca trabalhar direito. Completando, Crimson comentou que, quando é possível se ter uma imersão maior na música, a experiência é mais significativa e a pessoa consegue resolver muito mais coisas, ao estudar.

A respeito da necessidade de se ter opinião imediata para tudo, Agnes disse que é uma característica da atualidade, que pode levar a um fechamento de ideias na pessoa; cita o desinteresse em conhecer outras versões da obra e outras opiniões de como realizá-la, por exemplo. Crimson confirmou: “É isso mesmo, a pessoa se fecha no que pensa e não se importa em olhar os detalhes, em procurar novas possibilidades”. Hans percebe isso da parte de terceiros, que opinam a respeito do pianista; acham que ele tem que ser versátil: tocar erudito, popular, acompanhar, ser solista, ser camerista, etc., e não aceitam que se discuta. Ted associou o fechamento de ideias a professores que adotam uma determinada técnica e não aceitam outra “mesmo que o aluno toque bem, se mudar de professor, terá que mudar tudo o que faz, porque o professor não aceita outra opinião”.

Ao se discutir a falta de tempo no presente, Crimson relatou que, após se formar, teve tempo de estudar sem atropelos; desde então, as coisas começaram a ficar prontas do jeito que gostaria. Hans completou, reafirmando seu descontentamento com proposta de cursos que exigem programas fixos em prazos estabelecidos. Lembrou-se de que, certa vez, precisou estudar uma Sonata de Mozart em um tempo muito curto, para tocar em uma prova, e não deu tempo de “curtir” a obra, de aproveitar a experiência de montá-la. Para ele, quando isso acontece, o foco da evolução fica muito direcionado para a questão técnica. Considera raro que professores aceitem a possibilidade de o aluno fazer uma peça mais simples, tecnicamente, mas que o enriqueça musicalmente.

Ao se conversar a respeito de excesso de trabalho, que dificulta que o pianista saboreie a experiência, Hans afirmou que esse universo aplica-se às atividades de correpetição que ele faz. Contou que é preciso aprender muitas obras ao mesmo tempo em curto prazo, então, não dá tempo de elaborar a peça, o que se torna frustrante.

S.R.G. comentou considerar que o maior problema é quando o excesso vira hábito e a pessoa nem percebe mais que isso aconteceu. Nesse caso, torna-se um desespero, que se reflete em tudo, até no tocar. Às vezes a pessoa assume tantos compromissos que não consegue ter tempo para estudar e nem para dar conta de qualquer outra coisa. Ao ouvir esse comentário, Crimson acrescentou: “dar aulas, também. Se a pessoa não se organiza, ocupa todo o tempo que ficava reservado para estudar; e, se a pessoa não prestar atenção, não ouve mais música, não vai mais a concertos e nem conversa a respeito de música com seus amigos”. Ele, também, apontou as inúmeras mensagens que chegam por meio de aparelhos eletrônicos; respondê-las consome bastante tempo, hoje em dia, e isso interfere nas outras atividades.

Acerca de ser necessário diminuir o ritmo pessoal para viver experiências, permitir que os acontecimentos nos toquem, foi trazido à discussão o estudo diário. Hans explicou a necessidade que tem de se isolar um pouco do estímulo excessivo; precisa parar para se concentrar. Nicole associou a questão do estudo com a necessidade de sair do automatismo. Clara contou que, ao estudar, deixa desativadas todas as funções de seu celular; com isso, tenta preservar a necessidade de isolamento que sente, para estudar. S.R.G. comentou que, hoje em dia, está cada vez mais difícil a pessoa se dar o direito de demorar-se no estudo. Em geral, a pessoa fica tão acelerada pela necessidade de fazer mais coisas, que não se dá o tempo necessário para parar em uma passagem, ou de pensar acerca do dedilhado de um trecho, por exemplo. Crimson reforçou o que Nicole havia dito: é preciso quebrar o automatismo, é preciso estar inteiro no momento, com a cabeça na música, concentrado, em estado de presença. Misha concordou com Crimson: é preciso estar com a cabeça na peça. Ela contou que está estudando uma sonata de Beethoven que tem 4 movimentos e percebe que o primeiro e o segundo movimentos saem bem, mas, quando toca o terceiro, não está mais com a cabeça nele, já está pensando no quarto movimento. Então, segundo afirma, não vive a experiência do terceiro, não passa plenamente por ele, que, por esse motivo, não sai tão bom quanto desejaria. Contou, também, que, quando estudava em uma escola de música anterior àquela em que estuda hoje, vivia dessa maneira, de tocar muito, e não passar realmente pela experiência. Ela contou que tinha que tocar muita coisa, sempre e ler muita coisa. Segundo seu depoimento, ela acha que não sentia prazer pelo que fazia, pelo fato de não estar totalmente presente no que fazia. Embora tenha lido tantas peças, hoje não se lembra delas! É como se nunca as tivesse tocado.

Crimson concorda com esse depoimento e acrescenta que o que é ruim nesse tipo de situação é que o que se estuda assim, sem envolvimento, não permanece; é como se não

tivesse sido estudado. Ao pegar a peça de novo, parece que nunca houve contato anterior com ela.

Momentos ao piano

Os momentos ao piano foram grandes oportunidades de troca e experimentação. Cada um pôde tocar o quê, quando, quanto e como quis. O repertório foi variado, de Bach a Takemitsu. Nesses momentos, quando o pianista desejou, houve trocas de sugestões a respeito de como trabalhar a peça, comentários e informações interpretativas, abertura para falar a respeito de dificuldades e para o grupo propor soluções, o que foi uma ótima oportunidade para compartilhar objetivos, alegrias e frustrações. Foi um espaço no qual houve uma real troca entre pianistas e os resultados aparecem nas narrativas individuais dos participantes.

Algumas experiências compartilhadas

Ao longo do ano, algumas experiências compartilhadas foram significativas. Houve comentários acerca de provas e recitais realizados, preparação de programas, festivais de música, dúvidas e conquistas profissionais, superações de nervosismo e, mesmo, acontecimentos do cotidiano. Vale à pena registrar aqui algumas peculiaridades resultantes desses encontros de troca:

Certo dia, Hans compartilhou com os colegas que, na escola de música em que estuda, um professor de aula coletiva perguntou o que ele estava fazendo, porque notava que havia melhorado muito sua performance, tanto em postura quanto em execução.

Misha trouxe três momentos especiais: a semana em que decidiu começar a fazer música de câmara; seu primeiro cachê como pianista e a inscrição para o vestibular no curso de Bacharelado em piano.

Clara compartilhou a experiência de, ao chegar a um evento para tocar, que pedia um repertório específico para o qual ela havia se preparado e levado as partes, descobriu que o piano de armário não tinha porta-partituras. Não havia como ler as músicas e ela teve que “se virar”...

Nicole tocou em uma entrevista para um programa de televisão e compartilhou o estranhamento que sentiu, com a câmara focalizada em seus dedos.

Melanie teve uma experiência com produção para televisão. Disse que foi uma experiência muito valiosa e ficou impressionada, ao perceber como o som do estúdio era

diferente do som que se ouve, quando o programa passa na TV. Ela contou que foi uma experiência muito rica conscientizar-se de como o som muda.

Encerramento

O último encontro do grupo foi um momento de fechamento. Alina, que não havia podido estar presente nos últimos encontros, contou um pouco do que acontecera a ela nos últimos dois meses e falou da experiência que teve, ao organizar um recital completo, cuidando de todas as tarefas de produção, desde a infraestrutura, com o aluguel de sala e do piano, até a divulgação, venda de ingressos, cartazes, etc. Ela falou acerca do aprendizado que teve e das habilidades que ainda quer desenvolver, para poder desempenhar melhor essas tarefas no futuro. Pelo seu relato, Alina descobriu-se, além de pianista, como produtora. Agnes também tinha novidades; contou que foi aprovada para um curso, que considera uma nova etapa em sua vida e está bastante feliz com todas as suas conquistas obtidas em 2018.

Enquanto esperávamos os demais membros do grupo, S.R.G. ensinou aos colegas presentes uma sequência de exercícios para relaxar e soltar os movimentos dos ombros, aprendidos com uma fisioterapeuta e que têm sido bastante úteis em seu uso pessoal.

Depois de algum tempo, os outros participantes chegaram; apenas Melanie não pôde comparecer. A tarefa de cada um, então, foi escrever em um pedaço de papel algo que gostaria de dizer ao grupo. Ao final, todos leram o que havia sido produzido. Foi um momento de agradecimentos e confraternização. S.R.G. também agradeceu a todos pela colaboração em seu trabalho de Doutorado e, também, pela confiança, pela participação, por quererem fazer o trabalho dar certo, pelo sigilo que todos mantiveram, pela abertura pessoal de cada um e por compartilharem suas vidas, seus anseios, suas angústias e suas alegrias. Tocou-se piano, todos resistiram bravamente ao desejo de tirar fotos, despedimo-nos e se encerraram os encontros deste grupo, em que se sentiu que se fizeram amigos para a vida.

4. PESSOAS E CONTEXTOS

Este capítulo apresenta o contexto individual dos participantes. Para que isso pudesse acontecer, cada um deles, incluindo a pesquisadora, escreveu três narrativas pessoais ao longo do processo: no início das atividades, no final do primeiro semestre e ao fim das atividades do grupo. Essas narrativas iniciais, recontadas pela pesquisadora com a colaboração dos narradores na escrita, elucidam o contexto de cada um dos participantes e mapeiam alguns efeitos que a participação no grupo teve para essas pessoas.

A proposta de três narrativas amparou-se em Irving Seidman (2006). O compromisso de escrevê-las foi informado aos participantes desde a primeira entrevista e era uma das condições para a participação no grupo. Todos cumpriram o combinado. Além do que foi ajustado previamente, houve três narrativas livres escritas por Alina, Nicole e Agnes, ao longo do ano. São apresentadas no Anexo D da forma como escritas pelas jovens, na primeira pessoa. Não foram recontadas pela pesquisadora com o intuito de manter a espontaneidade que nelas transparece.

4.1 TRÊS NARRATIVAS INDIVIDUAIS

O plano de recolher três narrativas em momentos diferentes da participação no grupo sedimentou-se após a leitura do terceiro capítulo do livro *Narrative inquiry in music education - Storying the Musical Lifeworld: Illumination Through Narrative Case Study* -, no qual o autor, David Cleaver, apresenta a proposta de Irving Seidman (2006) adaptando-a às necessidades da sua pesquisa (CLEAVER, in BARRET; STAUFFER, 2009).

Seidman é professor de Pesquisa Qualitativa na *University of Massachusetts*. Seu método foi escrito pensando em entrevistas que se desenrolam ao vivo, isto é, faladas, com duração aproximada de 90 minutos. Contudo, a adaptação para uma proposta escrita é perfeitamente possível. O autor considera a proposta de entrevistar participantes de uma pesquisa em três momentos diferentes do processo como um procedimento que colabora para a busca de profundidade no estudo: “Este modelo de entrevista profunda e fenomenológica envolve a realização de uma série de três entrevistas, separadas, com cada participante”⁷⁴ (SEIDMAN, 2006, p. 16). Uma das vantagens do método é permitir que tanto o entrevistador quanto o entrevistado explorem sua participação na experiência. Segundo o professor, para

⁷⁴This model of in-depth, phenomenological interviewing involves conducting a series of three separate interviews with each participant.

explorar o significado de uma experiência é preciso conhecer contextos e o comportamento humano se torna compreensível e significativo apenas quando é situado neles.

Na terceira edição do livro *Interviewing as Qualitative Research*, Seidman (2006, p. 17) informa que a série de três entrevistas foi inicialmente desenhada por Ken Dolbeare e David Schuman, e na quarta edição do mesmo livro, o autor acrescenta a informação de que os fundamentos dessa abordagem são apresentados no capítulo 10, do livro *Policy analysis, education, and everyday life: An empirical reevaluation of higher education in America*, publicado por Schuman, em 1982 (apud SEIDMAN, 2016).

Na proposta original de Seidman (2006, p. 17), a primeira entrevista estabelece o contexto da experiência dos entrevistados, a segunda permite que o entrevistado explore detalhes da experiência no contexto em que ela acontece e a terceira estimula o entrevistado a refletir acerca da experiência vivenciada. Ao adaptá-la para os objetivos desta pesquisa, procurou-se seguir os mesmos fundamentos apresentados.

Ao discorrer a respeito da organização de seu método, Seidman (2006, 17-19) explica que a primeira conversa deve ter por objetivo permitir que o participante fale o mais possível de si próprio (seu passado, sua família, seu estudo) com o objetivo de desenhar o seu contexto dentro da experiência focada na pesquisa; a segunda, deve se concentrar na descrição do presente, isto é, da experiência vivenciada no momento; e a terceira pede que o entrevistado reflita a respeito do significado da experiência para si mesmo.

Mantendo a proposição de assegurar o anonimato dos participantes não efetuando nenhum tipo de gravação de áudio ou vídeo, a adaptação exigiu que as entrevistas se transformassem em narrativas escritas, guiadas por roteiros⁷⁵. Desta forma, foram estabelecidas três narrativas para cada membro do grupo. Os roteiros funcionaram como guias que ajudassem os participantes do grupo nos propósitos da elaboração de suas histórias, porém, houve o cuidado de oferecer liberdade aos participantes para que seguissem os roteiros completamente ou não, e que os complementassem como desejassem. O intuito dessa organização foi adotar como critério que houvesse um princípio semelhante, delineando a narração de todos.

A primeira narrativa, realizada no início das atividades do grupo, teve o objetivo de conhecer a trajetória musical dos participantes, identificar o que cada um apresentava como sendo dificuldades em seu preparo para a performance, qual teria sido, na opinião deles, a

⁷⁵Anexo C.

origem destas dificuldades na sua experiência musical e quais foram os meios utilizados para tentar superá-las.

A segunda narrativa foi direcionada para os detalhes da experiência no grupo no período, e pretendeu conhecer a situação vivenciada por cada participante durante o processo. Ela se deu no final do primeiro semestre de trabalho e pretendeu, também, registrar possíveis mudanças que tivessem acontecido no contexto de cada um, considerando-se o ponto de vista pessoal em relação às dificuldades mencionadas no início do trabalho, à integração da experiência com o grupo e possíveis influências em seu fazer musical.

A terceira entrevista, realizada no período final do processo, aspirou conhecer o significado que a experiência teve para cada membro do grupo. O interesse, portanto, foi saber, sob o ponto de vista do participante, se o trabalho realizado produziu algum resultado significativo e se ocasionou alguma mudança na sua relação com a performance. Buscou-se, também, obter uma avaliação da experiência vivenciada no grupo.

Seguindo os princípios de Clandinin apresentados no capítulo anterior, foi mantida a construção conjunta dos textos, com a intenção de preservar o anonimato dos participantes e de assegurar, por parte da pesquisadora, a compreensão daquilo que cada um dos membros do grupo quis dizer. O procedimento adotado foi o seguinte: as narrativas foram entregues à pesquisadora, que as leu, esclareceu suas dúvidas, reescreveu na terceira pessoa, recontando a história e acrescentando a sua percepção do participante, em alguns momentos. Cada um dos textos foi devolvido ao voluntário-narrador original, para que fizesse as correções que achasse pertinentes e/ou apontasse mal-entendidos. Ao trazer para a Tese, houve revisão, observando-se os critérios de preservação do anonimato e de apresentar o que é relevante para analisar o conjunto. Esta última versão foi reapresentada aos membros do grupo que, novamente, tiveram a opção de propor alterações. Assim, o texto final apresentado neste segmento do trabalho foi escrito em parceria, como previsto na metodologia proposta.

Da mesma forma que os participantes-voluntários, a pesquisadora escreveu suas próprias narrativas. Nesse caso, porém, o foco foi na experiência em si, destacando sua vivência na organização e desdobramento das atividades do grupo. Elas encontram-se apresentadas no Anexo E.

4.2 MEMBROS DO GRUPO

4.2.1 Agnes

Agnes é uma jovem ativa, inteligente e está muito interessada em melhorar sua relação com o palco. Tem uma fala clara, argumenta, mostra uma personalidade forte. Começou a estudar piano aos 12 anos de idade, porque uma amiga havia iniciado e dizia ser muito divertido. Ficou curiosa, pediu à mãe que a matriculasse na mesma escola, de modo que as duas passaram a ter aulas no mesmo horário: meia hora para cada; uma assistia à aula da outra. Estava empolgada! Ao perceber que ela estava gostando, sua mãe comprou um teclado. Agnes se dedicava bastante porque ficava contente com os elogios da professora, e continuou a ter aulas de piano quando a amiga decidiu parar.

Nessa primeira fase, ela estudou música popular. Aos 15 anos, começou a pensar no vestibular e viu-se interessada em cursar uma faculdade de música. Sua professora de piano explicou que precisaria escolher se desejaria fazer um curso superior na área popular ou erudita. Agnes optou pelo universo erudito, mudou o repertório e estava feliz com isso. Nessa época, seus pais lhe compraram um piano. Na sequência dos acontecimentos, preparou-se para o vestibular e foi aprovada.

A vida acadêmica foi um choque. Sentiu-se defasada, tanto técnica como musicalmente, em relação ao grupo de pianistas que ingressou na faculdade no mesmo ano. A relação com a professora foi um pouco complicada no início, o que não ajudou na adaptação à nova realidade.

Ao longo da graduação, relata que sofreu bastante com as provas. Tanto por causa do clima denso que as envolvia, quanto pelo comportamento da banca, que se portava, a seu ver, muitas vezes de maneira antiética, atrapalhando sua concentração e a fazendo sentir-se inferior. A insegurança que tinha com relação ao palco aumentou bastante durante esse período, a ponto de ter brancos que a impossibilitavam de tocar qualquer coisa. Em um determinado momento, decidiu ingressar em uma escola livre de ensino musical e cursá-la concomitantemente à faculdade, a fim de preencher suas lacunas musicais, o que considera que a ajudou muito musicalmente, tanto no piano quanto nas matérias teóricas.

O nervosismo que a consome antes de provas ou apresentações é um de seus maiores problemas. Ele a impede de mostrar ao público grande parte do que trabalhou numa peça. Isso a deixa frustrada e entristecida, pois se sente incapaz de compartilhar com outras pessoas algo a que se dedicou tanto. Passou a se sentir frustrada e impotente diante do nervosismo e do

medo de julgamento de terceiros. Na busca de soluções, percebeu que dar atenção especial ao processo de memorização a deixa um pouco mais segura.

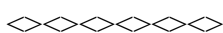
Agnes não se recorda do momento exato em que começou a se sentir tão aflita com a ideia de tocar em público, mas acha que é algo que, de alguma maneira, sempre a acompanhou. Às vezes, pensa que o nervosismo de tocar em público piorou conforme foi ficando mais velha e se preocupando mais com o que os outros iriam pensar da sua performance. No início, as apresentações em grupo não a deixavam tão nervosa; tocar com outras pessoas a acalmava. Com o passar do tempo, porém, começou a ficar nervosa, também, nessas situações, temendo prejudicar, de algum modo, os demais músicos com quem estava se apresentando.

Ela não lembra como foi sua primeira apresentação. Sabe, apenas, que foi quando ainda tocava música popular, mas não recorda como se sentiu. Conta que, por volta dos 14 anos, já aconteciam episódios de esquecer a peça durante a apresentação, seguidos dos sentimentos de incapacidade e decepção que se sucedia a esses acontecimentos.

Embora tenha se esforçado muito, considera não estar no patamar esperado para sua idade. Sente que os buracos de sua formação a prejudicaram. Acredita que existem determinados caminhos e repertórios preparatórios que precisam ser seguidos e considera estar em desvantagem, por não ter passado por eles, tanto técnica – no sentido de não ter agilidade, força nos dedos ou relaxamento necessário – quanto musicalmente – no sentido de quantidade de repertório já feita e capacidade de autopercepção, que hoje percebe ser essencial a um bom músico.

Sua maior preocupação, no momento, é um recital que deverá realizar no final do ano. Foi tomada por certo pânico diante do medo de fracassar e decidiu cuidar de si: ao mesmo tempo em que participará do grupo, pretende buscar apoio profissional individual para se autoconhecer melhor.

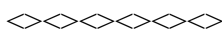
Com o trabalho do grupo de apoio, espera poder trocar experiências, falar a respeito de situações boas e desagradáveis. Externar um pouco esses sentimentos que a afligem e conversar, para saber como cada membro do grupo lida com sensações semelhantes e que meios utilizaram para resolver seus próprios problemas. Ela também deseja conversar a respeito de outros assuntos que envolvam o universo pianístico.



Passados esses três meses, houve um progresso grande em Agnes, tanto sob o ponto de vista pianístico quanto em termos de coragem para enfrentar situações e se sentir mais feliz tocando piano. Ela conta que se sente bastante à vontade no grupo com os colegas, nas

conversas e na hora de tocar. Considera que evoluiu bastante em seu autocontrole e que seu nervosismo diminuiu consideravelmente. Não sabe se o “problema” está totalmente resolvido, mas sente que tocar toda semana no grupo está ajudando a superá-lo.

Não houve mudanças em sua maneira de estudar ou se preparar, mas a troca de experiências no grupo tem auxiliado a perceber outros ângulos das situações e buscar soluções diferentes para os problemas que encontra ao estudar. Relata estar aprendendo com a vivência no grupo; para ela, foi importante sentir que seus medos são comuns, normais e frequentes em outros pianistas, também. Entendeu que era a falta de diálogo entre os pianistas em sua convivência até hoje que exacerbava a sensação de que não era normal o que sentia. Ela acha que a formação do pianista é muito mais solitária e, também, mais competitiva do que a de outros músicos, o que faz com que não haja muita troca de experiências entre seus pares. Sente, às vezes, falta de sororidade (irmandade) e empatia entre os pianistas. A participação no grupo a está ajudando a se sentir mais fortalecida e motivada.



Ao final, percebo Agnes muito mais confiante e muito mais ativa e determinada do que no início do ano. Parece estar mais segura de suas decisões musicais, acreditar mais em si mesma e, nitidamente, está mais feliz tocando; passou a se expor mais, a tocar mais para outras pessoas.

Ela conta que, ao reler sua justificativa para participar do grupo, percebeu o quanto evoluiu ao longo do ano. O medo que sentia de tocar em público ainda é fresco na memória e, às vezes, faz algumas visitas, mas ela não é mais refém dele: “é uma sensação maravilhosa!”. Ainda sente um pouco de nervosismo antes de recitais e medo do julgamento alheio, dependendo da plateia, mas diz que a melhora que obteve é inegável. Hoje, sente-se orgulhosa do seu trabalho, mesmo ciente de que ainda são necessários alguns ajustes. Na justificativa, havia comentado acerca da insatisfação que sentia no processo de trabalho das peças, mas percebeu que não era esse seu foco. Agnes acredita que, neste ano, amadureceu musicalmente e a questão da “cruza” do repertório se encontra mais amena. Seu foco foi, principalmente, o enfrentamento do medo de se apresentar em público.

Ela, efetivamente, procurou um trabalho individual de terapia juntamente com a participação no grupo, o que deu muito certo. O processo terapêutico colaborou para que entendesse a origem da sua insegurança e aprendesse a acreditar mais em si própria; nos encontros do grupo, encontrou oportunidade de se expor a situações de apresentação com a tranquilidade de não ser julgada e observar suas reações, além de também discutir algumas questões pessoais.

Sua maior mudança ocorrida ao longo do ano não foi relacionada ao preparo para a performance em si, mas ao modo de encará-la. Relata estar mais confiante para tocar e conta que aprendeu a reconhecer seus esforços e se ater às partes boas do seu trabalho, em vez de supervalorizar algo que não está tão bom quanto gostaria, desprezando o restante.

Em sua percepção, no início dos encontros, estava um pouco receosa, porque não sabia o que esperar dos demais participantes do grupo. Avalia que, no início, as discussões eram mais tímidas e só aos poucos foram se tornando mais sinceras e profundas. Ao longo dos encontros, durante as discussões, foi percebendo que concordava com muitas das opiniões que ali se manifestavam, e encontrou pessoas que também se identificavam com pensamentos e sentimentos seus. Para ela, o grupo acabou se tornando um lugar acolhedor, onde todos tiveram liberdade para conversar sobre problemas ou situações musicais e fazer música num ambiente agradável, sem medo de julgamentos alheios.

“Encontrar outras pessoas que se sentem como você e entendem a sua aflição é bastante reconfortante, porque não é uma oportunidade que acontece habitualmente.” Ela reconhece que o meio musical, às vezes, é hostil; “as pessoas se encorajam para se proteger e observar tantas pessoas autoconfiantes e destemidas (pelo menos aparentemente), por vezes, desestimula”. No grupo, percebeu que cada músico lida com suas dificuldades à sua maneira e que ela não é inferior a outro músico por não adotar uma postura de extrema confiança. Percebeu, também, que algumas questões programáticas do ensino pianístico colaboraram para a insegurança, tais como prazos apertados para trabalhar o repertório, por exemplo, que a obrigavam a evitar estudar peças mais longas ou complexas, porque o preparo inviabilizaria o cumprimento das datas limites para apresentá-las em provas. Nos encontros do grupo, nem sempre foi possível chegar a uma conclusão a respeito de estratégias para vencer algum obstáculo específico, mas conversar sobre ele já diminuiu seu peso.

Com o passar dos encontros, sentiu-se cada vez mais confortável em tocar para os demais, o que a deixava menos tensa e, com isso, o resultado da performance era mais musical. A oportunidade de testar a memória, também, foi bastante significativa, pois permitia que fizesse ajustes pensando nos recitais, ou atentasse mais a determinados trechos, em seu estudo. Tornou-se, também, mais consciente da importância de um estudo engajado. Observou que concentração e organização são muito importantes para ter bons resultados e, atualmente, tenta transmitir isso a seus alunos. As discussões, no grupo, a respeito do ensino de música para crianças provocaram reflexões. Para ela, a situação de “banalização”, em termos sociais, é inegável, mas está disposta a colaborar para reverter esse cenário, atuando como uma professora consciente e ativa.

Agnes disse nunca ter imaginado que gostaria tanto de fazer um recital solo e nem que faria tantos num só ano, como fez em 2018! Com o recital mais importante agendado para o segundo semestre, buscou criar situações para passar o repertório e apresentar-se em outros lugares antes. Conta, com alegria, que o processo inteiro valeu muito à pena e, quando terminou o recital que considerava mais importante, estava tão feliz e orgulhosa de si própria, que teve que se segurar para não chorar. Sentiu-se satisfeita e realizada! Alguns pequenos tropeços não a impediram de sentir orgulho do seu fazer musical.

O grupo atingiu e superou suas expectativas. Considera que a pesquisadora se portou de modo adequado, estimulando as discussões que surgiam aos poucos, mas, também, preparada com recursos, caso algum tema ou assunto não fluísse. Sente-se feliz pela oportunidade de participar desse grupo; por ter compartilhado e aprendido tantas coisas; por ter se sentido compreendida; por ter se sentido apoiada e confortável entre outras pessoas que se encontravam em situações semelhantes; por ter tido um espaço em que não se sentisse acuada ou julgada. Ela reconhece que o acompanhamento com o psicólogo a ajudou bastante a entender o porquê e as origens do seu medo, mas o grupo permitiu que compartilhasse questões que a afligiam e disponibilizou um espaço em que se sentia mais segura e apoiada. Os dois juntos permitiram que ela conseguisse amenizar drasticamente suas inseguranças e enfrentar a performance com um sorriso no rosto e com orgulho de si.

4.1.2 Alina

Alina é uma jovem inteligente, positiva, cheia de energia! É extrovertida, destemida e busca todas as oportunidades a que tem acesso para evoluir no seu estudo e trabalho musical. Ama tocar piano e é muito consciente da sua opção profissional pela música!

Pedi ao pai para estudar piano aos 5 anos de idade. Ele perguntou se ela sabia o que era um piano, ao que respondeu ser o instrumento que Tom Jobim tocava! Como nunca havia tido contato pessoal com o instrumento e ninguém da família tocava, seu pai não se apegou ao pedido naquele momento.

Prestes a concluir seis anos, ela mudou de escola. Na escola nova, queriam que refizesse o pré-primário por causa da idade, mas seus pais insistiram que deveria ingressar na primeira série do ensino fundamental. Foi solicitada uma avaliação da pedagoga da instituição, que autorizou seu ingresso na primeira série. Ela foi uma criança muito esperta! Seu desenvolvimento era rápido e terminava as atividades antes dos outros alunos. Por causa disso, passou a fazer tarefas a mais em sala de aula e foi recomendado, a seus pais, que lhe

oferecem outras atividades além da escola. Foi nesse momento, que iniciou os estudos de piano.

Ela conta que se apaixonou imediatamente pelo instrumento! Como não possuía piano, estudava mentalmente, solfejava, tocava nas suas pernas e desenhou um teclado de papel para poder levar “seu piano” para onde quisesse. Sua primeira apresentação foi aos sete anos e ela lembra que estava muito feliz com a oportunidade de se apresentar. Ganhou um vestido especial para a ocasião; era rosa, bem claro, com um tecido transparente por cima. O vestido parecia tão mágico quanto o evento que estava por vir! Sua avó fez um penteado especial: um rabo de cavalo com cachos soltos. Ela se sentiu linda e arrumada para algo incrível! A música acabou em menos de um minuto, mas os aplausos no teatro, naquele dia, a marcaram para a vida.

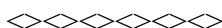
Dos 6 aos 15 anos, estudou com a mesma professora, que considera ser alguém que lhe ofereceu tudo o que tinha de melhor dentro de si. Embora adorasse tocar, ao chegar o vestibular, Alina optou por um curso superior em outra área. Contudo, na metade do curso, começou a se sentir muito mal. Um dia, em meio a muitas crises, sentou-se, novamente, ao piano para tocar e, então, entendeu que toda a sua força interior se voltava para a música. Voltou a estudar o instrumento, concluiu o outro curso e, em seguida, ingressou no Bacharelado em piano. O seu ingresso no curso transformou sua forma de compreender o corpo ao tocar. Seu relacionamento com o professor de piano tornou-se muito bom após um período de adaptação inicial, e ela considera que foi graças ao método dele, que não teve mais problemas de tendinite, que antes lhe provocavam dores terríveis.

No início da graduação, teve problemas sérios de pânico para tocar, e se tratou, colocando-se ao máximo em situações de exposição possíveis para se investigar. Alina conta que, utilizando meditação, práticas alternativas e conversando muito a respeito disso com colegas e professores, aprimorou seu autoconhecimento, a ponto de isso não ser mais uma questão incapacitante. Porém, uma das coisas que mais a perturbaram ao longo da vida, é ter as mãos pequenas e se sentir tolhida pianisticamente por causa disso, o que a abala emocionalmente ainda hoje, pois suas mãos são extremamente pequenas para executar o repertório que ela mais gosta de tocar e de ouvir. A emoção é muito grande e lágrimas escorrem, sem pedir licença, a cada vez que ouve uma peça que, segundo ela, fala tudo que seu coração quer dizer, mas que “não cabem nos seus dedos”. Desde criança, criou a expectativa de que suas mãos crescessem mais do que cresceram. Sente algo que descreve como “a dor de uma saudade de algo que não viveu”. Ela conta que passou por situações difíceis na vida para conseguir viver da Música, para a Música e pela Música e, hoje,

sente-se portando ferramentas que a permitem tocar de uma maneira que, poucos anos atrás, não fazia nem parte dos seus sonhos. Porém, a questão do tamanho das mãos ainda gera sofrimento.

Ao falar de sua atividade performática, ela explica que sempre a planeja escolhendo o repertório dentro de alguma lógica. Escolhe músicas que gosta e, também, procura estudar mentalmente, fora do piano, para não desperdiçar tempo e energia física em métodos que já descobriu que não funcionam para si. Por entender que o dia da apresentação não deve ser muito diferente dos outros dias de estudo, faz um esforço no sentido de estar sempre saudável emocionalmente e não alimentar pensamentos que a desanimam, estressam, preocupam ou desestabilizam. Procura se apresentar o máximo possível e, quando não há oportunidades, ela as cria tocando para conhecidos, familiares, alunos, e outras mais.

Conta que já teve experiências boas e assustadoras em palco, mas aprendeu muito com todas elas. Para ela, performance musical é uma magia, que só acontece em um lugar do espaço e do tempo. É um momento de doação do que o músico tem de melhor dentro de si a outras pessoas, sejam elas reais ou imaginárias. É um momento de cocriação entre quem cria o som e quem ouve. É comunicação!



A positividade de Alina transpareceu em todas as suas comunicações para o grupo. Ela transmite amor pelo que faz e desejo intenso de seguir em frente na carreira musical, construindo uma vida em que possa compartilhar sua música. Sente-se confortável com o grupo e tocando para os colegas.

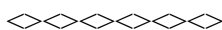
Para ela, o grupo trouxe uma transformação significativa e positiva. Contou, emocionada, que o sofrimento que sentia ao ouvir ou pensar em peças do repertório pianístico que ama, mas que considerava jamais poder tocar, não existe mais. Graças a uma discussão que aconteceu no grupo, teve conhecimento de que existe nos Estados Unidos um movimento pela popularização de teclados de piano confeccionados com a largura das teclas ligeiramente mais estreita; teclas 7/8. Ela desconhecia a existência deste mecanismo. Depois do acesso a essa informação, sua relação com o repertório mudou drasticamente. Conta que, atualmente, quando vê uma peça que suas mãos “não alcançam”, apenas sorri e pensa: “É só uma questão de tempo, nosso encontro já está marcado”, pois com um teclado compatível com o tamanho de suas mãos, sente que pode tocar tudo o que desejar.

Seu alívio é perceptível! Em sua trajetória, ouviu muitos comentários limitantes, como, por exemplo, que deveria se restringir a tocar um repertório específico e desistir de obras que exigissem tamanhos de mãos maiores que as suas. E isso a machucava.

