

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRAL DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS
LICENCIATURA EM MÚSICA

O ESTÍMULO À CRIATIVIDADE EM AULAS DE PIANO, COM ESPECIAL
ÊNFASE NA TEORIA DO FLUXO

JULIANA COELHO DE MELLO MENEZES

RIO DE JANEIRO
2018

Juliana Coelho de Mello Menezes

O estímulo à criatividade em aulas de piano, com especial ênfase na teoria do fluxo

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Villa-Lobos do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Música sob orientação da Professora Doutora Mônica de Almeida Duarte.

Rio de Janeiro, 2018

AGRADECIMENTOS

Aos meus professores, pelos ensinamentos e intensa dedicação, essenciais para a minha formação profissional, especialmente à minha orientadora, por contribuir para este trabalho.

Aos demais técnicos e funcionários da UNIRIO, sobretudo do Instituto Villa-Lobos, por todo o apoio ao longo do curso.

Aos meus alunos, que são motivação para a realização deste trabalho e um incentivo para a continuação do meu aprimoramento como professora.

À minha família que incentivou todos os meus estudos ao longo de tantos anos, principalmente a aprendizagem de música desde a infância.

RESUMO

MENEZES, Juliana Coelho de Mello. Rio de Janeiro, 2018. O estímulo à criatividade em aulas de piano, com especial ênfase na teoria do fluxo. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) — Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Este trabalho discute o estímulo à criatividade em aulas de piano, com base na teoria do fluxo de Csikszentmihalyi, sendo a própria autora professora de piano. O objetivo geral é avaliar o favorecimento do estado de fluxo nos alunos durante as aulas de piano, de acordo com a teoria desenvolvida por Csikszentmihalyi, enfocando no estímulo à criatividade. É apresentada uma revisão de bibliografia sobre a teoria do fluxo e a criatividade na Educação Musical, e são apontados aspectos relevantes da teoria do fluxo de Csikszentmihalyi. As atividades das aulas de piano são discutidas a partir de estudo de caso com alunos da própria autora, destacando o ensino para criança de 4 anos de idade. Considera-se, por fim, que atividades que estimulam a criatividade em aulas de piano podem apresentar elementos essenciais para o estado de fluxo nos estudantes, além de promover o aprendizado de conteúdos musicais e pianísticos a partir da prática, com considerável concentração dos alunos.

Palavras-chave: Educação musical. Ensino de piano. Criatividade. Teoria do fluxo. Csikszentmihalyi.

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1 — Escrita do fragmento musical criado pelo aluno Joaquim. 18

Fig. 2 — Fragmento musical criado e escrito pela autora para ser executado pelo seu aluno Joaquim. 18

Fig. 3 — Fragmento musical criado e escrito pela autora para ser executado pelo seu aluno Joaquim. 18

LISTA DE SÍMBOLOS

♭ = bemol

♯ = sostenido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 REVISÃO DE BIBLIOGRAFIA	4
CAPÍTULO 2 QUADRO TEÓRICO: A TEORIA DO FLUXO	6
CAPÍTULO 3 O FLUXO NA EDUCAÇÃO MUSICAL: O ENSINO DE PIANO	10
3.1 ENSINO DE PIANO PARA UMA CRIANÇA DE 4 ANOS: ESTUDO DE CASO	11
3.2 ENSINO DE PIANO: OUTROS CASOS	14
CONSIDERAÇÕES FINAIS	21
REFERÊNCIAS	24

INTRODUÇÃO

Este trabalho surge da necessidade sentida pela autora, que atua profissionalmente como professora de piano, em promover e estimular o desenvolvimento da criatividade em suas alunas e alunos, de todas as idades, e principalmente em crianças.

Temos como objetivo geral discutir o estímulo à criatividade em aulas de piano, tendo como base teórica o fluxo, desenvolvido por Csikszentmihalyi, e avaliar se aulas de piano podem favorecer o estado de fluxo nos alunos, enfocando em atividades que estimulem a criatividade.

Intencionamos ainda os seguintes objetivos específicos:

- Revisar bibliografia sobre a teoria do fluxo e a criatividade na Educação Musical;
- Identificar os aspectos mais relevantes da teoria do fluxo, de Csikszentmihalyi;
- Avaliar possíveis benefícios do favorecimento do estado de fluxo no ensino de piano, a partir das atividades apontadas nos casos relatados.

A partir da segunda metade do século XX, houve aumento de pesquisas sobre a criatividade na área educacional (FLEITH; ALENCAR, 2005). Ademais, a sociedade atual, do século XXI, apresenta a criatividade como um elemento cada vez mais importante. “O mercado de trabalho busca pessoas criativas que saibam inovar, agir de forma rápida, criativa, competente, indo além da competição” (OLIVEIRA, 2010, p. 83), ou seja, uma pessoa deve ter algum diferencial em relação às outras.

A criatividade é muitas vezes equivocadamente concebida, inclusive na escola, pelos docentes, pelos pais das crianças e, conseqüentemente, pelos próprios educandos, como algo nato, presente em poucos indivíduos, e que, por isso, não poderia ser significativamente desenvolvida (ALENCAR, 1989). Na verdade, ao contrário, a criatividade está presente em todo ser humano, e se manifesta de maneiras distintas. As condições ambientais são determinantes para a exteriorização da criatividade, além de características individuais (ALENCAR, 2002). Csikszentmihalyi, que estuda a criatividade por várias perspectivas, não considera relevante se deter ao significado de criatividade, mas às situações em que ela se apresenta (FLEITH; ALENCAR, 2005). Considera ainda que a criatividade ocorre pela interação entre os pensamentos do indivíduo e o contexto sociocultural (FLEITH; ALENCAR, 2006).

No entanto, no modelo principal de escola, vários aspectos tendem a bloquear a expressão de pensamentos e ações criativas. Como um exemplo, temos a criança que,

buscando aceitação, é estimulada a anular suas ideias, limitar suas experiências e bloquear seu crescimento, ou seja, não manifestar “tudo aquilo que poderia ser considerado motivo de crítica” (ALENCAR, 1989, p. 11). O enaltecimento da lógica e raciocínio, com apreciação descomedida à resposta correta e única, é outro fator de desestímulo ao desenvolvimento criativo, pois não há valorização suficiente da fantasia e reflexão. De maneira geral, a criatividade é favorecida na escola ao se ter, por exemplo, como algumas metas pedagógicas a promoção da flexibilidade, da abertura ao novo, da habilidade de propor soluções inovadoras para problemas diversos e a coragem para enfrentar o inesperado (ALENCAR; FLEITH, 2008).

Como pondera Csikszentmihalyi (2008, p. 69), “muito do que rotulamos delinquência juvenil — roubo de carro, vandalismo, comportamento turbulento em geral — é motivado pela mesma necessidade de se ter experiências de fluxo não disponíveis na vida comum”¹. Assim, quando uma criança encontra outras atividades aprazíveis, que produzem o fluxo, a chance de buscar experiências de fluxo em atos delinquentes é menor.

Da perspectiva do docente, o entendimento de características do fluxo permite maiores facilidades e confiança para estruturar eficazmente atividades criativas. Macdonald, Byrne e Carlton (2006, p. 301) fornecem o seguinte exemplo no âmbito do ensino da música: “um professor que compreenda e tenha uma experiência pessoal de fluxo apreciará integralmente a necessidade de planejar tarefas, sejam relacionadas à criação, performance ou escuta, alcançáveis pelos participantes”².

Consideramos, portanto, que a conscientização do docente e a ponderação de suas ações e atividades pedagógicas seriam o meio adequado para o desenvolvimento da criatividade dos estudantes, e o estado de fluxo seria um parâmetro útil para a reflexão e investigação sobre o estímulo à criatividade nas atividades docentes de Educação Musical em aulas de piano.