Sua perspectiva mudou: em vez de “fechar os olhos” para as peças que não alcança atualmente – ela diz que evitava olhar as partituras destas obras, como uma proteção –, agora pega quaisquer partituras para explorar. Quando encontra situações de grandes aberturas, explora as linhas possíveis e continua suas investigações. Não poder tocar certas peças em público, neste momento, não significa que ela não possa aprender com elas.

Em termos de carreira, conta que o grupo a ajudou a confiar em algo que já sentia: que todo músico tem seu espaço no mercado de trabalho, só é preciso criar oportunidades, se elas ainda não estiverem prontas. Decidiu que irá criar estas oportunidades, colocar a possibilidade de ter acesso a um instrumento que seja adequado para seu tamanho de mãos como um objetivo a ser alcançado, em vez de pensar “isso não é pra mim”, “não tenho condições”, “não dá”.

Para os próximos encontros, ela deseja que os colegas de grupo possam tocar mais uns para os outros.



Ao longo do ano, Alina aparentou ser uma pessoa reflexiva, que busca estar em contato com seus sentimentos da forma a mais consciente possível. Esteve ausente nas últimas reuniões por compromissos e apresentações, mas foi bastante assídua até então; veio ao último encontro e sempre teve uma participação muito marcante quando esteve presente. Conta ter sentido que cresceu ao reler suas expectativas do início do ano. Percebeu que muito do que esperava que acontecesse no grupo se realizou. Considera que compartilhar dúvidas, angústias, histórias, problemas, soluções e descobertas com outros pianistas a fortaleceu. Sente que evoluiu, também, como professora. Não sabe precisar se foi exatamente devido ao grupo, mas acredita que foi algo relacionado à forma como ela aprimorou sua compreensão dos processos de aprendizado de outras pessoas e, por isso, mesmo que indiretamente, os encontros colaboraram com sua atividade pedagógica.

As questões que a incomodavam no início, relacionadas aos tamanhos de suas mãos, não a incomodam mais. “Não há mais sofrimento quanto ao tamanho de minhas mãos!” Ela fala que o grupo foi o primeiro lugar em que sentiu que seus colegas de profissão, realmente, entenderam o quanto uma mão muito pequena enfrenta de barreiras adicionais, na jornada de ser pianista, que já é altamente desafiadora. Acredita ser uma questão de tempo, até que a

disponibilidade dos teclados reduzidos se popularizarem e, talvez, antes do que imagina, terá acesso a um desses instrumentos, para poder tocar tudo o que quiser.

Em relação ao seu preparo para a performance, acredita que tenha se aprimorado, principalmente, porque decidiu se expor cada vez mais a essas situações de apresentação pública. O grupo contribuiu para isso, pelo espaço oferecido para tocar e pelo incentivo a procurar oportunidades. Os colegas estavam tomando decisões, no sentido de se colocarem em situações desafiadoras, e isso a estimulou. Houve apoio mútuo.

Alina afirma que em nenhum momento teve receio de se expor no grupo. Esse conforto não veio do termo que todos assinaram no começo do trabalho, veio de olhar nos olhos de cada um e sentir que, qualquer informação que revelasse, seria usada para o bem de todos, e não para alguém tentar atacá-la. Não se sentiu em perigo, sentiu-se uma peça em um contexto grupal, pois o foco ali não era julgar ou atacar alguém, era trazer mais paz e boas motivações a todos. Ela disse: “Cheguei a revelar coisas que eu não revelara abertamente nem a mim mesma, e foi um dia muito importante que me ajudou a entender várias coisas sobre meus sentimentos”.

Ela se sente melhor para tocar em público, porém, o que se destaca como resultado do grupo é como se sente após tocar em público. No passado, por vezes se sentia péssima após tocar, por notas que havia esbarrado, ou esquecido. Atualmente, sente-se feliz por tudo que aprendeu e não sofre mais pelas notas esquecidas e erradas. Pensa que, se as pessoas foram assistir, significa que elas precisavam da música que ela ofereceu, da forma como tocou, tanto quanto ela mesma precisava delas.

Uma observação interessante que Alina trouxe: contou que chegou a participar de algumas reuniões de um grupo com intenções parecidas a deste, há alguns anos atrás. Ela pensa que deveriam existir mais grupos como este que construímos. Eles ajudariam a evitar relacionamentos nocivos que vemos no mundo musical, como professores que humilham alunos, conhecidos que fazem violências verbais e psicológicas para atingir uma pessoa que trabalha na mesma área, ou descaso de professores com alunos, e de alunos com professores. Ela acredita que a transformação de uma coletividade para melhor só se dá com a transformação de cada indivíduo.

4.2.3 Clara

Clara é uma jovem cativante! Trabalha tocando, produzindo eventos e lecionando. É desenvolta, ativa, criativa e com iniciativa nas suas atividades musicais. Quando fala, sempre

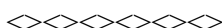
se coloca com argumentos e percebe-se que ela sente muito respeito por todos os colegas. Começou a estudar piano popular aos 6 anos, em uma cidade pequena. Concluiu esse curso aos 12 anos e, em seguida, ingressou em um conservatório para cursar piano erudito. Mesmo tão jovem, estagiava no mesmo lugar, para ajudar a pagar as mensalidades. Aos 18 anos, já havia concluído os cursos de piano erudito e, também, canto popular, junto com o Ensino Médio. Mudou-se para São Paulo, e fez o Curso Técnico em Regência.

São Paulo lhe trouxe uma nova realidade. Conheceu um novo universo, algumas lacunas no seu aprendizado ficaram explícitas e ela “correu atrás do prejuízo”, estudando muito. Entrou em um coral e participou de apresentações junto com orquestras, porque ela gostava de frequentar os ensaios e ver as estratégias dos regentes.

Sua maior dificuldade está relacionada à concentração. Manter-se no foco é um esforço consciente, pois sofre com DDA e sente que sua dificuldade de concentração afeta sua memória. Manter rotinas de estudo é uma tarefa difícil, por isso, para colocar em prática qualquer projeto, precisa estar muito motivada ou ter um objetivo de forte apelo emocional. Por vezes, procrastina até o último minuto. Quando isso acontece, às vezes, diverte-se ao fazer as coisas com pressão ou aventuras, mas há ocasiões em que se sente travada diante da pressão que vem de fora ou de imposições de terceiros.

Ela é persistente. E, apesar da dificuldade, ama a performance, ama o palco e ama se apresentar! Para Clara, performance significa representar e expressar uma história; a história da música que está sendo apresentada.

Sua primeira apresentação foi aos 7 anos. Desde criança, tocou em audições anualmente e, após ingressar no mundo erudito, também participou de festivais e concursos. Uma das realizações, que conta com alegria, é a de ter participado de um festival de música no exterior; nesse aspecto, cuidou de tudo e se empenhou muito para que pudesse participar. Preparou as peças, realizou recitais em que buscou patrocínio e cuidou de toda a burocracia para viajar. Nessa experiência fora do Brasil, conseguiu manter uma disciplina de horários, que não tem aqui. No cotidiano, reserva horário para estudar o instrumento, mas, muitas vezes, não consegue cumprir o que se propôs, por conta das outras tarefas. Isso a incomoda muito, pois sente que sua produtividade oscila. O professor a apoia, mas ela ainda não contou a ele os motivos que geram sua dificuldade em se organizar. Ela tem o sonho de não depender de nada extra além de si própria para obter bons resultados de execução e concentração para tocar piano e viver.



Ao fim do ano, percebo Clara mais alegre. Ela transmite muita autenticidade. Sente-se que confia no grupo; abre-se, conta suas vivências e isto ajuda os outros a se soltarem mais, também. Está sempre interessada, discute suas opiniões e não tem medo de se arriscar profissionalmente. Mesmo com uma rotina puxada de trabalho, fez um esforço grande para se preparar e tocar no grupo algumas vezes. É perceptível que ela se preocupa em criar interpretações que sejam significativas para si.

Conta que, atualmente, seu sentimento em relação ao grupo e ao tocar perante ele, é mais leve e menos difícil, do que no começo. Para ela, o grupo forneceu-lhe uma sensação de pertencimento; como conversamos e expomos vivências, dificuldades e algumas resoluções de problemas todas as semanas, ela sente que não está sozinha e passou a considerar normais algumas situações que, se não fosse o grupo, consideraria frustrantes.

Percebeu que suas dificuldades dependem muito do seu estado de espírito e de como cada semana transcorre. Mesmo que não fosse apresentar algumas peças na aula ou em recitais, o propósito de tocar no grupo criou um objetivo que a ajudou a se organizar melhor. Nesses três meses, passou a respeitar mais seus limites relacionados aos hábitos de preparação para a performance. Por exemplo, conhecendo como os colegas também trabalham em casa, aprendeu a preparar melhor o ambiente para estudar e criar oportunidades para repetir diversas vezes a música antes de apresentações.

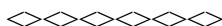
Algumas descobertas foram significativas: houve sugestões a respeito de movimentos de mãos e braços e maneiras diferentes de toque, para se obter um som desejado, que a ajudaram a refletir a respeito da questão; entendeu que a participação do corpo como um todo é muito importante na execução e passou a prestar mais atenção a ele; descobriu que chumbar as teclas do piano pode ser um recurso; e, após a conversa que se teve a respeito, “tirar o sutiã para estudar foi libertador!”.

Ainda não conseguiu ter a rotina musical que deseja, mas está trabalhando no sentido de melhorar a adequação dos seus horários, para conseguir estudar todos os dias corretamente.

Algo relevante foi ter contado que, em decorrência das conversas no grupo, diminuiu a importância que atribuía a alguns preconceitos que sofria. Percebeu que há vários caminhos para atingir os objetivos na música e na vida, e que pessoas diferentes utilizam ferramentas diversas. A troca de experiências provocou reflexões a respeito das diversas possibilidades existentes no mercado de trabalho e passou a atribuir maior valor às oportunidades que tem no momento. Entendeu que tocar em eventos e trabalhos comerciais pode ser uma escolha e fazer parte do seu caminho, mas não quer dizer que será algo eterno, ou que fazer isso a impedirá

de atuar na área erudita; agora, pensa que pode atuar no meio popular e erudito, sem eliminar a possibilidade de um deles.

Como sugestão ao grupo, gostaria que, ocasionalmente, o grupo estivesse aberto para um novo público, formado por convidados dos participantes, para testar músicas com um público diferente.



Ao fim das atividades, Clara parece mais centrada e mais consciente da sua capacidade, de sua atuação musical e do seu progresso pianístico. No início do ano, demonstrava certa insegurança; embora muito ativa, parecia não reconhecer o quanto realizava. Sabia que desempenhava muitas atividades, mas causava a impressão de não perceber a importância de tudo o que fazia.

Ao reler sua justificativa de ingresso, lembrou que ainda tem bloqueios relacionados à concentração, mas notou que eles diminuíram muito e, agora, são mínimos. Conta que ficou muito feliz ao perceber isso! Relata que sentiu certo alívio, quando, logo nos primeiros encontros, percebeu que não estava “fora da caixa” sozinha, e chegou à conclusão que, afinal, nem precisava dessa caixa, que estava cheia de bloqueios técnicos, profissionais e algumas “bobeiras”, em relação ao que os outros pensavam dela. Eram bobeiras enormes, porque ela se exigia fora da sua medida, por pensar que precisava realizar as coisas em um tempo cruel! Hoje, acredita que ninguém precisa de um determinado tempo específico para se realizar musicalmente ou para atingir seus objetivos no piano. Cada pessoa tem seu caminho. A seu ver, criam-se muitas expectativas fora da realidade.

Conta que se identificou com a pesquisadora em algumas questões e acha que foi essencial ela ter comentado certas questões pessoais da própria vivência musical, em alguns encontros. Para Clara, o caminho tomado pela pesquisadora não foi muito “dentro das regras” e, assim, como ela sempre teve que correr e lutar sozinha, enfrentando muitos obstáculos, por vezes duvidava de si ao notar que “aparentemente todo mundo ia para outro lado”. Ela imaginava que alcançar seus objetivos era algo muito distante, mas descobriu que estava mais perto do que pensava.

Também conta que alguns assuntos do grupo, que parecem simples, foram importantes para desmistificar certas questões, como os colegas falando a respeito de detalhes da mecânica do piano que ela nunca tinha ouvido e nem perguntado para ninguém, porque pensava que somente técnicos ou pessoas qualificadas saberiam explicar. Reforçou que outro assunto simples e básico acerca do qual nunca havia ouvido falar na vida, foi estudar sem sutia, e isso a ajudou.

O encontro mais marcante, para Clara, foi quando o grupo assistiu ao vídeo da palestra motivacional do maestro Zander. Ela relata que ficou sem palavras; foi muito emocionante e sentiu-se cativada pela maneira como ele lida com todos os músicos e faz a música acontecer “tirando” das pessoas o que elas têm de melhor a oferecer.

Tudo a fez pensar, “filosofar” muito, a respeito até do que é felicidade, porque apesar de tudo, acredita que é o que todos nós buscamos para viver. Ela fala que o grupo a ajudou a se abrir para ouvir todos os tipos de opiniões e, se no começo, chegou a pensar que todo o sábado à tarde poderia estudar, em vez de ir aos encontros, – pois era um dos pouquíssimos dias que tinha para estudar, porque trabalhava em fins de semana –, aconteceu de ser exatamente o contrário; conta que pôde enriquecer muito e, com isso, achar outros caminhos para chegar aos seus objetivos: “não adianta a pessoa se isolar, como é tão comum com o pianista, e ficar só estudando, buscando técnica e alimentando as próprias certezas”.

Tocar para o grupo, mesmo que levasse peças que não estivessem totalmente finalizadas e seguras, foi uma experiência importante! Sempre sentiu todos receptivos e simpáticos. Diz que aproveitou as discussões do grupo e tentou usar todas as sugestões surgidas nas conversas para seu estudo e preparo. Percebeu que sua autoconfiança melhorou bastante nas apresentações que teve, e se saiu bem melhor do que anteriormente.

Clara gostaria que houvesse grupos semelhantes ao que foi realizado, mas com abertura de espaço para o público de fora assistir de vez em quando, porque acha que isso ajudaria os pianistas a se acostumarem com um público diferente e mais crítico.

Por fim, conta que amou a experiência e disse que indicaria para todos que perguntassem e estivessem na mesma situação que ela estava no início do ano, ou para colegas que quisessem, simplesmente, poder compartilhar ideias, experiências musicais e pessoais. Ela diz que participaria novamente, “de novo e de novo pra sempre, eu acho”. E agradece a todos pela oportunidade!

4.2.4 Crimson

Crimson é um rapaz muito consciente da sua relação com a música e com o piano, e transmite a impressão de já ter refletido muito a respeito do papel da música em sua vida. É curioso e aberto a diferentes iniciativas, inclusive no que se refere ao repertório e ao contato com diversos estilos musicais. É Bacharel em piano e, atualmente, leciona, trabalha em eventos e prepara repertório sozinho, aplicando o que aprendeu na faculdade, além de utilizar estratégias específicas, resultantes de suas pesquisas e reflexões.

Desde criança, teve uma relação muito próxima com a música; gostava muito de ouvir discos, fitas e rádio que estavam à sua disposição e, sempre que podia, de observar as pessoas tocando seus instrumentos, no serviço musical da igreja que frequentava com a família. Aos 8 anos, iniciou aulas de piano nessa mesma igreja, mas a professora que lecionava o instrumento parou de dar aulas lá e ele interrompeu o estudo. Só retornou aos 13 anos de idade.

Nesse período, sua vivência musical estava relacionada, principalmente, com música popular e religiosa; queria aprender a tocar bem, para um dia tocar na igreja. Com o passar do tempo, seu interesse em conhecer músicas diferentes aumentou, até por influência de amigos, com quem passava muitas horas ouvindo música e com os quais acabou formando uma banda, para tocarem juntos.

Ele conta, com tristeza, que, após ter estudado piano durante 6 anos com a mesma professora, ela faleceu. Ele interrompeu seu estudo de piano, mas continuou tocando no ambiente da igreja e na banda formada com os amigos. Aos 19 anos, decidiu prestar vestibular para o curso de composição e regência. Não foi aprovado, mas considerou uma boa experiência ter participado daquele processo seletivo para conhecer o que era exigido. Decidiu voltar a estudar piano e ingressou em uma escola de formação. Ele considerava seu processo de preparar as obras, ler e “por na mão”, lento. Os dias de prova eram sempre tensos; ele entrava na sala com uma sensação de que o que havia estudado não era suficiente, e se convenciu disso quando surgiam falhas de memória, errava notas ou o som não saía como queria. Sentia-se um tanto culpado com relação ao tempo que dedicava ao estudo, constantemente achando que deveria estudar mais, mas trabalhava e não era sempre que conseguia ficar mais do que três horas ininterruptas estudando com foco. Nessa época, não possuía um piano em casa. Precisava ir até a igreja onde começara a aprender a tocar para estudar em algum dos pianos de lá, sendo que, eventualmente, as salas estavam sendo utilizadas e não era possível estudar.

No segundo ano do seu curso naquela escola, começaram as aulas de música de câmara e elas foram uma experiência muito positiva para ele. Praticar música de câmara o ajudou a melhorar questões de percepção e entrosamento para tocar em grupo e a controlar o nervosismo. Após ter concluído o curso de piano, iniciou o curso de composição musical, e continuou fazendo aulas particulares de piano com o objetivo de se preparar para o vestibular de Bacharelado em piano. Dessa vez, foi aprovado. As aulas na faculdade foram uma boa experiência, mas o curto espaço de tempo entre as provas dificultou obter bons resultados,

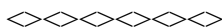
pois a preparação das peças, na maior parte das vezes era bastante apressada, para não dizer “atropelada”, sem contar toda a carga de disciplinas teóricas do curso.

Ao final do Bacharelado, conta que adquiriu maior consciência de seus problemas ligados à performance e percebeu que eles estavam se agravando e afetando outras atividades como, por exemplo, tocar na igreja, recitais de alunos, acompanhamento de alunos de canto, performance em eventos, em que a música era muito simples e antes ele não sentia dificuldades para sua execução.

Considera que a primeira “luz vermelha” se acendeu quando, em uma ocasião, ele precisou tocar, em uma prova, uma sonata inteira que ainda não estava pronta. Isso, somado a outras questões que vinham se acumulando, referentes à questão financeira, de carreira e idade, provocou o que, hoje, considera um episódio de pânico. Ficou cerca de um mês sem dormir direito, pensando ininterruptamente a respeito de várias questões. No fim, “correu” no estudo e conseguiu executar a obra, mas ficou com a péssima sensação de que aquilo tudo não o estava levando a lugar nenhum.

Após terminar o curso, considerou que precisava parar de colecionar experiências ruins e se distanciar por um tempo para descansar. Hoje em dia, ele estuda por conta própria com regularidade, sem orientação de professor. Deseja trabalhar sozinho por um tempo, para resolver coisas que sabe que poderia ter resolvido antes nas peças, para refletir sobre as várias coisas que aprendeu e tentar tirar muitas delas do campo das ideias para colocá-las no campo da prática. Estuda com calma, trecho a trecho e, com isso, pretende desvendar os problemas que o atrapalham na performance, tanto de ordem técnica/motora quanto de ordem psíquica/mental, como por exemplo, sua dificuldade de concentração durante o estudo, em que de repente ele se pega pensando em coisas outras que não a peça que, no momento, está tocando. Seu objetivo é conseguir tocar estas peças da forma mais tranquila e segura possível, com prazer ao estar ao piano, não importando muito onde, com qual instrumento ou na presença de quem estará tocando, e também, se possível, realizar algumas gravações e recitais futuramente. Pretende procurar orientação de um professor quando sentir que é hora.

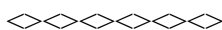
Crimson percebe que passou muito tempo estudando dentro de instituições de ensino musical que o ajudaram muito, mas que, ao mesmo tempo, tinham suas regras e seus calendários. Percebeu que sua dedicação ao piano estava diretamente relacionada a estudar para provas e avaliações e faltou fazer música pelo simples prazer de fazer música, que era o seu intuito quando decidiu abraçar a música na vida. Teve poucas experiências em recitais e master-classes, e, muitas vezes, deixou de fazer parte de projetos musicais que apareceram porque não se considerava seguro o suficiente para tocar.



Durante esses meses de atividades do grupo, Crimson foi um participante assíduo e muito ativo, sempre interessado em participar das discussões e tocar para os colegas. A impressão que se tem é que essas oportunidades de tocar eram algo que ele buscava e isso foi confirmado por seus comentários. Contou que ainda tem dificuldades, mas que o grupo tem ajudado a trabalhá-las. Para ele, o grupo é um espaço onde é possível estar em uma situação real de performance, mas com a possibilidade de errar e observar como ocorrem os processos envolvidos no tocar em público: poder pensar no que aconteceu durante a execução de determinada peça, tentar experimentar algumas soluções para melhorá-la e experimentar novamente no encontro seguinte. Aproveitar o tempo e espaço que o grupo ofereceu para tocar se tornou um objetivo para ele.

Considera que a possibilidade de tocar para outras pessoas peças do repertório que ainda estão em processo de estudo e amadurecimento é uma experiência que ele precisava ter. No início do ano, ficava ansioso na hora de tocar no grupo, mas, atualmente, depois de tocar algumas vezes e ouvir os/as colegas tocando, sente-se mais à vontade e menos ansioso. Algo interessante foi ter percebido que tensionava excessivamente uma das pernas ao tocar, o que ele considera que contribuía para o aumento da ansiedade (ou vice-versa), e iniciou um processo, nas apresentações para o grupo, de modificar o seu apoio, começando a sentir mais o próprio peso se apoiando no assento. Ele acha que isso foi possível porque ele pôde executar algumas peças diante de outras pessoas, mas não numa situação que fosse realmente decisiva, como uma prova ou recital, onde essa questão já deveria estar resolvida.

Para Crimson, o tempo que o grupo investe conversando e refletindo sobre várias questões ligadas à performance e proporcionando que cada um divida suas experiências pianísticas e de vida tem sido importante, pois acredita que, em muitas situações, a maneira de pensar e encarar a própria atividade musical pode ser a diferença entre uma relação saudável e proveitosa com a performance ou o contrário disso.



Crimson foi um participante assíduo e extremamente colaborativo o ano todo. Sentia-se nele uma disposição muito grande em relação ao o grupo, sempre contribuindo de todas as formas que podia, inclusive, mantendo contato durante semana e enviando informações ao grupo, de algum exemplo que ele tivesse comentado durante a reunião. Sua disposição e carinho para com os colegas, sua empatia e seu interesse real em ajudar contribuíram muito para que o ambiente do grupo tivesse sido tão bom.

Ao final da atividade de grupo, ele conta que iniciou 2018 desejando voltar a fazer música, principalmente ao piano. Havia iniciado um processo de retomar e reestudar obras já tocadas e promover uma espécie de "reciclagem" do seu processo de estudo do piano. O grupo se somou ao empreendimento já iniciado e foi de grande ajuda e incentivo. Para ele, a oportunidade de tocar para outras pessoas e também ouvir outras pessoas foi muito boa: "Dividir experiências, dúvidas, "pesos" que carregamos no caminho e também, conquistas musicais e alegrias que tivemos, colabora muito com os processos de todos nós pianistas que, sabidamente, temos um cotidiano um tanto quando solitário na maioria das vezes".

As trocas de experiências e as discussões contribuíram com seu aprendizado ao longo deste período, tanto no que diz respeito aos assuntos diretamente relacionados à performance e cognição musicais, quanto aos relacionados às percepções pessoais, musicais e também sociais dos participantes. Ao reler o parágrafo escrito para a inscrição no grupo, sente que pôde trabalhar em todos os aspectos (em alguns mais, outros menos) que buscava quando o escreveu. Houve melhoras importantes em relação ao nervosismo e ansiedade na hora de tocar, e acha que isso foi possível graças a possibilidade de tocar para outras pessoas, que também são pianistas, num ambiente descarregado de cobranças exageradas, competição, calendário, aberto a experimentação e aos possíveis erros que são normais ao processo de aprendizado e amadurecimento.

Crimson não acha que seu processo de preparo para a performance tenha mudado muito, mas os encontros colaboraram para o aperfeiçoamento deste processo, por terem oferecido possibilidade de todos os participantes tocarem e serem ouvidos, podendo repetir obras nos encontros e, às vezes, tocá-las mais de uma vez no mesmo dia, o que permitiu que ele pudesse se avaliar e procurar corrigir alguns erros e/ou posturas da sua performance.

Ele pensa que termina esta atividade com um sentimento de mais confiança para tocar. A possibilidade de tocar com certa tranquilidade para errar e acertar e, enquanto isso, avaliar o que está acontecendo (e diante de outras pessoas), o ajudou a ter uma ideia mais real de como ele se comporta na hora de tocar e, também, de entender que, se há questões técnicas e musicais que ainda precisam de muito trabalho, também existem aspectos melhorados em cada obra. Essas percepções o ajudaram a focar no que é importante e a deixar de lado sentimentos e pensamentos pré-existent, principalmente, a seu ver, por conta de experiências ruins, que não correspondem à realidade e que, muitas vezes, ocupam dimensões gigantescas na mente, atrapalhando julgamentos pessoais e tomadas de decisões.

Para ele, o ambiente do grupo sempre foi amistoso e, com o tempo, se mostrou um espaço seguro para os integrantes se exporem de forma mais pessoal e dividirem suas

histórias de vida, experiências boas e ruins, bem como expressar opiniões, sentimentos, ideias e pensamentos durante as atividades, sempre com respeito e atenção de todos. Ele se sentiu bem fazendo parte desse espaço. Nas primeiras vezes em que tocou, diz que sentia certo receio de tocar e expor prontamente tudo que não estava bom, mas nunca se sentiu "ameaçado" ou desrespeitado no grupo, antes, durante ou depois das atividades. Com o tempo, passou a se sentir mais confortável em tocar para todos. Tocar obras que não estavam "prontas" ainda que não seja fácil porque, numa exposição, normalmente, aflora o que não está bom, e tocar peças ainda em preparo exigiu mais controle e concentração.

Dentre os assuntos abordados, ele se recorda em especial de dois: o primeiro, acerca de emoções que se fixam às memórias musicais e que reaparecem quando estas memórias são ativadas em situações diferentes, mas com algumas características semelhantes; o segundo, relacionado à "resposta lutar ou fugir". Ele acha que já tinha ouvido falar sobre ambos os temas, mas nunca havia pensado neles no âmbito da performance, e isso foi muito importante para se conscientizar de que são fatores que influenciam bastante na hora de tocar.

Ao fim do ano, considera que conseguiu diminuir a tensão excessiva que se acumulava na sua perna esquerda enquanto tocava. Com a possibilidade de tocar as obras algumas vezes, foi testando formas de deixar a perna esquerda relaxada e de se apoiar melhor em outros pontos. Isso fez diferença, porque descobriu que boa parte da sua insegurança e ansiedade vinham desse problema. Diz que ainda precisa prestar bastante atenção para evitar que, distraidamente, se apoie demais nessa perna, mas já está no caminho de automatizar a solução e transformá-la em hábito.

Ele fala que se surpreendeu e que o grupo superou suas expectativas. Esperava que fosse um espaço aberto para todos falarem a respeito de suas dificuldades da performance ao piano e trocar de ideias, mas acha que foi além disso, com o envolvimento e a abertura pessoal de todos. Acredita que conhecer a vida e as experiências de cada participante enriqueceu muito todo o processo, o fator humano tornou tudo mais profundo e intenso.

Na opinião dele, a pesquisadora dirigiu todo o trabalho com competência e foco, porém, aberta a possibilidades diferentes do planejado, de acordo com o que fosse mais proveitoso em cada momento. Sempre flexível, mas sem perder a objetividade, fez que todos se sentissem bem acolhidos no grupo, ao mesmo tempo em que se manteve numa posição de igualdade com os participantes, de forma que também dividiu suas experiências musicais e de vida que, em sua opinião, foram valiosíssimas para o grupo.

Por fim, Crimson considera que esse tipo de experiência em grupo é muito saudável e necessário para pianistas e, também, para demais instrumentistas. Fala que é muito bom

dividir música e experiências relacionadas a essa proposta, em um ambiente confiável, amistoso, acolhedor, em que haja respeito e reciprocidade, como nesta experiência que se teve. Terminou seu depoimento, falando: “quero dizer que sou profundamente grato por ter participado desta experiência com o grupo; grato por tudo o que dividimos e pelos(as) colegas e amigos(as) com quem convivi durante este tempo em que estivemos juntos. Valeu demais cada sábado deste ano, Obrigado!”

4.2.5 Hans

Hans é um rapaz cheio de energia, positivismo e determinação! Alguém que luta para estudar música, que corre atrás de seus sonhos, que investe em si próprio. É muito sensível, carinhoso e se importa com os colegas.

Embora o piano “gritasse” para ele desde muito cedo, só iniciou seu estudo aos 17 anos. Perto de completar 18, decidiu seguir a carreira de médico, mas, diante da tensão do preparo do vestibular, procurou outra atividade que o distraísse, e foi neste momento que encontrou o piano.

Seu primeiro professor de piano não foi muito estimulador e, após duas semanas, procurou outra escola. Nesta, encontrou uma professora com quem teve aulas por cerca de sete meses. Após este período, sua professora, que era cantora lírica, disse que não tinha mais condições de continuar lhe ensinando piano e indicou que se matriculasse em uma escola de música específica. Conta que recebeu este conselho: “Comigo você não aprende mais nada. O básico é básico demais para você, o intermediário é difícil demais para mim. Voa. Só nunca se esqueça de onde você saiu. Você vai encontrar pessoas que nasceram grudadas a seus instrumentos. Você é especial para mim, em uma escola de música, onde lindo é tocar bem um minueto de Bach; mas você não vai ser tão especial ao ser comparado com o garoto que tem a sua idade e já toca uma Balada de Chopin. Não desista nunca e não se abale nunca!”

Ingressou no novo curso, permaneceu lá por 6 anos e, depois, mudou para a escola onde estuda atualmente. Em suas palavras, “foi dizendo sim à música, que eu acabei dizendo não a toda uma série de outras profissões que apareceram e sumiram no decorrer desse tempo. [...] Antes eu via subir em um palco como uma coisa sensacional, como o resultado de todo o trabalho que havia tido no decorrer dos estudos. Hoje, encaro o palco como parte do estudo. Como parte do processo”.

Uma de suas dificuldades é manter a mente firme na música ao tocar e impedir que ela vague para o mundo das suposições: “Se eu estou acertando tudo, penso - o som não está

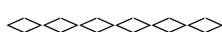
bom. Ao tentar mudar alguma coisa, erro. Se estou errando, a mão treme e a mente grita: todos aqui estão percebendo seu erro e vendo como você é um tanto incapaz de acertar. [...] Críticas são fundamentais para o processo de crescimento, mas o problema é quando as pessoas a sua volta estão exclusivamente interessadas em apenas criticar e criticar”.

Hans tem procurado cuidar do seu processo de aprendizado gravando-se para se autoconhecer e tocando para o máximo de pessoas, em situações as mais diversas possíveis. Sente-se apoiado por sua atual professora, que aplaude e incentiva suas atitudes. Ela lhe disse: “O que você precisa fazer é tocar. Mas tocar para todos. Precisa parar de estudar para fazer prova. Precisa parar de tocar piano única e exclusivamente para fazer provas. Precisa tocar porque você gosta de tocar”.

Esta fala o ajudou muito porque está tentando mudar o pensamento a respeito da performance. O processo não é tão rápido como gostaria, mas está empenhado em perder seus medos. Sua primeira experiência no palco foi a surpresa de precisar se apresentar com outro instrumentista praticamente sem ensaios. Tocou bem, mas, na ocasião, foi um momento difícil, porque a música que estava tocando tinha uma relação emocional com o término de um namoro. Depois desse momento, passou a tocar nas apresentações regulares da escola. As oportunidades de prática de conjunto não eram muitas e prevaleciam as apresentações solo. Essas apresentações recebiam notas e, mesmo que os professores pedissem aos alunos para que se desligassem disso, para Hans sempre causou desconforto ser avaliado naquela situação e isso é algo que passou a influenciar sua sensação no palco.

Considera que grande parte dos seus problemas com o público é a alta cobrança pessoal. Tem buscado meios para amenizar o nervosismo: procurou tocar em todos os lugares possíveis, estudar cada vez mais, conversar com pessoas mais experientes, tentar não se autossabotar durante a semana que antecedia os recitais, chamar os amigos para que ouvissem o trabalho feito até então. Para ele, a performance é mais do que o produto do tempo estudado, ela é parte fundamental do estudo. No palco, acontece um encaixe diferente. “A música muda”.

Ele gosta de tocar, de compartilhar seu mundo. Gosta que as pessoas escutem sua música! Não espera elogios, ele quer apenas ouvidos que o escutem. Considera que acabou por se deixar perder por algum tempo, pela necessidade de tocar para cumprir programas, e chegou a esquecer, momentaneamente, os motivos reais que o levaram a optar pela música. Mas tem certeza que sua opção pela música é em primeiro lugar para ter satisfação e prazer naquilo que faz.



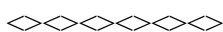
Conviver com Hans tem sido um prazer muito grande. Ele é um rapaz muito sensível e muito sincero. Sente-se que ele aproveita as oportunidades do grupo para falar das coisas que o incomodam sem receio: troca experiências, traz novidades, tem uma participação muito ativa e demonstra ser uma pessoa com um alto grau de empatia. Foi possível perceber que, após esses 3 meses, ele está mais calmo para tocar, com um comportamento mais equilibrado em relação ao instrumento. Essa mudança de comportamento foi notada por outras pessoas; houve comentários na escola onde estuda, a respeito de que sua maneira de tocar está mais organizada.