Para alcançarmos os objetivos, faremos uma revisão de bibliografia sobre criatividade, criatividade na educação musical, e criatividade de acordo com

¹ “Much of what we label juvenile delinquency—car theft, vandalism, rowdy behavior in general—is motivated by the same need to have flow experiences not available in ordinary life” (CSIKSZENTMIHALYI, 2008, p. 69). Tradução nossa, como todas neste trabalho, a menos que especificado.

² “[...] a teacher who understands and has personal experience of flow will fully appreciate the need to design tasks, whether inventing, performing or listening related, which are attainable by participants” (MACDONALD; BYRNE; CARLTON, 2006, p. 301).

Csikszentmihalyi. Ainda, realizaremos um levantamento teórico a respeito da teoria do fluxo de Csikszentmihalyi para embasamento deste trabalho.

Um estudo de caso será desenvolvido para aplicação dos conceitos e aspectos discutidos na bibliografia, a respeito de criatividade e teoria do fluxo. Esse estudo se passa no âmbito da educação musical, especificamente do ensino de piano, para uma criança de 4 anos. A autora tem a experiência própria de ser a professora dela desde fevereiro até setembro de 2018, em aulas semanais de aproximadamente 40 minutos (a duração é maior ou menor de acordo com o ânimo da aluna) na residência dela, onde há um piano vertical novo. Casos de outros alunos, crianças e adultos, serão relatados para melhor exemplificação, abordagem e aprofundamento do tema.

CAPÍTULO 1 REVISÃO DE BIBLIOGRAFIA

A bibliografia apoiada na teoria do fluxo de Csikszentmihalyi é significativa. O próprio autor Csikszentmihalyi (2008, p. 4–5) explica que, se o estudo do fluxo começou na Universidade de Chicago, já está espalhado por todo o mundo, e tem sido usado por psicólogos, sociólogos e antropólogos, por exemplo. Para o presente trabalho, consideramos significativas as pesquisas no âmbito da música, da educação e, parcialmente, da psicologia.

No Brasil, Denise de Souza Fleith e Eunice Soriano de Alencar são dois exemplos de pesquisadoras com bastantes publicações que abordam a criatividade, inclusive no contexto educacional, sob o viés da psicologia. Com atuação na área musical, Rosane Cardoso de Araújo é uma significativa autora de trabalhos com a temática fluxo e aprendizagem musical.

Pesquisas em criatividade, inclusive no ambiente educacional, têm sido realizadas em diversos países, por psicólogos e educadores, conforme mostrado por Fleith e Alencar (1992). A partir de diversas abordagens sobre a criatividade, objetivam desenvolver a criatividade dos estudantes. Essas autoras salientam ainda que a escola é fundamental para o desenvolvimento do potencial criador dos indivíduos.

Alencar (2002) apresenta justificativas para a criatividade ser desenvolvida no contexto educacional, que seriam a promoção de satisfação e prazer, motivando os discentes para a aprendizagem, e o aumento da capacidade de solução de problemas, na vida pessoal e profissional, especialmente no mundo atual. A criatividade é também frequentemente relacionada à cognição. A pesquisa de Dias, Enumo e Azevedo Junior (2004) sugere que estímulos à criatividade em crianças com dificuldade de aprendizagem podem melhorar o desempenho acadêmico e cognitivo. Podemos, então, pressupor que o desenvolvimento da criatividade em estudantes em geral promove aprimoramento nos resultados cognitivos dos indivíduos.

Com relação específica às aulas de música e à experiência de fluxo, Stocchero (2012, p. 34) tece as seguintes observações:

O fazer musical possui todas as características necessárias à experiência de fluxo. As condições que facilitam as experiências ótimas — percepção de objetivos claros, recebimento de *feedback* imediato, fusão de ação e atenção, existência de altos níveis de concentração, sentimento de estar no controle, e perda da autoconsciência — foram observadas em vários contextos musicais, em diversos estudos realizados.

É bastante consistente também o estudo do estado de fluxo em aulas de Música, como várias pesquisas já realizadas, que abordam o assunto por diferentes vieses e com foco em diferentes segmentos educacionais. Custodero (1999) relata ter presenciado condições para o estado de fluxo frequente e consistentemente em aulas de Música ministradas por ela para a pré-escola. Cunha (2011) analisou sistematicamente dados, e verificou que, na abordagem *Orff-Schulwerk*, há dimensões necessárias à ocorrência de estados de fluxo. Byrne e Sheridan (2000) relatam atividades na aula de Música do ensino regular secundário na Suécia que promovem condições essenciais para o alcance do estado de fluxo pelos estudantes. Essas atividades incluem a prática em repertório conhecido pelos alunos, como o *rock* e o *pop*. Byrne, Macdonald e Carlton (2002) também consideram o alcance do estado de fluxo em aulas de Música na universidade. Chirico *et al* (2015) fizeram uma revisão sistemática da literatura sobre o estado de fluxo e a música, centrando nas atividades de performance, composição e apreciação musical.

Considerando a viável promoção de exigências para ocorrência do estado de fluxo em aulas de música nos diversos segmentos escolares, como mostrado acima, professores devem sempre se lembrar de que “é mais fácil aumentar a criatividade mudando as condições do ambiente do que tentando fazer as pessoas pensarem mais criativamente”³ (CSIKSZENTMIHALYI, 2007, p. 1).

Publicações dessas autoras e de outros citados ao longo deste trabalho não só fornecem diferentes perspectivas acerca da criatividade e da teoria do fluxo na educação, como também oferecem mais fácil compreensão do nosso quadro teórico, que é a teoria do fluxo, a ser aprofundada no próximo capítulo.

³ “It is easier to enhance creativity by changing conditions in the environment than by trying to make people think more creatively.” (CSIKSZENTMIHALYI, 2007, p. 1).

CAPÍTULO 2

QUADRO TEÓRICO: A TEORIA DO FLUXO

A teoria do fluxo (*flow theory*) foi criada pelo psicólogo social húngaro Mihaly Csikszentmihalyi (1934–), e aborda os aspectos relacionados à experiência vivida pelos indivíduos altamente motivados e, conseqüentemente, determinados na realização de suas atividades, cujo envolvimento é qualitativamente intenso e emocionante (ARAÚJO, 2008, p. 41). O estado de fluxo deriva de uma situação motivacional positiva, e pode ser caracterizado por um profundo envolvimento pessoal nas atividades de forma exclusiva, aplicada e prazerosa (ARAÚJO, 2008, p. 42), e mais comum em atividades que tragam uma recompensa imediata, como jogos e brincadeiras. Para Csikszentmihalyi, conforme Bezerra (2014), o fenômeno varia desde o microfluxo (*microflow*) — que pode ser obtido pelo simples e inconsequente prazer de mastigar um chiclete — até o macrofluxo (*macroflow*) — chegando a um pleno e profundo uso de um potencial, podendo alcançar o êxtase (PRIVETTE, 1983⁴, p. 1363 apud BEZERRA, 2014) —, que anos mais tarde denominou “experiência máxima”.

Esta experiência ótima ou máxima (*optimal experience*) ocorre quando sentimos controle pelas nossas ações, estamos ativos e nos esforçamos voluntariamente ao nosso limite para obtenção de algo difícil e recompensador. Consiste em desafios para o próprio indivíduo, contudo não precisam ser prazerosas no momento em que ocorrem. Proporciona um senso de participação na determinação do que ocorre em nossa vida, sendo, assim, positiva. “Como a experiência ótima depende da habilidade de controlar o que acontece na consciência momento a momento, cada pessoa tem que alcançá-la com base em seus esforços individuais e criatividade”⁵ (CSIKSZENTMIHALYI, 2008, p. 5). Para alcançar a experiência ótima, o indivíduo não pode sentir ameaças ao seu *self*, nem haver desordem. Além disso, todos os indivíduos, de diferentes culturas, locais, idades e sexos parecem descrever essas experiências ótimas de formas similares (CSIKSZENTMIHALYI, 2008).