Hans relatou que se sente perfeitamente seguro e confiante no grupo. Para ele, aconteceram mudanças desde o primeiro encontro; a maior delas foi “sentar para tocar e, curiosamente, respirar bastante antes de começar qualquer coisa”. Hoje ele percebe que antes começava no susto. Conta, com orgulho, que este controle de tirar esses dez ou quinze segundos para acalmar o corpo é magnífico.

Ele se percebe como uma pessoa com tendência a ser ansiosa; no grupo ele descobriu a força que isso tem para si e começou a lidar com a questão de uma maneira positiva. Também descobriu que sentia necessidade de agradar a todos a sua volta, principalmente com seu som, o que hoje relativiza. Nas conversas dos encontros, ele se deu conta de que não é crime deixar de se importar em certas situações; levar as coisas mais leves, mais soltas.

Conta que sentia a solidão de ser pianista. “Era como estar em uma biblioteca cheia de opções, mas sempre optar pelo mesmo autor, pelo mesmo livro. Pela mesma cadeira solitária. E foi bom ter notado que, apesar de tudo, não é só isso. Não é só esse livro. Não é só esse autor. Não é só solidão.” Ele diz que não lhe veio à mente nenhuma sugestão para dar ao grupo. Mas, caso surja, ele dirá. E agradece gentilmente, dizendo que seu único complemento é: obrigado.

Mas é esta pesquisadora quem agradece, em nome do grupo, a presença e a participação tão rica que ele tem nos trazido.



Hans foi um dos participantes mais presentes e mais atuantes, mesmo morando muito distante do local das reuniões! É um rapaz muito sensível, emotivo, e sempre foi muito carinhoso com todos! Frequentemente trazia sugestões de conversa para o grupo. Era perceptível que pensava no encontro durante a semana, no que talvez gostasse de compartilhar com todos. Sentia-se que ele estava completamente envolvido com seu próprio processo.

Comparado aos primeiros dias, nota-se uma diferença bastante grande na maneira como ele se coloca em relação ao piano atualmente: parece mais tranquilo ao tocar, mais

concentrado, mais leve e mais confortável com o instrumento. A terceira narrativa do Hans é muito poética e, por esse motivo, foi pedida a ele, autorização para deixar constar aqui neste texto grandes trechos de seu depoimento, na íntegra.

Hans conta:

Gostaria de poder dizer que tudo mudou, que hoje só temo dores de cabeça ou indigestões súbitas que podem aparecer nos dias de recitais e provas. Mas ainda há um ou outro resquício de medos e traumas, que só o tempo será responsável de levar embora; contudo, não posso deixar de comentar que as mudanças se tornaram parte do meu orgulho, da felicidade em descobrir que mesmo em situações de performance estressantes, posso gostar de tocar. De curtir o momento. De respirar com calma.

Não estar sozinho nesse barco de pianistas - sempre longe dos demais - foi uma das coisas que mais me deixaram leve. Não estar sozinho. Ter alguém para compartilhar as mesmas inseguranças. Não estar sozinho, mesmo que tenha sido uma vez por semana. Foi e até agora, algumas semanas depois de terminado o trabalho, é reconfortante.

A maior arma (ferramenta, veja bem) do músico é ser um canal para o que ele toca. E nunca vi, até hoje, canal que não tivesse fluxo, margens e seus navegantes. Juntos, somos muitos. Somos maiores que notas e aprovações; mais que concursos e discursos; infinitos dedos de um eterno prelúdio e fuga.

Respirar. Curtir. Gostar. Esquecer que procuramos a perfeição (talvez deixar de correr atrás dela e permitir que ela venha até nós com o esforço e tempo que gastamos sentados ao instrumento). É tudo - e ao mesmo tempo não é - que poderia pontuar para se usar ao sentar ao piano com intuito de performance. E ao entender isso, em alguns poucos anos de piano, pude aproveitar e entender que o nosso subir ao palco é a necessidade que o mundo tem em ouvir o que traduzimos das figuras na partitura em nossos instrumentos.

Ele esclarece que considera que tudo o que se relaciona com sua performance melhorou. Os problemas não acabaram completamente, mas ele está mais tranquilo em aceitar que irá resolvendo aos poucos. O grupo foi um espaço que o recebeu, acolheu e respeitou: *Todos são e foram incríveis! (...) Vi, com certa paz e pesar de espírito, que muitos assuntos que me assombravam também já haviam passado pelos meus colegas, abrindo a possibilidade de discussão, sendo um deles: a insatisfação de termos pouco tempo para desfrutar do repertório - muitas vezes imposto - das escolas de música.*

Explica que sua maneira de estudar mudou a partir do momento que passou a notar que seu corpo pedia por suas próprias necessidades. Conta que não sentiu desconfortos na participação no grupo e termina sua narrativa com este parágrafo:

E finalizando esse livro, só posso agradecer por cada pequeno momento. Pelas muitas vitórias que o ato de respirar e desfrutar das experiências que cada momento tem a oferecer. Foi muito mais do que eu poderia imaginar. Pedir. Você, leitora, formou humanos que tocam piano. Obrigado. Que muitos outros grupos de pianistas como esses que formamos apareçam por aí, para mostrar o que muitos duvidam: Juntos, somos legião!

4.2.6 Melanie

Melanie aparenta ser uma garota tímida, mas, ao mesmo tempo, bastante determinada. Ela conta que começou a estudar música aos 8 anos de idade. Queria aprender a tocar piano, mas seus pais a matricularam no curso de teclado e musicalização. Só aos 12 anos, ela começou efetivamente o estudo do instrumento que desejava, com uma professora particular. Ao longo do seu desenvolvimento musical, encantou-se com a regência e optou por cursar Bacharelado em Regência na faculdade. Também estudou canto lírico e participou de festivais de música, o que considera que a ajudou a expandir seus horizontes e a interagir com outros músicos. Para ela, a formação do pianista é solitária. Enquanto cursava regência na faculdade, ingressou em uma escola da música para estudar piano. Trabalha com música lecionando canto e piano.

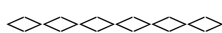
Para ela, performance é a execução sonora da leitura que o intérprete faz do texto musical produzido pelo compositor, lido pelo viés de suas próprias experiências e autoconhecimento. Sua maior dificuldade está relacionada com o planejamento do estudo, pois nota em si o comportamento de procrastinar e deixar o preparo das obras para o último minuto. Para resolver o problema, tem procurado organizar melhor o tempo de que dispõe para o estudo. Ao falar de suas estratégias de estudo, demonstra ser perseverante. Exemplifica com o caso de uma prova que lhe foi marcante: para preparar o repertório, ela adotou a estratégia de resolver problemas das peças de forma objetiva e em andamento mais lento, a princípio, até que conseguisse executar nos andamentos finais. Depois, procurou tocar para amigos. Porém, houve um contratempo pessoal que causou dificuldades para que pudesse preparar o repertório como desejava. Isso a desestimulou. Chegou a considerar a hipótese de trancar o curso com receio da avaliação, mas seguiu estudando até o dia da prova. Conta que ficou muito tensa, passou a noite anterior em claro, mas foi bem e tirou uma ótima nota.

Sua primeira experiência de apresentação foi aos 8 anos. Sentiu-se tranquila no preparo, nos ensaios na escola e no teatro. Lembra que se divertia e também que gostava muito de estar no palco, apesar de ser extremamente tímida. Considera que a diminuição da

tranquilidade em relação aos seus estudos começou a partir de um episódio. Ela tinha vontade de participar de concursos de piano, mas a sua professora, na época, a desestimulava dizendo que não confiava em bancas de concurso e na honestidade de seus resultados. Após alguns anos, foi estudar com um professor que preparava alunos para concursos. Na época, ela tinha 18 anos, e conta o que ele lhe disse: "Você é tão talentosa! Pena que você é velha!". Relata que naquele momento não soube o que sentir; era uma mensagem dupla, havia um elogio, mas também algo parecido com uma sentença. Com o tempo, ela percebeu que absorveu aquela mensagem como uma impossibilidade de ser pianista de fato, isto é, sempre estaria atrasada, por mais que quisesse e se dedicasse, não conseguiria recuperar o tempo perdido e tocar tudo o que desejava.

Ela sempre gostou de se comunicar no palco. Sentia-se despreparada apenas quando percebia que seu estudo não tinha sido satisfatório, por ter tido pouco tempo para estudar. Porém, mesmo se dedicando, conta que alguns fatores negativos algumas vezes a bloquearam; como a ansiedade, que lhe provoca profusão de pensamentos, e o excesso de perfeccionismo. Para tentar minimizar ou superar estas dificuldades, procurou ajuda no esporte e na Yoga. Em decorrência dessas práticas, notou mudanças positivas relacionadas à clareza mental, segurança dos movimentos, fluidez da respiração e rendimento geral. Infelizmente, precisou interromper essas atividades e ainda não pode retornar a elas.

Sua principal expectativa relacionada à performance é atingir um nível de controle mental, emocional e físico que a permita executar o que praticou com precisão e fluência. Desde que começou a ficar insegura em relação "a sua capacidade como musicista", notou que a fluência ficou comprometida. Ela sentiu que ficou mais sujeita a pensamentos intrusivos, o que a fez tocar de uma forma 'entrecortada'. Ela gostaria muito de conseguir tocar novamente do começo ao fim, sem "tropeços" e com resistência física, para que assim, possa expressar com plenitude a música. Melanie revelou que contar sua história teve um efeito pessoal muito esclarecedor, porque a fez ver as questões que surgiram ao longo do tempo, de uma forma mais objetiva. Em relação ao grupo, ela considera ser um trabalho delicado, pois lida com aspectos muito íntimos de cada um, já que não dá para analisar a formação musical, sem abordar o indivíduo como um todo.



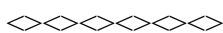
Durante este primeiro semestre, Melanie pode estar no grupo poucas vezes, mas sempre explicou as ausências e enviou e-mails dizendo que voltaria. No primeiro encontro, parecia muito interessada. Havia uma dificuldade com o horário, pois ela trabalha sábado de manhã e, às vezes, não conseguia liberar-se a tempo de vir. Também teve alguns problemas

personais, que o grupo só soube posteriormente. Ela teve a liberdade de ir e vir quando tivesse vontade e fosse possível. Em todos os dias em que esteve presente, envolveu-se no processo do grupo. Seu relato é rico, corajoso e muito sincero. Ela demonstra ser bastante autêntica, e esteve sempre por inteiro quando compartilhou seu tempo com os membros do grupo. Sua presença sempre causou impacto e enriqueceu a conversa.

Conta que o primeiro encontro foi muito impactante; ao ouvir as histórias dos colegas, sentiu-se muito tocada. Notou que os demais saíram tranquilos da reunião, mas ela se sentiu um pouco agitada. Diz que teve “uma atitude inesperada de fuga”, da qual só se deu conta depois. Em seu entendimento atual, elaborou que, por mais que quisesse muito continuar participando, sentiu que “sabotou” um pouco o processo no início, tendo faltado várias vezes seguidas, como se fosse uma tentativa inconsciente e recorrente de se esconder.

Como continuou acolhida, ao perceber o que estava acontecendo, superou suas resistências e quis permanecer. As mensagens permanentes de que ela continuava a ser parte do grupo a faziam sentir-se bem-vinda sempre.

Uma das vezes em que tocou, conta que, apesar da receptividade e gentileza do grupo, teve sentimentos ambíguos após a execução: alegria por poder dividir a sua música e mal estar pelos trechos em que houve erros. Notou que estava se cobrando muito, mesmo tocando para pessoas abertas e empáticas. Foi então que teve a seguinte descoberta a respeito de si própria: entendeu que quando a cobrança externa é muito rígida, tende a não se punir tanto, mas se o ambiente é leve, surge uma reação em que se pune, como se considerasse que a música que tem a oferecer não faz jus ao apoio recebido. Depois dessa constatação, decidiu mudar isso.



Em sua última narrativa, Melanie contou sentir que, mesmo não tendo podido participar do grupo com a frequência de que gostaria, sua autopercepção se alterou positivamente. Relatou que, antes do grupo, sentia-se, até, indigna da Música, o que resultava em baixa produtividade e grande tensão nas performances. Em relação ao que pensava no início do ano, diz que se percebe mais tranquila e, atualmente, consegue enxergar melhor o processo pelo qual está passando: uma profunda reconstrução e ressignificação da sua relação com a Música. Entendeu que é uma fase maior do que ela esperava, mas que tem lhe trazido mais maturidade.

Contou que o grupo teve um papel crucial para que percebesse o que vinha ocorrendo consigo nos últimos cinco anos. Teve vários *insights*, seja por ter tocado, seja por ouvir os demais participantes e, também, dar sua opinião. Acha que a questão principal que resolveu neste período é ter entendido que buscava a aprovação de professores, um tipo de aval para

ser musicista, e, nas suas palavras: “isso servia de uma espécie de muleta emocional”. Porém, essa atitude conflita muito com sua personalidade inquiridora, independente e sedenta por novidades. Ao perceber isso, ela mudou seu posicionamento, desejando assumir a responsabilidade por suas escolhas e pela musicista que quer ser.

Ao falar de mudanças na sua maneira de lidar com as situações de preparação e/ou de performance, conta que, no início do ano, após perceber que, em última instância, ela é a única responsável pela música que faz, passou a agir diferente do que agia antes. Sublimou “a raiva que sentia” na dedicação ao estudo, e conseguiu ter um bom resultado em pouco tempo, inclusive na performance que precisava fazer.

Um momento marcante foi quando se leu em grupo uma história que personificava emoções. Achou interessante perceber como cada um lida com as emoções de maneiras diferentes para continuar fazendo música. Deu-se conta, então, de que sua maneira de lidar com o medo – da opinião negativa das pessoas, por exemplo – é usar a raiva a seu favor. Em suas reflexões, ela entendeu que, para si, ao contrário do medo que paralisa, a raiva impulsiona a ação e, se bem canalizada, pode produzir bons resultados.

Com relação ao grupo, ela sentiu-se à vontade sempre que compareceu. O ambiente foi receptivo e cooperativo; todos aparentavam querer conhecer mais uns aos outros, para poder crescer. Ela disse que se sentiu surpreendida, por ter permanecido tranquila quando falou de questões importantes, mesmo abordando assuntos delicados, e considera que isso ocorreu porque não havia julgamentos. Nunca se sentiu ameaçada nas reuniões, ou algo parecido e, também, nenhum assunto tratado a incomodou. Depois de falar, às vezes ficava um pouco receosa em ter se aberto demais, mas sempre se sentiu respeitada e bem acolhida pelos colegas.

Em relação à sua performance, diz ter havido uma mudança no sentido de manter sentimentos mais positivos. Percebeu que consegue tocar para bons músicos, pianistas, sem perder o controle e sem tentar imaginar o que pensam. Está mais autoconfiante e isso fez com que sentimentos em relação à própria atividade musical também se tornassem mais positivos.

Melanie relata que a mudança foi tão grande, que ela decidiu deixar um curso que havia iniciado, por achar que não era o que ela queria, realmente, fazer nesse momento. Pretende desenvolver seu projeto de outra forma e em outro lugar.

Ao recordar atividades desenvolvidas no grupo, destacou dois momentos: assistir ao vídeo que mostra a transformação do milho em pipoca, que assimilou relacionando dificuldades que provocam dor como condições favoráveis ao burilamento de capacidades; e a entrevista do pianista Menahem Pressler, “devido à constância com que ele se dedica à música

que, mais do que aquilo que ele sempre fez, é parte do que ele é!” Além dos vídeos, ela fala que gostou muito da abordagem dos aspectos neurológicos do estudo, o que despertou seu interesse em se aprofundar neste tema.

Tocar para o grupo foi uma experiência boa, fez diferença porque todos estavam receptivos, empáticos, sem quaisquer julgamentos. A experiência no grupo foi melhor do que ela esperava! Melanie achou que todos, realmente, se abriram e estavam dispostos à troca de vivências. Considerou que a pesquisadora agiu com ainda mais cuidado e habilidade do que ela esperava. Sentiu que os assuntos abordados foram bem conduzidos e, carinhosamente, considera que a pesquisadora teve “uma capacidade de escuta e leitura das pessoas incrível, e por isso, conseguiu alinhar as falas de pessoas bem diferentes entre si. Além disso, contribuiu contando fatos de sua experiência musical e pedagógica, de maneira natural, sempre de igual para igual”.

Ao concluir, ela afirma considerar que um grupo como esse pode ser extremamente útil a outras pessoas. Para ela, ele pouparia os pianistas de sofrimentos desnecessários em diversos estágios do estudo e contribuiria para desmistificar muita coisa a respeito da atividade musical, além de enriquecer o estudo, resultando em maior produtividade, e realização, tanto musical, quanto pessoal.

4.2.7 Misha

Misha é a mais jovem do grupo. Uma adolescente cheia de energia, simpática, responsável e atenciosa! No início, parecia um pouco tensa quando falava de si. Começou a estudar música aos 6 anos de idade. Seus pais sempre estiveram relacionados com a música; ela teve acesso a vários instrumentos e acha que isso a ajudou em seu processo de formação musical. Foi matriculada em uma escola de música, onde começou a fazer aulas de musicalização e, em seguida, passou às aulas de piano. Ela tem um irmão, mais velho, que já tinha começado a se envolver com tudo isso e estava estudando piano. Começou a fazer aulas de piano por curiosidade e, no fim, gostou muito.

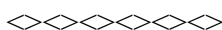
Na escola de música, havia apresentações todos os semestres; os alunos de todos os instrumentos participavam, realizando um grande recital! Sua primeira apresentação foi aos sete anos e não foi tão marcante quanto os outros recitais que vieram com o tempo. Ela sentiu como uma brincadeira: um dia normal, pois, na apresentação, sua professora tocou junto, fazendo o acompanhamento, o que a deixou tranquila.

Após algum tempo, mudou de escola e sentiu “mais na pele” o que era o processo e a emoção de se apresentar para um público. Nessa nova escola, havia uma cobrança maior por um bom desempenho no palco e nas provas; a partir de então, Misha começou a ficar nervosa. Pressionada, passou a ter medo de tocar e vontade de fugir do local que a deixava com as mãos tremendo e suando.

Tocar e se desconcentrar muito no meio da música a incomoda. Quando se percebe desconcentrada, fica aflita e impotente diante do fato. Por vezes “trava”, não sabendo como continuar depois do erro, o que gera um medo horrível na hora da apresentação. Ela diz que, até hoje, não buscou muitos meios para diminuir essas dificuldades, mas, atualmente, estuda em outra instituição, que tem uma proposta pedagógica mais flexível do que a da escola em que estudava antes, e está começando a se empenhar para resolver esses problemas, com a ajuda da professora de piano.

Algo que a perturba é sentir medo em tocar peças de J. S. Bach. Sente-se desconfortável, fica tensa, os ornamentos saem de forma embolada, e isto é algo que nasceu na época em que começou a tocar esse tipo de repertório, na segunda escola. Misha lembra-se de que, ao ter contato com esse repertório pela primeira vez, precisou apresentá-lo em uma prova muito importante e o tempo para aprender e se familiarizar com a peça foi muito curto; ela se sentiu ansiosa e assustada. Acredita que isso deixou uma marca e toda vez que pega uma obra de Bach para estudar, é como se vivesse novamente aquilo que passou há alguns anos. Ela estava passando por isso naquele momento, pois estava estudando um Prelúdio e Fuga e todos esses problemas vieram à tona e começaram a atrapalhar. Ela acha que o grupo pode ajudá-la a resolver essa questão.

Para ela, a performance musical é uma prática que a pessoa vai construindo ao longo do seu estudo, “performance pode ser significada como formar, estabelecer algo, desenvolver ou executar alguma tarefa e levá-la ao sucesso. E acho que todos os músicos passam por isso, aprendendo com os erros, melhorando, evoluindo e tendo sempre um objetivo para alcançar e realizar”.



Misha está nitidamente mais desenvolvida agora do que no início do ano. Aquela tensão inicial desapareceu. Está participativa, dá opiniões e se dispõe a tocar naturalmente. Parece estar mais confortável com o piano e com a situação de tocar para outras pessoas.

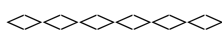
Ela contou sentir-se cada vez mais à vontade ao tocar. Antes, tinha vergonha de tocar para o grupo, mas acostumou-se ao longo dos encontros e hoje toca tranquilamente, sem ficar

nervosa, pois percebe os outros participantes como amigos com quem pode contar musicalmente.

Considera que o modo como se concentra antes de tocar ou enquanto esta tocando mudou para melhor. Além disso, conta feliz que os problemas com peças de J. S. Bach não existem mais! Com a ajuda dos amigos no grupo, ela começou a resolver o problema e já sente bons resultados ao tocar, sem medo; superou o mal estar que tinha ao estudar obras deste compositor. A estratégia adotada foi retomar peças que tocou quando criança em situações que causaram muito estresse, procurando olhá-las sob outro prisma e apresentá-las ao grupo. Diz que tocar novamente as peças de Bach que tinha estudado aos 11, 12 anos a ajudou a controlar a ansiedade, e hoje está ficando muito feliz com o resultado.

Relata que, atualmente, presta mais atenção antes de começar a tocar: ajusta o banco, a distância e a altura, como discutido nos encontros do grupo, coisas que não fazia antes. Percebeu que passou muito tempo estudando com o banco baixo, em uma altura que não era muito confortável para si. Animada com seu progresso, está aberta para descobrir, no segundo semestre, mais hábitos prejudiciais que possam ser corrigidos. Conta que está tentando fazer um estudo mais consciente e aperfeiçoado, em decorrência do trabalho no grupo.

Este ano é um ano decisivo em sua vida, pois prestará vestibular. Estava indecisa, mas conta que, graças a este grupo, se sente mais confiante e decidiu abraçar a carreira musical. Conhecer pessoas que passam por dificuldades semelhantes à sua e a encorajam para resolvê-las está sendo uma experiência ímpar, e isto a anima para se envolver mais com o universo musical. Como sugestões ao grupo, ela espera que se continue com as discussões da vida musical, do piano e também o momento em que uns tocam para os outros.



Ao final das atividades do grupo, Misha está claramente mais alegre, comunicativa e destemida do que no início do ano. Demonstra mais confiança e segurança em relação ao fato de gostar de tocar piano. Tem tocado no grupo com mais energia e mais garra. Sua postura mudou e até sua sonoridade melhorou bastante! Ela diz que, ao reler sua justificativa do começo do ano para entrar no grupo, confessa que não consegue mais reconhecer em si a pessoa que escreveu. Sente-se alegre e realizada, por ter conseguido melhorar tantos aspectos na sua performance em apenas um ano. Isso a emociona e incentiva a melhorar ainda mais!

Ela se lembrou de que, no começo do grupo, tinha muita vergonha e medo de falar, de se expor, de expressar e, até, de tocar para todos os integrantes. Não esperava que fosse mudar tanto, achava que, no máximo, melhoraria a parte de tocar para outras pessoas, estratégias de estudo e algumas outras questões interpretativas. Mas, a seu ver, evoluiu mais do que

imaginava, como pianista e como pessoa. Gradativamente foi se sentindo mais confortável junto aos colegas de grupo, superando a timidez e tendo mais coragem para tocar, pois sabia que ali era um espaço em que não seria julgada. Para ela, o grupo foi um lugar em que ia para tocar e conversar com pessoas que também têm dificuldades e proporcionou um ambiente no qual se sentiu muito feliz e acomodada. Sentiu-se respeitada e respeitou a todos, também.

Lembrou-se de que tinha pavor das peças de J. S. Bach e não sentia prazer em tocá-las. Contou que essa foi uma das primeiras mudanças que teve no grupo. Seu medo passou. Ao longo das conversas, chegou à conclusão de que o problema com este repertório específico estava relacionado às experiências negativas que havia tido na infância. Após entender isso, ao recordar as mesmas peças que havia estudado e apresentá-las para o grupo mais de uma vez, sente que venceu este problema: está tocando conscientemente e com prazer, por exemplo, um Prelúdio e Fuga de J. S. Bach.

Misha relatou que, no processo de tocar nos encontros foi se sentindo paulatinamente mais confiante e feliz com a mudança que ia acontecendo em si própria. No começo, tinha tanto medo de tocar, que suas mãos tremiam e sentia desconforto. Para ela, discutir a respeito da ansiedade performática a ajudou. Após várias conversas acerca desse assunto e após ter tocado várias vezes para o grupo, passou a se sentir muito tranquila e a tocar sem medo, também, em outros espaços onde se apresentou, e suas mãos pararam de tremer.

Ela comentou que, nas últimas reuniões, conversou-se um pouco a respeito de quando se está estudando e parece que o estudo não “vai pra frente”, e as sugestões que ouviu, a respeito de como aproveitar esse momento em que não estamos bem para estudar, a ajudaram. Antes, mesmo estando sem foco para estudar, sem ânimo, ela continuava o estudo, se forçava e cansava muito. Após essas conversas, começou a mudar isso, a aceitar seus limites e a criar estratégias. Quando não está “no pique” de estudar, utiliza o tempo fora do piano, ouvindo gravações das músicas, analisando as peças, pensando sobre a obra e percebeu que isso a ajuda, pois, no dia seguinte, está mais disposta e preparada para estudar.

Relatou que todos os assuntos discutidos nas reuniões foram importantes para melhorar seus estudos e sua performance, entretanto, teve um, em especial, que a marcou bastante e que mudou seu pensamento drasticamente. Não recorda exatamente como o assunto surgiu, mas, um dia, alguém lhe perguntou como ela se sentia tendo um irmão mais velho que também tocava piano; como era essa relação de ter alguém em casa que já tocava sempre coisas mais difíceis. Ela se lembra de ter contado que tem um ótimo relacionamento com seu irmão, mas que carregava um sentimento de estar sempre “atrasada”, uma sensação de que precisava melhorar logo, de que não fazia o suficiente. Percebeu que, querendo ou não, estava

se comparando ao irmão mais velho, que tinha começado primeiro a estudar. Então, ela se abriu com o grupo e diz que isso a deixou bastante emocionada. A partir desse dia, conta que passou a enxergar que cada um tem o seu tempo de estudo, seu caminho e sua vida. Sentiu um peso enorme saindo de si e começou a ver seu processo de aprendizagem com mais leveza. Ela diz, emocionada, que foi algo maravilhoso e que alterou positivamente toda sua percepção para com o estudo do piano e seu desempenho.

Ao longo do ano, ela também sentiu que, com o grupo, estava se inserindo cada vez mais no ramo musical, gostando mais de tudo isso e concluiu que é isso que ela quer e gosta de fazer. A experiência dos encontros teve uma parcela importante na sua decisão por prestar vestibular para música. Antes, embora cogitasse essa possibilidade, sentia-se insegura com sugestões vindas de outras pessoas para que enveredasse por outras áreas, visto que, principalmente na sua escola em que cursava o Ensino médio, professores e colegas tinham uma visão negativa sobre sua escolha profissional. Eles não levavam com seriedade a profissão e não ofereciam apoio para que ela seguisse esta carreira, enquanto outros colegas recebiam muito mais incentivo por escolher outras profissões.

Misha acredita que participar de um grupo como este seria muito útil para outras pessoas, como foi para ela. Ela acha que poderia ajudar muitas pessoas, assim como a ajudou. Ao finalizar, conta que sentirá muita falta dos nossos encontros, das conversas e dos nossos momentos de tocarmos e discutirmos sugestões para melhorar a performance. Sem o grupo, ela acha que não estaria tão bem como está agora. Ela agradece a pesquisadora por ter proporcionado esta oportunidade, por ter criado um ambiente acolhedor e ter aberto discussões com temas interessantes semanalmente; e agradece ao próprio grupo, que a acolheu muito bem e fez parte da sua vida todos os sábados neste ano.

4.2.8 Nicole

Nicole é uma garota que parece tímida num primeiro olhar, mas depois mostra não ser. Ela se expressa muito bem, opina sem medo e fala de si como alguém que reflete sobre as coisas. É uma pessoa que não desiste e sempre vai atrás do que acha importante.

Iniciou o estudo do instrumento aos dez anos de idade, com uma professora particular, após ter insistido com sua mãe para aprender piano. Considera que a seriedade de seu aprendizado demorou um pouco para ser reconhecida por não ter alguém de dentro do mundo musical na sua família. Esperou mais de um ano para ganhar seu piano; acredita que, como era uma criança bastante ativa e fazia várias atividades, havia receio de se investir no

instrumento e ela desistir rapidamente. Enquanto não possuía instrumento, alternava entre estudar na casa da professora de piano e na escola regular em que sua mãe lecionava.

Com cerca de oito meses de estudos, apresentou-se pela primeira vez. Estava preparada e segura, e foi a única apresentação em que sua família compareceu "em peso". Não recorda exatamente o que sentiu, mas se lembra de que tocou bem, não errou e nem tremeu. No ano seguinte, apresentou-se novamente e recorda que se sentiu muito confiante ao notar seu rendimento e o quanto havia evoluído, em comparação aos colegas. Ela diz que essa foi uma das poucas vezes em que se sentiu confiante com relação a sua performance pianística, não no sentido de estar confiante no momento da performance, embora estivesse, mas de, realmente, estar com a autoestima alta.

Aos 11 anos, ingressou em uma escola de música. Avalia que sempre teve um pouco de dificuldade para suportar mudanças, mas seu primeiro semestre no novo curso transcorreu bem. Tocou bem na apresentação de fim de semestre e lembra-se de ter sorrido enquanto tocava – e até de ter dado uma risada – de tão feliz que estava com o resultado.

Nicole sente que começou a temer as apresentações por volta dos 13 anos de idade. Sua segurança quanto ao preparo das peças diminuiu, então tocava insegura e nervosa. Começou a ficar extremamente angustiada para tocar em qualquer ambiente, para qualquer pessoa.

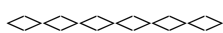
Ela considera que performance é a apresentação de algo que tem preparado para outra pessoa, seja intencional ou não. Por isso, para ela, fazer uma leitura à primeira vista junto com um professor também é performance. Para ela, esses eventos geram as mesmas expectativas e angústias. Ela fica nervosa; suas mãos suam bastante, fica com muito frio e sente as mãos e os pés tremerem. Antes das apresentações, costuma lavar suas mãos com muito sabão para que parem de suar. Na tentativa de acalmar seu corpo, procura deixar os braços no colo com a palma da mão voltada para cima, pois soube que essa era a posição de relaxamento do braço e isso a acalma um pouco. Ainda assim, considera que o seu nervosismo é algo que se refere à insegurança de tocar. Para lidar com isso, procura se convencer de que é capaz e que não deve se comparar a ninguém, mas diz ter o hábito de ficar se comparando com todos ao seu redor.

Durante o preparo do repertório, procura se manter confiante e resolver o mais rápido possível os engasgos e problemas que acredita que podem acontecer na hora, para tirar essa preocupação da cabeça. Também sente dificuldade com memorização consciente: memoriza rápida e espontaneamente, mas não sente controle total. Conta que, se memorizar por partes, bem devagar, por várias semanas, ela consegue decorar de modo mais consciente. Mas é um processo muito cansativo.

Ela se sente apoiada pelos familiares, mas percebe que o processo do aprendizado musical é um tanto incompreensível para eles. Seu piano fica na sala e ela se sente incomodada por achar que está perturbando a família. Já aconteceu de ela começar a estudar e pensar "estou tocando muito alto, será que estou incomodando algum vizinho?" e prontamente acionar o pedal abafador. Conta que, certa vez, uma moça que mora no prédio disse que havia ouvido ela tocar na manhã anterior. Ela enrubesceu e começou a revisar na mente o que havia tocado, completamente aterrorizada. Ela tem preferido estudar na faculdade, pois se sente em um ambiente mais "seguro", mais "dela". Gosta de pensar no estudo como algo introspectivo, e quando alguém a ouve estudar, é como se estivesse violando sua mente.

Considera que sua professora de piano a apoia e, quando lhe revelou sua dificuldade com nervosismo, ela lhe ensinou maneiras de lidar com a questão. Ainda assim, por mais tempo que esteja com a mesma professora, sente que continua nervosa, não tanto como no começo, mas diz ser difícil sair de uma aula com a sensação de dever cumprido. Parece que nunca consegue tocar tão bem para os outros quanto quando está sozinha, e isso é frustrante.

Atualmente ela não se sente mais tão insegura como em anos anteriores, entretanto continua sentindo sensações horríveis de desconforto, que acredita não deveriam fazer parte da performance. Às vezes, enquanto estuda, pensa o quanto queria que o mundo ouvisse suas músicas daquela maneira e o quanto desejaria conseguir tocar tudo o que sabe que consegue na frente das pessoas. Isso a machuca muito e provoca desânimo. Sente-se muito feliz pela oportunidade de participar desse grupo de apoio e espera crescer junto com os outros membros do grupo e criar um ambiente e um sentimento positivo com relação à performance.



Percebe-se em Nicole um progresso muito grande. Transparece que está mais feliz tocando, acreditando mais em si mesma. Está criando oportunidades de tocar e se vendo como pianista. Antes, a impressão que se tinha, é que ela se autocriticava o tempo todo, para fugir da situação de palco. Parece que ela percebeu que é perfeitamente capaz de tocar bem e que existe um repertório específico, de compositores modernos e contemporâneos, no qual ela se destaca.

Ela conta que, após esses meses de trabalho no grupo, sente-se mais tranquila ao tocar nos encontros. Sente-se aceita e percebe que pode dizer o que pensa sem receio, sabendo que será acolhida com gestos de empatia e reconhecimento por parte dos outros membros. No primeiro semestre, participou de duas apresentações. Na primeira, ficou bastante nervosa e julga não ter conseguido manter a concentração como desejava; na segunda, conseguiu criar uma estratégia de autocontrole que deu certo e considerou que o resultado foi melhor do que o

anterior: ficou nervosa, mas teve uma sensação de dever quase cumprido. Ela quer melhorar seu tempo de concentração para conseguir ficar tranquila no palco e tem como objetivo pessoal conseguir executar uma peça sem falhas.