⁴ PRIVETTE, G. Peak experience, peak performance, and flow: A comparative analysis of positive human experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, p. 1361–1368, 1983.

⁵ Because optimal experience depends on the ability to control what happens in consciousness moment by moment, each person has to achieve it on the basis of his own individual efforts and creativity (CSIKSZENTMIHALYI, 2008, p. 5).

O fluxo consiste em um estado de total envolvimento com uma atividade, sendo proveitoso (*enjoyable*⁶) o próprio ato de realizá-la. Para vivenciar o fluxo de maneira profundamente aprazível, é necessária uma concentração disciplinada, ou seja, deve haver um controle da concentração. Assim, o fluxo é vantajoso por fazer o momento presente mais proveitoso, e por construir uma autoconfiança, resultado do sentimento de maior capacidade e habilidade da pessoa por ter alcançado um desafio (CSIKSZENTMIHALYI, 2008).

Csikszentmihalyi (2008, p. 49)⁷ apresenta fatores para acontecer o estado de fluxo em um indivíduo:

Como nossos estudos sugeriram, a fenomenologia do aprazível tem oito maiores componentes. Quando as pessoas refletem sobre como se sentem quando suas experiências são majoritariamente positivas, elas mencionam ao menos uma, e frequentemente todas, das seguintes. Primeiro, a experiência geralmente ocorre quando nos confrontamos com tarefas que temos a chance de completar. Segundo, devemos ser capazes de nos concentrarmos no que estamos fazendo. Terceiro e quarto, a concentração é usualmente possível porque a tarefa a ser realizada tem objetivos claros e fornece retorno (*feedback*) imediato. Quinto, uma pessoa age com um profundo envolvimento, mas sem esforço, que remove da consciência as preocupações e frustrações da vida cotidiana. Sexto, experiências aprazíveis permitem que as pessoas exercitem um senso de controle sobre suas ações. Sétimo, preocupação pelo *self* desaparece, ainda que, paradoxalmente, o senso de *self* emerge mais forte depois que a experiência de fluxo termina. Finalmente, o sentido de duração do tempo é alterado; horas passam em minutos, e minutos podem se estender por horas. A combinação de todos esses elementos causa um senso de profundo aprazimento tão gratificante que as pessoas sentem que compensa gastar uma significativa quantidade de energia apenas para serem capazes de senti-lo.

Deve-se lembrar de que as atividades aprazíveis (*enjoyable*) não costumam ser naturais, ou seja, requisitam um esforço geralmente evitado pelas pessoas. Contudo, conforme a atividade estiver sendo realizada, e houver um retorno (*feedback*) sobre as

⁶ Satisfações (*enjoyments*) são recompensadores e são guardados na memória como um evento importante, diferentemente das memórias prazerosas (*pleasurable*). Satisfação (*enjoyment*), diferentemente do puro prazer, requer atenção e concentração total na atividade, promove crescimento e aumento de complexidade ao *self*, e é caracterizado pelo sentido de realização e de novidade. (CSIKSZENTMIHALYI, 2008, p. 46).

⁷ As our studies have suggested, the phenomenology of enjoyment has eight major components. When people reflect on how it feels when their experience is most positive, they mention at least one, and often all, of the following. First, the experience usually occurs when we confront tasks we have a chance of completing. Second, we must be able to concentrate on what we are doing. Third and fourth, the concentration is usually possible because the task undertaken has clear goals and provides immediate feedback. Fifth, one acts with a deep but effortless involvement that removes from awareness the worries and frustrations of everyday life. Sixth, enjoyable experiences allow people to exercise a sense of control over their actions. Seventh, concern for the self disappears, yet paradoxically the sense of self emerges stronger after the flow experience is over. Finally, the sense of the duration of time is altered; hours pass by in minutes, and minutes can stretch out to seem like hours. The combination of all these elements causes a sense of deep enjoyment that is so rewarding people feel that expending a great deal of energy is worthwhile simply to be able to feel it.

habilidades individuais, costuma-se iniciar uma gratificação intrínseca (Csikszentmihalyi, 2008, p. 68).

Csikszentmihalyi (2008, p. 75–76) salienta, no entanto, que o acontecimento do estado de fluxo depende muito da pessoa, e não totalmente da atividade em si. Mesmo havendo habilidades necessárias para executar uma tarefa, além de outros facilitadores do fluxo, este não ocorrerá se o indivíduo não tiver a crença em suas próprias habilidades.

Vários autores também explicam a teoria do fluxo do autor húngaro. Em uma descrição mais ampla, temos que

[...] o ‘estado de fluxo’ é uma circunstância na qual o indivíduo, ao realizar uma atividade de forma concentrada, perde a noção de tempo, sente alegria/satisfação e sensação de bem estar. [...] o ‘estado de fluxo’ é gerado a partir de elementos afetivos da motivação que orientam a realização de uma atividade com emoção e concentração (ARAÚJO, 2013, p. 60).

Araújo (2013, p. 60) apresenta outros componentes que, segundo Csikszentmihalyi, acompanham a experiência do fluxo, como as metas, a emoção e as operações mentais (operações cognitivas). A autora descreve cada um dos componentes em seu trabalho.

Há explicação da teoria do fluxo ressaltando a maneira como o indivíduo se sente durante o fluxo, e a necessidade de existência de desafios.

Segundo a *Flow Theory* de Csikszentmihalyi, *flow* é um estado em que a atividade em que o indivíduo se envolve o leva a entregar-se totalmente disponibilizando todas as suas capacidades; conforme essas competências se vão desenvolvendo, assim os desafios têm de ser maiores para atingir o estado de *flow* (O’NEILL, 1999, p. 36).

Stocchero (2012, p. 32), em sua dissertação de mestrado, menciona a concentração exigida para o indivíduo entrar no estado de fluxo e alguns requisitos, como a necessidade de meta e de retorno.

[...] a Teoria do Fluxo desenvolvida por Mihaly Csikszentmihalyi que trata da qualidade do engajamento do sujeito em uma específica tarefa. Fluxo é definido como um estado de total envolvimento em uma determinada atividade que exija um alto grau de concentração, um nível de desafio compatível com a habilidade, e uma meta passível de ser cumprida, gerando um retorno (*feedback*) imediato. Tal experiência proporciona ao indivíduo um grande prazer.

Sobre a relação entre desafio e capacidades do indivíduo, temos a seguinte explicação:

Para o autor [Csikszentmihalyi], a experiência do fluxo pode ocorrer quando uma determinada tarefa é desempenhada pelo sujeito num contexto de equilíbrio entre os desafios enfrentados e suas habilidades. Se os desafios estiverem além das possibilidades do sujeito, este acaba vivenciando ansiedade, preocupação e, conseqüentemente, frustração. Do mesmo modo, se os desafios estiverem abaixo das habilidades e capacidades do indivíduo, este

poderá experimentar o relaxamento e por consequência o tédio, a apatia, o desinteresse (ARAÚJO, 2013, p. 60).

Essa relação pode ser representada na forma de um gráfico de quadrantes, como bem explica O'Neill (1999, p. 36) no fragmento a seguir:

Tipicamente as *flow experiences* são avaliadas pelo nível atingido na relação entre os desafios e a competência de cada indivíduo. A teoria *flow* está estruturada segundo um modelo em quatro quadrantes: (1) equilíbrio entre desafios e competências em que ambas as variáveis estão acima da média individual (*flow*); (2) equilíbrio entre desafios e competências em que ambas as variáveis estão abaixo da média individual (apatia); [3] equilíbrio entre desafio elevado e competência baixa (ansiedade); [4] equilíbrio entre competências elevadas e desafios baixos (enfado) (O'NEILL, 1999, p. 36).

Vimos, portanto, que a teoria do fluxo depende de vários fatores individuais e externos. Discutiremos, a seguir, aspectos do fluxo na Educação Musical, especificamente no ensino de piano, a partir de estudos de caso em que a própria autora realiza a função de professora de piano. Especial ênfase é dada ao tratamento da criatividade dos estudantes nas aulas de piano.

CAPÍTULO 3

O FLUXO NA EDUCAÇÃO MUSICAL: O ENSINO DE PIANO

O'Neill (1999, p. 35) salienta que há fatores, além das capacidades cognitivas, para o desenvolvimento das competências musicais das crianças. O tempo, o esforço e a persistência desprendidos na prática são considerados fatores decisivos para diferenças no sucesso e qualidade de performance musical entre crianças. Os fatores que influenciam o interesse pela prática podem ser externos, como apoio familiar e o ambiente social e cultural em que a criança está imersa, e intrínsecos, como a motivação, sem os quais a criança não investirá tanto tempo na prática mesmo tendo um ambiente de suporte.

Com base em teorias sobre motivação, O'Neill (1999, p. 41–42) conclui que para desenvolver a motivação dos alunos, devemos

1. Fazer crer aos jovens que podem aprender e desenvolver-se com o trabalho.
2. Criar um ambiente de trabalho que seja amigável para que os erros e falhas sejam vistos como experiências e momentos positivos do processo de aprendizagem. [...].
3. Reconhecer em cada aluno o seu ponto de excelência e desistência e saber ajustar o seus objectivos e o nível de desafio/esforço necessário. Aproveitar todas as oportunidades para corrigir juízos desajustados ('Não sou capaz de fazer isto' ou 'Não sou bom nisto').
4. Ter cuidado para não criar dependência de factores motivadores extrínsecos (tal como exames, competições, prémios) — a recompensa deverá ser a actividade em si mesma e a partilha de experiências e conclusões com os outros de uma forma não competitiva. Os alunos com tais motivações extrínsecas estão mais sujeitos a sofrer de baixa auto confiança o que pode conduzir a comportamentos de inadaptação.
5. Fornecer aos alunos instruções precisas e cuidadas que lhes darão maior controle e responsabilidade na organização das suas actividades (p. ex., permitir que escolham as actividades, instrumento(s), permitir que decidam quanto tempo devem estudar para serem bem sucedidos e encontrar formas de aferir o seu próprio progresso).
6. Identificar os obstáculos à motivação e ser flexível na ajuda aos alunos no sentido de um compromisso mais eficaz e efectivo com a actividade musical.
7. Aproveitar todas as oportunidades para desenvolver a consciência dos alunos sobre género e música. É importante criar um contexto favorável tanto a raparigas como a rapazes [...].
8. Estar consciente dos efeitos sociais que os jovens antecipam no seu envolvimento com a música e ser sensível à imagem que os companheiros têm deles (rapazes e raparigas).
9. Envolver os pais tanto quanto possível no processo de ensino/aprendizagem fornecendo-lhes toda a informação possível e informá-los também sobre como podem encorajar e ajudar os seus educandos em casa.
10. Abolir os termos 'treino' ou 'trabalho de casa'. Encorajar os alunos a tocar o mais possível. É necessário que obtenham prazer com as suas actividades musicais.

Essas sugestões acima citadas têm sido bastante consideradas pela presente autora nas suas aulas dadas de piano, pois parecem valorizar não só o ensino dos conteúdos musicais em si, mas também a formação do indivíduo como um todo. Vemos que um bom exemplo disso está ao mencionar que o docente deve intervir ao aluno dizer que não é

capaz de fazer algo, uma vez que o estudo e a dedicação são os propiciadores do aprendizado.

Araújo, Campos e Banzoli (2016) observaram, pela análise realizada por elas, que as aulas de musicalização tendem a oferecer um ambiente mais motivador para crianças, e conseqüentemente mais suscetível ao estado de fluxo, do que as aulas de instrumento. Contudo, salientam que “é função do professor buscar soluções para uma maior motivação no ambiente das aulas de instrumento” (p. 49), pois este deve proporcionar atividades motivadoras, que gerem estímulo e satisfação nos alunos.

Stocchero (2012, p. 22) menciona a necessidade de autonomia da criança, provocando a vontade de experimentar, de decidir por conta própria o que, como e quando fazer algo, e se o fará. A autora defende que a aula de música seria um ambiente favorável para a satisfação dessa necessidade, além de outras em relação a competência e relacionamentos.

A seguir, relataremos e discutiremos aspectos musicais e pianísticos de um estudo de caso de ensino de piano para uma criança de 4 anos de idade. Buscaremos relacionar essas atividades com o estímulo à criatividade da estudante e à teoria do fluxo de Csikszentmihalyi.

3.1 ENSINO DE PIANO PARA UMA CRIANÇA DE 4 ANOS: ESTUDO DE CASO

O caso estudado neste trabalho é de uma aluna de piano, de 4 anos de idade, com nome fictício⁸ de Joana. Iniciou seu estudo de piano em fevereiro de 2018, e encerrou em setembro do mesmo ano, tendo feito aulas semanais particulares com a autora, com duração de até 45 minutos. Seus pais relatam a vontade dela de estudar piano desde os 2 anos de idade. Sendo um deles músico e pianista amador, o instrumento acústico já era presente na residência, e o contato da criança com a música era frequente. Além disso, tem aula de música na escola. A menina já era considerada pelos pais como bastante musicalizada, e, por essa razão, buscaram especificamente aulas de piano.

Foi a primeira aluna da autora em idade anterior ao período de alfabetização, tendo ela pesquisado bastante antes da primeira aula em textos, sítios da internet e vídeos do *Youtube* sobre a profundidade adequada dos conteúdos musicais e pianísticos e a maneira de ensiná-los para crianças tão novas, tendo encontrado diversas abordagens de experiências de outros professores. A autora fez algumas escolhas com base no material

⁸ Assim como o de todos os alunos mencionados neste trabalho.

estudado e na própria experiência. Serão relatadas, a seguir, as principais etapas percorridas durante as aulas.

Na primeira aula, foram proporcionados mais momentos de experimentação do piano, e mostrada a organização básica das teclas pretas em grupos de 2 e de 3. A autora tocou 3 repetições das notas Ré_♭ e Mi_♭ (grupo de 2 teclas pretas) simultaneamente, e pediu para a aluna repetir nos vários registros do piano, trabalhando, assim, o conteúdo de repetição das notas em alturas diferentes. Além disso, explicitou a questão de graves e agudos, o que ela rapidamente apreendeu. A diferença entre som curto e som longo não foi bem entendida por ela nesse momento. Ensinou a ela, por meio da repetição, o seguinte pequeno trecho musical (que adiante se tornará a “música” do cachorro): notas Si_♭, Lá_♭ e Sol_♭, com a última nota durando o dobro das outras duas (1+1+2). A partir dessa aula, teve a ideia de levar para ela uma folha com algum desenho ou impressão que sugerisse um movimento ascendente e descendente para ser feito com ambas as mãos.

Com base nessa ideia, na segunda aula, a autora levou uma imagem impressa com macacos e outra com minhocas, de forma a ilustrar que ela deveria fazer sons em direção ascendente e descendente (“subindo e descendo”). O interesse da Joana foi grande, mostrou-se motivada pelos animais, e a professora decidiu levar fichas de bichos, para que cada um tivesse sua própria “música”.

Na terceira aula, a professora mostrou a música do cachorro (mencionada acima, e já sabida por ela) e a da pulga (Sol_♭, Sol_♭, Sol_♭, Lá_♭, Lá_♭ e Lá_♭, com o ritmo 1+1+2+1+1+2). Após, Joana criou a música do rato (Ré_♭ e Mi_♭ simultâneos, duas vezes) por vontade própria. A intenção musical com a música do cachorro e da pulga era formar uma pequena melodia, formada pela execução consecutiva de 2 fichas do cachorro, 1 da pulga e mais 1 do cachorro. As teclas pretas estavam sendo privilegiadas devido à mais fácil visualização da repetição das notas em diferentes registros.