Ela tomou a atitude de mudar seu piano de lugar: tirou-o da sala e o colocou no quarto. Percebe-se que ela fala isto com alívio e esperança. Conta que o resultado foi positivo: a família aprovou a mudança e ela tem maior tranquilidade para tocar em casa, o que representou maior liberdade para tocar, pois pode estudar quando quiser, com a sensação de privacidade mantida.

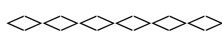
As conversas com o grupo a ajudaram a trazer para a consciência alguns hábitos que eram automáticos e ela pôde corrigir. Por exemplo, ao fazer uma leitura à primeira vista e se pegar num estado de nervosismo, passou a ter uma conversa interna e buscar relaxar. Em momentos de estudo, passou a reparar mais no seu estado emocional e em sua concentração. Relata que, dar-se conta do quanto se distraía e se desconcentrava do estudo a auxiliou muito durante o processo. Ela testou alguns métodos para fazer uma manutenção do modo de estudo, e conta que o mais eficaz tem sido se concentrar e dar uma pausa quando desconcentra. Para ela, esse tempo tem variado de 25 minutos a uma hora e meia. Conscientizar-se disso trouxe tranquilidade maior para fazer pausas, respeitando seu tempo.

Ela contou que, ao fazer uma prova de leitura à primeira vista para a disciplina de percepção, também percebeu que estava muito mais tranquila do que geralmente ficava em situações deste tipo. Não apresentou nenhum sintoma do nervosismo, sentiu-se segura e otimista e conseguiu ir além de suas próprias expectativas.

Ela diz que o grupo acordou a necessidade e trouxe a possibilidade de refletir a respeito do estudo, da performance, do fazer musical e de ser músico. Os diálogos são muito importantes, tanto quando vê, nos colegas, preocupações diferentes das suas, quanto quando se identifica e percebe que não é a única a se sentir de uma determinada forma. Além disso, é uma troca, por exemplo, quando alguém já resolveu um problema que ela ainda tem, ou vice-versa, de modo que o diálogo proporciona uma maior compreensão dos outros e de si.

Considera que as sugestões e comentários têm sido importantes para compreender seus problemas e aprender a respeitar suas limitações e perceber suas facilidades; aprender a não ser tão crítica com seu trabalho, comparando-se com os demais ou com expectativas irreais, embora diga que esteja só dando os primeiros passos para conseguir isso.

Nicole está esperançosa. Tem planos de fazer um recital no segundo semestre, algo que nunca fez antes.



Nicole foi uma das participantes que mais demonstrou mudanças na sua maneira de pensar e de tocar ao longo do trabalho em grupo. Sente-se que ela, realmente, abraçou a oportunidade e teve uma atitude positiva, de aproveitar a experiência ao máximo que fosse possível. Passou a se perceber como pianista e, conseqüentemente, a tocar mais publicamente. Ela conta que se sente aliviada ao lembrar em como se sentia no começo da atividade do grupo, em comparação com agora. Para ela, embora tenha se passado menos de um ano, os sentimentos antigos parecem ser algo muito distante. Sente que cresceu de várias formas diferentes e acredita que uma parte deste progresso tem relação com sua presença no grupo; sua percepção acerca do que é o fazer musical e suas expectativas com relação ao fazer do pianista mudaram muito.

Conta que entrou no grupo sem expectativa alguma; não fazia ideia do que iria acontecer, de quem estaria lá ou de como seria a dinâmica. Mas considera que o resultado foi excelente! Após o primeiro dia, já sentia certa sintonia entre os participantes e, atualmente, sente-se muito confortável para falar o que desejar. Nas suas palavras: “O grupo é extremamente receptivo e afável, de forma que não existem barreiras para dizermos o que pensamos ou tocarmos o que quisermos. Parece que todos os dias sempre havia um clima agradável e pessoas felizes resplandecendo. E por isso tudo, eu me senti muito acolhida, muito livre e pertencente a ele”. Ela diz que em momento algum sentiu-se “como uma cobaia ou algo do tipo”.

Dentre os assuntos abordados, destaca algumas noções históricas do pianismo brasileiro que se discutiu, pois elas justificavam sentimentos e pesos que muitos integrantes do grupo, também, sentiam, mas não sabiam que existia uma razão social que os provocava. Para ela, conversar com todos, também, foi ótimo para ver que não se está sozinho. Também gostou de perceber a evolução de cada um, as diferentes tomadas de decisão e mudanças de pensamento. Houve alguns momentos em que se sentiu um pouco desconfortável, quando o grupo levava a conversa em direção a discutir problemas com professores, pois as pessoas saberiam de quem ela estaria falando, mas sentiu uma atmosfera de respeito e aceitação percorrendo o grupo o tempo todo. Em sua opinião, todos foram extremamente maduros, jamais desrespeitando os demais ou tendo atitudes infantis.

Era perceptível que ela se preparava para o momento do encontro ao longo da semana. Contou que, no momento de cada reunião, desejava estar aberta ao que iria acontecer e buscava ser sincera consigo própria e dizer o que sentia, sem filtros.

Nicole tornou-se mais confiante. Nesse segundo semestre, aceitou oportunidades de tocar em diferentes lugares e contextos. Realizou dois recitais, dividindo espaço com um amigo. A esse respeito, vejam-se comentários na narrativa avulsa apresentada no Anexo D. Ela adquiriu coragem para aceitar esses novos desafios, “dar a cara a bater”. Passou a pensar o fazer musical como algo que a pessoa faz para si própria, mas com a vontade de compartilhar com pessoas que querem ouvir, que precisam ouvir, que podem ganhar o dia delas ou mudar sua forma de ver o mundo com a arte. Ela percebeu que o que faz é importante e que errar algo em uma performance não é o fim do mundo. E reflete: “por mais simples que seja, essa simples afirmação, de que um erro não é o fim do mundo, ou de que existem milhares de formas certas, são as coisas que nos fazem ver a profissão que temos de forma mais otimista, com um olhar de quem, realmente, vai tentar trazer algo de novo, em vez de pensar que só é capaz de reproduzir e jamais de criar.”

Nicole comentou que esteve em uma palestra que tratou de gesto e piano há cerca de dois anos atrás, e nela o professor exemplificou que, certa vez, ao perguntarem ao pianista Andras Schiff o porquê de ele ter feito determinado fraseado, ele respondeu: “porque eu quis”. Ela considera que só este ano, realmente, entendeu o que ele quis dizer. Sente-se grata para com a pesquisadora e para com todos que contribuíram com uma história, uma opinião, um pensamento... Pois tudo foi muito importante para o seu crescimento, como pessoa e como musicista. Ela também conta que, ao longo do ano, ganhou várias respostas, mas ganhou, também, várias perguntas, uma pasta inteira cheia de indagações, que se pode fazer até o final da vida.

Ela relata que, atualmente, tem levado a performance com menos peso; pensa em dar o melhor de si e receber os desafios, nos momentos em que ocorrerem, aceitando e abraçando o erro, se ele acontecer, encarando-o como uma ferramenta que a auxilie a melhorar na próxima oportunidade. Antes de se apresentar, tenta ser o mais otimista possível, acreditando numa boa performance em vez de presumir falhas, e, após a performance, tenta aplaudir mais os seus acertos e não criticar os seus erros. Conta, ainda, que tem admirado os resultados dessa nova atitude, pois aconteceu até de tocar em uma situação que não pôde se aquecer no piano antes de entrar no palco, e lidou extremamente bem com ela.

Há cerca de um mês, ela se apresentou na faculdade, tocando a peça de uma amiga. Aproximadamente no meio da peça ela pensou: “Caramba, eu nem fiquei nervosa... E não é agora que vou ficar!” Sente que, muitas vezes, chegou naquele ponto de “tocar para os outros como se estivesse tocando para si mesmo”.

Quanto ao momento do estudo, diz que, ainda, sente algumas barreiras: não dispõe de todo o tempo que gostaria para estudar, então, tem a sensação de o estudo não render o suficiente, ou se sente cansada estudando um determinado repertório.

Tocar no grupo foi excelente pela oportunidade de se soltar aos poucos: primeiro no grupo e, depois, para qualquer plateia. Muitas vezes, foi repetido no grupo que o pianista tende a ser um músico mais isolado que os demais e ela sentiu que foi muito importante ver o processo de cada um e ter contato com outros pianistas falando abertamente sobre seus problemas. Ela percebe uma cultura de ego dentro do meio musical, na qual as pessoas não se sentem bem para falar de dificuldades, têm pouca empatia para ouvir quem deseja falar e dificuldade em elogiar algo que veem. O grupo foi um lugar onde as pessoas puderam agir, libertas dessa cultura.

Ao falar das atividades desenvolvidas no grupo, conta que gostou, especialmente, do dia dos bilhetinhos com as perguntas, pois sentiu que estava totalmente concentrada no que a pessoa dizia, e isso foi uma experiência diferente e enriquecedora. Também gostou dos vídeos e textos, e dos debates em cima deles. O que mais a marcou foi o segundo dia em que os bilhetinhos estavam passando e cada um falava do que sentia. Naqueles momentos descobriu coisas novas a respeito de si, acerca das quais tem refletido até hoje.

Em relação à pesquisadora, diz que, no início, estava sem expectativas a respeito do papel que ela desempenharia, mas achou que sua função foi muito bem executada. Uma de suas características era estar sempre pedindo que todos participassem e expressassem suas opiniões. Porém, se pergunta se seria possível agir da mesma forma, em outro contexto...

Nicole pensa que seria necessário um grupo deste em qualquer instituição – e não apenas de música. Para ela, a vivência no grupo proporciona um autoconhecimento gigantesco e discussões interessantíssimas. Conhece várias pessoas que desejam ter uma experiência semelhante à que ela teve, para ajudar a superar suas dificuldades, incluindo outros instrumentistas, e não apenas pianistas. Acha que com a presença de outros instrumentistas, provavelmente as questões discutidas venham a ser mais amplas, mas, mesmo assim, pensa que poderia ser uma boa experiência, no sentido de trazer à tona a empatia de um músico para com o outro, uma vez que o ambiente musical apresenta muitos preconceitos, velados ou não.

Agradeceu a oportunidade, e sua generosidade foi emocionante, ao finalizar, dizendo “de uma voluntária para a pesquisadora eu só quero agradecer imensamente o seu trabalho por todo esse ano e parabenizá-la pelo lindo projeto e pesquisa que está elaborando. Espero que esse ano seja uma sementinha para que este tipo de grupo seja uma convenção mundo a fora.

Novamente obrigada, e se precisar de mais alguma ajuda durante a pesquisa ou após, estarei a disposição. Obrigada por permitir que eu crescesse”.

4.2.9 Ted

Ted é um rapaz que demonstra ser tímido, mas, ao mesmo tempo, quando se sente confortável, fala sem medo daquilo que sente. Em determinado momento de sua vida, teve o sonho de fazer parte do universo musical e poder se expressar nele através do piano. Ingressou em uma escola de música no bairro onde morava quando tinha 18 anos e, logo depois, conheceu, por meio de um amigo, um professor conceituado, com quem foi imediatamente ter aula. Precisou recomeçar quase tudo do zero, pois praticamente não tinha conhecimento algum. Haveria uma apresentação, e foi a partir desse momento, que começou a ter contato com o que era a performance musical.

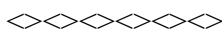
Criou a imagem de que, na hora da apresentação, entraria no personagem da peça e interpretaria o momento em que o piano conversa com o público, como um ator. Ele mantém esse pensamento, porém, percebe que peças com passagens que exigem um grau maior de dificuldade, como por exemplo, escalas e arpejos rápidos, o obrigam a sair da posição de intérprete, para alguém que está pensando na técnica e no medo de errar. Isso o faz entrar no palco com certo receio e nervosismo. Com o passar do tempo, aprendeu ensinamentos que o ajudaram e passou a pensar o momento de estudo como se estivesse se apresentando. Isto foi algo que o ajudou, mas ainda sente que existe um longo caminho para aprofundar a sua maturidade no palco.

Ted considera que grande parte desse medo do palco foi surgindo a partir de apresentações nas quais ele se sentia decepcionado após tocar. Os motivos foram diversos, dentre eles, tocar peças que ainda não estavam prontas ou não saíram do jeito que ele queria e lidar com a pressão externa, de professores, ou de si próprio, pela idade ‘avançada’ que considera ter.

Ele sente a pressão da ideia de ter que tocar tudo muito bem e com alto nível de dificuldade. Lembra que sua primeira apresentação foi com apenas seis meses de estudo de piano e tocou algumas sinfonias e invenções de J. S. Bach memorizadas e no andamento esperado. Embora não tenham ocorrido falhas de memória, esbarrou muito e as peças não saíram do jeito que ele queria. Ele gosta de tocar e ouvir Bach, mas o medo e as lembranças de entrar no palco com uma peça despreparada permaneceram.

Acha que nunca se sentiu realmente preparado para a performance musical, mesmo quando a peça está o mais preparada possível, o que, para ele, representa sentir que está o mais fácil possível de tocá-la. No seu preparo, ele usa alguns recursos, como ler a partitura da peça antes de tocar e imaginar o som e as frases em sua cabeça, e imaginar que está tocando em público. Isso o ajuda, mas ainda sente que existe um árduo trabalho a ser feito. Tem ótimas expectativas para a performance, sente que, ao tocar uma peça, pode mostrar ao público, com sua interpretação, o que o compositor quis dizer e, por isso, deseja melhorar sua relação com o palco.

Grande parte das apresentações que já fez ou faz são em recitais ou em momentos mais tensos, como provas. Essas avaliações são situações sofridas, então, ele faz um esforço para pensar que um recital é bem mais tranquilo do que uma prova e acredita que, dessa maneira, conseguirá estar com a mente cada vez melhor de um recital para o seguinte. Espera que o trabalho no grupo o ajude a se sentir mais leve e confortável.



Ted não pôde estar presente em várias reuniões, mas em todas em que veio, participou com envolvimento. Ele é muito sincero em suas falas e toma parte nas conversas e atividades com interesse.

Conta que, atualmente, considera a performance ao piano de modo diferente de como a via antes. E diz, por exemplo, que antes sentia um grande bloqueio em partes virtuosísticas e rápidas e agora vê estas passagens como algo mais natural, como parte de tudo aquilo que está fazendo na execução musical.

Analisa que ainda tem preocupações e dificuldades no processo de performance, principalmente em relação à concentração antes de entrar no palco, que ele considera o principal problema a ser resolvido, mas comparando com o passado, diz sentir melhorias gigantescas.

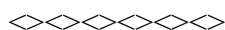
Para melhorar sua concentração, está criando a rotina de tentar limpar a mente e imaginar a peça antes da performance, cada vez mais. É uma prática que o tem ajudado; percebe que está dando frutos. A dificuldade de concentração vem acontecendo há algum tempo e ele imagina que pode ter relação com insegurança e com ser o centro das atenções diante de um público.

Em sua primeira apresentação, não houve uma preparação que oferecesse o suporte que, hoje, percebe ser necessário. Considera que as dificuldades que enfrentou naquele momento e que narrou anteriormente contribuíram para vivenciar uma insegurança que permaneceu, mesmo que ele não percebesse o motivo. Atualmente, sente uma grande

diferença na sua reação diante das apresentações, e considera que deve muito disso ao progresso conquistado pela maneira como tem estudado e pela melhoria na técnica, o que aumentou sua confiança em situações de exposição ao público.

Em sua preparação musical, tem estado aberto para ideias musicais novas, aprimorado seu conhecimento histórico das peças, e estudado com dedicação. Isso o ajudou tecnicamente, o que resultou em maior tranquilidade no momento de estudo das obras. Acredita que esta calma também está colaborando para melhorar sua relação com o palco. Aproveitou sugestões que surgiram no grupo e também orientações de sua professora de piano e percebe que conseguiu aplicá-las; tanto ele quanto pessoas próximas sentiram diferença para melhor na sua atuação performática.

Ted está animado e tem altas expectativas acerca de sua melhoria na performance pianística. Ultimamente, surgiram diversas oportunidades para tocar, nas quais testou o que tem feito para aprimorar sua apresentação em público. Houve apresentações de finais de semestre, provas bimestrais de performance na faculdade e apresentações em lugares públicos. Em todas elas, percebeu que esteve mais à vontade para se apresentar, sentiu-se mais preparado mentalmente e fisicamente, e sentiu que houve melhoras na concentração, que é um ponto em que ele pretende continuar empenhado a trabalhar.



No início do ano, Ted aparentava ser um rapaz bastante tímido, que mais ouvia do que falava no grupo. Ao final, vejo nele um participante confortável e confiante. Notei que, quando precisava faltar, ficava pensando no que se havia falado, pois todas as vezes em que vinha, mostrava conexão com o grupo e apresentava uma evolução pessoal. Ele trabalhou, tanto no grupo quanto fora dele. Aproveitava das reuniões o que poderia ajudá-lo e trabalhava sozinho na ideia. Ele mudou bastante do início do ano para hoje! Está mais seguro, mais confiante ao tocar e com mais esperança na música, também!

Tocou durante as reuniões em várias as oportunidades; é um pianista expressivo e detalhista nas suas propostas interpretativas. Foi bastante visível o aumento de concentração dele ao longo das suas apresentações para o grupo. Ele conta que teve um grande aprendizado com esta experiência, não só em relação ao piano, mas, também, no que diz respeito à vida como músico e até na vida como pessoa. E nota que este aprendizado se refletiu positivamente no momento da sua performance.

A primeira vez em que notou uma grande confiança em si mesmo foi em uma prova de piano que precisou fazer em outubro. Percebeu que sua concentração elevou-se muito enquanto fazia a prova e isso lhe deu segurança. Nas suas palavras: “quando isso aconteceu,

toda aquela parte trêmula dentro e fora de mim foi-se, e percebi isso logo depois que sai da sala, de tamanha concentração. Claro que houve pequenos esbarrões, mas em nenhum momento o nervosismo me dominou e tirou a minha concentração a ponto de ter que perder a conexão total com as peças”.

Depois desta prova, houve outra em novembro, que representava um grande desafio para ele, pois seria uma prova mais longa do que as outras. Ele conta que entrou na sala, sentou-se ao piano e se concentrou nas obras, pensando só nelas. Relata, feliz, que se saiu melhor do que esperava e que teve a sensação de ter se entregado inteiramente às peças! Revela que na última prova do ano anterior não se saiu muito bem, o que foi uma situação que influenciou sua autoavaliação como pianista de uma forma negativa. Foi algo que carregou consigo o ano inteiro e sente que “jogou fora”, depois dessa última prova! Ele se sente aliviado! Na última reunião do grupo, dava para perceber o quanto estava mais solto e satisfeito!

Ted é um rapaz muito generoso e carinhoso com o grupo. Considera que essa experiência mudou sua vida em muitos sentidos. Para ele, apresentar-se em público é apenas uma das maneiras pelas quais uma pessoa fica em evidência e, ao trabalhar este aspecto da vida, outros foram favorecidos. Em sua opinião, o aprendizado que agregou à sua vida durante este ano o ajudou também na vida pessoal; evoluiu como músico e ser humano.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO

A pesquisa narrativa, como explicado em Clandinin e Connelly (2000) não é apenas um processo de relatar histórias narradas acrescidas de um complemento reflexivo. A análise, considerada a partir do ponto de vista do pesquisador, exige a busca e conexão dos assuntos e cenários por meio de uma leitura e releitura, que poderia ser infinita. A partir do objetivo traçado no início da pesquisa, os pesquisadores narrativos organizam seus textos de campo, tematizando-os e procurando respostas às questões estabelecidas. É previsto que os resultados assinalados pelo pesquisador sejam lidos tanto pelos participantes quanto por outros leitores, para que possam colaborar com questionamentos. No caso desta pesquisa, os textos foram estudados em busca de referências ao objeto proposto: desconfortos gerados ao longo do processo de aprendizado performático-pianístico. A análise e a discussão apresentadas a seguir foram encaminhadas a todos os participantes e suas contribuições foram consideradas. O papel do leitor adicional foi desempenhado pela orientadora deste estudo.

5.1 DESCONFORTOS EVIDENCIADOS

Como indicado na Introdução, o objetivo deste estudo é conhecer desconfortos emocionais e físicos que ocorreram durante o processo de ensino e aprendizado performáticos dos participantes voluntários até o momento da pesquisa. Em acordo com a metodologia da Pesquisa Narrativa, as narrativas foram lidas e relidas, e nelas, foram percebidos sentimentos de inadequação, sobrecarga, frustração, insatisfação, ansiedade performática, injustiça e incompreensão. Alguns destes desconfortos já eram reconhecidos pelas pessoas que os vivenciaram antes de ingressarem no Grupo de apoio ao preparo da performance musical, enquanto outros, foram emergindo e sendo percebidos ao longo das conversas.

1) *Sentimentos de inadequação:*

Inadequação física

Alina expressou sua angústia pelo sentimento de inadequação que vivia devido ao tamanho pequeno de suas mãos e dos inúmeros conselhos recebidos ao longo do seu processo de estudo para que se concentrasse apenas em um determinado repertório. Tecnicamente poderia ser o lógico, porém, não era o que seu íntimo desejava. Sofreu com dores por anos,

causadas pela tensão gerada pelas extensões necessárias para tocar trechos técnicos que mãos de uma dimensão padrão tocam sem necessidade de maiores esforços, que foram resolvidos graças a uma maior compreensão de princípios técnico-pianísticos desenvolvida durante sua Graduação. Para tocar sem causar danos às suas mãos, ela passou a reorganizar algumas passagens das obras, fazer algumas alterações/adaptações. Neste processo, encontrou apoio de alguns músicos, mas também encontrou críticas de muitos outros.

Trazia em si um sentimento de tristeza por uma situação aparentemente irreversível. Contudo, embora o tamanho de suas mãos não tenha mudado, sua percepção mudou completamente, ao ter contato com a informação de que já existe um mecanismo de teclados adaptáveis a pianos acústicos de cauda, com teclas de piano um pouco mais estreitas, para que pessoas com mãos de dimensões menores do que aquelas pensadas na elaboração do teclado padrão possam tocar sem sofrer com extensões desnecessárias.

Outro aspecto de sentimento de inadequação física foi manifestado por alguns participantes como um sentimento de desvantagem quase excludente, relacionado ao início do aprendizado na adolescência em vez de na infância; experiência compartilhada por Ted, Hans, Agnes e Crimson - que iniciou seus estudos de piano quando criança, os interrompeu e retornou na adolescência. Em acréscimo a esta situação, a situação de um pianista não ter participado de competições infantis ou infanto-juvenis por vezes desencadeia um sentimento de inadequação, pois o fato parece ser visto como uma impossibilidade de seguir carreira, por algumas pessoas do meio musical.

Inadequação técnica

Agnes e Ted manifestaram suas angústias por sentirem-se comparados aos colegas de classe que tinham maior base preparatória ao ingressarem no curso superior. Ambos tiveram contato com o piano pouco tempo antes do ingresso na faculdade e, em um primeiro momento, em vez de se sentirem apoiados por professores e colegas para superar cada vez mais a lacuna de aprendizado que possuíam, sentiram-se comparados e, algumas vezes, desmotivados.

Clara sentiu algo semelhante ao chegar a São Paulo e observar o quanto precisava complementar seus conhecimentos anteriores para poder se sentir equilibrada em relação a colegas, que haviam estudado em espaços que lhes possibilitaram uma formação musical mais sólida do que a sua.

Inadequação em relação ao repertório

Clara trouxe a temática do preconceito que experimentou e continua experimentando em muitas ocasiões, por trabalhar com música popular. Colegas e músicos experientes, por vezes, dizem a ela que trabalhar nas áreas erudita e popular concomitantemente impossibilita evoluir na esfera erudita, como se a atuação no meio popular excluísse da sua vida qualquer perspectiva de crescimento na outra área. Ela tem ambições de adquirir cada vez mais espaço no meio erudito e se empenha nisso, mas gosta, também, do popular, o que ampliou seu repertório e ajuda significativamente na sua fonte de renda, pois ela tem condições de apresentar-se em espaços que solicitam desenvoltura com esse repertório.

Hans demonstrou sua profunda insatisfação com a imposição de repertório que as escolas de ensino erudito promovem. Ele tem um interesse genuíno pelo repertório brasileiro escrito por músicos dos quais conhece o contexto e sente que este repertório é menos valorizado nos cursos, do que o repertório europeu, por exemplo. Sente-se tolhido por não poder dedicar um tempo maior de suas escolhas de repertório de estudo a esse universo.

Agnes expressou sua frustração por precisar escolher obras para estudar considerando o tempo em que deveriam estar prontas para as provas, por vezes, precisando desconsiderar outros fatores como, por exemplo, escolher uma obra para estudo que possibilitasse maior evolução técnico-pianística e interpretativa, ou mesmo interesse pessoal.

No Grupo, também, surgiu o descontentamento pelos professores de piano, em geral, valorizarem apenas o repertório solo, desconsiderando, ou até desvalorizando, atividades simultâneas que o aluno desenvolve na esfera do piano colaborativo.

2) Sentimento de sobrecarga, por lidar com uma dificuldade a mais, além daquelas relacionadas ao aprendizado musical específico:

Clara e Melanie relataram dificuldades em manter a concentração durante o estudo. Ambas consideram que isto se deva a questões pessoais e não musicais. O que se torna frustrante, para elas, é a incompreensão de professores e colegas para com seus esforços, ao serem comparadas por eles a outras pessoas que apresentam, na opinião deles, maior rendimento no instrumento ou maior regularidade no estudo, em vez de serem valorizadas pelo que alcançam, dentro da rotina que conseguem estabelecer.

Nicole também sentia dificuldade de concentração e a relacionava com o espaço em que estudava em casa, pois o piano ficava em um lugar de circulação da família. Durante a atividade do Grupo, ela mudou seu instrumento de lugar, resolvendo este problema específico.

Crimson, Nicole e Agnes relataram as dificuldades que tiveram quando iniciaram seus estudos, pois não possuíam piano em casa para estudar.

3) *Sentimento de frustração em relação a provas e julgamentos:*

Agnes, Crimson e Hans, complementados pelos outros colegas, disseram terem sentido frustração nas ocasiões em que precisaram tocar em provas, peças que, na opinião deles, ainda não estavam completamente preparadas para serem avaliadas, para serem, e tendo sido, julgados como se elas estivessem prontas.

Acrescente-se a isso que, como ficou evidente nos relatos, nem sempre os alunos sabem exatamente o que está sendo avaliado e, mesmo em uma mesma banca de provas, há professores que, como critério de julgamento, consideram o processo, enquanto outros levam em conta apenas o produto final.

Em relação ao momento da prova com banca de professores, houve manifestação do sentimento de se sentirem desrespeitados e desvalorizados, por atitudes como a interrupção das obras com algum tipo de comentário depreciativo e/ou conversas durante a execução.

A angústia desencadeada em situações de avaliação, para Agnes, por exemplo, foi transposta para outras situações de tocar perante pessoas, chegando a perturbar qualquer apresentação sua em público.

Ao que já foi mencionado, Hans acrescentou a alta expectativa e tensão provocadas por provas que são feitas em situação de recitais abertos, porque essas situações misturam a avaliação do(s) professor(es) e o momento da performance para um público de uma maneira que exacerba a ansiedade.

4) *Sentimento constante de comparação e competitividade:*

Por parte de todos os participantes, houve em algum momento reclamação quanto à competitividade e às comparações presentes ao longo de todo o estudo musical, tidas como aceitáveis no sistema de ensino musical. Foi evidenciado que comparações feitas por professores em relação a seus alunos provocam, por vezes, situações de cobrança excessiva, desencadeando desconforto e insegurança. Agnes chegou a comentar que a relação com uma

de suas professoras provocou bastante insegurança, durante certo período. Comentários maldosos de colegas em diversas situações do aprendizado em escolas de música, também levaram alguns dos participantes a se sentirem rejeitados ou inferiorizados.

O ambiente competitivo tende a classificar os estudantes em melhores e piores, bons e ruins, como se isso determinasse o futuro da pessoa. Por vezes, membros do Grupo sentiram-se cobrados pela obtenção de um resultado praticamente inalcançável no momento, o que causou uma sensação de dúvida interna quanto à própria capacidade, embora todos pensem que a evolução não é linear e acontece de forma diferente para cada pessoa e em relação a cada peculiaridade do aprendizado pianístico.

Misha trouxe outra situação – a comparação criada pela própria pessoa. Em uma das discussões no grupo, ela percebeu que criava algumas situações irreais, para si mesma, a partir de comparações com o irmão mais velho, que havia começado a estudar antes dela. Durante sua participação no Grupo, percebeu que ela mesma havia criado uma situação de comparação desnecessária e mudou seu comportamento.

5) *Sentimento de solidão:*

Clara, Agnes e Hans manifestaram claramente o sentimento de solidão pelo qual o pianista passa em sua formação e, muitas vezes, na vida profissional. Os demais integrantes foram abordando o tema ao longo das discussões e ficou evidente que todos sentiram que sua experiência de aprendizado como pianista foi mais solitária do que percebem ser em músicos que tocam outros instrumentos.

Mencionaram também, em diversos momentos, o sentimento de solidão que surge como fruto da alta competitividade existente entre pianistas. A rivalidade e a concorrência da área estimulam um tipo de postura que não vê com bons olhos a demonstração de fraquezas, por isso, as pessoas tendem a se mostrar autossuficientes, tentam resolver e superar problemas sozinhas, e oportunidades de compartilhar inseguranças e dificuldades entre colegas são pouco frequentes e menos estimuladas do que deveriam ser.

6) *Ansiedade performática:*

A ansiedade performática foi um desconforto mencionado por quase todos os participantes. Exatamente por isso, houve uma dedicação maior de tempo a esse tema, a fim de que pudesse ser trabalhado por cada um dos membros do grupo, principalmente durante os

momentos de tocar para os colegas. Ao abordarmos o tema, ficou evidente que os participantes tinham pouco ou nenhum conhecimento a respeito da resposta *fight-or-flight* e de como lidar efetivamente com os sintomas da ansiedade.

Alina explicou que já havia vivido um processo intenso de ansiedade no passado, mas conseguiu superar. Crimson, Ted, Agnes, Nicole, Clara, Misha e Hans usaram o trabalho no Grupo para compreenderem melhor seus sintomas e buscarem soluções, cada qual para sua própria situação.

É importante ressaltar que Crimson, Agnes e Hans mencionaram que a pressão das provas e a forma como os prazos de avaliação da preparação do repertório são estabelecidos colaboram para aumentar a ansiedade, em vez de contribuir para diminuí-la.

7) Sentimento de frustração quanto ao mercado de trabalho:

Nicole trouxe ao grupo o sentimento de frustração, por perceber a baixa frequência de pessoas às apresentações de música erudita e por sentir pouca valorização social dos músicos que tocam esse gênero musical.

Em relação ao mercado de trabalho, surgiram sentimentos de frustração por sentirem pouca valorização de professores e colegas para com atuações em atividades colaborativas do pianista ao longo do processo de aprendizado. Essas práticas tendem a ser vistas por muitos como subatividades, embora uma grande possibilidade de atuação no mercado de trabalho seja exatamente neste campo.

Foi mencionada, ainda, a pouca compreensão de professores de outros instrumentos para com o tempo que pianistas precisam ter para ler e preparar as peças a serem executadas junto com colegas, por vezes, ignorando que existe uma dificuldade devida à própria natureza do instrumento, que, dentre outros fatores, exige a leitura simultânea de dois pentagramas e agrupamentos de notas musicais. A expectativa de imediatismo ou a exigência de domínio da leitura da peça musical em um espaço de tempo insuficiente para o aluno pianista provocam sentimentos de angústia e ansiedade. Em alguns casos, também estimulam o desrespeito do(s) aluno(s) parceiro(s) no conjunto, que demonstra(m) impaciência ou vem a se sentir superior(es) ao colega, por precisar(em) de menos tempo para ler a obra.

Outra situação frustrante relatada, diz respeito a quando, em atividades de conjunto, o pianista prepara as peças antecipadamente e os colegas que tocam outros instrumentos não desejam ensaiar ou não se preparam adequadamente para o ensaio, confiando em suas leituras à primeira vista. Essas situações são decepcionantes e muitas vezes ocasionam um resultado

musical insatisfatório ou levam ao cancelamento do trabalho, fazendo o tempo despendido pelo pianista no preparo das obras se perder.

Também foi manifestada, a frustração que decorre quando o pianista se prepara e os espaços em que irá atuar não oferecem infraestrutura, por mínima que seja, para a apresentação. Embora todos tenham dito que fazem o possível para contornar os problemas na medida em que surgem, por vezes isso compromete muito a apresentação, por exemplo, quando a luz é insuficiente para ler a partitura, ou quando o piano está muito desregulado e/ou desafinado.

8) *Sentimento de incompreensão:*

Os sentimentos de incompreensão que os participantes sentiram por parte de professores e colegas se misturam a outros, já mencionados.

Acrescenta-se a eles, situações em que, com a melhor das intenções, amigos e parentes insistem pela companhia do pianista para sair ou realizar tarefas em momentos em que ele não pode, pois precisa estar focado no seu estudo e praticar para conseguir cumprir prazos de preparo de obras; seja para apresentações e provas, seja para compromissos de ensaios. O piano é um instrumento que exige muitas horas de prática diária, por isso, quando as pessoas não compreendem a necessidade de estudo, o pianista às vezes se sente injustiçado e solitário.