Na quarta aula, pela primeira vez, a Joana tocou as músicas do cachorro e da pulga de mãos juntas (mesmas notas nas duas mãos). A autora planejou, então, ensinar por repetição alguma melodia simples, nas teclas pretas, com duas frases, uma igual à outra com exceção da finalização delas. A aluna conseguiu executar razoavelmente, mas não entendeu essa ideia de frases similares. Ou seja, o objetivo da atividade falhou naquela aula. No entanto, a criança gostou bastante da ficha com o desenho de dois ratos (um para cada frase musical), que ela nomeou de “ratos falantes”.

A partir de então, a autora passou a levar várias fichas de animais, principalmente, para promoção do aprimoramento das habilidades da Joana em relação ao piano. Algumas

foram ensinadas ela por meio da repetição, outras ela mesma criou. Uma característica observada na criação dela é a não capacidade de repetir exatamente. Já quando é mostrado um fragmento musical a ela, é capaz de repeti-lo.

Também aprendeu algumas músicas, como *Cai, cai balão* em Ré_bM, *Brilha, brilha estrelinha* em Ré_bM e *Pastorzinho* (o trecho do *Dó, Ré, Mi, Fá*) em F_áM. A família também incentivou bastante a aprendizagem dessas peças, tendo sido mesmo responsável por iniciar o ensino do *Pastorzinho*.

Visando estimular sua criação com base em outras inspirações, que não só animais, a autora levou fichas com outros tipos de imagens para ela. Um exemplo foram as cinco flores, uma de cada cor, representando cada dedo. Porém não houve desdobramento em atividades tão pertinentes a este trabalho. Outro exemplo foram as imagens que sugeriam uma história, simultaneamente com a narração da autora, que consistia na aluna saindo da sua residência, chegando à rua cheia de veículos, atravessando essa rua, e chegando ao parque. Sugeri que a aluna improvisasse a música, e, conforme foi contando a história, enfatizou o ambiente sonoro da residência diferente daquele da rua, o som dos carros, o silêncio por terem parado para ela atravessar a rua, e a alegria sentida por chegar ao parque. A criação da aluna foi bem livre, com bastante variedade de sons graves e agudos, curtos e longos, fortes e suaves, articulados em *staccato* e em *legato*, *cluster*, com uso em alguns momentos do pedal direito do piano. Nesta última atividade, a aluna pareceu estar bem concentrada na atividade, demonstrando também motivação. Um ponto negativo, de natureza extrínseca, foi a estranheza com que a família pareceu ouvir esses sons, gerando um certo desconforto na professora. Por essa razão, explicou, e costuma explicar, para a família sobre as atividades criação, principalmente no caso de crianças pequenas.

São apresentadas, a seguir, categorias mais relevantes para a autora no ensino de piano para uma criança de 4 anos, conforme o estudo de caso, que busque valorizar atividades criativas: 1) criação de pequenas melodias com inspiração em um tema/objeto (por exemplo, um animal); 2) criação de materiais musicais contrastantes com base em uma “história” como inspiração (exemplo, chuva e sol); 3) execução de uma melodia ensinada por repetição, tocando a mesma melodia com as duas mãos simultaneamente (envolve reconhecimento de mesma nota em registros diferentes, entendimento da sequência de notas por semitom, grave e agudo, forte e fraco, reconhecimento da simetria refletida dos dedos das mãos); 4) execução de um acompanhamento simples (uma nota por compasso) para uma melodia previamente aprendida, de maneira a acompanhar a

melodia sendo tocada pela professora, e, posteriormente, capacidade de tocar o acompanhamento com uma mão e a melodia com outra; e 5) criação de uma pequena melodia e de um acompanhamento, sendo capaz de repetir todo o material musical criado (meta futura, ainda não testada com essa faixa etária).

Há ainda uma etapa a ser considerada pela autora em futuras aulas, que é o registro escrito do material musical após sua criação. Até o momento, foram utilizados apenas o desenho de um ser ou objeto, por exemplo um animal, para sugerir à criança a execução ao piano da melodia correspondente. Portanto, embora as aulas com essa aluna específica tenham se encerrado, o processo de estudo e avaliação dessas atividades permanece, e pode ser benéfico para outros alunos. Dessa forma, serão apresentados e discutidos casos com outros alunos particulares de piano da presente autora.

3.2 ENSINO DE PIANO: OUTROS CASOS

Serão mostrados alguns casos com outros alunos de piano, de diferentes idades. Esses exemplos mostram situações em que o uso da criatividade favoreceu o trabalho de conteúdos musicais e pianísticos que possivelmente seriam mais difíceis de entendimento pelos estudantes se não houvesse incentivo a atividades de criação.

Um dos alunos de piano a servirem de exemplo é o Cauã, de 5 anos de idade, que iniciou seu estudo de piano em setembro de 2018, com a autora. Muito curioso, motivado e interessado, sente-se livre para criar e tocar o piano em aula. Pratica em casa, por enquanto, apenas em um aplicativo de piano para o aparelho eletrônico *tablet*. Para as aulas dele, foi planejado, a princípio, seguir um método semelhante ao utilizado com a Joana, dada a proximidade de idade, sendo sugerido, desde a primeira aula, a criação de fragmentos musicais inspirados em animais. Contudo, Cauã, diferentemente da primeira aluna, não sentiu a necessidade de fichas com imagens dos bichos para criar, já tendo criado até mesmo com inspiração em ideias ou ações, como mostraremos.

Em uma aula, ele começou a improvisar, e disse que era a sequência do Tarzan em perigo, depois em perigo maior ainda, lutando, e finalmente ganhando a luta. Cada cena imaginada foi representada por fragmentos musicais com algumas características diferentes (seja por registro, quantidade e velocidade de notas, articulação *legato* e *staccato*, ou intensidade). Em outra aula, ele criou uma música da montanha, e depois, tocando com alguma variedade, chamou de música da montanha com neve. Aproveitando a ideia dele, a autora sugeriu a criação da música da montanha com arco-íris. Em geral, a

cada criação dele, a autora sugere que toque novamente em outro registro mais grave ou mais agudo, ou com intensidade mais fraca ou mais forte, introduzindo, dessa forma, o conteúdo dos parâmetros dos sons, ao mesmo tempo em que ele fica satisfeito em repetir a própria criação. Para futuras aulas, mudanças no andamento (ou velocidade) seriam outra possibilidade de variedade de execução a ser sugerida ao aluno.

Na aula do dia 23 de outubro de 2018, Cauã decidiu criar e tocar a música do bem e do mal, que, segundo ele, ocorrem juntos. A autora perguntou, então, qual mão executava o bem ou o mal, e pediu que tocasse uma de cada vez. Solicitou, após, que tocasse as duas mãos juntas, e frisou as notas que cada mão deveria tocar, de acordo com a criação dele. A mão esquerda criada por ele utilizava apenas as notas Dó# e Ré#, de curta duração, sejam repetidas ou alternadas. E a mão direita utilizava das notas Fá ao Dó acima, em teclas brancas e pretas, empregando notas curtas e longas, e geralmente saltos entre uma nota e outra, alternando uma mais aguda e uma mais grave. A atividade foi bem interessante, pois o Cauã foi levado a tocar materiais diferentes em cada mão simultaneamente, o que seria ainda possivelmente difícil se tivesse sido ensinado algo a ele por repetição⁹. Em geral, já tem sido solicitado que suas criações envolvam as duas mãos, porém essa atividade acima relatada foi um pouco mais elaborada do que o usual até o momento para ele, pois teve que manter em cada mão o material musical previamente planejado.