5.2 ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA NO GRUPO DE APOIO AO PREPARO DA PERFORMANCE MUSICAL⁷⁶

Embora a análise da experiência do Grupo não seja o objetivo principal desta pesquisa, ela contribui para a reflexão proposta a seguir, visto que mostra o contexto em que as conversas ocorreram e, assim, colabora para o entendimento de tudo o que foi mencionado pelos participantes. Nesta análise, são trazidas falas dos participantes retiradas dos textos originais que evidenciam o que está sendo apontado.

A atividade do Grupo permitiu que os pianistas realizassem trocas musicais e pessoais, aliviando a sensação de solidão presente nos ambientes musicais em que cada um circula.

⁷⁶Pela repetição do nome, neste segmento o Grupo de apoio ao preparo da performance musical será identificado apenas como Grupo.

*“Foi muito bom ter a oportunidade de tocar para outras pessoas e também ouvir outras pessoas. Dividir experiências, dúvidas, “pesos” que carregamos no caminho e, também, conquistas musicais e alegrias que tivemos, colabora muito com os processos de todos nós pianistas que, sabidamente, temos um cotidiano um tanto quando solitário na maioria das vezes.”*⁷⁷ Crimson.

Para alguns, o Grupo conseguiu criar uma atmosfera de confiança desde o final do primeiro encontro.

“Entrei no grupo sem expectativa alguma: não fazia ideia do que iria acontecer, de quem estaria lá ou de como seria a dinâmica. Mas o resultado foi excelente. Após o primeiro dia, já tínhamos até uma certa sintonia. Agora, então, eu me sinto muito confortável para falar o que desejar. O grupo é extremamente receptivo e afável, de forma que não existem barreiras para dizermos o que pensamos ou tocarmos o que quisermos. Parece que todos os dias sempre havia um clima agradável e pessoas felizes resplandecendo. E por isso tudo eu me senti muito acolhida, muito livre e pertencente a ele.” Nicole.

Para outros, a confiança foi se estabelecendo com o tempo e, embora nos primeiros encontros tenham se sentido menos à vontade que outros, houve um esforço de todos para que o ambiente sem críticas e sem julgamentos acontecesse, de forma que, em pouco tempo, cada um pôde se sentir confortável para se expor.

“Nos primeiros encontros, acho que ainda estava um pouco envergonhada, por não conhecer a maioria dos demais participantes e pelo medo de julgamento. Durante as discussões, fui percebendo que concordava com muitas das opiniões que ali se manifestavam, além de encontrar outros que também se identificavam com pensamentos e sentimentos meus. O grupo acabou se tornando um lugar bastante acolhedor, onde tínhamos liberdade para conversar sobre problemas ou situações musicais e fazer música num ambiente agradável, sem medo dos julgamentos alheios”. Agnes.

Na condição de pesquisadora participante, houve uma ansiedade inicial, por sentir responsabilidade perante as pessoas que se voluntariaram para a atividade. Apenas eu tinha um panorama geral do que incomodava a cada um deles antes do início dos encontros, e sabia que precisaria respeitar o desejo de exporem, ou não, o que os incomodava, sem cobranças. Poderiam escolher não falar. Porém, a tranquilidade se instaurou rapidamente e percebo que desenvolvi a aceitação necessária para desenvolver a atividade com o grupo. Foi uma experiência que promoveu crescimento pessoal e profissional. O aprendizado foi imenso.

⁷⁷Para dar maior destaque às falas dos participantes, será tomada a liberdade de apresentá-las em itálico, sem recuo, parágrafo simples e fonte tamanho 12.

Houve comprometimento de todos para com o sigilo solicitado. Em pouco espaço de tempo, todos sentiram que podiam se manifestar no grupo sem receios e isso emergiu com grande alívio emocional nos relatos. A confiança se instalou e, sentindo-se seguros, cada um pôde colocar seu lado mais sensível à mostra, o que tornou a experiência profundamente marcante, pois houve oportunidade de nos apoiarmos intelectual e emocionalmente.

“Cheguei a revelar coisas que eu não revelara abertamente nem a mim mesma.” Alina.

Todos, sem exceção, cumpriram o compromisso de escrever as três narrativas propostas e, com elas, foi possível registrar e acompanhar algumas das mudanças positivas alcançadas, mesmo que não fosse o objetivo primeiro do Grupo. O comprometimento se manteve após o término dos encontros e todos participaram das leituras das versões construídas a partir dos relatos dos encontros e de suas narrativas, apontando falhas e necessidades de alterações, quando necessário. Devido a esse cuidado, pode-se afirmar que o que está sendo apresentado neste estudo é uma escrita verdadeiramente compartilhada.

As pessoas que participaram se envolveram integralmente, cada uma à sua maneira e conforme sua disponibilidade, cada uma contando suas histórias na hora que lhe fosse mais propícia, tocando para o Grupo quando, quanto e como desejava, e cuidando para que seus comentários fossem sinceros e compreensivos para com a outra pessoa, promovendo um ambiente de consideração mútua.

“A cada semana de reunião me sentia cada vez mais confortável junto com aquelas pessoas; fui melhorando a timidez e tendo mais coragem para tocar, pois sabia que ali era um espaço em que eu não seria julgada. Aquele lugar foi se tornando minha “segunda casa”, o lugar que eu ia para tocar e conversar com pessoas que também têm dificuldades e me senti muito feliz e acomodada neste ambiente. Me senti respeitada e respeitei o grupo também.” Misha.

A cada encontro, quem estava presente, estava ali por inteiro – corpo e alma – e quem não podia estar presente no encontro por algum motivo, continuava sendo visto pelos demais membros como integrante do conjunto.

“Como passei por muitos momentos delicados nas minhas vivências musicais, tive uma atitude inesperada de fuga (...) tendo faltado várias vezes seguidas, em uma tentativa inconsciente (e recorrente) de me esconder. Porém, me mantinha sempre informada do que ocorria nas reuniões, via e-mail. Assim, pude perceber a primeira questão na qual melhorei após o grupo: pude localizar com precisão meu processo de autossabotagem. Os convites da Scheilla me faziam sentir bem-vinda sempre.” Melanie.

Houve uma sensação de alívio pelo compartilhamento de experiências entre pianistas. Sentimos que havia possibilidade de entendimento real das emoções e situações mencionadas, pois estávamos falando de coisas que todos conheciam, fosse pela própria experiência, fosse por conhecer colegas que passaram pelas mesmas situações relatadas.

“Encontrar outras pessoas que se sentem como você e entendem a sua aflição é bastante reconfortante, porque não é uma oportunidade que acontece habitualmente.” Agnes.

Ouvir as pessoas falarem de suas experiências em tom pessoal, com suas emoções presentes, foi uma experiência enriquecedora.

“Achei muito interessante perceber como cada um lida com as emoções de maneiras diferentes para continuar fazendo música.” Melanie.

As oportunidades de tocar para o Grupo criaram possibilidades que não são comuns no cotidiano dos pianistas, como, por exemplo, tocar peças em processo de construção, isto é, ainda não consideradas finalizadas para apresentá-las publicamente.

“Os encontros que tivemos neste primeiro semestre foram muito proveitosos e positivos pra mim. Foi uma experiência que eu precisava ter: tocar para outras pessoas coisas do meu repertório que ainda estão em processo de estudo e amadurecimento. No início, minha ansiedade na hora de tocar ainda era intensa, mas hoje, depois de tocar algumas vezes e de também ouvir os/as colegas tocando, me sinto bem mais a vontade para tocar e com menos ansiedade também”. Crimson.

Dessa forma, foi possível compartilhar o processo de preparo de algumas obras, ou tocar uma obra diversas vezes, em um grupo que consideravam cúmplice, antes de apresentá-la a um público de recital. Depoimentos de integrantes que usaram esses momentos a fim de se preparar para provas ou recitais, falaram da confiança e da autopercepção que a oportunidade os ajudou a criar.

“Creio que as oportunidades de tocar no grupo ajudaram bastante na minha evolução. Ao passar dos encontros, eu me sentia mais confortável em tocar para os demais, o que me deixava menos tensa e mais musical. A oportunidade de testar a memória também foi bastante significativa, pois permitia que eu fizesse ajustes pensando no recital, ou ficasse mais atenta a determinados trechos”. Agnes.

Alguns dos participantes passaram a prestar mais atenção em si, tanto na hora de se apresentar para os outros, quanto no estudo em casa:

“Hoje estou prestando mais atenção antes de começar a tocar. Ajusto o banco, a distância e a altura (como discutido nos encontros do grupo). Percebi que passei muito tempo estudando com o banco baixo, em uma altura que não era muito confortável para mim”. Misha.

“Desde o primeiro encontro houve mudanças. Desde o primeiro sábado. A maior das mudanças foi, no meu ponto de vista, sentar para tocar e, curiosamente, respirar bastante antes de começar qualquer coisa. Antes começava no susto. Hoje, respiro. Chego até esperar um tempinho - que parece uma pequena eternidade - antes de começar. Não que tocar para um público seja agora a coisa mais fácil a se fazer. Mas tirar esses dez ou quinze segundos para acalmar o corpo é, minimamente falando, magnífico.” Hans.

Também verbalizaram o acréscimo de testar possibilidades nas quais antes não tinham pensado, numa atividade repleta de subjetividades:

“Durante essas conversas sobre como conduzimos nossos estudos, surgiram questões que me incentivaram a rever alguns dos meus hábitos e, também, testar novas ideias. Como a área em que atuamos é muito abstrata, existe uma infinidade de maneiras de resolver um problema, seja técnico ou musical.” Agnes.

Para alguns, foi possível identificar questões corporais que interferiam em sua performance:

“Pude, por exemplo, perceber o problema de uma tensão excessiva que eu tinha nas pernas enquanto tocava, e que contribuía com o aumento da ansiedade (ou vice-versa), e prestando mais atenção na hora de tocar, consegui iniciar um processo de modificar minha necessidade de me apoiar demais nas pernas para começar a sentir mais o meu próprio peso se apoiando no assento. Isso foi possível porque eu pude executar algumas peças diante de outras pessoas, mas não numa situação que fosse realmente decisiva, como uma prova ou recital onde essa questão já deveria estar resolvida”. Crimson.

O diálogo despertou clarificações que, a partir das discussões fomentadas com o estudo de textos e vídeos, trouxeram novas informações a respeito de diversos assuntos. Um deles foi o estresse performático. Alguns participantes não conheciam a naturalidade dos mecanismos biológicos que desencadeiam a reação *lutar ou fugir*, algo que merece ser discutido abertamente nas aulas voltadas à prática performática. Outro, foi a discussão de algumas questões históricas, como a chegada do piano ao Brasil e a pianolatria paulista, que promoveu a percepção das causas de alguns comportamentos vistos como tradicionais.

“Para mim, foi muito importante conhecer algumas noções históricas que acabamos vendo, pois justificavam sentimentos e pesos que em nossa maioria sentíamos, mas não sabíamos que tinham uma razão bem anterior. Conversar com todos também foi ótimo para ver que não estamos sozinhos, além de poder ver semanalmente as melhoras de cada um, as diferentes tomadas de decisão e, mesmo, de pensamento. Foi um processo bem bonito.” Nicole.

Na troca de informações, que eram novidade para alguns, emergiram situações pessoais que passaram a ser percebidas de maneira diferente. A verbalização de algumas situações, revisitadas no presente, levou a novas atitudes e soluções de problemas. Nicole, por exemplo, compartilhou, no primeiro semestre, o fato de não se sentir confortável para estudar, porque o piano ficava em um espaço na casa de uso coletivo da família. No início dos encontros, ela considerava o problema insolúvel. Contudo, entre os semestres, ela decidiu mudar seu piano de lugar. Percebeu que era algo possível e teve o apoio da família, o que lhe trouxe mais tranquilidade e privacidade nos momentos de estudo e se refletiu em melhor desempenho e maior motivação ao longo do segundo semestre.

“[...] apesar de me apoiarem, é um pouco cansativo para eles⁷⁸ [...] afinal o meu piano fica na sala, sem possibilidade de troca. [...] Por esses e outros motivos eu prefiro estudar na faculdade, pois me sinto num ambiente mais "seguro"; mais meu. Gosto de pensar no estudo como algo introspectivo, e quando alguém me ouve estudar eu sinto como se estivesse violando a minha mente. Nicole.

“Agora, nas férias, finalmente, consegui colocar o piano, que estava na sala, no meu quarto [...]. Até o momento, esta mudança foi positiva, trazendo a aprovação dos meus pais e uma maior tranquilidade para tocar em casa, agora um ambiente mais acolhedor. Esta mudança trouxe, também, uma maior liberdade para tocar, uma vez que posso começar e parar no momento que quiser, com uma sensação de privacidade mantida.” Nicole.

Alguns participantes tiveram *insights* pessoais, passando a perceber atitudes que partiam deles e promoviam algum sofrimento ou ansiedade, como foi o caso de Misha.

“Em relação aos assuntos discutidos nas reuniões, todos foram de suma importância para melhorar os estudos, a performance etc, entretanto um deles me marcou de forma especial e acho que mudou meu pensamento drasticamente. Não lembro exatamente como o assunto surgiu, mas começamos a falar sobre crianças prodígio em relação ao piano e me perguntaram como me sentia, tendo um irmão mais velho que também tocava piano e como era nossa relação. Falei que me dava super bem com ele, mas que sentia que eu estava atrasada e que precisava melhorar logo, pois, querendo ou não, estava me comparando com ele. E falei abertamente como me sentia e me deixou bem emocionada. A partir desse dia,

⁷⁸Ela está se referindo aos membros da família.

comecei a enxergar que cada um tem o seu tempo de estudo, sua vida etc. Nesse dia, senti um peso enorme saindo de mim e comecei a ver tudo diferente. Foi maravilhoso e me fez ver todo o estudo do piano e meu desempenho de outra forma.” Misha.

Nem todos os problemas trazidos pelos participantes foram solucionados, e não era esse o objetivo principal. Mas alguns foram resolvidos e caminhos foram apontados. Sentir-se bem tocando piano era um desejo pessoal unânime entre todos que participaram.

“Claro que nem tudo é perfeito e ainda há preocupações e dificuldades no processo de performance (...), porém comparando ao passado, sinto melhorias gigantescas.” Ted.

“Relendo a minha justificativa, eu lembrei que tenho esses bloqueios, mas que agora eles são mínimos, eu fiquei muito feliz ao perceber isso. Eu me sinto feliz...” Clara.

Contudo, mesmo terminando a atividade com algumas questões a serem resolvidas na bagagem, pode-se afirmar que todos “mudaram de lugar” em relação ao início do processo. Nas narrativas e colocações que ocorreram durante os encontros, as falas diziam respeito a movimento, crescimento, iniciativa, vontade de tocar piano e desejo de resolver algumas mágoas acumuladas que, antes, por vezes, nem eram reconhecidas. Houve mudanças de comportamento e emoções em todos os participantes, incluindo-se a pesquisadora.

“Confesso que não achei que iria mudar tanto, no máximo melhoraria a parte de tocar para outras pessoas, melhorar o estudo etc. Mas foi além disso: eu senti uma melhora, tanto no piano, quanto no meu modo de ser.” Misha.

“Em suma, esse grupo foi fundamental para que eu me sentisse mais em paz com meu trabalho, e, graças a isso, conseguisse tocar melhor e ser mais feliz em meu dia-a-dia. Acredito que mais grupos como esse deveriam ser criados, pelo bem da saúde emocional de cada indivíduo e pelo bem coletivo de construir profissionais da música mais saudáveis para agora e para o futuro.” Alina.

“Em relação à performance saio com um sentimento de mais confiança para tocar, ter essa possibilidade de tocar com certa tranquilidade para errar e acertar e, enquanto isso, avaliar o que está acontecendo (e diante de outras pessoas), me ajudou a ter uma ideia mais real de como eu me comporto na hora de tocar e, também, de que, se há questões técnicas e musicais que ainda precisam de muito trabalho, também pude notar os aspectos da minha performance que eu melhorei em cada obra. Essas percepções ajudam a focar no que é importante e a deixar de lado sentimentos e pensamentos pré estabelecidos (principalmente por conta de experiências ruins), que não correspondem à realidade e que, muitas vezes, ocupam dimensões gigantescas nos nossos pensamentos atrapalhando nossos julgamentos e tomadas de decisão.” Crimson.

Alguns obstáculos performáticos foram superados:

“Não é como se agora eu não fique nervosa, com a mão suando um pouco ou tremendo um pouquinho (embora tenha diminuído muito), mas parece que, agora, eu sei lidar com isso. Em uma das experiências desse ano percebi o quão agradável é o ato de tocar, o quão bom é que as pessoas te ouçam e apreciem. Nunca antes havia me sentido dessa forma, e agora eu tenho o sentimento de querer me apresentar cada vez mais, em toda oportunidade que tenho. Parece que o meu resultado nas performances melhorou e não apenas meus pensamentos e planejamentos.” Nicole.

“Ao reler a minha justificativa para participar do grupo, pude perceber o quanto evolui ao longo do ano. O medo que eu sentia de tocar em público ainda é fresco na memória e, às vezes, me faz algumas visitas, mas a sensação que agora tenho de me sentir menos refém dele é maravilhosa. O nervosismo ainda me acomete antes de recitais e eu ainda tenho um pouco de medo do julgamento alheio dependendo da plateia, mas a melhora que obtive é inegável. Eu aprendi a curtir o momento da apresentação, pude perceber o quão agradável é fazer música e compartilha-la com outras pessoas; eu me sinto orgulhosa do meu trabalho, mesmo ciente de que ainda são necessários alguns ajustes.” Agnes.

O Grupo resultou em crescimento pessoal e ampliação da percepção a respeito dos fazeres musicais:

“A principal questão que ficou resolvida para mim é a de que sempre busquei a aprovação de professores, ou uma espécie de aval para ser musicista, e isso servia de "muleta" emocional. Porém, isso conflita muito com a minha personalidade inquiridora, independente e sedenta por novidades. Ao perceber isso, entendi que devo assumir a responsabilidade por minhas escolhas e pela musicista que quero ser.” Melanie.

“Nesse ano consegui crescer de várias formas diferentes, e isso se deve, em parte, à minha presença no grupo. Minhas percepções, por exemplo, sobre o que é o fazer musical ou as expectativas com relação ao pianista mudaram muito.” Nicole.

5.3 DISCUSSÃO

As rosas têm espinhos. Isso não as torna menos belas, nem menos perfumadas, mas nos lembra de que é preciso cuidado no manuseio das flores para não se machucar.

O aprendizado pianístico é extremamente rico e pode proporcionar momentos maravilhosos de alegria, compartilhamento e realização pessoal. Contudo, há espinhos potenciais, que podem causar feridas duradouras, dependendo da situação. Os desconfortos evidenciados neste estudo são alguns deles.

Não cabe generalizar cada um dos desconfortos apresentados no grupo, mas pode-se, a partir deles, procurar entender como o sistema de ensino colaborou para que eles ocorressem e/ou para que a continuidade da experiência de não ser ouvido, ou de não se sentir confortável para falar o que incomoda, se instaurasse. Se o desenvolvimento para o exercício de uma atividade que aflora a sensibilidade apresenta situações que ferem esta mesma sensibilidade, é válido discutir e refletir a respeito, para que se possa compreender e melhorar, reconhecer problemas e procurar soluções com mudanças de comportamentos. Problemas relacionados ao sistema de ensino musical merecem ser vistos com uma lente de aumento, pois a imersão neles pode dificultar sua percepção.

Entende-se que um sistema de ensino é um organismo, em que os fatores estão sempre interagindo e se ajustando, e entende-se que, algumas vezes, os ajustes que seriam necessários para uma pessoa se sentir confortável no ambiente são diferentes dos que o seriam para outra. Em alguns casos, podem até não ser possíveis, por serem muito especificamente únicos e particulares. Mesmo assim, a vivência emocional e os fatores psicológicos ligados a elas precisam ser considerados como parte integrante das experiências musicais dos alunos. Do estudo em casa à apresentação no palco, a cada dia acontecem conexões que podem influenciar para a maior ou menor autoconfiança e/ou para um melhor ou pior desempenho.

As interações pessoais entre colegas e professores também são fatores importantes no processo de identificação e construção da identidade musical de cada um. Portanto, situações que promovem relacionamentos saudáveis de cooperação e amizade são, naturalmente, mais desejadas do que situações que promovam rivalidade. A desigualdade já existe por si só, pela observação e por comparações praticamente inevitáveis entre os pares. Mas ela não precisa ser algo ruim e nem algo que deva ser ampliado pelo estímulo à concorrência. Os estudantes de piano que se envolvem seriamente com a atividade já costumam enfrentar muitas situações que exigem autossuperação, e a convivência em ambientes competitivos nem sempre é um fator estimulante. Os paradigmas presentes no sistema de ensino musical, algumas vezes, dificultam o exercício do pensamento imaginativo para buscar alternativas diferentes a situações que merecem ser questionadas e que, de tão presentes, são consideradas comuns, embora sejam, apenas, convenções estabelecidas há muito tempo.

Muitos avanços já aconteceram, resultantes da procura de alguns professores e escolas de música por iniciativas para se ajustar às necessidades da atualidade. Há anos, observam-se, na sociedade, diversas adaptações que intencionam modernizar os processos de ensino e aprendizagem, assim como seus formatos de aplicação. Trabalhos como os de Montandon (1992), Requião (2002), Esperidião (2002), Harder (2003), Oliveira (2012) e Contente (2013)

são exemplos desse processo. Em Glaser (2005), foram estudadas concepções de ensino-aprendizagem e, no estudo, o assunto do pensamento pedagógico por parte do professor foi bastante detalhado. Neste momento, busca-se refletir a respeito do espaço de escuta, cooperação e diálogo, que é ou não favorecido pelos ambientes de ensino musical, isto é, considerar a existência de um ambiente que colabore para a manutenção da saúde mental, física e psicológica do estudante de música, mencionada por Papageorgi e Kopiez (2018, p. 185).

Nem todas as raízes do tradicionalismo são ruins, há muita coisa boa em aproveitar o que as gerações anteriores observaram como eficientes. Encontrar equilíbrio entre aquilo que se considera como positivo na tradição do ensino musical, multiplicada nos conservatórios musicais ao longo do século XIX e XX, e as necessidades dos jovens atuais, como reflexo de todas as mudanças que ocorreram na maneira de se pensar o processo de ensino e aprendizagem ao longo de todo o período até os dias de hoje, é um desafio. Em São Paulo, o mesmo se aplica em relação à busca de mudanças entre o que foi o pianismo dos Conservatórios paulistanos derivados do modelo parisiense implantado no Conservatório Dramático e Musical⁷⁹ e a incorporação de ideias educacionais contemporâneas no ensino do piano voltado ao repertório erudito.

O Grupo constituído neste estudo com os pianistas voluntários foi um espaço de ouvir, de compreender, de dialogar: um espaço de “escutatória”, como diria Rubem Alves (2004). Este espaço se mostrou útil para além de conhecer os desconfortos contados pelos integrantes, porque nele se construiu um ambiente saudável e criativo⁸⁰, em que soluções para problemas também foram encontradas, embora esse não tivesse sido o objetivo principal da proposta. Pode-se pensar que a vivência no Grupo interrompeu a continuidade de experiências em que as pessoas que lá estavam não se sentiam escutadas, ou não se sentiam confiantes o suficiente para exporem o que as incomodava.

Ao buscar compreender fatores favorecedores dos sentimentos identificados nos desconfortos mencionados, encontrou-se a competitividade como um denominador comum responsável por estimular situações que desencadearam vários desses sentimentos.

⁷⁹Explicação mais detalhada pode ser encontradas em Esperidião (2003).

⁸⁰Criativo no sentido Winnicottiano, apresentado na fundamentação teórica.

Temos um sistema competitivo

O Sistema de ensino instrumental em escolas de música, guardando-se variações que existem em cada lugar, pertinentes a limites e especificidades por causa do público alvo, descende de uma estrutura que apresenta a ideia de competição enraizada em suas bases; uma herança de concepções educativo-musicais do passado que permanece, ainda, como norteadora do trabalho de muitos professores e diversas instituições, mesmo que, por vezes, de forma não consciente. As questões abordadas por Nogaj e Ossowski (2017) em relação aos conservatórios europeus são conhecidas também no universo de instituições brasileiras, e reconhecem-se nelas muitas das situações levantadas pelos participantes do Grupo. A estrutura competitiva presente em qualquer meio tende a favorecer a presença de comportamentos que aumentam a desigualdade e o desrespeito humano, em razão dos próprios princípios que a sustentam.

O ensino do piano estruturado na competitividade, uma herança do modelo tradicional-behaviorista, tem por base a adoção de reforços positivos ou negativos⁸¹ que moldam o comportamento observável. O estímulo alicerçado no reforço positivo do prêmio, seja uma nota ou um elogio público, muitas vezes está baseado na comparação entre os pares ou entre o indivíduo e um padrão a ser alcançado. No caso do piano, esses padrões, muito frequentemente, alcançam um grupo de pessoas que executa certo repertório em faixas etárias consideradas adequadas. O reforço negativo, estabelecido por ameaças, muitas vezes é dirigido ao futuro, criando expectativas de que só existem alguns caminhos para se alcançar objetivos musicais ou vir a atuar profissionalmente como pianista.

Há personalidades que lidam bem com o sistema de reforços positivos e negativos, muitas vezes, até, já inserido em seu cotidiano. Contudo, alguns o sentem como um sistema de controle, de manipulação, que exerce uma pressão externa geradora de estresse. Isto é, para os que gostam de competir, o sistema de reforços pode funcionar. Porém, não significa que aqueles que não desejem competir ou que não estejam dentro dos limites estabelecidos para esta ou aquela comparação, sejam piores que os demais, ou inadequados. Encaixar-se no sistema de reforços positivos e negativos, nem sempre produz, como resultado, uma satisfação pessoal com o processo de aprendizado. O desgaste emocional causado pela necessidade de atender às expectativas de outras pessoas ou a passividade diante dessas necessidades são, ambos, reações não desejadas no desenvolvimento de músicos. Resultados desejados como

⁸¹Os positivos equivalem a recompensas. Os negativos dizem respeito às possibilidades de punição que evitam o comportamento indesejado por medo de ser repreendido.

autoconfiança, criatividade, autoiniciativa e comprometimento pessoal podem ser alcançados com cooperação e incentivo ao autoprogresso, como indica James R. Austin (1991).

Os comportamentos decorrentes de se adotar uma perspectiva de ensino competitivo envolvem, geralmente, a comparação entre alunos e a desvalorização daquele que, por algum motivo, não corresponde ao padrão esperado e tido como ideal. Em meio ao discurso de que todos os estudantes comprometidos com seu aprendizado merecem oportunidades de desenvolver seu potencial, e que se deve compreender e aceitar os desequilíbrios evolutivos de cada um como um processo, alguns limites⁸² estabelecidos por professores e/ou instituições criam disputas entre estudantes, mesmo que não conscientes, que tendem a desuni-los, isto é, valorizam os mais bem sucedidos em certos critérios, como melhores e mais capazes, e desestimulam aqueles que não se sobressaem, ou não podem atender a algumas circunstâncias estabelecidas como “ideais”. Muitas vezes, mesmo com a melhor das intenções em preparar o aluno para uma sociedade competitiva, professores e/ou instituições criam situações que os atropelam: por mais que eles se esforcem para atender ao que lhes é solicitado, naquele momento específico, a exigência não corresponde à realidade.

Neste contexto, mágoas, frustrações e sentimentos de inferioridade se tornam um obstáculo a mais, tanto para os jovens que não se sobressaem ou não são considerados como os mais “adequados” ao longo do seu processo de aprendizado, quanto para aqueles que se sobressaem e, por isso, passam a ser cobrados excessivamente. O caso de Alina, que conviveu por anos com o estigma de não ser adequada pelo tamanho de suas mãos, é um exemplo. Essa jovem lutou bravamente para manter sua crença pessoal na possibilidade de ser uma excelente pianista e alcançou grau de excelência, mesmo tendo encontrado muito desestímulo ao longo de sua jornada.

Dentro desse perfil de sistema, professores e alunos tendem a produzir e reproduzir comportamentos e ações até contrárias ao que realmente pensam e desejam, sem notar que valorizam um discurso defensor de caminhos direcionados à cooperação e à solidariedade, mas, muitas vezes, adotam atitudes que estimulam o rumo oposto, da rivalidade. Nem sempre é o caso de uma competição explícita, instaurada para receber prêmios, mas da existência de uma comparação constante dentro do ambiente escolar, reforçada pelos sucessos ou insucessos dos alunos, em performances e avaliações periódicas.

Principalmente nos anos iniciais de desenvolvimento ou no início de uma nova situação que pede adaptação, como o ingresso em um novo curso, por exemplo, o estímulo à

⁸²A questão do limite está sendo considerada segundo o conceito rogeriano, ver Glaser (2005).

competitividade causa muitas comparações injustas, pelo desconhecimento ou desconsideração do contexto e da situação real de cada um. Agnes, por exemplo, sentiu profundamente o conflito da nova situação, ao se defrontar com as exigências pianístico-performáticas do curso superior, sem ter tido uma vivência pré-universitária que, efetivamente, a preparasse para isso. Comparando-se e sentindo-se comparada com colegas que já tinham maior conhecimento musical e domínio de palco, por conta de experiências anteriores, e percebendo a pouca valorização de seus esforços direcionados a suprir suas lacunas, tanto pelos seus pares quanto por professores, chegou a duvidar das suas próprias potencialidades por um período de tempo.

Muitas vezes, para tentar agradar professores ou criar uma imagem de bem sucedido, alguns estudantes passam a assumir uma postura mais competitiva entre os colegas, por entenderem que isso é necessário, aumentando o clima de rivalidade. Em um ambiente em que “os mais fortes sobrevivem”, o espaço para a cooperação é menos estimulado do que em um ambiente em que cada um seja valorizado pelos seus progressos individuais. Houve diversos momentos, no Grupo, em que a falta de diálogo entre pianistas e a ausência de empatia para que ele aconteça foram mencionadas como sendo consequências da competitividade. A concorrência, que já existe em função do mercado de trabalho performático ser pequeno no ambiente pianístico, é amplificada pelas atitudes comparativas presentes no meio musical e nos ambientes das escolas e faculdades.

A linha de ensino que considera a concorrência como um fator motivacional pode ser útil para alguns, contudo, pode levar à desistência ou ao alto desgaste emocional de alunos que apresentam alguma dificuldade no decorrer do processo ou que, simplesmente, não apresentam um temperamento competitivo. James R. Austin (1991) aponta, em sua pesquisa, um caminho para o ensino humanista, isto é, que não valorize a comparação entre os alunos e, sim, o desenvolvimento de cada um. Mesmo considerando-se certos limites institucionais que pedem exigências mínimas, a mudança de paradigma parece ser uma opção interessante a ser considerada.

Diálogo e relações

Os pianistas que estiveram no Grupo relataram a dificuldade de diálogo que encontraram em alguns momentos importantes de suas experiências musicais, fosse entre colegas, professores ou amigos e familiares. Mesmo considerando o fator pessoal de cada um, isto é, que algumas vezes determinada pessoa não deseje fazer um movimento em direção ao

outro em busca de diálogo mesmo que o espaço exista, percebeu-se que muitos problemas se desencadeiam quando acontece um retraimento forçado ou uma consequência desagradável. Isto é, existe a busca por diálogo, a pessoa procura se manifestar, mas o espaço não existe e sua atitude é mal recebida, por vezes levando-a a se sentir julgada, ridicularizada, menosprezada ou inadequada.

Pelo medo da crítica ou da incompreensão, alguns se isolam e tentam resolver tudo sozinhos. Contudo, essa atitude tende a aumentar os problemas, pois, além das questões técnico-musicais, sentir-se bem psíquica e emocionalmente durante o estudo e em relação ao meio em que ele está contextualizado é importante.

Nos diálogos faltantes, ficou a lacuna do apoio desejado, do esclarecimento esperado ou da compreensão ansiada. Em decorrência de críticas negativas e comentários maldosos, nasceram falta de confiança, tristeza, mágoa e sensação de inadequação. Reconhece-se que o sistema de ensino não pode dar conta de todas as variáveis na vida de cada um dos alunos, mas podem ser buscadas formas de incentivar um aumento do espaço para diálogo entre alunos e entre alunos e professores.

A relação entre alunos e professores nas aulas individuais de instrumento é muito especial na formação do instrumentista; todos os participantes do Grupo mencionaram, em algum momento, ter tido uma ótima relação com alguns de seus professores, durante sua formação. Mas houve, também, narrativas de relações que não foram tão satisfatórias.

Professores e alunos são pessoas e muitas variáveis acontecem no processo de relacionamento; seria irreal esperar que não ocorressem desacordos ou, até, crises eventuais. A questão é como lidar com isso e criar um ambiente mais aberto ao diálogo e à mudanças, pois, em muitos momentos, não basta só ouvir; é preciso ouvir e tentar chegar a algum consenso. Não está sendo dito que a culpa é sempre do professor, mas que talvez ele possa tomar mais iniciativas nessa direção do que o aluno, ou do que está acostumado a fazer. Até porque, espera-se que ele tenha maior maturidade emocional que o aluno.

O estudo de Gaunt (2008) mostrou uma desigualdade na balança, apontou que alunos investem mais que seus mestres nas adaptações necessárias para que se estabeleça uma boa relação entre estudantes e professores. É uma questão que merece ser pensada, isto é, merece provocar o questionamento e a observação de até que ponto o resultado de Gaunt se aplica, ou não, ao cotidiano de cada curso ou instituição. Algumas vezes, é o aluno quem precisa rever seus pontos de vista e relativizar suas expectativas, e em outras, é o professor quem precisa fazer o mesmo e, eventualmente, ir além, propondo ou efetivando propostas de mudanças institucionais.

Como foram apresentados no estudo teórico realizado a respeito das concepções de Winnicott e no ambiente experienciado pelo Grupo, a confiança é um fator primordial. Na não-confiança – o que não é necessariamente desconfiança –, muitas coisas não são ditas e o vácuo pode ser interpretado erroneamente de ambos os lados, gerando conflitos desnecessários. Embora se saiba que não é possível evitar todos os problemas e que a existência de conflitos faz parte da dinâmica presente nas relações humanas, é possível contribuir para a melhor compreensão mútua das situações, clarificando as questões e apresentando francamente os limites, com o cuidado de se ouvir, também, a argumentação do estudante, para se encontrar o equilíbrio.

Algo a ser cogitado, como possibilidade para diminuir possíveis desconfortos dos alunos, é informar claramente e oferecer explicações exatas dos limites estabelecidos nos cursos e de quais são os critérios reais de avaliação, bem como as expectativas mínimas estabelecidas; em suma, separar o que são exigências fixas do sistema de um determinado espaço escolar e o que são expectativas pessoais do professor.

Cite-se um exemplo, no caso das avaliações. Cada curso tem seu sistema de avaliações, em acordo com os objetivos planejados. Nem sempre o aluno sabe, exatamente, o que está sendo considerado e avaliado. Um padrão bem comum de avaliações é a existência de provas realizadas em intervalos regulares nos cursos (bimestras, semestrais ou anuais) diante de uma banca de professores. Para essas provas, o aluno costuma preparar um repertório que pode ser pré-estabelecido, ou não, para todos os alunos do curso – por exemplo, uma Sonata clássica, uma obra romântica, etc. Algumas instituições permitem a apresentação, nas provas, de obras ainda em processo de estudo, isto é, o aluno pode apresentar um trecho da obra ou mostrar o ponto em que chegou e, eventualmente, toca-la novamente na prova seguinte. Outras instituições permitem, nas provas, apenas a apresentação de obras finalizadas.

Quando os prazos de preparo do repertório de cada prova são fixos antecipadamente e existe uma espécie de corrida contra o tempo, é a relação existente entre o que o aluno conseguiu preparar em determinado período de tempo que é avaliada, e não, exatamente, a capacidade real da pessoa, de tocar muito bem a obra, o que poderia acontecer, se tivesse um tempo maior de preparo, suficiente para seu processo reflexivo e de domínio técnico-musical, por exemplo. Essa relativização nem sempre é explicada para o aluno, que, em alguns casos, mesmo tendo estudado com dedicação, sente que sua obra não está pronta o suficiente para ser julgada como finalizada e não tem como evitar a situação de apresentá-la diante de uma banca para receber uma nota. Embora essa questão possa ser clara para os professores, isto é,

sabe-se que muitos consideram a avaliação desta maneira, ficou evidente que nem sempre é explícita para o aluno durante o tempo em que vive o processo, o que agrega um acréscimo considerável de estresse à situação.

No caso das bancas, as conversas entre professores e interrupções (por vezes, inesperadas) da obra que o aluno está executando, por vezes acompanhadas de algum comentário, podem chegar a causar tal mal estar, que colaboram para o aluno desenvolver um quadro de ansiedade performática ou para ativar, nele, um gatilho de estresse. A atitude da banca e a forma como as situações são conduzidas podem fazer muita diferença na maneira como o aluno interpreta os fatos.

A solidão

O piano é um instrumento que, pela sua própria natureza solística, favorece um processo de aprendizado isolado de outros instrumentos. O repertório para piano solo é imenso e o instrumento ganhou popularidade, inclusive, por bastar-se, e ser capaz de substituir conjuntos musicais em ambientes domésticos. Por isso, a formação do pianista tende a ser mais solitária do que os demais instrumentistas.

Enquanto a natureza de outros instrumentos costuma promover o agrupamento para desenvolver repertório, o pianista pode passar anos tocando apenas sozinho. Diferentemente de instrumentistas de cordas, madeiras e metais que, tradicionalmente, têm mais oportunidades de integrar um grupo performático desde os estágios iniciais do processo de aprendizado, o desenvolvimento do pianista costuma ser focado no repertório solo, por longos períodos de tempo.

Embora o aprendizado inicial em conjunto, com o uso de pianos eletrônicos, esteja crescendo no Brasil, as oportunidades de participar de um conjunto performático, principalmente nos estágios iniciais de aprendizado, tocando o instrumento acústico, são poucas. Além da presença de apenas um piano em conjuntos maiores - quando há -, não é tão comum o incentivo de atividades camerísticas nos estágios iniciais, mesmo ao se pensar a execução pianística a quatro mãos ou a dois pianos.

Com isso, pianistas, tradicionalmente, têm menos oportunidades de participar de ocasiões em que o companheirismo entre estudantes de música, decorrente da atividade dos encontros de ensaios para a prática de música em conjunto, se instale. Nos conjuntos, além do amadurecimento musical, a troca de experiências vivenciadas nas aulas de música e no cotidiano pode colaborar para que o pianista relativize suas situações e se sinta parte de um

contexto musical dinâmico, em que vários membros compartilham dificuldades e conquistas similares. A solidão sentida por muitos pianistas foi relatada em diversos momentos ao longo dos encontros do Grupo.

A ausência da troca de experiências pautada na amizade e camaradagem pode levar os estudantes a uma percepção equivocada das dificuldades que os pianistas enfrentam em seu processo de aprendizado, incluindo as relacionadas aos anseios performáticos. Não ter oportunidade de falar com outras pessoas que passam pelas mesmas situações, em um ambiente abstraído de competitividade, pode contribuir para que determinada pessoa ache que só ela se sente de uma determinada maneira, ou que só ela tem uma determinada dificuldade.

Nas conversas com o Grupo, a pouca oferta de oportunidades para a vivência do preparo performático de atividades em conjunto, desde os anos iniciais, emergiu como uma perda do pianista em relação a músicos de outros naipes instrumentais, tanto no que diz respeito ao espaço de compartilhamento de experiências que esta convivência promove, quanto no que se relaciona a experimentar situações performáticas menos tensas do que a experiência solista. O pianista tende a ser pressionado para uma alta performance desde os estágios iniciais e, dependendo da forma como as situações de preparo e performance são conduzidas, isso pode causar muitas tensões e até dificultar a relação com o palco e o público em ocasiões futuras.

Atividades de tocar em conjunto podem ajudar crianças e jovens a lidarem com as dificuldades que enfrentam em seu percurso de aprendizado performático musical. Elas promovem compartilhamento de experiências e colaboram para a pessoa não se sentir um “estranho no ninho”, que é uma experiência que jovens músicos, comumente, relatam ter em seu ambiente de escola formal e, por vezes, até familiar. O pianista, muitas vezes, tem a experiência de atuar em conjunto ao participar de corais, mas todos no Grupo concordaram que não é a mesma coisa que se apresentar publicamente tocando o próprio instrumento em um conjunto instrumental, pois na atividade de cantar em coral, as habilidades específicas do instrumentista - como tocar piano lendo a partitura e concomitantemente prestar atenção aos colegas ou ao regente -, não estão em jogo. Entre nós, ficou registrado que ter a mesma experiência atuando como pianista, faz falta. E na impossibilidade dela, ter a possibilidade de poder trocar ideias com outros pianistas em situações interativas. A troca entre pares promove aprendizado e reflexão.

O fator idade

Alguns dos participantes do Grupo são exemplos de músicos que iniciaram o estudo do instrumento na adolescência e prosseguiram seus estudos musicais. São pessoas que só tiveram acesso ao universo do aprendizado da música após a infância, e abraçaram o estudo com empenho e motivação. Contudo, todos eles relataram momentos em que se sentiram cobrados injustamente, por terem sido comparados a outros estudantes com a mesma faixa etária que haviam iniciado o aprendizado do piano quando crianças. Nessas ocasiões, não foi levado em consideração o tempo real de contato deles com o universo musical, sendo exigido que dominassem um conhecimento que ainda não havia se construído, pelo pouco tempo de contato com o universo musical. Junto a isso, enfrentaram o preconceito estabelecido pelo paradigma de que apenas quem inicia cedo pode desenvolver uma carreira musical.

Jovens que iniciam o aprendizado do piano após a infância esbarram em muitos preconceitos. Muito se valoriza o aprendizado do instrumento musical desde a infância e não se pretende questionar os bons ganhos que podem existir quando isso acontece. Iniciar o aprendizado do piano quando criança é um fator que pode facilitar muitas dimensões do aprendizado e contribuir favoravelmente para a formação musical e pessoal do indivíduo, como menciona Sloboda (1994). O problema é tornar essa situação uma regra única, isto é, considerar que o jovem que inicia mais tarde não pode ter um bom desenvolvimento.

Estimular as crianças para que estudem música não deveria ser um impeditivo para que não se possa iniciar o estudo em outra faixa etária. Ainda mais no Brasil, país em que um primeiro contato com o universo musical proporcionado pela educação musical oferecida às crianças nas escolas formais ainda é, com exceções regionais pontuais, mais uma promessa do que uma realidade.

A valoração da pessoa precoce no aprendizado instrumental, isto é, daquela que consegue atingir algumas metas e mostrar traços de maturidade musical antes do tempo esperado, ainda é muito presente nas expectativas do ambiente musical. Não é só uma questão de iniciar o aprendizado quando criança, mas também de existir, no meio musical, a busca pela criança que apresente certas características indicativas de que a levarão a se destacar no processo. No caso do piano, a expectativa pela criança que se destaque no repertório solo continua muito presente, mesmo que não seja exposta claramente. Esse fato faz que muitas delas venham a ser comparadas a um padrão imaginado, em vez de serem observadas em suas potencialidades predominantes.

Não há necessidade de traçar um histórico da evolução da inserção do jovem no mercado de trabalho para se entender que, na atualidade, com o aumento do período da escolarização, muitos iniciam a atividade profissional após concluírem um período de estudo maior do que nos séculos passados. Embora não se negue a admiração por um jovem que esteja em condições de iniciar uma carreira performática solista aos seus 18 ou 20 anos, trata-se de um preconceito acreditar que isso não possa acontecer em outra faixa etária, ou que ele não possa ser muito bem sucedido em outras espécies de atuações possíveis a pianista profissional. Talvez, as situações não sejam as mesmas, os mecanismos de ingresso profissional não sejam os mesmos, mas isso não significa que aquele que iniciou com mais idade não possa ser um ótimo profissional. Exigir, mesmo que de forma não consciente, que a pessoa passe o tempo todo provando que é capaz, apenas pelo fato de ter iniciado o estudo do instrumento após a infância, gera um obstáculo a mais a ser superado, que não seria necessário. Considerando o princípio de Continuidade deweyano, essa é uma situação que tende a reforçar as dúvidas, em vez de alimentar a segurança e a confiança nas próprias potencialidades.

Concursos de piano como mantenedores de paradigmas

Um dos mecanismos que ajuda a fixar, no tempo, a relação idade-repertório convencional para pianistas é o padrão criado por concursos de piano, que existem para todas as faixas etárias. Os concursos infanto-juvenis de piano, tradição presente na cidade de São Paulo, estabelecem parâmetros de idade-repertório para os aprendizes, que acabam por ser vistos como “ideais”, e não como convencionais. Para os estudantes que iniciam o aprendizado fora das faixas etárias previstas ou que não se adéquam às exigências das competições, a comparação que esses parâmetros promovem nem sempre é apropriada. Não é o caso de tratar os concursos como “vilões”, mas de conscientizar-se de uma estrutura que se perpetuou historicamente, relativizar sua importância e ter em mente que a relação existente entre faixa etária e repertório é flexível e relativa à situação de cada aluno.

A questão não é tratar concursos como se fossem abomináveis. O problema não é a existência de um evento do qual participe quem deseja competir, principalmente referindo-se ao caso de concursos para adultos. A questão é criar uma imagem de que a participação em competições infantis é uma necessidade para um futuro profissionalismo, como se fosse uma relação direta de causa e efeito, e criar a ilusão de que a pessoa mostra sua validade somente

participando de competições e recebendo prêmios. Este é um caminho possível, mas não é uma verdade absoluta.

Não está sendo dito que concursos não sejam interessantes para uma parcela de estudantes, apenas afirma-se que a participação não é obrigatória e nem define, necessariamente, o futuro pianístico de alguém. Essas competições, muitas vezes, são incentivadas como um reforço positivo para alunos se dedicarem mais ao estudo e/ou como um referencial de competência para professores que buscam esse tipo de reconhecimento por necessidades pessoais ou pressões de instituições. Elas são um universo bastante diferente do das competições entre profissionais, que significam uma possibilidade de interação com o meio musical profissional. Há muitos caminhos para o amadurecimento performático; concursos podem ser alguns deles, mas não os únicos.

Em algumas cidades ou em espaços determinados, existe pressão para que o pianista participe de competições, concursos de piano, que existem desde o nível iniciante, criando-se uma aura de necessidade. Participar de concursos conta no currículo, por exemplo, para ser selecionado a participar de master-classes, o que colabora para gerar na criança ou no jovem, e por vezes até nos familiares, a ilusão de que a competição é o único caminho para se ter acesso a oportunidades. É importante que se reflita a esse respeito e se questione a diferença existente entre profissionais que disputam um lugar no ambiente profissional, e estudantes que competem para saber quem é o melhor entre eles. O significado social é muito diferente, nos dois casos: no primeiro, tem-se adultos, potencialmente capazes de lidar com as frustrações da situação, buscando sua colocação no mercado de trabalho, enquanto no segundo, há crianças e jovens em formação pianística, psíquica e física, que participam de um evento. Pelo aprendizado adquirido ao longo do preparo para os concursos e pelo autoconhecimento que pode resultar disso, competições são uma possibilidade de preparar a criança e o jovem para outras competições, como o caso de um exame vestibular, por exemplo. Ainda assim, não são uma obrigatoriedade e nem uma condicional para se alcançar um bom desempenho futuro.

Aqueles que iniciam o aprendizado do piano após a infância e não participaram desse perfil de atividades, algumas vezes, sentem-se cobrados como se o fato de não terem passado por essa experiência fosse uma perda que causasse uma lacuna irreparável, o que não corresponde à realidade. Não é incomum que esses jovens não participem, também, de concursos juvenis, deixando para ter essa experiência apenas quando adultos, ou optem por não participar dessa modalidade de evento. Não deveria ser um problema a pessoa percorrer

caminhos diferentes daqueles que se criam a partir de atividades competitivas, mas, em geral, é isso que ocorre.

Estresse performático

O estresse performático, maior “vilão” dos comentários iniciais no Grupo, demonstrou ser, em grande parte, o resultado de uma somatória de situações que contribuíram para sua instalação. Muitas delas já foram comentadas acima e podem ser resumidas em: sensação de cobrança constante; falta de oportunidade de dividir as angústias e receios com colegas pianistas; sentir uma expectativa externa ou pessoal de desempenho acima do que realmente se consegue produzir no momento; pouca ou nenhuma oportunidade de experimentar a obra entre colegas antes de uma avaliação ou apresentação para o público; falta de confiança em si próprio a partir de experiências anteriores que não foram boas, fosse pela execução em si, fosse pelos comentários posteriores de professores.

O questionamento é o quanto o processo de performance costuma ser, ou não, conscientemente construído ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Isso é, se o preparo e a discussão constante do assunto é parte da continuidade das aulas, ofertando-se oportunidades ao aluno de trabalhar sua relação com a performance, ou se a questão é deixada quase como um acontecimento que deva acontecer por si só. Pela compreensão de que a continuidade de experiências influencia o porvir, entende-se que, situações que auxiliem o aluno a desenvolver e lidar com sua atitude performática devem ter espaço constante nas aulas e no estudo individual, assim como costumam ter antes de apresentações.

Faz parte das atribuições do professor, conversar sobre a questão e criar oportunidades para o aluno tocar em situações não estressantes, bem como, auxiliá-lo a adquirir compreensão dos mecanismos de como lidar com o estresse performático e a desenvolver estratégias para que ele gerencie seu processo. Com isso, o professor colabora para a continuidade de situações emocionalmente positivas. Acredita-se que não exista regra unânime para todos, mas é certo, como indicam Osborne e Kenny (2008), que a repetição de situações muito desagradáveis tenderá a interferir nos processos performáticos futuros.

A atividade do Grupo mostrou que é possível criar um clima de cooperação em um espaço aberto para trocas de experimentações performáticas, onde, pela construção de um ambiente sem julgamentos, todos possam se sentir livres para testar o momento de suas obras, discutir sua forma de estudo, e “passar” obras, isto é, tocar peças prontas com o objetivo de se sentirem mais confiantes em apresentações futuras. Talvez essa situação de laboratório, que

proporcione momentos de tocar uns para os outros, possa ser uma possibilidade, que aponta em direção à colaboração e cooperação, em oposição à competitividade.

Implicações para o ensino

Os questionamentos levantados neste estudo alertam para a necessidade de rever o estímulo à competitividade presente no processo de ensino e aprendizagem do piano e que se manifesta em diferentes situações e atitudes. Mesmo mantendo-se limites institucionais – como repertório, situações avaliativas e pré-requisitos de ingresso em cursos, respeitando-se as necessidades específicas de instituições que possuam determinadas características por atenderem a públicos alvos específicos –, o paradigma da competitividade merece ser questionado, para que se abra espaço à construção de um ambiente colaborativo, favorecedor do diálogo e da compreensão e cumplicidade mútuas, como questões humanas importantes que integram o processo de aprendizado.

Como mencionado, dentre outros, por Papageorgi e Kopiez (2018), Kenny (2011) e Evans e McPherson (2014), a construção da identidade de alguém que se reconhece como dotada de musicalidade e capaz de executar bem um instrumento é importante para a própria estruturação da prática diária do instrumentista. E, embora experimentar situações de rejeição e desconforto faça parte do processo, elas podem se tornar problemas, a depender de como e quando ocorrem, do quanto se repetem e de como a pessoa as elabora. Sentir-se alguém que não se encaixa no processo não facilita a vida de um estudante.

Artistas tendem a transferir as conquistas e decepções da experiência profissional para a autopercepção da vida pessoal: sua autoestima tende a se relacionar com o resultado do desempenho musical alcançado, como explicam Papageorgi e Kopiez (2018). Diante disso, a continuidade de experiências percebidas pela pessoa como sucessos ou fracassos pode influenciar sua autoconfiança.

Alinhando este fato aos princípios da Continuidade e da Interação de John Dewey, entende-se que o saldo da interação dos processos vivenciados⁸³, aliado às mudanças de percepção e autopercepção que acontecem ao longo da continuidade, constrói o modo de compreensão do mundo de cada um e de suas relações com ele. Levando isso em consideração, entende-se que o ambiente do espaço de aprendizado musical pode, ou não,

⁸³Experiências relacionadas ao processo de ensino e a outros campos da vida escolar, social e familiar.

contribuir para que o músico instrumentista sinta-se cada vez mais confiante e realizado em seu processo de evolução musical.

Conhecer alguns espinhos da roseira estimula pensar em como cuidar melhor das flores.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao revisitar o percurso vivenciado, da escolha do tema à discussão dos resultados apresentados na pesquisa, pode-se afirmar que os objetivos propostos foram alcançados.

O tema escolhido nasceu de indagações pessoais da pesquisadora, provenientes de sua observação informal do ambiente musical, ao longo de anos de atividades como pianista e professora, e da percepção de sofrimentos presentes em jovens estudantes, relacionados ao seu aprendizado do instrumento musical. Houve interesse em conhecer situações promotoras de desconfortos nos alunos de piano, para reconhecê-las, buscar evitá-las e aprender a lidar com elas de maneira consciente. Desejou-se ouvir o que as pessoas têm a dizer a respeito de conflitos que vivenciaram e entender o ponto de vista delas.

O recorte de aprendizado performático-pianístico foi estabelecido para conter, em si próprio, a ideia de referir-se a alunos que estejam interessados e empenhados em construir uma história com o piano, que englobe intenções performáticas. Nesta pesquisa, não foi abordado o universo das pessoas que estudam o instrumento como atividade de entretenimento ou complementação educacional, sem comprometimento intencional de prosseguir seus estudos em longo prazo. Optou-se pelo recorte de pessoas que têm ou já tiveram interesse em profissionalizar-se musicalmente por meio da execução pianística no universo da música erudita, de forma que seria possível reconhecer uma linha de continuidade que abrangesse alguns denominadores comuns.

Além de este recorte ter um forte significado na história da pesquisadora, que atua na prática e no ensino pianístico direcionados ao repertório erudito, ele reflete indagações de muitos professores que desejam provocar mudanças nas práticas e nos sistemas de ensino e procuram embasamento para isto. Uma vez que abordagens de ensino são questionadas, revistas e aperfeiçoadas, procura-se, cada vez mais, encontrar subsídios para compreender práticas que não funcionaram no passado, ou que não funcionam mais na atualidade. Nesse contexto, considerar que as emoções são importantes no processo de ensino e aprendizagem, e levar em conta que desconfortos emocionais e psíquicos podem interferir e influenciar significativamente o resultado do processo, reconhecendo o ponto de vista daqueles que sofrem, é um aspecto ainda pouco explorado nas pesquisas da área. Para conhecer uma parcela desses desconfortos, desejou-se interagir com pessoas e proporcionar uma experiência de convivência e aprendizado mútuo. O caminho escolhido foi abraçar a hipótese de que um ambiente protegido permitiria que as pessoas se manifestassem sem receio de exposição.

A opção por criar um grupo com voluntários pareceu, e confirmou-se, ser uma forma propícia de conduzir o estudo. Estabelecido que isto seria feito, a pesquisa foi definida como exploratória, isto é, direcionada a conhecer dados novos em um universo ainda pouco explorado. Optou-se, portanto, pela modalidade Pesquisa Aplicada e Participante; aplicada, porque seria focada em pianistas interessados em performance e que apresentassem desconfortos resultantes de experiências vividas ao longo dos processos de aprendizagem que os incomodava; e participante, visto que a pesquisadora desejava fazer parte do grupo como um de seus membros, e viver essa experiência como um fenômeno temporal que a colocasse dentro do grupo.

A possível aplicabilidade dos resultados da pesquisa em contextos que promovam alterações em ações pedagógicas relacionadas ao ensino do piano definiu-a no campo epistemológico da Psicopedagogia Musical. Na busca por pesquisas realizadas na área, encontrou-se a âncora de embasamento da proposta temática no trabalho apresentado por Violeta Hemsy de Gainza (1988), importante educadora musical argentina, visto que suas afirmações são decorrentes de observações realizadas em um espaço de tempo que abrangeu anos e estão fortalecidas pelas opiniões de uma profissional da área terapêutica, que atuou simultaneamente com a pianista no trabalho com seus alunos que participaram do estudo. Na revisão bibliográfica, outros estudos mais recentes foram apresentados como complementares ao primeiro, mostrando que este campo tem despertado interesse em diversos países.

Definido o tema, o público alvo e a hipótese, os primeiros desafios indicaram a necessidade de se construir um corpo de conhecimento, que contribuísse para definir como trabalhar com o grupo de voluntários, como criar um ambiente que promovesse confiança e como entender essa experiência conjunta como parte da continuidade das vivências musicais de todos os participantes. Para isso, foi preciso incursionar nas áreas de conhecimento da Psicologia da Educação, da Psicanálise e da Filosofia da educação. Optou-se por estudar Carl Rogers, Donald Winnicott e John Dewey como fundamentação de cada uma dessas áreas respectivamente, pelo viés humanista que apresentam como denominador comum e por estudos prévios realizados pela pesquisadora referentes à obra de Rogers e Winnicott. John Dewey, por sua vez, tem um elo relacional com Rogers, que foi influenciado por suas ideias, e com a metodologia escolhida para o desenvolvimento do estudo, a Pesquisa Narrativa, que adota seu conceito de experiência como base.

Os conceitos de Carl Rogers foram profundamente estudados no trabalho desenvolvido no Mestrado pela pesquisadora (GLASER, 2005), que, dessa forma, sentiu-se preparada para realizar uma atividade prática fundamentada em conceitos teóricos já

compreendidos. Os conceitos rogerianos de congruência e de facilitador de grupo foram estabelecidos como base sobre a qual seriam sobrepostos e encaixados os conceitos necessários de ambiente e experiência.

Donald Winnicott também era um autor já conhecido da pesquisadora, que havia participado de cursos que contemplavam parte de sua obra e, inclusive, escrito artigos a respeito. Para chegar-se à compreensão da sua proposta de ambiente confiável, foi necessário percorrer alguns dos conceitos fundamentais que sustentam suas ideias e se fazem necessários para entender que o espaço do brincar é o espaço cultural e que a confiança promotora da manifestação criativa desenvolvida na área da brincadeira é a mesma que sustenta um ambiente não ameaçador. Suas propostas são compatíveis com o que Rogers define como ambiente facilitador de aprendizagem, de forma que os dois autores podem ser pensados como complementares nesta questão.

John Dewey oferece o conceito de experiência adotado nesta pesquisa, que incorpora os princípios de continuidade e de interação. Esses princípios mostraram-se pertinentes para compreender um processo de aprendizagem, qualquer que seja, como uma inter-relação dinâmica de situações que se influenciam em direção ao porvir. Revelou ser útil para compreender um aprendizado que envolve tantos fatores diversos, como o de um instrumento musical, considerando as emoções como parte atuante nas situações vividas. Rogers liga-se a Dewey porque é sabido que estudou sua obra, compactuando com muitas de suas ideias educacionais, tidas como humanistas. Dewey conecta-se à Pesquisa Narrativa da forma que é apresentada por Jean Clandinin em suas obras (2006, 2007, 2013), uma vez que a autora adota o conceito deweyano de experiência como alicerce de sua proposta metodológica.

A Pesquisa Narrativa, ancorada no conceito de experiência de Dewey, da forma como apresentada por Jean Clandinin em seus textos individuais e com colaboradores, apresenta uma preocupação profunda com as questões humanas que permeiam e transitam o universo de pesquisas realizadas com pessoas. Isso despertou o interesse por essa metodologia, que tem como características a preocupação ética genuína, o estabelecimento da situação do grupo como um fenômeno, isto é, um acontecimento temporal que faria parte de um contexto a ser estudado, e o compartilhamento da escrita em todos os estágios da pesquisa. A proposta de escrita compartilhada atraiu a atenção da pesquisadora, que optou por adotar esta abordagem, mesmo considerando os desafios que surgiriam, por ainda ser pouco utilizada no Brasil.

Houve um contato por e-mail com Clandinin antes do ingresso no Doutorado, intermediado pelo Dr. André Luiz Glaser, que foi orientando dela no Pós-doc. Foi providenciado material bibliográfico e houve oportunidade de manter contato telefônico e por

e-mail com o Dr. André, de forma que dúvidas surgidas referentes à metodologia puderam ser esclarecidas. Ao final do trabalho, houve oportunidade de ter um resumo expandido lido por Clandinin, que não solicitou qualquer modificação em questões conceituais, o que atesta a compreensão do uso da metodologia na pesquisa desenvolvida.

O estudo dos autores mencionados promoveu uma base sólida para a criação do grupo e o recolhimento de dados. O grupo foi uma experiência única, que promoveu mudanças em todos. O fato de os encontros terem acontecido ao longo oito meses favoreceu o amadurecimento das percepções de cada um em relação às suas próprias vivências, contadas no grupo, ou narradas por escrito, promovendo reavaliações das situações que incomodavam a cada um e possibilitando a construção de novas histórias. A escrita compartilhada ocorreu de forma tranquila e com o envolvimento de todos os participantes, cada qual no seu ritmo. Todas as sugestões foram apreciadas e todas as argumentações foram consideradas pertinentes.

A análise resultou da leitura e releitura das narrativas, que teve por foco o questionamento trazido no objetivo da pesquisa: conhecer os desconfortos escondidos por cada um ao longo dos anos de estudo e convivência no ambiente musical. Os sentimentos foram evidenciados e puderam ser relacionados à competitividade presente no ambiente de aprendizado pianístico, como favorecedora de situações que facilitam o surgimento desses desconfortos. Em diálogo com autores apresentados na revisão bibliográfica - James R. Austin (1991), Papageorgi e Kopiez (2018), Nogaj e Ossowski (2017), Kenny (2011), Evans e McPherson (2014), Gaunt (2008), Kenny e Osborne (2008) e Sloboda (1994), entendeu-se que esta é uma questão que está em evidência, ao se discutirem novos parâmetros de ensino da música, como um todo, e de instrumentos musicais, em particular.

Foi evidenciado que os paradigmas de ensino que ignoram a presença de desconfortos emocionais dos alunos ao longo do processo e que incentivam a competitividade nos ambientes de aprendizagem musical merecem ser questionados e repensados. Foi apontado que existe necessidade de se oferecer mais espaço nas aulas e no ambiente escolar para a manifestação dos alunos em relação às suas perspectivas e aos seus sentimentos.

Conclui-se que, tanto os limites institucionais quanto os pessoais dos professores, necessitam ser expressos com exatidão, para que as pessoas compreendam a situação da qual fazem parte e o que é esperado delas. Embora não seja possível evitar todo e qualquer conflito, pois alguns deles são causados por fatores externos ao aprendizado em si, nem impedir que todos os desconfortos possíveis aconteçam, acredita-se que esta pesquisa oferece subsídios para uma reflexão a respeito do assunto e colabora para a prevenção e resolução de

muitos desses desconfortos, desde que exista um ambiente favorecedor da empatia e da compreensão entre colegas e entre alunos e professores.

Embora a competitividade esteja enraizada na cultura ocidental e influencie ideias e modos de ser da sociedade na qual estamos inseridos, ficou evidente que utilizá-la como ferramenta de ensino exacerba as diferenças e, por vezes, cria situações bastante injustas. Trabalhar com a sensibilidade, que é uma das matérias primas do aprendizado musical, merece considerar que pessoas sensíveis podem ser machucadas desnecessariamente por algumas práticas herdadas do passado, que valem ser questionadas e podem ser modificadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Renato. **História da Música Brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: P. Briguiet & Comp. Editores, 1942.

ALVES, Rubens. A Pipoca. *In*: ALVES, Rubens. **O amor que acende a lua**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2004. p. 59-64.

ALVES, Rubens. Escutatória. *In*: ALVES, Rubens. **O amor que acende a lua**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2004. p. 65-72.

AMATO, Rita de Cassia Fucci. Funções, representações e valorações do piano no Brasil: um itinerário sócio-histórico. **Revista do Conservatório de Música da Universidade Federal de Pelotas**, Universidade de Pelotas, nº1, 2008, p.166-194. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/RCM/issue/view/212/showToc>. Acesso em 9. ago. 2017.

ANDRADE, Mario de. **Aspectos da música brasileira**. Belo Horizonte-Rio de Janeiro: Villa Rica Editoras Reunidas Ltda, 1991.

ANDRADE, Mario de. O pai da Xênia. *In*: ANDRADE, Mario de. **Música, doce música**. Livraria Martins Editora, 1963. p. 262-264.

ANDRADE, Mario de. **Pequena História da Música**. 6. ed. São Paulo: Martins Editora, 1967.

ANDRADE, Mario de. Pianolatria. **Klaxon**, vol. 1, p. 8, 1922.

AUSTIN, James R. Competitive and non-competitive goal structures: an analysis of motivacion and achievement among elementary band students. **Psychology of Music**, *online version*, v. 19, n. 2, p. 142-158, 1991. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0305735691192005>. Acesso em: 24 out. 2019.

BAKER-JORDAN, Martha. **Practical piano pedagogy**: the definitive text for piano teachers and pedagogy students. Florida: Warner Bros. Publications, 2003 - 2004.

BARRETT, MARGARET S.; STAUFFER, SANDRA L. (ed.) **Narrative inquiry in music education**: troubling certainty. *Online*: Springer Netherlands, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9862-8>. Acesso em: 2 out. 2016.

BARENBOIM, Daniel. Liberdade de pensamento e interpretação *In*: BARENBOIM, Daniel. **A música desperta o tempo**. Trad. do inglês Eni Rodrigues, trad. do alemão Irene Aron. São Paulo: Martins, 2009. p. 49-60.

BAUTISTA, Alfredo; ECHEVERRÍA, Ma Del Puy Pérez; POZO, Ignacio J. Music. Performance teachers's conceptions about learning and instruction: a descriptive study of Spanish piano teachers. **Psychology of Music**, *online version*, v. 38, n. 1, p. 85-106, ago. 2009. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0305735609336059>. Acesso em: 22 set. 2019.

BAUTISTA, Alfredo *at al.* Piano students' conceptions of learning, teaching, assessment, and evaluation. **Estudios de psicología**, *online version*, v. 33, n. 1, p. 79-104. jan. 2014. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021093912799803872>. Acesso em: 22 set. 2019.

BICALHO, Lucinéia Maria; OLIVEIRA, Marlene. Aspectos conceituais da multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade e a pesquisa em ciência da informação. **Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 16, n. 32, p. 1-26, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/viewFile/1518-2924.2011v16n32p1/19336>. Acesso em: 16 fev. 2019.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Metodologia da pesquisa**: monografia, dissertação e tese. São Paulo: Atlas, 2004.

BOCHNER, Arthur. P.; RIGGS, Nicholas. A. Practicing narrative inquiry. *In*: LEAVY, Patricia. (Ed.) **The Oxford handbook of qualitative research**. New York: Oxford University Press, 2014. p. 195-222.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan./Fev./Mar./Abr. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-24782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 9/10/2018.

BRANCO, Maria Luísa F. R. A educação progressiva na atualidade: o legado de John Dewey. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 3, p.783-798, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v40n3/aop1450.pdf>. Acesso em: 31 maio 2018.

CARDASSI, L. Pisando no palco: prática de performance e produção de recitais. I SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM PERFORMANCE MUSICAL. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2000. p. 251-257.