Cauã, na aula do dia 30 de outubro de 2018, criou espontaneamente o que se constitui um *ostinato* com as notas Ré_b e Mi_b, alternadas, com a mesma duração, utilizando pedal direito, com dinâmica suave, na mão esquerda. Como consequência, a autora sugeriu que tocasse com a mão direita quaisquer notas nas teclas pretas, porém sem interromper a execução daquelas notas na mão esquerda. Cauã tocou bem suave, e foi pedido que variasse mais vezes as notas da mão direita, pois sua tendência foi utilizar apenas duas notas. Sua improvisação consistiu, principalmente, de notas simultâneas nas duas mãos, ou seja, com o mesmo ritmo (todas com a mesma duração). O aluno pareceu bem concentrado, possivelmente no estado de fluxo. Após alguns minutos, saiu da atividade proposta, e começou a tocar cada nota do *ostinato* com uma mão, e então, de repente, voltou para a atividade. Ao interromper sua própria improvisação, perguntou se era assim que ele deveria fazer, ao que a autora respondeu positivamente, e começou a

⁹ Até o momento, o único trecho que havia sido ensinado para ele com materiais diferentes para as duas mãos era a parte do “Dó-Ré-Mi-Fá-Fá-Fá” do *Pastorzinho*, com acompanhamento bem simples executado simultaneamente com a outra mão.

criar a música do vampiro, por livre vontade. Sugeri ao aluno, posteriormente, que tocasse as duas notas repetidas (o *ostinato* criado por ele) na mão direita, e improvisasse em qualquer tecla preta na mão esquerda. Cauã comentou que seria difícil, todavia conseguiu fazer bem. Com essa atividade, realizada a partir de um *ostinato* que o aluno criou por acaso, foram trabalhados os conteúdos de coordenação motora entre as mãos, com a execução de materiais diferentes entre elas de acordo com uma regra proposta (nunca interromper o material do *ostinato*), uso do pedal e dinâmica suave (a tendência desse aluno é tocar em dinâmica forte).

Na mesma aula, trabalhamos a peça *Pastorzinho* (trecho do “Dó, Ré, Mi, Fá”). Primeiramente tocou a melodia na mão direita simultaneamente ao acompanhamento na mão esquerda. Devido aos pequenos problemas na execução, a autora sugeriu que ele a acompanhasse, ou seja, que tocasse apenas o acompanhamento enquanto a professora realizava a melodia ao piano ou pela voz. O aluno propôs, então, que ele tocasse o acompanhamento, a professora tocasse a melodia, e ambos cantassem a melodia. Foi aceito, e assim feito. A atividade foi bem realizada, ele aparentava entusiasmo e concentração, e foram trabalhados conteúdos de execução musical em conjunto, execução vocal e coordenação e concentração para cantar e tocar simultaneamente materiais musicais diferentes. Este é um exemplo de como aceitar sugestões dos alunos podem ser benéficas para o processo de ensino-aprendizagem. No mês de novembro, o estudante já foi capaz de realizar sozinho a melodia na mão direita e o acompanhamento na mão esquerda com melhores resultados.

Desde o final de outubro, a autora decidiu ensinar por repetição a melodia de *Frère Jacques* ao Cauã. Na aula do dia 6 de novembro de 2018, a melodia já estava aprendida pelo aluno, e resolveu mostrar o acompanhamento, que consiste em um *ostinato* com motivo de 3 sons apenas. Tocou a melodia e o *ostinato* simultaneamente, e o Cauã, observando com atenção, logo notou que foram tocados dois materiais diferentes nas duas mãos. A autora ensinou por repetição o novo material, e pediu para ele tocar enquanto ela tocava e cantava a melodia. Ficou bastante interessado na atividade, que tinha uma meta clara e um retorno imediato da professora. Assim, embora não fosse uma atividade que estimulasse a criatividade, proporcionou aspectos essenciais para o estado de fluxo. Essa atividade com a canção *Frère Jacques* já havia sido proposta anteriormente para o aluno Joaquim, conforme será apresentada mais detalhadamente adiante neste texto. No entanto, como este último é um pouco mais velho, as dificuldades e as capacidades cognitivas e motoras são um pouco diferentes, de modo que com o Cauã a atividade

precisa ser dividida em mais etapas. Portanto, vemos que o Cauã está aprimorando habilidades musicais e pianísticas por meio de atividades que instigam, de alguma forma, a criatividade.

Outro aluno de piano a servir de exemplo é o Joaquim, de 8 anos de idade. Estuda piano desde o segundo semestre de 2017, e a autora é sua primeira professora de piano. No primeiro semestre de 2018, foi trabalhada a peça *Frère Jacques*, originalmente uma canção tradicional francesa, em arranjo para piano solo do Mascarenhas (1970), no qual a mão direita executa a melodia, e a mão esquerda um acompanhamento em *ostinato*, o que facilita a execução. Interage muito bem com a atividade “Palitos I”, do livro *Feito à mão*, da Cecília Cavalieri França (2008), que já havia sido estudada em aula. Joaquim teve bastante entusiasmo com a peça *Frère Jacques*, e, experimentando o piano, percebeu que o início da melodia se repetia em outras notas do teclado. Por exemplo, no arranjo de Mascarenhas, como a tonalidade é DóM (e só utiliza as teclas brancas do piano), as primeiras notas são Dó, Ré, Mi, Dó, e esses mesmos intervalos são ouvidos nas notas Fá, Sol, Lá, Fá.

Em decorrência de sua própria curiosidade, o aluno foi descobrindo que não dava para tocar toda a melodia se começasse em outras teclas brancas, e a autora resolveu explicar o motivo, trabalhando, assim, o conteúdo intervalos. Junto com o aluno, contou o intervalo entre as notas com base no semitom, que explicou como sendo a tecla mais próxima possível, seja mais aguda ou mais grave. Com *feedback* constante da professora, a cada aula ele queria experimentar tocar a melodia de *Frère Jacques* começando em uma tecla diferente, e ele logo entendeu como seria o *ostinato* em cada tonalidade. Como ele tocava em casa ao longo da semana, em algumas semanas ele já conseguia transpor o arranjo de *Frère Jacques* para qualquer tonalidade. Portanto, vemos que, com abordagem pela prática, foi possível trabalhar o conteúdo intervalos e transposição com uma criança iniciante no estudo de piano. Tudo facilitado pelo interesse demonstrado por ela, e pela liberdade que sentiu para experimentar o som do piano livremente.

Outro caso de atividade interessante em aula do Joaquim começou na aula de 15 de outubro de 2018, em que ele chegou na aula criando um fragmento musical, que tinha um padrão no material musical empregado, como costumam ter suas criações. Ele cuidava da qualidade do som, do toque e da articulação, mesmo sem ter consciência de todas essas nomenclaturas. A autora decidiu, portanto, aproveitar essa oportunidade para evidenciar a diferença entre *legato* e *staccato*, e escreveu na partitura seu fragmento criado, como na

figura (Fig. 1), tendo ele prontamente conferido¹⁰. Ao escrever, a autora fez uso da ligadura e do ponto de *staccato*, e mostrou ao piano como o som seria diferente se não os tivesse escrito. Ele experimentou ao piano a execução das diferentes articulações, e disse perceber bem as diferenças.



Fig. 1 — Escrita do fragmento musical criado pelo aluno Joaquim.

Na aula seguinte (no dia 22 de outubro de 2018), buscando sedimentar esse conhecimento sobre a prática e a escrita de articulação, a autora escreveu outro fragmento no mesmo modelo da criação do aluno, porém não utilizou notas repetidas consecutivas (Fig. 2). O Joaquim tocou a partir da partitura, e após algumas correções, conseguiu compreender a articulação sugerida pela ligadura de expressão e pelo ponto de *staccato*. Após, a autora escreveu outro trecho com quatro notas por tempo em vez de três, com ligadura de expressão nas três primeiras e sinal de *staccato* na última nos dois primeiros compassos, e uma ligadura de expressão por tempo no último (Fig. 3). Com esse exemplo, pôde enfatizar o que é *legato* e como é a execução de notas com a ligadura.

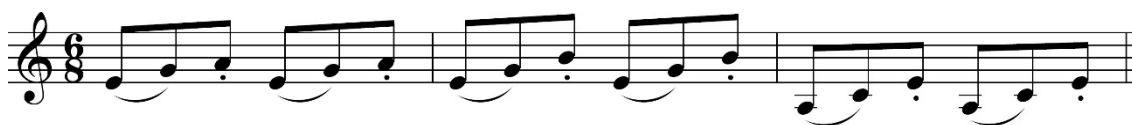


Fig. 2 — Fragmento musical criado e escrito pela autora para ser executado pelo seu aluno Joaquim.



Fig. 3 — Fragmento musical criado e escrito pela autora para ser executado pelo seu aluno Joaquim.

A partir dos exemplos dados pela autora, o aluno o tocou e experimentou, e começou a criar uma sequência com inspiração na articulação trabalhada. Contudo, a cada repetição o ritmo foi ficando um pouco diferente, mais variado. Em sequência, começou a improvisar nesse ritmo que ele mesmo foi criando, utilizando o pedal direito e várias notas simultâneas (*cluster*) nos diferentes registros do piano. Na aula seguinte (29 de outubro de 2018), foram trabalhados novamente a criação dele e os dois exemplos criados pela autora. Ele apresentou maior facilidade na execução, e, aparentemente, no entendimento do toque *legato* e *staccato*, relacionando aos símbolos na notação.

¹⁰ Em geral, a autora incentiva o aluno a escrever ele mesmo na partitura o fragmento musical criado. Contudo, nesse dia, visando explicitar questões de articulação, escreveu ela mesma para não fatigar o aluno e não diminuir sua concentração.

Com esse caso relatado, observamos que uma atividade de criação possibilitou uma sistematização do conteúdo, e resultou, espontaneamente pelo aluno, em uma outra atividade de criação, em que o estudante evidenciou vários conteúdos (como sonoridades com pedal direito, execução de ritmos, registros do piano) já trabalhados em aula, inclusive o de articulação.

Com alunos adultos iniciantes, a autora também costuma incentivar a criação e a improvisação, tendo como um apoio o livro *Feito à mão*, mencionado acima, da França (2008), principalmente as primeiras atividades (unidade “Palitos”). Simultaneamente ao trabalho com essas atividades do livro, utiliza outras peças, e costuma enfatizar questões como estrutura formal e fraseológica, variedades sonoras principalmente por articulação, dinâmica, velocidade, caráter e uso do pedal, as quais o livro busca trabalhar. Reforçando o conteúdo visto nas peças ao improvisar e criar, os alunos costumam entender com maior facilidade, se apropriando mais do conhecimento musical, do que se não houvesse o trabalho com a parte criativa. Exemplo de atividade criativa que utilizo em aula, sugerida por atividades do livro acima mencionado: 1) criar um *ostinato* (nas teclas pretas) em F \sharp pentatônica maior; 2) improvisar uma melodia sobre esse *ostinato*; 3) improvisar pensando na organização em frases; 4) pensar em uma das frases sendo contrastante (por enfatizar outra nota da escala que não seja o F \sharp , pela dinâmica, articulação, velocidade, caráter, uso predominante de notas longas ou curtas e uso do pedal; 5) que a última frase seja, de preferência, similar à primeira, e enfatize a nota principal da escala (F \sharp); 6) tocar toda a criação/improvisação.

A autora já observou aluno de piano que, desde o início dos estudos, planeja em casa uma composição, e busca se aperfeiçoar em aula, por exemplo, visando compreender melhor os materiais musicais e as estruturas, a razão de certos sons soarem “bem” (consonantes) simultaneamente e outros não, aprender outros padrões de acompanhamento ou de ritmos para a melodia. Essa motivação do próprio aluno, com atividades criativas planejadas, impulsiona a aprendizagem e o ensino da docente, acelerando e otimizando o aperfeiçoamento musical e pianístico.

Uma barreira para o uso de atividades criativas em aulas de piano são os alunos, geralmente adultos ou adolescentes, que se recusam a criar ou a experimentar mais livremente os sons do instrumento musical. Há também aqueles, crianças, adolescentes ou adultos, que, embora a professora perceba que são capazes de cumprir uma nova meta, não apresentam empenho e autoconfiança suficientes na própria capacidade. Em um

trabalho mais abrangente, essa dificuldade pode ser investigada e soluções podem ser buscadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho iniciou com uma revisão de bibliografia na área da música, da educação e da psicologia que abordam a teoria do fluxo de Csikszentmihalyi, mostrando a ampla utilização dessa teoria como apoio ao estudo dessas áreas. Após, tratou especificamente da teoria do fluxo, que constitui o quadro teórico deste trabalho, evidenciando os aspectos essenciais para que uma pessoa entre em estado de fluxo, as possíveis sensações de quem está em fluxo, e outras características que tornam esse estado vantajoso para um indivíduo. Posteriormente, o estudo de caso foi discutido, trazendo experiências da própria autora em sua atuação como professora particular de piano com alguns alunos, principalmente crianças, tendo sido usados sempre nomes fictícios para preservar suas identidades. Buscamos ressaltar atividades que estimulassem a criatividade e a prática musical do estudante. Consideramos, em geral, que as experiências destacadas no estudo de caso poderiam favorecer o estado de fluxo, como refletiremos a seguir.

Em várias situações, os alunos criaram algum trecho musical por vontade própria, sugerindo motivação, concentração e dedicação ao estudo e à aula de piano. A Joana costumava criar nomes para alguns fragmentos musicais ensinados a ela por repetição, e solicitava novas fichas de determinados animais para aulas seguintes. O Cauã improvisa diversas músicas pensando em inspirações variadas. Houve um aluno adulto que criou uma pequena peça para piano em casa, com base no sugerido e aprendido nas primeiras atividades do livro *Feito à mão*, da Cavalieri França (2008), e tocou em aula. A autora pediu para gravar uma segunda execução dele, para arquivo pessoal, já que havia trabalhado bastante na composição, e, na aula seguinte, ele mesmo solicitou o envio da gravação, pois também decidiu guardar. O Joaquim se sente, em geral, bastante livre para criar e improvisar ao piano, costuma se mostrar disponível a desafios, e disposto a tentar mais vezes em aula, quando necessário, até conseguir fazer o solicitado.

Csikszentmihalyi (2008, p. 72) diz que atividades, como fazer música, escalar montanha, dança, navegação, xadrez, e outras, facilitam o alcance da experiência ótima, ou estado de fluxo, porque “têm regras que exigem a aprendizagem de habilidades, estabelecem metas, providenciam retorno, possibilitam o controle”¹¹, facilitando a concentração e o envolvimento. Observamos que as atividades de criação relatadas nos

¹¹ “They have rules that require the learning of skills, they set up goals, they provide feedback, they make control possible” (Csikszentmihalyi, 2008, p. 72).

casos abordados neste trabalho possibilitam também essas características propiciadoras do fluxo. No entanto, uma necessidade para se manter o estado de fluxo é acrescentar novos desafios de acordo com o aumento das capacidades do indivíduo, evitando assim a apatia ou tédio. Por outro lado, esses desafios devem ser alcançáveis, caso contrário a pessoa pode entrar em estado de ansiedade, em vez de fluxo, por não conseguir cumprir a meta (Csikszentmihalyi, 2008).

Buscando seguir esses requisitos para o alcance do fluxo pelos alunos de piano, nas atividades de improvisação de melodia sobre um *ostinato*, a autora os estimula a prestarem atenção e a cumprirem novos objetivos a cada vez que parecem realizar satisfatoriamente os antigos. Por exemplo, na primeira vez que improvisam, pede apenas para manter constante o acompanhamento em *ostinato* tocado por uma das mãos. Em seguida, sugere mais variação de notas na melodia improvisada. Cumprindo essas metas, discute sobre a diferença de intensidade sonora entre as mãos, recomendando que a melodia improvisada soe mais forte do que o acompanhamento. Posteriormente, costuma abordar a questão das frases ou seções de uma peça, e dos possíveis contrastes entre elas, como em relação à dinâmica, articulação predominante em *staccato* ou *legato*, velocidade, uso predominante de notas longas ou curtas, e caráter. Consideramos que essas etapas facilitam o entendimento dos alunos, crianças e também adultos, quanto aos diferentes conteúdos musicais e pianísticos, e promovem maior concentração, facilitando o alcance do estado de fluxo por eles.