CAREY, Gemma *at al.* Characterising one-to-one conservatoire teaching: some implications of a quantitative analysis. **Music Education Research**, *online version*, v. 15, n.3, p. 357-368, 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/257367711>. Acesso em: 15 nov. 2019.

CAREY, Gemma; GRANT, Catherine. Teacher and student perspectives on one-to-one pedagogy: practices and possibilities. **British Journal of Music Education**, *online version*, v. 32, n.1, p. 5-22, mar. 2015. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/british-journal-of-music-education>. Acesso em: 22 set. 2019.

CARLESSO, Dariane. **John Dewey e a educação como “reconstrução da experiência**: um possível diálogo com a educação contemporânea. Orientadora: Dr^a. Elisete Medianeira Tomazzetti. 208. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2008.

CLANDININ, D. Jean. **Engaging in narrative inquiry**. New York: Routledge, 2013.

CLANDININ, D. Jean. **Handbook of narrative inquiry**: mapping a methodology. USA: Sage Publications Inc., 2007.

CLANDININ, D. Jean. Narrative Inquiry: A Methodology for studying lived experience. **Research Studies in Music Education**, v. 27, n. 1, p. 44-54, dez. 2006. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/toc/rsma/27/1>. Acesso em: 10 jul. 2017.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Narrative Inquiry**: experience and story in qualitative research. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa**: experiências e histórias na pesquisa narrativa. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Researcher**, Washington, v. 19, n. 5 Jun./Jul., p. 2-14, 1990. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1176100>. Acesso em: 6 set. 2011.

CLANDININ, D. Jean; ROSIEK, Jerry. Mapping a landscape of narrative Inquiry: borderland spaces and tensions. In: CLANDININ, D. Jean. **Handbook of narrative inquiry**: mapping a methodology. USA: Sage Publications Inc., 2007. p. 35 - 76.

CLEAVER, David. Storying the Musical Lifeworld: Illumination Through Narrative Case Study. In: BARRETT, MARGARET S.; STAUFFER, SANDRA L. (Ed.) **Narrative inquiry in music education**: troubling certainty. *Online*: Springer Netherlands, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9862-8>. Acesso em: 2 out. 2016.

CÓDIGO DE ÉTICA DO PSICOPEDAGOGO (Brasil). Site da Associação Brasileira de Psicopedagogia. Disponível em: https://www.abpp.com.br/documentos_referencias_codigo_etica.html. Acesso em: 3 de janeiro de 2020.

CONTENTE, Alexandre Lucas do Carmo. Considerações sobre mudanças curriculares em uma escola de educação profissional em música. In: I CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL DE SOBRAL, 2013. **Anais [...]**. Ceará: Universidade Federal do Ceará em Sobral, 2013. p. 50- 63. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/45472/1/2013_eve_aamstervinou.pdf. Acesso em: 5 abr. 2020.

CUNHA, Marcus Vinícius da. Experiência e afeto em Dewey: uma conexão orgânica. **Revista Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 2, p. 251-266, jul. 2015 / out. 2015. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/apresentacao-revista-educacao-em-foco/edicoes-anteriores-2/ano-2015/filosofia-da-educacao-v-20-n-2-jul-2015out-2015/>. Acesso em: 7 jan. 2019.

CUNHA, Marcus Vinícius da. Experiência, poética e utopia na educação. In: PAGNI, Pedro; GELAMO, Rodrigo Pelloso (Org.). **Experiência, educação e contemporaneidade**. Marília: Poiesis, Oficina Universitária, 2010. p. 229-235. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/poiesis.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2019.

DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia da educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. Trad. Haydée Carmargo Campos. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Trad. Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976a.

DEWEY, John. **Experience & Education**. 19. ed. New York: Macmillan Publishing. Co., 1976b. Disponível em: https://ia800802.us.archive.org/34/items/experienceeducat00dewe_0/experienceeducat00dewe_0.pdf. Acesso em: 8 jan. 2019.

DEWEY, John. **Vida e educação**. Trad. Anísio Teixeira. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DIAS, Elsa Oliveira. **A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott**. Rio da Janeiro: Imago, 2003.

EVANS, Paul; MCPHERSON, Gary E. Identity and practice: the motivational benefits of a long-term musical identity. **Psychology of Music**. *online version*, v. 20, n.10, p. 1-16, jan. 2014. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0305735613514471>. Acesso em: 02 jan. 2020.

ESPERIDIÃO, Neide. **Conservatórios**: currículos e programas sob novas diretrizes. Orientadora: Dra. Maria Helena Maestre Gios. 2003. Dissertação (Mestrado em Música). IA-UNESP, São Paulo, 2003.

ESPERIDIÃO, Neide. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, 69-74, set. 2002. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/433>. Acesso em: 5 abr. 2020.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

FADIMAN, James. FRAGER, Robert. **Personalidade e crescimento pessoal**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GALIMBERT, Umberto. **Diccionario de psicología**. Trad. Maria Emilia G. de Quevedo. 1. ed. espanhola. México: Siglo Veintiuno Editores, 2002.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. Trad. Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

GAUNT, Helena. One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal students. **Psychology of Music**. *online version*, v. 36, n. 2, p. 215-245, abr. 2008.

Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0305735607080827>. Acesso em: 22 set. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Ed. Atlas S. A., 2008.

GLASER, Scheilla R. **Instrumentista & professor**: contribuições para uma reflexão acerca da pedagogia do piano e da formação do músico-professor. Orientadora: Dr^a. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. 2005. 214 f. Dissertação (Mestrado em Música). IA-UNESP, São Paulo, 2005.

GORDON, Edwin. All about audiation and music aptitudes. **Musical Educators Journal**. Virginia, EUA, vol. 86, n. 2, p. 41-44, set. 1999.

GREENE, Don. **Performance Success**: performing your best under pressure. New York: Routledge, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HANSEN, D. T. Uma poética do ensino. **Educação em Revista**. Trad. Roberto Cavallari Filho *et al.*, Marília, n. 6, 95-128, 2005. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/download/601/484>. Acesso em: 12 jan. 2019.

HARDER, Rejane. Repensando o papel do professor de instrumento nas escolas de musica brasileiras: novas competências requeridas. **Hodie**, v. 3, n. 1/2, p. 35-43, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/musica/issue/view/1178>. Acesso em: 5 abr. 2020.

HODGES, Donald A. Music psychology and music education: what's the connection? **Research studies in music education**, v. 21, n. 1, p. 31-44, 2003. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1321103X030210010301>. Acesso em: 26 set. 2019.

HUTCHINSON, Derek A. Coming to Understand Experience: Dewey's Theory of Experience and Narrative Inquiry. **Journal of Thought**, v. 49, n. 3-4, p. 3-17, Fall-Winter-2015. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/jthought.49.3-4.3?seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em: 17 jun. 2017.

KENNY, Dianna T. The role of negative emotions in performance anxiety. *In*: JUSLIN, Patrik N.; SLOBODA, John A. **Handbook of music and Emotion**: theory, research, applications. NY: Oxford University Press, 2011. p. 425-444.

KIEFER, Bruno. **História da música brasileira**: dos primórdios ao início do século XX. 4. ed. Porto Alegre: Movimento, 1997.

KLICKSTEIN, Gerald. **The musicians way**. New York: Oxford University Press, 2009.

KODAMA, Marcia Kazue. **Tocando com concentração e emoção**. São Bernardo do Campo, SP: M. Kazue Kodama, 2000.

- LEHMANN, Andreas C.; SLOBODA, John A.; WOODY, Robert H. **Psychology for musicians: understanding and acquiring skills**. New York: Oxford University Press, 2007.
- LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios?: conceitos fundamentais de neurociência**. 2 ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2010.
- MALDONADO, Maria Tereza. **E tudo isso acontece no fundo da gente**. São Paulo: Editora Vozes, 1987.
- MESQUITA, Raul; DUARTE, Fernanda. **Dicionário de psicologia**. Lisboa: Plátano Editora, 1996.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE (Brasil). Síndrome de Burnout: o que é, quais as causas, sintomas e como tratar. 20--?. Disponível em: <http://saude.gov.br/saude-de-a-z/saude-mental/sindrome-de-burnout>. Acesso em: 6 jan. 2020.
- MONTANDON, Maria Isabel. **Aula de piano e ensino de música: análise da proposta de reavaliação da aula de piano e sua relação com as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves**. Orientadora: Cristina Maria Pavan Capparelli Gerling, 1992. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/79483?show=full>. Acesso em: 5 abr. 2020.
- NOGAJ, Anna A.; OSSOWSKI, Roman The varied socio-emotional experiences of music school students. *In*: Konkol, Gabriela. K.; Kierzkowski, Michal (Ed.) **International Aspects of Music Education 3: Music & Psychology**. Poland: Wydawnictwo Bernardinum, Sp., 2017. p. 27-45.
- OLIVEIRA, Beatriz. de Macedo. O Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli de Uberlândia e mudanças curriculares no Curso Técnico: um estudo sobre contribuições de Koellreutter e Schafer para a criação de disciplinas ligadas à prática da música contemporânea. **Revista OuvirOUver**, v. 7, n. 1, mai. 2012. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/17202>. Acesso em: 5 abr. 2020.
- OSBORNE, Margaret S.; KENNY, Dianna T. The role of sensitizing experiences in music performance anxiety in adolescent musicians. **Psychology of Music, online version**, v. 36, p. 447-462, mai. 2008. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0305735607086051>. Acesso em: 4 mar. 2018.
- OTTO, Maria Eloisa. **Instrumentos de teclado e seu repertório no Brasil colonial**. Orientador: Dr. Marcos Tadeu Holler. 2006. 56 f. Monografia de conclusão apresentada ao Curso de Bacharelado em Música – Opção: Piano. UDESC, 2006.
- PAPAGEORGI, Ioulia; KOPIEZ, Reinhard. Psychological and physiological aspects of learning to perform. *In*: McPHERSON, Gay E.; WELCH, Graham F. (Ed.) **Vocal, Instrumental, and ensemble learning and teaching: an oxford handbook of music education**. New York: Oxford University Press, 2018.p. 184-206.

PEREIRA, Eliane A.; MARTINS, Jackeline R.; ALVES, Vilmar dos S.; DELGADO, Evaldo I. A contribuição de John Dewey para a educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 3, n. 1, p. 154-161, mai. 2009. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/38/37>. Acesso em: 13 jul. 2018.

REICHMANN, Hugo Bayer. **Memórias e Engramas**. Disponível em: <http://www.sporum.com.br/2016/09/memorias-e-engramas.html>. Acesso em: 28 dez. 2018.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. **O músico-professor**. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. Rio de Janeiro: Booklink Publicações Ltda, 2002.

RICHERME, Claudio. **A técnica pianística**: uma abordagem científica. São João da Boa Vista, São Paulo: AIR Musical Editora, 1996.

ROCHA, Eliezer Pedroso da. **O princípio de continuidade e a relação entre interesse e esforço em Dewey**. Orientadora: Dr^a. Maria Nazare de Camargo Pacheco Amaral. 2011. 160 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2011.

ROGERS, Carl. **Grupos de encontro**. Trad. Joaquim L. Proença. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1978a.

ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender**. Trad. Edgar Godoi da Mata Machado e Márcio Paulo de Andrade. 4. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1978b.

ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender em nossa década**. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu. 2. ed. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1986.

ROGERS, Carl. **Terapia centrada no paciente**. Trad. Manuel do Carmo Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1974.

ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**. Trad. Manuel José do Carmo Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

SAKAMOTO, Cleusa Kazue. **A Criatividade sob a Luz da Experiência**: a busca de uma visão integradora do fenômeno criativo. Orientadora: Dr^a Edda Bomtempo. 1999. 296 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Instituto de Psicologia da USP, 1999.

SAKAMOTO, Cleusa Kazue; SILVEIRA, Isabel Orestes. **Como fazer projetos de iniciação científica**. São Paulo: Paulus, 2014.

SEIDMAN, Irving. **Interviewing as qualitative research**: a guide for researchers in education and the social sciences. 3. ed. New York: Teachers College Press, 2006.

SEIDMAN, Irving. **Interviewing as qualitative research**: a guide for researchers in education and the social sciences. 4. ed. New York: Teachers College Press, 2016.

SILVA, Ronaldo da. GOLDEMBERG, Ricardo. A audição em músicos profissionais: um estudo de caso. **Revista da ABEM**. Londrina, v. 21, n. 30, p. 119-130, jan./jun. 2013.

SLOBODA, John A. **A mente musical**: a psicologia cognitiva da música. Trad. Beatriz Ilari: Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

SLOBODA, John A. What makes a musician? **EGTA Guitar Journal**, nº5, 1994. p. 18-22. Disponível em: <http://egta.co.uk/?s=sloboda>. Acesso em: 20 mar. 2018.

SPRINGER, Sally P.; DEUTCH, Georg. **Cérebro direito e cérebro esquerdo**. Trad. Thomaz Yoshiura. Editora Summus, 1998.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de John Dewey. *In*: DEWEY, John. **Vida e educação**. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967. p. 13-41.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. Cap. 2, 5 ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/delivro.htm>. Acesso em: 4 jan. 2019.

TINHORÃO, José Ramos. **História Social da Música Popular Brasileira**. São Paulo: Editora 34, 1998.

TINOCO, Dandara. Sororidade, substantivo feminino. **O Globo – caderno Mundo**, 26 mar. 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/sororidade-substantivo-feminino-18959230>. Acesso em: 20 jul. 2019.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **O pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. Campinas: Papyrus, 2002.

WESTNEY, William. Is it good to be a good student? *In*: WESTNEY, William. **The perfect wrong note**. USA: Amadeus Press, 2003. p. 117-136.

WESTNEY, William. Out of control: The drama of performing. *In*: WESTNEY, William. **The perfect wrong note**. USA: Amadeus Press, 2003a. p. 137-152.

WINNICOTT, Donald Woods. **A família e o desenvolvimento individual**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo; Martins Fontes, 2001.

WINNICOTT, Donald Woods. **Da pediatria à psicanálise**: obras escolhidas. Trad. Davi Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2000.

WINNICOTT, Donald Woods. **O Brincar e a Realidade**. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1975.

WINNICOTT, Donald Woods. **Tudo começa em casa**. Trad. Paulo Sandler. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

WINNICOTT, Donald Woods. **Natureza Humana**. Trad. Davi Litman Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1990a.

WINNICOTT, Donald Woods. **O ambiente e os processos de maturação**. trad. Irineo Constantino Schuch Ortiz. 3. ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990b.

VÍDEOS REFERENDADOS:

2012 VERBIER FESTIVAL - interview #15: Menahem Pressler. Suíça: Verbier Festival, 2012. 1 vídeo (5:13 min.) Publicado pelo canal Medici.tv em 14 de agosto de 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BmBSZ7XHb48>. Acesso em: 30 out. 2018.

A GLASS OF WATER. [S.I.: s. n.], [20--?]. 1 vídeo (1:47 min.). Publicado pelo canal Ivan Dragneel em 14 de junho de 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Rxjp-fkuc-U>. Acesso em: 30 out. 2018.

BILSON, Malkon. **Knowing the score**. Ney York: Cornell University, [20--?]. 1 vídeo [1h:33 min.]. Publicado em 11 de março de 2016. Disponível em: <http://www.cornell.edu/video/malcolm-bilson-knowing-the-score>. Acesso em: 28 abr. 2018.

CHO, Mikael. **A ciência do medo de palco**. [S.I.]: Animação de KAWPA Studioworks. TED-Ed., [20--?]. 1 vídeo [4:07 min.]. Disponível em: <https://ed.ted.com/lessons/the-science-of-stage-fright-and-how-to-overcome-it-mikael-cho>. Acesso em: 1 mar. 2018.

COMO NASCEM OS PARADIGMAS. [S.I.: s. n.], [20--?]. 1 vídeo [1:50 min.]. Publicado pelo canal Entretimentos em 24 de maio de 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g5G0qE7Lf0A>. Acesso em: 9 mai. 2018.

LEDUC, André; LEDUC, Jean Jacques (direção). **ZEA: Zea mays everta**. Canadá: Office National du Film du Canada, 1981. DVD.

THE CART: the 4 types of team members you can hire. Austrália: Performia International; [20--?]. Publicado pelo canal Performia Austrália em 18 de março de 2015. 1 vídeo [3:14 min.]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=O9_EHU5BKnQ. Acesso em: 10 ago. 2018.

ZANDER, Benjamin. **The Art of Possibility**. DVD. U.S.A.: Groh Productions, Siamar Ltda & American Media, Inc., Copyright 2001. 1 vídeo [1h:32 min.]. Publicado pelo canal Pragimatic Entertainment em 9 de junho de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d54-4mDLXYo>. Acesso em: 20 out. 2018.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- BOGOMOLETZ, Davy. **Winnicott e a música ou Winnicott para musicoterapeutas**. *online*, [s.n.], 1992. Disponível em: <https://docplayer.com.br/16148392-Winnicott-e-a-musica-ou-winnicott-para-musicoterapeutas-davy-bogomoletz-dezembro-de-1992-um-estudo-do-valor-da-musica-para-d-w.html>. Acesso em: 4 jan. 2019.
- BRESSLER, Liora. Embodied narrative inquiry: a methodology of connection. **Research Studies in Music Education**, v. 27, n. 1, p. 21-43, 2006.
- BUTLER, Tom. REARICK, Duff. **Dewey: a reflection on the inevitable**. Transforming 21st Century learning through experience and education. USA: U65, 2018.
- CARLESSO, Dariane; TOMAZETTI, Elisete M. As condições de (im) possibilidade da experiência em John Dewey e Jorge Larrosa: algumas aproximações. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.75-97, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/2204/1905>. Acesso em: 17 jun. 2017.
- CICCONE, Soraia Dias. **Criatividade na obra de D. W. Winnicott**. Orientador: Dr. Leopoldo Pereira Fulgencio Junior. 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Puc-Campinas, 2013.
- CLANDININ, D. Jean. Stories lived on storied landscapes: ten years later. *In: Curriculum and teaching dialogue*, Journal of the American Association of Teaching and Curriculum (AATC), U.S.A., v. 4, n. 1, p. 1-4, 2002.
- CLANDININ, D. Jean; *et al.* Places of practice: learning to think narratively. **Narrative Works**, v. 5, n. 1, 2015. Disponível em: <https://journals.lib.unb.ca/index.php/NW/rt/priniterFriendly/23783/27556>. Acesso em: 23 jan. 2018.
- CLANDININ, D. Jean; HUBER, Janice. Narrative Inquiry. *In: MCGAW, Barry; BAKER, Eva; PETERSON, Penelope. (Ed.) International encyclopedia of education*. 3. ed. New York: Elsevier Ltd, 2010. p. 436-441.
- CLANDININ, D. Jean; PUSHOR, Debbie; ORR, Anne. Navigating sites for narrative Inquiry. **Journal of Teacher Education**, v. 58, n. 1, p. 21-35, 1. jan. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/249704796_Navigating_Sites_for_Narrative_Inquiry. Acesso em: 10 jul. 2017.
- COSTA, Karina da *et al.* Psicopedagogia em foco: caracterização do status atual dos estudos no Brasil. **Revista Psicopedagogia, online**, v. 32, n. 98, p. 182-190, 2015. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/44>. Acesso em: 3 jan. 2020.
- CUNHA, Marcus Vinícius da. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- DALGALARRONDO, Paulo. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2019.

DEWEY, John. **The child and the curriculum**. 28th. ed. Chicago: University Chicago Press, 1966. Disponível em: <https://archive.org/details/childandcurricul00deweuoft>. Acesso em: 8 jan. 2019.

ESCARIO, Silvana. Concepção humanista (Carl Rogers): como recurso de atuação na educação para o trânsito – aprendizagem contextualizada. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**. Belo Horizonte, v. 2, n. 3, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/issue/archive>. Acesso em: 8 jan. 2019.

FULGENCIO, Leopoldo. Compulsão à repetição no contexto analítico para Winnicott. **Revista de Filosofia Aurora**. PUCPR. Curitiba, v. 23, n. 33, p. 493-506, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/aurora>. Acesso: 24 jan. 2019.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1. ed. 13. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GREENE, Don. Artist's Performance Survey. *In*: GREENE, Don. **Performance Success: performing your best under pressure**. New York: Routledge, 2002.

JUNIOR, Carlos Augusto Peixoto. Sobre a importância do corpo para a continuidade do ser. **Revista Mal Estar e Subjetividade**. Fortaleza, v. 8 n. 4, dez. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-1482008000400005. Acesso em: 23 jan. 2019.

JUSLIN, Patrick N. **Musical Emotions Explained**. NY: Oxford University Press, 2019.

JUSLIN, Patrick N.; SLOBODA, John A. (Ed.) **Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications**. NY: Oxford University Press, 2011.

KLICKSTEIN, Gerald. Unmasking performance anxiety. *In*: KLINKSTEIN, Gerald. **The musicians way**. Ney York: Owford University Press, 2009. p. 133.151.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LARROSA, Jorge. Saber y Educación. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre/RS – UFRGS, v. 22, n. 1, p. 33-55, 1997.

MENEZES DE OLIVEIRA E PAIVA, Vera Lúcia. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, jul./dez., 2008.

MOTTA, Ivonise Fernandes da. O gesto espontâneo e a interpretação criativa. **Revista Mudanças – Psicologia da Saúde**, v. 13 n. 2, p. 374- 388, jul/dez, 2005.

NICOLODI, Elaine. A importância da relação aprendizagem, experiência e interação em Dewey: versos e contraversos na educação. **Revista Eletrônica de Educação da Faculdade Araguaia**, v. 4, n. 4, p.144-156, 2013. Disponível em:

<http://www.faculdadearaguaia.edu.br/sipe/index.php/renefara/issue/view/Volume%204%20n%C2%BA%201>. Acesso em: 6 jan. 2019.

NISKIER, arnaldo. **O inesquecível Villa-lobos**. Petrópolis: ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2018. Disponível em: <http://www.academia.org.br/artigos/o-inesquecivel-villa-lobos>. Acesso em: 7 jan. 2019.

PIRES, Felipe Augusto Ribeiro. **Criatividade no processo de amadurecimento em Winnicott**. Orientador: Dr. Zeljko Loparic. 2010. 91 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). PUC- São Paulo, 2010.

PROCHET, Neyza. **Winnicott e Psicanálise: o criativo ofício de ser a si mesmo**. Rio de Janeiro; Círculo psicanalítico do Rio de Janeiro, *online*, [20--?] Disponível em http://www.cprj.com.br/pdf/artigo_winnicott.pdf . Acesso: 25 jan. 2019.

ROGERS, Carl; ROSENBERG, Rachel. **A pessoa como centro**. São Paulo: EPU - Ed. Universidade de São Paulo, 1977.

SAKAMOTO, Cleusa Kazue. Ampliações ao estudo dos indicadores criativos em psicoterapia psicanalítica. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. LII, n.117, p. 121-128, 2002.

SAKAMOTO, Cleusa Kazue. A utilização de indicadores criativos em psicoterapia breve. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 3, n.1, p. 23-33, 2001.

SAKAMOTO, Cleusa Kazue. Três vértices da criatividade segundo Winnicott: o potencial, a experiência e a atmosfera criativa. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. L, n.112, p. 75-84, 2000.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. Política editorial de traduções: John Dewey na coleção Cultura, Sociedade e Educação, dirigida por Anísio Teixeira. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 44, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e171567.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2019.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida; CARVALHO, Marta. **A Tradução de John Dewey na Coleção Autoral Biblioteca da Educação**, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/316178487_A_TRADUCAO_DE_JOHN_DEWEY_NA_COLECAO_AUTORAL_BIBLIOTECA_DA_EDUCACAO. Acesso em: 4 jan. 2019.

VANDENBOS, Gary R. (Org.) **Dicionário de psicologia da APA: American Psychology Association**. Trad. Daniel Bueno; Maria Adriana Veríssimo Veronese; Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Editora Artmed, 2010.

WILLIAMS, Morgan K. John Dewey in the 21st century. **Journal of inquiry & Action in Education**, v. 9, n. 1, p. 91-102, 2017. Disponível em: <https://digitalcommons.buffalostate.edu/jiae/> . Acesso em: 9 jan. 2019.

WINNICOTT, Donald Woods. Fisioterapia e relações humanas [1969]. *In*: WINNICOTT, Clare; SHEPHERD, Ray; DAVIS, Madeleine. (Org). **Explorações psicanalíticas**. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

VÍDEOS:

AJERO, Mario. **Reduced-Size Keyboards**, part I. Illinois: National Conference on Keyboard Pedagogy, 2007. 1 vídeo [9;05 min.]. Publicado pelo canal Mario Ajero. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SBfDN9DBsnk>. Acesso em: 8 maio 2018.

LANGE, John C. **Joshua in a box**. USA: John C. Lange, 1970. Animação, [4;03 min.]. Publicado pelo canal Glenosaur. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=219e8Vr1zu8>. Acesso em: 9 maio 2018.

SITES VISITADOS:

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DA BAHIA: Anísio Teixeira. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/anisioteixeira>. Acesso em: 4 jan. 2019.

PIANISTS FOR ALTERNATIVE SIZED KEYBOARDS. Disponível em: <http://paskpiano.org/>. Acesso em: 30 abr.2018.

PSICOLOGADO: Winnicott principais conceitos. Disponível em: <https://psicologado.com.br/abordagens/psicanalise/winnicott-principais-conceitos>. Acesso em: 22 jan. 2019.

BERLINER PHILHARMONIKER DIGITAL CONCERT HALL: interviews. Disponível em: <https://www.digitalconcerthall.com/en/interviews>. Acesso em: 5 nov. 2019.

ANEXO A: MATERIAL DE APOIO UTILIZADO NO TRABALHO DO GRUPO

ALMEIDA, Renato. **História da Música Brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: P. Briguiet & Comp. Editores, 1942.

ALVES, Rubens. A Pipoca. *In*: ALVES, Rubens. **O amor que acende a lua**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2004. p. 59-64.

AMATO, Rita de Cassia Fucci. Funções, representações e valorações do piano no Brasil: um itinerário sócio-histórico. **Revista do Conservatório de Música da Universidade Federal de Pelotas**, Universidade de Pelotas, nº1, 2008, p.166-194. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/RCM/issue/view/212/showToc>. Acesso em 9. ago. 2017.

ANDRADE, Mario de. **Aspectos da música brasileira**. Belo Horizonte-Rio de Janeiro: Villa Rica Editoras Reunidas Ltda, 1991.

ANDRADE, Mario de. O pai da Xênia. *In*: ANDRADE, Mario de. **Música, doce música**. Livraria Martins Editora, 1963. p. 262-264.

ANDRADE, Mario de. **Pequena História da Música**. 6. ed. São Paulo: Martins Editora, 1967.

ANDRADE, Mario de. Pianolatria. **Klaxon**, vol. 1, p. 8, 1922.

BARENBOIM, Daniel. Liberdade de pensamento e interpretação *In*: BARENBOIM, Daniel. **A música desperta o tempo**. Trad. do inglês Eni Rodrigues, trad. do alemão Irene Aron. São Paulo: Martins, 2009. p. 49-60.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan./Fev./Mar./Abr. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-24782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 9/10/2018.

CARDASSI, L. Pisando no palco: prática de performance e produção de recitais. *In*: I SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM PERFORMANCE MUSICAL. **Anais [...]** Belo Horizonte: UFMG , 2000. p. 251-257.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. Trad. Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

GREENE, Don. Artist's Performance Survey. *In*: GREENE, Don. **Performance Success: performing your best under pressure**. New York: Routledge, 2002. p. 7-12.

GREENE, Don. **Performance Success: performing your best under pressure**. New York: Routledge, 2002.

KIEFER, Bruno. **História da música brasileira**: dos primórdios ao início do século XX. 4. ed. Porto Alegre: Movimento, 1997.

KLICKSTEIN, Gerald. **The musicians way**. New York: Oxford University Press, 2009.

KODAMA, Marcia Kazue. **Tocando com concentração e emoção**. São Bernardo do Campo, SP: M. Kazue Kodama, 2000.

MALDONADO, Maria Tereza. **E tudo isso acontece no fundo da gente**. São Paulo: Editora Vozes, 1987.

OTTO, Maria Eloisa. **Instrumentos de teclado e seu repertório no Brasil colonial**. Orientadora: Dr^a. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. 2008. 255 f. Monografia de conclusão apresentada ao Curso de Bacharelado em Música – Opção: Piano. UDESC, 2006.

SLOBODA, John A. **A mente musical: a psicologia cognitiva da música**. Trad. Beatriz Ilari: Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

SPRINGER, Sally P.; DEUTCH, Georg. **Cérebro direito e cérebro esquerdo**. Trad. Thomaz Yoshiura. Editora Summus, 1998.

TINHORÃO, José Ramos. **História Social da Música Popular Brasileira**. São Paulo: Editora 34, 1998.

WESTNEY, William. Is it good to be a good student? *In*: WESTNEY, William. **The perfect wrong note**. USA: Amadeus Press, 2003. p. 117-136.

WESTNEY, William. Out of control: The drama of performing. *In*: WESTNEY, William. **The perfect wrong note**. USA: Amadeus Press, 2003a. p. 137-152.

VÍDEOS:

2012 VERBIER FESTIVAL - interview #15: Menahem Pressler. Suíça: Verbier Festival, 2012. 1 vídeo (5:13 min.) Publicado pelo canal Medici.tv em 14 de agosto de 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BmBSZ7XHb48>. Acesso em: 30 out. 2018.

A GLASS OF WATER. [S.I.: s. n.], [20--?]. 1 vídeo (1:47 min.). Publicado pelo canal Ivan Dagneel em 14 de junho de 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Rxjpfkuc-U>. Acesso em: 30 out. 2018.

AJERO, Mario. **Reduced-Size Keyboards**, part I. Illinois: National Conference on Keyboard Pedagogy, 2007. 1 vídeo [9:05 min.]. Publicado pelo canal Mario Ajero. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SBfDN9DBsnk>. Acesso em: 8 maio 2018.

BILSON, Malkon. **Knowing the score**. New York: Cornell University, [20--?]. 1 vídeo [1h:33 min.]. Publicado em 11 de março de 2016. Disponível em: <http://www.cornell.edu/video/malcolm-bilson-knowing-the-score>. Acesso em: 28 abr. 2018.

CHO, Mikael. **A ciência do medo de palco**. [S.I.]: Animação de KAWPA Studioworks. TED-Ed., [20--?]. 1 vídeo [4:07 min.]. Disponível em: <https://ed.ted.com/lessons/the-science-of-stage-fright-and-how-to-overcome-it-mikael-cho>. Acesso em: 1 mar. 2018.

COMO NASCEM OS PARADIGMAS. [S.I.: s. n.], [20--?]. 1 vídeo [1:50 min.]. Publicado pelo canal Entretimentos em 24 de maio de 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g5G0qE7Lf0A>. Acesso em: 9 mai. 2018.

LANGE, John C. **Joshua in a box**. USA: John C. Lange, 1970. Animação, [4;03 min.]. Publicado pelo canal Glenosaur. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=219e8Vr1zu8>. Acesso em: 9 maio 2018.

LEDUC, André; LEDUC, Jean Jacques (direção). **ZEA**: Zea mays everta . Canadá: Office National du Film du Canada, 1981. DVD.

THE CART: the 4 types of team members you can hire. Austrália: Performia International; [20--?]. Publicado pelo canal Performia Austrália em 18 de março de 2015. 1 vídeo [3:14 min.]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=O9_EHU5BKnQ. Acesso em: 10 ago. 2018.

ZANDER, Benjamin. **The Art of Possibility**. DVD. U.S.A.: Groh Productions, Siamar Ltda & American Media, Inc., Copyright 2001. 1 vídeo [1h:32 min.]. Publicado pelo canal Pragimatic Entertainment em 9 de junho de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d54-4mDLXYo>. Acesso em: 20 out. 2018.

SITES VISITADOS:

PIANISTS FOR ALTERNATIVE SIZED KEYBOARDS. Disponível em: <http://paskpiano.org/>. Acesso em: 30 abr.2018.

BERLINER PHILHARMONIKER DIGITAL CONCERT HALL: interviews. <https://www.digitalconcerthall.com/en/interviews>. Acesso em: 5 nov. 2019.

ANEXO B: NARRATIVA DO ENCONTRO SEM A PESQUISADORA

25 de agosto de 2018

Esta reunião foi diferente. Eu não poderia estar presente por causa de um compromisso musical, mas três participantes do grupo decidiram se reunir - Misha, Agnes e Nicole -, e foi um encontro muito criativo. Eu fiquei muito contente com a proposta que elas desenvolveram e que contaram para o grupo na semana seguinte, tanto pela criatividade, porque realmente é uma técnica utilizada por algumas pessoas ao se preparem para apresentações (e elas não sabiam), quanto porque mostrou o quanto estão confiantes umas nas outras e dispostas a desafiar e ampliar seus limites. Cada uma delas fez um relatório individual que segue abaixo:

NICOLE

Era 14h40 e estávamos apenas nós três. Definimos revezar, de forma que cada uma tocaria apenas uma peça e daria o lugar para a próxima. Parecia ser uma boa forma de treinar o início da concentração como bem apontado pela Agnes. Isso estava correndo bem, até que num momento uma porta da escada de incêndio bateu com muita força. Apesar do barulho, a Agnes, que estava tocando no momento, só olhou para a porta com uma feição surpresa e continuou. Assim que ela terminou de tocar eu pedi que elas, caso pudessem e quisessem, fizessem barulhos ou gestos para tentarem me desconcentrar. Depois desta primeira peça, definimos que todas queríamos ser interrompidas a qualquer momento, que seria um exercício. Conversamos sobre ruídos que já aconteceram conosco, já gerando ideias para as interferências.