A atividade de criação improvisada, que a autora costuma fazer com os alunos, principalmente os mais iniciantes, baseada na unidade “Palitos” do livro *Feito à mão da França* (2008), oferece o cumprimento de vários aspectos essenciais para o fluxo, como mencionados por Stocchero (2012), como alto grau de concentração, um nível de desafio compatível com a habilidade, e uma meta passível de ser cumprida, gerando um retorno (*feedback*) imediato. Tal experiência proporciona ao indivíduo um grande prazer.

No caso dos alunos sem muita autoconfiança ou vontade de experimentar livremente os sons, sem segurança para criar, a realização do estado de fluxo fica prejudicada, pois fatores intrínsecos são também essenciais para o fluxo. Essa situação é complicada, pois a autoconfiança, embora importante para a ocorrência do fluxo, é também aumentada após a experiência (CSIKSZENTMIHALYI, 2008). Pesquisas posteriores podem investigar com profundidade casos similares ao desses alunos, contribuindo ainda mais para o ensino de piano.

Por fim, este trabalho contribui para a formação de profissionais na área de educação musical, especialmente no ensino de piano, oferecendo uma visão sobre atividades que visam estimular a criação, a partir da teoria do fluxo de Csikszentmihalyi. Espera-se que os docentes atinjam o estado de fluxo em si, e que os busquem em seus alunos, de forma a otimizar e a tornar mais aprazível a aprendizagem. A partir dos aspectos estudados da teoria do fluxo e dos casos discutidos neste trabalho, consideramos que aulas de piano, principalmente para crianças, podem promover o estado de fluxo nos alunos, de forma a consistirem em ambiente de estímulo à criatividade e de aperfeiçoamento das habilidades musicais e pianísticas.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice M. S. Soriano de. A repressão ao potencial criador. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 9, n. 3, p. 11–13, 1989.
- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. O contexto educacional e sua influência na criatividade. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 8, n. 15, jul./dez. 2002, p. 165–178.
Disponível em:
<<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6477/5235>>. Acesso em: 5 out. 2017.
- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. Barreiras à promoção da criatividade no ensino fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, n. 1, p. 59–66, 2008.
- ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Experiência de fluxo na prática e aprendizagem musical. **Música em perspectiva**, v. 1, n. 2, p. 39–52, out. 2008. Disponível em:
<<http://revistas.ufpr.br/musica/article/view/19491>>. Acesso em: 15 out. 2017.
- ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Crenças de autoeficácia e teoria do fluxo na prática, ensino e aprendizagem musical. **Percepta**, Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais, v. 1, n. 1, p. 55–66, 2013. Disponível em:
<<http://www.abcoamus.org/journals/index.php/percepta/article/view/14>>. Acesso em: 14 ago. 2018.
- ARAÚJO, Rosane Cardoso de; CAMPOS, Flávia de Andrade Campos; BANZOLI, Célia Regina Vieira de Albuquerque. Prática musical infantil e teoria do fluxo: Duas *surveys* em contexto brasileiro. **Epistemus**, v. 4, n. 2, p. 38–53, 2016. Disponível em:
<dx.doi.org/10.21932/epistemus.4.2867.2>. Acesso em: 11 de set. 2018.
- BEZERRA, Denise Maria. Experiência de Fluxo e Experiência Culminante na prática pianística: aspectos de um fenômeno transpessoal. *Anais... III SIMPOM*, Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música, 2014, n. 3, p. 1039–1048, 2014. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/4704>>. Acesso em: 14 ago. 2018.
- BYRNE, Charles; MACDONALD, Raymond; CARLTON, Lana. Flow and creativity in the music classroom. In: **10th Anniversary ESCOM Musical Creativity Conference**, University of Liège, April, 2002. Disponível em:
<<http://escom.org/proceedings/ESCOM2002/sources/Pdf/Session/Byrne.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2017.
- BYRNE, Charles; SHERIDAN, Mark. The Long and Winding Road: The Story of Rock Music in Scottish Schools. **International Journal of Music Education**, n. 36, p. 46–57, 2000. Disponível em:
<<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/025576140003600106>>. Acesso em: 20 ago. 2017.
- CHIRICO, Alice, *et al.* When music “flows”. State and trait in musical performance, composition and listening: a systematic review. **Frontiers in Psychology**, [S.l.], n. 6,

article 906, 2015. Disponível em:

<<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4485232/>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihalyi. **Creativity**: flow and the psychology of discovery and invention. New York: HarperCollins e-books, 2007.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihalyi. **Flow**: the psychology of optimal experience. New York: HarperCollins e-books, 2008.

CUNHA, João Cristiano Rodrigues. Música e experiência de fluxo: indicadores iniciais de um estudo piloto em Educação Musical. In: PESTANA, R.; CARVALHO, S. (Eds.). **Performa' 11 - Conference on Performance Studies**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2011. p. 1–11. Disponível em:

<<https://www.researchgate.net/publication/260036921>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

CUSTODERO, Lori A. Construction of Musical Understandings: The Cognition-Flow Interface. **Cognitive Processes of Children Engaged in Musical Activity**. Conference Paper. University of Illinois. Champaign-Urbana, Illinois, USA, June 1999. Disponível em:

<https://www.academia.edu/22521803/Construction_of_Musical_Understandings_The_Cognition-Flow_Interface>. Acesso em: 20 ago. 2017.

DIAS, Tatiane Lebre; ENUMO, Sônia Regina Fiorim; AZEVEDO JUNIOR, Romildo Rocha. Influências de um programa de criatividade no desempenho cognitivo e acadêmico de alunos com dificuldade de aprendizagem. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 429–437, set./dez. 2004. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a10>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Efeitos de um programa de treinamento de criatividade em estudantes normalistas. **Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 2, p. 9–38, 1992.

FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 1, p. 85–91, jan.–abr. 2005.

FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Maria L. Soriano de. Percepção de alunos do ensino fundamental quanto ao clima em sala de aula para criatividade. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 513–521, dez. 2006.

FRANÇA, Cecília Cavaleiri. **Feito à mão**: Criação e performance para o pianista iniciante. Belo Horizonte: Halt Gráfica, 2008. Disponível em:

<http://ceciliacavaleirifranca.com.br/wp-content/themes/cecilia/downloads/livros/feito_a_mao.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2018.

MACDONALD, Raymond; BYRNE, Charles; CARLTON, Lana. Creativity and flow in musical composition: an empirical investigation. **Psychology of Music**, v. 34, n. 3, 292–306, 2006. Disponível em:

<<<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0305735606064838>>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

MASCARENHAS, Mário (arr.). Frère Jacques. In: _____. **Duas mãozinhas no teclado**. São Paulo, Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1970. p. 58. Partitura. Piano.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de. Fatores influentes no desenvolvimento do potencial criativo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 83–92, jan.–mar. 2010.

O'NEILL, Susan. Quais os motivos do insucesso de algumas crianças na aprendizagem musical?: Motivação e *Flow Theory*. **Revista Música, Psicologia e Educação**, n. 1, p. 35–43, 1999. Disponível em: <<http://parc.ipp.pt/index.php/rmpe/article/view/2394>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

STOCCHERO, Mariana de Araújo. **Experiências de Fluxo na Educação Musical: Um estudo sobre motivação**. Curitiba, 2012. Dissertação (Mestrado em Música) — Departamento de Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.