Essa situação foi positiva para mim por dois motivos: o primeiro é que ela trouxe para mim um certo nervosismo, por vezes apenas pelo temor de que alguém ia fazer alguma coisa para me surpreender e em outros momentos pela própria ação das meninas (como quando a Agnes sentou no chão do meu lado enquanto fazia as unhas e colocou um tubinho do lado do teclado); o segundo foi a forma como desenvolvíamos essa capacidade de manter a concentração e não perder o fio do que estávamos tocando (mesmo que a concentração tenha sumido). O terceiro ponto positivo, é que achei uma oficina maravilhosa de busca de sons e paisagem sonora – no caso a paisagem barulhenta de uma sala de concerto. Citar todas as coisas inesperadas que aconteceram ia demorar, mas ocorreram ruídos de folhas de papéis, toques de celular, conversas, objetos deixando a gravidade guiá-los, telas de projeção sendo

recolhidas, portas se fechando, pessoas andando, tilintar de chaves, um guarda-chuva abrindo e até uma força interativa.

Foi bem difícil nos mantermos sérias em algumas interrupções, rolando risadas, caretas e caras de surpresa por parte de todas.

Obs.: Durante o meu recital que aconteceu dia 28, logo após este encontro, realmente teve um som de celular fazendo um dos toques que a Agnes tinha tocado para mim (não, não foi a galinha). Aconteceu durante a parte do solo do amigo que repartiu o celular comigo, e ele ignorou, não se desconcentrou. Se fosse comigo, sinto que estaria pronta para aquela situação depois da experiência de hoje, mas acho que eu ia acabar dando uma gargalhada.

AGNES

Eu e Misha chegamos no horário que os encontros normalmente acontecem, por volta das 14h. Organizamos a sala e esperamos que o restante do grupo chegasse, já que na semana passada todos pareceram empolgados com a ideia de fazer um dia só para tocar. Por volta de 14:40, Nicole se juntou a nós e, aparentemente, seríamos só as três mesmo. Decidimos pelo revezamento para tocar, de modo que cada uma de nós apresentasse uma peça e desse lugar ao próximo. Pensamos ser interessante essa organização pela necessidade de cada uma voltar a se concentrar cada vez que voltasse ao piano, em vez de manter uma linha de concentração relativamente contínua, como quando se tocam várias peças em seguida.

Ao longo do processo, Nicole pediu que eu e a Misha provocássemos distrações similares às que acontecem durante recitais, já que ela faria uma apresentação em breve e, portanto, gostaria de testar os limites de sua concentração. Fizemos alguns sons incômodos enquanto Nicole tocava e até coloquei um despertador de galo bastante escandaloso e distrativo; ela conseguiu manter bastante bem os níveis de concentração. Eu e Misha, então, decidimos que também gostaríamos de ser expostas às distrações. Foi um processo muitíssimo interessante, já que mesmo consciente de que algo poderia ocorrer, nunca se sabe o que, nem quando. Simulamos diversas situações bastante costumeiras como portas batendo, cadeiras arrastando, tossidos, barulhos de chave e toques de celular. Empolgadas com o processo, também expusemos a pianista da vez a algumas situações mais atípicas: como uma pessoa se aproximando do performer; a abertura da tampa e estante do piano no meio de uma peça e até mesmo um jogo de força.

Às vezes às distrações provocavam risos, mas isso não deslegitima a tentativa de manter a concentração. Foi uma experiência realmente muito interessante, que eu adoraria de repetir mais vezes, principalmente quando recitais importantes estiverem próximos.

MISHA

Quando cheguei, encontrei Agnes e fomos abrir a sala. Entramos, arrumamos as cadeiras e o piano e ficamos uns 15 minutos esperando o resto do grupo para começar a nossa reunião e tocar. Após esperar mais um pouco (pois ninguém havia chegado), Agnes decidiu mandar uma mensagem no grupo perguntando se eles viriam. Clara e Crimson na mesma hora avisaram que não iriam poder vir e por isso Agnes e eu achamos melhor começar logo. Ela começou a tocar e eu logo em seguida.

Ficamos felizes quando Nicole chegou e começamos a revezar e cada uma tocava uma música, com o objetivo de treinar a concentração a cada vez que sentávamos para tocar. Foi muito legal! No começo fiquei um pouco aflita, pois o pedal estava fazendo barulho e me desconcentrando um pouco em uma das músicas que toquei, mas depois fiquei mais tranquila.

Depois, quando Nicole foi tocar, ela nos pediu que fizéssemos barulhos para testar a concentração dela, desde barulhos com a cadeira, toque de celular e até bate-papos enquanto ela tocava. Acho que já estava tentando se acostumar com a realidade no dia de apresentação, com o barulho do público etc (já que na mesma semana iria se apresentar). No começo, estávamos apenas fazendo barulho quando ela tocava, mas depois achamos interessante testar também. As distrações iam ficando cada vez mais intensas e em uma das músicas me distrai com uma chave que foi arremessada, passando próxima aos meus pés e fazendo barulho. Foi uma experiência nova, pois consegui imaginar essa situação em uma apresentação real, que era o objetivo de todo esse experimento.

Para finalizar, a distração que mais me surpreendeu foi enquanto estava tocando e Agnes e Nicole começaram a jogar forca e, num certo momento, acabaram me incluindo no jogo, pedindo letras para completar a palavra na lousa. Foi engraçado porque estava tocando uma música que ainda não estava muito segura, e para não ter que pensar muito no que elas pediram, fui falando as primeiras letras do alfabeto. Além disso, a brincadeira em si já era uma grande distração.

E com todo esse experimento, o horário voou, mas mesmo assim, conseguimos aproveitar muito, testando nossa concentração, tocando nosso repertório e ao mesmo tempo se divertindo muito.

Presentes: Misha, Agnes e Nicole.

ANEXO C: ROTEIROS

1. ROTEIRO PARA A PRIMEIRA NARRATIVA:

As perguntas abaixo são um guia para auxiliar na sua narrativa. Não são para serem respondidas como um questionário, mas para serem utilizadas como um estímulo que auxilie na elaboração da sua narrativa. Procure escrever sua história com lembranças, emoções, tudo o que você tiver vontade. A primeira narrativa é focada no histórico de vida de cada um e vai ajudar a entender o contexto de cada participante. Tem o objetivo de conhecer o que a pessoa identifica como dificuldades no seu preparo para a performance, hipóteses para o surgimento destas dificuldades (todas ou em parte) na sua experiência musical e os meios que ele/a já utilizou para tentar superá-las. Também tem por objetivo ajudar cada um a organizar seu pensamento em relação ao seu momento de vida atual, auxiliar no processo reflexivo e estimular que lembranças venham à tona.

1. Como aconteceu sua formação musical desde o início até hoje?
2. O que é performance musical para você?
3. O que você identifica atualmente como dificuldades no seu processo de preparo e/ou finalização da atividade performática?
4. Hoje em dia, como você cuida destas questões no seu dia-a-dia musical, tanto no estudo em casa quanto na relação com o professor de instrumento?
5. A partir de que momento de sua experiência musical você identifica o surgimento delas?
6. Você lembra como foi sua primeira apresentação e como foi o preparo para ela? (escolha de repertório, experiência de preparo, o momento em si...).
7. Como você se sentiu preparado ou não para a performance ao longo da sua trajetória musical?
8. Você já experimentou algum meio para tentar minimizar ou superar estas dificuldades?
9. Quais são suas expectativas em relação à performance musical?
10. Em que situações você se apresenta perante outras pessoas desde o início de sua formação até os dias de hoje e em que situações?
11. O que você gostaria de complementar que não foi perguntado?

2. ROTEIRO PARA A SEGUNDA NARRATIVA:

1. Como você está se sentindo no grupo de trabalho e como você se sente atualmente tocando perante o grupo?
2. Após este tempo de trabalho com o grupo, houve alguma mudança em relação ao quadro de dificuldades que você descreveu no início do processo? Qual?
3. Após este tempo de trabalho com o grupo, houve alguma mudança em algum de seus hábitos (em atividades relacionadas ao preparo da performance musical)? Qual?
4. Houve neste período alguma descoberta pessoal significativa em relação à maneira como você conduz seu processo de preparo para a performance?
5. O trabalho com o grupo provocou alguma modificação em sua rotina musical?
6. Refletindo a respeito da sua experiência neste semestre com o grupo, este espaço de convivência fez alguma diferença na sua maneira de lidar com o seu processo e seus objetivos musicais? Caso sim, por que? Poderia explicar e/ou exemplificar?
7. Você gostaria de apresentar críticas ou sugestões para a continuidade do próximo semestre de trabalho deste grupo?
8. Você gostaria de complementar com algo que não foi perguntado?

3. ROTEIRO PARA A TERCEIRA NARRATIVA:

O grupo de trabalho chegou ao fim, em primeiro lugar agradeço sua participação. Gostaria que escrevesse esta terceira narrativa com liberdade, contando um pouco de como foi sua participação no grupo e se esta experiência causou alguma modificação em algum aspecto relacionado à sua performance. As perguntas guias são importantes, mas você não precisa respondê-las como perguntas e nem se ater só a elas. Elas são guias, levantando questões que ajudariam na análise da atividade. Sinta-se livre para escrever o quanto quiser, com a emoção que quiser, da forma que quiser.

Muito obrigada pelo seu convívio, pelo seu tempo e pela sua música ao longo deste ano.

1. Em primeiro lugar, ao rele-la, como você se sente?
2. Em relação a ela, algo mudou?

3. Caso sim, poderia contar um pouco do que aconteceu, do que e do porque acha que mudou, e se considera que o grupo teve alguma relação direta ou indireta com esta mudança?
4. Caso nada tenha mudado, você continua pensando da mesma forma como naquele momento? Há alguma ferramenta que o grupo forneceu e que talvez possa ajuda-lo(a) a buscar esta mudança com o tempo?
5. Em relação ao preparo para a performance, houve alguma mudança na sua maneira de lidar com as situações de preparação e/ou de performance em si? Caso sim, poderia contar um pouco? Alguma coisa pontual?
6. Como você sentiu o ambiente do grupo?
7. Como você se sentiu no ambiente do grupo?
8. O ambiente do grupo colaborou em alguma coisa para você expor assuntos que o (a) levassem a refletir sobre alguma questão importante?
9. Você se sentiu “ameaçado” no grupo? Sentiu medo de se expor?
10. Você se sentiu respeitado no grupo?
11. Houve alguma mudança nos seus sentimentos em relação à performance?
12. Houve alguma mudança nos seus sentimentos em relação às atividades musicais (estudo, ensino, etc)?
13. Houve algum momento de mudança em algo que foi significativo para você e que você gostaria de registrar aqui?
14. Houve alguma mudança na sua confiança pessoal para tocar?
15. Aconteceu alguma coisa decorrente das conversas no grupo que tenha colaborado para você melhorar sua performance?
16. Você sentiu alguma mudança no resultado da sua performance?
17. Tocar no grupo fez alguma diferença para você? Qual?
18. Os assuntos trabalhados foram úteis? Algum em especial?
19. Houve algum assunto que o (a) incomodou?
20. Houve algum assunto que o (a) marcou de forma especial?
21. Houve alguma frustração sua em relação ao grupo?
22. Houve alguma descoberta pessoal?
23. Houve (novas) mudanças de hábitos e/ou superação de dificuldades? Caso sim, poderia contar?
24. O grupo foi o que você esperava?
25. A pesquisadora agiu como você esperava?

26. Você acha que um grupo como este seria útil para outras pessoas?
27. Você gostaria de apresentar críticas ou sugestões para o caso da possibilidade de um trabalho de grupo semelhante ser aberta em algum espaço?
28. Você gostaria de complementar com algo que não foi perguntado? Acrescente tudo o que desejar.

ANEXO D: NARRATIVAS LIVRES

NARRATIVA LIVRE – ALINA.

Enviada por e-mail em 11 de maio de 2018.

Querida Scheilla,

Agradeço imensamente por essas informações que você me passou.

Quando escolhi participar desse grupo de pesquisa, eu tinha uma dor profunda e muitos "sonhos inalcançáveis". Eu, literalmente, já sonhei que estava tocando peças que eu sei que não cabem em minha mão.

Eu sempre acreditei que os maiores problemas não são resolvidos por uma pessoa sozinha. Foi confiando nisso, que mesmo sem poder enxergar os detalhes, vi nesse grupo a chance de cuidar de verdade da minha performance ao piano. É claro que existem os problemas de nervosismo antes e depois, mas, recentemente, eu não estava conseguindo vislumbrar uma melhora para o meu "durante" a performance.

Minhas mãos são tão pequenas que tudo precisa ser muito bem calculado para conseguir tocar. O mínimo de alteração (diferenças pequenas entre os tamanhos das teclas dos pianos ou a tensão emocional da apresentação) já é o suficiente para eu esbarrar muitas notas e sentir um desconforto técnico muito grande.

O material que você me enviou, trouxe o poder para minhas mãos. O problema não sou eu, e eu não estou sozinha. O problema é o tamanho das teclas do piano. Graças às trocas de informações, abandonei meus "sonhos inalcançáveis" e tive momentos de verdadeira epifania fazendo meus planos de ação.

Agora eu não preciso mais me desmanchar em lágrimas pelas músicas que amo e que não alcanço. Eu só preciso ajudar a construir o mundo em que cada pessoa tenha seu tamanho respeitado na hora de tocar piano.

Vejo muito trabalho pela frente, mas não me faltam forças para lutar. Agora, o poder está nas minhas mãos.

Com muito carinho e gratidão,

Alina



NARRATIVA LIVRE – NICOLE (excertos).

2018⁸⁴.

Ontem, foi meu primeiro recital aberto, já fiz performances abertas antes, mas é bem diferente quando você toca enquanto outras pessoas estão levando o foco da atenção e fazer um recital que é só você; você é o foco. Acho que tive um pouco de resistência para acreditar que ele de fato ia ocorrer. No começo de agosto eu ainda estava lidando como se o recital só fosse ocorrer no ano seguinte, mas felizmente eu aceitei a realidade rápido.

Durante o meu processo de preparo, o texto da Luciane Cardassi sobre performance me impulsionou e trouxe confiança para mim. Assim como a reunião do grupo no dia 25/08, que me deu ideias de formas de estudar sozinha. Ao subir no palco não estava nervosa, estava lidando como se estivesse num ensaio. Minha perna começou a tremer só na primeira peça solo. Quando estava quase no fim e já havia passado a parte difícil pensei “caramba, consegui fazer ela limpa” e foi nesse exato momento que eu desconcentrei e errei! [...] Acho que o mais incrível é que eu fui tocando e quando errava eu simplesmente tentava dar uma contornada e seguir em frente como dava, sem me abalar na hora.

Algo que me pegou desprevenida foram os aplausos. Acho que para qualquer um seria evidente que por ser um recital haveria aplausos, mas eu me subestimei. No geral eu gostei bastante. Acho que o público gostou também. [...]

Agora escrevo após o segundo recital, realizado no dia seguinte ao primeiro. A burocracia foi a parte mais difícil deste recital, já que eu praticamente o organizei sozinha. Percebi que mesmo essa parte, por mais simples que pareça, não deve ser jamais negligenciada. Por todas as confusões que ocorreram no processo, e no meu dia de forma geral, fui sentar no piano sem ter testado-o ou sequer encostado num piano no dia.

Apesar de tudo isso a apresentação foi boa. Compareceram apenas pessoas conhecidas, o que foi reconfortante pelo meu estado de ansiedade depois dos problemas. Não estava nervosa: não apresentei nenhum sintoma, como tremedeira, ou frio, ou suor. O recital aconteceu muito rápido, até. Estava me sentindo como se fosse tocar para o grupo.

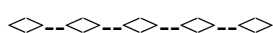
Como não havíamos imprimido convites, tivemos que anunciar cada peça, o que se mostrou um grande problema, uma vez que eu não havia me preparado para isso. [...] Novamente eu me deparei com o problema dos aplausos. Quando eu acabei a primeira música

⁸⁴Data omitida para evitar a identificação do recital.

eu esqueci que era para as pessoas aplaudirem, estando com a intenção de prosseguir já indo introduzir a próxima música, até o momento que eu virei o meu rosto e vi um amigo com as mãos fechadas como se fosse bater palmas e uma cara confusa, e então levantei, permitindo que eles batessem palmas e eu pedi desculpas meio constrangida.

Lembrei que em um trecho do texto da Cardassi, ela diz que após o recital não devemos falar mal da nossa própria performance, não devemos mencionar aos ouvintes as partes que erramos e etc. Percebi que este é um ponto que preciso melhorar em mim, uma vez que em ambos os dias eu fiquei comentando coisas do tipo “Reparou que eu errei no trecho tal de tal música” ou “Aquele fim foi um improviso total! A música é bem diferente daquilo”. É novamente aquela questão de que os outros não vão notar se não conhecerem tão bem a peça, mas esses comentários saem de forma natural, por pior que sejam.

De forma geral eu me senti muito bem com os recitais e fiquei orgulhosa com minha postura, maturidade e com o resultado de modo geral. Espero ter mais oportunidades de fazer eventos assim, talvez até num formato diferente, em conversa com outras artes ou algo do tipo. Sinto que realizei meu objetivo (de fazer um recital limpo). Aliás, eu não cumpri exatamente ele, mas melhor do que isso, percebi que meu objetivo não era tão racional, que ele não significa tanta coisa, porque não é disso que a música se trata necessariamente. E daí se alguém errar uma nota? [...] Para concluir, fiz um recital bonito e diferente, do qual eu desfrutei muito e encantei algumas pessoas, então para mim isso foi o suficiente.



NARRATIVA LIVRE – AGNES.

2018⁸⁵.

Tocar no Theatro Municipal de São Paulo foi uma experiência muito engrandecedora para mim e me fez perceber o quanto evolui ao longo do ano. A proposta para o recital foi inesperada, mas o aceite para tal foi sem hesitação. Nesse momento também me surpreendi comigo mesma, pois acredito que se a proposta tivesse sido feita no ano passado, talvez não aceitasse a oportunidade por insegurança.

A preparação para o recital foi fortemente guiada pelo medo de possíveis falhas de memória diante de um público que eu imaginei que seria relativamente extenso. É claro que houve expressiva preocupação com aspectos musicais e a transmissão da minha própria

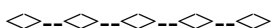
⁸⁵Data omitida para evitar a identificação do recital citado.

musicalidade, mas não posso negar que a questão da memória me afligiu bastante. Tentei trabalhar as peças por trechos, de modo que se a memória não funcionasse bem, eu conseguisse pegar do trecho seguinte.

No dia do recital tentei me concentrar no repertório que tocaria de noite, mas não fiquei totalmente em função disso, já que precisei dar aulas. Tentei seguir as dicas de alguns colegas de passar o repertório numa velocidade bastante lenta, mas acho que no momento pré-recital não me ajudou tanto quanto eu imaginei que poderia. De qualquer modo, fui para o Theatro no horário combinado para a passagem de som.

Para o recital havia ficado combinado que eu tocaria na segunda parte, porque fazia mais sentido musicalmente. Hoje, já tendo feito recitais sozinha, percebo que fico mais ansiosa ao tocar depois de outras pessoas; talvez seja o medo de julgamento que ainda me assombra esporadicamente. Na minha hora fiquei bastante nervosa, tanto pelo volumoso público, quanto pelo medo das falhas de memória. Ao tocar acabei me preocupando muito com as possíveis falhas de memória, o que acredito que tenha inibido um pouco da minha expressividade pianística e talvez até diminuído o tamanho do meu som.

Considerando todo o meu histórico de insegurança e auto-inferiorização, eu acredito que ter conseguido tocar no Theatro Municipal foi um grande passo no caminho, em constante evolução, que estou percorrendo. Já percebi quais aspectos posso melhorar para apresentações futuras, que sou totalmente capaz de tocar em espaços como esse e que quero que atividades desse tipo se tornem mais frequentes no ano que está por vir.



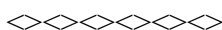
ANEXO E: EXCERTOS DAS NARRATIVAS DA PESQUISADORA

No próximo sábado as atividades do **Grupo de apoio ao preparo da performance musical** começarão. Sinto-me ansiosa, preocupada em corresponder às expectativas dos inscrites e em ser capaz de nutrir o grupo ao longo do ano com recursos para que cada um consiga encontrar algumas das respostas que busca. Ao mesmo tempo em que sei que estou preparada, sinto-me um tanto insegura. Contente, mas sentindo o peso da responsabilidade que estou assumindo com os participantes. Espero conseguir realmente favorecer a criação do ambiente criativo, da atmosfera criativa que desejo que o grupo desenvolva.

Só eu conheço os motivos que trouxeram cada um dos participantes ao grupo. Um não sabe do outro e ficará a critério de cada um se expor ao grupo (ou não) quando achar que é o momento. Eu me lembro da fala de cada um na entrevista, das emoções ao descreverem suas dificuldades, das expectativas manifestadas, dos rostos expressivos ao contarem suas histórias. Espero ser fiel a cada um deles, ser capaz de agir como pessoa antes de qualquer coisa, ser capaz de me adequar ao grupo, ser capaz de aceitar falhas minhas que possam ocorrer durante a atividade e me modificar também no processo, pois é nisso que acredito. Desejo muito que o ambiente do grupo auxilie os integrantes a melhorar sua relação com o piano, com o ambiente musical do qual fazem parte e com a performance, mas tenho total consciência de que é algo que não se pode determinar. Eu só saberei se funcionou no final.

Entro no grupo para participar, mesmo estando em uma posição um pouco diferente dos demais, pois preciso colher dados. Sei que não estarei tão solta pela necessidade de escrever os diários, acho que me coloco desde este momento numa posição de mais ouvir do que falar, mas estou totalmente disposta a me abrir como pessoa também, tanto quanto os demais.

Eu nunca tive contato com um grupo assim formado com músicos e é algo que eu gostaria de ter tido na minha vida quando estudante. Espero que consigamos construir um espaço de trocas pessoais e musicais com muita honestidade e acolhimento.



Tivemos 10 encontros neste primeiro semestre e eu termino sentindo muita alegria pelo grupo que formamos. Cada um é muito especial e o grupo realmente está funcionando. Uma participante desistiu ao fim de abril, segundo ela, por dificuldade de comparecer ao grupo no horário dos encontros. Embora tenha tentado ajeitar suas atividades, não conseguiu. Os demais continuaram e o grupo está caminhando muito bem.

Na primeira reunião eu expliquei qual era a proposta de “funcionamento” do grupo, quais seriam nossas bases para construir uma atmosfera criativa. Todos entenderam prontamente e eu senti em todos os participantes uma vontade real de querer fazer dar certo, de querer construir este ambiente especial. Alguns se expuseram mais desde o início, outros foram sentindo o ambiente e foram se soltando na medida em que foram se sentindo confortáveis, mas ao fim deste semestre parece-me que todos se sentem integrados em relação ao grupo. Todos se manifestam, todos participam, todos colaboram, é algo bonito e emocionante de ver e de participar. Eu me sinto grata a cada um deles.

Naquela primeira reunião fizemos uma lista de assuntos que os participantes desejariam discutir. Esta lista foi nossa base para abordar assuntos, mas não nos retivemos a ela. Ela foi um guia para quando ninguém tinha algo específico a levantar. Ela também orientou a busca de material de apoio.

Desde a primeira reunião, iniciei a prática de escrever um diário do que aconteceu e encaminhar a todos do grupo. Cada um poderia alterar este diário, incluindo ou pedindo a exclusão de algo relatado. Quando iniciei esta dinâmica, pensei que seria uma maneira honesta de construir diários com a participação e aprovação de todos e também favorecer a liberdade de expressão dentro do grupo, pois todos sabiam que se eu escrevesse algo que não gostariam de divulgar externamente ao grupo, isto seria retirado. Esta dinâmica foi positiva e funcionou bem. Aconteceu por várias vezes de algum membro do grupo pedir uma correção ou algum acréscimo e sempre foi atendido. Acho que ela também contribuiu para que todos se sentissem respeitados, eu gosto de estar fazendo desta maneira.

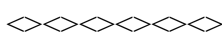
Foi dada a cada um a liberdade de vir quando pudesse e de participar da forma que pudesse ou achasse ser melhor para si. Alguns foram muito assíduos, outros tiveram dificuldade em comparecer presencialmente toda semana e acompanharam o que aconteceu nos dias em que não puderam ir por meio dos diários que eu envie. Nesses diários, eu tive o cuidado de incluir links de vídeos que assistimos e que estão disponíveis na internet e textos que lemos, por exemplo. De forma que quem não esteve presente, tinha como se inteirar do grupo e assim continuar se sentindo parte dele, se sentir conectado. A intenção era que a atmosfera de aceitação não fosse restrita à presença física, ela tinha que ser ampla. Eu acho que isto funcionou, quando precisavam faltar, era frequente confirmarem que estavam lendo os e-mails, mantendo-se conectados ao que acontecia no grupo e que estariam presentes no dia x ou y.

Uma coisa que não foi possível, como eu já imaginava que talvez não pudesse ser, foi a minha intenção de ser 100% não diretiva em todas as questões. Acho que consegui ser não-

diretiva em vários aspectos: cada um tocou o que e quando quis, falou quando quis, veio quando pôde, trouxe assuntos quando desejou, trouxe colaborações (indicações de livros, textos, vídeos) que poderiam ser uteis a todos quando desejou. Mas não foi possível ser apenas mais um de todos, eu senti uma expectativa do grupo desde a segunda reunião no sentido que eu trouxesse material para a discussão das questões que levantamos. Acho que isso foi natural. Então, colaborei mais intensamente nesta parte sem ministrar aulas, procurei expor os materiais e abríamos discussões. As escolhas dos assuntos de uma semana para outra foram na maior parte das vezes combinadas com o grupo, de forma que quem quisesse poderia preparar algum material também. Isso não aconteceu muito, mas aconteceu algumas vezes. Mas foi frequente, participantes pensarem nos assuntos e trazerem suas reflexões, o que foi fantástico.

Ao final deste semestre, eu percebo que todos os participantes já caminharam em direção às suas buscas. Eu os sinto animados, mais ativos, cada um na sua proposta pessoal. Parece-me que alguns até encontraram algumas respostas ou que estão muito perto disso, como a Alina e a Nicole. Eu sinto que as atividades do grupo caminham bem. Alguns participantes comentaram que seria bom ter mais tempo para tocar, então, no segundo semestre vamos tentar organizar melhor o tempo. Mas até agora, acho que foi muito positivo.

Em relação a mim, o aprendizado foi imenso. Reconheci em muitas falas questões que desejo melhorar como professora. Percebi o quanto faz falta um espaço de escuta como o que estamos tendo no grupo, como cada um de nós (me incluo) por vezes acaba carregando um mal estar decorrente de situações que não precisavam ser como aconteceram. Houve bastante discussão a respeito de condução de repertório, provas e limites das escolas de música. Eu já sabia dessas questões, mas é diferente ouvir as pessoas contarem com suas emoções presentes. Acho que posso fazer mais do que fiz até hoje, que posso melhorar o ambiente na minha atividade como professora para minimizar o desconforto dos alunos. Eu percebo que algumas vezes o que falta é abordar as questões dos limites de forma clara e objetiva, de forma que o aluno perceba claramente que não se trabalha só em função deles. Eu, como professora, sou consciente que limites são só parte do processo (como provas) e tento passar isso para os alunos, mas percebo que poderia explicar isto melhor.



O grupo terminou, recebi todas as terceiras narrativas dos participantes e sinto um agradecimento profundo pelo que fizemos juntos. Agradeço a cada um deles pelo empenho que teve em participar e trabalhar no sentido de buscar suas soluções. Agradeço ao IA-

UNESP pela possibilidade de ter desenvolvido este trabalho e à minha orientadora por ter me apoiado nesta empreitada.

Tivemos 23 encontros. Desenvolver esta atividade não foi uma obrigação: foi um prazer enorme. Eu sentia uma alegria genuína diante de cada próxima reunião, senti ao longo de todo o ano que era algo que eu realmente queria fazer.

Sinto que cresci muito ouvindo as histórias de cada um, suas angústias e suas vitórias e vendo o crescimento pessoal que tiveram e narraram ao fim. Todos, sem exceção, foram muito sinceros ao longo do processo. Todos em algum momento falaram de si, incluindo eu. Algumas vezes, aconteceram exposições pessoais carregadas de emoção e havia no grupo um interesse real em apoiar o colega. Houve muita empatia, muita vontade de compreender o que o outro falava e sentia. Eu acredito que conseguimos realmente formar este ambiente favorecedor da criatividade, acolhedor e não ameaçador, e conseguimos mantê-lo ao longo do ano. Foi uma vitória de cada integrante.

O processo de profundo respeito a cada um continuou no segundo semestre de forma tranquila. Cada um esteve presente quando pôde, tocou quando quis, colaborou para o grupo do seu jeito. Os diários continuaram a ser enviados e a intenção de manter todos conectados perdurou até o fim.

Houve um comentário da Nicole sugerindo que eu participasse mais, falasse mais também. Procurei atendê-la.

Olhando para o início do ano, percebo que cada um saiu do lugar em que estava no começo, incluindo eu, e o grupo desempenhou uma função de apoio real. Não que todos os problemas tivessem sido todos solucionados, nem era esta a expectativa. Mas pelas narrativas, vi que cada um teve alguma mudança que atribui à sua participação no grupo. Eu entendi como uma confirmação de que a atividade foi positiva em suas vidas.

A confiança que tiveram no grupo e em mim, se abrindo e falando das suas dificuldades e das suas evoluções, me ajudaram a entender melhor a importância de estar mais atenta às questões emocionais dos alunos. Hoje, penso que talvez não seja possível evitar completamente situações de desconforto que geram entraves: como seres humanos, tudo são ajustes na vida. Mas é possível criar espaço para que se fale a respeito disso e para que os nós sejam desfeitos, ao invés de serem carregados por anos gerando angústia e mal estar. Eu aprendi com o grupo que é possível resolver muita coisa com a simples oportunidade de falar e ser ouvido empaticamente.

Muitas das opiniões dadas ao longo das discussões me fizeram pensar a respeito de situações geradas pelo ambiente escolar e/ou atitudes dos professores. Quantos problemas

poderiam ser evitados com certas precauções simples! Quanto sofrimento de alunos poderia deixar de existir com um pouco mais de flexibilidade! Muitas coisas eu já pensava em razão da minha experiência pessoal, de observar e de ler em livros da área, mas é diferente ver o rosto de quem fala e ver pianistas tão sensíveis sofrerem por algumas coisas tão facilmente evitáveis. Não sei exatamente como vou prosseguir na discussão de elementos levantados no grupo, mas termino sentindo que minha responsabilidade para com eles vai além de discutir questões na Tese: é preciso criar algo diferente dentro da escola de música, e eu saio com a vontade de tentar.

Também aprendi que oferecer oportunidades para que as pessoas toquem sem julgamentos em um espaço onde possam experimentar faz bastante diferença: ajuda a tocar sem a expectativa de julgamento do outro, oferece espaço para os auto-ajustes necessários e aumenta a autoconfiança. Ainda não sei como colocar isto em prática na rotina de aulas, mas percebo o quanto isso é importante e precisa ser feito.

Esperava que criando uma atmosfera criativa com um ambiente não ameaçador e, portanto, facilitador de aprendizagem, os participantes pudessem se sentir confortáveis para se manifestar como pessoa de uma forma que talvez não fizessem em outras circunstâncias, e isso aconteceu. Eu percebi ao longo de todo o processo que houve uma preocupação de todos no sentido de preservar o ambiente e de se importar com cada um dos integrantes. O grupo ofereceu o suporte intelectual e afetivo para os participantes que eu supunha que poderia acontecer.

Todos respeitaram a proposta de manter o anonimato dos participantes não expondo o grupo, participaram das revisões dos diários, entregaram as narrativas, foram comprometidos e muito responsáveis. Eu senti que todos queriam que desse certo! Todos vibravam com a alegria estampada no rosto de quem trazia uma novidade boa, conseguia uma conquista. Todos se mostravam empáticos diante de depoimentos pessoais que surgiam no processo. Na minha percepção, desenvolvemos uma amizade muito especial.

Ao ler minha primeira e segunda narrativas, vejo que meu papel no grupo se moldou às expectativas e necessidades do grupo, acredito que consegui ser flexível o suficiente e aprendi bastante com isso. Muitas vezes, na procura de materiais que pudessem ser úteis ao grupo, eu me perguntava sobre ângulos diferentes de cada assunto. Foi algo realmente importante para mim. Acho que consegui separar materiais interessantes e ao mesmo tempo abertos para as discussões. Alguns materiais separados não foram usados e sempre que algum participante trouxe sua proposta ela foi aceita. Acho que foi como deveria ter sido, o grupo se autodirigiu neste sentido.

Ao ler as narrativas dos participantes, eu fiquei muito emocionada. Todos foram muito carinhosos agradecendo a oportunidade a mim e aos demais integrantes do grupo. Todos disseram que aproveitaram as oportunidades que o grupo ofereceu de acordo com suas necessidades. Alguns conseguiram resolver suas maiores dificuldades, outros resolveram degraus que podem levar a soluções maiores, mas eu senti que todos terminaram o grupo com uma sensação de vitória pessoal. Isso me faz feliz: é muito gostoso se alegrar com as vitórias de cada um.

Eu termino a atividade com uma vontade muito grande de abrir um grupo semelhante a este na escola onde leciono. Não poderá ser exatamente igual, eu sei, pois em uma escola a parte do anonimato já está comprometida a priori. Mas acredito que é possível encontrar uma forma. Acho que em um ambiente escolar, um grupo como este seria mais uma atividade de precaução, como profilaxia de problemas, ao invés da busca de soluções deles. Cabe experimentar e ver. Mas eu saio da atividade com o compromisso pessoal de tentar fazer isso em um futuro próximo.

